

Andréia de Assis Ferreira | Érika Abreu Pereira | Lorena Andrade Costa

(Orgs.)

**C
O
N
E
C
T
S
A
B
E
R
E
S**



SABERES

Diálogos entre Educação,
Tecnologia e Sociedade



Os desafios da educação brasileira persistem em 2022, entre eles a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, garantindo acesso e permanência de estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. É um ano singular, após meses de suspensão das aulas presenciais, com um retorno que ocorreu no ano anterior, ainda diante da ameaça da doença Covid-19. Por um lado, a esperança do fim da pandemia; por outro, um cenário de medo e incertezas. Além disso, é um ano marcado pelas comemorações do bicentenário da Independência do Brasil e por eleições no âmbito estadual e nacional. É nesse cenário de acontecimentos e sentimentos mistos que os textos que compõem este livro se inserem. Os textos trazem questões que se relacionam com as discussões sobre pandemia, educação, tecnologias digitais, entre outros temas. O que aprendemos com a pandemia? O que ficou para o campo da educação em relação à qualidade do processo ensino-aprendizagem, à mediação, ao uso de tecnologias digitais, aos limites e às possibilidades construídas no cenário?

Prof.^a Dr.^a Juliana Cordeiro Soares Branco



editora *fi*.org



SABERES CONECTADOS

SABERES CONECTADOS

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Organizadoras
Andréia de Assis Ferreira
Érika Abreu Pereira
Lorena Andrade Costa



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Imagem de Capa: Os autores



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FERREIRA, Andréia de Assis; PEREIRA, Érika Abreu; COSTA, Lorena Andrade (Orgs.)

Saberes Conectados: Diálogos entre Educação, Tecnologia e Sociedade [recurso eletrônico] / Andréia de Assis Ferreira; Érika Abreu Pereira; Lorena Andrade Costa (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

223 p.

ISBN: 978-65-5917-615-1

DOI: 10.22350/9786559176151

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Diálogos; 2. Tecnologia; 3. Sociedade; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

PALAVRAS DAS ORGANIZADORAS

Em um cenário marcado pelos danos provocados pela pandemia, o setor educacional se manteve ativo, mesmo diante dos percalços existentes, sobretudo no âmbito das desigualdades sociais. O distanciamento físico entre professores e alunos decorrentes da COVID 19 exigiu da escola novas metodologias intensificando a busca de recursos tecnológicos para continuidade dos processos educacionais. O Congresso Educação , Tecnologia e Sociedade , em sua terceira edição adquiriu uma conotação internacional e manteve presente as discussões acerca das tecnologias no âmbito educacional , em seu caráter teórico, prático e desta vez emergente.

O presente e-book é resultado dos esforços dos estudiosos, profissionais da educação em divulgar conhecimentos oriundos da investigação científica, em um contexto, que vem exigindo, mais do nunca a ressignificação da escola. Torna-se necessário evidenciar que as tecnologias por si só não mudam a educação, ela é produto da criação humana e por estar inerente à cultura humana, novos espaços , recursos e ferramentas podem e devem ser pensados a favor dos processos de ensino e aprendizagem.

Este livro foi organizado em eixos temáticos oriundos das proveitosas discussões realizadas nas mesas redondas que ocorreram durante o **I Congresso Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Conectar**. As temáticas envolvidas- Docência on-line, Formação de professores, TDIC e Educação a Distância traduzem a

necessidade da Universidade promover e intensificar o diálogo em prol de uma educação que se reconstitui e busca cumprir o seu caráter social.

Esperamos que os textos aqui expostos fortaleçam os objetivos do congresso, de proporcionar espaços formativos colaborativos de forma gratuita e pública, e que contribuam para a adoção de uma atitude reflexiva acerca das tecnologias na educação.

Boa leitura!

As organizadoras.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
<i>Juliana Cordeiro Soares Branco</i>	
1	15
EDUCAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIAS: DESAFIOS E MEDIAÇÕES NOS DIFERENTES ESPAÇOS FORMATIVOS EM TEMPOS DE INCERTEZA	
<i>Monica Fantin</i>	
2	38
RECONECTANDO NOSSAS REDES FÍSICAS, SOCIAIS E TECNOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	
<i>Juliane Corrêa</i>	
3	51
ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA ON-LINE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	
<i>Lorena Andrade Costa</i>	
4	63
A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE E O APAGAMENTO DA FIGURA DO PROFESSOR	
<i>Agnes Cássia Santos Grillo</i>	
<i>Michelle Alves</i>	
<i>Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira</i>	
5	77
AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO ONLINE: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Jardel Lucas Garcia</i>	
<i>Querte Teresinha Conzi Mehlecke</i>	
<i>Fabício Geraldo Valadares</i>	
6	90
PERCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS ACERCA DE ESTUDOS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<i>Deise Kinsk Reis Silva</i>	

7

104

LETRAMENTO DIGITAL: PODCAST E O ENSINO DE LITERATURA

Hellen Boton Gandin

Elisângela Bertolotti

Ana Paula Teixeira Porto

8

120

GRAPHIC NOVEL JEREMIAS-PELE E A ESCRITA COLABORATIVA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE OFICINA COM O USO DO PADLET EM SALA DE AULA

Ângela Maria Leite Aires

Cintya Jiminni Brito da Silva

Eloiza de Oliveira Chaves

9

138

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO DURANTE A PANDEMIA: TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA CONECTAR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O RETORNO PRESENCIAL

Tatiane Nunes de Souza

10

158

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DUAS FACES DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PEDAGOGIA

Sandra Augusta de Melo

11

175

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA MODALIDADE EM EXPANSÃO

Érika Abreu Pereira

Priscila Rondas Ramos Cordeiro Torres Fontes

12

193

AS DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO – VANTAGENS, IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

Jorge Fernandes Filho

Naylson Fernandes

13

211

ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Marcelo Figueiredo Barbosa Júnior

Maria Francisca de Souza Macêdo

PREFÁCIO

*Juliana Cordeiro Soares Branco*¹

Os desafios da educação brasileira persistem em 2022, entre eles a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, garantindo acesso e permanência de estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. É um ano singular, após meses de suspensão das aulas presenciais, com um retorno que ocorreu no ano anterior, ainda diante da ameaça da doença Covid-19. Por um lado, a esperança do fim da pandemia; por outro, um cenário de medo e incertezas. Além disso, é um ano marcado pelas comemorações do bicentenário da Independência do Brasil e por eleições no âmbito estadual e nacional. É nesse cenário de acontecimentos e sentimentos mistos que os textos que compõem este livro se inserem.

Os textos trazem questões que se relacionam com as discussões sobre pandemia, educação, tecnologias digitais, entre outros temas. O que aprendemos com a pandemia? O que ficou para o campo da educação em relação à qualidade do processo ensino-aprendizagem, à mediação, ao uso de tecnologias digitais, aos limites e às possibilidades construídas no cenário?

O período anterior a 2022 foi marcado pela suspensão das aulas presenciais. Foram tempos de tristeza, adoecimento e visibilidade das mazelas sociais, da exclusão econômica, cultural, social e digital. A esperança surge ao verificarmos o esforço da comunidade escolar em construir pontes e possibilidades para o ensino remoto, mesmo diante

¹ Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. juliana.branco@uemg.br

de todas as adversidades. É nesse caminho que os textos a seguir se apresentam, pois demonstram o comprometimento de educadores frente ao cenário de enfrentamento da Covid-19 no que tange ao campo da educação e tendo a ética como premissa. Em nenhum momento os educadores se furtaram de contribuir para a discussão e o desenvolvimento do processo educativo.

Foi fato a dificuldade da comunidade escolar para o trabalho com tecnologias digitais, reflexo de um histórico de mazelas das políticas públicas para a educação, sobretudo para a formação docente. Não estávamos preparados para o ensino não presencial, não tínhamos estrutura tecnológica, hardware, software, rede e formação. Diante disso, tínhamos vontade e necessidade de criação de redes de aprendizagem.

Foi imposta a necessidade de uso de tecnologias digitais para o campo da educação. Fomos experimentando, errando e acertando. Ficou evidente que não é possível negar o uso dessas tecnologias no processo de escolarização. Importante registrar que a dimensão ética esteve presente nas relações pedagógicas e pessoais nesse período. Nesse ponto, é preciso enfatizar que houve várias atividades, no ensino remoto, sem a utilização de tecnologias digitais. Utilizaram-se material impresso, atividades realizadas à mão por discentes e docentes, entre outros recursos. Entretanto, a discussão sobre tecnologias digitais relacionadas ao campo da educação é pauta de atuais pesquisas, estudos e debates.

Assim, é necessário registrar, publicar e discutir as experiências vividas nos últimos anos, no sentido de apropriação crítica. A investigação das várias experiências de forma criteriosa é um ponto forte desta publicação, e vai ao encontro da necessidade atual para o campo de

conhecimento aqui discutido. A crítica é fundamental no cenário de espaço virtual, como fio condutor para projetos educacionais, trabalho e relações docentes, conteúdos, atividades e contextos sociais. A utilização de plataformas digitais para a educação precisa ocorrer de forma consciente. É fundamental refletir os objetivos dessas plataformas, seu uso pedagógico e as questões econômicas e capitalistas que envolvem essa comercialização.

A luta é por uma educação de qualidade; para que os objetivos educacionais sejam atingidos, para que haja acesso, permanência, formação docente, plano de carreira e salários justos, tanto na educação presencial quanto na educação híbrida e a distância. Podemos utilizar de forma consciente as tecnologias digitais em prol da educação. Só não podemos esquecer da crítica e de nossos pontos de luta. Os estudos aqui presentes trazem essa conscientização e a necessária reflexão crítica sobre o contexto vivenciado anteriormente, a situação que estamos vivendo agora e as perspectivas futuras.

A partir dessa reflexão, e dos textos a seguir, entendemos que é momento de novo letramento. A realidade demonstrou a necessidade do letramento digital. Acreditamos na educação como um ser vivo e em constante construção diante da realidade, a fim de promover a aprendizagem significativa. Vimos que não houve uma forma única de promover o ensino remoto. Foi preciso adaptá-lo a cada contexto e às condições objetivas de trabalho docente e de estudo por parte dos discentes.

O fato é que, por meio de tecnologias digitais ou não, fomos obrigados pelas circunstâncias a encontrar alternativas, formas de contato entre discentes e docentes. A situação não foi simples, e se agravava à medida que eram necessários ajustes, adaptações e transposições em

meio aos acontecimentos, sem o devido tempo de planejamento prévio. Ajustar planejamentos de aulas presenciais a ambientes virtuais não acontece em um intervalo curto de tempo. É preciso entendimento do processo, dos contextos, dos recursos, entre outros aspectos que envolvem, sobretudo, a formação docente.

O cenário evidenciou a necessidade de formação docente, mas também de acesso, inclusão, letramento digital, organização das informações, das plataformas, da comunicação e da interação, ordenamento dos arquivos, entendimento das possibilidades e dos limites. Esse entendimento envolve as limitações do ser humano, a busca constante por melhorias e, ao mesmo tempo, a consciência dos limites e das possibilidades que o cenário permite.

Vivemos a realidade do desenvolvimento tecnológico nos processos formativos. É visível que as tecnologias digitais irão compor cada vez mais o ambiente escolar, implicando mudanças na didática e nas metodologias de ensino. O trabalho em conjunto, o compartilhamento de experiências e o comprometimento de docentes e discentes possibilitaram que o possível ocorresse.

1

EDUCAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIAS: DESAFIOS E MEDIAÇÕES NOS DIFERENTES ESPAÇOS FORMATIVOS EM TEMPOS DE INCERTEZA ¹

Monica Fantin ²

A reflexão construída a partir das palavras-chave - educação, cultura e tecnologias - situa-se num contexto fortemente marcado pelo antes, durante e depois da Pandemia, com o foco na formação docente e na formação de crianças e jovens, o que nos leva a pensar também no papel da escola, da família, do entorno e da sociedade de uma maneira em geral. No contexto da educação em rede, buscamos tecer conexões que façam sentido: destacaremos alguns aspectos das mediações, dos novos cenários e modos de habitar; situaremos, em linhas gerais, o que aprendemos com a pandemia relacionando com os tempos e espaços formativos, possíveis projetos e mediações educativas nestes tempos de incerteza.

EDUCAÇÃO

Afirmar a educação como formação humana é entender a educação como um ato político, pedagógico, ético, estético que emerge de prática cultural do exercício da liberdade e de uma consciência crítica e transformadora como diz Paulo Freire (1979, 2017). Para ele educação é

¹ Esta reflexão procurou manter o caráter de oralidade da palestra de mesmo título proferida no I Congresso Internacional Educação, Tecnologia & Sociedade, UFGM, no dia 5/10/2021.

² Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

também comunicação, é diálogo, pois não existe educação sem comunicação.

Disso decorre a importância de investigar não apenas o processo educativo mais amplo, mas também as especificidades das relações de ensinar-aprender, o modo como aprendemos, ensinamos e comunicamos. E hoje esse processo necessariamente envolve as diferentes mídias e tecnologias, que estão cada vez mais presentes na vida cotidiana.

Educação também se refere ao processo intelectual e afetivo de construção, pelo indivíduo, dos princípios, dos bens e das forças que estruturam o bem social, nos lembra Sodré (2014). E para ele, esse bem social é o equilíbrio econômico, político, moral, ético do conhecimento humano, necessário para preservar a vida e a continuidade do grupo. Por isso o indivíduo tem que ser preparado para essa assimilação, que também é iniciação, a preparação do sujeito. Nesse sentido, a educação não se reduz nem confunde com instrução/ensino, que seria uma capacitação para o exercício de funções específicas no âmbito da educação, destaca o autor.

O processo de educar significa também socializar e a criança se reconhece como um ser social quando pertence ao grupo após a iniciação, que é um acontecimento simbólico de pertencimento. E se esse processo acontecia primeiro na família e depois na escola e comunidade, hoje acontece de forma simultânea e está cada vez mais atravessado pelas mídias.

E aqui é importante destacar uma conexão fundamental da educação sobre/para, com e através das mídias na perspectiva crítica, instrumental e produtiva da Mídia-Educação (FANTIN, 2011), que envolve o processo de lidar pedagogicamente com todas as mídias.

Ao fazer referência às “Idades das Mídias” e suas continuidades e rupturas entre a oralidade, a escrita, o eletrônico e o digital, Rivoltella (2017) destaca os diferentes entendimentos da mídia: como instrumento (tecnologias EaD e superação de lugar), como ambiente (plataformas para compartilhar, colaborar, tecnologias de grupo) e como tecido conectivo (conexões interações, contatos, tecnologias de comunidade).

Nesta perspectiva, nosso entendimento da mídia e tecnologia no âmbito da educação vai além do instrumento, é cultura. E para além de uma visão determinista ou que sugere “tecnofobia-tecnofilia”, enfatizamos uma recomposição das dimensões acima mencionadas e uma construção social de tais significados a partir de uma visão de “ecologia das mídias” em que estamos cada vez mais imersos e hibridados com as tecnologias, como já dizia McLuhan (2007).

TECNOLOGIA E CULTURA

Um primeiro aspecto dessa relação entre tecnologia e cultura a destacar, é que a partir das pesquisas que temos feito (2012, 2015, 2019, 2021) nosso interesse não é a tecnologia em si, mas as práticas culturais, educativas e pedagógicas que ela possibilita e suas mediações. Chegamos ao estudo da tecnologia e da cultura digital porque estudamos crianças e jovens e suas relações com a cultura e porque estudamos a formação e a importância das mediações. Nesse sentido, buscamos alguns deslocamentos do olhar: do protagonismo da tecnologia ao protagonismo das práticas culturais e os usos educativos das tecnologias, bem como seus limites e suas potencialidades nos contextos formativos.

Pensar a relação entre educação, tecnologia e cultura em nosso entendimento, implica pensar a tecnologia como cultura e a mídia como ambiente e tecido conectivo para reafirmar seus entrelaçamentos com as dimensões do conhecimento, da ciência, da filosofia e da arte na escola e fora dela.

Afinal, se a mídia é entendida como ambiente e tecido conectivo e a tecnologia como cultura, tomamos de empréstimo a metáfora de Sodré (2013) quando diz que estamos num mar de conhecimento e que precisamos das cartas de navegação da cultura para navegar nesse mar. Conhecimento é mar. Cultura é mapa/carta de navegação, uma matriz de orientação.

Cultura é também o modo de produzir sentidos e o conhecimento impulsiona o universo da cultura pela mediação da educação e das tecnologias. E esse processo acontece nos mais diferentes tempos e espaços e se constrói no âmbito das aprendizagens informais e formais, que tem na escola o seu lugar específico.

Embora a escola ainda adote modelos que podem ser considerados ultrapassados, fortemente baseados na transmissão, hoje sabemos que esse processo não precisa de paredes, pois o foco precisa ser outro: capacitar e ensinar a pensar, a analisar criticamente e a refletir sobre os próprios usos da tecnologia do ponto de vista ético e estético, da criação e da transformação (não apenas da reprodução e transmissão). Nesse processo intencional, os suportes podem ser vários, cada vez mais portáteis e móveis mas necessitam da “regência” de um maestro, de mestre iniciado, o/a professor/a ou educador/a.

No âmbito da cultura e da educação, a tecnologia é estruturante da consciência, e como ela ainda tem sido usada na razão lógico-instrumental, precisamos trabalhar também na lógica do sensível, da

criação e da transformação se queremos que seja educativa e formativa, nos lembra Sodré (2006).

Na lógica do sensível não se educa só com argumentos porque sensivelmente ninguém muda. Mas educar para o diverso é uma educação para o sensível, para o afeto (entendido como categoria social) que é a lógica da estética, e as mídias fazem parte dessa estética. Nesse sentido, defendemos uma educação que se faz pensando no lugar em que estamos, no nosso território, na nossa aldeia, pensar o Brasil a partir de suas/nossas raízes, o que hoje nos leva a pensar em uma educação intercultural, na descolonização e numa ecologia de saberes.

A educação pode ser uma voz, mas também é um eco, uma reinterpretação dessa iniciação de crianças e jovens que necessita mediações. Nunca é demais lembrar que os meios não são autoalfabetizantes no sentido proposto por Paulo Freire - em que a leitura-interpretação de mundo antecede a leitura-interpretação-produção-compartilhamento de palavras-imagens- mensagens de forma responsável do ponto de vista ético, estético - pois a reflexão e o pensamento crítico só acontece pela mediação do outro, não reside no artefato. O que nos leva a refletir sobre o sentido das mediações.

MEDIAÇÕES, TEMPOS E ESPAÇOS

Entender a formação como um processo de mediação significa reconhecer o conjunto de mediações culturais que estruturam a realidade técnica dos meios, diz Martin-Barbero (2003). Mediação envolve instituições, grupos, tecnologias e práticas culturais, negociação, movimentos de significado de um contexto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. E isso nos leva a

entender a mediação como uma constante transformação de significados que faz parte do processo formativo, pois somos todos mediadores.

Mediação é promover diversas formas de iniciação e pertencimento, de instigar o pensar, a criação. E os desafios da formação, que acontece nos mais diferentes tempos e espaços, cruza as fronteiras da educação formal/informal, particularmente num tempo de incertezas como o que estamos vivendo.

Em relação aos usos das tecnologias, há diversas formas de entender a mediação (FANTIN, 2020). A mediação capacitadora, que amplia as possibilidades de atuação e de pensamento crítico e a mediação restritiva, que por vezes também pode limitar e restringir as possibilidades de ação, sobretudo diante de certos “riscos”. Importante distinguir esses tipos de mediação do “controle”, que resulta de uma incapacidade educativa e dialógica baseada na confiança, pois controle não pode ser confundido com a ideia de acompanhar e negociar a relação de crianças e jovens com a tecnologia, que por sua vez, também faz parte da intervenção educacional. Familiares e docentes que educam não desconsideram o momento ou o conteúdo do consumo e as práticas de mídia de seus filhos/estudantes. Nesse sentido, Rivoltella (2020) argumenta que controlar é outra coisa, é pensar em poder delegar a solução do problema a um dispositivo ou a um sistema especializado, pois educação sempre envolve risco. Seja a educação em geral ou na especificidade da educação midiática, a educação envolve a ideia de empoderamento dos sujeitos, visando capacitar e desenvolver o senso crítico. E em relação aos usos das tecnologias, um dos objetivos da mediação proposta por Tisseron (2016) é a Autorregulação– ao lado do Acompanhamento e da Alternância -para criar as condições de

desenvolver a responsabilidades no âmbito da cultura digital, que é convergente, participativa e cada vez mais difusa e capilar, que acontece em todo tempo e espaço.

Mediação do tempo-espaço. A cada dia estamos sendo confrontados em nossos saberes em todos os momentos e lugares de nossa vida. Um tempo que remete ao agora, em que é difícil fazer projetos e planos a longo prazo, mas que é fundamental ter alguns horizontes para nos situarmos. Tanto para entender e interpretar o presente como para compreender o inesperado futuro que nos interpela em nossa humanidade, que está cada vez mais permeada pela tecnologia e que não podemos deixar apenas nas mãos de informáticos, programadores, corporações, dispositivos e aplicativos que colonizam nosso tempo. Estamos falando em tempo da formação humana, um tempo precioso de nossas vidas que por sua vez, se constrói em nossa relação humano e não humano, tanto em relação às máquinas e tecnologias artificiais como em relação ao meio ambiente. Um tempo-espaço que foi profundamente modificado pela pandemia da Covid-19.

Como num divisor de águas, podemos situar nossa vida antes da Pandemia (aP) e depois da Pandemia (dP). Afinal, ainda estamos vivendo um momento ímpar, sendo testemunhas da história. Neste momento que se desenha uma “pós-pandemia”, mesmo ainda estando em pandemia, em sua 4ª ou 5ª variante, o retorno ao presencial trouxe/traz muitas perguntas, entre elas, se voltaremos à escola de antes? Poderia dizer “não”, pela experiência pessoal e da docência, “sim” como uma condição, e “depende” seria a minha resposta. Ou seja, depende de vários fatores: do quanto estamos implicados com o que vivemos, do que e como queremos continuar e do que aprendemos com essa experiência. A nossa capacidade de interpretar esse momento, a constatação do valor

da vida, da desigualdade e a importância de nossa reflexão crítica e sensível, ainda mais agora que não estamos mais no “piloto automático” da emergência de respostas que tivemos que dar no susto do início, sem estarmos preparados... E sobretudo, das marcas que queremos deixar.

E para melhor entender essas articulações e conexões, entretecidas nessa teia de significados, tomo de empréstimo algumas reflexões dos estudos de Luciano Floridi e Pier Cesare Rivoltella.

NOVOS CENÁRIOS, NOVO HABITAT E NOVO MODO DE HABITAR

Num cenário de protagonismo das mídias e tecnologias e de indistinção entre on line e off line, o *Manifesto Onlife: ser humano em uma era hipoconectada*, do Prof. Italiano Luciano Floridi (2015) argumenta que estamos sempre conectados, por isso *onlife* seria expressão dessa chamada de 4ª. Revolução. Afinal, os limites entre a vida online e a vida off-line tendem a desaparecer e estamos cada vez mais conectados um com os outros e progressivamente fazendo parte de uma “infosfera” global, diz o autor. Para Floridi, a expressão “onlife” define cada vez mais nossas atividades cotidianas: como trabalhamos, como compramos, como nos divertimos e como cultivamos nossas relações.

Em cada campo da vida, as tecnologias da comunicação tornaram-se forças estruturantes do ambiente em que vivemos, criando e transformando a realidade (FLORIDI, 2015, PRETTO, 2017). Ao refletir sobre as potencialidades e os riscos implícitos, Floridi (2020) sugere uma abordagem capaz de dar conta tanto da realidade natural como daquela artificial, de modo a enfrentar com inteligência e sensibilidade os

desafios colocados pelas tecnologias atuais, que remete a um novo habitat de tal cenário.

A fusão do digital com os aparatos sociais e tecnológicos surge como sinal de um fenômeno mais amplo de superação de uma condição de experiências caracterizada por uma estética do efêmero e do fragmentário: a multiplicação dos espaços e tempos de experiência atingiu tal nível como a ser considerada uma situação comum. Hoje é difícil estabelecer com clareza o que é e o que não 'mídia', nem definir quando estamos ou não em uma situação midiática, pois estamos “imersos em sistemas e ambientes de relações e trocas, prontos a utilizar os diversos recursos que esses ambientes nos colocam à disposição para os objetivos que se propõem ou que propomos”, diz Eugeni (2015, p.28). Para o autor, a mídia está em toda parte, e por isso está tão incorporada que por vezes deixa de ser percebida enquanto tal.

Diante das novas formas que o digital nos recoloca, quais espaços, limites e histórias que a presença, localização e territorialidade colocam em questão? Por exemplo: o que é estar presente em uma aula remota? Quais os limites de uma corporação e do Estado diante dos “dados e conteúdos” que fornecemos? Pois se estamos cada vez mais *onlife*, nossas experiências de offline e online são misturadas e neste sentido, nesse novo habitat estamos sempre mais dependentes das tecnologias.

Por sua vez, esse novo habitat implica um novo modo de habitar que requer outra noção de agência e de identidades, ou como diz Floridi (2021), “novas formas de capacidade de ação”, sobretudo diante da inteligência artificial, e da imensa quantidade de dados que produzimos, ao “criar um mundo à medida das máquinas”. Mas ele pergunta quanto custa essa automação? Como modificam alguns modelos e tipo de

trabalho? Ou ainda, como modifica a nossa própria identidade com o trabalho?

Perguntas que são pertinentes e que estamos deixando de fazer, pois parece que estamos deixando de pensar a educação, que hoje é cada vez mais pensada por economistas. E neste ambiente em que o espaço público se amplia com a internet e as conexões que possibilita, é comum constatar que a conexão com a educação deixa a desejar, visto que a conexão parece ser maior e mais comprometida “com o mercado”, e não “com o objetivo da cidadania”.

Diante dessas novas formas de agência e capacidades de atuação, por vezes ainda sem o devido entendimento, cabe perguntar também como estamos transformando o nosso mundo e as nossas vidas em função das máquinas? Quais dinâmicas de limite para o nosso trabalho? Esse “repensar a nossa identidade”, tanto em termos de privacidade como em termos de excepcionalidade e autonomia, está em crise diante da revolução digital e dos dados. Afinal, nossa autonomia está sempre mais em discussão pelo algoritmo, que nos sugere cenários e modos de agir afins.

Isso significa que não somos aqueles agentes econômicos, informados, racionais de uma certa tradição do século XX, mas que somos maleáveis, frágeis, diz Floridi (2021). Ao mesmo tempo, diante das características de nossa identidade frágil, modificável e influenciável a *nível informacional*, nesse “novo habitat” para enfrentar o desafio de gerir tal complexidade, Floridi sugere que “o digital pode nos ajudar”. E neste processo, se não quisermos perder nossa autonomia, o autor argumenta que precisamos de “governança/gestão”, de um “projeto humano” adequado à época em que vivemos, a infosfera, baseado em três Cs: Coordenação, Colaboração, Cooperação de modo a reescrever

nossa história: “um projeto humano que transforme o capitalismo como o conhecemos em um capitalismo do cuidado”, no sentido de cuidarmos também do “bem-estar do planeta”, argumenta ele.

E para confiar na nossa capacidade – hoje estremeçada - de “estarmos juntos”, precisamos de colaboração para gerir o digital, diz Floridi, que também pergunta: Quais teorias políticas podem ser eficazes hoje? Com que olhar podemos ver o hoje? Como administrar os desafios ditados pela nova condição humana em um contexto em que tempo, espaço e capacidade de agir estão transformados? De que tipo de governança, projeto e rota necessitamos para gerir a tecnologia?

Diante de tais interrogações, ele destaca o papel da universidade, que para além de ser espaço de produção/socialização de conhecimento, fonte de formação intelectual e preparação profissional, precisa incluir a criação/gestão do digital de hoje/amanhã. Assim, precisamos formar pessoas que também saibam criar, gerir e não apenas usar as tecnologias.

E tais questões remetem à formação e sua dimensão ética, afinal, qual projeto humano está em jogo hoje? Qual sociedade queremos construir? Para Floridi, “o projeto humano hoje deve ser verde e azul”, destacando mais uma vez a dimensão do meio ambiente, da perspectiva do outro na abertura do horizonte da inventividade e do sentido de pertencimento. Questões que nos levam a pensar no ponto de vista da educação e suas mediações no cenário atual considerando o contexto que estamos vivendo.

O QUE APRENDEMOS COM A PANDEMIA?

Muitas são as aprendizagens e experiências vividas durante esse contexto de emergência provocado pela pandemia, e é difícil fazer um recorte do que foi mais marcante em termos de docência.

Num momento de retorno ao presencial, diversas pesquisas desenvolvidas no país e no exterior apontam aspectos que se aproximam apesar dos diferentes processos e das diversas realidades. Rivoltella (2020) desenha um retrato da didática no contexto italiano e europeu enfatizando um “recomeço sem arrependimento” (2021). Situamos alguns aspectos a seguir evidenciando muitas semelhanças com o que vivemos, resguardadas as devidas especificidades do contexto brasileiro.

O atraso cultural da escola em relação às questões de inovação. Todos tentaram reagir, mas com resultados muito diferentes. Para além da desigualdade de acesso e conexão, “ilhas de excelência” se alternaram com “áreas sombreadas”: onde já existia uma cultura digital e a escola já havia aceitado as mudanças, foram criados verdadeiros “laboratórios de inovação” (confrontaram as linguagens, códigos formais da comunicação digital, métodos). Por outro lado, onde essa questão não havia sido enfrentada, sem cadastro eletrônico e digital, a possibilidade de ensino síncrono e remoto não aconteceu.

A precariedade das conexões e o nível de difusão social das tecnologias digitais. Descobrimos que estamos mais atrasados do que pensávamos: muitas famílias não estão conectadas; a banda larga e a internet de alta velocidade envolvem apenas uma pequena parcela das escolas e da sociedade; e diante da difusão generalizada de celulares e smartphones, os computadores e os tablets não estão tão presentes

como se imaginava. E ficou claro que a exclusão digital é um sintoma de uma divisão cultural e de desigualdades econômicas e sociais. Ao refletir sobre a “pobreza educacional”, constatamos que os pobres estão cada vez mais pobres, e voltamos a questionar sobre a real capacidade da escola fazer pontes e reduzir as diferenças.

A evidência do discurso social profuso. A escola se tornou - ainda mais do que o normal - um tópico de discussão crucial, alimentada nas redes sociais, lives e webinars feitos de contrastes e polarizações. As lives e webinars mostraram grande vontade de compartilhar conteúdos, disponibilizar experiências num movimento de “solidariedade digital”, que acabaram se sobrepondo e mesclando qualidade e superficialidade num processo que aos poucos ficou difícil se orientar diante de uma oferta tão abundante, levando a certo cansaço de telas e exaustão de lives.

O “discurso social” tornou-se mais apazível. Com algumas exceções, a separação entre os “discursos de pesquisa” e os “discursos de rua”, por vezes separou ainda mais os “discursos da ciência” dos “discursos das pessoas”, deixando influenciadores e redes sociais terem maior alcance que aqueles que realmente estudam tais fenômenos.

Assim, em uma sociedade de informação e comunicação feita de discursos midiáticos, não é mais possível distinguir a realidade de suas descrições, lembra Rivoltella (2020). Ainda mais diante do que explicitamos anteriormente, não somos nós que escolhemos estar online ou offline, é a mídia que está em nossas vidas, independentemente de nossas escolhas. E este processo de difusão generalizada de dispositivos em nossa vida pode ser chamado de mediatização.

Uma sociedade em que a mídia está tão presente na vida, solicita aos indivíduos que a habitam comportamentos e estruturas de pensamento adequados para garantir que sejam capazes de minimizar os impactos negativos e liberar todas as oportunidades extraordinárias, diz Rivoltella (2020). E isso oportuniza à escola focalizar a questão da cidadania (digital), que não deve ser pensada como um problema de literacia/letramento funcional ou, pior, de conhecimentos básicos de informática, mas precisa ser pensada como uma questão ética, no sentido etimológico do termo, que se refere ao *ethos*, à esfera do valor e do comportamento, da inteligência da ação, da sabedoria prática, enfatiza o autor.

E em uma realidade representada pelo protagonismo dos dados, pelo papel dos algoritmos, pela quantificação como figura da ação econômica, política, social, como vimos acima, a escola teria/tem muito o que dizer e fazer: desenvolver o pensamento crítico, oferecer aos estudantes/cidadãos de hoje e de amanhã ferramentas para escapar das garras do "capitalismo de vigilância" (ZUBOFF, 2019) problematizando a questão da liberdade e do controle, entre tantas outras questões.

Se a realidade e os discursos sobre a realidade se confundem, como disse Vattimo (1989), não é mais possível distinguir um do outro. E isso vale tanto para as notícias falsas como se aplica também de forma mais geral para qualquer informação que possamos ler na Web ou ver relatada nas milhares de discussões que povoam as mídias sociais. E a escola não é exceção, como argumenta Rivoltella (2021) para quem o discurso difundido envolve tema de três grandes narrativas que sintetizamos a seguir:

A primeira narrativa é sobre a *emancipação*. Ela materializa a ideia utópica segundo a qual “o novo é melhor e deve ser substituído pelo antigo”.

Polarizada no “destino do digital”, envolve um “milagre tecnológico” que tenta nos convencer de que basta equipar a escola para torná-la contemporânea e em sintonia com os tempos.

A segunda narrativa é a *preocupação*. Nela funciona a ideia distópica segundo a qual o “novo envolve inevitavelmente a renúncia a tudo o que teve valor no passado”. Polarizada na representação dos “riscos digitais”, compartilha o pressuposto determinístico como a anterior, segundo o qual *a tecnologia produz efeitos por impacto, mas neste caso os efeitos são negativos*: a perda de atenção, a regressão de certas habilidades, a inibição de memória.

A terceira narrativa é marcada pela *retrotopia*. É o que Bauman (2017) denomina na *atitude de quem, ao se deparar com algo novo que traz problemas, busca abrigo no passado*. Esta posição, muito popular, almeja o retorno a uma escola de “seriedade e conteúdo”, sem “invenções metodológicas e didáticas”.

Para Rivoltella (2021), nenhuma dessas narrativas realmente toca no coração da escola, pois nenhuma delas apreende corretamente o sentido de inovação e sua relação com a tradição. Segui-las significaria perder a oportunidade de usar a crise para imaginar o futuro a partir de outra relação com os tempos e espaços da formação.

RECONFIGURAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS FORMATIVOS

Para imaginar o futuro, mesmo num tempo de incertezas necessitamos de uma agenda de “inovação”: o que a pesquisa educacional pode sugerir às políticas educacionais considerando a lição da emergência de modo a orientar

a escola para o futuro, sem se deixar levar por certa superficialidade do discurso social? Penso que as respostas podem ser dadas a nível macro e micro, ou seja, no âmbito mais amplo das políticas públicas educacionais e da sociedade e na especificidade da prática pedagógica no contexto da cultura digital.

No âmbito mais amplo, qualquer resposta deve considerar o contexto de desigualdade social que vivemos e reafirmar as condições adequadas de infraestrutura, a qualidade de acesso e conexão da maioria das escolas, a importância da formação docente que envolve os usos político-pedagógicos das Tecnologias da Informação e Comunicação. E no que diz respeito às especificidades das práticas pedagógicas, alguns estudos como o de Rivoltella (2021) sugere considerar o âmbito da organização escolar, da prática didática e do profissionalismo dos professores, ao lado da questão das tecnologias. Embora a tecnologia digital mostre certas respostas, não aborda questões complexas, nos lembra Sancho (2020) ao destacar a importância de entender as funcionalidades antes de aplicar a tecnologia na educação. Nesse sentido, se mundo digital ampliou ainda mais as possibilidades de aprendizados, na pandemia e fora dela, sabemos que a tecnologia ainda apresenta inúmeros desafios e incertezas educacionais que ainda precisam ser pesquisadas e resolvidas em diversos contextos.

Em linhas gerais, consideramos importante discutir alguns aspectos que foram evidenciados durante o contexto de emergência e que podem contribuir para repensar nossa ideia de escola, sala de aula e prática pedagógica:

- 1) Tempo e espaço [da organização escolar]: aprendemos a valorizar as oportunidades de desterritorialização garantidas pelas

tecnologias de rede e sua capacidade de tornar as variáveis do espaço e do tempo menos influentes.

O tempo pode/deve ser mais flexível e a correspondência rígida entre tempo de aula, professores e disciplinas pode/deve ser revista ou mesmo “reconfigurada”. O espaço pode/deve ser ampliado, conquistando e incorporando outros espaços urbanos e junto à natureza que normalmente não são pensados com objetivos de aprendizagem bem como uma estrutura variável na organização de turmas mais abertas e disponíveis às singularidades.

Essa ideia de flexibilização implica uma revisão do sistema escolar, centrando-se sobretudo no horário escolar e nos encontros com o objetivo de uma escola e sala de aula ampliada e/ou “aumentada” e hibridizada. Ampliada e/ou “aumentada” em função das tecnologias digitais e da capacidade de criar outros espaços de aprendizagem, como ao ar livre e em outros ambientes. Hibridizada porque é descontínua, constituída por diferentes experiências, presenciais e remotas ou à distância, dependendo das variáveis dos contextos didáticos, das especificidades dos territórios e seus atores sociais.

Assim, o espaço que dizia respeito à estrutura física, arquitetura e ambientes das escolas, junto com o tempo que era ligado à frequência-ausência no horário combinado, agora podem ser reconfigurados a partir do sentido de: *desterritorialização* (MEYROWITZ, 1995) entendida como desengate/ruptura da escola e do espaço, que se recolocou em outro ambiente, não mais físico e presencial mas virtual e online em plataformas de videocomunicação que aprendemos a usar; *reestruturação* do tempo no âmbito organizativo; e *reconceitualização* do conceito de frequência, que não é a mesma no ambiente físico e digital,

pois o tempo das atividades presenciais não correspondem às não-presenciais nem ocorrem apenas na escola e na sala de aula.

2) O ensino no contexto de emergência explicitou ainda mais a importância do planejamento, das múltiplas linguagens, da avaliação e da mediação didática. Constatamos que a comunicação didática transmissiva precisa ser repensada e/ou reconfigurada para uma comunicação dialógica, mais relacional e focalizada. A ausência do encontro na escola evidenciou a necessidade de suporte cognitivo e também (ou sobretudo) de suporte relacional, afetivo e ambiental, reproduzindo e/ou recriando lugares e rotinas. Não se trata de deixar os conteúdos e a aula expositiva de lado, mas de refletir sobre uma abordagem metodológica significativa, que os conteúdos possam ser melhor apresentados e apreendidos, juntamente com uma nova cultura de avaliação e com um novo enfoque sobre o erro, que pode ser entendido como oportunidade de aprofundar o aprendizado nas múltiplas linguagens.

No processo em que se evidenciou mais fortemente a corresponsabilidade entre escola e família na educação de crianças, constatamos também maior valorização profissional, ainda que simbólica. A formação docente é crucial para qualquer nova possibilidade educativa e profissionalidade pode ser pensada não apenas em termos individuais mas de colegiado, em que a nova cultura escolar envolve um conjunto de afinidades de pessoas motivadas e conscientes do seu papel para realizar um trabalho de produção cultural colaborativo, compartilhando práticas, desenvolvendo a reflexividade por aproximação e criando melhores condições de ensinar- aprender.

3) O digital: é necessário assegurar a qualidade da estrutura física, de artefatos, dispositivos, equipamentos e conexões em rede para

eliminar qualquer risco de exclusão ou dificuldades de acesso. Considerando que a cultura digital é mais ampla que o uso de artefatos digitais e que a perspectiva híbrida que defendemos não se limita ao digital, seria desejável trabalhar, de forma mais geral, na criação de uma escola realmente híbrida ou mista, organizada de forma flexível para garantir modelos de ensino com variabilidade e alternância entre presencial e remoto, dentro e fora da escola, nos diferentes espaços da cultura e do meio ambiente, mas sempre com atenção às necessidades de estudantes, familiares, docentes e às especificidades dos contextos.

Nessa perspectiva, “o digital não é uma ferramenta ou fronteira do novo. O digital faz parte da nossa cultura e da cultura de crianças, jovens”, lembra Rivoltella (2021). E se a pandemia “digitalizou a escola tradicional sem transformá-la”, como diz Blikstein (2021), pois em grande parte os dispositivos foram usados apenas para assistir aulas, precisamos continuar a trabalhar com o tema para criar outros e novos usos e ampliar as possibilidades formativas e culturais.

Assim, para a escola aceitar e integrar a cultura digital não é uma questão de mudança, mas de atualidade: “a escola tem o dever de ser contemporânea, não pode se permitir ser inatual, desatualizada, ultrapassada. Passa daqui, da sua contemporaneidade, a possibilidade de poder fornecer aos jovens as chaves de acesso à sua cultura”, enfatiza Rivoltella (2021).

E junto com o digital e o sentido de educação híbrida, é fundamental atuar na dimensão da corporeidade e reafirmar a ocupação dos espaços junto ao meio ambiente e à natureza, pois vimos não apenas o quanto isso é importante em nossas vidas e o quanto estamos confinados e ou afastados dela – para além do que já sugeria

Louv (2016) ainda antes da pandemia, em referência ao Transtorno do Deficit de Natureza.

Enfim, estamos sendo convidados a imaginar o agora e o depois. Para tal, podemos partir das experiências de mediação que estamos construindo durante a pandemia para redimensioná-las em outras perspectivas a partir do que aprendemos com elas: o remodelamento das relações e co-participação na educação das crianças entre professores e familiares configurando novas oportunidades de celebrar a educação como co-responsabilidade e manter esse contato; a busca de articulações entre propostas educativas, artísticas e culturais das mais diversas de modo a minimizar os distanciamentos e acessos aos artefatos da cultura digital; a atuação nesse terceiro espaço, entre culturas e espaços híbridos, parques, espaços urbanos e suas conexões; e o uso das tecnologias e suas linguagens e canais para estar mais próximos de estudantes. Essas pistas singelas podem contribuir para redesenharmos nossas aulas considerando a escola e os outros tempos e espaços da formação.

PROJETAR UM POSSÍVEL FUTURO

Diante de tempo de incerteza, é comum ouvirmos que a crise deve ser transformada em oportunidade, mas para fazer isso é necessário não se apegar às soluções do passado com a ideia de que, repetindo-as, elas funcionam. Precisamos imaginar o futuro e também pensar em que condições isso é possível.

Ao mesmo tempo em que o futuro é incerto e “aberto”, sabemos que ele também é profundamente influenciado por nossas escolhas passadas e presentes, sendo parcialmente modelado pela nossa ação

livre. Nesse tensão e contradição, se orientarmos nossas esperanças, nossos desejos, medos e sonhos para o futuro, a partir de nossas ações diárias, podemos entender esse evento acadêmico e essa reflexão como uma dessas ocasiões para este esperar.

Espero ter contribuído com essa perspectiva, no sentido de reconstruir o sentido das nossas práticas cotidianas em relação a um mundo aberto à transformação e real o suficiente para contemplar o sonho, acompanhado de nossas reflexões críticas e possibilidades de atuação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza, 2017.

BLIKSTEIN, P. Pandemia digitalizou a escola sem transformá-la de verdade. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2021/10/04/pandemia-digitalizou-escola-sem-transforma-la-de-verdade-diz-especialista.htm>

EUGENI, R. *La condizione postmediale*. Brescia: la Scuola, 2015.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de Professor, v.13, .p27-40, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/>

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores> in FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.) *Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FANTIN, M. Estudantes e laptop na escola: práticas e diálogos possíveis. In: QUARTIERO, E.; BONILLA, M. H.; FANTIN, M. (orgs) *Projeto UCA: Entusiasmos e desencantos de uma política pública*. Salvador: Edufba, 2015b.

FANTIN, M. O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. *Revista Tempos Espaços Educ.* v. 13, n32, jan/dez 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14226>

FANTIN, M. Crianças, jovens e aprendizagens na cultura digital: a questão das competências midiáticas na escola e fora dela. In FANTIN, M. ; RIVOLTELLA,

P.C. *Episódios de Aprendizagem Situada e Multiletramentos na escola, na pesquisa e na formação*. Curitiba: Appris, 2021.

FLORIDI, L. (org.). *The OnLife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Cham; Springer International Publishing, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6>. Acesso em: 19 set.2020.

FLORIDI, L. *La quarta rivoluzione*. Milano: Raffaello Cortina, Milano 2017.

FLORIDI, L. Tempi digitali: per una costruzione responsabile di un futuro più umano. Conferenza Webinar *Un século di futuro* UCSC. Milano, 29/9/2021.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 55ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

LOUV, R. *A última crianças na natureza*. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEYEROWITZ, J. *Oltre il Senso del Luogo*. Bologna, Baskerville, 1995.

PRETTO, N. *Educações, Culturas e Hackers: escritos e reflexões*. Salvador: EDUFBA, 2017.

RIVOLTELLA, P.C. *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola, 2017.

RIVOLTELLA, P.C. *Pedagogia, didática, educação : fotografia de um país*. Conferenza Webinar CREMIT. UCSC, Milano, 18/12/2020.

RIVOLTELLA, P.C. La scuola e il digitale prima, durante e dopo l'emergenza. In *Essere Scuola*, Brescia:Morcelliana, 2021.

SODRÉ, M. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SODRÉ, M. *Reiventando a educação*. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mm8T9ESGvoI&t=523s>

VATTIMO, G. *La società trasparente*. Milano: Garzanti, 1989.

TISSERON, S. 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola, 2016.

ZUBOFF, S. *Il capitalismo della sorveglianza*. Roma: University Press, 2019.

2

RECONECTANDO NOSSAS REDES FÍSICAS, SOCIAIS E TECNOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Juliane Corrêa*¹

Neste texto² abordo a necessidade de reconectarmos as nossas redes físicas, sociais e tecnológicas em tempos de pandemia, pois considero que constantemente desconectamos essas redes, esquecemos facilmente de sua interdependência e passamos a atuar como se fossem descontextualizadas e separadas. Para isso irei apresentar algumas reflexões a partir de três eixos temáticos: o contexto educacional na pandemia referente ao momento histórico que estamos vivenciando; a relação educação e tecnologia referente aos caminhos percorridos nas últimas décadas e a relação pedagógica referente à sua dimensão ética com o propósito de contextualizar a relação educação e tecnologia tendo como foco explicitar o *modus operandi* pelo qual atuamos e a dimensão ética presente na relação pedagógica e na experiência educativa vivenciada pelos sujeitos da aprendizagem.

¹ Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenadora do GRAOS- experiências educativas mediadas pelas TIC, responsável pela criação e coordenação do GIZ - rede de desenvolvimento de práticas de Ensino Superior (2008-2014) e pela coordenação da Cátedra da Unesco de formação docente na modalidade a distância (1996- 2008). E-mail: julianeco@fae.ufmg.br

² Texto elaborado a partir da palestra *Reconectando nossas redes físicas, sociais e tecnológicas em tempos de pandemia* realizada no I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade: Conectar realizada em 07/10/2021

O CONTEXTO EDUCACIONAL NA PANDEMIA

Ao abordar o contexto educacional da pandemia retomo a questão provocativa que apresento no texto *Já estávamos remotos e nem sabíamos* (CORRÊA, 2021), no qual problematizo o fato de que normalmente situamos a noção de remoto associada ao espaço físico, à distância geográfica, ao isolamento social, que consiste em uma de suas dimensões, mas que podemos e devemos ampliar essa noção incluindo a distância do conhecimento e da ciência, algo que está sendo marcante e estamos presenciando no momento atual. Assim como podemos ampliar essa compreensão e refletir acerca do remoto "de quem"? Que pode ser do outro próximo fisicamente ou disponível no grupo de whatsapp, mas ao mesmo tempo remoto ou de nós mesmos, pois podemos estar conectados em diferentes redes sociais, habitando links de diversas salas virtuais, mas ao mesmo tempo sem conexão com nossa vida íntima, com nossa corporeidade, percepções e afetos. E, da mesma forma, podemos nos perguntar "de que" ou "de quem" estamos próximos? O que nos remete ao que entendemos por proximidade, por encontro, por relação humana e por experiência educativa.

Considero que questões como essas nos direcionam a rever o nosso projeto civilizatório, o qual de acordo com Ailton Krenak (2019, 2020a, 2020b) implica em pensarmos essa civilização antropocêntrica que exclui e destrói humanos, animais, montanhas, rios e, inclusive, o nosso céu. Implica em refletirmos sobre esse projeto que estabelece o selvagem como inimigo e o doméstico como amigo em função do uso que podemos fazer de cada um e de como posso me "alimentar" da destruição de outro ser, destituindo-o de sua dignidade e de sua integridade, seja degradando o ambiente, as relações sociais, afetivas e

mentais, seja destruindo o próprio espaço de possibilidade da existência humana. De forma semelhante Yuval Noah Harari (2018) nos fala das revoluções cognitiva, agrícola e científica que foram compondo as engrenagens que destroem a vida no planeta e sustentam a visão antropocêntrica que se expande de forma imperialista.

E, é neste contexto pautado pela presença humana calcada no antropoceno que vivenciamos, apenas no nosso país, a morte de mais de 600 mil pessoas e o crescimento vertiginoso das taxas de vulnerabilidade social devido à perda de familiares e ao desemprego. Considero que qualquer tema que formos abordar no momento atual e nos próximos anos deverão contextualizar esta tragédia sanitária, que consiste, de fato, numa tragédia social decorrente de posicionamentos políticos erroneamente realizados e não realizados frente à pandemia. Seria ingênuo pensar

que isso se deve apenas ao momento da crise sanitária, pois uma análise cuidadosa nos permite perceber que esse *modus operandi* com o qual habitamos o planeta já estava presente, sendo atualizado constantemente por nossas escolhas cotidianas e expandido pelo uso crescente das tecnologias de informação e comunicação, as quais, da mesma forma, propagam esse projeto de civilização e de humanos que estamos sendo.

Nas últimas décadas vivenciamos, de acordo com Michael Sandel (2020), uma ampliação das oportunidades educacionais, mas, na maioria das vezes, essas oportunidades não se traduziram em melhores condições de vida, assim como as “oportunidades” de inclusão digital geraram novos dispositivos que nos permitem habitar o espaço virtual, mas que expandiram e aprofundaram a desigualdade social e a exploração de determinados contextos e grupos sociais a partir de novas

estratégias disseminadas e sustentadas pelas redes sociais. Portanto, é a partir desse contexto que a seguir apresento algumas reflexões sobre os caminhos percorridos e as relações que constituímos entre educação e tecnologia com o objetivo de explicitar o *modus operandi* subjacente e impregnado nas nossas ações e, inclusive, nas nossas boas intenções que estão inseridas numa determinada concepção de humano e de civilização.

A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Ao abordar a relação entre tecnologia e educação pretendo situar como fomos estruturando essa relação ao longo das últimas décadas tendo como paradigma o *modus operandi* dos bandeirantes que na sua eficiência em desbravar e conquistar territórios foram demarcando espaços, concepções e banindo outras tantas possibilidades de coexistência e de existência. Inicialmente, podemos recordar que permanecemos muitas décadas discutindo o uso dos recursos audiovisuais, a utilização dos materiais de áudio e vídeo nas salas de aula como suporte para as práticas de ensino. Ainda hoje, corremos o risco de mesmo com as inovações tecnológicas continuarmos a utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação como suporte para as mesmas práticas de ensino, para as mesmas propostas didáticas, sem de fato ampliar nossa compreensão das relações pedagógicas e das experiências educativas como constitutivas do processo de ensino e aprendizagem. Considero que essa visão utilitarista quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação foi adequada ao processo colonizador que vivenciamos na constituição das tecnologias educativas, o qual foi destituindo as possibilidades de coexistência e de

existência de outras mídias, assim como as possibilidades de acesso às informações e de comunicação já existentes em contextos locais.

De maneira geral, podemos perceber que os processos sociais ocorrem de forma complexa, pois por um caminho fomos historicamente constituindo territórios, naturalizando interfaces, definindo identidades e promovendo novas realidades educacionais a partir de um determinismo tecnológico e de uma visão de inovação e, ao mesmo tempo, em contrapartida estivemos inseridos no contexto dos movimentos de luta pela inclusão social e educacional tendo como referência as proposições de Paulo Freire, de tal modo que nesse período investimos na bandeira tecnológica da inclusão digital pautada pela discussão dos movimentos sociais de luta pela democratização do conhecimento e pela inclusão social.

Inicialmente, tivemos a bandeira da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação cujas ações se destinavam à aquisição e ao acesso aos equipamentos de informática e à internet. Na minha trajetória profissional essas ações estiveram congregadas na Cátedra da Unesco de formação docente na modalidade a distância (1996-2008) e na coordenação de vários programas governamentais junto aos Ministérios de Educação, de Saúde e de Ciência e Tecnologia e às secretarias municipais e estaduais de educação destinados à formações iniciais, continuadas e especializações no campo educacional, no campo da saúde e, em especial, na formação dos docentes de ensino superior. Nesse período tínhamos como referência os trabalhos de Juana Sancho, professora visitante da Universidade de Barcelona, em relação ao campo conceitual das tecnologias educativas e Roberto Aparici, professor visitante da Universidade de Madrid, em relação ao campo conceitual e prático da comunicação educativa.

Nossos projetos de ensino, extensão e pesquisa estavam comprometidos em partir das demandas dos sujeitos inseridos em seus contextos locais, o que passou a ser estruturante de nossas indagações e do campo metodológico e epistemológico que estruturavam a relação entre educação e tecnologia. Isso implicava no mapeamento inicial das redes sociais e das redes tecnológicas de cada contexto em que os sujeitos da aprendizagem estavam inseridos de modo a definir as tecnologias de informação e comunicação a serem utilizadas e atingir os sujeitos excluídos por questões geográficas, sócio-econômicas e culturais. Considero que a marca deste período foi a busca pelo desenvolvimento de processos inovadores que permitissem uma emancipação, uma maior conscientização nos processos educacionais e sociais, ampliando o acesso e a democratização do conhecimento (CORRÊA, 2021).

E, gradativamente, em decorrência das experiências vivenciadas, como por exemplo a formação de educadores do campo, fomos percebendo os aspectos formais e informais relacionados ao uso das TIC, assim como as outras distâncias cotidianas existentes nos diversos contextos educativos. Essas experiências nos permitiram superar a típica explicação que atribui a nomeação de resistência às condutas de oposição e não aceitação dos profissionais nos seus contextos de trabalho frente ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Em decorrência de aprendizados como esse, fomos ajustando o uso das tecnologias às necessidades e possibilidades de cada contexto e às experiências e histórias de vida de seus sujeitos e fomos ampliando nossas indagações: inclusão digital para que? Para consumir serviços, fornecer informações como usuário de políticas públicas e

como consumidor num mercado expandido digitalmente. Inclusão digital para quem? Com que sujeitos? Em que contextos?

Ainda neste eixo podemos destacar a bandeira do uso das tecnologias de informação e comunicação como mediação pedagógica e focada no desenvolvimento de redes de aprendizagem. Já vinha observando que os cursos de formação docente, mesmo os cursos de formação semi presencial ou a distância, na maioria das vezes, se estruturavam a partir de uma visão de deficiência que precisava ser corrigida por meio de mais conteúdos e de processos considerados inovadores. Sempre na busca de "algo mais" fora da prática docente já existente, inclusive tendo como referência algo que desqualificava essa prática vivenciada no cotidiano do contexto profissional. Após essas observações passei a indagar acerca da existência de um paradigma baseado na falta, na carência como uma justificativa instituinte para a necessidade de um determinado modelo de formação docente que não considerava a prática pedagógica contextualizada, nem o docente como responsável pelo seu processo formativo e pela investigação cotidiana de sua própria prática educativa. Cabe ressaltar que nos casos de formação presencial, raramente, tivemos experiências que reconheciam as mediações tecnológicas envolvidas no fazer pedagógico e, normalmente, quando as mediações eram identificadas, elas eram nomeadas como recursos pedagógicos voltados para as estratégias de ensino e não como mediações constitutivas dos processos de aprendizagem.

Essas questões aqui apresentadas embasaram os percursos formativos constituídos no GIZ - rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior que consiste numa diretoria integrante da Pró-reitoria de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais

responsável pela assessoria pedagógica e tecnológica junto aos docentes da universidade e pela formação continuada em docência do ensino superior. Nesses percursos formativos investimos em dar visibilidade à prática docente e aos processos colaborativos já existentes a partir de uma postura investigativa e da experimentação contextualizada de novos objetos e situações de aprendizagem. Além disso, as mediações desenvolvidas se incorporavam em materiais didáticos, em plataformas virtuais, no estabelecimento de rotinas e de interações, garantindo a organização e a realização do processo de ensino aprendizagem. A marca deste período foi a utilização das tecnologias educativas como mediação pedagógica, como estruturante da ação formadora e dos processos de aprendizagem. Da mesma forma como a etapa anterior, essa etapa nos permitiu ampliar algumas indagações, incorporando novas questões: Quais as reais necessidades dos percursos formativos? Como abordar a percepção descontextualizada que qualifica as práticas docentes como insuficiente ou inadequada?

E, hoje, de forma vertiginosa, temos a propagação de inúmeros processos formativos estruturados nas redes sociais e potencializados pelas plataformas digitais. Considero que expandimos sem termos uma consciência das características de nossas redes físicas, desde sua dimensão corporal, principalmente no que diz respeito aos órgãos sensoriais que captam informações do mundo e às redes neurais que processam essas informações, assim como quanto à natureza dos artefatos que utilizamos para armazenar nossas informações e mediar nossas interações sociais. Desconhecemos as crenças e ideologias que habitam esses espaços potencializados e compartilhados, enfim desconhecemos nossa participação, como estamos atuando nesse projeto civilizatório e colonizador, cuja "lente" encarnada em nossos

hábitos, em nossos corpos nos condicionam e naturalizam uma maneira de perceber e habitar o humano (MATURANA & YÁNEZ, 2009). Normalmente é fácil problematizarmos várias ações de grupos específicos que atuam nessas redes e identificarmos o olhar eurocêntrico, a questão do patriarcado, do racismo, temas que nos são muito caros devido a uma longa história de luta para a superação destas formas de dominação, mas é muito difícil desvelar o próximo, reconhecer nossa colonização e destruição da região amazônica ou nossa posição que assumimos no contexto da América Latina.

Além disso, observo que o nosso *modus operandi* de bandeirantes permitiu abrir espaços, rotas para a demarcação de novos territórios e, por vezes, nos impediram de reconhecer e valorizar o que já estava presente, o que existia em potencial em nossos contextos educativos. Como bandeirantes, na maioria das vezes, não olhamos para os contextos, não reconhecemos a prática do outro e nem ouvimos o que os sujeitos nos diziam. Motivo pelo qual nomeamos um conjunto imenso de informações como resistência dos profissionais ao "processo civilizatório da inovação tecnológica e educacional" que desqualifica o outro, inviabilizando sua presença e, na maioria das vezes, com idéias críticas e emancipatórias. Portanto, considero imprescindível repensarmos nossas próprias redes sociais a partir de uma postura investigativa e um rigor ético que por sua vez vão nos remeter a outros campos de conhecimento e de experiência.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA DIMENSÃO ÉTICA

Gostaria de introduzir esse eixo destacando a nossa atual hiperconectividade que emerge descontextualizada num momento de

escassez de diálogo, propiciando uma disseminação de informações sem o compromisso com a verdade e com o conhecimento científico, gerando o surgimento de um volume crescente de *fakenews* e manifestando uma falta de compromisso e de responsabilidade social. Tudo isso decorrente de um longo processo comunicacional baseado numa comunicação unidirecional, transmissiva e que na atualidade se atualiza nas diversas possibilidades tecnológicas de conexão em rede, destinadas a propagação das informações e raramente para uma interação mais contextualizada. Infelizmente, mesmo tendo a estrutura das novas tecnologias de informação e comunicação e das inovações das mídias digitais que possibilitariam a efetivação de uma comunicação bidirecional, perdemos numa velocidade assustadora a experiência da conversação, própria de um diálogo, pautada pelo respeito às diferenças e pela escuta amorosa.

Inclusive, nesse contexto da hiperconectividade, devemos pensar o que e quem queremos conectar ou reconectar? Qual o sentido desta busca por conectividade? Essa questão nos remete a pensarmos qual projeto ético nos alimenta nesta busca, pois podemos promover situações que permitam conectar nosso mundo interno reconhecendo de acordo com Thich Nhat Han (2016) que quem está em paz, transborda, propaga paz e quem está em guerra, em sofrimento, transborda e propaga guerra e sofrimento. De certa forma parece que buscamos nos desconectar da experiência, da proximidade que nos permite acessar a vulnerabilidade humana e isso é um paradoxo, pois nos tornarmos humanos, ou melhor, nos atualizamos como humanos a partir da experiência, do encontro e proximidade com o outro. Segundo Domingos y Ferré (2010, p.706) conectar com a experiência implica em “abrisse a la escucha de lo que realmente nos sucede, saí como abrisse a

la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede.", ou seja, conectar com aquilo que acontece na possibilidade do encontro e da relação, pois somos experiência que se faz na relação com o outro. E para acessar essa experiência Larossa (1998, p.206) já nos instigava a pensar sobre esse momento em que “talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade” e assim nos conduzia para um ponto único de confluência, em que algo acontece e para o qual precisamos ter uma disponibilidade corporal, emocional, mental e espiritual.

Para Max Scheler (2012), a essência da pessoa é da ordem da ação que se move pelos ditos do coração, tendo em vista que “o amor é sempre o despertador do conhecimento e do querer” e o que chamamos de real pressupõe um ato do querer, o qual, por sua vez, pressupõe um amor que lhe antecipa. Sendo assim, ao tratar a fenomenalidade da pessoa enquanto acontecimento, Scheler (2012, p.01) possibilita o reconhecimento de que “encontro-me no mundo de objetos que coloca em movimento meu coração”. Ou seja, as coisas nos fazem agir, o que nos remete à compreensão de uma ambiência que consiste naquilo que nos antecede, repleta de coisas que nos atraem e nos repulsam, que fomentam nossa responsividade, criando ou reativando marcas já existentes por meio das experiências dos objetos do amor, mediatizadas por camadas outras de valores, sempre mediados e anteriores à nossa percepção. Portanto, ao abordar a fenomenologia da pessoa enquanto ato, acontecimento, ele explicita que a essência da pessoa é ser ação, ser movida pelo coração, cuja determinação individual não é subjetiva, mas dada pelo outro, pois o coração não é da ordem da subjetividade, mas da ordem da eticidade,

sua essência é atuar. Com isso, Scheler (2012, p.06) está nos dizendo do discernimento moral do coração que se apresenta na “consonância de mundo e homem, que se denuncia nesta unidade de sentido do curso de uma vida” e cuja interação depende do querer e do acontecer real.

Considero que para desenvolvermos esse discernimento precisamos contactar uma outra escuta, um outro olhar, uma outra epistemologia que possa sustentar esse contato com o outro que nos afeta e nos interpela (LEVINAS, 2011) tornando visível nossa condição humana, nossa vulnerabilidade. O contato com a experiência se torna possível a partir da sensibilidade e da proximidade que a nossa existência humana nos permite, o que de acordo com Esquirol (2018) nos alerta para a necessidade de desenvolvermos uma resistência íntima que se apoia no sentido de proximidade que se opõe a uma abstração desconectada da vida, descontextualizada e sem vínculos sociais.

Domingos y Ferré (2010, p. 418) também destacam que “la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia” e com isso nos orientam para um lugar único e precioso da formação humana que se manifesta em diversos contextos, mediados por diferentes tecnologias e essencialmente a partir da interação que se estabelece na relação que surge da proximidade com o outro. Portanto, esse habitar é também uma presença respeitosa que reflete uma ética que, segundo Scheler (2012) está na ação, numa ação que nos antecede, proveniente de uma ambiência que nos conecta com aqueles que vieram antes de nós e que irão nos suceder num agir amoroso. Espero que a partir desse lugar íntimo possamos nos desconectar do projeto colonizador e civilizatório que vivenciamos, assim como da hiperconectividade e possamos nos reconectar com novas possibilidades de existência e de coexistência neste planeta.

REFERÊNCIAS

- LAROSSA, Jorge. *Tremores - escritos sobre a experiência*. B.H.: Autêntica, 2016. LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- CORRÊA, Juliane. Já estávamos remotos e nem sabíamos - ensino remoto explicitando nossas relações. In: SOUSA, Raimundo, ZENHA, Leonardo & SOUSA, Priscila (org.) *Ensino Remoto na Pandemia do Coronavírus: relatos, experiências e desafios na Educação Superior*. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- DOMINGOS, José Contreras & FERRÉ, Núria Perez de Lara. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.
- ESQUIROL, Jose. *La resistencia íntima - ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. R.J.: Paz e Terra, 2019.
- HANH, Thich Nhat. *Sem lama não há lótus: a arte de transformar o sofrimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- HARARI, Yuval Noah. *Sapiens- Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. S.P.: Companhia das Letras, 2019.
- _____. *O amanhã não está a venda*. S.P.: Companhia das Letras, 2020a.
- _____. *A vida não é útil*. S.P.: Companhia das Letras, 2020b.
- LEVINAS, Emmanuel. Sensibilidade e proximidade. In: *De outro modo que ser - ou para além da essência*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2017. p.81-114.
- MATURANA, Humberto & YÁNEZ, Ximena. *Habitar o humano em seis ensaios de biologia cultural*. S.P: Palas Athena, 2009.
- SANDEL, Michael. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum*. R.J.: Civilização Brasileira, 2020.
- SCHELER, Max. *Ordo Amors*. LusoSofia: Covilhã, 2012.

3

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA *ON-LINE* NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

*Lorena Andrade Costa*¹

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, no ano de 2020, afetou diretamente a organização de inúmeras instituições de educação em todo o mundo e em diferentes níveis de ensino, em função da suspensão das atividades presenciais.

Os processos educativos, nesse cenário pandêmico, puderam ser reconfigurados devido à disponibilidade e acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação que apoiaram docentes em sua prática pedagógica.

A Lei n.º 14040 de 18 de agosto de 2020, estabeleceu diretrizes e normas para a Educação no período de excepcionalidade do contexto pandêmico autorizando atividades pedagógicas não presenciais (BRASIL, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se configurou como práticas pedagógicas realizadas a distância, foi uma das medidas adotadas por várias instituições de ensino, e até mesmo como política pública em algumas Secretarias de Educação, para que as instituições mantivessem vínculos com a comunidade escolar com intuito de minimizar os impactos do isolamento social obrigatório em razão da pandemia.

¹ Doutoranda em Educação (FAE/UFMG), Mestre em Educação e Docência (FAE/UFMG), Professora e Pesquisadora da Educação Básica e Superior.

Com a implementação da Política de Ensino Remoto Emergencial, muitas instituições de ensino se viram sem as condições materiais necessárias e formação docente para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Os docentes foram submetidos, inicialmente, a formas improvisadas de mediação tecnológica, intensificando a sua prática laboral, e, assim como os estudantes, tiveram que se reinventar e se adaptar a um novo modo de ensino para que fosse possível manter os processos de ensino e aprendizagem mesmo que a distância.

Embora o debate acerca da inserção de tecnologias digitais na educação e do redimensionamento do papel docente, numa sociedade digital, já estivesse em evidência há décadas, esse cenário de ERE evidenciou que os sistemas educacionais não estavam preparados para lidar com essas estratégias de ensino mediadas por tecnologias digitais.

Essa obrigatoriedade por estratégias de ensino a distância, sem o devido preparo e reflexão, acarretou uma transposição do modelo de ensino presencial para os ambientes *on-line*, o que não corresponde a “práticas de uma educação digital em rede de qualidade” (BARROS; HENRIQUES; MOREIRA, 2020, p. 351).

Nesse sentido, este artigo pretende ampliar o debate acerca das possibilidades de uma docência *on-line*, para além da situação emergencial vivenciada e da mera transposição de práticas presenciais para o ambiente *on-line*.

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ON-LINE

A situação de isolamento social provocada pela pandemia do novo coronavírus, em 2020, acarretou uma mudança na forma de compreender os processos educativos por meio de uma transposição emergencial

do ensino presencial para a educação *on-line*. Entretanto, esse processo de transição teve várias nuances e especificidades, em razão da situação emergencial, que evidenciaram que os docentes, estudantes e sobretudo as instituições escolares não estavam preparadas para uma educação *on-line*.

O ensino remoto emergencial trouxe à tona a urgência de se repensar a docência *on-line* como uma parte constituinte da docência, tendo em vista a ampliação dos usos de tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem.

A docência *on-line* possui particularidades que vão além da simples transposição dos modelos de educação presencial para o *on-line*. Trata-se de um “novo espaço de trabalho do ensinar”, onde a comunicação é a base do sistema de ensinar e aprender e vai além dos aspectos relacionados a ensinar por meio de ferramentas e aplicativos, estabelecendo-se de uma forma mais ampliada com muito mais funções e competências (BARROS, 2021).

De acordo com Barros (2021), a educação *on-line* se constitui como uma nova forma de comunicação com o estudante podendo ser síncrona ou assíncrona.

A comunicação assíncrona se estabelece de modo não sincronizado, no qual não é exigida a participação instantânea dos sujeitos, podendo ocorrer em tempos e espaços distintos (MOREIRA; BARROS, 2020). Esse modo de comunicação permite uma ampliação do tempo de debates e discussões com respeito ao ritmo e à autonomia dos estudantes, conforme o excerto abaixo

“As salas de aula virtuais de comunicação assíncrona, normalmente conhecidas por “fóruns”, são fundamentais e respondem à essência da educação digital em rede, já que não requerem uma confluência do professor e de seus

estudantes no espaço e no tempo, proporcionando a flexibilidade que caracteriza este modelo educativo” (BARROS; HENRIQUES; MOREIRA, 2020, p. 354).

A comunicação assíncrona possibilita aos estudantes um tempo maior de reflexão e explanação de suas ideias, flexibiliza a participação dos estudantes de acordo com seu ritmo de aprendizagem e tempo disponível, possibilita utilizar uma diversidade de recursos digitais de forma simultânea e o registro dos conteúdos na rede possibilita a apropriação em outros tempos e espaços (BARROS; MOREIRA, 2020).

Na comunicação síncrona, docentes e estudantes se encontram de forma sincronizada e em um tempo real. Geralmente essa comunicação, na educação *on-line*, se dá por meio de videoconferência.

Na educação *on-line*, a comunicação síncrona ou assíncrona pode ocorrer de formas distintas e com uma diversidade de tecnologias, conforme expõe Barros e Moreira (2020) no quadro abaixo:

Quadro 1. Características das comunicações síncronas e assíncronas

	Comunicação assíncrona	Comunicação síncrona
Comunicação interpessoal (Um para um) Professor-Estudante Estudante-Professor	<i>E-mail, WhatsApp</i>	Telefone fixo, Telemóvel
Comunicação de massas (Um para muitos) Professor-Estudantes Estudantes-Professor	Livros, jornais, gravações de vídeo e de áudio, <i>WhatsApp</i> , mensagens	Difusões em direto de rádio ou televisão, videoconferência
Comunicação em rede (Muitos para muitos) Estudantes-Professor- Estudantes	Fóruns, Blogs, Wikis, Redes sociais	Chats, videoconferências coletivas

Fonte: (BARROS; MOREIRA, 2020, p. 4).

A docência *on-line* é desafiadora para os docentes, uma vez que a transposição didática para o contexto digital requer o desenvolvimento de novas capacidades, habilidades e estratégias de ensino apropriadas ao *on-line*.

Os elementos didáticos pedagógicos no *on-line* são constituídos por “processos de planejamento e organização das atividades formais do ensino e da aprendizagem” (...) “em uma perspectiva de mediação professor-aluno, situados em espaços e/ou tempos distintos, por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação” (ARRUDA; ARRUDA, 2019, p. 171). A docência *on-line* requer “organização, seleção de recursos, preparação e avaliação de e-atividades de aprendizagem” (BARROS; HENRIQUES; MOREIRA, 2020, p. 352).

Barros, Henriques e Moreira (2020) apresentam os cinco princípios básicos para o desenho de um ambiente *on-line* para que a transposição do ensino presencial para o digital seja realizada de maneira qualitativa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2. Orientações para o desenho de um ambiente *on-line*

1. Planejamento e organização do ambiente <i>on-line</i>	Organizar um roteiro de orientações para os estudantes com tópicos das atividades e recursos que serão utilizados.
2. Comunicação	Organizar uma boa estrutura de comunicação síncrona e assíncrona de forma a garantir as interações <i>on-line</i> e a motivação dos estudantes.
3. Escolha das tecnologias e conteúdos digitais	Selecionar recursos digitais e tecnologias audiovisuais que possam promover a construção ativa do conhecimento.
4. Organização das atividades <i>on-line</i>	Organizar a sala de aula virtual e selecionar os conteúdos digitais de modo que os estudantes compreendam com clareza as atividades a serem realizadas.
5. Avaliação	Organizar o processo de avaliação de forma processual utilizando-se dos recursos de comunicação síncronos e assíncronos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em (BARROS; HENRIQUES; MOREIRA, 2020).

Compreende-se que para a constituição da docência *on-line* os professores precisam mobilizar novos saberes “em termos tecnológicos, logísticos, sociais e pedagógicos” (ARRUDA; ARRUDA, 2019, p. 170).

A respeito do planejamento didático, os docentes precisam “compreender as diferentes dimensões do ensinar e do aprender, mediado por tecnologias digitais e múltiplos sujeitos educadores” (ARRUDA; ARRUDA, 2019, p. 171).

Nesse sentido, por se tratar do distanciamento físico entre estudantes e professores, os docentes precisam criar condições didático-pedagógicas diferenciadas, por meio das tecnologias digitais disponíveis, para que os estudantes possam construir o próprio conhecimento nessa nova perspectiva de aprender e ensinar.

Diante dessa perspectiva de redimensionamento dos processos de ensinar e aprender, por meio de tecnologias digitais, a próxima seção destacará quatro experiências de docência *on-line*, desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial em diferentes instituições e níveis de ensino, que foram apresentadas no Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, da UFMG, no ano de 2021.

ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS APRESENTADAS

A mesa redonda intitulada Docência *On-line* foi composta pelo relato de duas experiências didático-pedagógicas desenvolvidas durante o período de ensino remoto e por duas reflexões críticas a respeito do uso de tecnologias digitais na educação.

Inicialmente apresentaremos o trabalho de Moura, Moura, Lupetti (2021), em que os autores relatam uma experiência de transição da educação presencial para a educação remota, por meio de uma metodologia

ativa, no caso, a sala de aula invertida, adaptada pelos docentes na modalidade a distância, realizada na Universidade Federal de São Carlos.

A sala de aula invertida é um modelo de organização do Ensino Híbrido, no qual os aspectos teóricos do conteúdo são estudados em casa, de forma *on-line*, e os debates, aplicação e atividades são realizados em sala de aula (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Os autores tiveram como objetivo transpor aspectos científicos e sensoriais da culinária, em uma atividade prática de extensão, no modelo de ensino a distância, utilizando-se de recursos de comunicação síncronos e assíncronos como o *Google Meet* e o *Google Sala de Aula*.

A experiência se mostrou desafiadora, principalmente no que tange aos aspectos sensoriais da proposta, uma vez que a culinária abrange situações de uso dos sentidos, como olfato e paladar. Dessa forma, o maior desafio dos docentes foi transpor as barreiras do distanciamento e se aproximar dos estudantes de forma dinâmica e interativa por meio de interações síncronas.

Segundo os autores, os objetivos foram alcançados, uma vez que houve integração e motivação dos participantes e até mesmo de uma forma mais abrangente, pois a proposta conseguiu atingir pessoas de outras localidades, dobrando o número de participações em relação ao formato presencial.

Nesse sentido, percebe-se que a escolha adequada dos instrumentos metodológicos para o modo *on-line*, conforme expõem (BARROS; HENRIQUES; MOREIRA, 2020), pode fomentar experiências exitosas na educação *on-line*.

Já na perspectiva da avaliação, na didática *on-line*, García, Mehlecke, Valadares (2021) debatem uma experiência avaliativa focada em competências alinhadas às proposições metodológicas da educação

digital. Os autores relatam o desenvolvimento e a aplicação de uma metodologia de avaliação de competências, numa instituição privada de educação superior, durante o ensino remoto. Eles propõem uma avaliação formativa contínua e flexível na qual os processos de desenvolvimento de competências são acompanhados durante a prática pelo docente. Essa prática está relacionada ao conceito de personalização que basicamente é o desenvolvimento de práticas educativas que consideram as limitações e os avanços dos estudantes na construção da própria aprendizagem de forma individualizada e flexível (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015) (BARROS, 2021).

Na experiência apresentada, os recursos digitais deram suporte aos docentes, a fim de que a avaliação fosse ressignificada, e foi possível verificar os processos de aprendizagem dos estudantes de forma individualizada, com o acompanhamento e as devidas adequações metodológicas durante todo o processo.

Esse tipo de avaliação processual, com utilização de diversos recursos digitais, corrobora a perspectiva de Barros, Henriques e Moreira (2020), no que concerne à composição dos elementos básicos para um desenho de ambiente *on-line*.

Já o trabalho de Almeida (2021) debate a importância da integração de tecnologias digitais nos currículos escolares, e destaca os resultados do projeto “Informática Aplicada aos Conteúdos Curriculares” como parte das ações do Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), uma importante política pública para o desenvolvimento da cultura digital no ambiente escolar.

A autora aborda a perspectiva de que o uso de tecnologias deve estar integrado, de forma transversal, ao currículo escolar, e é preciso um investimento maciço em infraestrutura, recursos e formação docente

para que sejam promovidas práticas educativas inovadoras com aplicação de tecnologias digitais.

E, por fim, o trabalho de Alves, Grillo e Ferreira (2021) propõe uma reflexão acerca dos impactos da plataformização da educação, entre eles, o apagamento da figura do professor. As autoras apresentam uma crítica à plataformização da educação, em um contexto neoliberal, que é resultante da precarização e desvalorização do trabalho docente.

O trabalho expõe questões que já eram presentes nos debates acerca do uso de tecnologias digitais nos processos educativos, mas que se agravaram com a crise sanitária em 2020, como falta de acesso à internet e computadores, lacunas na formação dos professores, para lidar com a docência *on-line*, e, sobretudo, a precarização e intensificação do trabalho docente, em contextos de educação a distância (FERREIRA; PEREIRA; COSTA, 2021).

As autoras debatem questões importantes acerca da “romantização” da plataformização da educação como única solução para os problemas da educação no século XXI protagonizados por grandes empresas de tecnologia² (GAFAM). Destacam, também, que a plataformização de serviços educacionais pode apagar a importância da figura do professor, e que os estudantes podem se limitar apenas à mediação das tecnologias sem interações com humanos.

Essa tese corrobora Antunes (2020), que alerta acerca da ampliação da precarização e intensificação do trabalho, a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais de comunicação e informação, e também

² Tal condição ofereceu a conjuntura necessária para a atuação de grandes corporações transnacionais, como o *Google* e a *Microsoft*, de *startups* como o *Zoom*, além de projetos experimentais de grupos nacionais atuantes na educação privada, que fazem da pandemia um laboratório para a comercialização de soluções tecnológicas voltadas à educação (FARIA; SILVA, 2021).

da redução do “trabalho vivo” pela automatização e robotização dos processos produtivos.

Diante dessas experiências, compreende-se que a docência *on-line* é muito mais ampla e complexa, pois exige dos docentes funções e competências que são demandas do paradigma virtual, dos formatos de organização *on-line* e da cultura digital. A docência *on-line* é muito mais do que ensinar por meio de aplicativos e recursos digitais, mas, sim, uma nova forma de ser docente em uma cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Remoto Emergencial fez emergir questões importantes para o campo da educação, sobretudo as relacionadas à inserção das tecnologias digitais nas metodologias de ensino.

Evidenciou-se que há uma discrepância entre os debates acadêmicos e a prática docente, no que diz respeito à apropriação de tecnologias digitais nos processos educativos, em especial, às limitações de formação docente e de infraestrutura, tanto das instituições privadas quanto das públicas.

A ampliação desse debate é necessária e urgente em face dos desdobramentos da cibercultura, no que concerne à forma como os humanos lidam com as tecnologias e como estas, historicamente, transformam a forma como agimos e nos relacionamos no mundo.

Os trabalhos apresentados são perspectivas interessantes acerca das possibilidades de redimensionamento da forma de comunicação entre docentes e estudantes. Mesmo que de forma aligeirada, em razão da situação emergencial, os autores conseguiram romper com padrões da

educação presencial, inserindo tecnologias, de forma qualitativa, nos processos de ensino e aprendizagem.

Espera-se que, com a experiência da educação remota, sejam ampliadas as reflexões acerca das possibilidades da docência *on-line* e que se desconstrua a ideia de separação entre as modalidades presenciais e *on-line*, tendo em vista a importância da integralização transversal das tecnologias digitais nos currículos, para que se tenha uma educação mais aberta e flexível, em consonância com as demandas da cultura digital.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sônia Maria Frade Almeida. **Tecnologias digitais aplicadas aos conteúdos escolares.** (Resumo expandido). In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade (UFMG) Belo Horizonte, 2021.
- ALVES, M.; GRILLO, A. C. S.; FERREIRA, A.E.S.C.S. **A plataformização da educação: os impactos na prática docente e o apagamento da figura do professor.** In: Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade (UFMG) Belo Horizonte, 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado.** Editora Boitempo. ISBN: 978-65-5717-0001-4. (Recurso eletrônico). São Paulo, 2020. .
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D.P. Didática on-line. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a Distância.** In: Mill, Daniel. (org) Campinas: Papyrus, 2018.
- BARROS, D.M. **Personalização das estratégias de ensino e aprendizagem no online.** (Palestra). I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública.** Diário oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 159, p. 4, 19 ago. 2020.

FARIAS, Ricardo Chaves de; SILVA, Denise Mota Pereira da. **Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado.** Geografares [Online], 32. Disponível em: <http://journals.openedition.org/geografares/1838>

GARCIA, J.L.G.; MEHLECKE, Q.T.C.M.; VALADARES, F.G.V. **Avaliação de competências e educação online: uma experiência no ensino superior.** In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade (UFMG) Belo Horizonte, 2021.

FERREIRA, A. de A; PEREIRA, E. A.; COSTA, L. A. **Tutoria na educação a distância: contextos de atuação nas redes públicas e privadas.** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 145–160, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.25104. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25104>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MOREIRA, D; BARROS, D. **Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais.** Universidade Aberta, Portugal, 2020.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351–364, jan./abr. 2020.

MOURA, G.L.M.; MOURA.A.F.M.; LUPETTI, K.O.L. **Químicos na cozinha: aspectos científicos da arte de cozinhar "in casa".** (Resumo expandido). In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade (UFMG) Belo Horizonte, 2021.

4

A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE E O APAGAMENTO DA FIGURA DO PROFESSOR

*Agnes Cássia Santos Grillo*¹

*Michelle Alves*²

*Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira*³

INTRODUÇÃO: A PLATAFORMIZAÇÃO DA VIDA

A plataforma de mão de obra, cujo marco inicial são os aplicativos de entrega como *iFood* ou de transporte como *Uber*, rapidamente se espalhou para outras atividades, abrangendo áreas como agronegócio, finanças, saúde, bem-estar, logística e educação.

As plataformas responsáveis pela mediação entre trabalhadores e consumidores operam segundo o Capitalismo de Vigilância (CV) (Zuboff, 2019), lucrando com os dados e metadados de seus usuários.

Para Zuboff (2019), o CV é uma mutação do sistema capitalista, na qual as experiências humanas são utilizadas como matéria-prima para práticas de extração de dados e modulação de comportamentos. A autora afirma que empresas como *Google* foram responsáveis pela origem de um novo poder instrumentário que tem como base a economia de escopo e a economia de ação. A primeira, economia de

¹ Mestranda no Departamento de Teoria Literária e Teoria Literária (USP) e professora na Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Itanhaém. E-mail: agnescassia@usp.br

² Mestre pela Universidade de Aveiro, Portugal e professora na Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Itanhaém. E-mail: michelle.alves@educaita.com.br

³ Doutora em Linguística (Ufscar) e professora no IFSP *campus* Cubatão. E-mail: anaelisafferreira@ifsp.edu.br

escopo, tem como objetivo coletar a maior quantidade possível de dados dos usuários de maneira vasta e profunda, pois isso possibilita o processo de personalização da experiência que leva à economia da ação e à modulação de comportamentos.

A economia da ação está diretamente ligada aos *wearables*, objetos portáteis, e a Internet das Coisas que tornam a realidade virtual e a não virtual cada vez mais próximas. Como exemplo, analisemos o funcionamento do aplicativo de transporte *Uber*; é indispensável que seus usuários tenham um celular conectado à internet, a geolocalização do carro do prestador de serviço e um método de pagamento, muitas vezes virtual, como um cartão de crédito. Todo esse processo mobiliza uma infraestrutura que retoma a economia da ação.

Portanto, é possível afirmar que a plataformização das experiências humanas é um dos vieses do capitalismo de vigilância, uma vez que empresas como as GAFAM (*Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft*), funcionam segundo essa lógica,

As plataformas digitais também ampliam a captura das rendas (excedentes) nacionais/regionais, numa espécie de “vampirismo digital” que favorece ao gigantismo e à concentração (AGLIETA, 1979). Um processo que expõe a imensa capacidade de reprodução e acumulação rentista no andar superior das altas finanças, onde também se torna ainda mais evidente a tendência monopolista. Um novo patamar do capitalismo contemporâneo, que, visto sob o prisma da Economia Política e das relações de poder, sugere o percurso análogo à busca por hegemonia e controle, numa espécie de “neoimperialismo digital” (PESSANHA, 2021, p.437).

Ainda, de acordo com Pessanha (2021), essa forma de plataformização, em que a tríade marxiana: produção, consumo e circulação convergem entre si e complementam-se. A imposição da

ideologia de consumo promovida pelas empresas de tecnologia e seus produtos/aplicativos tem como objetivo alcançar um maior número de pessoas e torná-las usuárias das plataformas que serão alimentadas com os seus dados.

Diante do cenário da pandemia de COVID-19, houve um aceleração da implementação de sistemas de gerenciamento de aprendizagem (SGA), com aplicativos como *Google Classroom* e *Microsoft Teams*, em redes de ensino públicas e privadas.

No Brasil, o número de infectados já ultrapassa 6.903.833, com 181.460 óbitos⁴, tornando-se o terceiro país no mundo⁵, com o maior número de casos confirmados. Diante desse cenário de calamidade pública, em 24 de março de 2022 as atividades e atendimento ao público foram suspensos, diversos tipos de trabalho migraram para o atendimento on-line e instituições educacionais passaram do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Durante o período de ensino emergencial, as escolas adotaram as tecnologias digitais como forma específica de ensino.

Com isso, sistemas de gerenciamento de aprendizagem (SGA) estabeleceram-se como alternativa de ensino remoto em um momento pandêmico. Entretanto, com o prolongamento da pandemia e a suspensão das aulas presenciais, professores e alunos começaram a questionar aspectos como infraestrutura (falta de computadores e conexão à internet), armazenamento e utilização de dados, questões que

⁴ Casos e mortes por coronavírus no Brasil em 14 de dezembro, segundo consórcio de veículos de imprensa (atualização das 13h). Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/12/14/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-14>>

⁵ Painel de controle da Universidade Johns Hopkins, dos Estados Unidos. Disponível em: <<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

já eram presentes antes da crise sanitária e que se agravaram no ano de 2020 e em 2021.

O Instituto Datafolha⁶ revelou que 85% dos alunos das escolas públicas tinham acesso à internet apenas por meio do aparelho celular e um terço destes estudantes ainda dividia o mesmo aparelho com os irmãos, mostrando a precariedade e a falta de estrutura do Estado em prover as ferramentas necessárias para o ensino remoto emergencial.

Enquanto isso, empresas de tecnologia de educação como *Nearpod*, *Quizizz* e *Khan Academy* investiram em meios de integração de suas plataformas com o *Google Classroom* e *Microsoft Teams*, ofertando maneiras de digitalizar atividades feitas pelos alunos, porém beneficiando-se da coleta de dados de discentes e de docentes que utilizavam tais aplicativos.

Essa associação pode ser problemática, pois, apesar de muitas instituições de ensino públicas e privadas terem assinado contratos com a *Google* e a *Microsoft*, aceitando a política de privacidade dessas empresas, os aplicativos ofertados pelas empresas de tecnologia de educação acima citadas, possuem suas próprias políticas, estabelecendo assim uma relação parasitária, uma vez que ao coletar esses dados tais empresas utilizam o superávit comportamental para produção de novos serviços no mercado do futuro, como aponta Zuboff (2019).

Nesse mercado do futuro, muitas profissões serão transformadas ou desaparecerão, pois a Inteligência Artificial (IA) será capaz de tomar o espaço dos

⁶ Aluno dividia celular com dois irmãos: 51% na rede pública ainda não têm acesso a um computador com internet. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59182968>>. Acesso em 15 nov. 2021.

trabalhadores. Na educação, o discurso do aluno como protagonista do processo de aprendizagem bem como do professor “mediador” facilita a implementação de práticas que apagam a ciência por trás da carreira docente, tornando a figura do professor um "gerente" das novas tecnologias digitais.

Um exemplo é como a *Microsoft* retrata a figura do aluno como protagonista/empreendedor⁷:

Além de apoiar a educação com plataformas para o ensino mediado por tecnologia, a *Microsoft* criou um conjunto de programas e iniciativas para **empoderar cada estudante a desenvolver habilidades para o futuro**. Ela começa a impactar ainda nos primeiros anos escolares e segue até a fase profissional, **incluindo estímulos ao empreendedorismo para criação e gestão de negócios e startups** (MICROSOFT, 2021, grifos nossos).

Ou seja, a associação dos termos “empreendedorismo” e “educação” são pautas constantes da empresa, e não há menção da figura do professor, como se apenas os conjuntos de programas e iniciativas dessem conta da formação e da aprendizagem dos alunos.

Como veremos na parte de análise, o projeto de digitalização da educação precede a pandemia de COVID-19 e por isso precisamos nos indagar até que ponto a tecnologia digital deve ser entendida como a única (re)evolução para educação e como a figura do professor é retratada dentro desse contexto, diante do processo de plataformização.

O principal objetivo dessa proposta é debater a plataformização da educação e os discursos que sustentam essa prática ao analisarmos um excerto retirado da página da *Microsoft News Center Brasil* que descreve

⁷ Microsoft Impacto no Brasil. Disponível em: <<https://www.microsoft.com/pt-br/impactonobrasil/educacao-empreendedorismo>>. Acesso em 15 nov. 2021.

o evento organizado na Bienal do Livro, em 2018, no Pavilhão de Eventos do Anhembi, em São Paulo.

ANÁLISE DO DISCURSO E MEDILOGIA COMO APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICAS PARA ANALISAR A CIRCULAÇÃO DE DISCURSOS

Ao buscarmos uma metodologia de análise que compreendesse a potência dos objetos técnicos no atual momento do período técnico-científico informacional (SANTOS [1996], 2017), deparamo-nos com a perspectiva discursivo-mediológica

(SALGADO e DELEGE, 2018) que associa o conceito de *médium* de Régis Debray ([1997] 2000) à noção de *mundos éticos* de Dominique Maingueneau (2008).

Tal associação, entre AD e Mediologia, é especialmente frutífera para nossa análise, pois entendemos o *médium* como "um imbricamento do que se tem referido nos estudos discursivos por *circulação* com o que se costuma referir, mais amplamente, nos estudos da linguagem por *suporte*" (SALGADO e DELEGE, 2018, p. 37) (grifos das autoras).

Isto é, os produtos educacionais produzidos pelas empresas de tecnologia, como os SGA ou plataformas educacionais, não podem ser analisados somente como suporte ou ferramenta de ensino, mas sim como *médiuns*, uma vez que são espaços e fazem circular determinados discursos ligados aos valores das empresas que produziram as plataformas.

Tais valores, entendidos como *mundos éticos*, sustentam a cenografia na qual se engendra a enunciação, ou seja, "a cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado" (MAINGUENEAU, 2008, p.70).

Assim, os enunciados produzidos dentro dessas plataformas sustentam e são sustentados pelos *mundos éticos* das empresas digitais, e que ao serem adotadas como veículos do processo de aprendizagem, influenciam a troca que acontece entre docente e discente, desestabilizando sentidos atrelados ao imaginário escolar.

Um exemplo de como o imaginário empreendedor invade o mundo escolar aparece no material de divulgação elaborado para o evento *Microsoft Education InspirED*⁸ em 2016 denominado "*Da educação básica à vida empreendedora*", a empresa *Microsoft* mobiliza o *ethos* empreendedor e associa-o ao processo de ensino-aprendizagem, ao deslizar os sentidos de educação e capacitação como parte da "jornada do empreendedor".

Para Maingueneau (2020), o *ethos* do empreendedor ocupa o imaginário relacionado à economia, pois existe uma corporalidade que garante que determinados discursos circulem. Segundo o autor, essa corporalidade está relacionada a estereótipos sociais amplamente difundidos pela mídia, ou seja, o *ethos* do empreendedor evoca dizeres que são associados a algumas comunidades discursivas e aos seus mundos éticos que funcionam de acordo com situações sociais referentes a certos atores e com uma corporalidade específica.

Portanto, o deslize proposto na Figura 2 sobrepõe os lugares do aluno/consumidor/empreendedor, fazendo com que o *ethos* aluno confunda-se com o *ethos* empreendedor e que as práticas do mercado contaminem as práticas escolares. O consumo, componente primordial da lógica da plataformização, segundo Pessanha (2021) (Figura 1) invade

⁸ Disponível em: <<https://www.microsoft.com/pt-br/blog/microsofteducacao/2016/11/22/saiba-como-foi-o-microsoft-education-inspired-o-evento-de-educacao-promovido-pela-microsoft/>>. Acesso em 15 abr. 2021.

a Escola, onde "as crianças, a partir dos seis anos têm acesso aos programas *Microsoft*" transformando os alunos em consumidores cativos da empresa.

É preciso destacar que "as 'ideias' suscitam a adesão do leitor por meio de uma *maneira de dizer* que é também uma *maneira de ser*" (MAINGUENEAU, 2008, p.72, grifos do autor), e assim como veremos no próximo excerto analisado, o apagamento da figura do professor, também uma estratégia do mundo corporativo, aponta para um imaginário no qual o docente pode ser substituído pela IA.

MEMÓRIA DISCURSIVA E A IMAGEM DO PROFESSOR

Para a AD, o sentido não está cristalizado na palavra e sim na relação sujeito, história e linguagem. Portanto, o sentido depende, além do contexto imediato, da memória ou do interdiscurso, que Orlandi ([1999], 2015) define como "aquilo que fala antes" (p.29).

Os sentidos e o imaginário atribuídos à Escola estão, portanto, relacionados a todo um percurso que não se inicia no digital. Os corpos especializados em educação, retomam do século XVI, associados à congregações religiosas e posteriormente, no século XVIII, o Estado entende que é necessário reaver o controle das igrejas e estabelecer um programa de formação profissional de docentes para que houvesse o estabelecimento de espaços de ensino não só para elites, mas também para o povo (cf. JULIA, 2000).

A cristalização dos sentidos de ser professor foi uma sedimentação construída ao longo da memória discursiva e então precisamos considerar o imaginário construído pelo interdiscurso como um dizer cuja origem se

perdeu no tempo, mas que tem eficácia sobre o que dizemos e pensamos a respeito do que é ser professor (FERREIRA, 2018).

Assim, as imagens que são associadas à Escola e aos docentes guardam resquícios de toda jornada dos corpos especializados em educação e que agora, século XXI, são cooptados pelas empresas de tecnologia e confrontados pelo discurso do empreendedorismo.

ANÁLISE: APERTEM OS CINTOS, A PROFESSORA SUMIU!

Em 2018, a empresa *Microsoft* escolheu a Bienal do Livro em São Paulo para divulgar a "transformação digital para educação". Tal escolha não foi aleatória, uma vez que o evento, que atraiu mais de 600 mil visitantes, é o palco para centenas de estandes de editoras tais como a Moderna, Saraiva e Atual que produzem livros didáticos para o ensino básico e que possuem contratos, por exemplo, com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) investiu mais de R\$ 1.467.232.112,09⁹ na aquisição de material didático. Ao se colocar ao lado dessas editoras, a empresa de tecnologia visava uma fatia expressiva do mercado educacional.

Durante o evento da Bienal, a *Microsoft* propôs uma atividade aos visitantes (Figura 3) que deveriam resolver um enigma envolvendo o desaparecimento de uma professora. Para decifrar as pistas da situação-problema, as pessoas teriam como ferramentas os recursos tecnológicos de uma IA.

De acordo com o gerente de programas acadêmicos da *Microsoft* Brasil, Daniel Maia:

A **tecnologia terá um papel fundamental nesse cenário**, e a Microsoft assumiu um **compromisso** com o Brasil por meio da **educação** e do **empreendedorismo**. Por meio de múltiplas plataformas e de recursos inovadores baseados em Inteligência Artificial e gamificação, por exemplo, há um enorme potencial de contribuição para transformar o dia a dia de professores e alunos, tornando o ensino mais dinâmico (MICROSOFT NEWS CENTER, 2018, grifos nossos).

Ou seja, para o representante da empresa *Microsoft*, o avanço tecnológico na educação visa a inserção de novos recursos de IA, apagando cada vez mais a figura do professor, e colocando em primeiro plano os aplicativos. Na conjuntura da pandemia, os aplicativos voltados para educação obtiveram um crescimento de 47% em 2021 em relação ao mesmo período no ano de 2020, com um lucro de 16 bilhões de dólares⁹.

Além disso, tanto na fala de Daniel Maia como no próprio texto do site da *Microsoft* sobre a divulgação do evento, o objetivo da educação básica oferecida pelas instituições de ensino investe na formação de mão de obra qualificada, deixando de lado a construção do cidadão na sociedade.

Além de aprimorar o currículo escolar e a experiência do ensino, levando a um envolvimento mais profundo dos estudantes e estimulando habilidades importantes como a criatividade e a colaboração, fundamentais para a criação de mão de obra qualificada no futuro (MICROSOFT NEWS CENTER, 2018).

A atividade proposta, *A professora sumiu*, mobiliza uma cenografia ou "um quadro, um ambiente, como se o discurso ocorresse em um

⁹ Lucro da Microsoft sobe 47% no 4º trimestre fiscal, para US\$ 16,5 bilhões. Disponível em: <<https://valorinveste.globo.com/mercados/renda-variavel/empresas/noticia/2021/07/27/lucro-da-microsoft-sobe-47percent-no-4o-trimestre-fiscal-para-us-165-bilhoes.ghtml>>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

espaço já construído e independente do discurso" (MAINGUENEAU, 2008, p.70). Isto é, a proposta presente na atividade, onde uma IA toma o lugar do docente *não soa estranha*, pois já circulam determinados discursos que relacionam a tecnologia digital como papel fundamental no processo de aprendizagem, naturalizando a relação entre Escola, tecnologia e empreendedorismo, como é apontado na fala de Daniel Maia.

As funções atribuídas à máquina são encargos típicas do docente na interação com seus alunos em sala de aula, por exemplo, o reconhecimento de emoções apontado no primeiro recurso da IA é fundamental no processo de ensino- aprendizagem, pois o professor é capaz de adaptar o conteúdo ministrado de acordo com as reações de seus discentes.

O *chatbot*, recurso pelo qual os participantes interagem para tirar dúvidas, corresponde à intermediação do conhecimento por meio da figura do professor. O *computer vision*, recurso de reconhecimento de imagens e informações, faz a função da curadoria do material que cabe ao docente. E por fim, o recurso *speech to text* que auxilia na tradução de outros idiomas toma o lugar dos docentes de segunda língua.

Assim, o espaço da figura da professora que *já sumiu* é totalmente preenchido pelos sentidos da máquina no lugar do humano, correspondendo às práticas da plataformização da vida que datatifica a subjetividade do sujeito.

CONCLUSÃO

Ao retomarmos a fala do gerente de programas acadêmicos da *Microsoft* Brasil, percebemos que o projeto de plataformização da

educação precede a pandemia de COVID-19 que assolou o mundo em 2020.

Tal projeto sustenta e é sustentado de acordo com os *mundos éticos* das grandes empresas de tecnologia (GAFAM) que veem a educação como um mercado pouco explorado e muito lucrativo. Nesse contexto, a figura do docente não é valorizada na transição entre o analógico e o digital, como se fosse alheia ao processo de educação.

Assim, a adoção da plataformização de serviços é uma prática nociva para todos os trabalhadores e principalmente para área da educação, pois sugere que o processo de aprendizagem pode se limitar entre o aprendiz, a tela e a IA, apagando a importância das relações humanas na constituição da subjetividade do indivíduo.

Na figura 3, “A professora sumiu! - Resolva o mistério com a Inteligência Artificial” vemos o apagamento da professora como algo naturalizado e a inserção da IA, com o intuito de tornar o aluno e a tecnologia como parte integrante do processo de aprendizagem. Esse tipo de abordagem leva em consideração a extensão das empresas no ramo da Educação como *Microsoft* e *Google* e retira cada vez mais a posição do docente como ator fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Eni Orlandi destaca que

A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. [...] Por isso a análise é importante. Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos são produzidos, compreender melhor o que está sendo dito (ORLANDI [1999] 2009, p.42).

Portanto, o confronto simbólico dos sentidos da docência que antes estavam relacionados aos primeiros espaços de ensino, como apontou o historiador Dominique Julia (2000) agora estão atrelados às empresas privadas que impõem a plataformização da vida e o emprego da IA como soluções para os desafios da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

- DEBRAY, R. **Transmitir: O segredo e a força das ideias**. Petrópolis: Vozes, [1997] 2000.
- FERREIRA, A. E. S. C. S. **Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem e as imagens do professor no século XXI**. Araraquara: Letraria, 2018
- FERREIRA, A. E. S. C. S. **Capitalismo de vigilância e produção de subjetividade por meio de algoritmos: uma análise discursivo-medialógica**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14467>>. Acesso em: 13 jul. 2021
- JULIA, D. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2000.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, D. Comment ne pas etre "pigeonholed"; l'ethos entrepreneurial (Como não ser um pombo engaiolado; o ethos empresarial). **Estudos da Língua(gem)**. v. 18, n.3, 2020.
- MICROSOFT NEWS CENTER BRASIL. **Microsoft leva a transformação digital para a educação na bienal internacional do livro de SP**. 2018. Disponível em: <<https://news.microsoft.com/pt-br/microsoft-leva-a-transformacao-digital-para-a-educacao-na-bienal-internacional-do-livro-de-sp/>>. Acesso em: 04 de nov. 2021.
- SANTOS, M. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp., ([1996], 2017).
- SALGADO, L. S.; DELEGE, M. Mundo ético e *mídium*: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. **Letras de Hoje**, jul./set. 2018.

PESSANHA, R. M. Inovação, financeirização e startups como instrumentos e etapas do capitalismo de plataformas. In: **Geografia da Inovação: Território, Redes e Finanças**. Gomes, M. T.; Tunes, R.; Oliveira, F. G. Editora Consequência. 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, [1999] 2009.

MORAES, R. **Commoditificação de dados, concentração econômica e controle político como elementos da autofagia do capitalismo de plataforma**. Revista ComCiência do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Unicamp e SBPC, 2020. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/commoditificacao-de-dados-concentracao-economica-e-controle-politico-como-elementos-da-autofagia-do-capitalismo-de-plataforma/>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ZUBOFF, S. **The Age of Surveillance Capitalism**. v. 1. New York: PublicAffairs, 201

5

AValiação DE COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO ONLINE: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*Jardel Lucas Garcia*¹

*Querte Teresinha Conzi Mehlecke*²

*Fabrcio Geraldo Valadares*³

INTRODUÇÃO

Avaliação é tradicionalmente vista como um processo frio, desconfortável que gera incômodo e um senso de julgamento muito grande (Porto, 2005), o que compromete a forma como é encarada nas instituições de ensino e na sociedade como um todo. Por sua vez, Pinto (2016) também lembra que a avaliação é um objeto cultural que segue os movimentos da sociedade, isto é, ela e a forma como ocorre respondem aos pedidos e anseios sociais, refletindo os ideais de cada época.

Desse modo, sobretudo na educação online, as estratégias de avaliação precisam convergir num modelo que realmente auxilie o aluno a melhorar, a perceber as suas fraquezas e potencialidades ao longo do período de estudos. É preciso ter em mente, contudo, que a definição dessas estratégias avaliativas precisa levar em conta o contexto de onde e de quando ocorrem e precisam ser discutidas e planejadas desde o início do seu processo de design. Em ambientes online, a tecnologia está ali presente para possibilitar que a aprendizagem ocorra entre as interações dos estudantes com esses

¹ Mestrando em Pedagogia do eLearning. Faculdade CMB. jardelgarcia.ti@gmail.com

² PhD em Inovação Pedagógica. Faculdade CMB. querte.cm@gmail.com

³ Mestre em Ciência da Computação. Faculdade CMB. fabrcio.valadares@gmail.com

ambientes e para prover maior adaptabilidade e flexibilidade na escolha dos melhores métodos e instrumentos avaliativos para cada contexto (MOREIRA et al, 2020).

Assim, o presente trabalho objetiva demonstrar uma experiência em contexto de educação online em um curso superior de tecnologia no qual um modelo de avaliação formativa, com foco em competências, foi efetivamente modelado e utilizado. Para o seu desenvolvimento, foram consideradas as proposições de Pereira et al (2009), sobre as metacompetências essenciais a serem desenvolvidas em estudantes na contemporaneidade, e Pereira et al (2015) sobre uma cultura de avaliação baseada em competências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sobre as concepções sobre avaliação, Lancaster (2020) resume de maneira objetiva alguns enganos comuns sobre o ato de avaliar que muito se vê tanto em ambientes acadêmicos, escolares, corporativos entre outros. Dentre esses enganos destacam-se: a) o pensamento de que avaliar e atribuir notas são a mesma coisa, pormenorizando a avaliação enquanto atividade processual e encarando o "dar notas" como elemento arbitrário; b) a predileção pelo somativo aliada à ausência de *feedback* contínuo, isto é, o ato de encarar avaliação como unicamente quantitativa e fixa em períodos de tempo; c) a ideia de que a avaliação é uma via de mão única, na qual o professor dá a nota e o aluno simplesmente a recebe, sem participar de fato do processo; d) o objetivo único da classificação, como se este fosse o único propósito da avaliação; e e) a ideia de que, se houver atrasos de qualquer espécie, será sempre necessário deduzir pontos da nota do aluno.

Como consequência, conforme afirma Fragelli (2019), as práticas educativas que privilegiam esses elementos supracitados excluem diversos estudantes o tempo inteiro. O autor nos convida a uma reflexão para compreender esse pensamento: imaginemos uma turma com um índice de reprovação de 70% - o que, obviamente, qualquer um consideraria um número alto e passível de uma mobilização para sanar o problema. Entretanto, imaginemos, agora, que tal índice esteja entre 5% e 10%. Muitos considerariam esses números como normais, mas ainda são pessoas que estão ali representadas e que não estão tendo aproveitamento da mesma forma que os 70% também não estariam. Fragelli (2019) convida a pensar sobre o porquê dessa reprovação: será que não conseguem um bom desempenho? Por quais razões? Questões essas que precisam ser respondidas a fim de diagnosticar a origem desses acontecimentos, pois essa fonte poderia ser, em muitos casos, o modelo avaliativo praticado pela instituição.

Nesse viés, Pinto (2016) define que a avaliação em contexto educativo possui funções e tipos que se interrelacionam. Esses funcionamentos pedagógicos da avaliação (ensinar, formar e aprender) articulam-se com os tipos de avaliação (somativa, formativa, formadora). Uma avaliação somativa, com foco no ensinar, concentra-se em verificar, controlar, estabelecer medidas quantitativas como modo de classificação. Já uma avaliação formativa, centrada no formar, fornece informações ao professor ao longo de todo o processo, uma avaliação contínua sinalizadora para que se possa fazer balanços e tomar decisões enquanto as práticas acontecem. Por fim, uma avaliação formadora, cujo foco é o aprender, utiliza-se da diversificação de tarefas para que o aluno possa aprender com base nas suas necessidades.

Em contextos online, é preciso que as estratégias de avaliação estejam ligadas ao design instrucional e presentes durante todo o processo, não apenas no final (PORTO, 2005). Isso objetiva transformar o conceito de *feedback* em *feedforward* - fornecer subsídios que deem novas possibilidades de caminhos, escolhas e aprendizagens de maneira significativa e nos momentos oportunos e viabilizar melhoria contínua (MOREIRA et al, 2020). Fornecer *feedback* no final de um período não oportuniza melhorias.

De acordo com a autora, existem três vertentes do que normalmente se chama apenas de *feedback*: em primeiro lugar, vem o *feedup*, que deve promover uma reflexão sobre os objetivos a serem alcançados de modo a criar oportunidades para discutir as ações a serem empregadas para atingir tais objetivos. Em segundo lugar, vem o mais conhecido dos três: o *feedback*, que consiste em prover informações relevantes e pontuais sobre o progresso dos estudantes enquanto ele está acontecendo para direcioná-lo para os objetivos definidos no *feedup*. E, por fim, vem o *feedforward*, que deve se utilizar das informações obtidas durante os *feedbacks* para replanejar os desdobramentos e ações futuras dos trabalhos, isto é, utilizar os dados obtidos na avaliação contínua para planejar o que virá depois, o que fornece subsídios para a própria prática docente.

Desse modo, Pereira et al (2015) propõem uma cultura de avaliação. Os autores trazem a avaliação de competências como forma de responder às exigências da sociedade de modo que todas as tarefas carreguem valor formativo. Nessa proposição, Pereira et al (2009) trazem quatro metacompetências básicas a serem trabalhadas na educação contemporânea: resolução de problemas, trabalho em equipe, metacognição e fluência na utilização das tecnologias de informação e

comunicação (TIC). Além disso, o aspecto alternativo dessa cultura de avaliação centra-se na personalização, isto é, foca em competências e não em paradigmas fixos. Dessa forma, entende-se que uma avaliação de competências efetiva precisa desenvolver-se em contextos similares a reais, com envolvimento dos estudantes, utilizando-se de diversos tipos de instrumentos e tarefas, sendo coerente ao invés de constrangedora (PEREIRA et al, 2015).

Na mesma linha, Pereira et al (2020) consideram que os parâmetros e critérios da avaliação são relativos: por um lado, são subjetivos, dependem do tempo, do espaço e dos sujeitos, e por outro são objetivos, isto é, referem-se sempre a determinados objetivos. Os autores consideram que, quando aplicados, esses objetivos adquirem valor absoluto, isto é, ao selecionar um objetivo, deixa-se de selecionar os demais possíveis. Essa escolha tem suas implicações e precisa estar alinhada com aquilo que se deseja avaliar para se descobrir como avaliar da melhor maneira. No contexto deste trabalho, foram definidos dentre os objetivos gerais do curso o desenvolvimento de competências tanto técnicas quanto científicas no sentido de oportunizar a aprendizagens ativas como projetar e administrar sistemas tecnológicos. Ou seja, o contexto das práticas descritas a seguir é extremamente prático, atual e tecnológico, o que demandou um modelo de avaliação alinhado com tais perspectivas.

METODOLOGIA

As práticas descritas neste trabalho ocorreram com uma turma de treze alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores de uma instituição de ensino superior privada no

município de Sete Lagoas, Minas Gerais. Com base nos pressupostos supracitados e considerando o contexto de ensino remoto em face da pandemia da COVID-19 (o qual iniciou praticamente junto com o referido curso), fez-se necessário definir um modelo de avaliação não tradicional que privilegiasse aspectos formativos, já que se entendeu que não faria sentido manter uma aplicação rígida de testes em formulários que emulasse provas tradicionais, além do aspecto prático do curso.

Com base em suas experiências anteriores, os docentes propuseram um modelo de avaliação formativa por competências dividido em três eixos: os Conhecimentos (as entregas e produtos desenvolvidos ao longo do período), as Habilidades (as capacidades que os alunos demonstram ou não na execução das tarefas) e as Atitudes (aspectos comportamentais). Essa metodologia CHA objetiva destacar aspectos subjetivos do estudante, permitindo ao docente fornecer feedbacks individuais assertivos e direcionados. Para transpor essas visões em valores, decidiu-se que aos Conhecimentos seriam atribuídos cinco pontos, às Habilidades, três pontos, e às Atitudes, dois pontos, totalizando os dez pontos de cada etapa do semestre.

Especificamente sobre os Conhecimentos, estes referem-se às atividades pontuais de cada disciplina, bem como as interdisciplinares. Neste quesito, cada docente tem a flexibilidade de selecionar os instrumentos mais adequados para cada tarefa de modo a obter o melhor de cada funcionamento pedagógico da avaliação. Como exemplo, o professor pode escolher aplicar avaliações como testes específicos ou subdividi-las em entregas menores e atreladas, cada uma, a um peso. Ainda, o docente pode combinar estratégias, definindo o nível de significância de cada instrumento no cálculo final da nota.

Quanto às Habilidades, foram definidas as seguintes: criatividade, resolução de problemas, capacidade de apropriação de ferramentas – todas baseadas no disposto por Pereira et al (2009) quanto às metacompetências necessárias citadas anteriormente – e habilidades específicas (características subjetivas do aluno). Essa parte, especificamente, trata das questões comportamentais e das capacidades que os alunos vão construindo ao longo dos períodos avaliativos. Tais habilidades foram definidas com base nas descrições do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do estudo do contexto (tempo e espaço) onde o curso ocorreu. Além disso, o fato de avaliar habilidades específicas torna o processo mais subjetivo e personalizado. A avaliação é dada em conceitos (A, B, C e D), a cada uma atribuída um peso. Essa definição visou transformar o processo menos quantitativo ao ser realizado.

Em relação às Atitudes, os critérios definidos foram: assiduidade (extraída automaticamente do controle de frequência), proatividade, respeito e cordialidade, comprometimento, cooperação e disposição para aprender. Assim como as Habilidades, nas Atitudes as notas são dadas em letras (A, B, C e D), cada uma com, um peso, e referem-se à avaliação contínua dos aspectos comportamentais e emocionais dos alunos. Mais uma vez, o fator personalização está presente neste ponto, o que é sim um desafio para os professores, mas também uma oportunidade de tornar a avaliação final mais alinhada com o desenvolvimento individual de cada aluno (sem deixar de lado os aspectos coletivos ao considerar atitudes como “cooperação” e “respeito e cordialidade”).

Durante um período de quatro semestres, tais instrumentos foram utilizados em todas as disciplinas do referido curso. Com os docentes foi criada uma cultura de *feedbacks* formativos e contínuos que deveriam

ser realizados periodicamente, assim como em momentos específicos definidos via calendário acadêmico – o que possibilitou tanto uma institucionalização desses momentos quanto uma flexibilização para que cada docente e disciplina tivesse suas adaptações e necessidades levadas em conta. Até o momento do registro deste trabalho, foram realizadas pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo com os docentes a fim de apreender, analisar e repensar esse modelo de avaliação, o que será descrito a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para verificar as opiniões dos professores quanto ao modelo CHA, aplicado e revisado em três semestres consecutivos (2020 a 2021), foi aplicado um questionário que foi respondido pelos seis docentes das disciplinas obrigatórias nesse percurso até o início do quarto semestre, quando este trabalho foi escrito. As questões objetivas buscaram verificar: o nível de compreensão da metodologia, o nível de dificuldade em utilizá-la, a sua aplicabilidade em cursos de tecnologia (e se seria recomendável para outras áreas e contextos), a escolha que os professores fariam entre a metodologia CHA e avaliações tradicionais e se este modelo seria apenas adequado enquanto durasse o ensino remoto emergencial, em face da pandemia da COVID-19, ou se seria adequado para depois dela.

Foram unânimes as respostas dos docentes, considerando adequado modelo de avaliação. Todos afirmaram compreender totalmente a metodologia, recomendá-la para tanto para cursos de tecnologia quanto para de outras áreas e tanto para ensino remoto quanto para outras modalidades. Além disso, afirmaram ainda que

escolheriam a metodologia CHA em relação a outras neste momento em que o questionário foi aplicado.

Apenas um professor (16,7%) definiu-a como “média” no que diz respeito à facilidade de uso, sendo que 83,3% consideraram-na “fácil”. Essa questão da dificuldade/facilidade é compreensível, já que o método demanda um trabalho docente intenso de acompanhamento que só é efetivamente realizado se houver uma cultura estabelecida na instituição que o favoreça.

No que diz respeito às questões subjetivas, até para compreender melhor os apontamentos das questões quantitativas, os professores foram convidados a dar depoimentos quanto à sua experiência no uso da metodologia.

Ela [a metodologia] visa mostrar aos alunos que, assim como conhecimento técnico é essencial, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e comportamentos interpessoais também é muito importante para o crescimento profissional. A percepção de avaliação individual é complexa, mas é muito válida a experiência. Eu confesso que a dificuldade normal que tenho é decorrente do processo de feedback, pois até para falar dessa interação dos alunos é um desafio, pois recebemos feedbacks como docentes mas não somos adaptados a dar feedback. É um desafio constante de crescimento (PROFESSOR A).

Quanto a essa questão do feedback e da percepção dos alunos, o Professor B afirmou:

Interessante observar que os alunos perceberam bem como foram avaliados e compreenderam o feedback dado com mais assertividade. Foi mais fácil, também, dar esse feedback munido de informações específicas sobre cada habilidade e atitude desenvolvida ou não por eles (PROFESSOR B).

Tais depoimentos corroboram com o Professor C, que afirmou que os alunos “gostaram muito da nova forma de avaliação, pois ficou mais pessoal, e considera outros critérios tão importantes quanto o conhecimento, o que é cada vez mais requerido por empresas na contratação de pessoal”, e com o Professor D que percebeu que “mesmo aqueles que não receberam boas avaliações, entenderam e receberam bem” (PROFESSOR D). Quanto à escolha de outros instrumentos de avaliação em detrimento de uma prova tradicional, o professor E trouxe o seguinte depoimento:

Não faz muito sentido priorizar uma prova quantitativa, sobretudo num contexto online, utilizando esta metodologia. Avaliar as competências de maneira mais individual e processual, o que faz mais sentido com o mercado de trabalho e as avaliações que terão ao longo da vida (PROFESSOR E).

Apenas um dos docentes (Professor F) utilizou uma avaliação somativa com formulário eletrônico como avaliação final “quando houve conteúdo teórico”, mas afirmou ter gostado também de todos os demais aspectos da metodologia pois ela “possibilita dar ao aluno um *feedback* completo e flexibilidade ao professor”. Interessante observar que, em geral, os professores gostaram desse aspecto flexível de selecionar os instrumentos mais adequados de acordo com as características de cada disciplina.

Compreendeu-se, dessa forma, que embora desafiador, a metodologia CHA mostrou-se efetiva no contexto em que foi criada, implementada e analisada. Cabe ressaltar que todo esse período compreendeu um contexto de educação on-line na qual alguns professores nem sequer conheciam pessoalmente/fisicamente os alunos que foram avaliados. Isso só reforça as impressões que se obteve

durante as pesquisas realizadas, já que, mesmo havendo esses desafios da educação on-line, a metodologia CHA conseguiu responder aos anseios e necessidades do curso e dos estudantes, fornecendo bons *feedbacks/feedforwards* e resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambientes on-line demandam estratégias de avaliação alternativa em relação às metodologias tradicionais. Em cursos de graduação, sobretudo tecnológicos, o desenvolvimento de competências precisa ser rapidamente perceptível, já que acontece em períodos mais curtos. O caso abordado neste trabalho ocorreu justamente em um curso dessa natureza, com duração total de quatro semestres, e que se concentra em desenvolver competências quanto à apropriação, desenvolvimento e administração de tecnologias muito atuais, uma combinação que demanda, por si só, um design de aprendizagem ativa.

Dessa forma, conforme demonstrado, um modelo de avaliação contínua e flexível centrado no aluno, embora, é claro, exija um trabalho mais intenso em turmas com um número mais elevado de alunos, favorece as aprendizagens ao possibilitar *feedbacks*, *feedups* e *feedforwards* mais assertivos e tratar o processo avaliativo como processual. Perceber a avaliação ao longo do percurso gera uma sensação de Progressão orgânica, dando também ao professor subsídios para selecionar os melhores critérios e instrumentos.

Contudo, sendo a avaliação um objeto cultural que realmente segue os movimentos da sociedade (Pinto, 2016), no ponto em que este trabalho se desenvolveu, o meio social vive uma convergência com o digital virtual que não mais voltará atrás – porém, precisa de uma

compreensão e de políticas públicas que democratizem e possibilitem o seu acesso por todos. Assim, uma avaliação formativa digital centrada em competências é possível mesmo quando o contato físico com o estudante é mínimo, desde que haja condições de uma educação digital efetiva tanto para o corpo docente quando discente.

REFERÊNCIAS

- FRAGELLI, Ricardo. Método Trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa, para além do conteúdo. Porto Alegre: Penso, 2019.
- LANCASTER, Iain. 6 Common Misunderstandings About Assessment. TeachThought. 2020. Disponível em: <https://www.teachthought.com/pedagogy/6-common-misunderstandings-about-assessment-of-learning/>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- MOREIRA, José António et al. Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia. 1 ed. Lisboa: Universidade Aberta, v. 1, 2020. 49 p. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9988>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- MULHOLLAND, Melissa. So you think you provide quality feedback?. Learning Hub: Wirreanda Secondary School - Space to personalise learning. 2016. Disponível em: <https://learninghubwss.wordpress.com/2016/06/10/so-you-think-you-provide-quality-feedback/>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- PEREIRA, Alda et al. Evaluating Continuous Assessment Quality in Competence-Based Education Online: The Case of the E-Folio. European Journal of Open, Distance and E-Learning, v. 2, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ911767>. Acesso em: 28 jul. 2021. uma experiência. Eccos Revista Científica, n. 55, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18874>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- PINTO, Jorge. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, Lucia; OLIVEIRA, Isolina. Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta - LE@D, 2016. p. 139-161. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/21798>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PORTO, Stella. A avaliação da aprendizagem no Ambiente On-line. In: CARNEIRO, Roberto; BORGES, Paula; SILVA, Anabela Vidigal da. Educação, aprendizagem e tecnologias: um paradigma para professores do Século XXI. 1 ed. Lisboa: Edições Sílabo, f. 111, 2005. 222 p. cap. 6, p. 139-161.

6

PERCEÇÕES CONTEMPORÂNEAS ACERCA DE ESTUDOS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Deise Kinsk Reis Silva*¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da participação no I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais e sob coordenação da professora Coordenadora do evento, Andréia De Assis. Como professora e mestra em Educação, mediei a mesa temática Tecnologias Digitais nos Processos de Ensino e Aprendizagem. O Congresso ocorreu do dia 04 ao dia 08 de Outubro de 2021, de forma remota, podendo contar com atividades síncronas e assíncronas.

Na mesa temática, foram apresentados seis trabalhos que abordaram o contexto social: a pandemia da Covid 19, o ensino remoto emergencial, a precarização da educação e o uso das tecnologias na educação. Além da apresentação, foi proporcionado um momento de discussão onde foram observadas a função da BNCC, a ausência dos discentes na participação das pesquisas e questões em torno da autonomia do estudante.

Desta forma, dispõe nesse documento percepções em um relato de experiência observados a partir da mediação da mesa temática, bem

¹ Graduanda em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Mestra em Educação, Especialista em Designer Instrucional e em EaD, Pedagoga, Produtora Multimídia.

como uma exploração de problemáticas relevantes à área. Para composição da discussão abordam alguns teóricos como Freire (2021), Longo (2019), Arendt (2013), Gomes & Melo (2018) e que se pretende fundamentar tal relato e discussão.

CONTEXTO DE APRENDIZAGEM: PANDEMIA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Para uma reflexão do contexto de aprendizagem do século XXI, cabe retomar Arendt (2013). A autora observa a colisão entre os conceitos do mundo tradicional com o mundo contemporâneo, no qual o que se entende como passado se torna inadequado para compor uma realidade dos padrões da modernidade. Ao ressaltar o impacto dos problemas sociais contemporâneos, considera-se a ausência de “um espaço público onde a liberdade como virtuosidade pudesse permanentemente aparecer” (ARENDR, p.25). Porém os fundamentos de uma filosofia da humanidade que ressalta a natureza dialógica associada à crença da liberdade, respaldados pela filósofa supracitada, evocam os conceitos de comunicação ilimitada e sem fronteiras.

Por conseguinte, tal colisão há de se deparar com a educação como parte das funções políticas de uma sociedade. A crise da educação em si nos volta às mesmas questões em buscas de possíveis respostas, em situações, como pode se ressaltar, “de uma sociedade de massas na qual a educação não é mais um privilégio das classes abastadas” (ARENDR, 2013, p. 228,). Com a permanência de tal privilégio para a sociedade de massas no atual século, cabe refletir as influências dos avanços tecnológicos como meios de garantir o acesso à educação.

Para verificar as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem cabe retomar o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE

2014 - 2024 é o vigente para o contexto político nacional. Dentre suas metas, há a apresentação de oito estratégias relacionadas à gestão democrática. O contexto de gestão democrática no PNE já havia sido defendido no PNE 2001-2011. E nesse processo, considera a gestão democrática “espaço de deliberação coletiva”, participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local, com objetivo de garantir uma educação pública de qualidade e construção social (GOMES; MELO; 2018). As autoras ainda afirmam,

Com a crise econômica do capitalismo, em nível mundial, as reestruturações no setor produtivo, as redefinições no papel e na atuação do Estado, por imposição de ajustes estruturais e um conjunto de circunstâncias e medidas que requerem e imputam perdas profundas de direitos sociais e trabalhistas ao conjunto dos trabalhadores (...)

Como consequência, nos últimos anos enfrentamos inúmeros desafios nas políticas colocadas em prática no Brasil, na América Latina e em vários países com repercussões sérias na política educacional (GOMES; MELO, 2018, p. 1200,).

No Brasil, há um cenário de polarização radicalizada na política e ruptura eleitoral, que mantém e agravam a precarização da educação. Dentro da gestão Bolsonaro apresentou contrariedades ao contexto democrático previsto no PNE, com o surgimento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e demais medidas como as Portarias 852, 925, 40 entre outras (BRASIL, 2021) que o regulamentam. Tal programa e a permanência desta gestão política é uma das consequências da polarização política, como também reflexo da perda da qualidade das políticas públicas, desalinhamento partidário e corrupção partidário-empresarial vindos da gestão petista.

Para Abranches (2019, p. 12) “o desalinhamento partidário que vinha ocorrendo mas gradualmente desde 2010, com declínio do tamanho médio das bancadas na Câmara e o aumento da fragmentação partidária no Congresso” contribuiu para a eleição de “um candidato sem partido estruturado [...] que preferiu as redes sociais [...] usando fundamentalmente as redes WhatsApp, Twitter e Facebook” (idem, p.16). Em relação a digitalização Abranches aponta que “[...] a digitalização cria uma sociedade virtual, a ciberesfera, que desenvolve, progressiva e rapidamente, nexos com um mundo social e físico, a socioesfera. Eventos na ciberesfera podem transbordar para a socioesfera e vice-versa” (idem, p. 19).

Pauta-se um contexto de crise política, econômica e que emerge a crise sanitária da Covid-19. O uso de tecnologias e o desenvolvimento de ciberesferas surge como uma das soluções possíveis para construção de grupos com identidades próprias, antagônicas em referência a outros grupos e a perda de referência generalizada como apontou Abranches (2019). Na educação, como impacto da crise sanitária, as aulas presenciais recebem aval da portaria 343 de 2020 para que pudessem ser substituídas por aulas em meios digitais “enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020a, s/p).

Sobre a dificuldade do acesso as tecnologias digitais e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade reflete-se que é “uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. E sentir, assim, um exilado do tempo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 35). O educador traz uma reflexão sobre compreender as tecnologias que fazem parte de cada tempo no desenvolvimento da história. E segundo, as técnicas utilizadas dentro de um meio de comunicação mediado pelas tecnologias. Tais tecnologias, de

forma benéfica, entende-se como “o resultado do avanço da tecnologia, são expressão da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano” (idem, p;36).

Porém, cabe considerar que o contexto em retrato pauta os meios de comunicação conduzidos por um poder antipopular, para uma governança que não opta pelas classes populares e pela gestão democrática somados a mediação da educação por meio das tecnologias. O contexto de acesso às tecnologias pelas classes populares é o que nos coloca as reflexões em torno da promoção da aprendizagem. Em um cenário de inclusão e exclusão das comunidades escolares, seus processos e os eventos de debate acadêmico, e que se tecem percepções que captam a centralidade dos discentes nos processos educativos.

PERCEPÇÕES E RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DOS TRABALHOS DE APRESENTADOS

No I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, mesa temática Tecnologias Digitais nos processos de ensino e aprendizagem foram selecionados seis trabalhos para compor a mesa temática. Serão apontadas percepções em torno da composição da mesa, já que os trabalhos que a compunham, se tratavam de pesquisas em andamento.

Cabe ressaltar que todos os apresentadores se sentiram impactados com a crise sanitária, no que tange o desenvolvimento da pesquisa onde foram necessárias replanejamento do curso de pesquisa, do público alvo e até mesmo o estudo das disciplinas. Neste contexto é que se observa a ausência da percepção discente e de demais agentes da comunidade escolar, como foco de pesquisa. E enfatizam o uso de recursos e técnicas de apoio à aprendizagem como centralidade da educação.

O estudo apresentado por Gonzaga (2021) relacionou a emergência em abordar a relação de aprendizagem com sustentabilidade, meio ambiente e crise climática. Devido ao aumento do desmatamento na região do Pantanal e do Amazônia, onde suscita a necessidade de imputar uma proposta de aprendizagem que proporcione reflexão sobre as ações humanas no meio ambiente.

O estudo, em andamento, se apoia em discussões relacionadas à interdisciplinaridade, aprendizagem baseada em projetos; modelagem colaborativa; metodologias ativas. Sobre este estudo, capta-se a percepção que o aprendiz deve considerar o contexto de aprendizagem do aluno. A proposta, incluiu o desenvolvimento de propostas didáticas, alinhadas às alterações climáticas no meio ambiente, e propõem desenvolver atividades centradas no aluno. Acreditando proporcionar um ambiente de aprendizagem crítico, colaborativo, reflexivo e autônomo para.

O segundo estudo (AGUIAR, 2021) centrou-se nas tecnologias assistiva e seu uso nos processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de pessoas com deficiência auditiva e ou surdez. Pautou que as ferramentas tecnológicas se demonstram como aliadas nos processos educacionais, destacando, a sala de aula.

A educação se trata de um direito universal, contudo só em 2005 houve a inclusão de pessoas com surdez na rede regular de ensino. Oriunda de discussões a nível global, a Lei Brasileira de Inclusão entrou em vigor no ano de 2016. “Esta lei vem contribuindo de forma significativa para os avanços das pessoas com deficiência no país e como estas pessoas são acolhidas nas escolas” (AGUIAR, 2021, s/p).

Por meio de um levantamento histórico, percebe-se que a inclusão das pessoas com surdez na sociedade como seres humanos hábeis para

o aprendizado ou mesmo hábeis para o convívio em sociedade, apresentam resistências, oriundas da Era Cristã (1d. C).

Porém, com o desenvolvimento tecnológico e social, na década de 60 emergem as primeiras pesquisas e fabricação de aparelhos para deficientes auditivos. Além disso, ao redor do mundo já encontravam-se iniciativas de reconhecimento da Língua de Sinais, como uma nova linguagem humana. No Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2000, é que passa a reconhecer a Libras “para o uso do bilinguismo na educação de pessoas com surdez/deficiência auditiva” (AGUIAR, 2021, s/p).

No que diz respeito ao contexto de aprendizagem, o público de alunos com surdez/ deficiência auditiva, estão inseridos em salas regulares de educação, onde mais da metade a sua volta são pessoas ouvintes e que se comunicam pela fala. Nesse sentido, as Tecnologias Assistivas, trazem soluções para ampliar as habilidades, a autonomia e qualidade de vida de seus públicos.

Por isso há um interesse em verificar o aplicativo Hand Talk, este “é um tradutor móvel que traduz em tempo real a língua portuguesa para a língua de sinais e pode ser utilizado em smartphones e tablets, facilitando o processo de comunicação das pessoas” (AGUIAR, 2021, s/p). O aplicativo é gratuito, foi desenvolvido por Ronaldo Tenório, Thadeu Luz e Carlos Wanderlan. Até novembro de 2020, já havia sido baixado mais de 3 milhões de vezes, e realizado cerca de 12 milhões de traduções mensais. A aplicação assume certa importância no contexto educacional, já que segundo dados do censo de 2010, “mais de 10 milhões de pessoas surdas e destas, 80% não compreendem o português e necessitam da Libras para se comunicar, e ao falar sobre acessibilidade em sites somente 2% destas são considerados acessíveis” (AGUIAR, 2021, s/p).

Cabe ressaltar que a autora considera que o aplicativo apresenta uma interface e usabilidade amigável, de forma que quando bem planejado a sua utilização, poderá proporcionar uma aprendizagem adequada à educação de surdos. Ou seja, o uso do aplicativo Hand Talk em sala de aula poderá contribuir para a aprendizagem. Bem como, que as tecnologias assistivas poderão auxiliar no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

O terceiro estudo (SANTOS, 2021) apresenta uma experiência de utilização do artefato WhatsApp² no ensino de história. A proposta foi considerada devido ao contexto de ensino remoto emergencial adotado após a Pandemia de Covid-19, que se expandiu em território nacional a partir de 2020.

O projeto de ensino titulado como “Conjunturas históricas, projeções futuras” foi realizado como uma atividade guiada. Houve participação de ¼ dos alunos. E gerou um texto compartilhado na Revista Pensar a Educação³. Os autores acreditam que foi possível proporcionar a autonomia. Sobre as críticas ressaltadas pelos autores, as experiências de aprendizagem e sua constituição, eles destacam que a ideia de uma educação remota emergencial, mostra centralidade nas práticas de ensino híbrido (blended learning). Além disso, ressaltam o debate em torno da precarização do ensino brasileiro, a destacar que,

precariedade das condições de trabalho dos educadores, da infraestrutura precária das escolas e da desigual realidade socioeconômica dos estudantes. A cobrança por resultados de “aprendizagem” não é acompanhada por uma

² Na educação, por meio de mensagens instantâneas, é possível ofertar leituras, discussões, compartilhamento de arquivos multimídia (de teor científico) de forma assíncrona e virtual.

³ CARVALHO, N.P. **A pandemia e seu significado histórico**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-pandemia-e-seu-significado-historico/>. Acesso em fevereiro de 2022.

reivindicação pela mudança do modelo empresarial que limita as possibilidades de “ensino” e que respalda uma visão restrita de educação como fator que deve impulsionar a economia (SANTOS, 2021, s/p).

E complementa que,

faz-se necessário que professores e gestores estejam atentos e resistentes aos projetos que, sob discursos aparentemente neutros e desinteressados, pretendem uma “inovação disruptiva” no campo educacional para que não nos tornemos agentes da nossa própria precarização (SANTOS, 2021, s/p).

No quarto estudo (SEVERINO, 2021) aponta que devido aos avanços tecnológicos e da própria evolução do conhecimento humano, várias áreas e conhecimentos são impulsionados pelas TDIC. Dentre elas a área de biologia molecular, genética e biotecnologia. Apesar de tais avanços, os conceitos que esperam ser compreendidos por alunos/as do ensino médio, apresentam dificuldades de compreensão.

Tais dificuldades são justificáveis, entendendo que o ensino de genética e biologia molecular é considerada uma ciência nova, aborda conceitos abstratos (gene, meiose, mitose, etc) além da necessidade de cálculos matemáticos para seu aprofundamento e compreensão.

A proposta inclui a construção de um modelo didático de ensino, e o defende como essencial para os benefícios correntes aos processos de aprendizagem. A autora ainda ressalta que “os conhecimentos gerados PELA ciência e tecnologia são indissociáveis da sociedade, pois a ciência vai além do raciocínio teórico, ela está relacionada a questões políticas, econômicas e sociais” (SEVERINO, 2021, p. 2).

Desta forma, com o objetivo de contribuir para o ensino da engenharia genética, especificamente o sistema CRISPR-CAS9 de edição de DNA, que se elaborou:

- um modelo didático para ilustrar o mecanismo de defesa da bactéria através da atuação do locus CRISPR;
- um manual teórico sobre o sistema CRISPR;
- e o vídeo do tipo *stop motion* complementar à proposta.

Já no quinto estudo, há a percepção de uma preocupação com a conservação dos recursos naturais e o sistema ambiental como um todo, a proposta de pesquisa inclui o uso de website e software livre para a promoção de processos de ensino e aprendizagem. A partir de um olhar da Região da Baixada Fluminense, estigmatizada como ‘zona de sacrifício’, a região apresenta “transtornos e impactos ambientais causados por descarte de lixo a céu aberto e o esgoto in natura nas ruas e rios, refletem o descaso com a conservação dos recursos naturais e com todo o sistema ambiental” (MEDEIROS SILVA, 2021, s/p).

Há embasamentos na Teoria das Representações Sociais, na transdisciplinaridade, nas TDICS e na responsabilidade sócio-ambiental. O intuito de suscitar tais temas tem propósito em conseguir alcançar reflexões em torno responsabilidade e desigualdades sociais, apropriação do espaço urbano e até mudanças atitudinais em relação ao ambiente e moradia. Cabe ressaltar que o estudo propõe o uso do software livre IRaMuTeQ⁴ para tratamento de dados.

E por fim, no sexto estudo (TELES AGUIAR, 2021), apresentou um relato de experiências que se apropriou das tecnologias como mediadora de um grupo de estudos sobre saúde mental. Um dos motivos da adoção da tecnologia, trata da crise sanitária da Covid-19. Das

⁴ IRaMuTeQ é um software de análise textual que funciona ancorado ao programa estatístico R e gera dados, a partir de textos e tabelas.

tecnologias utilizadas pelo grupo podem se citar o Google Meet, Instagram e Whatsapp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, cabe destacar o impacto causado pelo contexto pandêmico nos estudos que foram realizados. Longo (2009) observa que o desenvolvimento educacional adéqua à medida que novas exigências sociais se impõem; destaca a existência de tensões ao real atendimento das necessidades sociais, culturais, políticas e ideológicas; observa que o conhecimento esbarra nos limites das instituições de ensino; e que a aprendizagem deve ser parceira das incertezas, dúvidas e questionamentos. O autor ainda ressalta que:

Sob essa ótica, as estratégias de ensino devem ser cuidadosamente selecionadas, planejadas, a fim de propiciar situações que viabilizem posicionamentos críticos; proponham problemas e questões, como pontos de partida para discussões; definem a relevância de um problema por sua capacidade de propiciar o saber pensar, não se reduzindo, assim, à aplicação mecânica de fórmulas feitas (LONGO, 2009, p. 216).

É visível que os estudos sofrem uma pressão global para atender as demandas de aprendizagem aliadas aos avanços tecnológicos. Como aponta Arendt (p. 245, 2013), mesmo que a natureza da educação, “não pode esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”. A demanda social de se oferecer propostas de tecnologias digitais favoráveis à aprendizagem, demanda organização diferenciada dos padrões tradicionais de oferta de curso.

Sendo assim, exige-se o mesmo rigor de planejamento na incumbência de propor uma aprendizagem onde possibilite o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e das ações colaborativas para se resguardar da reprodução das metodologias tradicionais de ensino. Os estudos foram marcantes em reverberar o apontamento de tecnologias, coerentes em perpassar pela precarização da educação e emblemático, no movimento de excluir toda uma comunidade escolar de participação dos estudos, frente aos impactos da crise sanitária.

Em contextos que perpassam a mudança política antipopular no cenário brasileiro cabe ressaltar que

[...] a centralidade no conteúdo e no treinamento para ofícios herdados da revolução industrial ainda repercute na sociedade tecnológica. Freire (2019) explicita a importância de aprender como pertencente à abordagem crítica e necessária à superação das práticas conteudistas/bancárias. A prática bancária não contribui para a autonomia dos alunos na perspectiva de sujeitos autônomos e construtores de seu aprendizado (REIS SILVA, 2020, p. 111)

Para tanto, a colaboração e desenvolvimento de tecnologias digitais que favoreçam os processos de ensino aprendizagem devem estar distantes de uma educação bancária e conteudista. Tão pouco reduzir o uso das tecnologias como solucionadora de todos os conflitos da educação. No movimento de incluir e excluir a comunidade escolar, é importante pautar a necessidade de colocar o aluno (a) como centro do processo de aprendizagem ativa, ou seja um sujeito da educação que tem o potencial de contribuir para as melhorias na aprendizagem e contribuição em estudos relevantes da educação.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. A crise na Educação. Entre o passado e o futuro. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 10-42. p. 221-247. Cap. 5
- ABRANCHES, Sérgio. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. Democracia em Risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras. 2019. p. 11-35.
- AGUIAR, Dayanna Rayssa. A utilização do aplicativo hand talk no processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas. In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, evento online realizado de 04 a 08 de Outubro. Belo Horizonte: UFMG, 2021.
- BRASIL, Presidência da República. Portaria nº 1071 de 24 de Dezembro de 2020. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília, 24 dez, 2020.
- BRASIL, Presidência da República. 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. Brasília, 24 dez, 2020a.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e terra, 2021.
- GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, n.4, p. 1199-1216, out/dez, 2018.
- GONZAGA, Luciano Luiz. Site interativo acerca da situação de vulnerabilidade socioambiental a partir do olhar etnográfico de estudantes da educação básica. In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, evento online realizado de 04 a 08 de Outubro. Belo Horizonte: UFMG, 2021.
- LONGO, Carlos R. J. A EAD na pós-graduação. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel M. M. (Org.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 215-222.

- MEDEIROS SILVA, Maria Clara. Sustentabilidade e meio ambiente. Sequência didática ancorada na aprendizagem baseada em projetos e modelo 3c. In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, evento online realizado de 04 a 08 de Outubro. Belo Horizonte: UFMG, 2021.
- SANTOS, Raphael F. O uso do whatsapp como ferramenta didática em contexto de pandemia: reflexões sobre as TDICS no processo de ensino. In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, evento online realizado de 04 a 08 de Outubro. Belo Horizonte: UFMG, 2021.
- SEVERINO, Raquel Meireles. Crispr-cas 9 no ensino de genética: uma proposta de modelo didático. In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, evento online realizado de 04 a 08 de Outubro. Belo Horizonte: UFMG, 2021.
- REIS SILVA, Deise Kinsk. Egressos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância: um estudo exploratório da proposta formativa e da inserção profissional. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- TELES AGUIAR, Hellyne Maria. Promoção de conhecimento em meio remoto: relato de experiência sobre um grupo de estudo virtual. In: I Congresso Internacional Educação, Tecnologia e Sociedade, evento online realizado de 04 a 08 de Outubro. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

7

LETRAMENTO DIGITAL: PODCAST E O ENSINO DE LITERATURA

*Hellen Boton Gandin*¹

*Elisângela Bertolotti*²

*Ana Paula Teixeira Porto*³

INTRODUÇÃO

A leitura literária é parte essencial na formação dos sujeitos, pois amplia os conhecimentos sobre o mundo e sobre o homem e fortalece as concepções e possíveis ações sobre assuntos de teor social que exigem uma leitura crítica e reflexiva. Além disso, é indispensável para a aprendizagem do ser humano e responsável por despertar nos sujeitos inquietudes que ressoam em novas possibilidades leitoras, principalmente, no contexto das tecnologias e dos gêneros digitais. De acordo com Antônio Candido (1995, p. 243), a leitura literária “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Dessa forma, contribui para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, que compreendem, interpretam e inferem sobre suas leituras e sua realidade.

Além disso, proliferação da tecnologia na contemporaneidade possui papel fundamental nas novas constituições textuais. Logo, facilita a interação entre os seus usuários, haja vista que grande maioria

¹ Mestranda em Educação. URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: hellengandin@gmail.com.

² Doutoranda em Educação. URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: elisangelabertolotti@gmail.com.

³ Doutora em Letras. Orientadora do trabalho. URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br.

procura comodidade e rapidez ao se comunicar. Assim, proficiência em leitura constitui-se, dessa forma, através do progresso leitor que o sujeito desenvolve, uma vez que este aperfeiçoamento interpretativo e reflexivo-crítico está relacionado à sua formação desde a inserção na Educação Básica. Essa leitura está diretamente atrelada ao modo como o sujeito conduz práticas sociais e críticas e, também, como este relaciona os assuntos com a realidade tecnológica que permite a publicização dos textos e das leituras, uma vez que ambas são peças fundamentais na formação humana (GUIDI, 2004, p. 02).

Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de analisar a ferramenta *podcast* como uma tecnologia digital que compõem as práticas culturais da atualidade e não vista somente como um artefato tecnológico, apontando suas potencialidades no contexto do ensino de literatura e para as práticas de letramento digital na Educação Básica. Ademais, a utilização dessa ferramenta e de seu uso no campo da literatura, pode favorecer a realização de diálogos a partir de práticas leitoras com sujeitos que são nativos digitais, o desenvolvimento de letramento digital no contexto escolar e, sobretudo, novas relações e experiências com o texto literário através do recurso de áudio. Para isso, fontes de referências como: Soares (2002), Candido (1995), Rosell-Aguilar (2009), Ribeiro (2011), Moreira (2012), Reis e Gomes (2014), BNCC (2018), etc, farão parte desta leitura.

Diante de uma pesquisa de cunho bibliográfico e exploratório, este trabalho está organizado com a intenção de abordar, inicialmente, aspectos sobre a temática do letramento digital na escola, considerando a compreensão do termo letramento e a sua importância. Posteriormente, nuances a respeito da ferramenta *podcast*, no contexto de ensino de literatura, pontuando algumas de suas especificidades e

potencialidades, que auxiliam também na compreensão do *podcast* como um artefato que compõe as práticas culturais do mundo atual e, portanto, deve permear as práticas de ensino da educação básica da atualidade.

LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA

Com a expansão da mídia, os conceitos de escrita e letramento precisam ser revisitados, bem como as práticas pedagógicas que lhe são recorrentes. Os habituais modos de leitura são constantemente reelaborados. Dessa forma, reitera-se que a aplicabilidade do letramento e das noções de conceitos contribuem significativamente para a notória importância que as múltiplas facetas da língua em sua manifestação e teoria têm na construção de leitores conscientes de que interpretam e contribuem criticamente para novas leituras.

A partir das premissas, reafirma-se, de acordo com Dionísio (2013) que “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de dar sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens”. Por isso, o estudo e o entendimento da complexidade linguística, imagem e palavras, com o advento da tecnologia, auxilia na utilização eficaz desses recursos. Assim, é visível a contribuição prestigiada que a leitura e suas inferências têm na constituição do arcabouço leitor e reflexivo-crítico dos sujeitos.

O termo letramento é complexo e de suma importância na atualidade, tendo em vista a pluralidade de práticas e atividades nas quais as pessoas são desafiadas a interagir e a manusear de forma crítica e responsável, principalmente na era digital. Para isso, a sua caracterização se faz importante, tendo em vista que muitas vezes tal

prática é confundida ao ato de ler e escrever que se associa ao termo da alfabetização, mesmo considerando que ambas práticas se relacionam entre si.

Mota (2007, p. 119) apresenta sinuosa barreira que delimita as fronteiras entre letramento e alfabetização, auxiliando na compreensão de ambas práticas. Segundo a autora

A palavra alfabetização se refere à aprendizagem de um código escrito, ao passo que a palavra letramento se refere às próprias práticas sociais da leitura e escrita ou às consequências e/ou condições de quem exerce essas práticas. Ser alfabetizado não garante que se seja letrado, assim como é possível encontrarmos sujeitos com certo grau de letramento, aqueles, por exemplo, capazes de utilizar a escrita em diversos contextos, sem que sejam alfabetizados (MOTA, 2007, p.119).

Desta forma, assim como exposto pela autora, letramento é um processo que possui fases, ou seja, que um sujeito pode aprofundar, aprimorar e aprender novos conceitos e perspectivas ao longo dos anos, e, da mesma forma, não necessariamente é preciso ser alfabetizado para possuir certo grau de letramento, contudo, quanto mais alfabetizado for, mais alto grau de letramento o sujeito poderá ter. Nessa perspectiva, Soares (1999, p. 24) contribui expondo o seguinte exemplo

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulários e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações fixados em algum lugar, este analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1994, p. 24).

Através das atividades de letramento, o sujeito pode aprofundar, aprimorar e aprender novos conceitos e perspectivas ao longo dos anos. Soares (2002, p. 144) conceitua o termo como “práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Ou seja, é aquele que lê e produz sentido e significado, além de conseguir estabelecer relações com diferentes linguagens, fator que transforma a informação em algo concreto e de significância para a sua realidade, que interpreta o texto para além dos códigos escritos. Tal conceito se complementa com as palavras de Moreira (2012, p. 02): “Entende-se o ‘letramento’ como uma forma de se ter o acesso à informação e a sua subsequente utilização no cotidiano.”

Pensando nisso, o desafio educativo no contexto digital e conectado é desenvolver no aluno não só a capacidade de ler e escrever, mas também desenvolver habilidades para transformar a sua realidade, bem como as demais esferas ideológicas que compõem a sociedade. Para isso, o discente precisa ser desafiado e encorajado a produzir sentido de forma autônoma, a participar ativamente nas práticas sociais do mundo atual e ser um leitor e pensante crítico.

Ainda, evidenciam-se tais atividades e seus desdobramentos com o manuseio de materiais e recursos digitais, não somente por serem tecnologias que fazem parte da vida dos estudantes, mas porque são relevantes para o desenvolvimento habilidades que os capacitem, durante seu uso, a dar novos sentidos do âmbito digital para as práticas de ensino-aprendizagem.

Ribeiro (2011, p. 89) atenta para a importância de se desenvolver a capacidade de lidar com as tecnologias no ambiente escolar quando afirma que: “Aposta-se que a vivência e a familiaridade com

instrumentos tecnológicos podem trazer um diferencial no processo de formação dos alunos”. Isso se deve ao fato que as tecnologias e seus recursos representam a sociedade contemporânea e, por isso, devem ser apresentados de modo a desconstruir os preceitos de que são artefatos e sem teor crítico, somente entretenimento. Nessa mesma perspectiva, afirma Ribeiro (2011, p. 85): “Precisa-se, hoje, de um pensamento que compreenda a tecnologia

como parte de um momento histórico: a tecnologia é parte desta história e está interligada à formação e à construção do sujeito”.

Contudo, é importante frisar que a presença de recursos tecnológicos no contexto escolar não significa abandonar práticas e materiais convencionais que vinham sendo utilizados ao longo dos anos, ou seja, é preciso se adequar às novas demandas a fim de qualificar a formação do alunado de acordo com a realidade em que se vive. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 69), que também cita novas formas de letramento no contexto escolar, explica que:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BNCC, 2018, p.69).

Ou seja, as práticas pedagógicas precisam incorporar recursos e gêneros que se associam às práticas culturais atuais e que fazem parte da vida do aluno. A escola necessita andar lado a lado com as mudanças e avanços da sociedade atual, uma vez que a formação humana necessita preparar o aluno para a realidade e demandas que o espera. Nesse

sentido, Ribeiro (2011, p. 94) afirma que os recursos tecnológicos e as máquinas devem compor as interações e a aprendizagem humana, pois, segundo o autor: “ela pode ser entendida enquanto instrumento de expansão do pensamento. Que sirva para envolver os estudantes em projetos práticos, desafiadores e que estimulam o raciocínio humano.” E, nesse sentido, compreende-se ainda a tecnologia como sendo uma aliada para a formação profissional e humana de qualidade como subsídio para atuação ética e competente nos espaços que os estudantes poderão ocupar na sociedade.

Por fim, socializa-se a ideia de Moreira (2012, p. 03), na qual resume o principal objetivo da promoção do letramento digital na escola, em quaisquer práticas de ensino. Para a autora, o letramento digital, na realidade,

consiste em saber utilizar esses recursos para aplicá-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na web, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida a fim de promover a aquisição de um (novo) conhecimento (MOREIRA, 2012, p. 3).

Frente a isso, o aluno participa ativamente no processo de leitura, a partir de um suporte mediado por diferentes semioses que lhe auxiliam na significação das informações, além de desenvolver o posicionamento e uso crítico da ferramenta em questão, e, conseqüentemente, contribui para a construção de novas relações para o texto literário.

FERRAMENTA PODCAST E O ENSINO DE LITERATURA

O *podcast*, ferramenta tecnológica digital da web 2.0 (REIS; GOMES; LINCK, 2012), é um exemplo de recurso que pode ser utilizado nas práticas escolares, principalmente, em atividades de ensino de literatura, pois, assim como citado pela BNCC (2018), esta ferramenta possibilita o acesso a diferentes conteúdos através do áudio e, também, oferece ao aluno opções de gravação da própria fala, produzindo materiais digitais dos mais variados assuntos que auxiliam em atividade interpretativas e reflexivas, habilidade que corrobora com a formação integral dos sujeitos.

Barros e Menta (2007, p. 03-04) denominam o termo *podcast* “como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio.” Entende-se que o uso de *podcasts* no ensino de literatura deve ser apropriado e adequado ao objetivo da atividade, que pode variar da reprodução do texto literário até a gravação de episódios com cotejo, análise, diálogo com autores/professores, etc (ROSELL-AGUILAR, 2009).

Moura (2010, p. 88) compartilha destes conceitos já apresentados ao afirmar que com esse tipo de ferramenta é possível gravar, publicar e também compartilhar áudios. A autora ainda apresenta o conceito de *podcasting*, na qual também são chamados os *podcasts*. *Podcasting*, segundo a autora, consiste na criação de recursos de som, geralmente apresentados em formato mp3, mas em outros momentos em formato de vídeo “chamados videocasts ou *vodcasts*, podendo ser distribuídos e subscritos através de um sistema de Feeds. Podem ser descarregados para o computador ou telemóvel e ouvidos quando e onde se deseja”.

Diante destes conceitos referentes a ferramenta *podcast* é possível observar um ponto em comum, a exposição do termo *feed*, caracterizado por ser um arquivo indispensável para publicação dos áudios para o formato *podcast*. Barros e Menta (2007, p. 05) auxiliam na compreensão deste arquivo

Na transformação do arquivo de áudio em um PodCast, é necessário que seja criado um arquivo chamado feed, que permita a assinatura e recebimento de programas sonoros criados, este arquivo é cadastrado em serviços conhecidos como diretórios, que servem como uma espécie de catálogo para encontrar PodCasts, divididos por assuntos, idiomas, países, etc (BARROS; MENTA, 2007, p. 5).

Desta forma é possível realizar buscas pela seleção de assuntos, o que organiza a pesquisa e apresenta materiais de forma esquematizada e clara ao ouvinte. Tal possibilidade reitera o potencial desta ferramenta quando utilizada em práticas de ensino de literatura. Contudo, é preciso analisar e pontuar quais são os objetivos a serem alcançados com a sua utilização, buscando não somente utilizá-la ou incorporá-la ao planejamento, mas sim selecionando quais são suas possibilidades e limitações e no que ela pode contribuir para a formação leitora através do ensino de literatura nas escolas. Neste sentido, Fernando Rosell-Aguilar (2009, p. 15) reitera esta ferramenta no contexto de ensino quando utilizada com propósitos educativos claros: “Like the World Wide Web before it, podcasting has an enormous potential for teaching and learning, but it needs to be used in a way that is consistent with current theories of learning.”

Após compreender algumas particularidades do *podcast*, pode-se inferir que, por conta da sua originalidade, sendo um recurso de áudio,

ela tem muito a oferecer ao ensino de literatura, principalmente na etapa formativa da educação básica, pois esta dialoga com a faixa etária das crianças e jovens, grupo que interage intimamente com tais ferramentas. Rosell-Aguilar (2009, p. 19) discorre nesta perspectiva de facilidade de acesso e de uso da tecnologia digital *podcast*, ao apresentar a concepção de que “The availability of the technology may no longer be an issue as portable media players have become, like mobile phones, part of the normal accessories that teenagers in the developed world carry with them.”

O autor ainda vai além da análise do acesso à ferramenta por meios digitais móveis e atenta para a prática de uso e o próprio suporte que, considerando o público alvo jovem, esta possui alto grau de interatividade e atratividade por se tratar de uma ferramenta digital-móvel. “The delivery medium, format, portability, and the fact that the materials can be subscribed to and do not have to be sourced from a library make this quite a different proposition to reading a chapter or article as homework”. (ROSELL-AGUILAR, 2009, p. 19)

O *podcast*, desta forma, compõe o campo de práticas interativas que possibilitam novas experiências que se diferenciam das práticas convencionais de ensino, pois possibilita uma nova abordagem do texto literário a partir das particularidades do recurso de áudio, que assim como os recursos visuais, audiovisuais e textuais oferece um novo caminho a ser explorado nas práticas leitoras. A partir disso, a prática de uso de *podcast* associado ao ensino de literatura contribui não só para o aprofundamento da leitura e de novas interpretações através de uma nova ferramenta, mas ao mesmo também expande as possibilidades de formação crítica e de letramento digital dos estudantes.

Infere-se, nesse ponto, que a sala de aula é identificada, portanto, como ambiente propício para o uso dessas ferramentas, pois é espaço de descobertas e de construção do conhecimento individual e mútuo. O docente, tendo como ferramenta principal e de grande importância a literatura, tem a possibilidade de instigar os discentes a refletirem sobre textos e, assim, sensibilizar seus alunos em relação ao outro e às suas peculiaridades, bem como a produção de novas leituras e fatores críticos.

Portanto, muitas são as aplicações pedagógicas desta ferramenta, pois para além da utilização de recursos digitais em sala de aula, a ferramenta, segundo Rosell- Aguilar (2009, p. 20), possui dois grandes potenciais para uso: “The main classification is between two potential uses of podcasting: developing one’s own materials (either teacher-developed or student-developed) and using existing resources.” Ou seja, é possível visualizar os dois potenciais: o consumo e a produção autoral. A respeito da produção de podcast destaca-se que a organização para gravação de *podcast* faz com que o aluno receba uma razão para a aprendizagem de forma a construir significados concretos a partir de objetos de estudo, ainda dá a possibilidade de os alunos compartilharem em forma de áudios suas percepções e releituras a respeito da obra em questão sem ansiedade ou constrangimentos.

Ainda sobre a produção de *podcast* no ambiente escolar, pode-se incorporar ainda outros recursos que se complementam com a possibilidade de gravação de áudio, como por exemplo um espaço digital para a postagem dos mesmos, assim como Rosell-Aguilar (2009, p. 19) também aponta

In addition, podcasts can be uploaded to environments such as VLEs or institutional websites. These environments can integrate the audiovisual resources provided in the podcasts with Web 2.0 tools to provide more meaningful, interactive, and collaborative activities among students or between the students and their tutor. These activities include comments on the resources, discussions, production of further resources, or collaborative writing, for example. This work can then form the basis for assessment (ROSELL-AGUILAR, 2009, p. 19).

Para além, momentos de discussão, organização de roteiro para fala, sistematização das principais ideias a serem exploradas, posicionamento, respiração, expressão oral, entonação e persuasão são algumas das habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula a partir da gravação de *podcast*. Por outro lado, o consumo de materiais já existentes e disponíveis na rede contribuem para o enriquecimento das discussões no âmbito literário, possibilitando ao estudante a criticidade de escuta, compreensão e interpretação e, ainda, enaltece a utilização de recursos produzidos em outras esferas educativas. Prática que potencializa outros caminhos ao ensino atual com uso de novos gêneros no contexto escolar em prol de uma formação crítica, humanizadora e atreladas à realidade digital e tecnológica.

Diante das considerações apresentadas, analisando as potencialidades da ferramenta *podcast*, reitera-se a importância da sua utilização em práticas de produção interativa em contextos de ensino de literatura. Lê-se que as habilidades que a ferramenta propõe, auxiliam na formação do leitor crítico e letrado digitalmente durante a formação básica. Ademais, tendo a literatura enquanto suporte de mediação humana e empática, entende-se que sua abordagem, aliada ao

uso das tecnologias, incrementa o processo leitor e formativa em várias esferas sociais e de interação leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verificação do letramento é um dos principais meios de ramificação da tecnologia e da diversidade de práticas de linguagem, como o *podcast*, uma vez que a contemporaneidade permite ir além do que está escrito, isto é, ela propõe, em sua totalidade, uma interpretação que compreenda os implícitos, a diversidade textual e as leituras. Logo, uma leitura que deixe de ser uma decodificação de signos e passe a ser correlacionada em diversos temas, possibilita o entendimento e a intertextualidade e ampliação da aprendizagem dos alunos.

Diante disso, ferramenta *podcast* caracteriza-se por disponibilizar diversos conteúdos através do recurso de áudio, possibilitando também a gravação de voz por parte do usuário. Desta forma, o recurso digital torna-se um bom aliado para a mediação de literatura, uma vez que pode ser utilizado por meio de recursos móveis o que facilita o seu manuseio e ainda se destaca por ser um recurso atrelado a situações comunicativas, que favorecem a construção de novas relações para o texto literário. Tais potencialidades auxiliam no aprimoramento de habilidades como a oralidade, entonação, posicionamento crítico, compreensão e reconhecimento de diferentes linguagens, aspectos essenciais para o crescimento intelectual e humano dos alunos.

A ferramenta também auxilia no desenvolvimento de práticas que objetivam, sobretudo, o letramento digital, na qual a ferramenta deixa de ser vista apenas como um artefato tecnológico para ser compreendida como um artefato que compõe as práticas culturais do

mundo atual. Dessa forma, o letramento digital garante não só uma aprendizagem efetiva, com utilização de recursos tecnológicos, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e letrados que conseguem inferir e compreender novas leituras. É a partir de momentos de interação e manuseio com ferramentas como o *podcast* que se pode estimular a aprendizagem, e, ao mesmo tempo, efetivá-la com utilização de hiperlinks variadas, construindo diferentes significados, e acima de tudo, formando consumidores digitais críticos que compreendem os materiais disponíveis na web e os readequam de acordo com as suas necessidades e possibilidades.

Com base nisso, infere-se, por fim, quanto ao contexto educacional vigente e a importância da permanência de atividades que valorizem a formação letrada dos discentes, em que os professores precisam ajustar seus planejamentos e metodologias, tendo em vista o contexto híbrido para que os alunos mantenham suas atividades de inferência, cotejo e aprimoramento leitor. Assim, as atividades com o uso de *podcasts* podem estimular, além da leitura literária e intertextual, o interesse dos alunos perante as atividades escolares, fator que pode facilitar e contribuir com a atualização pedagógica e execução de exercícios durante e após a aula. Acredita-se que práticas de leitura literária com esta ferramenta podem, além de reiterar o protagonismo dos alunos diante da leitura e de suas interpretações, asseverar as inúmeras potencialidades que as TDICS têm na formação integral dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. O direito a literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.p.169-191.

BARROS, Gilian C.; MENTA, Eziquiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información y Comunicación**, Meio Eletrônico, v. 9, n. 1, p. 1- 15, abr. 2007. Trimestral. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOREIRA, Carla. Letramento Digital: do conceito à prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2012, Uberlândia.

Anais do VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa. Uberlândia: Edufu, 2012. v. 2, p. 1-15. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

MOTA, Márcia Elia da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 118-130, ago. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000300010. Acesso em: 29 jul. 2021.

MOURA, Adelina. Da Web 2.0 à Web 2.0 móvel: implicações e potencialidades na educação. **Limite: Revista de estudios portugueses y da la lusofonía**, n 4, p. 81-104, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632934.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

REIS, Susana Cristina dos. GOMES, Adilson Fernandes. LINCK, Anderson José Machado. Uso de Podcast no ensino de Língua Inglesa: um estudo de caso. **Revista Escrita**, n. 15, p. 01-18, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20857/20857.PDF>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além das técnicas. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011. p. 85-98.

ROSELL-AGUILAR, Fernando. Podcasting for language learning: reexamining the potential. In: LORD, Gillian. LOMICKA, Lara. **The next generation: social networking and online collaboration in foreign language learning**. San Marcos,

Editora CALICO, p. 13-34, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/43642926_Podcasting_for_language_learning_Re-examining_the_potential. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

8

GRAPHIC NOVEL JEREMIAS-PELE E A ESCRITA COLABORATIVA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE OFICINA COM O USO DO PADLET EM SALA DE AULA

*Ângela Maria Leite Aires*¹

*Cíntya Jiminni Brito da Silva*²

*Eloiza de Oliveira Chaves*³

INTRODUÇÃO

Pensar na escola como espaço que permita o desenvolvimento do senso crítico e espaço de fala de um indivíduo é desafiador, tendo em vista que ainda estamos vivenciando atitudes cultivadas em nossa sociedade como racismo, discriminação de gênero, classes sociais e tantos outros pontos que poderíamos elencar. Esse “cultivo” põe em evidência um retrato de uma sociedade que oprime o “ser diferente”, consecutivamente, restando à instituição a difícil tarefa de desenvolver propostas de momentos que envolvam atividades de reflexão, objetivando um olhar de igualdade ao que nos traz Delors: “aprender a conviver” (DELORS, 1998).

As aulas, em especial de Língua Portuguesa, podem ser consideradas como um convite a trazer para sala de aula propostas que promovam discussão e reflexão. Pensando assim, nos apropriamos do

¹ Ângela Maria Leite Aires, Mestranda do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – UFPB. angelamaryleite@gmail.com

² Cíntya Jiminni Brito da Silva, Mestranda do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – UFPB. cintyajiminni@gmail.com

³ Eloiza de Oliveira Chaves, Mestranda do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – UFPB. eloisa_chaves@hotmail.com

gênero *Graphic Novel*, o qual vem ganhando espaço no universo das histórias em quadrinhos, para encaminhar nosso debate em sala de aula. Este tipo de gênero, muitas vezes promove uma releitura de quadrinhos que já existem, a exemplo do Jeremias (personagem de Maurício de Souza) que retoma um enredo na questão social sobre o racismo, sob pontos de vista de outros autores negros.

Dentro das ações sociais promovidas pela escola, o tema racismo está inserido no componente curricular de língua portuguesa e disciplinas afins, ele foi trabalhado em nossas aulas com o propósito de estimular o estudante à escrita, “rompendo barreiras” para uma produção textual significativa. O ato da escrita é muito mais que elaborar um texto, é possibilitar a autonomia e valorização do ponto de vista crítico, seja por meio impresso ou recorrendo às diversas possibilidades de tecnologias digitais de aprendizagem.

Como ponto de partida a essa problemática e as discussões sobre processo de ensino-aprendizagem relacionado às práticas sociais no ambiente escolar, foi desenvolvido, em forma de oficina, uma sequência didática para o público de estudantes do 9º ano ensino fundamental séries finais, “simulando estações” com relevantes “pontos de parada”, os quais reuniram os eixos: leitura, oralidade, escrita e uso de ferramenta tecnológica.

Nosso trabalho teve como objetivo principal refletir o racismo institucional/ estrutural por meio do gênero *Graphic Novel* Jeremias Pele e da ferramenta *Padlet*, cujo tema será o viés para a argumentação oral e produção textual. Assim como, desenvolver a competência do pensamento crítico do estudante a fim de estabelecer uma relação de igualdade em sociedade. Para tanto, como apontamentos teóricos

utilizamos as reflexões de Almeida (2019), Antunes (2003), Geraldi (2015), Kleiman (2010), Pinheiro (2011), entre outros.

No transcorrer do trabalho, abordamos o uso da ferramenta *Padlet* como fonte colaborativa de escrita e interação. A disponibilidade de recursos que ela oferece, possibilita uma escrita motivadora, criativa e produtiva tendo em vista que a produção dar-se-á de forma conjunta entre pares. Por fim, analisamos a implicação da oficina na turma, a socialização das etapas vivenciadas e os possíveis impactos resultantes do tema racismo para um novo olhar que a linguagem social promoveu não apenas no ambiente escolar, mas também, fora dele.

Evidenciamos a importância de fortalecer as práticas sociais para dentro da escola, dessa forma possibilita que os participantes tragam à tona suas aceções com relação à discussão da temática de relevância social, uma produção que proporciona um enxergar no lugar do outro, se beneficiar com o que o outro tem a dizer, foi um “nutrir a alma” na construção dos significados de uma forma colaborativa, criativa e inovadora redesenhando modelos antigos de produção e deixando traços da transformação na sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ESCOLA E O RACISMO INSTITUCIONAL/ ESTRUTURAL

A escola é uma instituição de conceito amplo no que concerne à sua significação, local onde os indivíduos que nela atuam, como os professores, estudantes, equipe gestora e demais funcionários, constroem e preparam estudantes para complexas instâncias do convívio social, conhecimento pedagógico e mercado de trabalho. E é, neste espaço institucional, que se trabalha em conjunto com a família e

a formação do cidadão para a vida. Porém, apesar de seguir os preceitos da igualdade a todos: Etnia, gênero, religião, etc, a comunidade que a e mercado de trabalho. E é, neste espaço institucional, que se trabalha em conjunto com a família e a formação do cidadão para a vida. Porém, apesar de seguir os preceitos da igualdade a todos: Etnia, gênero, religião, etc, a comunidade que a compõe é formada por um complexo que abarca várias instituições: as famílias, que por sua vez, quando chegam à instituição trazem na bagagem suas crenças, suas visões de mundo e modo de relacionar-se com os demais indivíduos, muitas vezes de forma falha, incumbindo à escola a tarefa da educação nas relações sociais. Segundo Almeida (2019)

A estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos que são inerentes à vida social. Entenda-se como *normalizar*, no sentido de estabelecer normas e padrões que orientarão a ação dos indivíduos. Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam *sujeitos*, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto como do ponto de vista das decisões e do cálculo racional como dos sentimentos e preferências (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Por outro lado, a escola tem o papel de intervenção, a qual cabe a ação de orientar e instruir contra atitudes que comprometam o convívio na comunidade, em que olhar o outro e subjugar-lo pela cor da pele, classe social, religião, gênero não deva ser relativizado e sim debatido. Além disso, temas sociais, como esses, deveriam ser debatidos, refletidos e questionados nas diversas áreas do conhecimento.

Os antagonismos que são inerentes à vida social, como traz Silvio Almeida (2019), somam a isso uma luta secular contra o racismo e demais problemas de discriminação. Por este motivo, o espaço escolar ganha o papel fundamental nesta luta contra os que acreditam que um grupo que “domina” o sistema seja superior a outro. Há muito tempo, ainda não diferente dos dias atuais, mantém-se a *hegemonia branca*, determinando, por sua vez, padrões e práticas a serem seguidas advindas de um determinado grupo social. Por outro lado, cada vez mais são discutidas essas práticas pelo grupo menos favorecido a fim de “frear” essa segregação, a qual vivencia neste antagonismo um privilégio para uma parte da sociedade e a marginalização para outra. Almeida (2019) profere que

[...] o domínio de homens brancos em instituições públicas- o legislativo, o judiciário, o ministérios público, reitorias de universidades etc- instituições privadas- por exemplo, diretoria de empresas- depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim o domínio de grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2019, p. 28).

Um exemplo dessa “naturalização” é uma das passagens do *Graphic novel* *Jeremias pele*, quando o pai de Jeremias vai buscar o filho na escola e no caminho é abordado por policiais de forma violenta e imediatamente o pai utiliza como identificação sua carteira de trabalho cujo registro destaca sua profissão arquiteto. Mais uma vez, o racismo individual (o modo de ver e abordar uma pessoa por parte dos policiais) e o racismo institucional que julga a cor da pele e a colocação na

sociedade pela profissão exercida pelo arquiteto negro, resultando no exemplo de racismo estrutural.

O tratamento como “normalidade” que é dado ao racismo na sociedade, advém das relações dos comportamentos individuais que são propagados nos grupos sociais (econômicos, políticos, jurídicos e familiares) que perpassam gerações, como profere Almeida (2019)

O racismo é uma parte do processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 35).

Reflexo desse modo de condição social ganha destaque na instituição escolar, quando a professora de Jeremias lhe designa a profissão de pedreiro e não uma outra que garanta destaque na “sociedade padronizada” composta na sua maioria por pessoas brancas, a ação da professora, os coleguinhas de classe riem da “profissão incomum” talvez inalcançável (como supõe-se o que a professora gostaria de falar), configura-se, os efeitos da dominação social dentro da instituição. O assunto em questão permite uma série de discussões e pontuações de como isso impacta negativamente na sociedade, podendo ser registrada, refletidas e argumentadas em produções textuais nas salas de aula.

A ESCRITA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ESPAÇO ESCOLAR

A escrita em âmbito escolar é um assunto que tem sido pauta nas reuniões de professores de Língua Portuguesa, tendo em vista que com

os atrativos do universo digital, os alunos se mostram resistentes à escrita impressa.

Tais fatores são decorrentes de uma escrita por si só mecanizada, com propósitos apenas de observar erros ortográficos e questões gramaticais presentes nas redações dos alunos, pouco se estimula o pensamento crítico desse discente ou até mesmo o que ele tem a dizer, pois como afirma Antunes (2003, p.45), “não há conhecimento linguístico que supera a deficiência do ‘não ter o que dizer’”, pois antes de tudo, ou de qualquer método de escrita é necessário que na produção textual tenha-se o que dizer. Por essa vertente, a redação escolar tem se configurado como uma espécie de “acerto de contas” entre professor e aluno, sem vistas ao que o discente pode produzir de significativo ou até mesmo, sem propor situações que estimulem uma intertextualidade que não acontece, porque a escola muitas vezes detém-se apenas a estrutura do que vem a ser uma boa redação.

Logo, é preciso ter em vista que os novos letramentos estão inseridos na vida dos alunos, considerados nativos digitais. Dessa forma, é necessário propiciar a esse público o manuseio de maneira planejada de novas situações de produção escrita com auxílio das ferramentas midiáticas, assim se torna uma maneira de estar mais próximas do seu cotidiano e que possa por assim dizer estimular suas competências e habilidades, já que fora da escola boa parte desses adolescentes realizam práticas de escrita como nas redes sociais. Pois, esses percebem “no ciberespaço, novas possibilidades de leitura, e nesse novo espaço há uma reconfiguração nos modos de ler e escrever” (PRENSKY, 2001, p. 11).

Luke (2004) apresenta em sua posição o que é tornar o aluno um ser crítico, convidando o indivíduo a ter a oportunidade de colocar-se

no lugar do outro, ou seja, dar ao aluno a possibilidade de enxergar o mundo de outra forma, por meio de situações de aprendizagem que levem em consideração a inserção de ferramentas midiáticas no processo de aprimoramento da escrita presente no contexto do alunado, dando oportunidade ao posicionamento, fazendo assim com que o poder argumentativo seja despertado.

Essa tarefa da escola de promover o estímulo a criticidade precisa acontecer e o auxílio das ferramentas tecnológicas, como o *padlet*, por exemplo, oportuniza o discente a posicionar-se na produção de seu texto como autor, atuando de forma colaborativa e interativa.

O PADLET EM SALA DE AULA: UM NOVO OLHAR PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Com a ampliação do acesso à internet, as novas ferramentas têm sugerido possibilidades de trocas e a construção coletiva de ideias. E todas essas possibilidades de comunicação e escrita passaram a depender menos de todo um aparato editorial para uma comunicação e publicação de ideias de uma forma mais livre, e sem necessariamente precisar ser um escritor de renome para que as pessoas vejam o que se escreve ou quer expressar.

Através do mural dinâmico do *Padlet*, a escrita pode ser desenvolvida sem que o usuário tenha o trabalho de criar um *site*, que demanda um tempo e toda uma carga de informação para criação, tal ferramenta é de fácil acesso e pode ser utilizada em *smartphones* de uma forma simples e dinâmica, pois o usuário pode acrescentar a sua produção escrita imagens, *hiperlinks*, entre outros materiais que desejar, deixando ainda mais criativa e dinâmica a produção do seu texto, conforme exposto abaixo

O *Padlet* é um site da internet que você colabora com outros usuários, fornecendo textos, fotos, links e outros conteúdos. Cada espaço colaborativo é chamado de “mural”, podendo ser usado como um quadro de avisos particular. Professores e empresas utilizam o *Padlet* para encorajar conversas criativas multimídia e *brainstorming* (WIKIHOW, online).

É possível no *Padlet* congregar em um mesmo espaço diferentes mídias, não só os textos propriamente ditos, então o letramento digital acontece por propiciar ao aluno não apenas o recurso escrito de forma engessada, mas dá ao mesmo a oportunidade de trazer outros materiais que se somam à produção escrita e que favorecem o aluno a ter melhores possibilidades do que dizer. Outro recurso da ferramenta, é a montagem do mural com base em temáticas que se quer abordar, ou seja, os alunos podem escolher uma imagem de fundo de acordo com o que achar pertinente para o momento da escrita, então é possível trazer a criatividade dado a escolha imagética que conta de forma significativa no processo de aprendizagem, podendo interagir com outras formas dinâmicas de materiais que proporcionam novas descobertas.

Seguindo essa linha de pensamento, a escrita no *Padlet* ocorre por meio de interação e estimula a curiosidade, pois quando os atores em seu perfil atendem a proposta do próprio site “no que você está pensando”, que dá a eles a possibilidade de expressar seus pensamentos por meio de palavras, imagens, dentre outras mídias, essa ferramenta abre possibilidades diversas de organização dos enunciados, possibilitando também ao autor a utilização de diversas linguagens orientados pelo professor.

É importante ressaltar que, a escrita do *Padlet* é uma escrita colaborativa (EC), a qual está sendo bem utilizada pelos usuários da internet, principalmente nesse momento pandêmico. Lowry et al. (2004)

reforçam que esse método vem ganhando mais evidência, pois, com o aumento do processo de globalização e a necessidade de atividades colaborativas, sua prática tornou-se um trabalho compartilhado, com todos os recursos que a tecnologia pode nos oferecer. Mas afinal, de que se trata a EC? Segundo Pinheiro (2011)

“...a EC é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão interrelacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas. Pode-se, por conseguinte, afirmar que, dado seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação” (PINHEIRO, 2011, p. 229).

A produção interativa e transversal do *Padlet*, abrangendo alunos e professores, mobiliza competências e capacidades de ação, suscita práticas de inteligência coletiva. Ela consiste em um processo de produção compartilhada entre dois ou mais sujeitos que interagem para criar e produzir conhecimento. Isso nos traz o trabalho em grupo com objetivo de gerar melhores resultados na produção.

Uma vez publicadas, o leitor tem a possibilidade de curtir, compartilhar e comentar, ou seja, posicionar-se diante do texto ampliando-o por meio de comentários, e assim vai surgindo os textos entrelaçando uns aos outros em uma grande rede marcando seu caráter vivo e dinâmico. E por essa vertente não se trata de ensinar os alunos a manusear o *Padlet*, mas de instrumentalizá-los para que atuem para além de simples consumidores passivos do que é produzido, contribuindo assim para o seu engajamento e atuação como autor colaborativo, favorecendo o seu multiletramento, uma vez que a

participação no mundo digital requer, conforme Santaella (2007, p.80) “vigilância , receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, “reenquadramentos” em estados de imprevisibilidades ou de acasos, desordens, adaptabilidades” (SANTAELLA, 2007, p. 80).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza qualitativa, já que lida com descrição, interpretação e análise de dados por meio da informação e observação do objeto de estudo. Os sujeitos são os alunos do 9º ano do ensino fundamental II da escola municipal Monsenhor Stanislaw, localizada no município de Olivedos –PB, os quais tinham uma faixa etária entre 13 e 14 anos. O *corpus* da pesquisa é os quais tinham uma faixa etária entre 13 e 14 anos. O *corpus* da pesquisa é formado por imagens das atividades realizadas na plataforma *Padlet* por meio da escrita colaborativa. As aulas de Português foram realizadas através da ferramenta virtual *Google Meet*, como resultado de estudos e de debates com “pontos de parada”, reunindo os eixos: leitura, oralidade e escrita.

Vale ressaltar que, como pressupostos teóricos utilizamos os conceitos de Kleiman (2010), Antunes (2003), Luke (2004), Pinheiro (2011) e Almeida (2019), entre outros. A aula teve cinco momentos bem significativos que foi dividida em cinco etapas:

Etapa 1: Contextualização do tema por meio de músicas com temática negra, cantadas por artistas negros, apresentadas através do *Youtube* com objetivo de identificar mensagens crítico-sociais nas letras das canções.

Etapa 2: Utilização do “Mentimeter” (*Interactive presentation software*) em que os estudantes puderam colaborar com termos de cunho racistas que comumente ouve-se no dia-dia, promovendo em seguida uma discussão e reflexão;

Etapa 3: Um apanhado geral sobre o conteúdo da obra trabalhada juntamente com a explanação do gênero textual *Graphic Novel*;

Etapa 4: Divisão dos grupos em três salas virtuais com a discussão do tema racismo estrutural. Partindo de três situações selecionadas da história em quadrinho, o objetivo foi envolver os alunos na discussão e reflexão sobre o personagem Jeremias e como o tema impacta socialmente;

Etapa 5: Por último, utilizamos o *Padlet* como ferramenta para produção textual dos estudantes, tendo em vista que toda discussão e reflexão trazidas nas aulas, essas duas últimas etapas serviram de aporte para as produções argumentativas e/ou representativas à abordagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DA REFLEXÃO À PRODUÇÃO: O USO DO PADLET NA ESCRITA COLABORATIVA

O tema abordado no gênero *Graphic novel* - o racismo estrutural - possibilitou uma série de discussões a serem abordadas adjunto a esse, e servindo como “textos de apoio”, a novela gráfica é constituída por texto verbal, imagético e misto que possibilitou aos participantes da oficina subsídios para construção argumentativa a serem transpostos para produção textual no *Padlet*.

As situações apresentadas “Estereótipos de raça” e “Racismo estrutural e violência policial” trazem apontamentos pertinentes para discussão da hegemonia branca, o que foi facilmente identificado pelos participantes, ao mencionarem que em nosso meio social padrões e práticas são seguidas procedentes de um determinado grupo social. Por meio das perguntas direcionadas ao grupo, as reflexões nos mostraram que essa hegemonia branca reflete a todo momento na escola, a exemplo do próprio personagem Jeremias, que a ele foi colocado como profissão “pedreiro” pela cor da sua pele, não havendo intervenção da professora, que enfatiza na sua fala que “astronauta não seria uma profissão comum”.

Em consonância com o que traz Antunes (2009), práticas que estão no contexto social trazidas para a sala de aula possibilitam tornar o aluno um ser crítico que enxerga o mundo de forma que se possa colocar-se nele como sujeito autônomo, capaz de pensar, expressar-se e despertar seu poder argumentativo. A postura argumentativa dos participantes resultou na produção textual por meio da plataforma interativa *Padlet*, com a sugestão dos colaboradores utilizarem além da escrita, outros materiais como vídeos, charges, *hiperlinks*, os quais puderam ser adicionados à plataforma.

Com relação à escrita, foi observado o momento em que os participantes “alimentavam” a plataforma e os conteúdos que inicialmente foram sendo inseridos ao *Padlet*. À medida que a discussão seguia, os alunos modificaram as ideias colocadas, pois a ferramenta propunha essa mudança ou alteração do que já havia sido posto quantas vezes os colaboradores quisessem. Todas essas versões são organizadas cronologicamente e podem ser armazenadas e acessadas a qualquer momento por qualquer colaborador.

O uso do *Padlet* possibilitou a produção textual para um ambiente digital, além de uma melhor observação do percurso de leitura multissemiótica realizada pelos estudantes na alimentação da página. Para a situação 1 “Estereótipos de raça”, os participantes se utilizaram no preenchimento da plataforma o vídeo “*This is America*”, um clipe considerado “uma obra de arte”, por trazer situações de estereótipos de raça com relação aos negros. Foi perceptível que a inserção do vídeo trouxe uma visão de mundo que não se restringia apenas ao conteúdo do *Graphic* para explicar como se dava os estereótipos de raça, mas uma questão de pele que vai além do que nos é apresentado.

Por meio de uma intertextualidade acionada para esse momento, foi possível que as demais pessoas envolvidas na escrita colaborativa se deparassem com informações novas que somava à sua participação, fomentando o seu posicionamento crítico, construindo de forma colaborativa situações de aprendizagem, pois tais discussões são de extrema relevância no trato em sala de aula tendo em vista que perpassam o panorama de conteúdos escolares e adentram nas vivências sociais.

Somado a esse momento, foi exposto o conteúdo da situação 6 “Racismo estrutural e violência policial”, em que os colaboradores trabalharam a pergunta da temática acrescida a uma imagem e um pequeno texto de alerta. Os participantes selecionaram uma charge que ilustrou o tema, promovendo uma discussão crítica coletiva, sendo indispensável para a produção de texto. A imagem de escolha dos participantes tornou-se um dado relevante à crítica, por muitas vezes despercebida em diferentes olhares. Tal produção ecoou um tom de alerta para um debate mais pontual sobre o pensamento de que “branco

tudo pode e preto não pode nada”, pensamento esse que precisa cada vez mais ser modificado.

Ao inserir a imagem na plataforma, configurou-se um posicionamento de reflexão através do relato dos envolvidos em relação às experiências com o racismo que precisa ser levado em consideração. A partir deste ponto, conseguiram captar a relação de opressor e oprimido: identificando a intertextualidade contida no quadro proposto entre a abordagem policial ao pai de Jeremias em intercessão com charge que retrata a disparidade social em "Alphaville" (localidade onde se concentram pessoas da classe média) e "Alphavella" (parodiando a própria favela (Onde, comumente, as abordagens acontecem subjugando à condição social dos que vivem em áreas menos favorecidas). Estes textos mistos e imagéticos oportunizam aos leitores um convite à reflexão das mensagens carregadas de sentidos, implícitas e explícitas, partindo para uma produção textual embasada por alguns, em suas próprias vivências.

A participação dos alunos na oficina foi dada de forma significativa durante as discussões, expondo seus posicionamentos relativos aos estigmas sofridos pela população negra. Partilhar tais dizeres na plataforma *Padlet*, foi um momento de materializar a escrita de uma maneira diferente do corriqueiro da sala de aula tradicional, o que foi bem recepcionado pelos alunos que dividiram esse espaço com diferentes materialidades semióticas, o que os deixou bastante motivados no momento de produção por meio de som, gesto e imagem. Aulas assim possibilitam que os sujeitos expressem sua visão de mundo convencendo-se, concordando, discordando e desenvolvendo o letramento na escola da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade da discussão em grupo promoveu a interatividade, a troca de conhecimentos, o exercício da escuta e o respeito ao ponto de vista alheio, proporcionando uma aprendizagem solidária e colaborativa. Abordar um tema como o racismo por meio de um gênero textual não tão comum e com a ferramenta digital *Padlet*, é um “atrativo e convite à escrita” e, além disso, debater o tema, trará uma reflexão que historicamente as etnias vêm enfrentando, dentro e fora dos “muros da escola”. Isso se torna relevante às gerações contemporâneas da educação básica, a exemplo do público-alvo 9º ano, podendo se estender, inclusive ao ensino médio, em que o trabalho para a construção argumentativa seria intensificado.

Esta oficina proporcionou aos alunos a tomada de posição referente ao tema, discutindo questões relevantes, como o preconceito e estereótipos de raça, situações que devem ser tratadas na escola como forma de rompimento com esse tipo de estigma. Tais situações que corroboraram para uma escrita colaborativa no *Padlet*, as quais proporcionaram uma aproximação dos dizeres, tendo em vista que os colaboradores tiveram acesso a todas as contribuições por eles deixados, e por essa vertente, colocar-se no lugar do outro.

Portanto, é preciso fortalecer as práticas sociais e temas que permeiam na sociedade para dentro da Instituição escolar, pois essa é uma forma de estimular a leitura, a escrita e a produção textual numa abordagem mais crítica e até mesmo colaborativa. Incentivar o alunado a escrever levando em consideração outros suportes de escrita da contemporaneidade valorizando seus conhecimentos e sua vivência é uma forma de aproximar a sociedade da escola, na contemporaneidade,

a escola não se configura mais como fonte única do saber com conteúdos finitos, os alunos aprendem em diversos espaços sociais e essa aprendizagem deve ser valorizada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: Outra escola Possível**. São Paulo, Ed. Parábola editorial, 2009.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural. Feminismos plurais**. Coord. Djamilia Ribeiro. São Paulo Ed. Pólen, 2019.
- CALÇA, Rafael e COSTA, Jefferson. **Jeremias Pele**. São Paulo. Ed. Mauricio de Sousa. Panini Comics, 2018.
- Como usar o padlet. **Wikihow**, 2020. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Usar-o-Padlet>. Acesso em: 24/01/2021.
- DAMASCENO, Eduardo e GARROCHO, Felipe. **Bidu juntos**. São Paulo. Ed. Mauricio de Sousa. Panini Comics, 2016.
- DELORS, Jacques. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Ed. Cortez, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2015.
- Graphic Novel. O que é? **Infoescola**, 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/graphic-novel/> Acesso em: 07/02/2021
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/ IEL/UNICAMP, 2005-2010.
- LOPES, Livia Mara Menezes; RIBEIRO, Viviane Salvador. O estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. In: **Congresso internacional de educação e tecnologia**, 2018, São Carlos, SP.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. In: LUKE, Allan. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PINHEIRO, P. A. **Gêneros (digitais) em foco**: por uma discussão sócio-histórica. Alfa, São José do Rio Preto, v. 54, n. 1, p. 33-58, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2870/2644>. Acesso em: 30 jan. 2021.

_____. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet**: ressignificando a produção textual na escola. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the Horizon**, MCB University Press, 2001.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da modernidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

9

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO DURANTE A PANDEMIA: TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA CONECTAR O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O RETORNO PRESENCIAL

*Tatiane Nunes de Souza*¹

INTRODUÇÃO

Diante de uma pandemia inesperada, que teve início no Brasil, em março de 2020, diversos setores da economia mundial e seus profissionais envolvidos, tiveram que se adaptar para manter o contato com seus consumidores/clientes/fornecedores/estudantes, etc., obedecendo aos rígidos protocolos de distanciamento físico.

O setor educacional também precisou se adequar, e para tanto passou a utilizar-se das tecnologias digitais como meios e ferramentas para prosseguir na rotina escolar, em casa. Contudo, “ninguém, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes online nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do COVID 19”, para se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). (MOREIRA et al 2020)

Acrescenta-se à essa realidade, a falta de direcionamento assertivo das instâncias competentes, e desta feita, Redes públicas e privadas de ensino, cada qual com suas possibilidades e limites, tentaram manter ou retomar as atividades escolares, fora das instituições, tendo como

¹ Tatiane Nunes de Souza. Mestra em Educação e Tecnologias (UFMG). tatiane10ns@yahoo.com.br

suporte a mediação do ensino e da aprendizagem, as tecnologias digitais.

Essa tentativa nunca antes pensada para o Ensino Básico, promoveu inseguranças, desgastes e apresentou possibilidades de aprendizagens para estudantes e especialmente, para professores e gestores que tiveram que aprimorar ou iniciar um percurso de uso e incorporação sem limites, das tecnologias digitais. E assim, “colocou à prova todos essa relação do saber com o equipamento escolar, por meio do uso alternativo, massivo e irreflexivo das tecnologias.” (SOUZA, p.71, 2021)

Mediante esse panorama, professores e gestores que não utilizavam os recursos digitais e ou que não dominavam as habilidades necessárias para essa utilização, precisaram se adequar e buscar meios de capacitação, em serviço.

Este texto tem por **objetivo**, apresentar e analisar, de que maneira ocorreu a formação docente, em serviço, mediadas pelas e para as tecnologias digitais, paraprofessores da Educação Básica, durante a pandemia 2020-2021, e por conseguinte, levantar como esses profissionais fizeram uso dos conhecimentos adquiridos nessas experiências de formações em sua atuação docente, à distância ou presencialmente, durante esse período.

O presente estudo, pretende indicar, a partir do olhar e dos relatos dos próprios professores, possibilidades para a formação docente em serviço, com vistas à ampliação do uso assertivo das tecnologias digitais, no contexto escolar do Ensino Básico. Visto que a formação inicial não comporta as demandas que vão surgindo e que torna necessário o constante aprimoramento dos conhecimentos para um ato pedagógico condizente com a prática social do presente.

Pois, segundo Moreira e Montenegro (2012)

apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais carecem de uma quase permanente formação, porque nessa área, a inovação acontece a todo o momento, o que por vezes proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores (MOREIRA e MONTEIRO, 2012 in MOREIRA et al 2020)

Esta permanente formação, sobretudo, em serviço, exige acesso material à equipamentos, disponibilidade dos educadores e prontidão nas ofertas, pelas Redes de Ensino, tema presente em diversos estudos que entrelaçam os temas: uso das tecnologias digitais e formação de docentes, como os estudos e contribuições de Coscarelli (2018), Ribeiro (2019), Fantin (2012), Moreira et al (2020), Ferreira (2021), Silva e Alves (2018) e Souza (2021), que formam o arcabouço teórico deste trabalho.

O texto é percorrido em três partes que se seguem. A primeira apresenta, a partir de um construto teórico, a problematização dos conceitos e usos das tecnologias, especialmente das tecnologias digitais, no contexto educacional da formação de professores.

A segunda parte apresenta a abordagem da pesquisa, no percurso metodológico e na terceira parte, é apresentado o resultado do levantamento realizado entre professores da Educação Básica, no Brasil, a respeito da formação oferecida pelas respectivas Redes de Ensino, em que atuaram, durante a pandemia, com vistas a ampliar o uso das tecnologias digitais, para o ERE ou para o retorno presencial. Na seção a seguir, é abordada a base teórica em que este estudo se apoiou.

BASE TEÓRICA - REFERENCIAL TEÓRICO

A relevância de se considerar a preparação dos professores para a utilização de tecnologias emergentes, sempre esteve na contramão da formação inicial, que está há alguns passos atrás, das necessidades reais da sala de aula, nesse e em outros quesitos, ligados ao aprimoramento da prática pedagógica, que visam preparar os professores para educar para a cidadania.

Pensar nesse aprimoramento necessário é possível a partir de uma formação docente que privilegie as multimídias, a multimodalidade e a multiculturalidade e suas respectivas competências. Nesse sentido, integram saberes e contribuições advindas de diferentes áreas do conhecimento, em prol da revisão de novas e alternativas maneiras de mediar o cenário contemporâneo educacional, a partir do uso e produção das/pelas/para as tecnologias digitais. (FANTIN, 2012)

Ao considerar que o termo tecnologias atende às diversas e complementares abordagens (da fabricação, físico do artefato, da utilização, do conhecimento, da ciência aplicada, da fenomenologia, da política social entre outros), levantadas por Ferreira (2021), seu uso sempre esteve associado ao processo dinâmico de ensino e aprendizagem na escola, tendo na própria instituição escolar, um meio e dispositivo de organização e sistematização do conhecimento científico, para além do uso de papel, lápis, quadro negro e outros.

Como processo dinâmico, o ato pedagógico requer uma medida de atualização e inovação. Contudo, em meio aos professores, é comum encontrar perfis distintos de interesse e capacidades para lidar com as necessidades impostas pela sociedade.

Há profissionais interessados, disponíveis e com habilidades específicas. E há os temerosos por mudanças, considerados em alguma medida, como tecnofóbicos, aquele que “resista à presença das tecnologias digitais na educação, sobretudo quando se fala em integrar as tecnologias móveis nas aulas.” (SILVA e ALVES, p.19, 2018)

Esse último posicionamento pode apresentar diferentes vieses sociais e até políticos, e esse posicionamento quando extremo, dificulta ou impossibilita aos estudantes, ter acesso aos conhecimentos e utilização dos mesmos, por meio do emprego ou produção de outras tecnologias.

Contudo, esse posicionamento não é o único dificultador. A partir de dados da pesquisa realizada por Coscarelli (2018), professores que deixavam de utilizar as tecnologias como mediadoras do ensino e da aprendizagem, alegavam insegurança pelo pouco ou nenhum domínio de hardwares/softwarewares.

Entre os resultados da pesquisa, evidenciou-se “que a maioria dos professores (85%) não recebeu nenhum tipo de formação para usar os recursos tecnológicos em sala de aula. E por conseguinte, é interessante notar que 64% dos professores aprendem sozinhos, fazendo suas descobertas ou trocando experiências informalmente com outros profissionais”. (COSCARELLI, p.42, 2018)

O contexto escolar é formado por pessoas, de idades e realidades sociais que desempenham papéis diferentes, mas que se tornam o todo, a escola, e que podem, cada qual à sua maneira, contribuir com a aprendizagem colaborativa. Assim, não é possível dissociar a contribuição de todos esses agentes no processo de ensino e aprendizagem, nem mesmo de indicar as suas habilidades tecnológicas, com base na idade cronológica. (RIBEIRO, 2019)

Embora o foco desse estudo esteja centralizado nos professores, é razoável mencionar igualmente que aos estudantes também é requerido conhecimentos e usos das tecnologias com vistas ao aprendizado. O que sugere uma formação docente que privilegie a oportunidade de os estudantes também se atualizarem.

Como reitera Ribeiro (2019).

Assim como suspeito que houvesse e ainda haja mais diversidade nas escolas do que apenas dois perfis antagônicos de pessoas, também suspeito que haja pontes entre os supostos dois lados de algum eventual fosso. Não creio na passividade dos professores, nem na esperteza inata e quase mágica dos estudantes. As mudanças necessárias para que a educação melhore são construídas por todos (RIBEIRO, p. 17, 2019).

A formação que visa preparar um profissional para lidar com os desafios de uma sociedade em constante mudança, mobilidade e interatividade, não deve estar associada exclusivamente ao preparo de instrutores, mas de profissionais da educação, docentes mediadores, colaborativos, integradores e igualmente produtores de conteúdos e de outras tecnologias para ensinar e para aprender, junto com seus estudantes.

A afirmativa anterior não indica a transformação de professores em *youtubers* notórios ou celebridades das redes sociais. Porém, adverte para a real necessidade das transformações trazidas pelo uso das tecnologias digitais, durante a pandemia, quando o intuito era alcançar os estudantes, aproveitando desta maneira, das possibilidades comunicacionais, com a utilização de diversas linguagens.

Para Moreira et al (2020),

para além da utilização destes recursos disponíveis na web social, é importante, também, que o professor se “atreva” a produzir o seu próprio material audiovisual através de softwares de fácil utilização, que seja um “maker”. Um “maker” que produza vídeos curtos que não “cansem” os estudantes, porque na realidade é preferível criar vários vídeos curtos a ter apenas um muito longo (MOREIRA et al, p. 357, 2020)

Considerando para tanto, os recursos e argumentos já disponíveis e empregados com sucesso pelo marketing, comércio, relações sociais e entretenimento, não somente na produção de vídeos, como também para outros recursos e conteúdos disponíveis via web. Nesse sentido, Fantin (2012) também alerta que

há que caracterizar os objetivos que se pretendem alcançar no trabalho desenvolvido com educação de crianças e jovens na sociedade contemporânea. O protagonismo das mídias e a transformação da paisagem comunicativa, cada vez mais marcada pela multimedialidade, têm transformado as relações dos sujeitos entre si e destes com a cultura, modificando as formas de produção, acesso e socialização do conhecimento (FANTIN, p. 292, 2012).

Portanto, a formação profissional ideal para os professores, deveria estar atrelada ao que se espera de seus futuros estudantes. Pensando em ambos como autores de seus conhecimentos e de interações colaborativas e responsáveis, mediadas especialmente pela e a partir da internet, para além do aprimoramento do letramento digital. Desmistificando a ideia de que há entre eles, gerações etárias que dominam com maior ou menor facilidade as diferentes tecnologias digitais. (RIBEIRO, 2019)

Considerando as crianças na fase de alfabetização e do desenvolvimento dos diversos multiletramentos (ROJO, 2012), Coscarelli (2018) lembra que elas também necessitam ter em sua rotina, a

incorporação e uso das tecnologias digitais. “Com o auxílio do professor, que vai planejar os desafios num crescendo do grau de dificuldade ao longo do percurso escolar, essas crianças vão se familiarizando e desenvolvendo as habilidades requeridas para o seu letramento, incluindo aí o letramento digital”, tanto no uso quanto na produção. (Coscarelli, p. 36, 2018)

Se a informação está disponível em maior quantidade, as capacidades analíticas e reflexivas de escolha e seleção responsáveis, dependem de habilidades específicas, exploradas através da utilização e do exercício, a partir do acesso. Pois, “o que falta não são informações, mas competências técnicas e, sobretudo, cognitivas para selecionar e filtrar as informações de credibilidade numa visão crítica”. (SILVA e ALVES, p.20, 2018)

Nesse sentido, Fantin (2012) alerta que

entre continuidades e rupturas, normatização e transgressão, reprodução e criação de certas práticas pedagógicas e da cultura escolar, fica evidente a necessidade de pensar a formação de crianças, jovens e professores numa perspectiva integrada de formação em que educação, cultura, arte, ciência e tecnologia estejam organicamente relacionadas (FANTIN, p. 294, 2012).

A emergência pelo desenvolvimento dessas competências oriundas das formações docentes e discentes, estão relacionadas à ubiquidade, característica própria das tecnologias digitais, segundo Souza (2021).

Para Silva e Alves (2018) o termo indica

a capacidade de um indivíduo poder estar presente em vários lugares ao mesmo tempo. O termo tem sido usado para definir o estado do usuário da internet que pode estar presente em vários lugares e comunicar-se durante este deslocamento (SILVA e ALVES, p. 20, 2018).

Especialmente durante a pandemia, esse termo ficou evidente, fundindo o presencial com online, o trabalho presencial com o teletrabalho, e desmistificando a noção de tempos, espaços e interrelações escolares, quando permitiu uma amplitude das interações e da mobilidade, por meio ERE.

A análise apresentada por Santos (2014, p. 32) adverte que “a mobilidade ganha potência por conta da sua conexão com o ciberespaço. Na era da mobilidade com conexões generalizadas em rede, podemos compartilhar e acessar simultaneamente vários lugares”. (in SILVA e ALVES, p. 22, 2018)

As competências e relevâncias para a formação docente voltadas para o domínio das tecnologias digitais, elencadas até o momento, indicam reais necessidades de ofertas contínuas de formação para os profissionais em serviço. Essas ofertas podem ser realizadas a partir de diferentes frentes: instituições de ensino superior, secretarias de educação, escolas, empresas ou entre os pares.

Além disso, o processo de ensinar e aprender, compreende todos os atores envolvidos, incluindo educadores e estudantes. Portanto docentes e discentes são beneficiados ou prejudicados, a depender da oferta e conclusão de formações docentes em serviço\contínua.

Com o propósito de verificar como ocorreram as formações de professores do Ensino Básico, em serviço, durante a pandemia (2020-2021), foi realizado um levantamento, apontado na sessão a seguir, com a indicação do percurso metodológico.

METODOLOGIA

Nesta sessão é indicado o percurso metodológico desta pesquisa. Para tanto, reconsidera-se o objetivo deste estudo, que é apresentar e analisar de que maneira ocorreu a formação em serviço (e se houve), para professores que atuam no Ensino Básico de escolas públicas e privadas, diante da necessidade de adaptação ao ensino à distância, imposto como protocolo, diante da pandemia causada pelo SARS-Cov-2, desde 2020.

Para esse levantamento foi utilizado um formulário eletrônico, (*Google form*) para elaborar um questionário, formado por 22 questões de múltiplas escolhas e questões com respostas abertas, como instrumento de coleta de dados.

Com a elaboração deste instrumento, por esse meio, foi criado um link de acesso, que foi amplamente divulgado e compartilhado com professores e instituições educacionais, especialmente pela plataforma de mensagens WhatsApp, durante o período de 22 de novembro de 2021 a 02 de dezembro, do mesmo ano.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN 1994) e o método escolhido foi o dialético ao considerar que a pesquisa buscou “uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade” (GIL, 2008. p. 14).

Na sequência do encerramento para o recebimento de respostas, foi iniciada a análise dos dados, com base nas respostas obtidas. E com base nas respostas, a contingência foi indicar reais possibilidades de formação para professores, mediadas pelas tecnologias digitais, com vistas ao ensino e aprendizagem, seja à distância ou em sala de aula presencial.

Na sessão a seguir serão apresentados os dados coletados e a análise deles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES/RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta seção, a fim de alcançar o objetivo que norteou este estudo, será apresentada e analisada, de que maneira ocorreu a formação docente, em serviço, mediadas pelas e para as tecnologias digitais, para professores da Educação Básica, durante a pandemia 2020-2021. E verificar se é possível indicar, como esses profissionais fizeram uso dessas formações em sua atuação docente, à distância ou presencialmente, durante esse período.

Para esse levantamento foram colhidas respostas de 48 professores, em sua maioria, na faixa etária entre 29 a 39 anos de idade (38%), seguidos pela faixa de 40 a 50 anos de idade (35%), 51 a 60 anos de idade (23%) e 4% com mais de 60 anos de idade.

O estado brasileiro com maior incidência de respostas foi Minas Gerais (90%) e o restante foi distribuído por São Paulo (6%), Rio Grande do Sul (2%) e Rio de Janeiro (2%), de 11 diferentes municípios.

Durante o período da pandemia, 38 dos professores respondentes indicaram que estiveram vinculados à Rede pública Municipal, 13 atuaram na Rede pública Estadual, 1 na Rede pública Federal e 2 na Rede privada de ensino. Quanto ao turno de atuação: 39 atuaram no turno matutino, 31 no turno vespertino e 7 no noturno. (Questão 4 e 5). Em relação aos anos de atuação, 27 estavam vinculados aos Anos Finais -5º

ao 9º-, seguidos pelo empate da Educação Infantil e Anos iniciais – 1º ao 4º-, ambos com 13 respostas e Ensino Médio com 8 atuações².

Quanto às formações oferecidas pela Rede de ensino antes da pandemia (temas variados), 8 respostas indicaram que elas não eram oferecidas, e outras 8 respostas indicaram que as formações ocorriam na modalidade à distância. As outras 56 respostas indicaram que as formações ocorriam presencialmente, organizadas pelas secretarias, escolas ou outras instituições.

Com a pandemia, o número de ofertas aumentou, apenas 5 respondentes indicaram que não houve formação (temas variados). 35 respostas indicaram que houve ofertas de formações, especialmente organizadas e oferecidas pelas secretarias de educação. E as demais 27 respostas, indicaram que as formações foram organizadas e oferecidas, pelas escolas (gestores escolares e pelos os pares), todas na modalidade à distância³.

Quando perguntados como avaliariam o conhecimento pessoal com relação ao domínio das tecnologias digitais (TD), com vistas ao uso voltado para a mediação do processo de ensino e aprendizagem, antes da pandemia, os respondentes indicaram com o mesmo índice de respostas, que os conhecimentos eram suficientes (45,8%) ou pouco suficientes (45,8%) e apenas 8,3% indicaram ser insuficientes, de acordo com o gráfico 1.

A partir desta autoavaliação é possível prever que mais da metade dos respondentes precisaram se adequar e buscar outros

² Foi admitida mais de uma resposta para as questões 4, 5 e 6 por entender que os professores podem atuar em mais de uma Rede, horário e etapa.

³ Foi admitida mais de uma resposta para as questões 7 e 8 por entender, que os professores podem ter tido diferentes experiências, atuando em diferentes Redes.

conhecimentos na área tecnológica digital, para mediar o ensino e aprendizagem durante a pandemia. Esta análise parte da evidência do uso das TD, como o principal meio de interação entre estudantes e professores, no ERE. Confirma ainda que as Redes de Ensino precisam se atentar para ofertar cursos aos professores em serviço, com regularidade e com temática contemporânea. Bem como de beneficiar-se dos profissionais que possuem domínios em áreas específicas, para habilitar também pelos seus pares.

Quando perguntados para quais temas/recursos, as formações sobre o uso de tecnologias digitais (tema específico) foram oferecidas pelas Redes de Ensino, 15 pessoas indicaram que não houve nenhuma oferta. Para os temas informática básica, pacote office (Windows ou libre), Canva e Edição de vídeos houve respostas que indicaram 5 ofertas para cada um deles. Para os temas lousa digital, moodle e ensino híbrido, houve 1 oferta de cada.

E ainda, o recurso com maior evidência, com 25 ofertas foi o google suíte. Uma possível explicação para essa evidência pode ser atrelada ao baixo custo para os usuários, diversidade de aplicativos que permitem a interação e a hospedagem de conteúdos, com manuseio intuitivo e organização de tarefas.

Dos respondentes, 6 indicaram que não participaram de nenhuma formação. Para a informática básica houve 5 cursistas, 4 para o canva, 3 para a edição de vídeos, 1 para o moodle, 1 no ensino híbrido, 1 para o pacote office (Windows ou libre) e 18 foram cursistas das formações sobre o *google suíte*. Desta feita, evidenciando que a oferta foi condizente com a procura⁴.

⁴ Era possível assinalar mais de uma resposta nas questões 10 e 11.

Para os respondentes, cerca de 43,7% da oferta dos cursos (duração, conteúdo, metodologia, etc.) foi relevante e 16,7% consideraram muito relevante. Número expressivo quando comparados aos 16,7% que não tiveram oferta ou aos 14,6% que não participaram, ou ainda aos 8,3% que consideraram pouco relevante. Demonstrando desta maneira que as formações são valorizadas pelos professores quando atendem às demandas sociais da realidade pedagógica.

Quanto à participação dos professores como ofertantes/ministrantes de cursos, 14 indicaram que não houve ofertas; 24 respondentes indicaram que não ofereceram ou ministraram cursos para os pares. Para os cursos voltados para a formação do google suíte, houve 7 professores formadores. Para os cursos de pixton, canva, pacote office, lousa digital e moodle para cada um deles, houve 1 respondente que atuou como ofertante/ministrante⁵.

Foi perguntado para todos os 48 respondentes, se participaram de formações oferecidas por outras redes/instituições. 56,3%, participou de formações fora da Rede que estão vinculados e 43,8% não participaram. O que indica que, independente das ofertas de formações, pelas Redes de atuação, o profissional da educação demanda a atualização e novos conhecimentos em busca de aprimorar sua atuação pedagógica e oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem aos seus estudantes.

Dentre os cursos oferecidos fora das Redes de ensino e que foram cursados pelos professores pesquisados, estão: google *for education*, estratégias e tecnologias para o ensino híbrido, canva, *clipchamp*,

⁵ Na questão 13 foi possível assinalar mais de uma resposta, por entender que os professores podem ter atuado em mais de um curso como formador.

gameficação com power point, criação de vídeos, youtube, google meet, ideias básicas sobre astronomia, *storyboard*, *linguix*, entre outros.

Apenas 5 respondentes indicaram que pagaram por esses cursos, o restante indicou que participou de cursos gratuitos, organizados por diferentes instituições educacionais ou pela própria plataforma *google*. E em sua maioria, esses cursos tiveram a duração entre 2h a 10h (52%), enquanto apenas 4% cursaram cursos com mais de 30h.

Com base nas formações cursadas os respondentes indicaram as experiências que foram aplicadas em sua prática no ERE: 1 respondente indicou a prática de aula online e outro indicou que aproveitou todas as possibilidades. 2 respostas indicaram o uso do Canva e outras 2 indicaram que as experiências melhoraram de maneira geral sua relação como uso das TD, como mediadoras.

Apenas uma resposta indicou que não foi viável se beneficiar dos conhecimentos adquiridos em virtude da falta de infraestrutura. E outra resposta indicou que os estudantes também precisavam ter passado por cursos e formações. 16 respostas indicaram que aproveitaram os recursos do Google Suíte em suas práticas (forms, classroom, youtube e meet).

Quanto a usufruir desses conhecimentos adquiridos nos momentos presenciais, houve 1 resposta que indicou não ter tido oferta e outra que indicou não ter cursado formações. As demais, de maneira geral, indicaram que todas as possibilidades de adaptar esses conhecimentos para o presencial, são possíveis e até necessárias, mediante o uso constante e maciço do telefone celular por professores e estudantes e da realidade do ensino híbrido.

Para finalizar o levantamento, foi proposto uma reflexão aos respondentes, sobre qual lição tiramos dessas experiências vivenciadas

durante a pandemia, com relação ao uso das TD como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem: 1 respondente não soube responder, 2 respostas indicaram a possibilidade de continuidade do ensino remoto, mesmo diante das desigualdades de acesso. Houve 1 resposta que indicou a dedicação como lição, 1 indicou a paciência, outra, a necessidade de ser simples e ainda mais 1 que indicou a necessidade do trabalho continuar a ser colaborativo, pois nesse período, vários professores foram auxiliados por seus pares, com iniciativas particulares.

Apenas 4 respostas indicaram que a lição que ficou é a necessidade de melhorar e aumentar o investimento em equipamentos nas escolas e especialmente o acesso à internet.

É necessário que haja uma maior preocupação em relação aos estudantes que não possuem acesso à Internet para que estas ferramentas digitais possam ser utilizadas com sucesso, não apenas em sala de aula, mas também como uma opção às tarefas de casa. (Respondente nº 44)

15 respostas indicaram que a postura do professor diante da ampliação do uso de recursos tecnológicos em sala de aula, aliados às metodologias ativas e a gamificação, deveriam ser repensadas como prioridade, no contexto dessa sociedade e das reais necessidades dos estudantes, a partir das experiências no ERE durante a pandemia. E nesse sentido, essa ampliação perpassar ainda a organização pedagógica e administrativa da escola, com a flexibilidade para que determinadas atividades ocorreram à distância.

Sempre tivemos a tecnologia a nosso favor de modo que pouco utilizávamos e fica a lição de que não basta papel e caneta. O mundo está digital. Precisou desse período para que se abrisse esse horizonte (Respondente nº 27).

E ainda

Que a educação é viva e precisa adaptar-se rapidamente para atender à sociedade que muito espera dela, mas pouco reconhece seus esforços (Respondente nº 10).

17 respostas indicaram que a principal lição dessa experiência foi a necessidade de investimentos dos setores públicos e privados, na formação docente, em serviço e atualizada.

Eu tenho necessidade de aprender a utilizar a tecnologia (Respondente nº 02).

Um dos professores respondentes indicou que o comportamento e as habilidades esperadas dos estudantes, podem ser alcançados quando seus professores também tem a oportunidade de desenvolvê-los e ampliá-los, com as formações.

Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e aluno como protagonista devem fazer parte da formação dos professores (não serem temas apenas, mas uma prática diária ao longo do curso). Um aluno autônomo, engajado e criativo precisa de professores autônomos, engajados e criativos (Respondente nº 36).

Outra resposta que reforça as demais, indica a principal lição, deixada por esse período de pandemia, com a imposição do distanciamento físico e uso massivo das TD como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem:

Que o professor é fundamental no processo educacional. (Respondente nº 48)

No que se refere aos resultados desse levantamento, foi evidente que faltou maiores investimentos das Redes de ensino, na preparação ou ampliação dos conhecimentos dos professores, para o uso das TD. E na contramão dessa falta de oferta, professores que possuem conhecimentos específicos, podem colaborar e compartilhados com os outros professores que apresentam interesse.

Concluindo, mesmo que as formações aumentem em quantidade, oferecidas pelas Redes ou planejadas pelas escolas ou grupos específicos, é preciso reorganizar e flexibilizar os tempos e espaços escolares, a fim de que os profissionais possam atuar e se atualizar. Embora não tenha sido mencionado na pesquisa, a dinâmica escolar é restritiva para aqueles que desejam prolongar seus estudos, em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse levantamento, foi possível verificar mesmo com uso constante das diversas tecnologias em sala de aula, mesmo antes da pandemia, boa parte dos professores não estavam preparados para assumir o ERE, com uso das tecnologias digitais, como principal recurso de mediação.

Assim também, suas Redes de ensino não estavam programadas para orientar seus profissionais e equipar seus profissionais. Houve aquelas que tentaram suprir essa lacuna, mas houve outras que não tentaram.

Esse perfil e as demandas colocadas pelos professores deixa claro que há uma urgência na oferta de formações e cursos para os professores em serviço, para além dos investimentos em equipamentos. E se acaso a pouca oferta estiver vinculada ao custo, é

preciso indicar que há diversas plataformas e instituições que oferecem formação gratuita ou com baixo custo, especialmente nos programas de extensão das universidades. Além disso, diversos profissionais nas escolas possuem algum conhecimento específico que pode ser compartilhado coletivamente.

Mas pouco resolve, se a oferta estiver centrada nos professores e não abarcar os outros profissionais que também educam na escola. Além disso, os estudantes se atualizam à mesma medida em que seus professores. Portanto, as formações ideais, permitiriam o acesso a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Vislumbrando perspectivas para futuras pesquisas, seria relevante questionar a “gratuidade” de formações, aplicativos e serviços do google suíte, ofertados aos profissionais, mas também às Redes de ensino, uma vez que foi essa a plataforma mais utilizada nas formações e nas interações do ERE, entre professores e estudantes.

Para além disso, nesse levantamento os estudantes não foram consultados a cerca do seu desempenho na utilização das tecnologias digitais. Tema que pode abordado e estudado futuramente, quando o propósito é oferecer Educação integral que promova a criatividade e que seja desafiante, para manter a motivação em aprender, para estudantes e também para professores.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 335p.

- COSCARELLI, C. Viana (2019). **Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação.** *Revista Brasileira De Alfabetização*, 1(8). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.293>. Acesso em 29 de novembro de 2021.
- FANTIN, M. **O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores.** *Educação*, Santa Maria. v.37, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2012
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 220 p. [Livro digital].
- MOREIRA, J. A. M.; et al. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** *Revista Dialogia*. São Paulo, n. 34, p.351-364, jan\abr. 2020.
- Pílula 2 - TECNOLOGIA"S" e suas interfaces ao longo da história da humanidade.**
Andréia Ferreira, 2021. 8min15seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HJ_56O9kYfw&list=PLCg2KGH2RxmWSW3eqwTQ0b9J1jHzNB79f&index=2. Acesso em 24 de novembro de 2021.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções.** *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.
- ROJO, Roxane Helena R, MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, E. **Pesquisa-Formação na Cibercultura.** Lisboa: Whitebooks, 2014.
- SILVA, B., & ALVES, E. J. (2018). **Aprendizagem na cibercultura: um novo olhar sobre as tecnologias de informação e comunicação digital no contexto educativo ubíquo.** *Educação*, 6(3), 17-28. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n3p17-28>
- SOUZA, T. N. **Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam.** Dissertação de mestrado. Maio, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36360>. Acesso em 24 de novembro de 2021.

10

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DUAS FACES DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PEDAGOGIA

*Sandra Augusta de Melo*¹

INTRODUÇÃO

Escolas são lugares de encontro com grande capilaridade social. Por isso, na pandemia pelo vírus Sars-cov-2 iniciada em 2020, a suspensão das atividades presenciais nas escolas foi uma das medidas adotadas com maior rapidez visando ao distanciamento social necessário à diminuição do espalhamento do vírus. No Brasil, a interrupção das atividades presenciais nas escolas foi uma das medidas preventivas mais duradouras.

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral (ARRUDA, 2020, p. 259).

A suspensão da presença nas escolas, adotada em quase todos os países do mundo, é uma medida biopolítica própria de sociedades de segurança. “O objetivo era evitar aglomerações, que poderiam

¹ Doutora em Psicologia pela PUCCAMP. Professora Assistente III UFOP. sandra@ufop.edu.br.

contribuir para a disseminação do novo vírus. Temos aí não somente a OMS, mas também o MEC como instâncias e campos de atuação da biopolítica” (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 227).

Os ajustes da vida social à situação criada pela pandemia foram feitos com um horizonte muito curto frente a uma doença desconhecida, num panorama de grandes incertezas. Em todos os âmbitos foi preciso cancelar, desistir, adaptar, criar e encontrar soluções para novos e inesperados problemas. No que concerne à educação, no Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020, temos um resumo das providências legais relativas à educação tomadas no Brasil no início da pandemia (BRASIL, 2020b). Com a suspensão das aulas presenciais poucos dias após o início do ano letivo de 2020, havia a necessidade de reorganizar todo o processo de educação no país.

Mesmo o CNE tendo sinalizado com a aprovação de normativas que viriam aprovar a integralização de carga horária de ensino não presencial em todos os níveis (BRASIL, 2020b), as discussões não caminharam a partir disso para propostas unificadoras que trouxessem coerência (nem segurança) para que as escolas enfrentassem a situação imposta pela pandemia.

[...] No Brasil apresenta-se propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação, que indicou a possibilidade de se utilizar a modalidade a distância no ensino superior, por meio da portaria n. 343 de 2020, posteriormente apresentou a medida provisória n. 934 que retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais. A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que têm apresentado iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade a distância na educação básica. Muitas das iniciativas estão em

processo de consolidação, mas há um indicativo de que serão implementadas ao longo dos próximos meses [...] (ARRUDA, 2020, p. 261-262).

A falta de articulação do poder público para respaldar as decisões em cada escola, providenciar a formação dos profissionais em novas técnicas e modalidades, bem como suprir problemas derivados da desigualdade social refletidos na falta de condições de acesso a recursos tecnológicos por parte dos alunos (e também de professores), deixou as escolas à deriva, levando-as a improvisos, quando não à paralisia inicial. As escolas públicas brasileiras iniciaram a educação remota emergencial (ERE) como puderam e repensaram suas práticas à medida que o ano letivo transcorria.

Todos foram afetados em todos os níveis educacionais. Mesmo o curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), lotado em uma unidade acadêmica de educação a distância, se viu atingido no que concerne aos estágios supervisionados. Essas atividades foram suspensas a partir de 17 de março de 2020 por uma resolução interna da Universidade, a CUNI 2.337, que apresentou à comunidade acadêmica um conjunto de ações e recomendações visando à prevenção da disseminação da doença.

De todo modo, a disciplina de Estágio Supervisionado II (chamada de Estágio II neste texto), então em oferta regular com 103 alunos inicialmente matriculados, teria suas atividades interrompidas em função da suspensão das atividades nas escolas concedentes dos estágios, todas elas públicas. A mesma turma também encontraria as escolas fechadas para seus públicos em seu Estágio Supervisionado III, previsto para o segundo semestre de 2020.

Todas as demais disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da modalidade EaD transcorriam normalmente, mas a interrupção dos estágios redundaria em atrasos na formatura da turma dois semestres adiante. Com essa preocupação, em abril de 2020, realizamos um levantamento informal na sala virtual da disciplina em ambiente Moodle, por meio da ferramenta “pesquisa”, sobre o tipo de atividade que estava sendo realizada naquele momento pelas escolas das localidades dos estudantes. Na ocasião, obtivemos 81 respostas dos aproximadamente 100 alunos então matriculados, que informaram estarem em 36 diferentes localidades (entre cidades e distritos). Dos respondentes, 78% eram estagiários de escolas municipais e 22% de escolas estaduais. Naquela ocasião, apenas 17,3% das escolas estavam mantendo atividades para os alunos realizarem em casa e 14,8% afirmaram que seus campos de estágio estavam utilizando tecnologias digitais de informação e da comunicação (TDIC) para isso.

Os dados coletados em abril foram bem diferentes dos identificados no final do mês de junho do mesmo ano, quando o estágio foi retomado. Nessa ocasião, todas as escolas concedentes já haviam chegado a algum tipo de relacionamento pedagógico com seus alunos. Identificamos desde um ensino remoto estruturado com programação televisiva, aplicativo para *smartphone* e material impresso, até aquela que, sem respaldo do poder público municipal, tinha, apenas, um perfil em rede social no qual eram publicadas atividades para crianças da educação infantil.

Pudemos verificar que construir a educação remota emergencial foi uma tarefa complexa para as escolas. Como bem resumem Calderan e Calderan (2021, p. 8), no ERE,

[...] as propostas envolvem inúmeros fatores: a disponibilidade dos pais, a consecução do que é proposto pela BNCC, a proposta de atividades remotas junto às orientações para os responsáveis, as condições e adesão das famílias ao ensino remoto, a cultura familiar, o bem estar da família e das crianças, entre outros (CALDERAN E CALDERAN, 2021, p. 8).

A partir dos dados da pesquisa informal de abril de 2020 e, principalmente, do acompanhamento de algumas situações municipais sobre o ERE, quando a Portaria MEC n. 544 (BRASIL, 2020a), permitindo que os estágios fossem retomados, foi publicada em 16 de junho de 2020, tivemos consciência de alguns desafios. Seria preciso desenvolver uma metodologia de supervisão a distância pela professora da disciplina que não contasse com o contato frequente e direto dos estagiários com o supervisor das instituições concedentes. O papel do orientador deveria ser desdobrado, tornando-se mais diretivo por meio da criação de estratégias pedagógicas mais ativas para os alunos.

Entre tantas outras questões pontuais particulares de alunos que surgiriam pelo caminho, os desafios eram muitos: a conquista da aderência das escolas para a nova proposta pedagógica a ser implementada para os estágios; a busca pelos estagiários por sujeitos disponíveis para serem observados de forma indireta, ou seja, que se dispusessem a uma comunicação frequente sobre o ERE; a construção de uma metodologia ao mesmo tempo flexível e estruturada, ajustável a 36 localidades diferentes.

Ponderou-se que essa heterogeneidade seria, ao mesmo tempo, desafiadora e enriquecedora da experiência dos estagiários, se pudesse ser compartilhada entre eles. No campo de estágios, eles observariam o ensino sendo realizado em ERE, mas seria preciso um planejamento e desenho pedagógico da disciplina de Estágio II em educação a distância.

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD [...] (ARRUDA, 2020, p. 265).

A disciplina deveria ter planejamento e estrutura suficientes para dar a oportunidade de observação do fenômeno educativo (como consta no Plano de Estágios e no Projeto Pedagógico do Curso). Seu arranjo pedagógico, entretanto, deveria ser suficientemente flexível para cobrir variáveis importantes relacionadas aos campos de estágio com uma metodologia dinâmica, de modo a propiciar uma visão mais ampla possível sobre o que vinha acontecendo na ERE durante a pandemia, garantindo uma formação reflexiva. Estava claro que seria essencial que cada um dos alunos tivesse a oportunidade de conhecer a realidade observada pelo outro.

Considerando o panorama das escolas em ERE e o modo como a disciplina de Estágio II em EaD foi planejada, podemos revisitar suas diferenças: no primeiro, a busca de soluções de transposição do modo presencial de fazer ensino para outra forma substituta que mantivesse ao máximo suas características inicialmente pensadas contrasta com a segunda. Na EaD, por definição, as estratégias são previamente pensadas sem que a presencialidade seja o requisito e, pelo contrário, não há improvisos, mas planejamento e intencionalidade.

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma

mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse (HODGES *et al.*, 2020, p. 9, tradução livre).

A questão do planejamento e cuidado no desenho instrucional está associado aos resultados positivos na EaD e é, na opinião de Hodges e outros (2020), o que a diferencia do tipo de educação que é feita no ERE.

O que sabemos pelas pesquisas é que uma aprendizagem online eficaz resulta de desenho instrucional cuidadoso e planejado, usando um modelo sistemático para o desenho e desenvolvimento. O processo de design e a consideração cuidadosa de diferentes decisões de design tem um impacto na qualidade da instrução. E é esse processo cuidadoso de design que estará ausente na maioria dos casos nessas trocas emergenciais (HODGES *et al.*, 2020, p. 5, tradução livre).

Embora o fenômeno educativo pudesse ser observado no ERE, a modalidade de ensino constitui-se em objeto de observação e análise dissimilar àquele que acontecia no contexto pré-pandêmico. Entretanto, a oportunidade de observar, analisar e discutir a educação na pandemia, de acompanhar a excepcionalidade com todos os seus desafios, também parecia altamente proveitoso para o aprendizado dos futuros pedagogos. Isso se tornava ainda mais interessante quando pensávamos em todos os esforços despendidos pelas escolas, profissionais e famílias, as dificuldades que foram colocadas à mostra, as diferentes tentativas de solução utilizadas por escolas de várias cidades diferentes disponíveis para o grupo de estagiários da disciplina.

O objetivo do presente trabalho é relatar essa experiência e apresentar as estratégias da EaD que propiciaram superar esses desafios. Com isso, colateralmente, demonstrar as diferenças entre EaD e ERE.

DESENVOLVIMENTO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEAD/ UFOP MINISTRADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Os maiores desafios da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Pedagogia do CEAD/ UFOP, a ser ministrado na modalidade a distância, podem ser assim elencados:

- Estruturar uma metodologia de observação do fenômeno educativo na ERE;
- Utilizar modos de observação que preservassem a segurança sanitária dos estagiários;
- Assegurar que o ato de observar fosse efetivo, ainda que indireto, ou seja, as observações seriam mediadas por tecnologias da comunicação em entrevistas com os atores da cena pedagógica;
- Garantir, ao mesmo tempo, a sistematização e a flexibilidade dos procedimentos didáticos de forma que fosse possível aplicá-los nas diferentes localidades com certa homogeneidade;
- Favorecer que os estagiários viessem a conhecer o processo da ERE em toda sua extensão, desde o trabalho dos professores, os materiais e os meios que foram utilizados, até o modo como alunos e suas famílias têm vivenciado seu processo.

Essas questões nortearam a construção do desenho pedagógico do Estágio. Entretanto, o planejamento precisava, também, estar compatível com o que está presente nas diretrizes estruturantes do curso.

O Plano de Ensino da disciplina tem como objetivo

Experienciar observações empíricas de fenômenos educativos ocorridos no ensino regular da educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, descrevê-las e analisá-las em suas dimensões teórico-metodológicas, tendo como foco a atividade docente em suas interações com o(s) aluno(s).

Dentro desse plano de estágios, o Estágio II é descrito como: “Reconhecimento dos ocupantes do espaço escolar e observação empírica do fenômeno educativo em suas dimensões teórico-metodológicas”.

Consideramos que tanto o objeto fenômeno educativo, quanto seu caráter prático reflexivo, poderiam ser preservados e que observação, análise, discussão e elaboração de relatório de estágios sobre o ensino praticado nesse período fomentariam a produção de conhecimento sobre o ato educativo e um bom exercício de letramento acadêmico para os alunos.

O fenômeno educativo ocorre em múltiplos espaços, reais e virtuais, e os atores da cena educativa ganharam novos papéis no ERE. Os profissionais passaram a trabalhar de forma diferente, os alunos passam a estudar de modo diferente e os familiares dos alunos passam a ter outro tipo de participação, mais ativa, nas atividades de ensino designadas pelas escolas.

No caso da turma de Estágio II de 2020-1, o planejamento precisou levar em conta que tínhamos alunos em 36 diferentes cidades ou distritos, com pelo menos uma escola da localidade acolhendo um estagiário. São elas: 35 do estado de Minas Gerais (Alfenas, Alterosa, Araguari, Areado, Barão de Cocais, Bela Vista de Minas, Belo Horizonte, Caratinga, Coronel Fabriciano, Divinolândia de Minas, Ervália, Governador Valadares, Guanhães, Ipatinga, João Monlevade, Lagamar,

Lagoa Grande, Manhuaçu, Moeda, Monte Belo, Muzambinho, Nova Era, Ouro Preto, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Peçanha, Presidente Olegário, Raul Soares, Santa Luzia, Ubaporanga, Uberaba, Uberlândia, Varginha, Vazante) e uma cidade do Estado do Paraná (Pontal do Paraná), para onde uma de nossas alunas se mudou próximo ao fim do curso. Todos esses alunos, ao entrarem em sua plataforma (separadas por polo de apoio presencial), eram direcionados para uma única sala de metacurso *Moodle*. Isso facilitou sobremaneira o manejo da turma e propiciou trocas riquíssimas entre os alunos no decorrer da disciplina.

Para buscar uma solução para os múltiplos espaços de observação do fenômeno educativo e tornar o modelo de estágio aplicável a diferentes escolas e localidades com modelos de ensino diversos, seria preciso buscar os elementos comuns dentro da diversidade. Com esse raciocínio, concluiu-se que o ERE só poderia ser conhecido com um processo de observação de três segmentos: o professor, os meios e materiais utilizados, e o aluno e sua família.

Entretanto, pareceu inviável que cada um dos estagiários cobrisse todo esse espectro em tempos e espaços virtuais por três motivos: pela necessidade de uma observação continuada, sistemática e planejada do fenômeno educativo; por exigir contatos constantes com seu objeto de observação; por termos os prazos para cumprir a disciplina de Estágio II já necessitando serem compensados em seus atrasos decorrentes da paralisação.

Assim, estratificamos os pontos de vista sob o qual os estagiários-observadores abordariam o ERE, dividindo a turma de alunos em três grandes grupos por objeto de observação: o grupo de observadores de professores (GOP); o grupo de observadores de meios e materiais (GOM); o grupo de observadores de alunos e suas famílias (GOA).

Visando à segurança sanitária dos estagiários, foi necessário consultá-los sobre suas possibilidades de acesso seguro a um desses objetos. Àqueles que tinham contatos com mais de um objeto de observação, foi pedido que escolhessem aquele grupo (GOP, GOA ou GOM) com menor número de membros a fim de termos um número equilibrado de observadores em cada um dos grupos. Isso era importante para a posterior formação de grupos de discussão com composição mista dos três tipos de observadores, de modo a que cada estagiário tivesse uma visão geral sobre o ERE.

A divisão dos grupos de observadores foi feita com a ferramenta “Escolha” da plataforma *Moodle*. Os alunos foram orientados a, antes, fazerem contatos com os sujeitos a serem observados para verificarem a viabilidade dos acompanhamentos, ou seja, a disposição para uma comunicação intensa dos sujeitos. Afinal, se fosse um professor ou um aluno e sua família, seria necessário despende tempo para os contatos: os sujeitos precisariam fazer descrições de como vinha acontecendo a ERE e, quando possível, chamadas de áudio e vídeo.

Na ocasião da primeira escolha, 33,7% dos alunos encontravam-se em condições de acompanhar o trabalho de um professor; 28,9%, um aluno e sua família; 37,3% optaram por analisar os materiais e meios didáticos utilizados pela escola durante o período de observação. No transcorrer do curso, houve poucas trocas de objetos de observação, com acréscimo no número de pessoas trabalhando na observação dos materiais por terem tido dificuldade de comunicação com as famílias dos alunos ou com os professores.

Duas reuniões plenárias, com todos os alunos de Estágio II, foram realizadas em sala virtual para acertar as escolhas dos objetos de

observação, explicar o funcionamento da disciplina e orientar as negociações com as escolas.

Uma vez definida a separação da turma em GOP, GOM e GOA, os três grandes grupos foram criados dentro da plataforma *Moodle* da disciplina. Isso permitiu que recursos e tarefas fossem disponibilizados somente para os grupos, ficando invisível para os demais, de modo que cada um dos grupos pôde receber orientações específicas para o tipo de objeto observado. Três diferentes questionários foram desenvolvidos para direcionar as observações iniciais com questões específicas para os professores no GOP e para os familiares de alunos no GOA; para o GOM, havia questões que poderiam ser dirigidas ao professor ou ao gestor e obtidas pela análise do material e/ou da mídia utilizada pela escola.

Como um recurso pedagógico, visando à elaboração desses dados coletados por meio dos questionários, foi solicitada aos alunos a elaboração de uma “Contextualização” de seu estágio, a ser enviada como tarefa. Esse texto deveria descrever como a ERE estava sendo realizada em sua escola concedente e o seu objeto de observação. Sua elaboração seria a base para a escrita da introdução do relatório do estágio.

Para acompanhar o trabalho de observação, levantar informações e realizar trocas entre os estagiários sobre os métodos de observação e registro do observado, foram feitas seis reuniões de supervisão, duas com cada um dos grupos, GOP, GOM e GOA.

A partir da sexta semana letiva, quando já haviam sido iniciadas as observações há pelo menos quatro semanas, os estagiários foram requeridos a realizar um trabalho de discussão e de elaboração de texto coletivo. Para isso, os 86 matriculados na ocasião, distribuídos em três grupos (GOP, GOM e GOA), foram, também, divididos em doze grupos,

sendo dez com sete membros e dois com oito membros. Tais grupos foram formados de maneira a misturar os componentes dos três grupos grandes de observação e foram chamados de Grupo de discussão (GD). Para identificação desses grupos, eles receberam nomes de grandes educadores.

Aos GD foi solicitada a escolha de um(a) secretário(a) dentre os membros, cuja função seria tomar notas durante as discussões e enviar, antecipadamente, o *link* para a professora e tutora da disciplina acompanharem a reunião (para sanar dúvidas e registrar a presença dos alunos). Cada grupo deveria realizar pelo menos três reuniões e trabalhar na produção do texto coletivo sobre os aspectos observados com contribuições de membros do GOP, GOM e GOA, trazendo à baila questões sobre o trabalho dos professores, os meios e materiais produzidos e utilizados, e as condições de alunos e suas famílias no ERE. Essa produção seria incorporada, com adaptações, ao relatório de estágio no item “Discussão”.

Paralelamente a essa dinâmica, os alunos continuaram realizando suas observações, que deveriam contar com pelo menos 80 horas, às quais se somariam as horas de reuniões, tarefas da plataforma, registros, análises e leituras, para totalizar no mínimo 120 horas de estágio nesta etapa.

A elaboração do relatório teve o seguinte roteiro:

Introdução - em cujo corpo poderiam incluir a contextualização (já escrita) e os métodos de trabalho do estágio;

Apresentação de resultados - um compilado das observações (cujas notações iriam nos apêndices);

Análise e discussão de resultados - que deveria começar com a análise sobre seu objeto de estudos e culminar na discussão produzida pelo GD (da observação de um objeto em particular para a percepção do grupo sobre a ERE);

Conclusões e considerações finais; Referências;

Anexos - cópia do Termo de Compromisso de Estágio e da folha de registro de atividades com a contagem das horas de trabalho;

Apêndices - as anotações das observações.

A produção antecipada de grande parte de dois importantes tópicos do relatório – a contextualização para a Introdução e a discussão geral para a Análise e discussão dos resultados – constitui em uma estratégia de ensino para o letramento acadêmico. Sua intenção pedagógica é levar os alunos a estabelecer nexos entre a sequência didática da disciplina e as intenções pedagógicas que culminam na elaboração do relatório final.

A gestão da disciplina requereu, além das tarefas didáticas, tarefas burocráticas e diplomáticas nos contatos com coordenadores de polo, diretores de escolas e até secretários de educação, no mais das vezes, por intermédio dos próprios alunos. Uma carta de apresentação dos estagiários com explicações sobre a proposta de operacionalização e as atividades a serem realizadas durante os estágios foi elaborada com direcionamento para as autoridades das escolas concedentes. Alguns polos de apoio presencial tiveram que ser mobilizados para auxiliar nos contatos com as secretarias municipais de educação, em locais em que os diretores das escolas se negavam a receber os estagiários e ouvir as propostas.

Por parte do governo do estado de Minas Gerais, foi necessário enviar documento de esclarecimentos por intermédio do Colegiado de Curso de Pedagogia. E, por fim, foi necessário, a partir dos relatórios,

emitir um documento com comprovação de cumprimento de horas de estágio para que os estagiários anexassem aos seus relatórios.

Por fim, para a compreensão de como ocorreu e transcorreu a disciplina, vale apontar seu cronograma de doze semanas, com média de dez horas de dedicação por semana por parte dos alunos:

- uma semana em plataforma transcorrida antes e no início da pandemia (iniciado em 11/3);
- duas semanas para organização dos grupos por objetos de observação;
- três semanas em Grupos de Observação;
- três semanas em Grupos de Discussão;
- duas semanas de orientações para Relatórios;
- uma semana para as avaliações.

RESULTADOS, CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões promovidas durante a disciplina, tendo acesso às observações feitas em 36 localidades diferentes, tornou-se ainda mais patente que o que ficou conhecido como ensino remoto emergencial (ERE) consiste numa generalização de diferentes arranjos pedagógicos, logísticos, organizacionais, relacionais, sociais, envolvendo todas as dimensões que atravessam uma instituição escolar. O arranjo emergencial carrega caráter de improvisação e provisoriedade, e a falta de orquestração das políticas públicas não favoreceu o processo de transposição para modalidade remota. O programa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) foi o mais próximo de um norteador para os municípios, pois serviu como parâmetro para a maioria das escolas municipais.

A proposição do Estágio Supervisionado II, que já funcionava em EaD, por sua vez, envolveu o levantamento e a análise de informações

que fundamentaram o desenho de um trabalho pedagógico adequado à situação. A disciplina conseguiu propiciar oportunidade de construção de conhecimento por meio de estratégias de ensino que só foram possíveis pelas próprias condições adversas que desafiaram o modelo tradicional de observações em loco, por meio do uso de recursos tecnológicos da plataforma Moodle (um *software* livre) e as salas de reuniões.

A disciplina teve 82 aprovações e quatro evasões. Seis meses depois, foi criado um questionário *on-line* de avaliação a que responderam 47 alunos. 51,1% deles avaliaram a disciplina com nota 10; 21,3%, com nota 9; 17% atribuíram nota entre 7 e 8; 10,6% avaliaram com notas entre 5 e 6. A técnica GOGD obteve nota 10 de 74% dos alunos e nenhuma nota menor que 8, confirmando as percepções positivas sobre a experiência aqui descrita.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, P. A. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- BRASIL. 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 n. 343, de 17 de março de 2020, n. 345, de 19 de março de 2020, e n. 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 2020a.
- BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-ppc005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2020b.

CALDERAN, A.; CALDERAN, A. M. Educação em tempos de pandemia: a (in)visibilidade da infância na realização do ensino remoto na educação infantil. *Revista Ipê Roxo*, Jardim/MS, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/view/5445/4023>. Acesso em: 27 maio 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. 21p. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 3 maio 2021.

PEREIRA, A. J; NARDUCHI, F; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de covid-19 nas escolas públicas. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554>. Acesso em: 13 ago. 2021.

UFOP 2020. Resolução CUNI n. 2.337, de 17 de março de 2020. Aprova a adoção do conjunto de ações e recomendações de prevenção da disseminação do CUNI/UFOP, 2020a.

11

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA MODALIDADE EM EXPANSÃO

*Érika Abreu Pereira*¹

*Priscila Rondas Ramos Cordeiro Torres Fontes*²

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância, como modalidade de ensino, vem ocupando um espaço significativo na sociedade brasileira, especialmente com a expansão vertiginosa no setor educacional privado. Além dos interesses capitalistas que permeiam a EaD, outros fatores como o avanço das tecnologias digitais vêm contribuindo para que a Educação a Distância se consolide no cenário brasileiro.

Os dados do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2020)³ apontam o crescimento da oferta de vagas no nível superior na modalidade a distância em que os ingressantes passam a ocupar 53% dos cursos de graduação em 2020. O censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)⁴ ABED 2019/2020 ilustra a busca das instituições por

¹ Érika Abreu Pereira. Mestra em Educação e Docência-Fae/UFMG. tutoriaeaderika@gmail.com

² Priscila Rondas Ramos Cordeiro Torres Fontes. Mestra em Educação e Docência-Fae/UFMG. priscilarondas34@gmail.com

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

⁴ A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), associação científica sem fins lucrativos e sem vínculos ideológicos de qualquer natureza, tem sua Diretoria escolhida em eleições livres e democráticas.

novos espaços, tendo em vista a abertura de novos polos (66,4%) em cidades nas quais as instituições ainda não atuavam (ABED, 2021, p. 22).

Ao passo que a Educação a Distância vem ocupando um significativo espaço, torna-se relevante refletir sobre alguns aspectos, partindo de sua dimensão conceitual. A situação de crise imposta pela Covid-19, que ocasionou na suspensão das aulas presenciais, gerou comparações entre o ensino ministrado nas escolas e a EaD, sendo necessário o esforço de estudiosos como Arruda (2020), Behar (2020), dentre vários outros especialistas da área em diferenciar o Ensino Remoto Emergencial e a EaD.

Além dessa necessidade, o avanço das tecnologias digitais, marcado pela conectividade, convida o setor educacional a pensar em novas formas de ensino e aprendizagem, onde nem sempre a presença física de professores e alunos é requisito principal para que a aprendizagem ocorra.

No arcabouço deste artigo, situamos a EaD como modalidade de ensino a partir da LDBEN/96 e sua abrangência no contexto atual. Partimos da concepção básica que diz respeito à Educação a Distância como parte da educação formal. Não se trata, portanto, de uma oposição ao ensino presencial, mas de uma modalidade de ensino que abrange, atualmente, grande parte do Ensino Superior, além de estar presente na Educação Profissional Tecnológica e outras modalidades.

Partindo desse pressuposto, este artigo tem o objetivo de analisar e discutir os rumos tomados pela EaD a partir dos anos 2000, pautado nas bases legais que sustentam sua concepção como modalidade de ensino e a contextualização no atual cenário educacional brasileiro. Trata-se de uma revisão bibliográfica, sendo, portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa, com base nos últimos dados divulgados pelo Censo

do Ensino Superior publicado pelo INEP/2020 e pelo Censo da ABED/2019.

BASE TEÓRICA/REFERENCIAL TEÓRICO

EAD OU ENSINO REMOTO EMERGENCIAL? UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Conceituar a Educação a Distância é uma tarefa complexa, diante de alguns equívocos que tendem a colocar a EaD em uma posição oposta à educação presencial. É importante evidenciar que a Educação a Distância é um componente da educação formal, ou seja, ela compõe o universo educacional e possui as suas características específicas. Tais características, como destaque na separação física entre professores e alunos, gerou alguns equívocos, especialmente entre os anos 2020 e 2021, devido ao formato educacional adotado pelas escolas, em virtude da Covid-19. Diante desses aspectos, alguns esclarecimentos se tornam relevantes no cerne deste artigo.

No dia 17 de março de 2020, as aulas presenciais, em todo território brasileiro, são interrompidas por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de isolamento social, como medida de contenção provocada pela pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19 (BRASIL, 2020). Tal portaria é reforçada pelo Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020 que, posteriormente, dispôs sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020).

O distanciamento social estabelecido em decorrência da situação de crise vivenciada em território nacional e internacional, obrigou as

escolas a se reinventarem, adotando medidas para continuidade no processo educacional, descartando a possibilidade de compartilhamento do espaço físico escolar entre professores e alunos.

As estratégias adotadas para manter a continuidade da educação formal foi denominada como Ensino Remoto Emergencial, Arruda (2020) *apud*. Hodges *et al.* (2020). Desde então outros conceitos como aula remota, atividades não presenciais, ensino *online* e ensino híbrido passaram a ser discutidos com maior intensidade a fim de se referir metodologias ou estratégias adotadas pelas escolas, incluído a comparação com a Educação a Distância.

Embora possa ter características semelhantes, a mediação pedagógica desenvolvida a distância pelas escolas no período de Pandemia, por meio das tecnologias, não pode ser confundida com a EaD. A Educação a Distância reúne algumas características básicas, assim como é reportado por Vendruscolo e Behar (2016):

i) representa uma modalidade de educação; ii) apresenta distância física e temporal de seus agentes; iii) executa planejamento prévio das atividades e dos materiais disponibilizados; iv) utiliza processo de ensino e aprendizado intermediado por tecnologias; v) caracteriza-se pela interação entre os agentes mediada por TIC; vi) possibilita maior autonomia dos estudantes (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016, p. 304).

Assim, a EaD é uma modalidade na qual professores e alunos podem ocupar diferentes espaços físico e temporal no processo de ensino e aprendizagem, e esse processo desperta maior autonomia do aluno. A oferta da EaD envolve uma prática planejada que vai desde a implantação até os processos avaliativos de conclusão e cursos. Envolve

ainda uma equipe de apoio e um trabalho compartilhado entre professores, gestores e equipe técnica.

Diante da necessidade em diferenciar o Ensino Remoto Emergencial e a EaD, Behar (2020), em uma abordagem cognoscível, apresenta algumas definições sobre o Ensino Remoto Emergencial:

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. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, s/p).

O Ensino Remoto Emergencial adotado pelas escolas brasileiras foi uma medida de urgência, para dar continuidade às atividades pedagógicas, com professores e alunos em locais diferentes do espaço escolar físico. O distanciamento social, como medida de contenção e propagação do vírus, exigiu formas de comunicação a distância, o que não pode ser confundido com a EaD.

Em linhas gerais, o mecanismo adotado pelas escolas em tempos de pandemia foi a transposição do ensino ministrado presencialmente nas escolas para outras formas de comunicação e interação com os alunos, seja pelos ambientes virtuais que foram criados, tais como grupos de WhatsApp, Facebook, Google Classroom e outras plataformas virtuais bem como pela transmissão de programas pela televisão, pelo rádio ou pela distribuição de material impresso.

No âmbito da legislação brasileira, a EaD é reconhecida desde os anos 1990 pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN/96), em seu Artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996). Contudo, é a partir dos anos 2000 que surgem as deliberações específicas, especialmente no que diz respeito ao credenciamento dos cursos dessa modalidade de ensino. Assim, encontramos sucessivamente os Decretos nº 2.494/98 e nº 5.622/05, com maiores definições bem como o Decreto nº 6.303/07 e atual Decreto nº 9.057/17 que apresenta definições acerca da EaD:

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.1).

A legislação aponta uma característica básica da EaD, que é a relação de ensino e aprendizagem em lugares e tempos diversos. Alguns aspectos chamam atenção na definição legal da EaD no Brasil e necessitam ser melhor esclarecidos, como a necessidade de mencionar profissional qualificado, visto que subtende-se que todos os profissionais que atuam na educação, de modo geral, sejam qualificados, esse aspecto é apontado por Arruda (2020).

Outro fator é a relevância das tecnologias na mediação didático-pedagógica, uma vez que os envolvidos nos processos educacionais não ocupam o mesmo espaço físico e às vezes temporal. Entretanto, é importante ressaltar que o uso dos recursos tecnológicos está presente

em todas as atividades educacionais, seja presencial ou a distância e que a mediação didático-pedagógica é um fator essencial para que a aprendizagem ocorra.

Ainda no que concerne a legislação brasileira, torna-se relevante ressaltar que a EaD no Brasil é considerada uma modalidade educacional. Por se tratar de uma modalidade, de acordo com a LDBEN/96, ela pode ser ministrada nos diversos níveis e modalidade de ensino. Tal aspecto é considerado por Mill (2019)

Primeiramente, a Educação a Distância é uma modalidade, um modo de ensino-aprendizagem que perpassa todos os níveis do sistema educacional brasileiro (educação básica ou superior) e pode ser articulada com outras modalidades de ensino. Sendo um modo particular de organizar o ensino-aprendizagem, a EaD possui características próprias e diversas (MILL, 2019, p. 86).

A flexibilidade da EaD como modalidade educacional a possibilita transitar pelos vários níveis de educação, assim como nas demais modalidades. Desse modo, a EaD pode ser ofertada na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e até mesmo na Educação Básica. No Brasil, a sua expressividade está presente na educação superior.

Por outro lado, a categorização da EaD como modalidade de ensino é objeto de crítica de estudiosos, por se tratar de uma modalidade marginalizada nas instituições públicas, que se consolida sob parâmetros internos diferentes da educação presencial (ARRUDA, 2018). Tal aspecto é corroborado por Ximenes (2020) que argumenta sobre o futuro da EaD no cenário pós-pandêmico, “O fim da EaD será a comprovação de que sua segregação como modalidade, “diferente” da

educação normal, não faz mais sentido dada a extensão de sua aplicabilidade e, porque, de fato, já não há Educação a Distância ou Educação Presencial” (XIMENES, 2020, p. 245).

Visto por esse parâmetro, o cenário pós-pandemia nos convida a repensar as estruturas educacionais, sobretudo no que diz respeito a EaD, uma vez que o avanço das tecnologias e metodologias possibilita a exploração de novos espaços de aprendizagem, com destaque nos espaços virtuais. Na próxima seção descreveremos a expansão da EaD na Educação Superior brasileira baseada nos resultados do censo do INEP (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

BREVE ESBOÇO SOBRE A EAD NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000

A partir do campo teórico é possível traçar uma breve trajetória que implica no possível diagnóstico pautado em sua expansão e os rumos tomados pela EaD nos últimos anos. O marco regulatório nos anos 1990, trazido pela LDBEN/96, é um fator relevante para a consolidação da EaD, até então chamada de ensino a distância⁵. Entretanto, é a partir dos anos 2000 que se percebe o aumento vertiginoso de cursos ofertados nessa modalidade de ensino.

Mill (2016), ao discutir sobre os cenários, dilemas e perspectivas da Educação a Distância, apresenta uma válida periodização da EaD que se divide em quatro períodos. O período Pré-1996 é caracterizado pelo autor como cenários de gestação e nascimento da EaD na legislação.

⁵ Convém esclarecer que existe uma diferença entre ensino a distância e educação a distância. O ensino está voltado às formas de comunicação unidirecional e vertical, mais ligada à uma vertente behaviorista, enquanto a educação a distância se relaciona às formas de interação onde professores e alunos assumem um papel importante na construção do conhecimento.

Haja vista que até então a Educação a Distância não era incluída na educação formal. Já o período de 1996 a 2005 é descrito, pelo autor, a implementação da LDB e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶. Embora a EaD seja mencionada na legislação brasileira em 1996, são nos anos posteriores que a sua implementação ocorre.

Assim, o período de 2005 a 2015 é marcado pela implementação da UAB. Trata-se de um sistema formado por instituições públicas de ensino superior com destaque na oferta de cursos superiores a distância, destinado, principalmente, a formação de professores.

No que concerne a inserção da EaD nos objetivos governamentais, a partir dos anos 2000, constata-se a presença marcante da modalidade de ensino no Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010). Tal presença é analisada criticamente por Arruda e Arruda (2015)

O PNE 2001-2010 refletiu duas abordagens distintas e complementares acerca da EaD, de um lado um olhar mercantil, com alusões indiretas à ampliação da oferta e à redução de custos no desenvolvimento de cursos nesse formato. A EaD, sob essa perspectiva do PNE 2001-2010, parece ser a resposta para os males que acometeram a educação brasileira ao longo dos últimos séculos. O outro olhar é de caráter instrumental e técnico. Tem-se a impressão de que, em complemento à visão anteriormente discutida, a presença quantitativa de equipamentos (computadores, televisores, etc.) por si só garantiria a melhoria da educação e a possibilidade da oferta de cursos à distância (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 325).

Esse processo de ampliação e oferta de programas EaD, como também as ações para a qualificação docente brasileira, caracterizam, ao nosso ver, o que defende Ball (2001) no novo paradigma

⁶ O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa articulador entre governo federal e entes federativos que apoia instituições públicas de ensino superior (IPES) a oferecerem cursos de nível superior e de pós-graduação por meio do uso da modalidade de educação a distância.

contemporâneo que está imbricado na disseminação das formas de mercado ou empresariais, tangendo as atividades dos setores públicos. Isso porque o Estado passou a ser regulador e auditor. Dessa maneira, o setor público começou a se modificar, configurando-se para que exista um processo de convergência de políticas educativas e de bem-estar social (BALL, 2001, p. 112).

As colocações dos autores são relevantes, neste estudo, porque percebe-se a inserção da EaD nas políticas públicas brasileiras como possível solução para os gargalos educacionais e, ao mesmo tempo, como uma educação de baixo custo. A ênfase dada no PNE 2001-2010 ao aspecto técnico em detrimento aos aspectos pedagógicos revela a necessidade de rever os conceitos sobre a inserção das tecnologias na educação, uma vez que, por si só, elas pouco podem contribuir para a consolidação dos objetivos educacionais.

Já no PNE 2014-2024, percebe-se a presença sutil da EaD nos objetivos governamentais. Ela passa a compor as estratégias ligadas ao aumento das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, EJA e pós-graduação *stricto sensu*. Sendo mencionada na educação superior por meio da UAB, programa pouco reformulado desde a sua implementação.

Em contrapartida, a oferta da EaD pelo setor privado vem aumentando significativamente desde 2010. Conforme os dados do último censo “no período compreendido entre 2010 e 2020, a rede privada cresce 89,8% , enquanto a rede pública aumentou 10,7% no mesmo período (INEP, 2020). Nesse contexto, é percebido o enfraquecimento da EaD na rede pública e sua expansão no setor privado. Conforme Arruda (2018)

Observou-se na maioria das instituições participantes do sistema UAB a inexistência ou existência bem frágil de políticas que redimensionem a EaD como modalidade e construa parâmetros de comparação e reconhecimento com a modalidade presencial (ARRUDA, 2018, p. 835).

Tal constatação é corroborada por Mill (2016) que interpreta o período pós- 2015 pela necessidade de redefinições legais e pedagógicas diante de um contexto que diz respeito aos interesses políticos, econômicos, seja do ponto de vista do público, privado, tecnológico ou pedagógico.

Nesse contexto, Giolo (2018) em uma abordagem crítica sobre a expansão da EaD no Brasil, alerta sobre a privatização da educação, “o Estado brasileiro foi incapaz de conduzir o processo de expansão da educação a distância com o mínimo de controle e direcionamento, deixando que se construísse, por obra de iniciativas particulares, um ‘Titanic’ que, agora, está desgovernado e ingovernável” (GIOLO, 2018, p. 94).

Com base nos estudos de Arruda (2018), Mill (2016) e Giolo (2018) é perceptível a decadência da oferta da EaD na rede pública, ao passo que o setor privado vem se fortalecendo no decorrer dos anos.

Nesse âmbito, os dados do último Censo da Educação Superior do INEP/2020 apontam que o número de vagas ofertadas em cursos de graduação na modalidade a distância pela iniciativa privada ultrapassou a oferta de cursos superiores pela rede pública, seja de cursos presenciais ou a distância.

Os dados revelam que, em 2020, foram ofertadas 13.380.045 (treze milhões trezentos e oitenta mil e quarenta e cinco) vagas na modalidade a distância. Esse número é maior que a soma das vagas ofertadas pelas

instituições públicas, sejam presenciais ou a distância, totalizando 863.520 (oitocentos e sessenta e três mil e quinhentos e vinte) vagas.

Obviamente, nem todas as vagas ofertadas são preenchidas. Estudo realizado por Giolo (2018) revela dentre quatro de suas constatações que “O mercado educacional criado, em poucos anos, pela EaD no Brasil é gigantesco, apesar de a oferta não ter qualquer correspondência efetiva com a demanda” (GIOLO, 2018, p. 87)

Embora exista a possibilidade do não preenchimento das vagas, a partir dos dados é possível mapear a concentração da oferta das vagas no ensino superior e a expressividade da oferta da EaD pela iniciativa privada.

No que concerne o número de ingressantes na EaD por categoria administrativa, os dados confirmam a prevalência da rede privada. Enquanto o número de ingressantes na rede pública somam 48.300 (quarenta e oito mil e trezentos) ingressantes, na rede privada esse número é expressamente maior chegando a 1.960.679 (um milhão novecentos e sessenta mil e seiscentos e setenta e nove) ingressantes.

Comparando as esferas administrativas, constata-se que a rede privada reúne a maior parte dos ingressantes⁷ em EaD. Embora esse número seja inferior às vagas ofertadas, como é ilustrado na tabela 1, esse parâmetro nos permite verificar a crescente expansão da EaD pela iniciativa privada e o enfraquecimento dela na rede pública, assim como foi apontado por Mill (2016), Arruda (2018) e Giolo (2018).

⁷ Ressalva-se “Ingressante” corresponde ao somatório de vínculos de aluno a um curso superior que possui ano de ingresso igual ao ano de referência do Censo Superior, no caso, 2019. “Matriculas” correspondem ao somatório de vínculos de aluno a um curso superior igual a “cursando” ou “formado”. “Concluintes” correspondem ao somatório de vínculos de aluno a um curso igual a “formado” (CENSO, 2019, p. 21).

Nesse âmbito é possível constatar que a EaD, nos últimos anos, está nas mãos do setor privado, assim como foi apontado por Giolo (2018).

A privatização total da educação a distância é, portanto, uma perspectiva real e, considerando-se o ambiente de crise atual, impondo a redução de custos de toda ordem, há que se esperar uma migração ainda maior (onde for possível, bem entendido) da oferta presencial para a oferta a distância (GIOLO, 2018, p. 94).

A constatação realizada pelo autor, confirmada pelos dados do censo 2020, leva em consideração a crise vivenciada pelo setor educacional, que é agravada no período de pandemia, em decorrência da ausência de políticas de estado que fortaleçam a educação pública.

De modo geral, dados do último Censo da Educação Superior do INEP/2020 apontam que em 2020, o número de alunos, número de ingressantes em cursos de EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial.

Conforme os dados publicados, enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2010 era de 17,4%, essa participação em 2020 é de 53,4% (BRASIL, 2020, p. 17). Em contrapartida, percebe-se o declínio no número de ingressantes em cursos de graduação na modalidade presencial, que passa ser de 47%.

Os dados de 2020, revelavam algo ainda inédito no âmbito da oferta da EaD no Brasil, que foi o número de ingressantes na modalidade EaD superar o número de ingressantes em cursos presenciais de graduação. Essa constatação nos permite afirmar que a maioria dos ingressantes em cursos superiores no Brasil está, atualmente, na modalidade a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a EaD é uma modalidade de ensino em grande expansão entretanto, para além dessa constatação, é necessário investigar os rumos tomados no decorrer dos anos, bem como rever sua categorização como modalidade que vem sendo deixada a margem do sistema educacional brasileiro.

A partir dos anos 2000, verifica-se, por meio das políticas públicas, um incentivo à Educação a Distância, fato que é perceptível no PNE 2001-2010. A no setor público ligado a educação superior. Todavia, esse sistema já se encontra desgastado por diversos fatores, incluindo a falta de incentivos financeiros e reformulação de suas bases, especialmente, por se tratar de um programa.

Em contrapartida, verifica-se, na última década, o crescimento exorbitante da oferta da EaD pela iniciativa privada. Tal aspecto nos faz refletir sobre os interesses capitalistas sobre o setor educacional, além de sinalizar a falta de incentivo e a fragilidade dessa modalidade no setor público, especialmente na educação superior. Os dados do censo 2020 apresentou algo ainda inédito na educação brasileira, que foi a superação do número de ingressantes na modalidade a distância em relação a educação presencial, no que tange o ensino superior. Não se trata aqui de tecer comparação entre uma modalidade ou outra, mas de direcionar os olhares a um formato educacional que vem ganhando um espaço cada vez maior, devido às possibilidades de ensino e aprendizagem que se formam por meio dos ambientes virtuais.

Ainda neste contexto, os dados nos instigam a refletir sobre a perspectiva da educação como mercadoria, haja vista a supremacia do setor privado. Tal aspecto sugere futuras pesquisas com base nos

números apresentados. Assim como no setor público, torna-se necessário maiores investigações no que diz respeito aos modelos de EaD, metodologia, processos de avaliação e qualidade na educação superior ofertada, visto que o período pós pandemia sugere a revisão das estruturas educacionais que há anos vêm sendo consolidadas no cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 18 fev. 2021
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, 823-842, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32607>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- ABED (org.). Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2019/2020/. Tradução de Camila Rosa. Curitiba: InterSaberes, 2021. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf> Acesso em: 8 abr. 2022

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. **UFRGS**. [S. l.]: [s.n.], 6 jul. 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 6 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 dez 2005.

BRASIL, Decreto nº 9.057, de 26 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 maio 2017.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 8 dez. de 2021.

BRASIL, MEC. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília: Senado Federal, 2001. 186p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasil de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 5 jan. 2022

CENSO da Educação Superior 2020: Principais Resultados. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

- GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, *online*, v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82465>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- HODGES, Charles et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, [S. l.], 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.
- INEP. Censo da educação superior 2020 notas estatísticas. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 15 maio 2020.
- MILL, Daniel. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- MILL, Daniel; DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António. Subsídios para a Educação a Distância como Campo Investigativo. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 79-98, jan./abr., 2019.
- O que é ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. [S. l.]: [s.n.], 2022. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem_somos/. Acesso em: 5 fev. 2022.
- O que é INEP. **Dados.gov**. [S. l.]: [s.n.], 2022. Disponível em: <https://dados.gov.br/organization/about/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-inep>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- UNIVERSIDADE Aberta do Brasil. **Wikipedia**. [S. l.]: [s.n.], 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Aberta_do_Brasil. Acesso em: 5 fev. 2022.

SHIN, Namin. Beyond interaction: The Relational Construct of ‘Transactional Presence’.
Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, v. 17, n. 2, p. 121-137, 2002.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 10 de fev.2022. [online].

EDUCAÇÃO Superior – Graduação. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. **Gov.br**. Brasília: Ministério da Educação, 17 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 5 maio 2022.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos

12

AS DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO – VANTAGENS, IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

*Jorge Fernandes Filho*¹

*Naylson Fernandes*²

INTRODUÇÃO

Devido as súbitas e necessárias mudanças pelas quais a educação precisou passar em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia causada pela COVID-19 e o consequente distanciamento físico entre as pessoas, recomendado pelos principais órgãos de saúde como forma de combate à doença, foram exigidos das instituições de ensino, mecanismos para a continuidade das aulas. O ensino remoto, caracterizado pelas aulas transmitidas pelas mais diversas plataformas de mídias, levantou uma questão sobre a sua similaridade com a já conhecida Educação a Distância (EaD). No entanto, por mais que o ensino remoto se assemelhe a EaD, é possível destacar mais diferenças do que similaridades. A primeira advém da evolução tecnológica dos sistemas educacionais, enquanto a outra ocorre pela necessária imposição de isolamento físico entre as pessoas; uma possui uma metodologia criada e desenvolvida por meio de estudos pedagógicos com fins a incentivar a autonomia na aprendizagem dos alunos, a outra necessita da adaptação de ferramentas já existentes; uma possui equipe

¹ Jorge F. Filho – Mestre em Ciência dos Materiais – UFSCar – Sorocaba – jorgeferfilho@gmail.com

² Naylson Ferreira – Mestrando em Educação – UFSCar – Sorocaba – naylsonquimico@gmail.com

profissional dedicada a criação das multimídias, alicerce de sua metodologia de ensino; a outra precisa superar barreiras de conhecimento tecnológico de educadores e alunos, além de superar dificuldades estruturais das instituições de ensino para que as aulas possam ser ministradas. Este trabalho busca refletir a respeito das questões acerca das duas modalidades de ensino, apontando vantagens, implicações e as consequências da adoção de uma ou outra modalidade.

BASE TEÓRICA / REFERENCIAL TEÓRICO

O censo da educação superior (CES) do ano de 2019, elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta dados interessantes sobre o EaD no Brasil. No ano de 2019, participaram do censo, 2.608 instituições de ensino superior (IES), e foram contabilizados 40.427 cursos, 2.465 cursos a mais do que no censo do ano anterior (2018), do total de cursos 88,8% são presenciais e 11,2% são oferecidos na modalidade a distância.

O número de alunos que ingressaram em algum curso de graduação foi de 3.633.320, destes, no que se refere a modalidade de ensino, 56,2% dos ingressantes encontra-se vinculado a cursos presenciais e 43,8% em cursos na modalidade à distância, esse dado reflete um relativo aumento no número de ingressantes na modalidade EaD, visto que no ano de 2018 o número de ingressantes nesta modalidade representava 39,9% do total. Quando analisadas apenas as IES privadas, que são as que mais disponibilizam cursos na modalidade EaD, pela primeira vez na história, o número de alunos ingressantes nesta modalidade foi superior ao número de ingressantes na

modalidade presencial. Ao todo 50,7% dos ingressantes optaram pela modalidade a distância em face dos 49,3% que escolheram a modalidade presencial. (INEP, 2020)

Analisado desta forma, torna-se evidente o crescimento da EaD no sistema educacional brasileiro e muito embora seja preparada metodológica e pedagogicamente para oferecer oportunidade de aprendizagem no contexto de ensino a distância, ainda necessita superar preconceitos quanto a formação e qualificação dos profissionais que por esta modalidade de ensino passam. É possível que, com o ensino remoto não seja diferente, visto que esta modalidade de ensino necessitou passar por adaptações de ferramentas, metodologias e currículos das aulas presenciais para o ensino virtual. O fato é que o ensino remoto se tornou um desafio para instituições, professores e alunos.

Neste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de levantar trabalhos que reflitam a respeito da evolução da Educação a Distância, suas vantagens e limitações. Além de apresentar as recentes publicações que abordem o ensino remoto e ensino remoto emergencial como modalidade de ensino, o apontamento das principais dificuldades, implicações, aproximações e diferenças com a educação a distância também foram observados. A partir disto, analisamos diferentes trabalhos e a condensação das ideias de diferentes autores já publicados em periódicos recentes, tais escritos serviram de base para a construção deste trabalho que aborda as vantagens, diferenças e implicações de ambas as modalidades de ensino.

METODOLOGIA

Foi realizado levantamento bibliográfico utilizando como base de dados o portal de periódicos da CAPES, a base de dados *Web of Science* e a plataforma do *Google Scholar*. Foram pesquisados arquivos publicados entre os anos de 2018 e 2021. As palavras chaves utilizadas na busca das publicações foram: "Educação a Distância", "EaD", "Ensino Remoto", "Pandemia" e "Covid-19", para a seleção dos trabalhos, foram utilizados os seguintes critérios: a) relevância do tema; b) atualidade do assunto; c) aplicações práticas relatando as experiências dos envolvidos e d) originalidade.

O foco principal desta pesquisa é uma análise qualitativa dos pontos que foram inicialmente indicados, não é objetivo desta pesquisa focar na quantidade de publicações realizadas neste campo de estudo fazendo uma abordagem extensiva dos conhecimentos construídos na área da educação a distância e do ensino remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Superficialmente a Educação a distância e o Ensino remoto podem apresentar algumas similaridades, por exemplo: as duas independem do contato físico entre professores e alunos; dependem da capacidade do estudante em gerir seu próprio tempo na construção do conhecimento; fazem uso de ferramentas multimídias e plataformas tecnológicas para a transmissão dos conteúdos. No entanto, ao aprofundarmos a análise, é possível que identifiquemos mais diferenças do que similaridades.

CARACTERÍSTICAS E VANTAGENS DAS MODALIDADES DE ENSINO APONTADAS POR TRABALHOS ANALISADOS

Vercelli (2020, p.50), para deixar claro as características da educação a distância e assim a diferenciar do ensino remoto, insere em seu trabalho: “Aulas remotas em tempo de COVID-19: a percepção dos discentes”, um trecho do Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que em seu art. 1º, define 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).

Segundo Rodrigues (2020 apud VALENTE *et al*, 2020, p. 4) na educação a distância existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade. Também em Rodrigues (2020 apud VALENTE *et al*, 2020, p. 5) indica que na EaD há um modelo subjacente usado desde o planejamento até a execução e que este modelo ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e aprendizagem para esta modalidade de ensino.

Apesar dessa modalidade aparecer como uma forma de atender os mais diferentes níveis de ensino e para os mais variados tipos de pessoas, os dados do INEP (2020) apontam que mesmo com a expansão da EaD a modalidade ainda enfrenta desafios, principalmente quando se trata de preconceitos culturalmente enraizados na sociedade brasileira

contemporânea, e sustentam uma visão de que a EaD seja uma modalidade de ensino insípido e problemático.

Segundo Oliveira *et al* (2019), Mendes *et al* (2021) e Silva (2020), podem ser destacadas, de maneira geral, como razões para o aumento no número de adeptos a EaD: A limitação para deslocamento, seja por mobilidade ou distância, a indisponibilidade de tempo nos períodos convencionas de funcionamento das escolas, ou ainda as restrições financeiras (visto que cursos EaD são mais baratos devido a redução dos custos operacionais pelas instituições de ensino).

Silva (2020, p. 6), destaca entre outros pontos que a EaD, manifesta-se como porta para inclusão social, podendo contribuir com a solução de gargalos na educação tais como: acesso das populações ribeirinhas, quilombolas, centro de ressocialização de jovens, pessoas com deficiência, e a falta de professores em diversas localidades do país. Assim, a EaD aparece como uma alternativa ao ensino presencial devido tais potencialidades.

No ensino remoto, o professor ministrará as aulas da mesma forma que faria no presencial, com a diferença de que a localização entre este e os alunos não é a mesma. Quando as aulas ministradas por meio das mídias digitais, são transmitidas ao vivo e os alunos acompanham pelas ferramentas tecnológicas disponíveis, dá-se o nome de encontros síncronos, em contrapartida as aulas que são gravadas anteriormente e depois disponibilizadas juntamente com as atividades são os chamados encontros assíncronos. A facilidade de acompanhar as aulas de casa, sem o deslocamento às salas de aula, bem como rever a aula quando necessário, são vantagens que esse modelo proporciona.

Entretanto, o que foi criado no período de pandemia, foi o chamado ensino remoto emergencial (ERE), que também se difere do ensino

remoto não emergencial em muitos aspectos. O impedimento das aulas presenciais em razão das condições sanitárias, obrigou as instituições de ensino a fornecer as aulas de maneira remota, sem que houvesse tempo suficiente para o planejamento destas aulas e sem que fosse pensada uma estrutura de suporte adequada para professores e alunos.

A decisão tomada pela continuidade das atividades escolares no período “pandêmico” e a consequente adaptação do modelo escolar presencial ao ensino remoto foi praticamente unânime. Harari (2016 apud JUNIOR *et al* 2020, p.112) destaca que a descontinuidade da educação é danosa aos mecanismos de aceleração e desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Hodges (2020) e Júnior *et al* (2020) destacam em seus trabalhos que há uma exigência de adaptação temporária dos currículos necessária a continuidade das aulas por meio do ERE, no entanto, indicam que para o bom desenvolvimento do ERE é necessário que a estratégia de ensino e aprendizagem seja bem planejada e executada por profissional hábil e/ou com formação adequada para esta atividade, do contrário, será tão insipiente quanto uma aula presencial feita sem o devido planejamento.

Este período desafiador, pode ser promissor para a inovação de educação, considerando que tanto professores quanto alunos não serão os mesmos depois da pandemia. As ferramentas tecnológicas surgidas nesse período, poderão ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizado em todos os níveis de ensino visto que, a qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem, a relevância e a significação dos temas a serem abordados, o desenvolvimento das práticas pedagógicas centradas no aluno, foram evidenciadas nesta fase desafiante para a educação e estas ferramentas poderão colaborar com esse processo contínuo de melhoria no contexto educacional.

ESTRUTURA FÍSICA E BARREIRAS TECNOLÓGICAS NAS MODALIDADES DE ENSINO

A tomada de decisão de uma instituição de ensino em ofertar cursos na modalidade EaD advém de uma série de estudos e pesquisas de mercado e de público. A oferta dos cursos também analisa as possibilidades informacionais disponíveis na região para que os alunos possam ter as ferramentas necessárias para o transcorrer das aulas. É inviável para uma instituição oferecer um ensino totalmente online em uma região em que o acesso à internet é deficitário.

Para os cursos pensados exclusivamente em EaD, é comum que as instituições de ensino possuam suas próprias plataformas digitais de ensino, e que todo o ferramental necessário esteja disponível para os alunos. Nessas plataformas, os alunos encontram disponibilizados os vídeos das aulas preparados por uma equipe da instituição, materiais de leitura, apresentações, questionários, entre outras ferramentas de aprendizado. Já para os cursos que precisaram rever seus currículos devido ao isolamento social, as plataformas de compartilhamento de arquivos, mensageiros instantâneos e aplicativos de reunião, se apresentaram como alternativa para a condução dos encontros entre professores e alunos. Metodologia que está sendo aplicada na maioria das instituições no atual contexto.

Entretanto, uma barreira que se opõe a plena utilização dos recursos computacionais para um efetivo aproveitamento dos conteúdos é a baixa infraestrutura de redes de internet e o número suficiente de computadores para atender às necessidades dos alunos e professores, principalmente na rede pública de ensino.

O que demonstra que os desafios para a efetivação do ensino remoto seja ele emergencial ou para educação a distância, também perpassam as questões estruturais e sociais do Brasil, por exemplo, no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não a contratar porque consideram muito caro esse serviço, outros 25% porque não dispõem de internet em suas localidades. CETIC (2019a apud CUNHA, 2020, p. 32).

Cunha (2020) aponta sérios questionamentos acerca da tomada de decisão de uma escola de impor o ensino remoto como forma de garantir a educação dos alunos: quais os procedimentos para atender aos alunos que não possuem internet? E se o aluno não tiver um equipamento, tal como celular ou computador? Um professor que sempre ministrou as aulas com lousa e giz, consegue desenvolver o processo didático-pedagógico com essas novas tecnologias? E a qualidade desse ensino é satisfatória? Todos esses questionamentos apontados são de extrema relevância quando se estuda os cenários da educação brasileira, visto que as medidas tomadas pelos órgãos competentes devem se pautar na realidade de cada uma das comunidades onde as escolas e universidades estão instaladas. A realidade encontrada pelos alunos de grandes cidades, são diferentes da realidade dos alunos afastados dos centros urbanos, e quais medidas devem ser tomadas, para garantir que o direito à educação chegue a todos?

Valente *et al* (2020) apontam algumas ações que estão sendo tomadas pelas instituições estudadas por sua pesquisa e que podem colaborar com a superação dos desafios impostos à prática educacional no contexto de pandemia.

Nesse sentido, a instituição tem desenvolvido ações tais como: levantar condições de equipamentos e acesso à internet de todos servidores e alunos; oferecer suporte tecnológico aos discentes, docentes e técnico-administrativos; normatizações gerais e específicas para embasar as decisões e ações gerenciais das direções, coordenações, chefias dos departamentos e docentes; oferecido subsídios voltados à capacitação pedagógica para a efetivação da prática de ensino remota (VALENTE, 2020, P 2).

Essas medidas podem diminuir as barreiras encontradas por alunos e professores em relação ao ensino remoto. As dificuldades que se mostraram evidente nos tempos atuais, demandam que medidas de minimização de impactos deste momento de isolamento.

É importante destacar que o Conselho Nacional de educação autorizou diversas possibilidades de estratégias para manutenção das atividades no contexto de pandemia, por meio de um parecer

[...]tais atividades podem ser ofertadas tanto no meio digital como no físico, envolvendo plataformas distintas, tais como videoaulas, redes sociais, suportes virtuais, programas de televisão ou rádio, ou mesmo pela adoção de materiais didáticos distribuídos em formato impresso, entre outras modalidades. Parecer CNE/CP nº5/2020 (2020 apud SAMPAIO, 2020, p 3).

No entanto, como realizar uma distribuição nacional e efetiva de materiais impressos aos estudantes das populações que pouco tem contato com o mundo globalizado? Como atender populações ribeirinhas onde o acesso a saúde já é deficitário?

Uma pesquisa publicada no portal IBGE EDUCA (2021), aponta que 96,3% dos domicílios brasileiros possuem televisão. Alguns autores já destacaram a importância do TELECURSO 2000 como “... o mais visível projeto de extensão nacional voltado para educação...” Esse tipo de programa pode surgir como uma alternativa às aulas remotas, visto que

abrange um conteúdo total das disciplinas e atingem a todas as regiões brasileiras instantaneamente e a baixo custo, visto que a televisão se encontra na maioria das residências brasileiras.

A QUESTÃO DOS EDUCADORES NAS MODALIDADES DE ENSINO

Um aspecto importante da modalidade de ensino EaD e que a caracteriza como diferente das outras formas de ensinar é que alunos e professores estão distantes no espaço e no tempo. A ABMES que é a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (2020) sintetiza a modalidade EaD como sendo aquela em que o conteúdo é autoinstrucional e com apoio pedagógico. Barbosa (2020) aponta que na modalidade de ensino a distância, o professor deixou de ser o protagonista da educação, exigindo que o educando tenha maturidade emocional para decidir os momentos em que estudar, fazendo uma frente ao modelo tradicional em que existe um horário definido para as suas atividades escolares. O autor ainda coloca que o professor dessa modalidade deve estar sempre atualizado em seus saberes e precisa ser inovador e criativo em suas técnicas de educar.

Com as dificuldades impostas pela pandemia, ficaram evidente as fragilidades de diversas instituições de ensino, principalmente pedagógicas, a medida em que se tornavam necessárias adaptações urgentes, dos currículos e das metodologias utilizadas presencialmente para o ensino remoto. Ganhou destaque a necessidade de formação dos professores para que pudessem utilizar os novos recursos tecnológicos, sem que houvesse tempo para preparo pessoal e profissional para tais mudanças.

Jonassen (2007 apud VALENTE *et al*, 2020, p. 9) se refere às tecnologias como “ferramentas cognitivas” que devem ser empregadas como artifícios que promovem a mediação na construção de um saber com base no pensamento crítico e foco na reflexão.

São diversas as tecnologias disponíveis para a execução das aulas, sejam EaD ou remotas, por exemplo, a plataforma do *Google Classroom*, os Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVA), a plataforma *Moodle*, além das ferramentas para reuniões online: *Team Microsoft*, *Zoom*, *Hangouts Duo*, *Google Meet*, entre outras.

Junior *et al* (2015) sintetizam o papel do docente, indicando que o educador precisa contextualizar o conhecimento e orientar os estudantes através dos fóruns, chats, e-mails; precisa formular o programa do curso e da disciplina em sua totalidade; é responsável pelas atividades de ensino aprendizagem em curso; deve interagir com os tutores e ainda, orientar o aprofundamento dos estudos. Todas essas habilidades que o educador deve possuir estão sustentadas por uma plataforma digital que permite o acompanhamento dos alunos e uma equipe interdisciplinar que dará o suporte pedagógico e tecnológico que a modalidade necessita para o seu pleno desenvolvimento.

Na modalidade de ensino remoto, o que se observa é uma realidade diferente conforme apontado por Alves (2018) quando apresenta um dilema que é comum no atual cenário: a falta de habilidade dos professores com os recursos tecnológicos, em contraste com alunos que desde muito novos tem contato diário com as ferramentas tecnológicas.

Junior *et al* (2020) em seu trabalho afirma que os professores precisam descobrir um novo conceito de ensinar com recursos alheios a sua zona de conforto. E ainda que, para que essa mudança seja efetiva, a escola precisa contribuir com o professor, visto que grande parte dos

docentes não souberam andar em paralelo com essa mudança de paradigma.

Valente *et al* (2020, p. 9) destaca que, “para isso é necessário gerar uma mobilização para adesão voluntária a formação dos professores nas áreas de tecnologias. Após isso, deslocar o foco das ações pedagógicas para as ações focadas no aprendizado”.

O que também requer o compromisso das instituições de ensino, compromisso que vai desde o investimento de recursos na capacitação de seus profissionais a valorização destes por meio de ações focadas no aprendizado. Visto que é fundamental ao professor a mobilização de diversos saberes no exercício de sua prática, como desenvolver as habilidades que permitam utilizar as diversas ferramentas que lhe permitam desenvolver sua prática pois, como aponta Tardif (2002 apud Barbosa, Viegas e Batista, 2020, p. 260), apenas dominar os conteúdos de uma disciplina não é suficiente para garantir a competência profissional, fazendo jus, a necessária capacitação desse profissional para o exercício de sua prática em um novo ambiente.

Franco (2015) considera que as relações entre professores e alunos, currículo e escola, são relações que impõem convivência, de forma tensional em alguns aspectos, mas que possuem harmonia para a condução dos trabalhos. E isso é mais um entrave nas relações educacionais.

Barbosa, Viegas e Batista (2020), em seu trabalho, entre outros apontamentos, destacam a importância das relações interpessoais, pois a falta de contato físico em um modelo educacional projetado para ser dessa forma, pode ser considerada um impedimento na comunicação assertiva e na expressão de sentimentos, contexto próprio da relação entre aluno-professor-ensino remoto emergencial.

Rondini, Pedro e Duarte (2020) apontam que apesar das alterações no ambiente físico, presencial, tradicional para o virtual, digital e tecnológico, ainda há diversas considerações a serem feitas a respeito de dificuldades e problematizações de velhas preocupações a respeito do trabalho dos educadores. A qualidade do processo de ensino-aprendizado, a sua relevância, o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o esgotamento físico e emocional dos professores e os entraves que sempre estiveram presentes no ramo educacional se potencializaram no período de isolamento físico entre professores e alunos.

O apontamento dessas dificuldades, não deve indicar que tudo está perdido, mas que as instituições governamentais, as instituições de classe, e as instituições de ensino, devem voltar a sua atenção para o papel do educador neste processo de ensino aprendizagem, já que são eles que estão na linha de frente do processo intercambiador entre o conhecimento e o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada uma das modalidades de ensino possui características que as diferem, mais do que se assemelham. Considerando que tanto a Educação a Distância (EaD) quanto o Ensino Remoto são mais recentes do que o ensino tradicional presencial, a educação a distância mostra-se mais consolidado metodologicamente ao ser comparado com o ensino remoto, o que pode ser explicado pela dificuldade de adaptações impostas pela emergência da implantação desta modalidade de ensino.

Na EaD o planejamento é oriundo de sua concepção, já que a instalação de um curso à distância requer, no caso das empresas

privadas, uma pesquisa de mercado visando a obtenção de um número de alunos que o faça valer a pena, e no caso das instituições públicas, o atendimento aos objetivos sociais desejados com a disponibilização de um curso nessa modalidade de ensino. Contam com plataformas de ensino que possibilitam dar suporte tecnológico e de aprendizagem a professores e alunos, bem como materiais didáticos que buscam atender de forma satisfatória as necessidades discentes.

Enquanto isso, o ensino remoto emergencial, criado às pressas para atender uma necessidade de manutenção das atividades educacionais, vem percorrendo um caminho de duras pedras. Isso porque, todo o currículo e metodologia teve de ser adaptado como que do dia para noite, a incerteza a respeito do momento de pandemia deixou tanto os alunos, professores, instituições de ensino e os governos, sem saber como proceder, a falta de ferramentas tecnológicas adequadas impediram e ainda impedem que as aulas tenham uma melhor qualidade. As inabilidades dos professores frente à abrupta necessidade de adaptação de suas práticas acadêmicas a utilização de novas tecnologias, bem como o desgaste emocional destes profissionais ocasionado pela ausência de apoio e suporte apropriado na necessária adaptação aos recursos tecnológicos, para a execução das aulas remotas emergenciais, evidenciou a necessidade da permanente reflexão desses profissionais a respeito de suas práticas, além de o necessário apoio e incentivo institucional para um estado permanente de formação contínua, que permita desenvolver as habilidades fundamentais ao exercício pedagógico exigidos pelo contexto atual, entre elas a apropriação da utilização dos recursos tecnológicos e digitais.

Diante dessas dificuldades, é oportuno destacar o papel exercício por todos os profissionais da educação no desempenho e execução da

tarefa hercúlea de manutenção das atividades em meio a essa crise sanitária, além de destacar que tais dificuldades foram agravadas por problemas que as instituições educacionais já possuíam, mesmo antes da pandemia, como destacado por diversos autores e trabalhos elencados, por fim, é possível apontar para a necessidade de um olhar mais próximo das entidades responsáveis pelo sistema educacional, a fim de que seja possível amenizar as barreiras que os educadores e alunos precisam transpor para que a educação chegue com qualidade a quem precisa.

REFERÊNCIAS

- ABMES - **Posicionamento ABMES sobre aulas remotas**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3700/posicionamento-abmes-sobre-aulas-remotas>. Acesso 04 de maio de 2021
- ALVES, L. M. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional**. Joinville: Clube dos Autores, p101, 2018.
- BARBOSA, A.M., VIEGAS, M.A.S., BATISTA, R.L.N.F.F., **Aulas presenciais em tempo de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre aulas remotas**. Revista Augustus. v.25, n51, p.255-280, 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: https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503 Acesso em: 05 de janeiro de 2022.
- CUNHA, L. F. F; SILVA, A. S. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.
- FRANCO, M. A. S.. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignações**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015

HODGES, C. et al., **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Educause Review 2020

INEP - **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 24 de junho de 2020.

JUNIOR, M.C.R., et. al. **Ensino remoto em tempos de COVID-19: Aplicações e dificuldade de acesso nos estados do Piauí e Maranhão**. Boletim de Conjuntura. Boa Vista. v.3, n.9, p.107-126, 2020

MENDES B.P., et al., **Vantagens e Desvantagens do Ensino Remoto Emergencial no Brasil**. Anais do Congresso Nacional Universidade, EaD e Software Livre, n1, v12, 2021

OLIVEIRA, A. F. P; et al **Educação a Distância no mundo e no Brasil**. Educação Pública, v. 19, nº 17, 2019.

RODRIGUES, A. Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese. Tese. Pontifca Universidade Católica. São Paulo. 274 f, 2017.

RONDINI, C. A., K. M. PEDRO, e C. dos S. DUARTE. **Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**. Interfaces Científicas - Educação, vol. 10, nº 1, p. 41-57, 2020.

SAMPAIO, R. M. **Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19**. Research, Society and Development, vol. 9, n. 7, 2020.

SILVA, R.C da. Estudos em EaD: vantagens e entraves no curso de pós graduação de psicologia da educação no núcleo de tecnologias para educação – UEMANET. Revista Epistemologia e Práxis Educativa. Teresina. n. 01, v. 03 p21. 2020.

VALENTE, G. S. C et al. **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente**. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020.

VERCELLI, L.C. A. **Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação.** Revista @mbienteeducação, v. 13, n. 2, p. 47-60, 2020.

VERGNA, M; SILVA, A. **Formação dos professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação.** Revista Intersaberes, vol. 13, n. 28, 2018.

13

ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

*Marcelo Figueiredo Barbosa Júnior*¹

*Maria Francisca de Souza Macêdo*²

INTRODUÇÃO

Em 2020, o Brasil e o mundo se depararam com um cenário bastante complicado, o surto de um novo coronavírus, que teve seus primeiros registros na China no fim de 2019, expandiu-se por quase todos os continentes, deixando todos os países em estado de alerta. Pereira et al. (2020) citando Kraemer et al. relata que

A COVID-19 foi registrada em mais de 180 países ao redor do mundo, e mediante ao grande avanço da contaminação da doença, várias autoridades governamentais vêm adotando diversas estratégias, com a intenção de reduzir o ritmo da progressão da doença (KRAEMER et al., 2020, apud PEREIRA et al., 2020, p. 4)

Entre as medidas adotadas, está o isolamento social, fazendo com que as pessoas evitem se aglomerar para que a doença não se espalhe ainda mais. Assim sendo, diversos ambientes sofreram alterações na forma de desenvolver sua atividade de maneira presencial, tendo que

¹ Marcelo Figueiredo Barbosa Júnior. Mestrando em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. marcelo.junior@escolar.ifrn.edu.br.

² Maria Francisca de Souza Macêdo. Graduanda em Licenciatura em Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. francisca.macedo@escolar.ifrn.edu.br.

adaptá-las para o modelo virtual. E, isso, não foi diferente para o sistema educacional, visto que

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos (ARRUDA, 2020, p.259).

Sendo assim, os meios de prevenção adotados impactaram diretamente na execução de atividades presenciais nas escolas, ocasionando a necessidade do ensino remoto emergencial, no qual o intuito “não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p.43), pois, como o próprio nome remete, o Ensino Remoto Emergencial foi um meio emergente encontrado pelas instituições de ensino, em decorrência da pandemia, para continuarem com as aulas do ano letivo, de maneira que seus alunos não tivessem um grande prejuízo no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, este trabalho expõe as percepções construídas na aplicação dos conteúdos de disciplinas de cunho técnico profissionalizante de desenvolvimento de páginas de Internet na disciplina de Autoria Web, para uma estudante com deficiência visual. Atendendo o que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, Art. 59, que diz

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2017).

E, também, o que é posto na Declaração de Salamanca (1994) que “a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções pré determinadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo”.

Assim sendo, esse trabalho objetiva levantar metodologias e práticas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes deficientes visuais em disciplinas técnicas de programação, esse levantamento compreende a identificação de como a estudante lida com o computador e suas ferramentas, tais quais: manipulação de arquivos, softwares de escritório e navegação na Internet; elencar recursos que atendam às necessidades da estudante e da disciplina; listar recursos e técnicas que viabilizem a aula para alunos com deficiência visual; e quais dificuldades encontradas durante esse processo, visto que toda a disciplina foi trabalhada a distância, pela plataforma Google Meet; e, como as tecnologias ajudaram durante esse desenvolvimento.

Dessa maneira, no decorrer deste artigo, será relatado como ocorreram as adaptações na abordagem dos conteúdos da disciplina e práticas pedagógicas, que visavam incluir uma estudante deficiente

visual e capacitá-la profissionalmente, observando não apenas suas limitações, mas também suas potencialidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a década de 90, de acordo com Uliana e Mól (2017), o Brasil vem buscando a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, alicerçando-se em documentos e leis que destacam a importância e os direitos das pessoas incluídas neste grupo. Entre os registros escritos, pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996; a Declaração de Salamanca (1994); e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), nº 13.146, ano 2015.

Em conformidade com a Declaração de Salamanca (1994), tem-se que “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos”. Da mesma forma, tem-se o EPD, no Art. 28-I, assegurando um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). Para elucidar essa dinâmica Sasaki (1999) citado por Kelling e Lopes (2018) esclarece

A inclusão educacional é o processo por meio do qual as instituições de ensino se adaptam para poderem incluir, em seus ambientes, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis nesses ambientes (SASSAKI, 1999, apud. KELLING; LOPES, 2018, p. 1)

Em vista disso, o sistema educacional brasileiro tem se transformado e incluído cada vez mais a diversidade e a aprendizagem de todos (NOVA ESCOLA, 2013). E, aos poucos, estudantes com

deficiência têm obtido êxito em concluir os estudos, que os permite serem incluídos no mercado de trabalho e na sociedade como um todo. Como exemplo, tem-se o Lucas Radaelli, deficiente visual e engenheiro de *software* na Google (OLIVEIRA, 2021).

Porém, no ano 2020, durante a pandemia ocasionada pelo coronavírus - vírus que ocasiona infecções respiratórias que se espalham rapidamente -, o mundo praticamente parou com os seus setores e, o setor educacional foi o que mais sofreu com as grandes alterações impostas pela doença no dia a dia das pessoas, tendo “a inédita situação de 90% da população estudantil estar isolada em todo o mundo” (ARRUDA, 2020, p. 257). Durante o surto da doença, as escolas tiveram suas atividades suspensas de maneira presencial, tendo que adaptá-las depressa para o modo virtual, fazendo uso do Ensino Remoto Emergencial. Como afirma Rodini, Pedro e Duarte (2020)

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações em nosso cotidiano, por conta das medidas sanitárias e do distanciamento social. Um dos setores mais afetados foi o educacional, de modo que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas e os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do semestre letivo, por meio de atividades remotas (RODINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Vale salientar que o conceito de Ensino Remoto Emergencial não é sinônimo de Educação a Distância (EaD), pois “a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line” (RODINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43); enquanto que o Ensino Remoto Emergencial, é usado toda vez que um país ou o mundo tem que lidar com situações graves, nas quais os professores e alunos são

impedidos de estarem na sala de aula física, como é afirmado no jornal da Universidade do Rio Grande do Sul (2020)

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. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (UFRGS, 2020).

Sendo assim, durante essa migração do presencial para o virtual remoto, alunos e professores tiveram que se reinventar para cumprir com suas tarefas diárias, o que não foi fácil, visto que a maioria, seja aluno ou professor, não estavam instruídos nem habilitados para o que estava acontecendo, em razão de que ninguém, “nem mesmo os professores que já adotavam ambientes *online* nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do COVID 19” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

E para uma pessoa com deficiência visual total, as dificuldades enfrentadas são bem maiores, visto que, nem todas as plataformas digitais, principalmente, as desenvolvidas para programação, são acessíveis/lidas pelos leitores de tela. Como é dito por Leite et al (2020):

[...] a educação mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode ser uma alternativa positiva nesse momento para estudantes com deficiência visual que já possuem familiaridade com o ambiente virtual e utilizam recursos assistivos como ferramenta de apoio na aprendizagem, como softwares e aplicativos de leitor de tela e conversão de texto para

áudio. Esse fator pode facilitar a adaptação às salas de aula virtuais, mas não exclui obstáculos como a necessidade de descrição de imagem e a dificuldade em acompanhar as aulas e os materiais usados simultaneamente (LEITE et al., 2020, p. 6).

Dessa maneira, buscando contribuir com a popularização de práticas que permitam a inclusão de todos na educação e na sociedade, este relato expõe as práticas e adaptações que foram aplicadas durante as aulas remotas da disciplina de Autoria Web, presente na grade curricular do curso técnico de nível médio em informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com o intuito de explorar as capacidades da estudante e prepará-la para o mercado de trabalho no que tange o desenvolvimento de páginas de Internet.

RESULTADOS DA DISCUSSÃO/RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como é dito por Moreira, Henriques e Barros (2020)

[...] a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Dessa maneira, a proposta iniciou ao identificar que uma estudante deficiente visual ingressaria na disciplina de Autoria Web, disciplina do eixo técnico, do terceiro ano do curso de informática ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus Santa Cruz*.

A primeira medida adotada, foi fazer um levantamento sobre os ambientes virtuais acessíveis utilizados pela estudante durante o ensino remoto e as possíveis metodologias que pudessem ser adotadas.

Para isso, antes mesmo do início da disciplina foram realizadas consultas à estudante para identificar sua adaptação à modalidade de ensino remoto emergencial.

A estudante relatou utilizar o Google Meet, *software* de videoconferência usado para transmissão síncrona no IFRN, com apoio do NV Access (NVDA - *software* leitor de telas de computador) e o Google Classroom, plataforma de gerenciamento de cursos virtuais utilizado pelos professores do campus para disponibilizar conteúdos para seus alunos.

Quanto à utilização de *slides*, por vezes, de acordo com a fala da estudante, faz-se necessário descrever com mais detalhes o conteúdo destes, principalmente quando apresentam ilustrações, haja vista que os *softwares* de leitura de tela não leem imagens e/ou outras ilustrações.

Quanto ao desenvolvimento de código em disciplinas anteriores, foi utilizado o Bloco de Notas, *software* editor de texto simples, devido à falta de suporte do NVDA aos Ambientes de Desenvolvimento Integrado (do inglês *Integrated Development Environment* - IDE). E que há colegas de turma sempre dispostos a ajudar.

Com estas informações, o professor, co-autor deste artigo, colocou questões relativas à disciplina de Autoria Web. Questões sobre a familiarização com o inglês, idioma utilizado na Linguagem de Marcação de Hipertexto (do inglês *Hypertext Markup Language* - HTML) e na linguagem de Folhas de Estilo em Cascata (do inglês *Cascading Style Sheets* - CSS).

Quanto ao entendimento dos textos em inglês não houve resposta segura, mas confirmou que conseguiu navegar e usar as ferramentas de tradução no site da W3Schools, principal referência de HTML e CSS, pois segundo a própria W3Schools (2021) é gratuito, foca na simplicidade, usa exemplos, ilustrações, tutoriais e trabalha para sempre estar atualizado.

No início da disciplina foi estabelecido um horário para atendimento específico de acompanhamento da estudante deficiente visual e foi convidada uma estudante de licenciatura em matemática do IFRN, *Campus Santa Cruz*, técnica em informática e co-autora deste artigo, para atuar como voluntária. Essa é a adaptação de maior impacto nesta experiência. A entrada da voluntária nas práticas permitiu que a aluna deficiente visual tivesse mais apoio, e poder ouvir os conceitos de dois pontos de vista diferentes trouxe grande ganho nas entregas das atividades.

Estar em três também permitiu praticar o uso de diferentes *softwares* em ambiente controlado. Um dos *softwares* testados para poder ser utilizado em sala de aula foi o *Kahoot*, plataforma de aprendizagem que torna fácil criar, compartilhar e jogar jogos de aprendizagem que geram engajamento (KAHOOT!, 2021).

Também foi possível aprimorar a audiodescrição, expondo o que é importante para a deficiente visual e a atenção aos detalhes. Pois, como é dito por Motta (2016),

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA, 2016, p. 2).

Outra prática pertinente, foi a de soletração dos termos das linguagens HTML e CSS (em inglês). A aluna sentia dificuldade de escrever os termos pronunciados, haja vista, que ela não tinha domínio da língua citada. Dessa maneira, a soletração da palavra facilitava o entendimento dos termos utilizados pelas linguagens.

Nas práticas da disciplina, a principal capacidade explorada, foi a de memorização. Assim, as atividades que seriam puramente de estilização das páginas de Internet desenvolvidas, se tornaram atividades de estudo e análise de código, em busca de possíveis problemas de construção que possam ocorrer.

Também foi possível identificar uma IDE que o NVDA suportasse, o Visual Studio Code. Ter identificado essa IDE ajudou à estudante no estudo e análise de documentos de código mais extensos e projetos com múltiplos documentos de código.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia da COVID-19, as escolas tiveram que se adaptar ainda mais para promover um ensino de qualidade para seus discentes, visto que, de acordo com Martins (2020, p. 251) tal cenário trouxeram muitas preocupações, reflexões como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]” foram refletidas para que as aulas do ano letivo pudessem continuar.

Dessa maneira, um meio bastante utilizado para suprir as necessidades impostas pela pandemia foi o uso das tecnologias gratuitas, como as plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*. Porém,

durante essa utilização, pôde-se observar que, apesar das grandes evoluções tecnológicas virem ocorrendo, ao se tratar da sala de aula ainda deixa a desejar, principalmente, quando há a necessidade de envolver a inclusão de pessoas com deficiência e, neste caso deficiente visual.

O desenvolvimento deste trabalho, portanto, permitiu identificar algumas das alternativas possíveis para incluir estudantes com deficiência visual nas práticas de disciplina de cunho técnico de elaboração de páginas de Internet com HTML e CSS, tais como: encontros regulares para apoio, inclusão de um voluntário, identificação de IDE para manipulação dos projetos da disciplina e técnicas que podem ser usadas em sala de aula como a audiodescrição de ilustrações e soletração de termos.

Como recurso, o momento de acompanhamento dedicado com o terceiro envolvido, tornou o ambiente mais favorável para o desenvolvimento da estudante. O terceiro membro habilita o grupo para realização de testes e experimentos antes de propor alguma prática para toda a turma. Desse modo, foi possível a estudante cursar a disciplina de maneira virtual sem ter tantos prejuízos, juntamente com seus colegas de turma.

Sendo assim, considera-se que, o uso de tecnologias foi bem sucedido para estabelecer o contato entre professores e estudantes e, nesta disciplina, foi o que possibilitou, apesar das limitações, o cumprimento da carga horária estabelecida de modo que a estudante tivesse o menor percentual de perda possível no decorrer do ensino-aprendizagem, visto que, os encontros presenciais não podiam ocorrer.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**. Minas Gerais, v. 7, n. 57, p. 257-275. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 13 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei Brasileira de Inclusão**, nº 13.146. Brasília. 2015. Disponível em: <https://www.portalabel.org.br/images/pdfs/lei-brasileira.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca. 1994.
- KAHOOT!. **About Kahoot!**. Kahoot!. 2021. Disponível em: <https://kahoot.com/company/>. Acesso em: 28 nov. 2021
- KELLING, V. L. V.; LOPES, M. M. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: relato de experiência sobre a inclusão de uma aluno deficiente visual. **Anais do 10º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SIEPE**. Universidade Federal do Pampa Santana do Livramento. 2018. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/18277/seer_18277.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.
- LEITE, L. et al. Impactos da Covid-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa**. v. 2, p. 01-14. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da Educação a Distância: Um Ensaio. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**. v.7, n.1, p. 242-256. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620/574>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**.

São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorio.aberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MOTTA, L. M. V. M. A Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. **Ver com palavras**. 2016. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-naescola.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

NOVA ESCOLA. Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. **Nova Escola**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>. Acesso em: 11 ago. 2021.

OLIVEIRA, F. Brasileiro cego de 29 anos se destaca entre desenvolvedores do Google nos EUA. **Folha de São Paulo**. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/05/brasileiro-cego-de-29-anos-se-destaca-entre-desenvolvedores-do-google-nos-eua.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PEREIRA, M. D. *et al.* A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Revista Research, Society and Development**, [S. l.]. 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/493/version/503/625/640>. Acesso em: 13 ago. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-57. 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 12 ago. 2021.

UFRGS. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 6 jul. 2020. CORONAVÍRUS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. S. O processo educacional de estudante com deficiência visual: uma análise dos estudos de teses na temática. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.30, n.57, p.145-162. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X20289>. Acesso em: 13 ago. 2021.

W3SCHOOLS. About W3Schools. **W3Schools Online Web Tutorials**. 2021. Disponível em: <https://www.w3schools.com/about/default.asp>. Acesso em: 11 ago. 2021.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org