

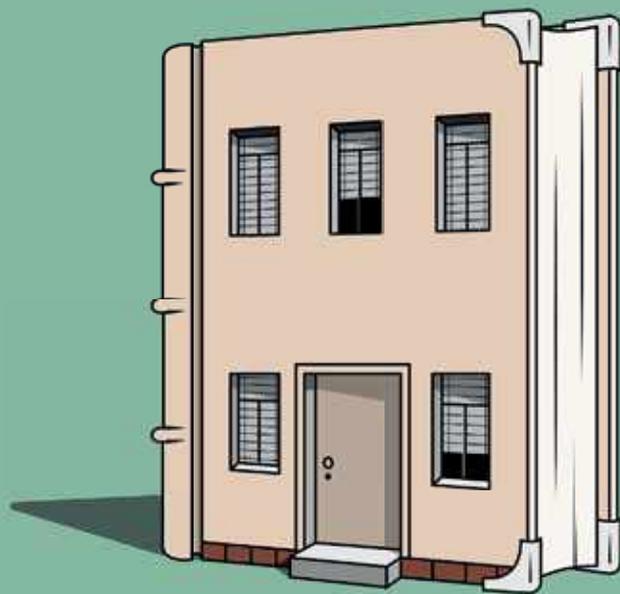
Tiago Eurico de Lacerda | Anderson Luiz Tedesco  
(Organizadores)

# EDUCAÇÃO

## EM TEMPOS DE

# COVID-19

V O L U M E 2



**desafios e**  
**possibilidades**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E26 Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades, v. 2 /  
1.ed. [Org.] Tiago Eurico de Lacerda, Anderson Luiz Tedesco. – 1.ed.  
– Curitiba: Bagai, 2020.  
Recurso digital.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe digital editions

Modo de acesso: Word wide web

ISBN: 978-65-87204-22-2

1. Educação. 2. Covid-19 – pandemia. 3. Aprendizagem.  
I. Lacerda Tiago Eurico de. II. Tedesco, Anderson Luiz. III. Título.

8/2020-08

CDD 370

CDU 37.01

---

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação: aprendizagem

2. Covid-19: pandemia

**Bibliotecária responsável:** Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

---

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-22-2.04.8.20>

---

1.<sup>a</sup> Edição - Copyright© 2020 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

*Editor-Chefe* Cleber Bianchessi

*Revisão* Os autores

*Projeto Gráfico* Giuliano Ferraz

*Conselho Editorial* Dr. Adilson Tadeu Basquerote - UNIDAVI  
Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ  
Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER  
Dra. Camila Cunico – UFP  
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC  
Dr. Ernane Rosa Martins - IFG  
Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC  
Dra. Larissa Warnavin – UNINTER  
Dr. Marciel Lohmann – UEL  
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR  
Dr. Marcos Pereira dos Santos – UEPG  
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO  
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED  
Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR

Tiago Eurico de Lacerda  
Anderson Luiz Tedesco  
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19**  
desafios e possibilidades

Volume 2





# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO – VOLUME II.....9**

**COVID-19: DESAFIOS À UNIVERSIDADE  
BRASILEIRA .....15**

Aristides Cimadon

**ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA  
NO ENSINO BÁSICO .....20**

Marcio Edovilson Arcas

Naiara Morena Roque Arcas

Araceli Roque

**IMPACTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E  
METODOLÓGICOS DA PANDEMIA/QUARENTENA  
DECURSIVA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA *ON-LINE* NO BRASIL: DESCORTINANDO  
NOVOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS MEDIADOS  
POR TECNOLOGIAS DIGITAIS .....31**

Marcos Pereira dos Santos

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
OLHARES E PERSPECTIVAS EM TEMPOS E ESPAÇOS  
ATRAVESSADOS PELA COVID-19.....51**

Eliane Quincozes Porto

Siomara Cristina Broch

**AULAS PROGRAMADAS NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: AS AULAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE COVID-19 (NOVO CORONAVÍRUS) ..... 63**

Ivanio Folmer

Valquiria Conti

Thalles Souto

Isabela Mello

**APLICAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934/2020 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA ..... 83**

Danielle Cristine Silva

Dulcelina Da Luz Pinheiro Frasseto

Rerlen Ricardo Silva Paglia

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PANDEMIA DE COVID-19: DIÁLOGOS ENTRE PORTUGAL E BRASIL EM PROL DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE ..... 97**

Alessandra Lopes de Oliveira Castelini

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa

Eduardo Cardoso

**IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA PELA COVID-19 NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E REORGANIZAÇÃO DO ENSINO .....114**

Rosana Amora Ascari

Jenifer Geovana Larsen

Letícia Stake Santos

Emanuelli Sara Kowalski

**PANDEMIA E ESPERANÇA TRANSFORMADORA  
EM EDUCAÇÃO ..... 131**

Hamilton de Godoy Wielewicki

Sarah A Arvey

Vanice Rosa Zotis

**EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ EM  
TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA  
DA LEGISLAÇÃO.....155**

Benilda Miranda Veloso Silva

João Batista do Carmo Silva

Marlanje Solene Ferreira

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE COVID-19.  
CENÁRIO ATUAL E POSSIBILIDADES.....172**

Débora Goldzveig

Leonora Maria Novaes

Luciana Petrili

Samara Cazzoli y Goya

**GEOGRAFIA E O ENSINO REMOTO EM MEIO  
À PANDEMIA: DESAFIOS, RESOLUÇÕES E  
ADVERSIDADES .....187**

Ricardo Luigi

Edimilson Antonio Mota

Regina Célia Frigério

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO PROEJA EM  
TEMPOS DE PANDEMIA/ATIVIDADES REMOTAS:  
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REALIDADE ..... 203**

Paulo Ricardo Machado Weissbach

Siomara Cristina Broch

**O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19, EM UMA ESCOLA PARTICULAR, NO ESTADO DO PARÁ.....219**

**Geanice Raimunda Baia Cruz**

**Maria Sueli Corrêa dos Prazeres**

**Maria Rejjane da Mata Dias**

**EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENFRENTANDO A COVID-19 SEM PLANOS DE CONTINGÊNCIA..... 237**

**Cristiane Aparecida Baquim**

**Maria Eduarda Fiorilo Rocha Baquim**

**Valquiria Fiorilo Rocha Baquim**

**PERSPECTIVAS JURÍDICAS E EDUCACIONAIS DO ENSINO A DISTÂNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL DURANTE E APÓS A PANDEMIA DA COVID-19 ..... 255**

**André Martini**

**Tiago Eurico de Lacerda**

**Anderson Luiz Tedesco**

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 271**

## APRESENTAÇÃO – VOLUME II

De todas as preocupações recorrentes durante a pandemia, podemos ressaltar que dentro dos colégios e universidades há uma variedade de demandas que foram afetadas não somente no âmbito acadêmico, mas diretamente na vida das famílias que tiveram que mudar drasticamente a rotina diária para dar conta de conciliar os estudos, trabalho e atividades domésticas. Não temos uma resposta para a solução mais eficaz diante desse impasse, mas estamos em constante aprendizado e esta obra vem ao nosso encontro como um amigo que vem para uma boa conversa, uma troca de experiências, uma luz diante de uma crise que mostra que a educação é importante e que não cruzamos os braços nem para as realidades locais, tampouco mundiais.

Iniciamos este volume da obra com o capítulo intitulado *Covid-19: desafios à universidade brasileira*, onde o autor Aristides Cimadon descreve os desafios que a universidade brasileira enfrenta em meio ao isolamento social e apresenta algumas possibilidades para ressignificarmos os desastres da pandemia e seguirmos em frente com uma educação de qualidade. Os mesmos desafios também são encontrados na educação básica, nesta perspectiva o capítulo *Análise sobre os impactos da pandemia no ensino básico*, dos autores Marcio Edovilson Arcas, Naiara Morena Roque Arcas e Araceli Roque apresentam respostas de 128 professores dos Estados de SP, MG e MS referentes ao impacto da Covid-19 na rotina de suas instituições e alguns impactos particulares, principalmente quanto aos desafios das novas tecnologias inseridos no atual cenário educacional.

Mas será que todos estão preparados para utilização das novas tecnologias? É neste sentido que o autor Marcos Pereira dos Santos em seu capítulo *Impactos didático-pedagógicos e metodológicos da pandemia/quarentena decursiva de Covid-19 na*

*educação a distância on-line no Brasil: descortinando novos cenários educacionais mediados por tecnologias digitais*, apresenta por um recorte qualitativo uma análise da educação diante dos impactos da pandemia, sobretudo a partir da educação a distância. O autor também se preocupa com a colocação correta de termos sobre aulas *on-line* diante da confusão conceitual existente, uma leitura obrigatória e formativa.

E quando falamos em leituras formativas nos remetemos também às leis e políticas de educação que muitas vezes são ignoradas, mas que podem nos possibilitar práticas pedagógicas efetivas para diante da igualdade de direitos. É sobre essa perspectiva que as autoras Eliane Quincozes Porto e Siomara Cristina Broch em seu capítulo *Atendimento educacional especializado: olhares e perspectivas em tempos e espaços atravessados pela Covid-19*, apresentam os desafios trazidos pela Covid-19 sobretudo frente às especificidades dos estudantes com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtorno do espectro autista.

No capítulo *Aulas programadas na rede estadual do Rio Grande do Sul: as aulas em uma escola do campo em tempos de Covid-19 (novo coronavírus)*, os autores Ivanio Folmer, Valquiria Conti, Thalles Souto e Isabela Mello apresentam as mudanças no cenário educacional advindas com a Covid-19. Sobretudo a “troca” do lugar de estudo, escola x casa. Temos prédios construídos para estudos, vazios e casas, que são os lares para descanso, feitos “escola”, ou uma extensão da escola. A leitura deste capítulo nos levará à reflexão de como poderemos manter um equilíbrio em meio a tantas mudanças. No capítulo *Análise sobre os impactos da pandemia no ensino básico*, os autores Danielle Cristine Silva, Dulcelina Da Luz Pinheiro Frasseto e Rerlen Ricardo Silva Paglia debatem a crise educacional a partir do congelamento dos investimentos públicos e também da MP 934/2020, sobretudo num momento em que não havíamos

planejado nem sequer aguardávamos tal pandemia, o que mudaria todas as discussões políticas desse cenário.

No capítulo *Práticas educativas na pandemia de Covid-19: diálogos entre Portugal e Brasil em prol da educação em saúde*, os autores Alessandra Lopes de Oliveira Castellini, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa e Eduardo Cardoso tratam de projetos aliados às universidades do Brasil e Portugal para num acordo solidário proporcionar uma melhor prática educativa e acessibilidade a todos. Na sequência, no capítulo *Implicações da pandemia pela Covid-19 no ambiente universitário: estratégias de gestão e reorganização do ensino*, os autores Rosana Amora Ascari, Jenifer Geovana Larsen, Letícia Stake Santos e Emanuelli Sara Kowalski apresentam um histórico de onde iniciou a Covid-19 até a chegada ao Brasil em fevereiro de 2020 e de como esta pandemia impactou a educação em todos os âmbitos fazendo que todos repensassem a maneira de estudar, onde e por quais dispositivos tecnológicos.

No capítulo *Pandemia e esperança transformadora em educação*, os autores Hamilton de Godoy Wielewicki, Sarah A Arvey e Vanice Rosa Zotis apresentam um sinal de esperança na tentativa de transformar a crise em oportunidades de inspiração para aprender novas lições e promover a solidariedade e justiça diante desse momento crítico. Enquanto isso no capítulo *Educação básica no estado do Pará em tempos de pandemia: uma análise crítica da legislação*, os autores Benilda Miranda Veloso Silva, João Batista do Carmo Silva e Marlanje Solene Ferreira apresentam um debate a partir de documentos e legislações que versam sobre a educação remota, especificamente na educação básica em tempos de pandemia. Nessa perspectiva questionam os formatos das aulas e os principais conceitos inerentes à educação a distância.

A preocupação com a educação a distância se esbarra em sua eficácia ou alcance por todos os alunos, nesse sentido é que o capítulo *Educação inclusiva em tempos de Covid-19. Cenário atual*

*e possibilidades*, os autores Débora Goldzveig, Leonora Maria Novaes, Luciana Petrili e Samara Cazzoli y Goya apresentam uma preocupação com os mais desfavorecidos, tanto pela falta de recursos tecnológicos ou até mesmo pela desmotivação em deixar os estudos. Por isso é importante pensar numa escola inclusiva e numa qualidade educacional que alcance a todos, não só em números, mas em qualidade e eficácia. Nesta perspectiva encontramos no capítulo *Geografia e o ensino remoto em meio à pandemia: desafios, resoluções e adversidades*, os autores Ricardo Luigi, Edimilson Antonio Mota e Regina Célia Frigério apresentam uma preocupação com a situação da educação presencial. Um pouco antes da pandemia já haviam debates sobre a oferta de 40% das atividades de ensino adotarem uma prática a distância. O capítulo é fruto de debates dentro da universidade e de esperanças numa resolução que não prejudique a educação em um todo.

No capítulo *O ensino e a aprendizagem no Proeja em tempos de pandemia/atividades remotas: reflexões a partir de uma realidade*, os autores Paulo Ricardo Machado Weissbach e Siomara Cristina Broch apresentam uma preocupação referente aos alunos do Proeja que possuem características muito específicas com desafios pedagógicos próprios devido a idade, condições socioeconômicas e o perfil dos estudantes. Por mais que as aulas remotas possuam um benefício para que os estudantes não fiquem sem nenhuma atividade, elas apresentam grandes desafios para alguns desses alunos e isso é algo que precisa ainda ser debatido com mais intensidade por não haver ainda conclusões definitivas sobre esse assunto e modalidade.

No capítulo *O processo ensino-aprendizagem em tempos de pandemia da Covid-19, em uma escola particular, no estado do Pará*, os autores Geanice Raimunda Baia Cruz, Maria Sueli Corrêa dos Prazeres e Maria Rejjane da Mata Dias apresentam uma caracterização da educação feita na região no Baixo Tocantins, no Estado Pará contrastada com outras realidades como a das

capitais brasileiras. Nessa caracterização analisam tanto a escola quanto os alunos inseridos nesse novo processo educacional em pleno isolamento social e quais dificuldades são enfrentadas diante da utilização das tecnologias inerentes para efetivar esse processo de aprendizagem.

No capítulo *Experiências universitárias em tempos de pandemia: enfrentando a Covid-19 sem planos de contingência*, os autores Cristiane Aparecida Baquim, Maria Eduarda Fiorilo Rocha Baquim e Valquiria Fiorilo Rocha Baquim apresentam os desafios enfrentados pela comunidade universitária para se reinventar em meio a uma pandemia sem ao menos a oportunidade de preparação para tal. E mesmo diante dessas vicissitudes os autores apontam que as universidades sairão dessa crise com novos aprendizados que marcarão a trajetória acadêmica daqui em diante.

E por fim, no capítulo *Perspectivas jurídicas e educacionais do ensino a distância nas escolas públicas do Brasil durante e após a pandemia da Covid-19*, os autores André Martini, Tiago Eurico de Lacerda e Anderson Luiz Tedesco apresentam uma reflexão jurídica e educacional sobre a forma que a educação a distância foi implementada no Brasil e as consequências da ineficácia da EAD num contexto de desigualdade social.



# COVID-19: DESAFIOS À UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Aristides Cimadon<sup>1</sup>

## APONTAMENTOS INICIAIS

Quando fui solicitado por meu confrade amigo Dr. Cesar Luiz Pasold, a escrever e apresentar algumas ideias sobre a pandemia provocada pela Covid-19 e os desafios à universidade brasileira em face do isolamento social, havia acabado de ler *Colapso*, de Diamond (2010). O autor mostra como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso indicando que os colapsos sociais, as pandemias e as catástrofes deixam um rastro histórico de pobreza e, ao mesmo tempo, exemplo de como as civilizações devem agir para evitar calamidades. Dele devo mencionar ao menos uma de suas observações:

Difícil e doloroso abandonar alguns valores fundamentais quando estes começam a se tornar incompatíveis com a sobrevivência. Até que ponto nós, como indivíduos, preferimos morrer em vez de nos adaptarmos e sobreviver? Milhões de pessoas nos tempos modernos de fato enfrentaram a decisão de, para salvar as próprias vidas, trair amigos e parentes, aquiescer com uma ditadura vil, viver como escravos ou fugir de seus países. As nações e as sociedades às vezes têm de

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciência Jurídica pela Univali – Itajaí, professor e Reitor da Unoesc, membro da Academia Catarinense de Letras Jurídicas – Acalej e Membro Benemérito do Instituto dos Advogados de Santa Catarina - IASC

tomar decisões similares coletivamente (DIAMOND, 2010, p. 517).

Um colapso, como é a pandemia da Covid-19, não significa o Juízo Final da humanidade, nem uma apocalíptica destruição das estruturas sociais. Mas, certamente promoverá mudanças e declínio nos padrões de vida de grande parte da população, ao mesmo tempo que criará oportunidades, criatividade, inovação e brutais mudanças no modo de ser, fazer e viver.

Num momento como esse, o fracasso ou o sucesso das universidades ou mesmo dos indivíduos, talvez esteja em saber discernir em quais valores fundamentais se apegar e quais descartar. Na pandemia, aflora tudo o que é supérfluo ou que dificulta sobreviver. Estruturas que as organizações sociais consideravam perenes podem ruir. É o caso da velha e clássica universidade com suas vetustas metodologias para formar pessoas, produzir ciência e conhecimento.

## MUDANÇAS E INOVAÇÃO NAS IES BRASILEIRAS

A pandemia provocada pelo Covid-19 impôs o isolamento social, trazendo à luz, de forma ainda mais evidente, as dificuldades e os desafios da educação brasileira, em particular, a educação superior.

Historicamente, o Brasil sempre conviveu, sem muita rebeldia, com uma estrutura normativa educacional inflacionária, centralizada e injusta. O País dispensa vultosos recursos com a educação superior pública e, apesar de alguns programas assistenciais, deixa à margem alto percentual de jovens de baixa renda que, se quiserem formação superior, devem se dirigir ao ensino pago.

E como as Instituições de Educação Superior vêm respondendo a estes novos problemas e aos desafios que se

impõem? As instituições públicas, menos afeitas à luta pela sobrevivência, suspenderam as atividades presenciais e, na sua maioria, não tomaram medidas para encontrar saídas de enfrentamento à pandemia. Sequer se preocuparam, a despeito dos discursos em favor da democracia e da proteção dos direitos humanos, em proteger os direitos dos seus estudantes de dar sequência a seus percursos formativos. A maioria delas estão inertes, com aulas suspensas e seus funcionários, professores e dirigentes em casa, recebendo seus salários em dia.

As universidades comunitárias, por sua vez, aceleraram a implementação de medidas que já vinham sendo planejadas, como por exemplo, o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, garantindo o direito de seus estudantes concluírem seus itinerários formativos. A pandemia revelou que há alternativas e que as organizações, diante do medo e da ameaça, se adaptam, rapidamente, a novos modos de fazer e viver.

Manoella Smith (2020) aponta que as universidades em todo o país tiveram de se adaptar, em poucas semanas. O uso de tecnologias para aulas remotas, com apoio de docentes e estudantes, impulsionou mudanças que não eram imagináveis há bem pouco tempo atrás. Certamente, após a pandemia, as instituições de educação superior não mais voltarão a operar como antes.

Sabe-se que as instituições comunitárias, assim como as públicas, sempre priorizaram o ensino presencial, por acreditarem que a formação, neste formato pedagógico, acrescenta mais qualidade do que o formato virtual. Todavia, tudo indica que essas duas modalidades, após a pandemia, passarão a ser trabalhadas conjuntamente.

Apesar da pandemia, as universidades comunitárias não paralisaram suas atividades. Ao contrário, multiplicaram seus cursos, seus projetos, atraíram mais estudantes e apro-

ximaram professores internacionalmente renomados para seminários, cursos, palestras como complementação de aulas. Essas mudanças fazem repensar o modelo de governança de muitas universidades, ainda organizadas sob o manto de uma estrutura acadêmica burocratizada, pesada e lenta.

As instituições públicas também deverão sofrer mudanças. Há um crescente clamor crítico a elas dirigido, sobretudo relacionado a seus precários resultados, se considerados os recursos públicos consumidos. Entende-se que a educação superior pública brasileira precisa ser revista de forma acelerada após a pandemia, apesar das resistências.

É preciso aprender com a pandemia. Ela é oportunidade de revisão, reconstrução, inovação tecnológica e cultural. A exigência de adoção de novas estratégias de gestão, de organização, de metodologias obriga os professores a reverem as formas de ensinar, de se relacionar e de orientar os estudantes. Por sua vez, os estudantes deverão buscar mais autonomia no processo de aprendizagem. Parece evidente que a universidade irá construir um caminho para trazer esses dois mundos, o digital e o presencial, mais próximos em todos os processos de formação. Os professores também precisam se reinventar e, certamente, deverão aprender novas habilidades. O “doutorssauro” caminha para a extinção, possivelmente fossilizado, se não reaprender com as novas tecnologias a dinamizar a função docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia promoveu desconforto e ansiedade que não combinam com a tranquilidade, a morosidade e a rotina das épocas de bonança. Exige mudanças rápidas. Embora não sendo muito adepto das proposições teóricas e ideológicas de Boaventura de Souza Santos (2020, p. 3), parece verdadeiro quando afirma que “a pandemia confere à realidade uma

liberdade caótica, e qualquer tentativa de a aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela”. A prática caótica se esquivava da teorização. Então, o que se aponta aqui poderá não ser a realidade futura. É difícil prever ou imaginar como será. A única certeza que se tem é a de que nada será como antes.

## **BIBLIOGRAFIA**

DIAMOND, Jared. Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso. 7 ed., Rio de Janeiro: Record, 2010. Tradução de Alexandre Raposo. Título original: Collapse

SMITH, Manoella. Futuro do ensino universitário será um híbrido de presencial e virtual. São Paulo: Folha de São Paulo. 8.jun.2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/futuro-do-ensino-universitario-sera-um-hibrido-de-presencial-e-virtual.shtml> Acesso em 11 de junho de 2020.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. A Cruel Pedagogia do Vírus. Lisboa: Almedina, 2020.

# ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO ENSINO BÁSICO

**Marcio Edovilson Arcas<sup>2</sup>**

**Naiara Morena Roque Arcas<sup>3</sup>**

**Araceli Roque<sup>4</sup>**

## INTRODUÇÃO

O cancelamento das aulas presenciais devido à Covid-19 teve seu início em 17 de março em São Paulo (EXAME, 2020); mesmo com tentativas do Presidente da República de não promover o distanciamento social (SAID, 2020); todos os demais estados aderiram a medida. A educação do Brasil que já teve lampejos de melhorias PACHECO (2011), foi imersa na crise da Covid-19 (BERMUDÉZ, 2020).

Este texto visa fornecer dados fidedignos para que no futuro consigamos entender os impactos da Covid-19 na Educação Básica e conseguirmos propor novas estratégias, para tal, apresento análise de respostas de 128 professores dos Estados de SP, MG e MS; referentes ao impacto da Covid-19 na rotina de suas instituições e alguns impactos particulares. A pesquisa foi realizada por meio da Plataforma Virtual Microsoft Forms nos dias 23, 24 e 25 de maio de 2020, nesta, foram colhidas respostas de 11 Diretores (destes 6 no Ensino

---

<sup>2</sup> Mestrando PGEDU/UEMS/Paranaíba-MS e professor de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do SESI/MS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEPHEB). E-mail: 920183035marcio@gmail.com

<sup>3</sup> Psicóloga clínica e do TJSP, CRP0698317. E-mail: morenaroque@gmail.com

<sup>4</sup> Professora de Ensino Infantil e Advogada. E-mail: araceli\_stafe@hotmail.com

Básico), 11 Coordenadores (destes 6 no Ensino Básico), 23 Professores do Ensino Superior, 16 do Ensino Profissional e 87 do Ensino Básico. Alguns profissionais, cerca de 30%, atuam em mais de uma categoria. 99 (85,7%) destes, então, atuam na Educação Básica. Entre todos os entrevistados (de todas áreas e categorias), quando perguntados sobre o que tem gerado mais transtorno, isolamento, situação política ou fatores econômicos; 62 entrevistados (48%), indicam que os fatores políticos tem gerado mais transtorno até o momento, 40 entrevistados (31%) apontam o isolamento e 26 entrevistados (21%) fatores econômicos, todos os coordenadores e diretores entrevistados apontaram algum tipo de redução nos ganhos, porém, nem todos indicaram este fator como o que gerou mais transtornos, 5 entre estes apontaram fatores políticos e 1, o isolamento social.

O momento político, em especial para os educadores têm sido uma constante preocupação (EXAME, 2020), já o isolamento tem se mostrado grande vilão da sociedade; depressão, ansiedade, violência doméstica (FERRARI, CUNHA, 2020).

Outro dado coletado de forma geral que deve ter atenção especial foi a questão da carga horária e o sentimento de cansaço devido aos modelos adotados no 'ensino emergencial remoto'; 107 participantes (91,95%) alegam terem trabalhado muito mais do que o habitual; 20 (17%) alegam que trabalham em níveis parecidos com o período anterior ao distanciamento e somente 1 participante, alega ter trabalhado menos. Todos os profissionais que trabalham na Educação Básica alegaram estarem trabalhando mais.

## **PÚBLICO E PRIVADO, ACENTUAÇÃO DA DISTÂNCIA**

Segundo dado apresentado pelo INEP (2019) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira, somente 15% dos alunos no Ensino Fundamental estavam matriculados em escolas/colégios particulares; isto em um total de 12 milhões de alunos. No ano interior o INEP (2018), havia divulgado uma redução 7,1% dos estudantes de Ensino Médio nos últimos cinco anos; apontou como causa motivos demográficos, taxa de aprovação, evasão e migração de alunos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda traz as seguintes preocupações sobre o Ensino Médio, *“o percentual de alunos com idade superior à recomendada para a série na qual estão matriculados confirma a necessidade de mudanças (...) A taxa de distorção idade-série (...) 28,2% no ensino médio”*.

Há toda uma discussão polêmica em torno do conteúdo do Novo Ensino Médio e a forma como foi imposto a sociedade (CORRÊIA e GARCIA, 2018); alguns pesquisadores apontam que esta fase é o momento mais conflituoso do processo de ensino aprendizagem (BRANDÃO (2011), ZOTTI (2009)); assim, indiferente da Pandemia já havia toda uma perspectiva negativa para o Ensino Médio em 2020.

A pesquisa analisada demonstra várias diferenças nas respostas do ensino público em relação as do ensino privado. Entre os que afirmam que a qualidade do ensino oferecido durante o ensino emergencial remoto irá prejudicar os alunos no futuro, 27 entrevistados do Ensino Básico (28%), 25 atuam em instituições públicas. A resposta oposta, que aponta que os alunos terão melhorias no futuro devido as metodologias adotadas durante o ensino remoto emergencial, foi apontada por 48% entrevistados, dos quais, todos atuam em instituições privadas.

A referida pesquisa ainda apontou o esforço dos profissionais em oferecem aos alunos um ensino adequado ao momento, na mesma, podemos observar o esforço de instituições públicas e privadas para manutenção das aulas, no entanto, a atuação das instituições públicas está muito aquém das instituições privadas. 8 entrevistados que atuam na

rede pública indicaram que não houveram medidas práticas para o oferecimento das aulas, outros 43 alegam não terem recebido equipamentos e suportes, entre estes ainda existem os que alegam não terem recebido qualquer capacitação ou a que receberam não se mostrou validada na prática. Vários motivos poderão ser apontados no futuro como fatores que contribuirão para resultados pessimistas; falhas na conexão durante as aulas, despreparo para o uso de ferramentas adequadas, estresse gerado no momento (tanto para professores como para alunos, como será abordado na sequência deste texto), alunos descomprometidos com as aulas (fingindo presença no decorrer das aulas), alunos que não conseguem se conectar por falta de equipamento ou internet, ausência de adultos que consigam dar suporte em casa quando necessário, evasão escolar. Todos estes problemas também poderão ser encontrados em instituições privadas, porém, com maior frequência em instituições públicas.

Até julho, o Ministério da Educação, sem ministro na pasta, ainda não havia deliberado sobre quais medidas deveriam ser tomadas em relação ao ensino remoto emergencial, pelo contrário, devido ao lobby de proprietários de escolas particulares o que existe são projetos para reabertura das escolas mesmo sem que a doença tenha alcançado seu pico (UOL, 2020(a)).

Apontou ainda que as escolas particulares sofreram perdas significativas de alunos no ensino infantil, o que não ocorreu na mesma intensidade no Ensino Fundamental e Médio. Sobre estes dados, vale refletir sobre a carência das famílias no suporte em relação a educação dos filhos, seja por não conseguir auxiliar no ensino, por não ter tempo ou simplesmente por não valorizar os anos iniciais; cabe uma ressalva para o momento econômico de crise gerado pela política econômica dos últimos anos e a pandemia, muitas famílias não conseguiram arcar com mensalidades de esco-

las/colégios particulares. Talvez, por isso ou prevendo isso, a pesquisa aponta o engajamento nas instituições privadas em conseguirem se adequarem a pandemia logo nos primeiros dias; entre os entrevistados que atuam em escolas particulares, todos indicaram que suas instituições agiram logo na primeira semana dos decretos de distanciamento social. Estas informações corroboram com o artigo de Paulo Arns Cunha (2020) a diferença entre o ensino público e privado ficam muito nítidas; entrevistados que atuam na educação pública acusam a demora por medidas, equívocos na comunicação e falta de ferramentas adequadas para o momento; enquanto que donos de escolas/colégios temem o fechamento por inadimplência.

Sobre equipamentos e adequações, 95 entrevistados que atuam no Ensino Básico alegaram ter investido em algum equipamento e/ou adequação de ambiente para poderem conseguirem trabalhar durante o período abordado; isto em meio a projetos de lei que propõem redução cada vez maior no salário de educadores

## UMA SOCIEDADE DE CONTROLE ACENTUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Michel Foucault (2012) apresentou o conceito de sociedade disciplinar, no qual, as instituições serviam como agentes para individualização dos sujeitos, nestas haviam várias tecnologias de poder voltadas para controlar e disciplinar os indivíduos condicionando-os como ‘corpos dóceis’. No decorrer do tempo, Foucault anunciou um novo tipo de poder; o Estado adotado no século XX se diferia dos primeiros modelos de Estados Modernos, nos quais o monarca absolutista, “concedia” o direito à vida e detinha o monopólio sobre a morte. Neste novo Estado, reflexo do modelo de Bem-Estar-Social, existe a função de promover à vida; analisou como o poder se dava de forma fragmentada, nas mais diversas relações,

disfarçado como busca pelo bem, o que nominou de *Biopoder*. Propôs que o estudo, então, deveria partir das micro-relações, somente assim seria possível entender as relações de dominação (FOUCAULT, 1999).

Delleuze e Guatari (2004), aprofundaram a pesquisa sobre a *microfísica do poder* e propuseram que no atual modelo de sociedade o poder se dá de forma cada vez mais fragmentada, por meio da tecnologia que a cada dia cria novos mecanismos para controlar as ações dos indivíduos (não mais sujeitos). A sociedade passou do estágio disciplinar para o estágio de controle; neste, não são necessárias as tecnologias adotadas pelas instituições analisadas por Foucault em “*Vigiar e Punir*”, pelo contrário, o Estado, para garantir direitos, a empresa para garantir trabalho, a escola para garantir educação, e assim cada instituição, dando uma falsa ideia de liberdade, gerada pelas facilidades da tecnologia, cada vez mais controlam a vida das pessoas. Contextualizando, agora não é necessário que o indivíduo esteja dentro de um prédio projetado para a vigilância, pelo contrário; o trabalho, a educação, o lazer, praticamente tudo, foi adaptado pela internet (e nela somos facilmente rastreados).

A Pandemia, desta forma, tem acentuado a sociedade de controle; ao estarmos conectados, estamos vigiados e controlados através dos rastros deixados na rede; além disso, entre as críticas apresentadas por Deleuze e Guattari, estão como que o trabalho e as relações de emprego têm sido dissolvidos neste novo modelo de economia e mercado, a flexibilização do trabalho a cada dia tem sido cada vez mais travestida de empreendedorismo; os mesmos apontavam que o capitalismo, ao atomizar os sujeitos, reduzindo-os cada vez mais as novas tecnologias de poder tornavam a sociedade cada vez mais propensa ao fascismo; não há um interesse que as pessoas tenham conhecimento, o amplo acesso as informações disfarça a atomização do indivíduo.

A morosidade e a falta de investimentos públicos para uma educação efetiva são objetos de pesquisa de longa data no Brasil, como apontou Sobreira e Campos (2008); professores cada vez mais desmotivados, com sobrecargas e salários defasados; alunos cada vez mais desmotivados ou evadindo a escola ou simplesmente não tendo interesse para o conhecimento, campo fértil para a polarização política e o recrutamento para o pensamento extremista.

Na Pandemia, enquanto escolas ainda tentam se portar dentro de um modelo disciplinar, controlando presença e comportamento de alunos; mantendo planos de aulas fadados ao fracasso; fugindo do que seria o ideal (KENSKI, 2020); o que tem acontecido de fato é o avanço da desigualdade entre quem tem acesso à educação e os que não têm acesso, a universalidade, que antes, como já apontado em dados obtidos pelo INEP, não era uma realidade, agora, tem sido um projeto oposto (RODRIGUEZ, 2020); o que ficou nítido nas tentativas do ex-ministro Abraham Weintraub (UOL, 2020(b)), que somente após várias ações políticas cancelou a data do ENEM 2020.

A escritora estadunidense *bell hooks*<sup>5</sup>(2013), advertiu sobre a necessidade de um novo modelo de ensino que fosse baseado na empatia entre professores e alunos, defende ainda que o professor deveria ver seu papel como um ato político de transformação, uma forma de libertar os indivíduos dos limites impostos pelos costumes; leitora de Paulo Freire, prega uma escola na qual o aprendizado e crescimento passam por alunos e professores. No entanto, ao narrar sua trajetória de ensino, observamos como este modelo de ensino está distante, aponta como professores e instituições estão mais preocupados em preservar o que está posto do que aceitar todos os possíveis conflitos que possam ser gerados pela mudança,

<sup>5</sup> “bell hooks” é o nome adotado pela escritora estadunidense Gloria Jean Watkins, em homenagem a sua avó materna; escreve-se em letras minúsculas para dar enfoque ao conteúdo e não a autora.

há décadas denúncia retrocessos que tem se replicado no Brasil nos últimos anos. Apresenta como os conservadores utilizam de meios escusos, mentindo sobre uma falsa proteção gerada pela família tradicional; em seu método de ensino, consegue romper barreiras impostas aos seus alunos e é isto que faz com que seu trabalho e o de suas inspirações sejam tão atacados.

O método de hooks se aproxima da proposta de GUATTARI e ROLNIK (2005), a ideia de Revolução Molecular para conseguirmos fazer frente a microfísica do poder na sociedade de controle; eles foram bem pessimistas quanto a conseguirmos transformar o Estado (humaniza-lo) ou destruir o Estado (viver em um outro modelo de sociedade), propunham que deveria haver uma conscientização molecular de resgate ao sujeito. Será que neste momento conseguiremos isto?

## CONCLUSÕES

A pesquisa apontou que a Pandemia acentuou as desigualdades, aumentou a carga de trabalho sobre educadores (sem aumento de ganhos), comprometeu a qualidade de ensino e ainda, acelerou processos de flexibilização de leis trabalhistas, gerou gastos para que professores conseguissem trabalhar, além de atomizar as relações entre alunos e professores; abrindo caminho para novas correntes de pensamentos fascistas.

O momento seria ideal para tentativa de um novo modelo de ensino, mas tal afirmativa torna-se utópica frente a realidade que impede que boa parte dos estudantes tenham acesso as aulas; para um novo modelo de ensino seria necessário que os professores estivessem conscientizados e predispostos para uma ação ética de transformação. O que tem sido demonstrado, pelo menos até o momento (início de julho de 2020) é que a educação sofrerá impactos terríveis, o que poderá ser agravado com o retorno de aulas presenciais sem

vacinas, equipamentos e produtos de higienização e prevenção; e ainda, que o ônus do recesso, para manutenção da educação, mesmo que pífia, cairá sobre o professor, em cortes de jornada e salário (mesmo com o aumento do trabalho).

## REFERÊNCIAS

bell hooks. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** Editora WMF, 2013. São Paulo.

BERMÚDEZ, A. C. **Sob Bolsonaro, MEC tem maior número de trocas desde a redemocratização.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/01/sob-bolsonaro-mec-tem-maior-n-de-trocas-desde-a-redemocratizacao.htm>? Acesso em: 02/07/2020.

CORRÊA, S. S.; GARCIA, S. R. “NOVO ENSINO MÉDIO: QUEM CONHECE APROVA!” APROVA?. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, 2018.

CUNHA, P. A. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação.** Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/> Acesso em: 02/07/2020

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro, Ed. 34. 2004.

EXAME, 2020. **Gastos com educação têm menor valor em 4 anos no governo Bolsonaro.** Disponível em: <https://exame.com/brasil/gastos-com-educacao-tem-menor-valor-em-4-anos-no-governo-bolsonaro/> Acesso em: 31/01/2020

FERRARI, A. CUNHA, A. M. **A pandemia de Covid-19 e o isolamento social: saúde versus economia.** UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-a-pandemia-de-covid-19-e-o-isolamento-social-saude-versus-economia/> Acesso em: 02/07/2020

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

### **G1. TRT autoriza redução de jornada e de salários de professores em Minas**

[20/05/2020]. G1 Minas. Belo Horizonte. Por Patrícia Fiuza. <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/05/20/trt-autoriza-reducao-de-jornada-e-de-salarios-de-professores-em-minas.ghtml>

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, Vozes. 2005

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **DADOS DO CENSO ESCOLAR – Mais de 77% das escolas brasileiras de Ensino Fundamental – Anos Finais são públicas**. [08/02/2019] Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-mais-de-77-das-escolas-brasileiras-de-ensino-fundamental-anos-finais-sao-publicas/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-mais-de-77-das-escolas-brasileiras-de-ensino-fundamental-anos-finais-sao-publicas/21206) Acesso em: 02/07/2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio**. [31/01/2019](b). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206) Acesso em: 02/07/2020

KENSKI, Vania Maria. **Gestão e uso de mídias em projetos de educação a distância**. Revista ECurriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3 dez. - jul. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/115tce5.pdf>. Acesso em 3 jul 2020.

PACHECO, J. A. **Discursos e Lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Editora Porto, 2011.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. **Ideia de universidade para todos não existe**. [28 de janeiro de 2019]. Brasília: *Valor Econômico Brasil*. Entrevista concedida a Hugo Passarelli. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>> Acesso em: 28 mai 2020.

SAID, F. **Bolsonaro chama coronavirus de gripezinha: “não vai me matar”**. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-chama-coronavirus-de-gripezinha-nao-vai-me-matar/> Acesso em: 28/05/2020.

SOBREIRA, Rogério; CAMPOS, Bruno Cesar. **Investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, vol. 42(2), p. 327-46, mar./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v42n2/06.pdf>. Acesso em 3 jun 2020.

UOL. **São Paulo prevê retorno às aulas em setembro e com 35% de lotação**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/06/24>. Acesso em 28 mai 2020 (a)

UOL. **Weintraub reafirma Enem em novembro; deputados ameaçam votar adiamento** [14/05/2020]. Brasília: Uol Educação. Por Luciana Amaral, Guilherme Mazieiro e Ana Carla Bermúdez. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/14/weintraub-reafirma-enem-em-novembro-deputados-ameacam-votar-adiamento.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em: 28/05/2020 (b).

# IMPACTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PANDEMIA/ QUARENTENA DECURSIVA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ON-LINE* NO BRASIL: DESCORTINANDO NOVOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS MEDIADOS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Marcos Pereira dos Santos<sup>6</sup>

## À GUIA DE PALAVRAS INICIAIS

Redigido no contexto de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com aportes teóricos bibliográficos e eletrônicos, o presente artigo acadêmico-científico tem por objetivo principal efetuar análises crítico-reflexivas atinentes aos impactos didático-pedagógicos e metodológicos da pandemia/quarentena decursiva de Coronavírus (Covid-19) na educação a distância *on-line* no Brasil do século XXI; descortinando, assim, os novos cenários educacionais mediados por modernas tecnologias midiáticas digitais de informação e comunicação.

Para tanto, o estudo científico em pauta encontra-se didaticamente estruturado em três partes distintas, a saber: Num primeiro momento, apresentamos uma (breve) visão panorâmica da educação a distância. Em seguida, busca-se

<sup>6</sup> Pós-doutor em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) – Ituiutaba/MG. Pesquisador em Educação. Professor adjunto da Faculdade Rachel de Queiroz (FAQ), em Ponta Grossa/PR, onde reside atualmente. Endereço eletrônico: mestrepedagogo@yahoo.com.br

alinhar pontos convergentes e divergentes alusivos à educação a distância *on-line* mediada por novas tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea. *A posteriori*, são trazidas a lume tessituras sobre as influências da pandemia/quarentena decorrente de Covid-19 na educação a distância *on-line* no Brasil atual; haja vista os novos tempos, as novas tecnologias digitais e o “novo normal” existentes.

E, em última instância, no intuito de finalizar as considerações, realiza-se alguns apontamentos acerca das ideias-chave concernentes à temática abordada, na tentativa de atribuir maior visibilidade aos assuntos tratados e elucidar possíveis dúvidas, aspectos nevrálgicos e confusões conceituais em geral.

Assim sendo, almejamos sinceramente que este trabalho de investigação científica possa, de maneira direta ou indireta, contribuir para a ampliação do arcabouço teórico já existente nas áreas de Educação a Distância (EaD) e Tecnologia Educacional, bem como servir de fonte valiosa de leituras, estudos (individuais e coletivos) e pesquisas acadêmico-científicas a todos(as) os(as) profissionais da educação e às demais pessoas que se interessam pelo tema em foco.

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA (BREVE) VISÃO PANORÂMICA

Oriunda, etimologicamente, do latim *educationem*, *educare* e *educere* – significando “[...] extrair, tirar, desenvolver” (BRANDÃO, 1981, p.63) e “[...] conduzir, levar” (BUENO, 1966, p.1061), a Educação, grosso modo, está presente em todos os lugares, espaços e contextos. Trata-se de algo inerente às culturas e à vida humana e social. Sendo assim, de acordo com Brandão (1981, p.7), “ninguém escapa da educação. [...] Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias

misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações”.

Mesmo podendo se manifestar de maneira informal, não formal ou formal no âmbito da prática educativa cotidiana, segundo o que apregoa Libâneo (1999), a Educação sempre visa o ensino, a aprendizagem, a autonomia e o pleno/integral desenvolvimento do ser humano em seus múltiplos aspectos (cognitivo, psicológico, afetivo, cultural, social, ético, moral, religioso, político, econômico, etc.).

É fato que a Educação também se apresenta de forma sistemática ou assistemática, com meios e fins bem determinados, seja na esfera dos *níveis escolares*, *níveis de ensino* ou *níveis de educação* – Educação Básica (composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental (I e II)<sup>7</sup> e pelo Ensino Médio) e Educação Superior<sup>8</sup> (cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*) –, seja no campo das *modalidades de ensino*, *modalidades de educação* ou *modalidades escolares* – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Inclusiva, Educação Profissional, Educação a Distância (EaD), dentre outras. (BRASIL, 1996)

No tocante à EaD, em específico, esta se configura como uma modalidade de educação que engloba os processos de ensino e aprendizagem, sendo, na concepção de Maia e Mattar (2007), planejada e replanejada por docentes ou instituições educacionais, onde professores(as) e alunos(as) se encontram separados(as) espacial, geográfica e presencialmente; porém tendo disponíveis diversas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) das quais fazem uso.

<sup>7</sup> Conforme as novas políticas públicas educacionais, o atual Ensino Fundamental de Nove Anos, no Brasil, é constituído pelo Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – antiga pré-escola e 1ª a 4ª série do ensino primário) e pelo Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano – antiga 5ª a 8ª série do ensino colegial/ginasial).

<sup>8</sup> Abrange os cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e MBA) e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico, doutorado profissional, pós-doutorado (PhD), livre-docência e notório saber).

Contudo, a EaD é, ao menos em parte, muito semelhante à educação presencial convencional/tradicional. O que diferencia a primeira, em linhas gerais, é a distância geoespacial (o espaço geográfico) existente entre docentes e discentes e a utilização de diferentes mídias tecnológicas de cunho informacional e comunicacional.

Mattar (2011, p.4-7) destaca ser possível dividir de forma didática, metodológica e sumária a gênese e evolução históricas da EaD, no Brasil e no mundo, em três grandes fases, períodos ou gerações; a saber:

*Primeira geração:* cursos por correspondência – [...] surge efetivamente apenas em meados do século XIX, em virtude do desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, como trens e correio. Portanto, podemos apontar como sua primeira geração os materiais primordialmente impressos e encaminhados pelo correio. [...] Os casos bem-sucedidos foram os cursos técnicos de extensão universitária. Ainda havia, na época, grande resistência a cursos universitários a distância, por isso foram poucas as experiências duradouras, mesmo nos países mais desenvolvidos.

*Segunda geração:* novas mídias e universidades abertas – A segunda geração da EaD caracteriza-se pelo uso de novas mídias, como televisão, rádio, fitas de áudio e vídeo e telefone. Um momento importante nessa segunda geração é a criação das universidades abertas de educação a distância, influenciadas pelo modelo da *Open University*, fundada em 1969. Essas universidades abertas utilizaram intensamente mídias como rádio, televisão, vídeos, fitas cassete e centros de estudo, realizando diversas experiências pedagógicas. [...] Apesar de se constituírem como experiências ino-

vadoras, apenas na década de 1990 as universidades tradicionais, as agências governamentais e as empresas privadas começaram a se interessar por elas.

*Terceira geração: EaD on-line* – Uma terceira geração introduziu a utilização do video-texto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, caracterizando a EaD *on-line*. [...] Deve-se destacar, ainda, a utilização cada vez mais intensa da EaD por empresas, o que caracteriza a EaD Corporativa e deu origem, na década de 1990, às universidades corporativas.

A EaD, mesmo eliminando barreiras e fronteiras epistemológicas e geoespaciais, apresenta particularidades, peculiaridades, possibilidades, potencialidades, limitações, desafios e características que lhes são próprias, as quais estão organizadas sobre os aspectos da autonomia (público-alvo predominantemente andragógico e autoaprendizagem), da comunicação (processo informacional-comunicacional mediatizado de forma síncrona e assíncrona, dispersão geográfica, flexibilização, larga escala, colaboração e conhecimentos compartilhados) e do processo tecnológico (mediatização, interatividade virtual, custos decrescentes, tutoriais e plataformas digitais); conforme apontam estudos científicos realizados por Guarezi e Matos (2009) e Litwin (2001).

Em termos históricos, pode-se dizer que a EaD e, de maneira bastante particular, a Educação a Distância *on-line* (doravante EaD *on-line*) – também denominada EaD digital, EaD eletrônica, EaD virtual, EaD tecnológica, EaD midiática (ALMEIDA, 2003; BELLONI, 2005) e, mais recentemente, EaD remota ou EaD remota emergencial<sup>9</sup> (TOMAZINHO,

---

<sup>9</sup> Expressões terminológicas muito em voga no contexto da Educação Básica e da Educação Superior brasileiras no presente momento histórico, tendo em vista o advento da pandemia e quarentena decorrentes de novo Coronavírus (Covid-19), patologia infecto-contagiosa

2020; ZAJAC, 2020) – são ambas modalidades de educação inovadoras oriundas do surgimento da Informática, da Telemática, da Cibernética, da Robótica e da Inteligência Artificial no início dos anos de 1990.

Quando bem utilizadas e aplicadas, por docentes e discentes, no processo ensino-aprendizagem escolar e universitário, as tecnologias digitais de EaD *on-line* também podem contribuir para aprendizados atrativos, relevantes, significativos, eficazes e eficientes. Nesse sentido, os cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária ofertados na modalidade de EaD (semipresencial/híbrida ou totalmente *on-line*) possuem as seguintes vantagens: credibilidade no mercado de trabalho profissional, interatividade, conveniência, variedade de opções, currículo programático adaptado às novas demandas sociais, metodologias ativas de ensino, autoavaliação, disciplina nos estudos, autonomia intelectual, flexibilidade de horários, aparatos tecnológicos inovadores, informações e conhecimentos científicos atualizados, sistemática diferenciada de avaliação da aprendizagem, dentre outras.

Entretanto, até pouco tempo atrás, no Brasil do século XXI, haviam resistências bastante pontuais de algumas instituições de Ensino Superior quanto à implantação de disciplinas curriculares na modalidade de EaD *on-line* em cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, inclusive no contexto da educação presencial e semipresencial/híbrida, bem como inseguranças de alunos(as) quanto ao uso de novas tecnologias digitais e a construção de conhecimentos científi-

---

similar a uma gripe e provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que foi descoberto cientificamente na China, em dezembro do ano de 2019, o qual se prolifera rapidamente em crescente proporção entre os seres humanos causando morbidades múltiplas leves a moderadas (febre, tosse, dificuldade para respirar, etc.) e até mortalidade (em casos agudos/severos/graves) quando transmitido por meio de gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, toque ou aperto de mãos, beijo, abraço e objetos ou superfícies contaminadas.

cos que gerassem aprendizagens significativas e satisfatórias mediadas pelas mídias eletrônicas.

Mas, aos poucos, a EaD *on-line* vem conquistando cada vez mais espaços na sociedade e no campo educacional, e ainda ganhando adeptos(as) e simpatizantes de todas as faixas etárias oriundos(as) de diferentes lugares e contextos, facilitando assim o repasse de informações, o processo comunicacional entre emissor-receptor, o acesso à cultura erudita e a socialização/democratização de saberes acadêmico-científicos.

## **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ON-LINE MEDIADA POR NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ALINHAVANDO PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES**

Não se pode ocultar, negar ou negligenciar o fato de que a EaD *on-line* é uma realidade existencial ‘concreta’ nos dias atuais, trazendo em seu bojo uma “parafernália eletrônica” (BELLEI, 2002) mediatizada por diferentes tecnologias digitais de informação e comunicação. São novas escritas eletrônicas, intertextualidades virtuais e práticas hipertextuais discursivas que concorrem, acirradamente, com o tradicional/conservador ensino presencial, destacando-se deste em alguns aspectos.

Nova Era! Novos tempos! Novos paradigmas educacionais!

Quando se pensa em tecnologia, a primeira ideia que nos vem à mente é a de estudo da técnica (aspecto filológico do termo: do grego *tecnkós* = técnica e *logia* = estudo, tratado). Diz respeito, outrossim, segundo postula Amora (2009, p.711), a um “conjunto de princípios científicos que se aplicam aos diversos ramos de atividade humana”.

Contudo, entendemos que tecnologia não consiste apenas em um somatório de técnicas específicas, mas também em habilidades, capacidades, competências, demandas sociais, informações, conhecimentos teóricos, saberes científicos, aplicabilidade prática, dentre outros fatores que a engendram. Tecnologia é, simultaneamente, língua e linguagem, e não somente um arcabouço constituído de ferramentas tecnológicas. Portanto, ela possui identidade, particularidades, vocabulário linguístico teórico-prático e constructos que lhes são inerentes.

Seria imprudente dizer que existe apenas uma tecnologia, mas tecnologias: instrumentais, intelectuais, digitais, educacionais, físicas, organizadoras, simbólicas, de informação e de comunicação (CAPELLÃO, 2007; SANCHO, 2001). Embora exista esta classificação didática, as autoras supracitadas concebem que tais tecnologias estão sinergeticamente interligadas, sendo interdependentes.

Ao fazer a escolha de um determinado grupo de tecnologia, se está optando, direta ou indiretamente, por um tipo específico de cultura, a qual está relacionada a contextos sociais, políticos, econômicos, éticos, morais e educacionais bastante peculiares.

É neste sentido, pois, que a EaD *on-line* encontra-se mediatizada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), que são relativas aos:

[...] recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores, etc. [...] Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros. (BRASIL, 1998, p.133-134)

Vivemos numa sociedade capitalista, globalizada e do conhecimento infocomunicacional, onde a virtualidade, a semipresencialidade e a presencialidade física estão numa arena de disputas, cada qual galgando seu(s) território(s). O local, o global e o glocal estão todos juntos e misturados. Setzer (2001) assevera que o analógico e o digital se fazem presentes, estando este último ganhando cada vez mais aceitação no âmbito social por intermédio dos meios eletrônicos: televisão, videocassete, videogravadora, câmera fotográfica, rádio, gravador, calculadora portátil, computador, *internet*, jogos eletrônicos, telecentros (ou pontos eletrônicos de presença), etc.

Acrescente-se ainda a estes aparatos tecnológicos as seguintes tecnologias digitais hipermodernas: *notbook*, *laptop*, teleaulas, videoconferências, chamadas de vídeo, *selfies*, *lives*, redes sociais (*messenger*, *orkut*, *youtube*, *facebook*, *instagram*, *twitter*, *e-mail* ou correio eletrônico, etc.), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), gamificação, *e-books* (livros eletrônicos), bibliotecas virtuais, hipertextos, *home office*, *softwares* livres, ferramentas de tecnologia remota, aplicativos de *whatsapp* em telefones móveis, conexão de rede *internet* via *Wi-Fi*, dentre muitas outras.

Todas estas tecnologias têm “viralizado” numa expansão incrível, impressionante, constituindo a chamada “Revolução Tecnológica 4.0” no contexto da EaD *on-line* e do atual cenário mundial considerado como o “novo normal”, que é decorrente principalmente da pandemia de novo Coronavírus (Covid-19) e do período de quarentena ocasionado devido a esta patologia.

Entretanto, para bem adequar e utilizar as novas tecnologias digitais de informação e comunicação no âmbito da educação escolar e universitária, prioritariamente no que tange à EaD *on-line*, faz-se necessário, na concepção de Guimarães (2003, p.244-249; realces nossos), a existência de letramento e alfabetização digital para evitar ou minimizar

dissonâncias em relação às condições de acesso às ferramentas tecnológicas midiáticas inovadoras, compreendendo-se que:

“Alfabetização digital” é uma expressão bastante usada para se referir basicamente ao processo de imersão de um indivíduo, por suposto, habituado apenas a processos analógicos, no mundo do digital, o que para ele seria uma novidade. [...] Na “alfabetização digital”, é preciso descobrir formas de *afastar o risco da mecanização*, trabalhando com computadores e lembrando que *os homens são essencialmente diferentes das máquinas – e superiores a estas*. Por isso, estamos diante de um grande desafio.

## NOVOS TEMPOS, NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O “NOVO NORMAL”: AS INFLUÊNCIAS DA PANDEMIA/QUARENTENA DECORRENTE DE COVI-19 NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ON-LINE NO BRASIL ATUAL

A partir do advento da Informática, da rede *internet* e dos computadores no início da década de 1990, no Brasil (MATTAR, 2011), começa a se propagar cada vez com mais intensidade os cursos ofertados na modalidade de EaD (cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* e cursos livres de extensão universitária e aprimoramento profissional), tanto de forma semipresencial/híbrida quanto de modo cem por cento *on-line*.

A princípio, observou-se receios e desconfianças de uma significativa parcela da população brasileira no tocante ao funcionamento e à viabilidade da EaD para o ensino, a aprendizagem, a formação acadêmica, a concessão de certificados e diplomas com autorização e registro junto ao Ministério da Educação (MEC), e o aperfeiçoamento técnico-profissionalizante.

Com efeito, este cenário social começa a ganhar nova configuração e ser desmitificado quando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei federal nº 9.394 – é sancionada, em 20 de dezembro de 1996, pelo Congresso Nacional brasileiro, a qual traz o seguinte (e único) dispositivo legal alusivo à EaD:

Art. 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 da educação continuada.

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

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

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

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

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Desde então, a EaD, e principalmente a EaD *on-line*, conquistam múltiplos espaços e territórios socioculturais, apresentando diferentes facetas, matizes e nuances. Empresas especializadas, universidades, faculdades, escolas preparatórias para concursos públicos e diversas outras instituições de ensino devidamente credenciadas junto ao MEC e à Secretaria de Educação a Distância (SEaD), do governo federal brasileiro, ofertam uma vasta gama de cursos de formação acadêmica (inicial e continuada), cursos de 2ª licenciatura (destinados exclusivamente a licenciados/as em qualquer área do saber), cursos de complementação pedagógica (destinados somente a bacharéis e tecnólogos/as de todas as áreas do conhecimento que almejam possuir um diploma de licenciado/a), cursos técnico-profissionalizantes e cursos livres de aperfeiçoamento/aprimoramento profissional.

Vale a pena relembrar aqui, por exemplo, os cursos presenciais, semipresenciais/híbridos e de EaD *on-line* ofertados, no limiar dos anos de 1990 e pós-LDBEN/1996, pelo MEC (“Programa TV Escola”, etc.), pelo Canal Futura, pela TV Cultura, pela Rede Globo de Televisão (“Telecurso 2000”, “Programa Televisando”, “Projeto Televisando o Futuro”, dentre outros), pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR (“Programa Um Salto para o Futuro”, etc.), pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs), pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e por tantas outras instituições e órgãos de fomento, direta ou indiretamente, veiculados(as) às questões educacionais no âmbito do ensino.

Com o passar dos anos, cada “Programa”, “Projeto”, Secretaria de Educação (estadual e municipal), empresa, canal (aberto ou fechado) de TV, órgão de fomento à pesquisa científica e instituição socioeducativa foi moldando os seus cursos

(presenciais, semipresenciais e de EaD *on-line*) às reais demandas da sociedade e do (competitivo) mercado de trabalho, extinguindo alguns e aperfeiçoando outros; ou até mesmo criando novos cursos mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação consideradas supermodernas, tais como apontam Maia e Matias (2017) e Marlon, Oppido e Nitsch (2020): AVAs, *games* e outros jogos digitais, videoaulas gravadas, teleconferências, aulas transmitidas via *skype* e canal *youtube*, audiolivros, *e-books* (livros eletrônicos ou digitais), livros em Braille (sistema de escrita tátil), bibliotecas virtuais, *sites* de busca da rede *internet* (*Google*, etc.), base de dados para pesquisas acadêmico-científicas (*Scielo*, por exemplo), dentre muitas outras plataformas eletrônicas.

Assim, desde o ano de 2000 até os dias atuais, temos observado o “boom” exponencial crescente da EaD *on-line* mediada por novas tecnologias digitais. A cada década histórica, a cada ano civil, surgem novidades e inovações tecnológicas no campo educacional, fazendo docentes e discentes readequarem, redimensionarem e ressignificarem os seus modos de ensinar, aprender e ensinar-e-aprender (dimensão *dodiscente freireana*).

Portanto, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação têm causado grande impacto na educação escolar e universitária, bem como no meio social (caixas eletrônicos, cartões magnéticos, *ships*, *pendrives*, CD-ROMs, telefonia móvel, redes sociais, *laptops*, *notbooks*, *selfies*, imagens em 3D (três dimensões), TVs de plasma, robôs, etc.). Trata-se, pois, de uma “revolução” e um estrondoso avanço tecnológico que tem influenciado a tudo e a todas as pessoas, desde as crianças até os adultos e idosos.

Contudo, com o surgimento da pandemia de novo Coronavírus (Covid-19) que tem assolado o mundo em todos os setores (econômico, político, trabalhista, educacional, etc.) e a implantação do período de quarentena (com prazo

indeterminado) nos Estados do Brasil, o campo educacional, em particular, vivencia um momento de tremendo caos, não somente pela troca constante de ministro da Educação<sup>10</sup> no governo brasileiro republicano bolsonarista<sup>11</sup>, mas também pela suspensão temporária de aulas presenciais e semipresenciais em todas as instituições escolares e universitárias – públicas e privadas – de ensino.

Sendo assim, desde o início do mês de junho de 2020, muitos Estados e municípios brasileiros começaram a implantar em escolas de Educação Básica e na Educação Superior (junto a cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*) o denominado “ensino remoto” (ou “ensino remoto emergencial”) mediado por novas tecnologias de EaD *on-line* como uma medida urgente e necessária para viabilizar a retomada de continuidade das atividades educacionais didático-pedagógicas e metodológicas até então totalmente paralisadas devido à pandemia de Covid-19.

Para tanto, são utilizadas nesse novo processo de ensino-aprendizagem em *home office*, também chamado por alguns (mas) pesquisadores(as) oriundos(as) das áreas de Educação e Tecnologia Informacional de o “*novo normal*” – clichê social pós-pandemia de Coronavírus (FRANÇA, 2020), diferentes tecnologias digitais de informação e comunicação, quais sejam: telefones celulares com dispositivo para amplo acesso à rede *internet* e aplicativo de *whatsapp*, redes sociais em geral, AVAs (modelo plataforma *Moodle*), *e-mails*, *skype*, videoaulas gra-

<sup>10</sup> Durante o período de elaboração redacional textual deste artigo acadêmico-científico estava ocorrendo a substituição do ex-ministro da Educação do Brasil, o economista Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub (gestão ocorrida desde o início de abril de 2019 até meados de junho de 2020), pelo ministro Carlos Alberto Decotelli da Silva (economista), que assumiu a pasta da Educação ao final do mês de junho de 2020; porém sob grande polêmica do Congresso Nacional.

<sup>11</sup> Estamos nos referindo ao então 38º Presidente da República Federativa do Brasil, o excelentíssimo senhor Jair Messias Bolsonaro (capitão reformado do Exército Brasileiro), atualmente sem partido político, que foi eleito por votos diretos válidos (55,13%) em segundo turno nas eleições presidenciais de 28 de outubro de 2018 pelo Partido Social Liberal – PSL (“Aliança pelo Brasil”), ao qual esteve filiado até novembro de 2019.

vadas, teleconferências, gamificação, *softwares* educacionais e principalmente *lives* gravadas e postadas em canal *youtube*, as quais podem ser acessadas a qualquer tempo por meio da plataforma *Google Meet*.

Outrossim, trata-se também da aplicação de multi-plataformas digitais e uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem nominada de “sala de aula invertida”, a qual difere substancialmente da arcaica educação escolar tradicional-conservadora, segundo revelam os estudos científicos desenvolvidos por Bergmann (2018) e Pillon, Freitas Filho e Misaghi (2018).

Além destas questões, torna-se mister trazer a lume as iniciativas educacionais recentes que têm sido implantadas, por exemplo, pelo MEC, por meio do “Programa Novos Caminhos”<sup>12</sup>, pelo Estado do Paraná (PR) e pelo município de Ponta Grossa/PR, em específico, no que tange à realização do “ensino remoto” mediado por novas tecnologias digitais de informação e comunicação: o “Programa Aula Paraná” e o “Programa Aula Município”, respectivamente; os quais são transmitidos no formato de teleaulas via TV aberta local, *lives* realizadas em canal *youtube*, vídeos gravados e aplicativo de *whatsapp*, e ainda estão em fase experimental de execução e aguardando avaliações posteriores por pesquisadores(as) em Educação, educadores(as), gestores(as) educacionais, coordenadores(as) pedagógicos(as), pedagogos(as) escolares, tutores(as) virtuais, professores(as), alunos(as), pais e comunidade em geral.

Todos os “Programas” mencionados se configuram, *a priori*, como uma espécie de “projetos-pilotos”, uma tentativa

---

<sup>12</sup> Oferta cursos técnico-profissionalizantes totalmente gratuitos em diversas áreas do conhecimento científico, tendo em vista melhor qualificar, na modalidade de EaD *on-line*, a todas as pessoas interessadas; uma vez que o Brasil apresenta no momento atual altos índices de desemprego devido à pandemia de Coronavírus. Os cursos ofertados apresentam certificação reconhecida pelo MEC e têm foco nas demandas do mercado de trabalho contemporâneo e nas profissões do futuro. Maiores informações podem ser obtidas acessando o site: <<http://www.portal.mec.gov.br/novoscaminhos>>.

de ensaio e adaptação educacional aos novos tempos que demandam novas maneiras de educar, ensinar, aprender, ensinar-e-aprender, alfabetizar, letrar e alfabetizar letrando com múltiplas tecnologias midiáticas.

Por ora, os poucos resultados até então divulgados por meio de pareceres e relatórios técnicos têm demonstrado que o “ensino remoto” alicerçado por tecnologias de EaD *on-line* são uma novidade no contexto escolar da Educação Básica brasileira, paranaense e pontagrossense, porém não apresentando impactos tão salutares no âmbito da Educação Superior, haja vista que neste nível de ensino, mesmo antes do advento da pandemia de Coronavírus, já se vinha utilizando em larga escala a EaD semipresencial/híbrida e cem por cento *on-line*, mediada por novas tecnologias educacionais, na oferta de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia), de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e de cursos livres de extensão universitária para capacitação profissional e/ou aprimoramento e atualização acerca de conhecimentos acadêmico-científicos.

No entanto, uma das preocupações que mais assolam os(as) profissionais da educação em geral no que concerne à EaD *on-line* e ao “ensino remoto” mediado por novas tecnologias digitais de informação e comunicação consistem em in(ve)stigiar até que ponto tais aparatos tecnológicos podem causar a inclusão e a exclusão social e/ou digital de estudantes, compreendendo-se que:

*A inclusão digital* consiste em disponibilizar acesso às informações e à *internet* a uma porção significativa da população, democratizando, assim, a informática em diferentes níveis de ação educacional. [...] Já a *exclusão digital*, por sua vez, diz respeito à condição de um significativo número de cidadãos que ainda não têm acesso às novas tecnologias da informação, à *internet* e a

todos os benefícios que ela pode oferecer.  
(CAPELLÃO, 2007, p.152-153)

Face ao exposto, torna-se necessário, enfim, atentar para o fato de que a EaD *on-line* e suas (novas) ferramentas digitais não promovam uma *inclusão excludente* e nem tampouco uma *exclusão includente*. O importante é promover a *integração/inserção* adequada, eficaz e eficiente dessas tecnologias midiáticas ao processo ensino-aprendizagem.

## FINALIZANDO AS CONSIDERAÇÕES

A EaD, aos poucos, foi conquistando seus espaços no cenário mundial, trazendo consigo uma bagagem de *mean-dros*, estereótipos, particularidades, *constructos* e *engendramentos* que a constituem como modalidade de ensino e aprendizagem.

Embora a EaD *semipresencial/híbrida* e a EaD *on-line*, em específico, tenham sido bastante contestadas no passado histórico (não muito distante), atualmente, inclusive devido à pandemia de Coronavírus (Covid-19), elas têm ganho cada vez mais sentido, significado e “*corpus*” no meio social, escolar e acadêmico, tendo em vista, ao menos em certa medida, as potencialidades e possibilidades de utilização de suas novas tecnologias midiáticas digitais de informação e comunicação.

Com efeito, a EaD *on-line* também apresenta limitações e desafios a serem superados, principalmente no contexto do “novo normal” em que o “ensino remoto (emergencial)” tem sido uma das alternativas adotadas pela educação brasileira no enfrentamento à situação de crise que assola a sociedade em geral e o processo educativo em todos os níveis e modalidades de ensino. Diz-se isto, porque corroboramos com Becker (2000) ao chamar a atenção para o fato de que não existe recurso didático-pedagógico ou tecnologia educacional à prova de professor(a), pois a presença (física ou virtual) mediadora

do(a) docente é sempre imprescindível nas relações estabelecidas entre sujeito, meio social e objeto de conhecimento.

Na esfera educacional, as (novas) tecnologias digitais propiciam diferentes formas de ensinar-e-aprender e interagir com os objetos de ensino e de aprendizagem, por meio de recursos multissensoriais e multiplataformas eletrônicas, que podem ser combinados(as) em grandes projetos inovadores para a escola, os(as) educadores(as), os(as) educandos(as) e a sociedade como um todo. Mas, é preciso estarmos sempre despertos(as) aos discursos ideológicos veiculados e às reais necessidades de cada momento histórico.

Que possamos atentar devidamente para estas questões: hoje, amanhã e sempre!

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na *internet*: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: Editora da USP, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez., 2003.

AMORA, A. S. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BELLEI, S. L. P. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.78).

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. (Série Desafios da Educação).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos – v.20).

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Coleção Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries).

BUENO, F. S. **Dicionário filológico do português**. São Paulo: Saraiva, 1966.

CAPELLÃO, A. **Tecnologias da informação e da comunicação na educação**. Curitiba: Editora do IBPEX, 2007.

FRANÇA, A. O vírus entre nós: como será o novo “normal”? In: **Revista ISTOÉ**. São Paulo: Editora Três, n.2625, p.25-29, mai./2020.

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

GUIMARÃES, T. A luta pela inclusão digital: experiências e perspectivas dos Telecentros em São Paulo. In: SILVEIRA, S. A.; CASSINO, J. (Orgs.). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, p.237-254, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, p.13-22, 2001.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MAIA, J. V.; MATIAS, A. F. Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia. In: **Revista Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia: Editora da UFU, v.11, n.4, p.1366-1385, out./dez., 2017.

MARLON, F.; OPPIDO, V.; NITSCH, W. Os superpoderes dos *games*: criando escolas mais saudáveis por meio da gamificação. In: MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Penso, p.144-147, 2020. (Coleção Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira – v.3).

MATTAR, J. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning/Portal Educação, 2011. (Série Profissional).

PILLON, A. E.; FREITAS FILHO, F. L.; MISAGHI, M. **Educação a distância sob a ótica da satisfação dos alunos**. Curitiba: Appris, 2018. (Coleção Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridades).

SANCHO, J. M. Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, p.45-55, 2001.

SETZER, V. W. **Meios eletrônicos e educação**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. (Coleção Ensaios Transversais – v.10).

TOMAZINHO, P. **Ensino remoto emergencial**: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Disponível em: <<https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial>>. Acesso em: 17/04/2020.

ZAJAC, D. **Ensino remoto na educação básica e COVID-19**: um agravio ao direito à educação e outros impasses. Disponível em: <<http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica>>. Acesso em: 24/06/2020.

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OLHARES E PERSPECTIVAS EM TEMPOS E ESPAÇOS ATRAVESSADOS PELA COVID-19

Eliane Quincozes Porto<sup>13</sup>  
Siomara Cristina Broch<sup>14</sup>

## INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva garante o direito à educação, bem como a toda a organização de recursos necessários para que a prática pedagógica se efetive, reconhecendo a equidade de direitos aos estudantes público-alvo da Educação Especial/Inclusiva.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa um constante desafio para a comunidade escolar, diante da perspectiva de um ensino colaborativo. A realidade da Covid-19 potencializou demandas já existentes frente às especificidades dos estudantes com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtorno do espectro autista, bem como de todos os envolvidos no processo de ensino por meio de atividades remotas.

---

<sup>13</sup> Mestra em Educação Profissional e Tecnológica e Licenciada em Educação Especial. Docente de Educação Especial/AEE do IFFar, *Campus* Júlio de Castilhos. E-mail: eliane.porto@iffarroupilha.edu.br.

<sup>14</sup> Doutora em Estatística e Licenciada em Matemática. Docente do IFFar - *Campus* Júlio de Castilhos. E-mail: siomara.lago@iffarroupilha.edu.br.

O presente artigo buscou produzir tensionamentos acerca das experiências acadêmicas dos estudantes do AEE em tempos e espaços de pandemia, no sentido de perceber que, mesmo sem respostas conclusivas, precisamos chamar ao diálogo algumas questões: O que fazer? Como fazer? Quais caminhos e ferramentas darão significado à garantia da tríade balizadora da Educação Inclusiva: acesso, permanência e aprendizagem? Verbetes instituídos aos contextos que se propõem inclusivos, como distanciamento, falta de recursos, desigualdade, discriminação e exclusão, aliam-se a outros como pandemia, morte, dor, medo e incertezas. Isso vem a fortalecer algumas fraturas já conhecidas por estudantes que têm uma relação diferente com a aprendizagem materializando o desafio para todos os estudantes: não ficar sem aprender.

## DESENVOLVIMENTO

A partir da problematização inicial, recorreremos a alguns documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) como tentativa de centrar nossa análise. Em sua Política de Diversidade e Inclusão, a Instituição comprometeu-se, inicialmente, com a garantia da infraestrutura adequada para a implantação e o funcionamento da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) e seus respectivos Núcleos (NAPNE, NEABI e outros), bem como com a aplicação de 1% do orçamento de cada *campus* para cada Núcleo inclusivo existente. Diante disso, em seu quadro de servidores, seria observado no mínimo um docente de Educação Especial e um Intérprete/Tradutor da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em cada *campus*, para qualificar e garantir adequada comunicação nos fazeres inclusivos na comunidade escolar. Na revisão desta Política, aprovada em 2018, é alterada a especificação de recursos financeiros, sendo excluído o percentual mínimo

de investimento nos Núcleos, e as diretrizes voltam-se para a consolidação e o fomento das ações inclusivas, bem como para integração, articulação e formação da comunidade acadêmica no desenvolvimento de ações e práticas inclusivas. As CAI dos Campi são constituídas pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) - núcleo ao qual vincula-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). Aloca-se na CAI - Reitoria o Núcleo de Elaboração e Adaptação de materiais Didático/Pedagógicos do IFFar (NEAMA).

A Política de Assistência Estudantil da Instituição visa garantir a ampliação do acesso e a permanência de todos os estudantes, até a conclusão do curso, minimizando a evasão e a retenção, na perspectiva de inclusão social e democratização do ensino, considerando a população estudantil homogênea nos seus direitos. As ações institucionais e o modo como a prática social escolar é internamente desenvolvida na comunidade escolar possibilitam o entendimento da democratização do processo educativo desta instituição.

Ao percebermos a instituição em seu contexto amplo, passamos a compreender que a Educação Inclusiva é parte e não está à parte da educação como um todo. Dessa maneira, os estudantes com deficiência, os que pertencem ao transtorno do espectro autista ou mesmo aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação integram o coletivo acadêmico institucional, demarcando o reconhecimento da igualdade na diferença, conforme narra Santos (1999)

Daí, o novo imperativo categórico que, em meu entender, deve presidir a articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de

ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza. (p. 44)

A fratura descrita acima tornou-se exposta. Os meios de acesso, o espaço escolar, o contato com a forma de ensino conhecida ficaram comprometidos e reforçados pelo fato de a Covid-19 ter nos alcançado no início do ano letivo, quando ainda não tínhamos um vínculo sólido com a maioria dos estudantes. A partir da problematização apresentada por Santos (1999), neste momento, as questões de acesso, de permanência e de aprendizagem não ficam engessadas ao público-alvo da Educação Especial, mas contemplam todos os estudantes, reconhecidas as especificidades do contexto socioeconômico e cultural em que estão envolvidos.

As instituições têm sido provocadas a responder frente à angústia pelas soluções. Cabe-nos a construção de redes, diante do possível, para o momento vivido, compreendendo o planejamento do trabalho pedagógico em tempos e espaços que não permitem a possibilidade do encontro presencial. Nessa perspectiva, a garantia de permanência dos estudantes está fragilizada impedindo que se definam quais as aprendizagens que estão efetivamente sendo construídas.

No IFFar, o AEE é caracterizado como “um conjunto de ações pedagógicas do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos(as) estudantes” (IFFar, 2019, art. 1º). Isso de acordo com as necessidades especiais de seu público-alvo e de forma diferente das atividades realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas complementares à formação do estudante, com vistas à sua autonomia e independência. Conforme aponta Medeiros (2019),

Ao longo dos anos, o conceito de Atendimento Educacional Especializado - AEE

passou por vários redirecionamentos e transformações, apresentando-se como uma política pública na implementação e organização dos serviços de Educação Especial, configurando-se, hoje, como um dos eixos prioritários no que se refere à inclusão. (p. 81)

Diante desse pressuposto, a docência no AEE envolve, em parceria com a CAI e o NAPNE, o acolhimento aos estudantes e às suas famílias, a análise de seu percurso escolar e dos demais atendimentos dos quais participam. Ainda, cabe ao docente de Educação Especial/AEE orientar os demais docentes quanto às possibilidades de flexibilização curricular e adaptações razoáveis de pequeno e grande porte, realizar registros e pareceres, participar dos colegiados de curso e do planejamento das atividades pedagógicas, objetivando a permanência e o êxito dos estudantes.

Percebe-se com isso um alargamento da docência do AEE, levando-nos a questionar possibilidades viáveis para o cumprimento de atribuições referentes ao cargo, por um único profissional. Tal situação aponta para uma desintelectualização do professor, por considerar a sua formação apenas pelo viés da ação prática, estando desligada do campo teórico, conforme destaca Triches (2010),

[...]as imprecisões e ampliações conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade do professor, estabelecendo-se, assim, um processo de alargamento do conceito de docência e a constituição de um superprofessor, com muitas tarefas e pouca formação. (p. 4)

Buscar a garantia do AEE e das flexibilizações, nesse momento, exige a compreensão de que essas já precisariam estar sustentadas pelos princípios básicos, mantidos pelas ações da equipe, bem como pela continuidade do diálogo e do planejamento colaborativo entre os envolvidos. Conside-

rando que estamos todos envoltos pelas incertezas impostas pela Covid-19, com redes de internet instáveis, implicações nas rotinas e dinâmicas familiares diversas, transpondo a condição de alcance dos profissionais e da própria instituição, como destaca Carvalho (2000),

[...] tanto o ensino regular e a Educação Especial devem se unir nos esforços de satisfazer as necessidades educacionais de todos os alunos. De pouco adiantará se todo esse movimento for conduzido por aqueles comprometidos com a educação especial. Na verdade, o processo de inclusão deve começar e se manter no desejo de todos os educadores. As mudanças necessárias só se efetivarão quando estivermos juntos: os da educação especial e os do ensino regular em busca do especial na educação, isto é, em busca do aprimoramento de sua qualidade. (p. 150-151)

Embora a legislação e as políticas que sustentam o atendimento educacional especializado sejam específicas e pontuais, Medeiros (2019) ressalta que

[...] o modelo hegemônico de Educação Especial, mais especializado do que pedagógico, mais centrado nos recursos que nos conhecimentos, mesmo que instituído nas escolas regulares, favorece o afastamento da possibilidade de um trabalho pedagógico articulado, quando se apresenta uma variedade de demandas para esse profissional. (p. 100)

Tendo em vista que um dos objetivos do AEE na instituição é atuar em regime de parceria com a CAI, a CAE, o NAPNE, o Setor de Assessoria Pedagógica (SAP), o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) e a Coordenações de Curso, no intuito de garantir processos de ensino e aprendizagem qualificados aos(as) estudantes público-alvo, em articulação com o Pro-

grama Permanência e Êxito do IFFar, entende-se o processo de inclusão como a culminância de ações entrelaçadas e de atuação colaborativa e comprometida.

## DISCUSSÕES

O AEE realizou um levantamento com docentes e Coordenadores de Curso em que se percebem estudantes em situação de inclusão, bem como intérpretes/tradutores de LIBRAS que atuam diretamente nesse contexto, buscando identificar barreiras presentes na prática pedagógica junto aos estudantes PCD (Pessoa Com Deficiência) e NEE (Necessidades Educacionais Especiais) no período da Covid-19. Tendo como parâmetro o não retorno de respostas frente ao questionamento, o que apresenta amplo sentido e diferentes significações, constata-se que alguns docentes não têm apropriação de que tal demanda lhes envolve. Da mesma forma, retornos de caráter evasivo, incidem sobre a real dificuldade que os sujeitos envolvidos estão apresentando, quando provocados a atuarem de forma efetiva frente às demandas que emergem. Além disso, o fato de existir na instituição um docente e um setor com saberes e atribuições específicos corrobora esse entendimento.

Uma Coordenadora de Curso, em sua resposta, demonstra que não se sente envolvida com a estudante incluída, por essa não estar participando de suas disciplinas no atual semestre. Dessa maneira, a aluna torna-se invisibilizada como membra do Curso, sendo reconhecida apenas como pertencente a uma disciplina de determinado professor. Analisando a narrativa de outro professor que está na coordenação de curso, percebe-se um discurso voltado às questões sequenciais do acompanhamento ao aluno, manifestando conhecimento da interação inicial desse com as disciplinas e de seu posterior afastamento. O professor mostra ainda a busca pelo contato virtual, similar à que foi realizada com

todos os demais estudantes e conclui que a desmotivação na atual situação de ensino é geral. Nesta perspectiva, o gestor demonstra maior equidade de atenção e assistência ao seu corpo discente.

Cabe ressaltar que integrar a gestão de determinados cursos requer compreender que o docente permanece atrelado à atual condição de gestor, entrando em cena o professor-gestor, com funções de dirigente, peculiares ao mundo acadêmico, mas que não deixa de ser professor (ÉSTHER; MELO, 2008, p.17). Salienta-se o comprometimento assumido com todos os estudantes, muito aquém das demandas administrativas diretas do cargo.

Diante da fala de um Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais (TILS), pode-se perceber a preocupação com a dificuldade de os estudantes se organizarem previamente para as tarefas, a fim de viabilizar o tempo necessário para os estudos de tradução. O profissional ressalta também as barreiras produzidas diante das aulas *on-line*, tendo em vista o comunicado abrupto por parte dos docentes sobre o que será tratado. Observa-se que a mudança inesperada do ensino presencial para o remoto não oportunizou a adaptação dos envolvidos no processo de aprendizagem para construir novas formas de organização das atividades necessárias para os estudantes incluídos e, talvez, para todos os estudantes.

Em outra narrativa, a docente de língua estrangeira conta que enviou pelo sistema de suporte tecnológico adotado pela instituição material diferenciado, jogos de vocabulário e estrutura frasal, que também poderiam ser acessados pelo celular. A professora observa que não fez previsão de prazo para devolutiva das atividades, relatando que tal prática visa considerar o ritmo próprio de estudo da aluna. No relato de outro docente, verifica-se a preocupação pedagógica do retorno da estudante às tarefas solicitadas, sinalizando que a estudante costumava entregar as tarefas, embora muitas

vezes fora de prazo, estava sempre entrando em contato. Esse descreve também que as maiores dificuldades deram-se quando as aulas aconteciam pelo *Google Meet*, pela eventual indisponibilidade de acesso por parte das TILS devido à ausência de comunicação em tempo suficiente. É possível observar que o docente percebe a atuação das intérpretes como essencial para a comunicação e efetivação do processo de aprendizagem. Confirma-se a percepção docente acerca da falta de organização escolar para essa nova forma de ensino.

Tais situações, em que as diferentes práticas docentes quanto a devolutivas de tarefas com datas definidas ou não, remetem-nos a um questionamento: esse procedimento poderá de fato contribuir para o desenvolvimento do processo, visto que proporciona flexibilidade e autonomia do estudante para realizar as atividades de ensino no seu próprio tempo ou pode constituir entraves no processo de organização do estudo (aprendizagem) diante da perspectiva de ensino remoto?

A partir das colocações docentes sobre suas percepções quanto à necessidade dos TILS no ensino remoto, o que já se percebia no ensino presencial, deve-se pontuar novamente a importância da definição de atribuições. A interpretação é um elemento significativo para a comunicação docente-discente, mas não fundante do processo de aprendizagem. O efetivo ensino se dá com o planejamento docente específico, orientado pela mediação pedagógica do atendimento educacional especializado, necessário em muitas situações.

Por meio do relato de outra docente, observa-se que ele sente barreiras na comunicação com as estudantes surdas, para além da interpretação da LIBRAS, é perceptível certa ansiedade pela ausência de retorno, seja da aprendizagem ou mesmo de informações por parte das estudantes, na manifestação de dúvidas, questionamentos e aprendizado de conceitos. Relata-se também a dificuldade da estudante

quanto à disponibilidade de equipamento de informática para acompanhar as atividades, sendo essa sanada através do empréstimo de *notebook* pela Instituição. A professora foi clara ao relatar que no ensino presencial tinha mais segurança para desenvolver as atividades e acompanhar a aprendizagem dos estudantes, algo afetado pelo distanciamento provocado pela pandemia que impôs o ensino remoto. Há uma preocupação constante por parte da docente em estabelecer um vínculo mais próximo, a fim de construir a fluência necessária para o processo, apropriando-se de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias. Para tal, ela solicitou a presença da docente de AEE na busca conjunta de estratégias, metodologias e possibilidades, ressaltando que se faz ciente da perspectiva de continuidade do afastamento, por tempo indeterminado.

Esta proposta de discussão das percepções de alguns servidores que atuam nas atividades escolares, neste momento de distanciamento social devido a Covid-19, identificou impedimentos no ensino para estudantes que participam do AEE na Instituição. Em síntese, são dificuldades relacionadas com a precária organização escolar vigente, nesta temporária forma de ensino remoto imposta à comunidade acadêmica e abruptamente implementada. Algumas situações provavelmente já eram sentidas no ensino presencial, porém com o ensino remoto foram intensificadas e ganharam visibilidade. Salientamos que tais obstáculos podem estar presentes na prática docente com todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Covid-19 nos cerca de incertezas e angústias quanto ao planejamento e às perspectivas da educação hoje e no futuro imediato. Não se sabe o tempo pelo qual teremos que nos valer do ensino remoto, que talvez se estenda para parcialmente presencial. Os desafios educacionais nos processos de apren-

dizagem de estudantes em inclusão foram intensificados neste momento, exigindo um trabalho cada vez mais harmônico entre os docentes e a Coordenação de Ações Inclusivas, centrada na mediação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado.

Diante da análise das percepções docentes acerca do tema proposto, buscou-se provocar uma reflexão sobre a identidade do docente de AEE, suas múltiplas atribuições, apresentando diferentes sentidos para questões presentes nos discursos comuns do cotidiano educacional. Torna-se necessário oportunizar uma formação continuada sistemática e objetiva, com conhecimentos e ferramentas para esta nova forma de ensino. Este movimento precisaria envolver a comunidade acadêmica de forma abrangente, para que as atividades de ensino remotas ou *on-line* tenham sucesso em modalidades de ensino que foram projetadas para serem presenciais e possam minimizar a ansiedade e a pressão que o cenário atual tem produzido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

CARVALHO, Rosita. Temas em Educação Especial. 2. ed. Rio de Janeiro: Wva, 2000.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. Cadernos EBAPE.BR, v. 6, n.1, p. 01-17, 2008.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Política de Diversidade e Inclusão do IFFar. Santa Maria, 2013.

\_\_\_\_\_ Resolução CONSUP nº 012/2012. Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFFar. Santa Maria. 2012

\_\_\_\_\_ Resolução CONSUP nº 015/2014. Aprova o Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas do IFFAR. Santa Maria, 2014

\_\_\_\_\_ Resolução nº 0052/2019, de 24 de outubro de 2019 Revoga a Resolução nº 15/2015/CONSUP. Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

\_\_\_\_\_ Resolução nº 079/2018, de 13 de dezembro de 2018. Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do IFFar. Santa Maria. 2018.

MEDEIROS, B. A. Atendimento educacional especializado (AEE) no Instituto Federal Farroupilha: desafios da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do Centro de Estudos Sociais, nº 135. Coimbra, PT: Janeiro, 1999. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/13gs0BWLmVw-QEHrFbupei6Q1CocFsyQr95O3\\_FK7w/edit?ts=5ee7a32b](https://docs.google.com/document/d/13gs0BWLmVw-QEHrFbupei6Q1CocFsyQr95O3_FK7w/edit?ts=5ee7a32b)>, acesso em 22 jun 2020.

TRICHES, J. Organizações multilaterais e curso de pedagogia. 2010. 218 p., Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, acesso em 24 jun 2020.

# AULAS PROGRAMADAS NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: AS AULAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE COVID-19 (NOVO CORONAVÍRUS)

**Ivanio Folmer<sup>15</sup>**  
**Valquiria Conti<sup>16</sup>**  
**Thalles Souto<sup>17</sup>**  
**Isabela Mello<sup>18</sup>**

## INTRODUÇÃO

O cenário vivenciado atualmente é muito diferente das demais experiências vividas enquanto profissionais da área da educação. As mudanças que ocorreram a partir da pandemia da Covid-19 são impactantes quando analisadas em uma perspectiva particular, como no caso do processo de ensino/aprendizagem dos estudantes em escolas do campo.

As instituições de ensino, hoje, são grandes espaços vazios, e nesse momento, já não possuem a mesma finalidade enquanto infraestrutura predial. A residência dos/as

---

<sup>15</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM. Contato: ivaniofolmer@yahoo.com.br

<sup>16</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM. Contato: vauconti@gmail.com

<sup>17</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM. Contato: thalles.souto@hotmail.com

<sup>18</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM. Contato: isaasmello@hotmail.com

educadores/as, enquanto locais de descanso, nesse momento, se tornaram uma extensão escolar, configuração que se fez necessária para desenvolver seu trabalho durante este período. Esta moradia vem sendo adaptada, reestruturada e, em alguns casos, desestruturada, com vistas a garantir o processo de ensino durante o isolamento social.

A forma de buscar o equilíbrio nesse momento parece ser quase inexistente, pois no Brasil há grande diferença de acesso aos recursos, ou seja, grande desigualdade social. Conforme, SILVA (2010, p. 157) “No Brasil, o que se tem é um grande contingente populacional que sempre esteve à margem da sociedade, que nunca teve inserção no trabalho formal nem participou da sociabilidade ordinária”. Nesta perspectiva, se faz importante destacar, que ao se falar em aulas por meio de plataformas digitais, deve-se considerar que os educandos muitas vezes não têm acesso a um aparelho de smartphone ou um computador com acesso à internet, tão pouca maturidade para trabalhar sozinho nesses ambientes virtuais.

As adversidades existentes são impostas também para a/o educador/a, uma vez que, estes também estão enfrentando notórios desafios. Dentre as barreiras enfrentadas pelos educadores/as, destacamos a reorganização de toda a sua estrutura metodológica, a qual inclui a elaboração de atividades e recursos pedagógicos capazes de garantir o processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, para que as aulas digitais programadas sejam elaboradas, o/a educador/a deve possuir primeiramente, aparelhos tecnológicos, acesso à internet, e fluência digital para navegar em sites, elaborar seu material e, posteriormente, disponibilizar a seus educandos/as.

Desenvolver novas didáticas, mesmo nas aulas presenciais é, sem dúvida, uma dificuldade que os/as educadores/as enfrentam mesmo num cenário normal de sala de aula. Já a adversidade na elaboração de didáticas se dá por uma série de motivos, mas destacamos especialmente, o sobre carre-

gamento da carga horária de trabalho, devido à baixa remuneração da hora/aula. Assim, elaborar novas didáticas que possam se adaptar a esse momento é ainda mais desafiador.

Faz-se necessário pontuar o que se compreende por didática. Para tanto, LIBÂNEO (1994, p. 89) descreve o conceito como uma “[...] mediação entre as bases teórico científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e “como” do processo pedagógico escolar.” A esse respeito, pondera-se que a teoria pedagógica deve ser efetivada levando em consideração a prática educativa, os objetivos, conteúdos, atividades para promover a formação cultural e científica diante da perspectiva que o sujeito/atores do processo de ensino/aprendizagem, que são os estudantes, vivenciam (LIBÂNEO, 1994, p. 94).

Sendo assim, compreende-se a didática enquanto um dos principais campos de fundamentações e estudos das práticas pedagógicas na educação formal. Em suma, compreender as tendências e correntes didáticas, entender os principais conceitos e referenciais que sistematizam as estratégias pedagógicas constroem a formação dos profissionais da educação (sala de aula, e/ou setores da escola).

Para a educação básica alcançar um nível de sucesso na compreensão dos conteúdos por parte dos educandos, é fundamental que os/as educadores/as tenham acesso a estratégias pedagógicas que possam garantir uma qualidade na didática em seu âmbito escolar.

Contudo, quando nos referimos a didática, refletimos sobre a atuação prática do educador/a frente ao educando/a, ou seja, em sala de aula. Ainda é pouco usual as práticas docentes e metodológicas onde a execução das aulas são pelos meios digitais, seja usando o computador, *tablet* ou *smartphone*. Portanto, pode-se destacar que esse é um campo novo para muitos educadores da educação básica.

Para tanto, esse texto estrutura-se a partir de reflexões e práticas de uma didática metodológica para educandos de uma

Escola do Campo da rede estadual, no estado do Rio Grande do Sul, considerando um momento histórico singular causado pela expansão do vírus Covid-19, conhecido mundialmente como novo Coronavírus.

Todavia, o objetivo central não se alicerça na apresentação da metodologia adequada e ideal. No presente trabalho tem-se a intenção de analisar as metodologias que estão sendo usadas em tempos de pandemia, para **então compreender quais os avanços e quais as dificuldades vividas pelos educandos e educadores.**

No que tange a relação de todo esse emaranhado de situações e processos resultantes do afastamento social, deve-se destacar as perspectivas e também as dificuldades das Escolas do Campo. Historicamente as Escolas do Campo são relegadas a planos inferiores (LEITE, 1999). Em uma perspectiva de elucidar a realidade das Escolas do Campo, ao longo do presente texto haverá reflexões sobre o processo de urbanização na qual as Escolas do Campo são orientadas a fazer parte

Utilizou-se neste texto o Materialismo Histórico e Dialético, considerando que o tema exposto traz grandes reflexões acerca das conflitualidades existentes nos contextos da educação formal. A problematização oferecida pela dialética auxilia no processo de descobrimento de informações que se analisa de forma crítica e contextualizada, onde não se discute um dado sem que antes se observe a totalidade onde o tema está inserido. É um estudo de caso, com abordagem qualitativa, com vistas a uma metodologia que utiliza questionários online para levantamento inicial de dados.

## A COVID-19 (CORONAVÍRUS)

O coronavírus é da mesma família dos vírus que naturalmente causam infecções respiratórias em humanos. Entretanto está em ação um novo agente do coronavírus, a Covid-19,

a qual foi descoberto em 31/12/2019, logo após alguns casos terem surgido na China, no continente Asiático. De acordo com o Ministério da Saúde (2020), a Covid-19 é causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Esse vírus faz com que o quadro de uma pessoa acometida por ele possa apresentar infecções assintomáticas, ou até mesmo quadros respiratórios graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) afirma que cerca de 80% dos pacientes, ou seja, a maioria dos pacientes que estejam com coronavírus podem ser assintomáticos, ou seja, possuem a doença, entretanto, não há complicações a partir da mesma. Contudo, a minoria, em torno de 20% dos contaminados requer um atendimento hospitalar qualificado. Do total de sujeitos que necessitam de intervenção hospitalar, em torno de apenas 5% podem precisar de suporte tecnológico para respirar, devido às complicações respiratórias causadas pelo vírus.

Por estarmos falando de vírus, que na maioria da população não apresenta sintomas como: Febre; Coriza; Dor de Garganta; Perda do Olfato e Paladar; Cansaço e Dificuldade para respirar, tão pouco pode causar complicações nos infectados, pensa-se que o vírus está em ampla expansão, circulando livremente nos ambientes de trabalho, lazer, e até mesmo moradia, sendo transmitido através de apertos de mão, gotículas de saliva presentes na tosse e no espirro, e por objetos contaminados como maçanetas, teclas de computadores, caixa eletrônico, dentre outros.

O primeiro caso confirmado de coronavírus no Brasil está datado em 26 de fevereiro de 2020. Na figura I, é possível visualizar a evolução do vírus no Brasil, desde o primeiro óbito em 17 (dezessete) de Março de 2020 até o dia 11 de Maio de 2020, onde o número total de óbitos era de 11.653 pessoas.

Tendo isso esclarecido, e, pensando no achatamento da curva dos contaminados e vítimas fatais, é de extrema

importância o isolamento não apenas desses que estão em risco, mas de toda a sociedade, em vistas do que já foi afirmado no início deste tópico, mais da metade dos sujeitos que são contaminados, não apresentam os sintomas, e isso faz com que a cada dia novos sujeitos sejam infectados, e isso se expressa no número crescente de vítimas fatais.

O risco de contaminação é muito alto em ambientes de convivência social como as escolas, para isso regras devem ser rigorosamente seguidas. A fala a seguir é de uma professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, onde a mesma destaca que “[...] não podemos minimizar os riscos de contaminação dos professores para os alunos, dos alunos para professores, e entre professores e alunos”. Corroborando com o que a educadora diz, percebemos que nesse momento as escolas são um terreno fértil para a proliferação da infecção causada pela Covid-19, ninguém está seguro, como relata a entrevistada

Não temos recursos humanos e físicos para mantermos um distanciamento adequado entre os indivíduos que compõe a escola, nossas salas de aula são pequenas, os alunos ficam mais próximos, é bastante perigoso”, conforme aponta este educador, nos espaços escolares é visível que existe uma relação muito próxima/corporal entre os educandos, no momento desta pandemia esse contato oferece riscos aos educandos, professores, e às famílias dos sujeitos envolvidos (ENTREVISTADA, 2020).

Desta forma, faz-se necessária a problematização do tema, considerando a organização das escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul.

## AULAS PROGRAMADAS: COMO SE ORGANIZAM AS ESCOLAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL?

Jornais de várias partes do mundo apresentam manchetes que se direcionam aos impactos resultantes ou que serão ocasionados pelo novo Coronavírus. Dentre essas reportagens, destaca-se a publicação de uma entrevista de Ana Torres Menárguez, do dia 23 de abril 2020, pelo Jornal El País, com Andreas Schleicher, que é diretor de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e principal responsável pelo relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) — que mede o nível de conhecimento dos alunos de 15 anos de 75 países em ciências, matemática e leitura — Andreas Schleicher, considera que o custo social do fechamento das escolas pela pandemia é dramático, relata,

O custo social do fechamento das escolas é dramático. Diferentes pesquisas mostram que não é a cada mês, e sim a cada dia. Inevitavelmente, a lacuna de desigualdade vai aumentar, e precisamos encontrar fórmulas para mitigá-la: os alunos terão que dedicar mais horas ao estudo, será preciso envolver as famílias (SCHLEICHER, 2020, p. 18).

Schleicher (2020) amplia,

O futuro dos nossos países depende da educação; as escolas de hoje serão a economia de amanhã. Desde que começou a pandemia, o caso da China me impressionou. Uma das suas prioridades foi a educação. O Governo lançou uma plataforma gratuita de aprendizagem na nuvem com 7.000 servidores e 90 terabytes de banda larga, que permite que 50 milhões de alunos se

conectem simultaneamente. Apostar na educação é uma decisão que toda nação deveria tomar, (SCHLEICHER, 2020, p. 20).

Diferente da realidade chinesa, italiana, espanhola, francesa, portuguesa, inglesa, e de outras nações, o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, proferiu inúmeras falas que contribuiram para a atual situação que o país se encontra, ou seja, com medidas governamentais estaduais e municipais quase que sem levar em consideração o processo de ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva, SCHLEICHER (2020) ainda expõe,

O grande preço que vamos pagar pela crise não é só a perda de aprendizagem, e sim os jovens afetados pela insatisfação, pela decepção e que perderam sua confiança no sistema educativo. [As escolas] terão que escutar mais, detectar a necessidade de cada um e desenhar novas formas de aprendizagem para se encaixar em diferentes contextos pessoais. Não se pode voltar como se nada tivesse acontecido (SCHLEICHER, 2020, p. 21).

No estado do Rio Grande do Sul, o governador Eduardo Leite (2018-2022), por vezes se posicionou contra as investidas proferidas pelo atual presidente da república, em uma tentativa de conter as aglomerações e com isso reduzir o número de pessoas infectadas pela Covid-19. Uma das ações foram os fechamentos em massa dos comércios e instituições de ensino em todo o estado.

As escolas Estaduais do Estado Rio Grande do Sul estão temporariamente fechadas através do Decreto 55.154, obrigando os gestores educacionais adotarem uma forma diferente na condução das aulas. Tal forma ficou conhecida como *Aulas Programadas*, onde as mesmas se consolidam através do uso de

mensagens com a utilização de redes sociais como *Whatsapp* e *Facebook*.

Vale ressaltar a problemática que ocorre ao se fazer uso das Aulas Programadas ou de outras ferramentas virtuais de ensino: muitos estudantes não possuem acesso a essas tecnologias, a aparelhos modernos ou à internet. Muitas regiões, principalmente nas áreas rurais brasileiras, não possuem acesso à rede de internet, impossibilitando que estes estudantes possam cumprir com seu objetivo de formação do educando/a.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: A Escola do Campo de Arroio Grande e Seus Sujeitos**

O pressuposto básico e primeiro da Educação do Campo é proporcionar a inclusão dos sujeitos do campo em um movimento onde estes possam reconhecer-se enquanto cidadãos em um processo educacional que parta de sua própria identidade. Com a ascensão dos movimentos sociais e a luta por melhores condições de vida no campo, iniciou-se uma discussão a respeito de uma educação voltada para os sujeitos do campo, uma educação que não seja só no campo e sim do campo, com um Programa Político Pedagógico voltado para as necessidades destes sujeitos. Segundo FLORES WIZNIEWSKY (2010)

O desencontro entre a escola e os anseios da comunidade é resultado de ações e políticas públicas, que, historicamente, promoveram a valorização de ambiências mais ligadas ao urbano, relegando o campo e seus sujeitos a um plano secundário, considerado por muitos como marginal (FLORES WIZNIEWSKY, 2010, p. 27).

Para que esse objetivo seja alcançado, torna-se amplamente necessário que exista enquanto ferramenta principal uma didática pedagógica específica para esses territórios edu-

cacionais-culturais, onde apesar de haver inserção e interação de sujeitos externos, a cultural local seja mantida, preservada e utilizada como ferramenta de aprendizagem em todas as áreas do ensino formal. Segundo CALDART (2002, p. 45) “[...] uma reflexão que reconheça o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também produz pedagogia”. Assim, é importante que a Educação do Campo seja construída por sujeitos que conheçam a realidade local, fazendo a organização conforme sua necessidade.

É via de regra que a Educação do Campo seja ofertada às pessoas que vivem e trabalham no campo. Entretanto, essa modalidade do ensino, é abrangente e suas discussões deveriam romper as barreiras dos espaços rurais, alcançando também os espaços urbanos. A começar pelas escolas que estão situadas nos espaços urbanos, diminuindo a dicotomia entre rural e urbano, já que apesar de existir um distanciamento vezes geográfico, há elementos que fazem parte de ambas as realidades.

A Educação do Campo surge em meados dos anos 2000, a partir da relação e debate inserido através do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), um movimento socio-territorial do campo. Assim o movimento social se põe a lutar para que se construísse uma política pública voltada para a educação do campo, questionando o paradigma da educação rural, que segundo Souza (2008) o sujeito do campo no contexto da educação rural é visto como sinônimo de atraso, e a política educacional se organiza em conformidade com os interesses capitalistas predominantes, propondo a educação do campo como novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo.

Em vistas disso MORIGI (2003, p. 84), discorre que a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura

daquele que vive e atua no campo. É importante dizer que antes do MST, todas as populações rurais não possuíam uma política específica de educação.

Contudo, é necessário ressaltar que, a partir do início do século XX até meados do ano de 2016, as ações e políticas públicas federais conduziram uma certa atenção para os movimentos sociais e, por conseguinte, contribuíram para colocar em destaque algumas propostas para a Educação do campo. Entretanto, vale ressaltar que, na realidade, a Educação do Campo, mesmo nos governos de esquerda, os quais têm como pauta o atendimento às demandas sociais, a Educação do Campo não foi prioridade no Brasil.

A educação para os sujeitos do campo no Brasil, por motivo sócio - cultural, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político – ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão “Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (MOROGI, 2002, p. 14)

Por não ser prioridade, na prática, o sujeito do campo fica entre a garantia e a negação da assistência do ensino, gerando uma grande instabilidade nas escolas do campo. Dito isso, essas escolas passaram por processos de fechamentos, nuclearização e multisseriação, e mais fechamentos.

Arelado a essa problemática está a disputa de terras nos espaços rurais. Onde se vê conflitualidades em disputa pelo território, e, inegavelmente, quem detém o território, é quem possui também o poder, há um acúmulo de propriedade, o que significa por outro lado a diminuição da pluralidade de sujeitos nesses espaços.

A dinâmica da produção do território no campo, altera por vez a realidade das escolas, as quais, apesar de possuí-

rem suas próprias diretrizes, acabam seguindo orientações e reproduzindo muitas vezes um ensino padronizado, elaborado para as escolas da cidade.

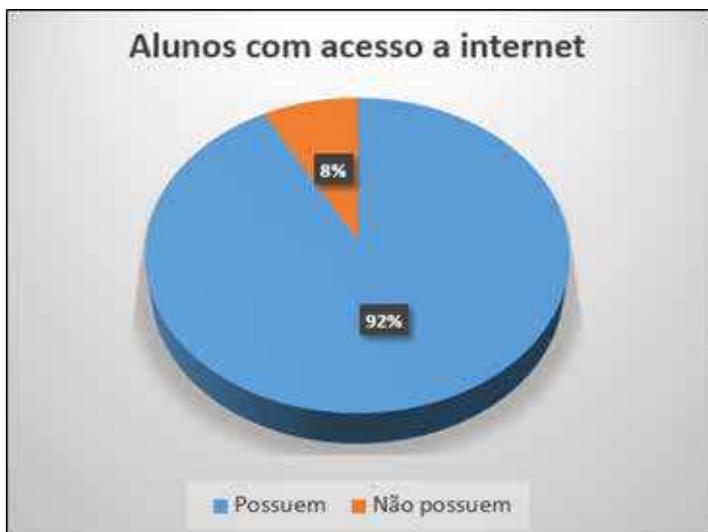
## **DIDÁTICA E METODOLOGIA: O USO DA TECNOLOGIA NA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE COVID-19**

O advento das tecnologias chega de forma avassaladora nas escolas, obrigando educadores e educandos a se reinventar. O processo de ensino-aprendizagem faz com que as necessidades dos educandos sejam levadas cada vez mais em conta, para isso a didática em sala de aula vem sendo alterada com o uso da informática e equipamentos audiovisuais.

Os educandos estão cada vez mais inseridos em um mundo tecnológico. Essa realidade não seria diferente para os alunos desta escola do campo. A E.E.E.F. Arroio Grande conta no ano de 2020 com 125 matrículas ativas, desse total 114 educandos acessam à internet, em contrapartida 11 educandos não possuem, conforme se expressa no gráfico abaixo (figura 1).

O dado apresentado diz respeito ao acesso à internet, onde a maior parte dos educandos possui conexão de rede, contudo o acesso não traz garantias de que haja de forma concreta a efetivação do processo de ensino aprendizagem com essa ferramenta.

Figura 1: Número de educandos com acesso à internet



Fonte: Autores, 2020.

Antes de qualquer passo em direção ao uso das tecnologias é importante sensibilizar os/as educandos/as sobre uso desta, contudo, esse passo inicial tão importante foi impossibilitado em decorrência das rápidas ações que precisaram ser tomadas, fazendo com que houvesse primeiro o distanciamento social, e o contato com responsáveis, educandos e educadores posteriormente.

De forma virtual os treze (13) educadores/as, através do aplicativo de conversas *whatsapp* foram ouvidos a respeito desta nova realidade de aulas.

As aulas programadas apesar de ser uma prática necessária em tempos de Covid-19 apresentaram grandes desafios aos educadores, que ressaltam que não tiveram preparação antecipada para trabalhar com essa modalidade de aulas, nem por parte da mantenedora que é a Secretaria Estadual de Educação, tão pouco pela instituição qual se graduaram.

Eu já me formei faz quase 20 anos, no meu tempo não havia na faculdade disciplina que nos aproximasse de aulas que pudessem ser planejadas com o auxílio da internet, computador, celulares, enfim, toda essa parafernália [...] (ENTREVISTADA, 2020).

Há inegavelmente uma aproximação com as tecnologias, contudo, as escolas até o presente momento não apresentam equipamentos necessários para que seja desenvolvido um trabalho didático metodológico diferenciado apoiando-se em ferramentas digitais como salas de informática equipadas com computadores de qualidade e internet com velocidade que favoreça a ampliação das aulas, saindo de uma pedagogia tradicional.

Ao conhecer a diversidade que existe no campo, também se estabelecem os desafios para o uso de tecnologias nas práticas educativas devido às dificuldades de acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs no meio rural. Segundo o Censo Escolar 2013, divulgado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), apenas 9,9% das 76.229 escolas brasileiras existentes no campo possuem acesso à internet. Em áreas urbanas, o número chega a 84% (BONILLA 2014).

Na fala de um educador, navegamos ainda mais a fundo na complexidade do assunto “Para mim os maiores desafios são as faltas de retorno [...] não sabemos como eles estão se saindo, se estão fazendo as atividades, ou não [...] não temos uma noção de como estão de saúde e isso prejudica o andamento da elaboração dos conteúdos”, fica evidente que o vínculo afetivo entre os sujeitos que compõem a escola é prejudicada quando não há o contato diário e as trocas que ocorrem cotidianamente nas escolas.

Por não haver uma plataforma digital oficial do estado, em que ocorram as aulas na modalidade a distância, todos os sujeitos acabam utilizando a criatividade e as redes sociais

para comunicação, todavia, essa relação serve mais para o educador propor os materiais, do que propriamente favorece o diálogo, a conversa, as reflexões tão necessárias e que caracterizam uma aula. “Acredito que nas aulas presenciais podemos acompanhar o educando, saber se ele está entendendo o conteúdo, quais as dificuldades da aula e sociais que envolvem esse sujeito”, com isso, pensa-se que o educador no processo cara-a-cara exerce o papel de observar seu educando, analisando de forma completa, investigando-o quando necessário.

Há estranheza nesse processo de educação tão distante “Não me sinto professora organizando os materiais e enviando aos alunos, eu preciso ver meu aluno, conversar com ele. Perguntar pra ele, deixar que ele me pergunte sobre o conteúdo, sobre o dia, se é para copiar de caneta azul ou preta [...]”, acredita-se que são nesses questionamentos que as barreiras são derrubadas, e é onde acontece o famoso processo de educar para educador e educando.

O uso da tecnologia serve para democratizar o ensino, contudo, não se percebe a integração enquanto totalidade, está é uma das razões que nos fazem afirmar que não podemos nomear de ensino EAD as aulas, temporárias programadas pelo estado, já que elas não estão substituindo as aulas presenciais.

Também foram investigados cinco (5) alunos/as de cada turma do Ensino Fundamental Séries Finais (6º, 7º, 8º e 9º), somando um total de vinte educandos, que participaram dessa investigação através de uso das redes sociais.

Inicialmente os/as educandos/as ressaltam o notório esforço dos/as educadores/as com relação às aulas programadas, entretanto, apresentam dificuldades. A primeira questão levantada pelos/as sujeitos investigados está inserida na dificuldade em estudar em casa, falam da dispersão que encontram em seus lares, já que o mesmo é ocupado por outros integrantes familiares que continuam desenvolvendo

suas atividades e rotinas: Ouvindo música, vendo televisão e conversando, essas três ações, segundo os/as educandos/as é o que mais atrapalha a concentração na hora de estudar.

Na sala de aulas todos os sujeitos estão igualmente inseridos (educadores/as e educandos/as), ocupando, entretanto, posições diferentes em um contínuo processo de aprendizado, onde apesar de haver as discussões formais pautadas no currículo, há também a formação do ser, que se dá pela troca, nas históricas, dos saberes, da cultura, do carinho e da emoção.

Educandos/as de séries mais avançadas como 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ressaltam que esse período apesar de desafiador, foi também um momento de aprendizado muito interessante, que conseguiram através dos textos, vídeos, e jogos online compreender bem os conteúdos, todavia, sentiram falta de um mediador, colocam que as discussões abertas nos grupos das redes sociais auxiliaram, mas ainda assim a linguagem acaba sendo preocupante “A explicação via WhatsApp ajuda, porém muitas dúvidas, mesmo que o professor explique por mensagem de texto, seguem sem ser respondidas”. Foi possível através das investigações notar que há esforços por parte dos/as educandos/as se para acompanhar o conteúdo, efetuando leituras extras em livros, revistas e em materiais digitais, mas que o papel do professor é insubstituível.

Questionamos sobre a possibilidade de videoconferências com as turmas, no sentido de entender se essa nova modalidade facilitaria. Todos ressaltaram o mesmo: “a ideia de videoconferência com os professores é muito boa”, entretanto, em seguida vieram as problematizações, “nossa internet não possui a mesma velocidade de uma internet da cidade”, e também “meu celular não funciona muito bem”, refletimos com relação a isso e entendemos que estamos vivendo momento muito delicado, em uma ilusão de acreditar que quem possui internet e equipamentos tecnológicos estão aptos a trabalhar com as novas demandas educacionais, e não é bem por aí. Os/

as educandos/as segundo discursos apresentam equipamentos defasados, ou uma internet que não possui velocidade adequada/compatível com as necessidades que estão sendo impostas a esses sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função social primeira da escola é a proporcionar a todas/os as/os educandas/os aprendizagem pautada em materiais e conteúdos de qualidade e que todas/os acessem. O processo educativo em reflexão por parte dos/as educadores/as é também criar possibilidades de acessos ao conhecimento formal, que pode, ou não está pautado nos conhecimentos historicamente acumulados das comunidades.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

A partir dessa reflexão, e associando ao comprometimento com o conhecimento de qualidade, em momentos de grande preocupação e mobilização social como este, a escola deve estar sim preparada e aberta às novas tecnologias, entretanto, deve-se respeitar a especificidade dos sujeitos que compõe a comunidade que circunda a escola.

As metodologias adotadas em tempos de distanciamento social, faz com que sentimos ampliamos e evidenciamos as problemáticas e diferenças de acessos em território nacional.

Vale considerar que nem todos/as os/as educadores/as e educandos possuem acesso a materiais e conexão de rede que facilita um processo educacional estabelecido nesse momento. O distanciamento social é extremamente importante para garantir a segurança e saúde da população, contudo as ações que são tomadas no âmbito educacional devem partir da realidade dos sujeitos envolvidos, sejam os educadores/as, ou os educandos/as.

A validade das aulas programadas, em um cenário onde os/as professores/as tivessem formação adequada, bem como acesso a materiais disponibilizados pelo próprio governo, e que os/as educandos/as também possuíssem acesso às mesmas tecnologias, o panorama seria diferente, entretanto o que se vê são educadores confusos no processo de *home office*, e educandos tentando compreender de fato as aulas através das redes sociais.

Por fim, queremos dar ênfase, que o ensino básico deve ser em sua totalidade em aulas presenciais, não podemos endossar à ideia que as aulas EAD podem ser a saída, a solução, já que prova-se a partir desse texto que não são. Servem temporariamente para manter a relação do/a educando/a com a escola, mas o processo de ensino e aprendizagem está muito distante de acontecer, isso deve estar claro em qualquer discussão.

## REFERÊNCIAS

ABRIL, Revista - **Coronavírus: novos dados sobre grupos de risco**. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-novos-dados-sobre-grupos-de-risco/> Acesso em 12 abr. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

LEITE, S. C. Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

G1 – Portal de notícias da Globo. **Casos de coronavírus e número de mortes no Brasil em 11 de maio**. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/11/casos-de-coronavirus-e-numero-de-mortes-no-brasil-em-11-de-maio.ghtml> Acesso em 12 mai. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** – São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_ **Educação: Pedagogia e Didática** – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, p. 77- 129, 2006.

MORIGI, Valer. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OMS – Organização mundial da saúde. **Notícias sobre o Brasil e a Covid-19**. Disponível em: <https://saude.gov.br/component/tags/tag/oms>. Acesso em 20 jul. 2020.

SCHLEICHER - EL PAÍS. **Professores terão que mudar seu jeito de ensinar depois da quarentena**. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-23/professores-terao-que-mudar-seu-jeito-de-ensinar-depois-da-quarentena.html>>. Acesso em 29 abr. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálýsis**, v. 13, n. 2, p. 155-163, 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14149802010000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149802010000200002)>. Acesso em: 23 mar. 2020.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

WALLHO, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

# APLICAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934/2020 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Danielle Cristine Silva<sup>19</sup>**

**Dulcelina Da Luz Pinheiro Frasseto<sup>20</sup>**

**Rerlen Ricardo Silva Paglia<sup>21</sup>**

## INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por alguns avanços e muitos desafios. A Educação pública perpetua ao longo de sua história retrocessos e descaminhos, frutos da falta de investimentos e de compromisso com a continuidade de políticas públicas sólidas, que contribuam com uma educação democrática, transformadora e emancipadora.

Em meio à crise educacional ocasionada pela limitação dos gastos públicos da Emenda Constitucional nº 55/2016, em que congelou por 20 anos os investimentos públicos, o Brasil e o mundo são surpreendidos com a Covid-19, a pandemia que atinge populações inteiras em uma contaminação desenfreada, devido à alta velocidade na disseminação. O novo

<sup>19</sup> Mestra em Educação pela UFLA, licenciada em Letras e Pedagogia e Pós-graduanda em Psicopedagogia; Tutora em EaD e professora de Língua Portuguesa; e-mail: danielle.letrasufla@gmail.com.

<sup>20</sup> Doutoranda em Educação pela PUC/PR, Mestra em Educação, Especialista em Coordenação Pedagógica e Licenciada em Pedagogia; Consultora educacional; e-mail: dulcelinafrasseto@gmail.com.

<sup>21</sup> Doutorando em Educação pela PUC/PR, Mestre em Educação, Especialista em Educação Inclusiva e Licenciado em Pedagogia; Professor no Instituto Federal do Paraná - IFPR; e-mail: rerlenr@bol.com.br.

coronavírus perpassa fronteiras e nações, deixando marcas de dor e de angústia, assim como milhões de vidas ceifadas.

A recomendação da OMS - Organização Mundial da Saúde, para conter a contaminação e defender vidas, dentre tantas outras ações, é o distanciamento social, considerado pela comunidade científica mundial a estratégia mais eficaz contra a pandemia, sendo que não há remédio ou vacina que contenha o vírus atualmente. Essa situação vem impactando todos os seguimentos da sociedade, tais como social, econômico, cultural, político e, em especial, a Educação escolar presencial, pois é um âmbito que inviabiliza o distanciamento entre as pessoas e, ao mesmo tempo, é a base da construção social, que é inabdicável. Contudo, foi aprovada a Medida Provisória - MP 934/2020<sup>22</sup> para ser cumprida pelas redes de ensino. Houve várias sugestões e práticas objetivando suprir essa demanda.

O presente trabalho objetiva uma reflexão sobre os impactos causados pela MP 934/2020 na educação nacional, especialmente na educação básica, nessa época tão difícil que todos estão passando devido à pandemia causada pela Covid-19.

Ao lermos a MP na íntegra, podemos verificar alterações, mesmo que temporárias e profundas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei 9.394/1996. O estudo caracteriza uma análise documental com foco na legislação citada e subsidiado pelos dados e índices dos sites de pesquisas públicas nacionais.

---

<sup>22</sup> Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

## A MEDIDA PROVISÓRIA 934/2020 E SUAS CONTROVÉRSIAS

A MP 934/2020, publicada no Diário Oficial da União na data de 01/04/2020, realizou substantivas alterações na LDBEN, impactando toda a área da educação em nosso país. Podemos inferir que os estudantes e professores da educação básica foram os mais atingidos, ao analisarmos a questão da carga horária mínima de 200 horas exigida pela LDBEN, para que cumpra as atuais 800 horas de atividades escolares anuais.

O Artigo 1º da Medida Provisória define que “O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar” (BRASIL, 2020). De posse a essa determinação da MP, as escolas ficam isentas de cumprir os 200 dias letivos estabelecidos pela LDBEN, ou seja, não há necessidade de 4 horas-aula diárias em cada turno. É relevante salientar, que na sequência a mesma MP diz que “desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020).

Esta subjetividade da MP faz com que as escolas, os professores e também as redes de ensino façam suas próprias interpretações, pois não esclarece como serão cumpridas as 800 horas, sem cumprir os dias letivos.

De acordo com a pesquisa realizada pelo G1 Educação (2020), junto às secretarias estaduais de educação, foi verificado que a maioria dos estados brasileiros pretende utilizar as atividades remotas como cômputo das cargas horárias no ano letivo de 2020, como podemos visualizar no mapa a seguir:

FIGURA 1 - EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPO DE PANDEMIA



	Estados que considerarão o ensino remoto como carga horária para o ano letivo 2020
	Estados que não considerarão o ensino remoto como carga horária para o ano letivo 2020
	Estados que não responderam à pesquisa
	Estado que ainda não decidiu

Fonte: dos autores (2020).

Como podemos observar no mapa, alguns estados brasileiros não irão considerar as atividades remotas como dias letivos, outros ainda não resolveram se consideram, ou seja, não é uma unanimidade a questão das atividades remotas.

Porém, nossos legisladores esqueceram de explicar como se fará isso, cumprir as horas, mas não cumprir os dias?

Se a própria LDBEN, em seu artigo 24 - inciso I, que trata das normas comuns da educação básica, nos níveis fundamental e médio, assegura que:

a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996).

Como podemos conceber, a administração de 800 horas de atividades escolares em menos de 200 dias letivos? Se seguirmos essa lógica, arriscaremos a qualidade do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, teremos uma educação do *faz de conta*, de acordo com Werneck (1992), em que todos  *fingem algo* relacionado ao bem ensinar e aos que querem aprender.

O Brasil, país economicamente em desenvolvimento, capitalista e seguidor de uma lógica financeira neoliberal tem a educação pautada basicamente na legitimação da riqueza e no modo de viver dominante, conforme salienta Boaventura de Sousa Santos (2020).

No cenário pandêmico, essas questões estão ainda mais em evidência, haja vista termos de um lado uma classe dominante com acesso a um amplo capital cultural, social e irrestrito às tecnologias digitais.

Enquanto, grande parcela estudantil da sociedade encontra-se em uma realidade desprovida de acesso aos principais meios de comunicação utilizados para fins do ensino remoto. Segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2018, a PNAD Contínua TIC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação mostra que na rede pública de ensino 75% dos estudantes acessam a internet em contra-

partida com 98% da rede privada de ensino. A escola, nesse contexto, mantém implicitamente o *status quo*, legitimando as desigualdades social e cultural em desigualdades na promoção da educação.

O modelo do processo ensino-aprendizagem proposto na medida provisória não leva em conta a grande camada social que não tem acesso aos artefatos tecnológicos digitais, como computador conectado à internet, pois ainda segundo os dados do PNAD 2018, a cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, isto é, cerca de 46 milhões de brasileiros não possuem acesso a rede de computadores. Como alternativa para esse público, a MP propõe um ensino desprovido de sentido, configurado na entrega de folhas impressas conteudistas, vendendo assim, uma falsa democratização, no qual mantém a desigualdade no efetivo acesso. Nesse metiê, evidencia-se a legislação e as instituições como reprodutoras da cultura dominante, atendendo e servindo a uma classe privilegiada, como discorre Bourdieu (2011).

Diante dessas situações, é importante disponibilizarmos alguns dados empíricos sobre as atividades remotas educacionais em diferentes lugares do Brasil, além de entendermos como estas atividades estão sendo realizadas e finalmente refletirmos criticamente sobre a atual conjuntura educacional.

No estado de Santa Catarina estima-se que 75% dos alunos da rede estadual estão fazendo as atividades on-line. O Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) acompanha a situação desde abril, após pais e alunos reclamarem das condições do ensino. Além de tarefas on-line, as unidades de educação também procuram estratégias para atender aos estudantes sem acesso à internet e disponibilizam materiais impressos. No Instituto Estadual de Educação (IEE), maior colégio estadual de Santa Catarina, os familiares vão à escola

buscar o material, a exemplo da maioria das unidades de ensino (G1 EDUCAÇÃO, 2020).

Podemos verificar que a situação de Santa Catarina é preocupante, no sentido de que nem todos os estudantes estão tendo acesso às atividades *on-line*, além de muitos terem que se deslocar até as escolas para buscarem os materiais impressos por não possuírem acesso à internet, o que está gerando descontentamento tanto dos pais, quanto dos estudantes. Porém, não só os estudantes e seus pais que estão sofrendo as consequências das atividades educacionais remotas, mas também os professores, como demonstra a informação a seguir:

O desafio para os professores é preparar as atividades *on-line* e ainda adaptar o que prevê o plano curricular aos alunos sem acesso à internet. A sobrecarga de trabalho também tem sido um dificultador. Usando cada vez mais suas redes sociais, os professores têm sido mais solicitados pelos alunos. Não foi estabelecida carga horária fixa para alunos ou professores nas redes públicas, mas todas as atividades são contabilizadas como hora/aula (G1 EDUCAÇÃO, 2020).

Nesse sentido, o professor trabalha muito mais, pois se vê na obrigação de atender pais e alunos nos mais diversos horários, alterando sua carga horária, porém sem ônus ao governo. “Tiveram que se reinventar, viraram YouTubers, editores, cinegrafistas, e muitos estão trabalhando ainda mais que no presencial” (G1 EDUCAÇÃO, 2020). A partir das evidências claras referentes aos trabalhos dos professores nesse tempo de pandemia, percebemos a existência da *mais valia*<sup>23</sup> no campo educacional, que pode justificar as contravérsias da MP.

---

<sup>23</sup> A *mais valia* é um conceito da sociologia criado pelo alemão Karl Marx (1818-1883) no século XIX, o qual está relacionado com a força de trabalho, o tempo de realização e o lucro obtido. Em outros termos, a *mais valia* significa a diferença entre o valor produzido pelo

No ensino médio, em especial no terceiro ano, o que mais tem preocupado os estudantes é a preparação para a prova do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, que dá acesso a maioria das instituições públicas de ensino superior.

[...] Sinto que estou andando para trás em relação ao Enem”, afirma Túlio Salvador Moraes Novaes, de 19 anos, aluno da rede estadual do RJ, sem computador, celular e internet para buscar o conteúdo. É uma realidade que não depende do CEP ou do engajamento pessoal de cada estudante [...]; [...] Morador de Mogi da Cruzes (SP) e medalhista em olimpíadas de matemática, Rauny Lucas de Siqueira e Silva, de 15 anos, diz: “As pessoas que têm internet e estão estudando para fazer vestibular vão sobressair em relação a mim” [...]; [...] O ensino remoto não está estão preparando ninguém para o Enem, diz Renata Rosseo, de 39 anos, professora no Rio. “Eles [alunos] não têm celular da forma como as pessoas pensam – como um celular para cada um. Às vezes, tem um celular compartilhado para cada casa[...]”(G1 EDUCAÇÃO, 2020);

Houve alterações nas datas de aplicação do ENEM, segundo as informações do MEC - Ministério da Educação, mas pouco resolverá, pois os estudantes precisam de tempo, de escola, de professor e de materiais para se prepararem para essa prova que é de suma importância para o futuro da maioria dos jovens brasileiros, provavelmente como afirmou o estudante acima, quem possui um bom computador e poderá estudar nesse tempo de pandemia, conseguirá ser aprovado, os demais sentirão na pele as marcas de uma educação exclu-

---

trabalho e o salário pago ao trabalhador. Para saber mais sobre o assunto ler: MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política: Livro I/ tradução de Reginaldo Sant'Ana. - 15ª. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. Vol. 2.

dente, de uma nação que não consegue garantir o acesso de todos, como previsto nas legislações educacionais.

Outra situação é a forma como estão sendo conduzidas as atividades escolares aos professores, sem formação adequada, sem planejamento e sem definição de carga horária trabalhada, como afirmam os professores entrevistados:

No Paraná, professores estimam que só 30% dos estudantes estão assistindo às videoaulas e entregando as atividades propostas pelo aplicativo. Professor de Arte no PR, Jean Carlos Franzoi Dernis diz que ensino remoto não foi planejado adequadamente. O relato é semelhante em Mato Grosso do Sul. “O professor não estava preparado totalmente para aquilo tão repentinamente. Alguns tiveram problemas, assistiram vídeos para aprender a dar videoaulas e tudo mais. Mas 40% é a preparação da aula, estudo do professor e tal. Os outros 60%, é do feedback do aluno e aí que fica puxado de saber”, afirma Cristiane Zorzatto, professora de biologia (G1 EDUCAÇÃO, 2020).

Assim, podemos verificar que nos mais diversos lugares estão ocorrendo várias situações que estão inviabilizando a implementação do ensino remoto, que é diferente da Educação a distância, esta última tem uma metodologia apropriada e direcionada a proposta com toda estrutura e planejamento, enquanto na primeira, o ensino que está sendo oferecido remotamente é na verdade o presencial adaptado ao virtual, o que gera muita dificuldade aos estudantes e pais, por não estarem acostumados ou nunca terem vivenciado algo parecido, assim como para os professores que terão que fazer todo um retrabalho para adaptar as diversas atividades escolares. Nesse sentido, cabe a nós pesquisadores, sugerir algumas alternativas para aqueles que necessitam se adequar as suas

respectivas legislações educacionais. Discussão esta que faremos a seguir.

## ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE AFASTAMENTO SOCIAL

Sabemos que existem vários aplicativos gratuitos que possibilitam o acesso em videoconferências e aulas online, tais como: *ezTalks*, *Google Hangouts*, *Zoom*, *Google Meet*, *Classroom*, entre outros. Essas ferramentas possibilitam o contato do docente com o discente em tempos necessários de distanciamento social, desde que seja garantida com antecedência uma formação tecnológica eficiente para todos os professores, bem como garantir esse acesso que muitas vezes nem eles possuem, como afirma a reportagem feita com um estudante pelo G1 Santa Catarina:

[...] tem matéria em que o professor criou até um canal no Youtube para melhorar a explicação. [...] e em outras, para obter ajuda, tenho que enviar e-mail para o professor. [...] o ensino público não está preparado para o Ead (G1 EDUCAÇÃO, 2020).

Dessa maneira, fica evidente também a desigualdade de acesso e condições de aprendizagem entre os profissionais da educação, ou seja, a formação continuada e necessária aos professores não está sendo garantida.

Mas, mesmo nesse tempo difícil, os governantes não estão preocupados com o bem-estar e a saúde de todos, a preocupação maior é com a economia, no pretexto de salvar empregos preocupam-se, na realidade, com os grandes empresários e seus faturamentos, como afirma Safatle (2020, p. 230): A população é apenas o suprimento descartável para que o processo de acumulação e concentração não pare sob

hipótese alguma”. Sendo assim, para eles, não importa quantos tenham que morrer, a vida passa a ser um número, um verdadeiro estado suicida.

Infelizmente, teremos que escrever nas páginas da nossa história esse tempo sombrio que atravessamos, porém na certeza que possibilidades e riqueza existem. O que não temos no nosso Brasil é um espírito de nação, de povo, o país se encontra em verdadeira guerra político-ideológica, que cega e que mata e, nesse jogo, quem sofre mais é o menos favorecido, o excluído, o pobre, o estudante e as crianças. “A pátria da guerra civil sem fim, dos genocídios sem nome, dos massacres sem documentos, dos processos de acumulação de capital feitos através de bala e medo contra quem se mover” (SAFATLE, 2020, p, 231).

Se houvesse uma verdadeira preocupação com a educação no país, outras formas de atender os estudantes nesse tempo de pandemia poderiam ser planejadas, como garantir o acesso à internet para todos, abrindo escolas com horários agendados, para que os estudantes possam pesquisar e realizar suas atividades no laboratório de informática, etc.

## CONSIDERAÇÕES

No atual contexto, ponderamos que esta crise educacional pandêmica vivenciada traz para o cerne das reflexões muito além do processo ensino-aprendizagem, coloca à mostra as mazelas econômicas e políticas que impactam diretamente o sistema educacional brasileiro.

A rede privada se adequou ao novo contexto de ensino-aprendizagem quase que de forma imediata, por meio de plataformas que propiciaram aos professores ministrarem as aulas a partir de transmissão em tempo real, podendo o discente estabelecer interações com o docente. Em contrapartida, a rede pública teve as aulas suspensas conforme suas

respectivas secretarias de educação, tendo posteriormente conseguido propor alternativas, as quais atendem de forma categórica apenas a parcela de estudantes que possui acesso à internet. Nessa conjuntura, evidencia-se ainda mais a violência simbólica discutida por Bourdieu (2011).

As realidades do ensino apresentadas no atual contexto demonstram que não temos nem uma prática educativa presencial, tampouco uma educação a distância. É na realidade um subterfúgio encontrado por toda a comunidade acadêmica visando atender às legislações, que são compulsoriamente impostas por governantes e gestores, no sentido de *não perder* o ano letivo.

Nesse sentido, esse trabalho nos coloca a refletir se vale a pena seguir a MP 934/2020, passando por tantos conflitos nas famílias e nas escolas, apenas para resguardar um ano letivo ou se encontramos outras soluções no sentido de renunciarmos a um ano puramente temporal, em prol de realizarmos no próximo ano o atual, com qualidade e todas as exigências que a LDBEN nos colocar para alcançarmos um processo ensino-aprendizagem satisfatório, tais como no mínimo 200 dias e 800 horas anuais de atividades escolares, acessibilidade aos materiais didático-pedagógicos, espaço adequado para o desenvolvimento da aprendizagem, dentre outras. Diante das discussões tecidas no texto, sugerimos a segunda opção, pois ponderamos que seria melhor tanto aos estudantes e seus pais, evitando conflitos, quanto aos professores, a estes não impor um trabalho demasiado, enfadonho e exaustivo, como verificamos por meio dos relatos apresentados.

Portanto, torna-se urgente a resignificação em um futuro contexto de pós-pandemia, no qual haja espaço para políticas públicas que tenham um olhar voltado para a equidade de acesso, como proposto na legislação educacional, principalmente no que tange ao meio de comunicação internet e à tecnologia digital computador.

Para isso, o Brasil tem uma grande missão pela frente, combater as intransigências do governo vigente e seu conjunto de regras e pensamento ideológicos que vão contra a qualquer forma de avanço intelectual e científico.

Possibilidades existem, como oferecer estudo com equidade, sem deixar de cuidar da saúde da população. Lançando um olhar pessimista, a missão pós-pandemia será árdua demais para um povo sem direção, mergulhado nas ideologias de um país dividido entre esquerda e direita e que a vida não representa absolutamente nada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 abr. 2020. Seção 1 - Extra, p. 1.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

G1 EDUCAÇÃO. **Estudantes, pais e professores narram “apagão” do ensino público na pandemia**; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo. Notícia publicada em 21 de maio de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apa-gao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>>. Acesso em 23 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação em SC tem obstáculos nas atividades remotas durante pandemia**: Difícil entender conteúdos, dizem alunos. Notícia publicada em 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://>

g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/05/21/educacao-em-sc-tem-obstaculos-nas-atividades-remotas-durante-pandemia-difícil-entender-conteudos-dizem-alunos.ghtml

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

SAFATLE, Vladimir. **Bem-vindo ao Estado Suicidário**. In: TOSTES, Anjuli; MELO, Hugo Filho. Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois /; ilustração de Carlo Giambarresi. – 1.ed. – Bauru: Canal 6, 2020. Recurso digital. – (Projeto Editorial Praxis).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PANDEMIA DE COVID-19: DIÁLOGOS ENTRE PORTUGAL E BRASIL EM PROL DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

**Alessandra Lopes de Oliveira Castellini<sup>24</sup>**  
**Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa<sup>25</sup>**  
**Eduardo Cardoso<sup>26</sup>**

## INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus - SARS-COV-2, chamado de Covid-19, mudou repentinamente o modo de vida da população mundial e tem repercutido em desafios sem precedentes, sobretudo aos sistemas educacionais com o fechamento obrigatório das instituições educativas e a necessidade de isolamento social.

Diante da emergência de saúde pública e prevenção, desencadearam-se múltiplas mobilizações ligadas a organi-

---

<sup>24</sup> Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade Feevale/RS. Mestre em Educação. Docente e pesquisadora da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: alessandralopes@ufpi.edu.br

<sup>25</sup> Doutora em Educação. Docente e pesquisadora do Instituto Politécnico de Leiria – IPL em Portugal. Investigadora Integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo do IPLEiria (CIS.NOVA. IPLEiria) Docente Colaboradora do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade Feevale. E-mail: celia.sousa@ipleiria.pt

<sup>26</sup> Doutor em Design. Mestre em Design. Especialista em Tradução Audiovisual Acessível - Audiodescrição. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Design e Professor Adjunto do Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Coordena o Grupo COM Acesso - Comunicação Acessível. E-mail: Eduardo.cardoso@ufrgs.br

zações internacionais e órgãos governamentais, parceiros do setor privado e da sociedade civil resultando em ações articuladas da Organização Mundial de Saúde – OMS, viabilizando intensa sensibilização na sociedade e por meio das redes sociais. Nessa perspectiva, destacaremos nesse estudo práticas educativas com a utilização de estratégias de comunicação, orientação, prevenção e enfrentamento do vírus, ressaltando o direito de acesso à informação enquanto interesse legítimo para proteção da saúde e novas formas de ação docente permeadas por uma combinação de tecnologias e metodologias com vistas de garantir o currículo e aprendizagem para todos, apoiados em estratégias inclusivas e acessíveis à população.

Nesse sentido, este estudo pretende elencar práticas educativas e inclusivas desenvolvidas no âmbito de dois projetos em prol da comunicação acessível, aliados a universidades do Brasil e em convênio com Portugal, pautados na solidariedade e ajuda educacional ao promover acessibilidade na comunicação por meio de práticas educativas durante a pandemia de Covid-19. As questões que impulsionaram o estudo foram pautadas na seguinte investigação: como e onde foram desenvolvidos os materiais? Quais conteúdos educativos estão disponíveis? Quais estratégias de comunicação acessível são utilizadas? Quais são as aplicabilidades desses materiais? De que forma os suportes visuais podem auxiliar na aprendizagem? Quais possibilidades de mediação e interação?

O estudo oriundo de reflexões interdisciplinares, objetiva discutir práticas educativas de Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA realizadas durante a pandemia no contexto Brasil e Portugal, por meio de projetos de comunicação acessível e a produção de materiais pedagógicos e educativos de orientação, pautados na educação em saúde e comunicação acessível, com possibilidades de multiplicação, impulsionando ações de solidariedade internacional, aplicados em

contextos educativos, de saúde e nas redes sociais com ampla repercussão.

De cunho qualitativo (MERRIAM, 1998), o estudo ancora-se metodologicamente no estudo de casos múltiplos (STAKE, 1999). Para Yin (2015) e Stake (2006), a abrangência pode cobrir estudos de casos múltiplos uma vez que apresentará múltiplas evidências e intervenções em Portugal e no Brasil, com vistas a ampliar as discussões e analisar os projetos desenvolvidos nesses dois contextos. A recolha de dados implicou no mapeamento das ações desenvolvidas em universidades conveniadas, revisão bibliográfica da literatura e da legislação educacional vigente nos países estudados, além da análise dos recursos de CAA utilizados com foco nas práticas educativas e propulsora de uma ação docente crítica, reflexiva que reconhece em sua realidade, a diversidade existente e formas de eliminar as barreiras em prol da educação mais acessível e inclusiva.

A coleta apontou intervenções nos espaços hospitalares em ambos os países, a disponibilização de materiais educativos com a produção de quarenta flyers com estratégias de CAA e material instrucional com orientações sobre o uso de pranchas para a comunicação e vídeos educativos formativos com recursos de acessibilidade como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Legenda para Surdos e Ensurdidos - LSE, que foram disponibilizados com diferentes conteúdos nas redes sociais e nos sites institucionais.

Para a discussão dos resultados, o estudo pressupõe alternativas para elaboração, adaptação e inovação de produtos de apoio baseados na CAA acessível a todos. A discussão aborda práticas de comunicação acessível na pandemia desenvolvidas por grupos conveniados em universidades de Portugal e Brasil, expondo a produção de pranchas de comunicação no contexto hospitalar, flyers educativos e vídeos formativos

com conteúdos de educação em saúde e inclusivos, em prol do enfrentamento e prevenção da Covid-19.

Consideramos que a utilização dos *flyers* educativos com comunicação acessível, os materiais orientadores do uso de pranchas de comunicação e os vídeos formativos com tecnologias de acessibilidade são recursos facilitadores que potencializam o fazer educativo com equidade e viabilizam acesso à informação por meio da escrita simples, da utilização de pictogramas (SPC) e estratégias da CAA nas orientações e cuidados com a Covid-19, ampliando práticas de interação com familiares e profissionais da saúde, eliminando barreiras nas orientações de saúde e desigualdades na aprendizagem.

## PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL NA PANDEMIA DE COVID-19

Considerando a perspectiva expressa no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que todo ser humano tem direito à instrução, lideranças mundiais articuladas às orientações da OMS (OMS, 2020), buscaram por meio da comunicação, investir em campanhas que levem a informação por meio de diferentes plataformas, enfatizando a importância de medidas básicas de higiene e prevenção, viabilizando práticas de comunicação mais acessíveis.

Pereira (2003, p.1527) afirma que educação e saúde são áreas de aplicação de saberes destinado ao desenvolvimento humano, visando garantir a formação integral das pessoas. Ao refletir sobre as repercussões das medidas preventivas, buscamos soluções inclusivas por meio da comunicação, que pode ser por meio da fala ou de outros tipos de linguagens (VYGOTSKY, 2001), considerando fundamental nos processos de interação, socialização (NUNES, 2001), ampliando a acessibilidade nas orientações de saúde e bem-estar (FREIXO, 2013). Qualquer pessoa que não consiga se comunicar verbalmente,

segundo Von Tetzchner e Martinsen (2000) pode recorrer ao auxílio de outras formas de comunicação, como a CAA.

Nessa perspectiva, com o acompanhamento das atividades realizadas em dois laboratórios de universidades conveniadas em Portugal e no Brasil, passamos a monitorar práticas inclusivas que passaram a ser desenvolvidas em ambos os grupos durante a pandemia. Tais práticas mobilizaram resposta imediata e efetiva à população que necessita de estratégias diferenciadas nas formas de comunicar e práticas mais inclusivas, contribuindo na formação de consciência crítica das pessoas e na aquisição de práticas (COSTA, 2012) que visem a promoção de sua própria saúde e da comunidade na qual encontra-se inserido.

Sobre o desenvolvimento de produtos e ações educativas mais inclusivas, destacaremos a utilização de estratégias apoiadas na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que conforme Chun (2009) desfrutam de recursos tecnológicos e técnicas que viabilizam formas de comunicar e ancoradas na abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que tem como lema atender a todos (CAST, 2014), possibilitando dessa forma a ampliação do acesso às orientações por contemplar diferentes necessidades para que todos possam aprender sem barreiras.

A CAA resulta da utilização conjunta e coordenada de um sistema de signos e símbolos (gestos, signos, imagens e sinais como referentes de significados conveniados), de recursos ou de suportes para utilização dos signos e símbolos (pranchas, tablet, software, álbum, etc.), com técnicas de uso (apontar, segurar, olhar, gesticular, acompanhar) e estratégias para incentivar a comunicação, criando situações de interação. Na CAA, também são consideradas técnicas e recursos para ajudar a desenvolver a oralidade e o letramento em sujeitos com déficit linguístico. (ASHA, 2018).

Em Portugal, as ações são desenvolvidas no Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID), junto ao Instituto Politécnico de Leiria – IPLeiria, que desde 2006 promove ações inclusivas compreendendo diversos projetos, por meio de protocolos com vários países, conforme orientações da ONU (2008, 2015). Com o avanço da pandemia, houve a necessidade de ampliar essas ações, que repercutiram em soluções específicas de orientações e educação em saúde mais inclusivas como o projeto “Comunicar sem barreiras em tempos de Covid-19”<sup>27</sup> que iniciou as atividades em Portugal, e logo foi replicado no Brasil e Cabo Verde.

O projeto contemplou o desenvolvimento de recursos como pranchas para comunicação com a utilização de componentes da CAA como símbolos representados por meio de pictogramas – SPC operada por meio do Software *Boardmaker* (<https://goboardmaker.com/>) com a devida licença, e flyers com estratégias de comunicação ao abordar informações educativas importantes de prevenção e cuidados com a saúde em tempos de pandemia e acessibilidade nas orientações repassadas pelo governo e OMS, tornando a informação mais eficiente. A recolha de dados apontou que os materiais foram produzidos no período de março a junho de 2020, são disponibilizados gratuitamente no site do CRID<sup>28</sup> e divulgados por meio das redes sociais, totalizando quarenta *flyers* com diferentes tipos de conteúdo que foram criados e adaptados com SPC.

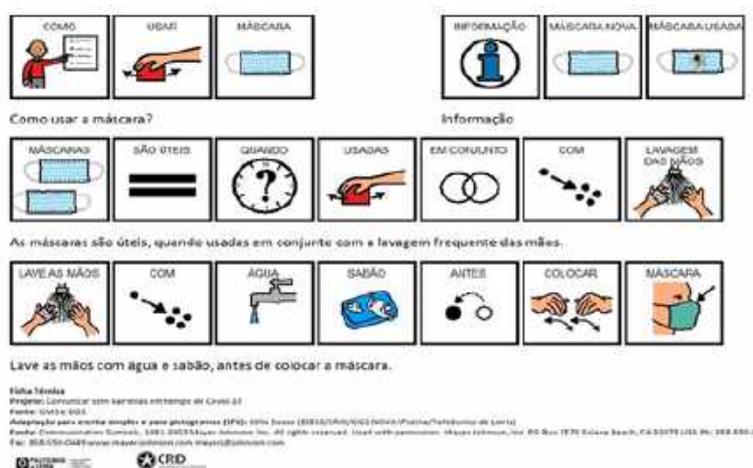
Dos conteúdos educativos presentes nos *flyers* verificou-se: informações sobre cuidados com o corpo, uso de máscara, higiene das mãos, distanciamento social, estado de calamidade, orientações sobre o uso de máscara, higiene das mãos, distanciamento social, estado de calamidade, mensagens informativas sobre o dia do trabalhador, dia das mães,

<sup>27</sup> Disponível em: <https://crid.esecs.ipleiria.pt/covid-19/>> Acesso em Junho/2020.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://crid.esecs.ipleiria.pt/2020/04/22/crid-apresenta-mensagens-em-pictogramas-em-tempo-de-pandemia/>> Acesso em Junho/2020.

dia da criança e informações oficiais relacionadas à órgãos do turismo, do governo, pastoral dos deficientes, entre outros. Percebe-se ainda a preocupação com atividades lúdicas, considerando o público infantil e as possibilidades de aprendizagem, mediadas pelos familiares como poesias, lenga-la-lengas, brincadeiras, jogos, canções, danças e receitas possibilitando formas de interação com outras pessoas.

Figura 01: Flyer Educativo - Como usar a máscara ?



Fonte: Acervo do CRID (2020).

A partir das análises dos *flyers* foi possível perceber que os conteúdos disponibilizados em maior parte, asseguraram informações sobre os cuidados com a saúde durante a pandemia de Covid-19 e orientam a população com práticas de higiene e normas estabelecidas pelo governo em relação ao isolamento social e abertura dos estabelecimentos e uso correto de máscaras de proteção. Quando se fala em práticas inclusivas, Pelosi (2000) destaca a importância de ultrapassar a ideia de integração, rumo ao enfrentamento das dificulda-

des, no sentido de favorecer e incitar à pessoa com deficiência maior autonomia sobre as escolhas cotidianas.

O conteúdo abordado na figura 01 propõe orientações apresentadas por meio de um flyer à população na utilização correta da máscara na pandemia de Covid-19. O *flyer* informativo utiliza de recursos e estratégias da CAA por meio dos pictogramas (SPC) que foi operada por meio do software *Boardmaker*, com a devida licença, os símbolos foram personalizados à realidade da pandemia com o intuito de facilitar a compreensão sobre as orientações advindas do OMS e do governo e como apoio à aprendizagem.

A prancha exposta na Figura 01 apresenta um padrão tipográfico conforme os demais materiais desenvolvidos no CRID, com fonte sem serifa e em caixa alta, composta por quadrados de 3cm com texto acima do símbolo e a frase disposta em escrita simples abaixo dos pictogramas para facilitar a leitura da palavra e associação à imagem. Nesse material pedagógico, foi empregado a técnica de CAA chamada de escrita simples, que nas palavras de Martins (2014) consiste em utilizar palavras simples, objetivas, entendidas pela maioria dos usuários e acessível ao leitor.

No sentido de organização da rotina e de atividades cotidianas, observamos que 11 *flyers* abordam conteúdos ligados ao comportamento de prevenção, hábitos de higiene e modos de agir, trazendo informações sobre regras e normas sociais, que orientam as pessoas para reabertura de espaços. Foram identificadas 05 mensagens sobre datas comemorativas e 09 peças trataram de conteúdos diversos como os voltados às crianças e a interação com os familiares oportunizando práticas educativas com momentos de diversão e aprendizagem, de orientação e instrução de receitas e modos de brincar que fazem parte do cotidiano das pessoas e consideram o contexto cultural.

Sobre a perspectiva inclusiva, a produção dos flyers foi baseada no conceito Universal Designer Learning (UDL), que surgiu nos Estados Unidos em 1999, traduzido para o português como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que consiste na elaboração de estratégias para tornar os produtos mais acessíveis à todos, contemplando termos físicos, de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2006).

A utilização da abordagem DUA (CAST, 2014) mostrou ser eficiente para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos/todas, incluindo aqueles com deficiência (RIBEIRO, AMATO, 2018). Nessa perspectiva, a adoção dessa proposta justifica-se ao compreender que a utilização de diversos recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como materiais, técnicas e estratégias objetivam atender a diversidade leitora, independente do contexto das deficiências (CASTELINI, SOUSA e QUARESMA DA SILVA, 2020), em busca de ampliar o acesso à informação e facilitar a aprendizagem para todos.

No Brasil o projeto “Pranchas de Comunicação Alternativa em Hospitais”, concebido de forma multidisciplinar junto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolve ações inclusivas em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e devido à pandemia de Covid-19, reformulou ações educativas e de auxílio aos profissionais de saúde durante o atendimento a pacientes que estejam limitados ou impedidos de realizar a comunicação oral, auxiliando pacientes na comunicação de sentimentos e sensações, além de possibilitar a resposta a questionamentos e nas solicitações simples do cotidiano.

Figura 02: Instruções para o Uso das Pranchas de Comunicação



Fonte: Acervo da Com Acesso (2020)

Para a utilização das pranchas, foram disponibilizadas orientações educativas, impressas junto às pranchas, conforme Figura 02, e em vídeos no site do Grupo COM Acesso<sup>29</sup>, que informam aos profissionais da saúde, familiares e acompanhantes de pacientes a melhor forma de utilização das estratégias de CAA e os modos que o paciente pode expressar, seja pelo apontamento manual ou rastreamento ocular para os símbolos e letras nos cartões.

A base de pictogramas utilizada nesse trabalho parte do Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y alternativa (Portal ARASAAC; <http://www.arasaac.org/>) o qual apre-

<sup>29</sup> <https://www.ufrgs.br/comacesso/pranchas-caa-hospitalar/> Acesso em Junho/2020.

senta um conjunto de símbolos, fotografias, números, letras do alfabeto e outros desenhos, tornando possível acrescentar e combinar símbolos. Os pictogramas ainda passaram por adaptações e um redesenho com vistas a unidade de linguagem em todo o material. Assim, como foi criada uma versão das pranchas em fonte ampliada, com quadrantes maiores para o apontamento e leitura para facilitar a utilização em pacientes com Covid-19 nos procedimentos hospitalares.

Por meio de parceria com a ISAAC Brasil - International Society of Alternative and Augmentative Communication - Capítulo Brasileiro, o material foi traduzido para 6 idiomas: português de Portugal, inglês, Espanhol, Alemão, Francês e Chinês.

Como forma de instruir à população e apresentar contributos da CAA, foram produzidos vídeos educativos para formação geral sobre os conceitos de (1) Tecnologia Assistiva e (2) Comunicação Alternativa, (3) o uso de pranchas de comunicação alternativa e (4) emprego específico no contexto hospitalar. O material também conta com recursos de acessibilidade, como Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Legendas para Surdos e Ensurdidos (LSE). A ISAAC Brasil ainda promoveu o contato com associações e conselhos das áreas de saúde para parceria na distribuição do material, resultando na entrega de mais de 3 mil pranchas em outros estados do Brasil.

Moran (2004) atribui o uso das tecnologias para a formação essencial, ao possibilitar aumento na motivação e interesse pelos conteúdos abordados, contribuindo para o desenvolvimento de diversos aspectos cognitivos, ampliando diferentes formas de comunicação. Estudos revelam que há carência de formação específica, inicial e continuada de docentes nessa área. (SILVA, DELIBERATO, 2010)

Schirmer e Nunes (2011) elencam a necessidade de fomentar propostas de intervenção centradas na implemen-

tação de CAA contribuindo na formação de docentes e viabilizando a utilização desses recursos em sala de aula.

Nesse sentido, a utilização de tecnologias e práticas educativas baseadas em estratégias inclusivas e com recursos de acessibilidade tensiona os processos formativos que exigem preparação teórica e instrumental com o uso dessas tecnologias, de forma a contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, considerando o contexto que estamos vivenciando, ressignificando práticas educativas preocupadas com os cuidados em saúde e proteção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou relações existentes entre a comunicação, desenvolvimento da linguagem e concepções de aprendizagem ancoradas na teoria de Vygotsky (2001), enquanto suporte para o entendimento do processo de aprendizagem por meio da mediação dos processos comunicativos e ancorados na interação, considerando práticas pedagógicas mais eficientes e inclusivas.

A análise evidenciou que os *flyers*, as orientações para utilização das pranchas de comunicação analisados contemplam o emprego coordenado de componentes da CAA pautados em símbolos, técnica, recursos e estratégias, que utilizados de forma integrada beneficiam todos os usuários. A produção de vídeos formativos com recursos de acessibilidade, que orientam e abordam conceitos pertinentes aos projetos realizados, contribui de maneira significativa, visto que os conteúdos abordam temas de Tecnologia Assistiva, CAA, uso de pranchas de comunicação e emprego específico no contexto hospitalar podem ser utilizados por familiares e profissionais e ainda como recursos didáticos na formação docente em prol da comunicação mais acessível.

Independente do contexto das deficiências, tais materiais estão disponíveis no site das instituições pesquisadas e foram amplamente divulgados à população por meio das redes sociais, com possibilidade de *download* no celular ou tablet e amplo acesso às informações por meio de suportes visuais, que auxiliam as aprendizagens ao facilitar a compreensão das orientações em tempos de pandemia da Covid-19.

Dentre as estratégias de CAA, verificou-se a utilização dos pictogramas (SPC) e escrita simples em práticas de educação em saúde, potencializam o acesso às orientações de saúde em conformidade às orientações da OMS para que a informação possa chegar a todos, sem distinção.

O estudo evidenciou que a tradução da escrita simples com símbolos pictográficos (SPC), busca beneficiar as pessoas que ainda não se apropriaram da língua escrita, ou pessoas que apresentam alguma dificuldade de comunicação. A utilização de símbolos SPC específicos para os cuidados da saúde e do contexto da Covid-19, facilitaram a compreensão, a mediação e a interação das pessoas tornando mais significativas as informações apresentadas e práticas de educação em saúde. Dentre os aspectos elencados na pesquisa, observamos a perspectiva inclusiva na produção das práticas pedagógicas que podem ser descarregados em smartphones ou tablets oportunizando a interação no contexto digital e ampliando o acesso e aprendizagem para todos.

Consideramos a pertinência desse estudo, das ações desenvolvidas em prol da educação em saúde mais acessível a todos e as possibilidades de replicar os conteúdos abordados enquanto facilitadores do ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a análise evidenciou que ainda não há uma normatização ou padrões rígidos em CAA, sejam nacionais ou internacionais, mas há um empenho entre os grupos de Portugal e do Brasil para manter unidade entre os materiais desenvolvidos. Desse modo, tal trabalho ainda carece

de pesquisas e testes de recepção com os usuários, segundo os objetivos e tecnologias estabelecidos para cada contexto e objetivos de comunicação.

A produção de práticas educativas com estratégias da CAA aliados à TA e DUA em tempos de pandemia de Covid-19 potencializam o fazer educativo mais inclusivo e ao longo da vida, reconhece a diversidade existente e viabilizam a comunicação, expressão e abordagem de conteúdos educativos. Ao buscar diferentes recursos pedagógicos, com distribuição gratuita e disponibilizados por sites, amparados por meio de suportes visuais que favorecem a mediação do conhecimento e a interação com os usuários, as ações desenvolvidas em ambos os projetos contribuem significativamente na redução de barreiras na comunicação e nas desigualdades da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ASHA. **American Speech-language and Hearing Association**. Disponível em: <<https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Augmentative-and-Alternative-Communication/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p. 2015

CAST UDL. **Learn About Universal Design for Learning (UDL)**. 2006 Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>.

CAST, UDL. **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation. 2013. Disponível em: <<http://bookbuilder.cast.org/>>

CASTELINI, A. L. O; SOUSA, C.; QUARESMA DA SILVA, D. R. **Tecendo Saberes na Formação Docente: Ações desenvolvidas no Centro de Recursos para Inclusão Digital para a promoção da Comunicação mais Acessível à Todos.** In: Libre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació: Anais. reptes, tendències i compromissos. Orgs. LINDÍN, C., ESTEBAN, M. B., BERGMANN, J. C. F., CASTELLS, N., & RIVERA-VARGAS, P. (ED.) (Universitat de Barcelona). Albacete: LiberLibro. ISBN: 978-84-17934-76-7 – Barcelona – Espanha: 2020, v.01, p.749-760

COSTA, V. V. **Educação e Saúde.** Unisa Digital, p. 7-9, 2012.

CHUN, R. Y. S. **Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil.** Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri, 2009. v. 21, n. 1, p. 69-74.

FREIXO, Ana Rita Grácio. **A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico.** Escola Superior de Educação João de Deus. Julho, 2013

MARTINS, H. M. L. E. P. **O Museu Nacional de Arte Antiga, o edifício e a sua história: contributos para um projeto de comunicação.** Ano. 153 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MORAN, José Manuel Costas. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Curitiba, PR, v. 4, n.12, p. 13-21, 2004.

NUNES, C. **Aprendizagem activa na criança multideficiente: guia para educadores.** Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2001.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Guia Considerações psicossociais e de saúde mental durante o surto de COVID-19**, 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/documentos/consideraciones-psicosociales-salud-mental-durante-brote-covid-19>> Acesso em Abril de 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> Acesso em Maio/2020

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2008. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. L. H. **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades especiais** 2000. 223p. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

PEREIRA, A. L. F. **As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde**. Cad. Saúde Pública, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, 2003.

SCHIRMER, C. R. A.; NUNES, P.O.R.L. **Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino**. In NUNES, P.O.R.L et al (Org.). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. p. 81-91.

SILVA, P.A.; DELIBERATO, D. **Percepção de professores de classe especial sobre recursos para a comunicação alternativa**. In:

MANZINI, J.E.; FUJISAWA, S. D; Jogos e recursos para Comunicação e Ensino na Educação Especial. Marília: ABPEE, 2010.p 59-83.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 1999.

STAKE, R.E. **Multiple case study analysis**. The Guilford Press, New York, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VONTETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

# IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA PELA COVID-19 NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E REORGANIZAÇÃO DO ENSINO

**Rosana Amora Ascari<sup>30</sup>**  
**Jenifer Geovana Larsen<sup>31</sup>**  
**Leticia Stake Santos<sup>32</sup>**  
**Emanueli Sara Kowalski<sup>33</sup>**

## INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, em Wuhan, na China, ocorreu uma série de notificações de casos de pneumonia com causa desconhecida, após investigações epidemiológicas e laboratoriais foi identificado que tratava-se de um novo tipo de Coronavírus, o SARS-CoV-2, causador da Corona Vírus Disease - doença causada por Coronavírus (Covid-19). Segundo registros iniciais, no Brasil, o novo Coronavírus teve o primeiro caso positivado em 26 de fevereiro de 2020 (OPAS/OMS Brasil, 2020).

---

<sup>30</sup> Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem e Docente Permanente do Mestrado Profissional em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde da Universidade do Estado de Santa Catarina. [rosana.ascari@hotmail.com](mailto:rosana.ascari@hotmail.com) ou [rosana.ascari@udesc.br](mailto:rosana.ascari@udesc.br)

<sup>31</sup> Acadêmica de Enfermagem. Monitora Voluntária. Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: [larsenjenifer@gmail.com](mailto:larsenjenifer@gmail.com)

<sup>32</sup> Acadêmica de Enfermagem. Monitora Voluntária. Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: [leticiastakes@gmail.com](mailto:leticiastakes@gmail.com)

<sup>33</sup> Acadêmica de Enfermagem. Monitora Voluntária. Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: [emanuelisarak@gmail.com](mailto:emanuelisarak@gmail.com)

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), classificou a Covid-19 como uma pandemia, o que levou o Brasil e outros países, a adotarem medidas preventivas na tentativa de controlar a desenfreada disseminação da Covid-19. Nesse ínterim, a principal medida adotada foi o isolamento social, com fechamento de escolas, lojas, shoppings, transporte coletivo e outros estabelecimentos a fim de evitar a aglomeração social o risco de transmissão da Covid-19.

Desde então, oficializou-se vários decretos municipais, estadual e na instância federativa, orientados por recomendações da comunidade científica e órgãos nacionais e internacionais de saúde. No estado de Santa Catarina, os Decretos 509/2020; 525/2020 e 554/2020 (Governo do Estado de Santa Catarina, 2020) balizaram as atividades econômicas, incluindo todas as instituições de ensino.

As medidas de prevenção da Covid-19 estenderam-se à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que ficou com suas atividades de ensino suspensas de 17 de março à 25 de maio de 2020, conforme Decreto nº 509/2020, que “Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo Coronavírus (Covid-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta e indireta e estabelece outras providências” (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020).

## **GESTÃO DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO DURANTE A PANDEMIA (COVID-19)**

Em decorrência do comportamento assimétrico de disseminação do novo Coronavírus nas diferentes regiões do estado, aliado ao que se espera de uma universidade pública, de contribuir continuamente com a sociedade, a UDESC têm mobilizado inúmeras ações de combate à pandemia e englobam atividades de ensino, pesquisa, extensão e a própria

gestão, que se somam às boas ações de estudantes e servidores por todo o estado catarinense (UDESC, 2020a).

Destacam-se o oferecimento de cursos, palestras e eventos *on-line*, desenvolvimento de equipamentos de proteção individual e insumos para a área de saúde, vídeos educativos, ações de extensão e pesquisa acerca do novo Coronavírus, orientações à grupos específicos e meios para manter-se mentalmente saudável, com disseminação de informações alinhadas às autoridades de saúde. A Universidade não para! E assim, gestores, servidores e estudantes buscam alternativas para ajudar a comunidade externa a superar esse momento de crise, bem como afloraram discussões internas sobre as possibilidades de ensino remoto (de forma não presencial) para cursos presenciais de graduação e pós-graduação da UDESC.

O ensino remoto define-se pela transferência das práticas pedagógicas que antes realizadas em ambiente físico de aprendizagem para o formato *on-line*, mediado por diferentes plataformas digitais (MOREIRA et al., 2020), uma vez que se torna emergente a busca pela continuidade de atividades de ensino, mediado pelo direito de acesso à educação, o ensino remoto foi adotado por diversas instituições de ensino superior (IES) durante o período de isolamento para o controle da Covid-19.

Sendo assim, a reitoria da UDESC consolidou a criação de três grupos de trabalho (GT), a fim de que cada um conseguisse dar conta de avaliar questões específicas, para posteriormente, com o levantamento de dados, fosse possível pensar de forma segura, viável, legal e inclusiva, a condução das atividades de ensino de quase 15 mil estudantes vinculados à referida Universidade.

Cada GT foi composto por docentes, discentes, técnicos e pró-reitores. O GT-01 aplicou formulários *on-line* para dados sobre o público discente e docente. O segundo GT (02) estudou e avaliou as plataformas digitais disponíveis na Universidade,

quanto a capacidade de suporte para acessos simultâneos em volume maior que o habitual, possíveis fragilidades a serem corrigidas e viabilizar um design mais fácil de ser utilizado pela comunidade acadêmica. O GT- 03 trabalhou com questões específicas dos cursos da área da saúde e posteriormente preparou os materiais institucionais sobre o novo Coronavírus e os cuidados que a comunidade acadêmica precisa ter no retorno das atividades presenciais.

Os referidos grupos de trabalho desenvolveram atividades por pouco mais de um mês, e ao final apresentaram relatório geral com todas informações necessárias para assessorar à reitoria quanto a retomada das atividades de ensino, na modalidade não presencial para os cursos presenciais de pós-graduação e graduação.

Foram praticamente três meses de suspensão das atividades de ensino de forma presencial, mas a UDESC seguiu com demais atividades administrativas, de pesquisa e extensão, com atividades remotas. E, final do mês de maio/2020, retomou as atividades de ensino não presencial para cursos presenciais da pós-graduação, em função do número de estudantes ser menor. Em meados do mês de junho, a UDESC implementou a retomada gradativa do ensino não presencial na graduação, condição que exigiu olhar para as questões de segurança, acesso e qualidade no ensino remoto (desenvolvido em ambiente virtual de aprendizagem - AVA), sobretudo nas condições sociais dos estudantes, de acesso a equipamentos, internet e condições psicológicas para retomada das atividades de ensino.

A Universidade dos catarinenses demonstrou preocupação com a segurança de estudantes e servidores à ela vinculados, bem como de seus respectivos familiares/contatos, ao pensar no preparo do ambiente e capacitação dos indivíduos para retorno presencial das atividades, fato que levou um dos GT saúde a pensar, propor e construir um curso sobre a

Covid-19, o qual foi disponibilizado em plataforma digital – Moodle – com acesso gratuito à toda a comunidade acadêmica (interna). O Curso intitulado “Coronavírus (Covid-19): o que devo saber e fazer?” teve por objetivo qualificar a comunidade acadêmica sobre a Covid-19 em âmbito institucional e em cenários externos e foi composto por três módulos, sendo o módulo 1 e 2 para toda a comunidade acadêmica e o módulo 3 recomendado para docentes, estudantes e demais indivíduos atuantes em cursos da área de saúde.

Membros do GT 03 (saúde) construiu uma proposta para a implementação de monitoramento interno com identificação e acompanhamento dos casos suspeitos ou confirmados do novo Coronavírus no âmbito da UDESC. O fluxo sugerido para o monitoramento está descrito de forma detalhada no módulo 02 do curso Covid-19 e foi desenvolvido à nível institucional.

Algumas atividades desenvolvidas na universidade não puderam parar, tais como o cuidado com os animais na Fazenda Experimental do Centro de Educação Superior do Oeste (FECEO), assim como em outros centros de ensino da UDESC, motivo pelo qual o GT 03 acelerou o desenvolvimento de material instrucional denominado “Instruções de Prevenção e Controle da Covid-19 na UDESC, o qual foi publicizado ainda no início de maio/2020, possibilitando aos estudantes e servidores, acesso às informações necessárias para o autocuidado em tempos de pandemia (KORB et al., 2020). Nesse sentido, mais uma vez a universidade dos catarienses se antecipa frente a crescente contabilização de casos positivos para Covid-19 no estado que em abril somavam 926 indivíduos confirmados e 30 mortes (informação publicada em 16/04/2020), e atualmente contabiliza 23.808 casos confirmados de Covid-19, onde 304 desses foram a óbito e 5.285 casos ainda estão ativos (dados de 27/07/2020) (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020).

Assim, abordaremos alguns enfrentamentos que a comunidade acadêmica vivenciou, e ainda vivencia, acerca das estratégias de retomada do ensino presencial de forma não presencial. Faz-se necessário abordar um pouco sobre a própria universidade – a UDESC, que em 2020 completou meio século de existência, reconhecida por ser uma universidade pública e de qualidade, com atuação no ensino, pesquisa e extensão. Apresenta uma estrutura multicampi, composta por 12 unidades/centros de ensino distribuídas em nove cidades do Estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. Conta com dezenas de polos de apoio presencial para a Educação à Distância (EaD), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação (UAB/MEC) (UDESC, 2020b).

Atualmente são cerca de 15 mil estudantes distribuídos em 58 cursos de graduação e 48 programas de pós-graduação – mestrado e doutorado, oferecidos gratuitamente. Quanto a qualificação docente, mais de 95% dos professores efetivos são mestres e doutores. Anualmente, são oferecidas mais de três mil vagas para ingresso na universidade e os estudantes têm à disposição estrutura de biblioteca e laboratórios em todas as unidades/centros de ensino.

A instituição conta ainda com outros diferenciais, como o Hospital Veterinário, o Laboratório de DNA, a Clínica Escola de Fisioterapia, o Museu da Escola Catarinense, a Editora Universitária, o Escritório de Direitos Autorais e a Rádio Udesc FM, com emissoras de Florianópolis, Lages e Joinville (UDESC, 2020b).

O curso de graduação em Enfermagem, ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, localiza-se no Centro de Educação Superior do Oeste (CEO), na cidade de Chapecó-SC. Este possui duração de 5 anos, dividido em 10 semestres e sua modalidade de ensino é totalmente presencial, pois muitas disciplinas demandam de aulas teóricas e práticas, as quais são desenvolvidas nesta ordem, em sala de aula com o professor e em laboratórios específicos, como por exemplo,

o laboratório de Anatomia Humana, Microbiologia, Semiologia e Semiotécnica que dispõe de maquetes, microscópios ópticos, além de diversos outros equipamentos e estruturas para auxiliar no processo ensino aprendizagem e possibilitar a construção de conhecimento coletivo por estudantes, aliados ao apoio de monitores em várias disciplinas práticas.

De certa forma, estes laboratórios são mais utilizados pelas primeiras fases do curso, onde as disciplinas são introdutórias e necessárias para a compreensão da estrutura e funcionamento do corpo humano. A partir da terceira fase do curso de enfermagem da UDESC, os estudantes começam a utilizar o laboratório de Semiologia e Semiotécnica, marcando significativamente, o início de disciplinas específicas do corpo de conhecimentos da enfermagem, iniciando o aprendizado das técnicas e habilidades necessárias à vida profissional.

Contudo, desde a primeira fase os estudantes desenvolvem aulas práticas, visitas técnicas e de campo, inserindo-se gradativamente aos afazeres cotidianos do enfermeiro, adquirindo diversas experiências durante a graduação. Gradativamente, os estudantes têm a possibilidade de se inserir em projetos de ensino, monitorias, pesquisas, extensão universitária e outras atividades ofertadas pela IES.

A UDESC é reconhecida nacional e internacionalmente pelo ensino de qualidade, com professores qualificados. Também dispõem de incentivo aos projetos de monitorias, que visam melhorar o aprendizado em disciplinas que demandam maior esforço intelectual para facilitar o desempenho acadêmico. Nesse sentido, entre os estudantes com possibilidade de se tornar um monitor, estão os que apresentaram bom aproveitamento acadêmico e por este motivo, conseguem auxiliar os colegas, esclarecendo dúvidas e mediando a revisão de conteúdos ministrados pelo docente.

Com o surgimento da pandemia, a UDESC precisou se adaptar às medidas de isolamento social, cuidados individuais

e coletivos para segurança própria e dos seus contatos, como forma de minimizar o risco de transmissão da Covid-19. Vale ressaltar que a melhor maneira de prevenir tal infecção é evitar a exposição ao vírus (SARS-CoV-2), uma vez que ainda não há vacina disponível, apesar de todo empenho das autoridades de saúde e avanços nas pesquisas sobre o novo Coronavírus.

Assim, entre as medidas individuais de prevenção e controle da Covid-19, reforça-se a higiene frequente das mãos com água e sabão, a proteção do nariz e boca com a parte interna do braço ao tossir ou espirrar, evitar tocar olhos, nariz ou boca com as mãos não lavadas, além de manter alimentação e repouso adequados. Em relação às medidas para com as outras pessoas, é importante manter distância de mais de um metro e meio de qualquer pessoa tossindo ou espirrando, evitar contato físico, como beijos, abraços e aperto de mão, higienizar frequentemente utensílios como celular e brinquedos, não compartilhar objetos de uso pessoal (copo, talheres) e se estiver doente, evitar contato físico principalmente com idosos e doentes crônicos e fique em casa. Em relação aos ambientes, mantenha-os sempre limpos e bem ventilados, evite a circulação desnecessária em locais públicos e utilize máscara sempre que sair de sua residência.

O material instrucional desenvolvido por docentes da UDESC, traz detalhadamente as medidas de prevenção e controle da Covid-19, contextualizando tais medidas no ambiente universitário para a segurança de toda comunidade acadêmica. Tal material instrucional teve por objetivo auxiliar a comunidade acadêmica da UDESC na tomada de decisões no enfrentamento da Covid-19 nos espaços universitários (KORB et al., 2020). Mesmo com todo o preparo do cenário universitário para o retorno das atividades presenciais, há incerteza quanto ao tempo necessário de isolamento social, o que mobilizou toda a comunidade Udesc em calorosas discussões sobre as estratégias possíveis para a retomada do ensino.

A atual gestão ouviu a opinião da comunidade acadêmica (docentes, estudantes e técnicos administrativos) através de formulários direcionados aos estudos das condições estruturais para implementação do ensino não presencial, tais como o acesso à internet, qualidade da rede e afins, além das condições psicológicas, gerando várias discussões sobre a temática, que evidenciou a falta de habilidade por docentes para o ensino em plataformas virtuais de aprendizagem, bem como a falta de equipamentos e acesso à internet por parte dos estudantes, além do abalo nas condições psicológicas sinalizadas por um baixo percentual de estudantes e servidores. Nem todos responderam os questionamentos sobre retorno e condições para a retomada do ensino presencial de forma não presencial na IES em questão.

Por considerar que na pós-graduação, os estudantes já tem uma profissão, muitos trabalham e são em menor número quando comparado à graduação, a gestão da IES decidiu pela retomada do ensino de forma remota por este segmento em maio/2020 e, diversas atividades administrativas, de pesquisa e extensão que já vinham acontecendo de forma on-line (home office), também foram retomadas presencialmente, sem gerar aglomeração, priorizando o distanciamento social, intensificando medidas de higiene, uso de EPI e escalas de trabalho reduzidas. Contudo, sabe-se que o cenário atual gera mudanças difíceis e dolorosas, as quais irão implicar em enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos para se adaptarem a esta modificação (Moreira et al., 2020), e dessa forma, o esforço coletivo deve prevalecer.

Vale ressaltar que a instituição forneceu recursos financeiros aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, por meio de edital de inclusão digital, com benefício de R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, enquanto houver restrição de acesso às dependências da IES relacionado à pandemia do novo Coronavírus. A Universidade também realizou empréstimo

de computadores e notebooks para estudantes, liberou o uso de aplicativos da Microsoft Office 365 para todos os docentes e discentes, além de viabilizar capacitação de docentes para o uso de plataformas virtuais de aprendizagem, como a ferramenta *Teams* e *Moodle*.

A adoção do sistema de ensino on-line na graduação foi previsto com antecedência de aproximadamente um mês e teve início em 22 de junho/2020, em caráter excepcional decorrente da pandemia pela Covid-19. Tal retorno não foi consenso de todos os envolvidos, mas predominou o bom senso. Tal discussão realizada no Departamento de Enfermagem da IES por docentes com representante do segmento discente, consensuou que serão priorizadas as disciplinas teóricas passíveis de serem ministradas de forma remota, com inserção gradativa de disciplinas para que os estudantes tivessem condições de acompanhar e se apropriar das novas estratégias de ensino adotadas pela universidade.

Prioritariamente, o curso de Enfermagem necessita de aulas práticas para o desenvolvimento de habilidades requeridas à profissão, motivo pelo qual gerou questionamentos acerca da qualidade do ensino de enfermagem de forma não presencial. Assim, a literatura aponta que a Educação à Distância (EaD) nesta área, têm maior efetividade para fins de aperfeiçoamento e busca por atualizações complementares do ensino tradicional, garantindo a qualidade dos conteúdos expostos para a troca de conhecimentos e saberes (TAVARES et al., 2016).

Para Tanaka et al., (2017), a modalidade EaD está em franca expansão mundial, como alternativa à educação de qualidade, porém, com flexibilidade de tempo e espaço, mas que exige preparo das instituições de ensino, docentes e estudantes para aprendizagem adequada. Os autores ainda afirmam que a EaD prevalece em cursos de graduação, pós-graduação, capacitações e na educação continuada, utilizada em cursos

presenciais na graduação em enfermagem e de forma complementar para cursos de pós-graduação.

No Brasil, o EaD está ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996, a qual estabeleceu, em seu artigo 80, a possibilidade de EaD em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2019a). Frente ao exposto, entende-se a resistência dos acadêmicos à adoção do ensino remoto, o qual muitas vezes é confundido com o ensino à distância, sendo a EaD representado pela interação didática-pedagógica entre professores e alunos no processo de aprendizagem, realizada por meios virtuais e tecnológicos em locais e horários distintos, sem haver contato presencial entre os mesmos, conforme Decreto n. 9.057; Art. 1º, de 25 de maio de 2017) (BRASIL, 2017).

Ao considerar o ensino não presencial, para cursos presenciais, ele também se dá em uma sala de aula, mas de forma virtual, com atividades síncronas (professores e estudantes) e assíncronas (quando os estudantes realizam atividades de ensino sem a presença do professor no mesmo horário). No entanto, há um limite de carga horária de cursos presenciais que podem ser ofertados de forma não presencial conforme a legislação vigente no país - Portaria ME/GM n. 2.117, a qual dispõe sobre a oferta de carga horária de EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 2019b). A referida portaria respalda as IES a ofertarem carga horária na modalidade EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais até o limite de 40% da carga horária total do curso (BRASIL, 2019b). No ensino presencial, ocorre interação direta entre docente e estudantes, o que pode ocorrer também no AVA, embora de forma indireta.

O momento atual exige planejamento, rápidas decisões das IES e estratégias para minimizar os efeitos da pandemia sobre o ensino, frente a constante observância do calendário acadêmico, qualificação do corpo técnico/docente para os

novos desafios em ambientes digitais e manutenção da qualidade do ensino entre tantos cortes de recursos. Tal situação pode gerar descontentamentos quando se aborda o ensino não presencial em cursos presenciais. Os estudantes podem ter a falsa impressão de que não há qualidade no ensino remoto. Isso porque, o próprio ambiente de ensino exige concentração, adequação à nova rotina de estudos, acesso à equipamentos, conexões com internet e ambiente adequado para o estudo.

Contudo, ainda se percebe a resistência por uma pequena parcela de estudantes que temem a dificuldade de acesso aos equipamentos e internet, ao ambiente doméstico que por vezes não é adequado, bem como condições psicológicas para a continuidade dos estudos em tempos de isolamento social.

Acompanhamos de forma remota, o movimento estudantil da UDESC, que articulou-se fortemente desde o início das discussões sobre a implementação do ensino não presencial. Há relatos verbais de que representantes de diversas entidades de base reuniram-se virtualmente para debater propostas e reivindicações da classe estudantil junto à reitoria, fruto de diversas assembleias e reuniões internas de Centro Acadêmico/Diretório Acadêmico, que posteriormente socializaram seus encaminhamentos com o Conselho de Entidades de Base, resultando na construção de diversos documentos que foram encaminhados ao Gabinete do Reitor, na busca pela garantia da qualidade do ensino e do acesso de todos os estudantes às plataformas digitais, uma vez que a IES é pública, e tem em seus princípios e deveres a democratização da educação.

Para além do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e das condições de ensino que a IES está propondo, alguns estudantes se deslocam de outras cidades e estados para conseguir estudar em uma universidade pública, como é o caso da UDESC. Esses estudantes carecem de auxílio para custear as despesas básicas de moradia e alimentação. Nesse sentido, a Universidade também disponibiliza o Programa

de Auxílio Permanência (PRAFE) aos estudantes de baixa renda que necessitam de auxílio financeiro (Udesc, 2018), pois geralmente estes precisam pagar aluguel, transporte, alimentação, entre outros gastos.

Desde o início da pandemia, com a suspensão das aulas, muitos estudantes retornaram a sua cidade para ficarem em isolamento junto às suas famílias, mas continuam locando lugar na cidade da IES, sem uma data exata para retorno. Todas essas questões também são de preocupação dos gestores e docentes da IES que continuam desenvolvendo ações para auxiliar os estudantes e evitar o aumento da evasão escolar.

Precisamos estar atentos às necessidades da comunidade interna. A universidade é formada por pessoas que merecem ser vistas e ouvidas. Em uma universidade é preciso, além de desenvolver ciência e popularizar o conhecimento, saber olhar para o lado e perceber que, as fragilidades impostas pela pandemia afetou as pessoas, que as adaptações no ensino precisam ser inclusivas nos diferentes sentidos, que possamos manter as boas relações para além dos muros da universidade, do cumprimento do calendário acadêmico, e que possamos todos, fazer o melhor possível com as condições disponíveis.

Salientando o Artigo 205 da Constituição Federal, (Brasil, 1988) que prevê a Educação como direito de todos os cidadãos e quem tem por dever ofertá-la é o Estado e a família, para que possamos nos desenvolver e qualificar intelectualmente e pessoalmente. Visto que, a Constituição é válida em todo o território nacional, todos os cidadãos tem o direito de estarem inclusos no sistema educacional público brasileiro, desde a educação infantil até o ensino superior. No entanto, a oferta da mesma não pode ser em salas de aula enquanto perdurar a crítica situação da disseminação do novo Coronavírus.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário de pandemia modificou os hábitos e afazeres de diversas pessoas, inclusive como já mencionado a interrupção de atividades presenciais em todas as instituições de ensino superior, como também escolas de educação infantil e educação básica de ensino fundamental e médio de níveis municipais, estaduais e federais, tanto públicas como privadas. Infalivelmente, pôs em uma árdua situação o funcionamento das mesmas, assim como professores, alunos e até mesmo os respectivos familiares tiveram e terão que encarar grandes desafios para amenizar o atraso que a situação gerou no setor da educação.

Para a adoção do ensino remoto em cursos de graduação presenciais, deve-se pensar as questões que envolvem as atividades teórico-práticas e estágios, principalmente em cursos da saúde, como é o caso do curso de Enfermagem, estas são praticadas desde o início da graduação, visando na formação de um bom profissional, com vivência em diferentes campos práticos durante todo o curso. Assim, antes de ser implementada uma política de aulas não presenciais, estas questões foram abordadas pela comunidade interna, a fim de esclarecer condutas e garantir a qualidade no ensino que esta Universidade tanto preza.

Por fim, mesmo no ensino de forma não presencial, a presença do professor para conduzir o processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, além do compartilhamento de experiências que um futuro profissional de saúde precisa é insubstituível. Cabe a Universidade dos catarinenses com a participação ativa de gestores, docente, discentes continuar conduzindo, de forma democrática e compartilhada, a retomada das atividades. E nesse processo, que cada curso/colegiado, seja de graduação ou pós-graduação, consiga avaliar o projeto pedagógico em curso e definir,

tanto as disciplinas como o percentual das atividades teóricas no modelo não presencial, para então, dar continuidade ao semestre e ao mesmo tempo, garantir o aprendizado significativo para os estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2019.

BRASIL. Constituição Federal. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Legislação. Senado Federal.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Decreto nº 509, de 17 de março de 2020**. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo Coronavírus (covid-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta e indireta e estabelece outras providências. Florianópolis, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Decreto nº 525, de 23 de março de 2020**. Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus e estabelece outras providências. Florianópolis, 2020

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Decreto nº 554, de 11 de abril de 2020**. Altera o Decreto nº 525, de 2020, que dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde

pública de importância internacional decorrente do Coronavírus e estabelece outras providências. Florianópolis, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Notícias**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-estado-confirma-11-565-casos-e-171-obitos-por-covid-19>.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA: **Notícias**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-estado-confirma-23-808-casos-e-304-mortes-por-covid-19>.

KORB, Arnildo et al. Instruções de controle e prevenção da COVID-19 na UDESC. Série Material Instrucional. Florianópolis: Editora Udesc, 2020, 25 p.

MOREIRA, José Antônio 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.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE / ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo Coronavírus)**. Brasil, 2020.

TANAKA, Erica Zambrono; et al. A educação a distância nos cursos de graduação em enfermagem: aplicação e efetividade. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 1, p. 831-841, out. 2017.

TAVARES, Ana Paula Cardoso; et al. **Análise das publicações nacionais sobre educação a distância em enfermagem: revisão integrativa**. *Rev Bras Enferm* [Internet], v. 71, n. 1, p. 227-236, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Apresentação: sobre a UDESC**. Florianópolis, 2020b. Disponível em: <https://www.udesc.br/sobre>.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Udesc contra o Coronavírus**. Florianópolis, 2020a. Disponível em: <https://www.udesc.br/coronavirus>.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **RESOLUÇÃO Nº 060/2018 – CONSUNI**. Cria e normatiza o Programa de Auxílio Financeiro aos Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica – PRAFE. Florianópolis, 2018.

# PANDEMIA E ESPERANÇA TRANSFORMADORA EM EDUCAÇÃO

Hamilton de Godoy Wielewicki<sup>34</sup>

Sarah A Arvey<sup>35</sup>

Vanice Rosa Zotis<sup>36</sup>

*Socorro, alguém me dê um coração,  
que esse já não bate nem apanha.  
Por favor, uma emoção pequena,  
qualquer coisa que se sinta,  
tem tantos sentimentos,  
deve ter algum que sirva.  
(excerto de Socorro, de Alice Ruiz)*

## INTRODUÇÃO

Desamparo, impotência, incerteza são algumas palavras que as pessoas têm usado para descrever sentimentos em relação à pandemia de Covid-19 que atingiu o mundo de forma sem precedentes. Nunca o mundo houvera sido impactado de forma tão dramática e 2020 provavelmente irá para os livros de história como o momento paradoxal em que o mundo teve que enfrentar tanto uma sensação de grande fragilidade resultante da iniquidade escancarada pela pandemia e, ao mesmo

---

<sup>34</sup> Doutor em Educação (UFRGS), Professor Associado da UFSC, contato: h.g.wielewicki@ufsc.br.

<sup>35</sup> Doutoranda em Educação (University of Washington), Educadora Especial, contato: saarvey@uw.edu.

<sup>36</sup> Graduação em Letras Português/Inglês (UNOESC – Joaçaba), Professora efetiva de Língua Inglesa na Rede Municipal de São José SC, contato: teachervanice@gmail.com.

tempo, encontrar força suficiente para lidar com isso. Nesse contexto a maioria dos um bilhão e setecentos milhões de estudantes e dos noventa milhões de professores em todo o mundo esteve direta ou indiretamente envolvida em buscar maneiras de se apoiarem durante a crise. O excerto de poema que introduz nosso texto é a epígrafe de que nossa reflexão e insights sobre a educação nesses tempos de pandemia não são acidentais. Na verdade, é um clamor que reconhece que os professores, como profissionais que essencialmente precisam lidar com interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2005) para atingir os objetivos com os quais se comprometem, não são indiferentes às ameaças que um momento desses representa para nós e para os seres humanos aos quais dedicamos nossas vidas profissionais. Também é um reconhecimento que os professores – como quaisquer seres humanos – também têm medo e também sofrem. Assim, depender do apoio mútuo para atravessar os dias tempestuosos pelos quais passamos apenas reforça nossa compreensão de que há uma boa razão para deixar as emoções se destacarem.

Praticamente todos os aspectos da atividade humana foram afetados ou interrompidos pela pandemia. A educação, especialmente, sofreu um grande golpe. O fechamento de escolas tornou-se regra, colocando desafios insuperáveis para professores, alunos, famílias e comunidades. Percebemos que no Brasil e nos Estados Unidos, onde atuamos, assim como em muitos outros países, os professores foram chamados a dar apoio a seus alunos enquanto as escolas fossem mantidas fechadas como parte da resposta à pandemia. Trabalhando e vivendo em contextos diferentes percebemos que os desafios enfrentados pelos educadores se assemelham em relação, por exemplo, a uma preocupação comum com a iniquidade e a desigualdade de oportunidades educacionais dentre e entre os países; à insuficiência ou falta de condições para responder adequadamente aos desafios colocados; às lacunas na preparação dos professores para lidar com uma situação de

fechamento prolongado das escolas; e aos dilemas do ensino remoto versus o presencial, apenas para citar alguns.

Assim, reunimos esforços para produzir uma narrativa multifacetada da crise pela qual o mundo está passando e, talvez com maior importância, para observar com inspiração (se não com algum otimismo) as lições que podemos aprender a partir de exemplos vivos de solidariedade e comprometimento dos professores na árdua tarefa de superar (ou ao menos sobreviver a) esse momento crítico. Nosso argumento principal é que momentos como esse não deveriam se prestar para sobrecarregar injustamente os educadores; pelo contrário, são adequados para questionar – e talvez repensar – o papel da educação de forma coerente com o que se espera dela, através do compartilhamento justo de responsabilidades. Para tanto, o texto está dividido em três partes, além desta introdução. A primeira busca situar a pandemia no contexto da educação no século XXI, com ênfase na discussão sobre equidade e sobre como a pauta da justiça social tem sido (ou não) motivo de séria preocupação para além dos muros da escola. Na segunda parte, será dada atenção às lições aprendidas com a resposta à pandemia no campo da educação, a partir de percepções e reflexões fruto de nossas interações com educadores e alunos e também de nossa condição de educadores de professores, colegas ou mesmo pais e membros de diferentes comunidades. A terceira parte é dedicada a abordar mais pontualmente, a título de conclusão, algumas alternativas sobre escolarização e educação com base em experiências da pandemia. Insistiremos que essa crise oferece uma chance de (re)pensar criativa e propositivamente como as sociedades, ao apoiarem consistentemente a educação, devem valorizar seus princípios democráticos fundamentais e trabalhar consistentemente pela justiça social.

## EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI: QUESTÕES

O início de um novo século (e de um novo milênio) paradoxalmente pode ser razão para preocupação, mas também para grandes expectativas. O ritmo acelerado do desenvolvimento científico ao longo do século XX – mesmo apesar de dois conflitos mundiais – ofereceu a promessa de soluções para os problemas mais graves do mundo: pobreza, doenças, falta de moradia, analfabetismo, entre outros. Embora expectativa de vida, taxas de alfabetização e outros indicadores importantes tenham melhorado, o aquecimento global causado pela exploração descuidada dos recursos naturais ameaça o futuro do planeta e, pela primeira vez na história, gerações mais jovens correm o risco de viverem em piores condições do que a geração anterior (O’CONNOR, 2018). A desigualdade é, portanto, um grande (se não o maior) problema a ser enfrentado.

## DESIGUALDADE E FALTA DE EQUIDADE

Em termos de distribuição de riqueza e renda, as duas primeiras décadas do século XXI revelaram que nunca na história houve tanta desigualdade e injustiça como agora (PIKETTY, 2020). De acordo com o World Inequality Database (2020), os 1% mais ricos da população do Brasil (2015), concentraram 23,8% da renda nacional, enquanto os 50% da base da pirâmide detinham 13,9%. Dados semelhantes referentes aos Estados Unidos (2018), onde os 1% mais ricos e os 50% mais pobres respondiam por 20,5% e 12,7% da riqueza nacional, respectivamente, reforçam que, a menos que algo seja feito, o ritmo crescente de concentração de riqueza e renda pode fazer com que a desigualdade atinja níveis insuportáveis em um futuro próximo. Partindo da premissa de que pobreza e ‘fracasso’ educacional são processos inter-relacionados,

Anyon (ANYON, 2014) argumenta que uma das causas mais importantes de escolas não terem recursos suficientes ou adequados ou de terem deficiência de pessoal e recursos é o nível de pobreza (que gera a receita tributária que financia as escolas) das famílias e dos bairros em que estão localizados, criando um círculo vicioso que aprofunda o fosso da diferença de disponibilidade de oportunidades educacionais. A implicação disso é que a pobreza causa o fracasso das escolas e não o contrário, como costuma argumentar a visão gerencialista da educação, tentando tirar do foco a desigualdade estrutural do sistema. Nos Estados Unidos e em muitos outros países, conforme argumenta Anyon (2014), a desigualdade se aprofunda porque em geral as políticas federais são mais sensíveis aos interesses dos mais ricos, mesmo que isso signifique manter os mais pobres na pobreza.

Nesse cenário de crescente pobreza e desigualdade, o desafortunado evento da pandemia de Covid-19 não poderia ter acontecido em pior hora. Embora o mundo todo seja impactado pela crise, os mais ricos tendem a ter recursos para lidar de maneira mais eficaz com seus efeitos negativos do que as pessoas mais pobres, que são, de longe, mais vulneráveis à perda de renda e à interrupção de serviços públicos como escolas, bibliotecas públicas, transporte coletivo, centros comunitários, dentre outros. Para tornar o cenário mais complexo, a literatura relevante tem mostrado que a desigualdade educacional segue o mesmo padrão, principalmente como resultado de reformas neoliberais nas últimas décadas, que implantaram uma cultura de auditoria que ampliou o assim chamado ‘gap’ educacional entre estudantes de diferentes origens étnicas, sociais, culturais e econômicas. No Brasil e nos Estados Unidos (assim como em muitos outros países), pode-se dizer que existe educação de qualidade e educação para todos, mas – pelo menos até agora – não se pode dizer que haja educação de qualidade para todos. Portanto, a resposta educacional à pandemia deixou bem claro que não

apenas as perturbações e rupturas relacionadas à pandemia atingiram mais duramente os alunos vulneráveis num curto prazo. Devido às implicações dessas rupturas, especialmente as que afetam suas oportunidades educacionais e suas redes de proteção social, o impacto pode ser ainda mais persistente e imprevisível, talvez até intergeracional.

No período mais crítico da pandemia o fechamento de escolas tem sido a regra. A qualidade, a intensidade e a frequência da resposta a tais fechamentos variam substancialmente, no entanto, dependendo do status socioeconômico do bairro ou município em que a escola está localizada ou se ela é pública ou privada. Esses diferentes níveis de apoio têm potencial para ampliar a desigualdade educacional. O caso brasileiro ilustra que, devido à diferença na estrutura disponível e nas condições sociais das escolas, alunos de escolas públicas e de escolas privadas têm recebido níveis de apoio diferentes, que refletem e aumentam o ‘gap’ educacional. A maioria das escolas particulares ou as (poucas) escolas públicas que podem contar com recursos dos bairros ou municípios mais ricos onde estão localizadas podem se dar ao luxo de manter um apoio à aprendizagem a distância mais regular e consistente para seus alunos, mesmo porque, no caso de escolas particulares, esse apoio acaba sendo necessário para justificar a cobrança de mensalidades. A maioria das escolas públicas, entretanto, têm que lidar com uma infraestrutura tecnológica geralmente deficiente, restrições orçamentárias de toda natureza, falta de preparação pedagógica de professores e funcionários para o ensino remoto e, por último, mas não com menor importância, com a tremenda desigualdade no acesso de muitos de seus alunos às tecnologias da informação, isso sem mencionar as dificuldades que muitas famílias podem enfrentar para garantir seu sustento. A situação se replica em todo o mundo, como indicado pela UNESCO (2020), impactando a vida de professores, alunos e comunidades de várias – por vezes devastadoras – maneiras. Os impactos podem ser de

diferentes tipos: econômico (redução de renda familiar, perda de emprego), social (interrupção parcial ou total de programas comunitários ou de assistência, ou ainda o enfraquecimento dos laços comunitários), emocional (maior exposição à violência doméstica, insegurança, solidão, depressão, estresse para professores, alunos e famílias) e educacional (interrupção no apoio à aprendizagem, maior risco de abandono escolar, perda de qualidade no ensino). Embora esses impactos afetem direta e imediatamente as comunidades, mitigá-los muitas vezes está muito além das possibilidades das comunidades e depende essencialmente de políticas e iniciativas públicas consistentes e coerentes.

Em resumo, é um momento complexo e delicado que exige uma resposta firme, ponderada e oportuna da sociedade como um todo. Muitas vezes, porém, quando há implicações para a educação, a responsabilidade é transferida para escolas e educadores, não raramente sem o adequado provimento de recursos, como se boa vontade, por si só, fosse capaz de produzir soluções.

## INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Com a avanço da universalização da educação, as nações têm de lidar com o desafio de oferecer oportunidades educacionais inclusivas a estudantes historicamente privados desse direito humano básico. Apesar dos esforços e recursos, Makoelle (2014) indica que parte das promessas não cumpridas de inclusão educacional tem a ver com a semiose múltipla – restritiva às vezes – que o termo inclusão produz. Embora muitas vezes usado como sinônimo de educação especial, que é sem dúvida um aspecto muito importante, mas não o único, de uma perspectiva de educação inclusiva, o termo também deve incluir raça, gênero, cultura e status socioeconômico como mecanismos

potenciais de exclusão e, portanto, devem ser motivo de preocupação sempre que pensarmos em tratamento justo e equilibrado da diferença e da diversidade. Assumimos aqui o argumento de Baglieri e Shapiro (2017) de que a ideia de educação inclusiva [é] destacar o trabalho complexo e multifacetado de criar comunidade e pertencimento às escolas. A educação inclusiva é um conceito que contém, mas também transcende a ênfase na educação especial e na prestação de serviços na educação geral. A educação inclusiva, em outras palavras, abrange as experiências dos alunos com deficiência, mas não é exclusiva a eles. Assim, o campo dos estudos sobre deficiência fornece uma base útil para a compreensão da teoria e prática na educação inclusiva (BAGLIERI; SHAPIRO, 2017, p. 5). Além disso, reconhecer a diferença e lutar pela igualdade e equidade implica aceitar que os indivíduos devem ser tratados da mesma maneira, a menos que difiram de maneiras relevantes nas situações em que estejam envolvidos. No entanto, tratar todos indistintamente como iguais, independentemente de como são impactados negativamente por condições particulares, tende a fazer com que a diferença se torne déficit e que lacunas sejam mantidas ou aumentadas injustamente.

Com a pandemia, um evento que amplia a seriedade de problemas preexistentes, processos de exclusão podem se acelerar. Estudantes com deficiência, muitos deles usuários das estruturas de apoio, equipamentos e assistência profissional em suas escolas, tendem a ser menos bem servidos ou, em alguns casos, sequer assistidos. O mesmo se aplica a estudantes que vivem na pobreza, cuja dependência de atividades e programas canalizados pelas escolas e cuja frágil situação econômica familiar pode resultar em crescente processo de marginalização.

## A PANDEMIA DE COVID-19: REPENSANDO E COLOCANDO A REALIDADE EM XEQUE

Nossas experiências – como cidadãos, educadores, pais e outros papéis sociais que desempenhamos – durante a crise que emergiu da pandemia proporcionam oportunidades singulares de enfrentar mais abertamente algumas das dicotomias falsas que contrapõem, por exemplo, razão e emoção, ou a aprendizagem que acontece dentro e a que ocorre para além dos muros das escolas, ou mesmo a noção de conhecimento que advém da comunidade e o conhecimento acadêmico. A pandemia, por mais perturbadora e brutal que seja, nos obriga a reconciliar falsas dicotomias e a pensar com cuidado sobre algumas implicações da resposta à crise.

Em primeiro lugar, não há registro anterior de que tantas escolas em todo o mundo tenham sido tão avassaladoramente impactadas ao mesmo tempo. Apesar das diferenças culturais (assim como outras), o que estamos atravessando é uma experiência difícil e verdadeiramente comum, com um potencial para produzir convergências identitárias e conectar pessoas em redes de solidariedade. Em quase todos os lugares, as reações se mostram relativamente parecidas ou convergentes: de um lado, a sensação de que algo precisa ser feito para apoiar cada aluno e sua família e, de outro, a impressão de que a preparação das autoridades educacionais, educadores, de seus estudantes e suas famílias para que esse apoio ganhe vida se torne uma questão de séria preocupação para todos.

Em segundo lugar, como seres sociais que não suportam viver isolados, todos envolvidos precisam de apoio em determinada medida. Muitos dos profissionais encarregados de fornecer suporte aos alunos precisam, eles próprios, de apoio. Notícias que circulam e interações com educadoras e educadores mostram recorrentemente que a adaptação às circunstâncias da pandemia exige muito mais trabalho do que

o modo presencial, sem que se possa contar com o benefício da resposta que emerge presencialmente nas salas de aula com os alunos. Uma sensação de incerteza e de frustração – como se todo o trabalho árduo realizado corresse o risco de não estar funcionando – também é relatada com frequência. Tudo isso reforça a necessidade de apoio continuado, infelizmente nem sempre disponível.

Uma terceira razão é que a mobilização de autoridades educacionais para produzir respostas à crise, evidenciou lacunas e carências estruturais das escolas públicas (e das famílias de seus alunos) que podem comprometer a qualidade e o alcance das soluções. Embora a dificuldade (ou impossibilidade) de interações presenciais nas escolas tenham tornado o ensino remoto um caminho natural para oferecer apoio, há muita controvérsia sobre como o acesso limitado dos alunos a computadores e recursos instrucionais pode impedir o sucesso dessas iniciativas. Além disso, muitos professores são mal remunerados e podem ter dificuldades em ter acesso pleno à infraestrutura ou a formas de apoio para garantir que possam produzir os conteúdos e atividades que deveriam, isso sem falar em como sua vida pessoal e sua vida profissional por vezes se confundem de formas inimagináveis (e devastadoras) no espaço intangível do trabalho remoto. A título de exemplo, em uma cidade de porte médio do sul do Brasil, apesar dos esforços conjuntos de educadores, supervisores e funcionários das escolas para produzir e implantar conteúdo online (assíncrono) para apoiar os alunos, mais de 70% deles dependem de atividades impressas serem entregues porque suas famílias não podem contar com computadores, conexões à internet ou pacotes de acesso a dados boas o suficiente para permitir o manuseio das atividades propostas. Além disso, muitas famílias relataram dificuldades para oferecer o que consideram ser uma assistência (pedagógica) confiável aos filhos. Todas essas questões – importa observar – preexistiam à pandemia e não são, portanto, resultantes dela. O fato

delas existirem, no entanto, torna a qualidade dessa resposta menos eficaz. Tais questões também podem ser vistas como a ponta de um iceberg de desigualdade. A resposta urgente que foi dada apenas expôs com maior clareza distâncias entre escolas e comunidades, precisamente por exigir colaboração e apoio mútuo e recíproco. Embora tenha havido momentos promissores, é claro que há espaço (talvez mais do que nunca) para concentrar esforços de modo a oferecer oportunidades educacionais equitativas durante e para além da pandemia.

A quarta questão implicada é que a dificuldade em implantar soluções pode estar relacionada a desconexões entre escolas e famílias. Como na vasta maioria das escolas o processo de tomada de decisão sobre construção curricular e programática não envolve famílias ou comunidades, muitos pais sequer conhecem o que é ensinado a seus filhos. Não surpreende, portanto, que eles possam não saber exatamente como melhor ajuda-los nos estudos no dia a dia, quando poderiam, em tese, contar com interações mais regulares com os professores de seus filhos, e talvez muito menos ainda em eventos de fechamento escolar prolongado, como estamos enfrentando. Se professores e famílias mantivessem uma boa comunicação antes da pandemia, a mudança para esse modo não presencial ainda assim teria sido difícil, mas pelo menos haveria mais espaço já construído para apoio e compreensão mútua.

A quinta razão na qual podemos pensar é que a expectativa de uma resposta racional à crise soa natural, mas a experiência tem mostrado que crises como essa nos impactam de maneiras diferentes, talvez ainda mais no plano emocional. Muitos educadores – e famílias – relataram sentimentos de solidão, desamparo e impotência capazes de comprometer sua capacidade de reagir. O distanciamento social, portanto, pode afetar nossa capacidade de interagir e de nos apoiarmos mutuamente. Contudo, é precisamente nessas circunstâncias

que um senso de comunidade, de conexão uns com os outros, pode fazer muita diferença em nossa capacidade de superar barreiras causadas pelas interrupções impostas quando migramos dos modos de contato síncronos e interpessoais para outras formas de contato.

Sintetizando, nosso argumento é que a pandemia mostrou que essa perturbação sem precedentes fez da sensação de desamparo a regra; que os educadores, principais apoiadores de seus estudantes, precisam de apoio; que desigualdades e lacunas pré-existentes à pandemia podem atrapalhar a resposta educacional a ela; e que a maneira como as escolas se conectam às famílias e comunidades pode ser central para superar ou resistir solidariamente a essa crise. Ao mesmo tempo, crises como essa têm potencial para nos ajudar a ver que as coisas que fazemos em tempos difíceis podem realmente ser esclarecedoras ou inspiradoras sobre o que fazer e sobre como criar novas possibilidades em outras situações.

## **O QUE NOS CONECTA (PROFESSORES, ALUNOS, FAMÍLIAS, COMUNIDADES) ÀS ESCOLAS?**

Partindo para uma parte mais propositiva deste capítulo, é interessante questionar o que nos liga – professores, formadores de professores, estudantes, famílias e comunidades – às escolas. A aprendizagem, obviamente, é um ponto importante de articulação do compromisso de todos com a educação. Escolas, no entanto, são mais do que lugares onde pessoas – principalmente crianças e adolescentes – recebem instrução. As escolas tendem a ser locais importantes e centrais para as comunidades às quais pertencem. Por esse motivo, tendem a sediar ou centralizar a maioria das atividades em programas sociais e de bem-estar, como as que garantem que toda criança receba nutrição, assistência médica, aten-

dimento psicossocial e outras formas de apoio adequados ao seu desenvolvimento. Escolas também costumam ser lugares onde a cidadania é experimentada pela primeira vez, onde as crianças aprendem a compartilhar, a se comprometerem com o bem comum, a cooperarem e a serem receptivas e respeitadoras da diversidade e da alteridade. O cumprimento da maioria dessas funções ou propósitos da escolarização e da educação depende de as escolas estarem abertas – não apenas literalmente – para suas comunidades. Precisamente em função dos diferentes atores desse processo serem afetados diferentemente por interrupções ou fechamento de escolas, importa pensar como cada um deles – individual ou coletivamente – é impactado, bem como em maneiras possíveis de aprender quais contribuições cada um poderia trazer para a produção de atitudes eficazes e socialmente responsáveis em relação a essas situações.

Como profissionais encarregados, entre outras atividades, de ajudar e apoiar seus alunos de todas as maneiras possíveis, professores podem fazê-lo através da construção ou adaptação do currículo que estrutura seu ensino, da formulação de seu planejamento, e da conexão de escola e comunidade através da construção de pontes que atendam ao objetivo de alcançar seus alunos, famílias e comunidades como parceiros que merecem consideração, respeito e solidariedade. Isso corresponde, de fato, a um processo complexo, mas necessário, de empoderar as famílias a “rearticular a agência dos pais como críticos e transformadores da educação para corrigir desequilíbrios econômicos e de outros poderes que continuam a excluir eles e suas famílias”<sup>37</sup> (BAQUEDA-NO-LÓPEZ; ALEXANDER; HERNANDEZ, 2013, p. 173) e, portanto, coerente com a visão do ensino como um empreitada que visa a transformação social e a emancipação humana,

---

<sup>37</sup> A tradução deste e demais outros excertos em línguas que não o português é de responsabilidade dos autores deste capítulo.

conforme sugerido por Freire (2000), reconhecendo pais e comunidades como aliados naturais (HONG, 2019) nesse processo. Os argumentos de Warren (2005) sobre escolas comunitárias permitem concluir que escolas são essenciais para a democracia, tanto quanto a democracia (e a justiça social) são essenciais para a educação, de modo que “vincular a melhoria da escola ao desenvolvimento da comunidade pode ter um efeito importante sobre a melhoria na aprendizagem, bem como na mudança da comunidade e dos fatores estruturais que promovem a desigualdade educacional” (2005, p. 166). Em relação a isso, o compartilhamento, o estabelecimento de parcerias e a luta conjunta com famílias e comunidades, potencializa a construção de “capital social entre educadores, pais e membros da comunidade” (2005, p. 166) poderosa e consistentemente para desafiar abordagens sedimentadas, vindas de cima para baixo, abrindo espaço para alternativas que venham da base e estejam abertas a um papel de liderança das comunidades na educação.

Conectar professores e famílias de modo respeitoso, no entanto, requer estratégias prioritariamente interessadas, conforme argumentado por Ishimaru et al. (2019, p. 14) na criação, construção e manutenção de uma relação de confiança entre pais e professores. Essas práticas precisam estar no nível individual da ação dos professores, mas também precisam ser apoiadas por práticas estruturais e institucionais. Além disso, a força dessas estratégias tem o papel essencial de identificar identidades e expectativas de famílias e comunidades ao longo do processo e de engajá-las no projeto. A esse respeito, destaca-se o reconhecimento enfático de que “o processo de projetar a mudança pode ser transformador em si mesmo e de si mesmo” (ISHIMARU *et al.*, 2019, p. 17), o que nos leva a raciocinar que um conjunto diferente de circunstâncias na educação de crianças de grupos minoritizados deve estar essencialmente aberto para lidar criativa e criticamente com as tensões que possam surgir à medida que as famílias e os

projetos colaborativos **com a** comunidade e **da** comunidade ganham existência.

Momentos de crise trazem oportunidades para aumentar a conscientização sobre as causas estruturais subjacentes a tais crises. A partir de notícias de como escolas, professores, alunos e famílias tem sido afetados, uma professora declarou que, ao longo do tempo e nas condições que temos tido, “ser professor é um ato de resistência”. Longe de expressar uma natureza vocacional e sobre-humana da profissão docente, essa afirmação capta a importância política essencial do trabalho realizado por educadores para o desenvolvimento da sociedade. Resistindo, os professores mostram que a resiliência é algo que se aprende por se estar adequadamente preparado para entender a complexidade da educação e do ensino através de um intenso processo de socialização com a profissão. Neste sentido, educadores e instituições comprometidas em formar professores devem assumir a responsabilidade de promover e criar ambientes que tratem as escolas com o devido respeito intelectual e político.

Quanto aos estudantes, devemos nos perguntar até que ponto lhes foram dadas condições para entender o papel fundamental que desempenham nessa transformação e os meios com os quais podem contar para trabalhar pela sua emancipação crítica e intelectual. À medida que as escolas são instadas a retomar suas atividades, será necessário ponderar e refletir sobre o que conecta (ou não) os alunos às escolas. Também será necessário estimar ganhos e perdas dessa parte (de educação) remota do ano letivo. É interessante envolver os alunos para entender quais estratégias, atividades e conexões foram mais efetivas e quais não, bem como as razões pelas quais elas ocorreram de certo modo e não de outro. Também é importante considerar que o retorno ao ‘normal’ pode não estar alinhado com as expectativas de todos. Sentimentos ambíguos podem tor-

nar as interações (um tanto) mais difíceis, mas claramente mais necessárias para criar caminhos de entendimento mútuo que permitam aos alunos serem motivados – e não ameaçados – pelos questionamentos e proposições feitas pelos professores.

Conforme mencionado anteriormente, o fechamento de escolas causado pela pandemia afeta desproporcionalmente estudantes marginalizados, não apenas por sua vulnerabilidade socioeconômica, mas também porque muitas das soluções tendem a não estar atentas o suficiente às necessidades específicas desses grupos. Os professores precisarão ser ainda mais sensíveis à sua importância na vida dos alunos, especialmente para estudantes que talvez não tenham recursos e, por várias razões, apoio adicional em casa. Os sistemas escolares também precisarão mudar em nível institucional para apoiar essas conexões da melhor maneira possível. A preparação dos professores e a cultura escolar precisam aumentar o foco nas conexões comunitárias autênticas. Essa é precisamente mais uma razão pela qual a questão da desigualdade não deve ser negligenciada, particularmente na medida em que diferentes modos de apoio aos alunos (pessoalmente ou à distância) podem não ser adequados a todos, muito menos ao mesmo tempo. É também por isso que novas ideias ou noções do que significa estarmos juntos devem ser buscadas.

Entre as perguntas que precisamos nos fazer, é sensato questionar como apoiarmos uns aos outros a uma distância que tende a ser necessária por algum tempo ainda. Além disso, há muitas dúvidas sobre o que será esse ‘novo normal’ quando as escolas reabrirem. Uma coisa, porém, já está clara: são poucas as chances de o mundo deixar essa crise inalterado (para melhor ou para pior).

## CONCLUINDO SOBRE LIÇÕES DA CRISE: O QUE NOS RESTA A FAZER?

À medida que avançamos em nosso argumento, tentamos reconhecer as possibilidades que surgiram das mentes e das mãos de educadores, estudantes, famílias e comunidades. Isso inclui o desafio da organização coletiva, a melhoria das condições que permitem que as escolas e as comunidades se conectem de modo mais relevante e duradouro, a necessidade de pensar a singularidade de cada momento naquilo que eles trazem de bom e de ruim, a importância de (re)centralizar as escolas na vida das comunidades, a tarefa de fazer as escolas funcionarem como espaços inclusivos que promovam cuidado e apoio mútuos e o compromisso de nutrir solidariedade e lutar pela transformação social em um clima de esperança.

### ORGANIZAÇÃO COLETIVA

Coerentemente com o que foi dito até agora, a organização coletiva ganhou novas nuances de significado nos últimos meses. A ideia da educação como atividade que exige responsabilidades compartilhadas se destaca no cenário da crise. Professores tiveram que recorrer a parcerias ativas com colegas, administradores, estudantes, famílias e assim por diante para criar soluções que pudessem se adequar ao objetivo de apoiar melhor os alunos, levando em consideração as condições disponíveis, além de lutar pela melhoria dessas condições. Se concebermos a educação como um espaço transformador, os professores devem necessariamente ser vistos como ativistas **das, pelas e junto com** as comunidades com as quais trabalham e, portanto, devem ter oportunidades de apoiar essas comunidades, seus alunos e colegas, bem como uns aos outros. Isso não dispensa os professores de compreenderem profundamente os fundamentos, os princípios

pedagógicos, os métodos e objetos de conhecimento que ensinam; mais do que isso, tal ativismo lhes dá um significado, um propósito pelo qual vale a pena trabalhar.

## TRABALHAR COM A COMUNIDADE

Devido à seriedade de seus efeitos e impactos, a pandemia de Covid-19 obscurece a noção do conhecimento necessário para lidar com problemas que atingem tantas pessoas em tantos lugares de maneiras possivelmente impensáveis. Nas tentativas de ajudar e apoiar os estudantes de modo efetivo, muitos professores têm procurado as famílias de seus alunos e, em muitos casos, suas comunidades. Em algumas ocasiões, isso é feito para melhorar os canais de comunicação usados e, em outras, para negociar como esse apoio poderia funcionar, e mesmo em outros casos, para realmente buscar construir alternativas – com corações e mentes abertas – sobre o que fazer, de maneira concertada, para descentrar padrões normativos que tendem a arrastar escolas, professores, alunos e currículos pelo ralo dos testes padronizados e de um controle externo insensato. Essas iniciativas solidárias, mais sensíveis às necessidades e possibilidades das comunidades, trazem o conhecimento da comunidade para o centro do processo e destacam o conhecimento genuíno que torna possível a vida em circunstâncias adversas, ou seja, trazem a sabedoria e a experiência das comunidades para pensar sobre quais estruturas ou formatos educacionais melhor poderiam apoiar estudantes e comunidade.

## VIVER A SINGULARIDADE DE CADA MOMENTO

Curiosamente, a ordem discursiva que sustenta muitos dos argumentos sobre como a escola deve ser ou se parecer tende a se concentrar na ‘preparação’ para o futuro. Embora

seja inegável que a escolarização e a educação se encaixam no objetivo de proporcionar aos alunos experiências e conhecimentos que possam melhor prepará-los para a vida, o foco no ‘futuro’ pode manter à distância a experiência de viver a singularidade de cada momento – seja ele bom ou ruim. Isso, por sua vez, aumenta o risco de nos removermos da natureza transformadora do presente, reduzindo os espaços para pedagogias culturalmente sensíveis e para o conhecimento baseado na comunidade. A incerteza da crise coloca o foco no que pode ou deve ser feito agora, um dia de cada vez, sem ignorar como o passado, o presente e o futuro estão interconectados. A esse respeito, Zeichner *et al* (2016, p. 286) lembram a importância de criar espaço para a emoção fluir dentro do processo de formação de professores, reconhecendo, por exemplo, experiências genuínas das comunidades como componentes integrais da preparação para trabalhar com elas.

## TER AS ESCOLAS COMO CENTROS DA/NA COMUNIDADE

Quanto mais as escolas são direcionadas à padronização, menos inclinadas elas ficam para responder aos desafios colocados ou percebidos pelas comunidades. Abordagens baseadas na comunidade por muito tempo têm enfatizado que as escolas pertencem de fato às comunidades nas quais ganham existência e importância como centros relevantes, essenciais mesmo, para a vida comunitária (por exemplo, CUBAN, 1969). Conforme já discutimos, em função das escolas serem lugares onde a cidadania costuma ser vivenciada pela primeira vez, as crises dificilmente refletem a exata medida de como a vida em comunidade é entendida e percebida a partir dela própria. Isso significa que escolas também podem servir (a despeito do que até mesmo desejam) ao trabalho indesejável de silenciar e oprimir os alunos, assim como também podem

ser lugares onde não lhes é oferecida a possibilidade concreta de participação ou de auto realização. Tempos difíceis nos reafirmam a incrível possibilidade dialógica de construir modos democráticos, participativos e humanos de nos relacionarmos como indivíduos ou como grupos sociais. A partir de bell hooks (2014), somos tentados a dizer que não há nada mais transgressivo do que trabalhar para restaurar a alegria de aprender, conectar-se genuinamente aos outros e cuidar e trabalhar juntos e criticamente uns com os outros.

## ENCARAR A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CUIDADO E APOIO

Em referência àquilo que a pandemia revelou, a reitora de uma universidade dos Estados Unidos afirmou que “devemos aproveitar a clareza que este momento oferece. Por mais doloroso que seja, devemos enfrentar as desigualdades que esta pandemia revelou e tudo de feio que ela revelou.” (CAUCE, 2020) e acrescentou que, assim que formos capazes de voltar ao ‘novo normal’, não podemos ignorar a desigualdade estrutural em que estamos imersos e, nesse sentido, agir em conformidade com essa consciência, tendo em vista que “o objetivo pós-pandemia não deve ser fazer tudo voltar a ser como era. Temos que fazer melhor”. Nosso argumento é que podemos começar a melhorar, reconhecendo que as experiências que valem a pena viver na escola (em todos os níveis) não são apenas cognitivas (num sentido estrito). Tudo o que é compartilhado, sonhado e pelo que se luta deve ajudar a refinar nosso senso de humanidade e a reforçar os caminhos e as razões pelas quais nós – como seres humanos – nos conectamos uns aos outros. Nesse sentido, para todos os envolvidos, uma escola é uma experiência emocional e, como tal, nenhuma reivindicação de expertise pode ser aceita inquestionavelmente. O mundo tem visto que a soma

de diferentes tipos de conhecimento e de como eles interagem – ou conflitam, por que não – entre si, tem sido capaz de conscientizar sobre o quanto as escolas devem ser apoiadas de modo decisivo para que possam cumprir sua missão de esperança na emancipação dos seres humanos. Narrativas de como escolas, educadores, estudantes, famílias e comunidades passaram pelas crises geradas pela pandemia devem ser escritas de maneira respeitosa e ponderada e devem incluir as vozes tão frequentemente silenciadas.

## **SOLIDARIEDADE E ESPERANÇA TRANSFORMADORA**

Ao interagirmos hoje em dia, quando o próprio ato de respirar encarna a imagem da desigualdade estrutural que atinge alguns de forma mais dura (e mortal) do que outros, é natural desejar que o pesadelo das pandemias pare de infligir tanto sofrimento e deixe de ser esse fardo pesado demais sobre os ombros dos mais vulneráveis. As atitudes de educadores, estudantes, famílias e comunidades em relação uns aos outros tem mostrado a incrível concretização de relacionamentos baseados em solidariedade e em compreensão mútua. Trabalhar juntos em direção à prática transformadora exige conexões para reforçar os princípios e objetivos que são compartilhados por todos e que se baseiam na suposição de que estamos todos juntos e que devemos nos manter ao lado uns dos outros trabalhando com – e não apesar de – nossas diferenças. Se considerarmos que a educação é transformadora, os professores devem necessariamente ser vistos como parte integrante das comunidades nas quais as escolas onde desenvolvem seu trabalho se organizam para oferecer apoio e lutar por oportunidades educacionais equitativas. De fato, tem sido difícil para as pessoas e para as nações de todo o mundo lidar com a pandemia, mas se algo positivo pode resultar

da mobilização e dos esforços para mitigar seus impactos devastadores, a solidariedade global que surge é provavelmente algo do que de melhor se aprende desse momento, com um potencial de esperança transformadora, seja de cada um para os demais, num nível individual através de relacionamentos interpessoais e no âmbito de nossas comunidades, assim na como esperança transformadora em um nível sistêmico, especialmente porque essa pandemia é um chamado à ação e a um novo compromisso com a equidade educacional e social.

## REFERÊNCIAS

ANYON, Jean. **Radical Possibilities Public Policy, Urban Education, and A New Social Movement**. 2nd. ed. New York, NY: Routledge, 2014.

BAGLIERI, Susan; SHAPIRO, Arthur. **Disability studies and the inclusive classroom : critical practices for embracing diversity in education**. New York, NY: Routledge, 2017.

BAQUEDANO-LÓPEZ, Patricia; ALEXANDER, Rebecca Anne; HERNANDEZ, Sera J. Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. **Review of Research in Education**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 149–182, 2013.

BELL HOOKS. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York, NY: Routledge, 2014.

CAUCE, Ana Mari. **Lifting the veil: understanding the clarity this moment offers**. Seattle, WA, United States, 2020. Disponível em: <https://www.washington.edu/president/2020/05/30/lifting-the-veil/>. Acesso em: 1 jun. 2020.

CUBAN, Larry. Teacher and Community. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 253–272, 1969. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.39.2.n7614t6x509xl3n1>

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition**. New York, NY: Bloomsbury Academic, 2000.

HONG, Soo. **Natural Allies: Hope and Possibility in Teacher-Family Partnerships**. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2019.

ISHIMARU, Ann M. *et al.* **Recasting families and communities as co-designers of education in tumultuous times**. Boulder (CO) [s. n.] Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/publication/family-leadership>. Acesso em: 20 maio. 2020.

MAKOELLE, Tsedisio M. Inclusive Education: Are We There? Some Global Challenges, Contradictions and Anomalies. **Journal of Sociology and Social Anthropology**, [S. l.], v. 05, n. 03, p. 303–309, 2014.

O'CONNOR, Sarah. **Millennials poorer than previous generations, data show**. London, 2018.

PIKETTY, Thomas. **Capital and Ideology**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

UNESCO. **UNESCO - COVID-19 Educational Disruption and Response**. [s. l.], 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 29 maio. 2020.

WARREN, Mark R. View of Urban Education Reform. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 75, n. 2, p. 133–174, 2005. Disponível em: <http://www.hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/haer.75.2.m718151032167438?code=hepg-site>

WORLD INEQUALITY DATABASE. **World Inequality Database**. [s. l.], 2020. Disponível em: <https://wid.world/world/#sp->

tinc\_p99p100\_z/US;FR;DE;CN;ZA;GB;WO/last/eu/k/p/yearly/s/false/5.11/30/curve/false/country. Acesso em: 28 maio. 2020.

ZEICHNER, Ken *et al.* Engaging and Working in Solidarity With Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 67, n. 4, p. 277–290, 2016.

# EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEGISLAÇÃO

**Benilda Miranda Veloso Silva<sup>38</sup>**

**João Batista do Carmo Silva<sup>39</sup>**

**Marlanje Solene Ferreira<sup>40</sup>**

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo problematizar, à luz de uma concepção de educação crítica (APPLE, AU, GANDIN, 2011), os documentos norteadores como a Medida Provisória nº 934/2020, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, a Resolução nº 102/2020 do Conselho Estadual de Educação do Pará, para a implementação da “educação remota” na Educação Básica em tempos de pandemia, e entre outros documentos.

A atual conjuntura, onde se vive uma pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19), vem exigindo resposta dos órgãos educacionais no sentido da adoção de medidas urgentes que possam garantir o direito à educação. E dentre as alternativas apresentadas,

---

<sup>38</sup> Doutoranda em Educação do PPGE/FAE/UFMG. Técnica em Educação da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará. SEDUC-PA. E-mail: bveloso@ufpa.br

<sup>39</sup> Doutor em Educação. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará e diretor da Faculdade de Educação – CUNTINS/Cametá. E-mail: jbatista@ufpa.br

<sup>40</sup> Graduanda do curso de Pedagogia do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará. E-mail: marlanjesollene@gmail.com

está a proposição da educação remota para todo o sistema educacional brasileiro.

Para problematizarmos essa discussão emergencial referente a essa proposta, perguntamos: O que significa educação remota? Controle à distância na educação? Entrega rápida do ensino? Quem são esses alunos que estão na “bolha” virtual de aprendizagem? Como serão essas aulas? E o processo avaliativo na educação remota? Qual o processo formativo para esse tipo de educação? Qual o projeto formativo que defendemos? entre muitas perguntas. A pesquisa qualitativa do tipo documental, constitui bases para a fundamentação dessa pesquisa. Embasando-se em Apple, Au, Gandin (2011), Arruda (2020), Freitas (2020), Frigotto (2020) e Chauí (2003) que constituem as bases de uma pedagogia crítica no Brasil.

A estrutura deste artigo configura-se da seguinte forma: primeiro tópico discute e apresenta o conceito de educação remota: as bases legais que respaldam essa proposição de ensino. Segundo momento, os desdobramentos da implementação de educação remota em tempos de pandemia, e as considerações finais.

## **EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA SEGUNDO A LEGISLAÇÃO ATUAL**

Uma das principais medidas para conter a disseminação do novo Coronavírus (Covid-19) é o isolamento e o distanciamento social, conforme orientações das unidades sanitárias. Entretanto, essa medida promoveu transformações imediatas em inúmeros setores, inclusive no setor educacional. As unidades educacionais no Brasil e em outros países do mundo, tiveram suas atividades paralisadas, gerando uma preocupação mundial e exigindo por parte dos governos, planejamento frente a esse novo contexto educacional. No Brasil, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Minis-

tério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020. Houve, portanto, a indicação da possibilidade de substituição da educação presencial pela educação remota no ensino superior.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 18 de março de 2020, elucidou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação, emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020). Ou seja, o modelo de funcionamento da educação básica, ficou sob os cuidados dos estados, que veem apresentando iniciativas de substituição da educação presencial pela educação remota.

De acordo com Arruda (2020), os usos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no período da pandemia geram controvérsias porque eles trazem consigo a perspectiva da educação remota, ou como é mais conhecida no Brasil, Educação à Distância (EaD). Apesar dos dois termos serem amplamente difundidos como sinônimos, Educação à distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos.

Diante disso, a educação remota, torna-se um dos debates emergenciais que estão em nossos tempos, considera-se

que esse formato não é novo e traz a ideia da mercantilização da educação, impactando-a como um todo, mas especificamente, a educação do campo, indígenas e quilombolas.

Os fundamentos dessa situação, como diz Freitas (2020) não é algo novo, vem nas transferências para a iniciativa privada que o Estado faz, pelas Organizações não Governamentais (ONGs) e Organizações sociais (OS), e que essa “solução” no momento não é EaD e sim um improviso. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no seu Art. 1º, caracteriza a Educação à Distância como:

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

Arruda (2020) afirma que, atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar EaD, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. Para o autor, a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. No entanto, pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares, o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6

de fevereiro de 2020. Essa medida retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais. E finalmente, em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Em caráter excepcional, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

Assim, em 17 de abril de 2020, o CNE publicou edital de chamamento de consulta pública sobre texto de referência do Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020, que trata da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia. Foram recebidas em torno de 400 contribuições provenientes de organizações representativas de órgãos públicos e privados da educação básica e superior, bem como de instituições de ensino e profissionais da área da educação, além de contribuições de pais de alunos da educação básica. E foram ainda realizados webinários com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE).

A Resolução nº 102 de 19 de março de 2020, do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE) estabelece o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Estadual de Ensino do Pará, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, incluindo as

unidades educacionais das redes públicas e privadas estadual e municipais, que integram o Sistema Estadual de Ensino (PARÁ, 2020). Com a promulgação desta Resolução, o estado do Pará passou a desenvolver em todas as suas unidades educacionais de educação básica e ensino superior, públicas e privadas, a implementação da educação remota como uma exigência burocrática para o cumprimento do ano letivo de 2020, entretanto, sem uma preocupação com a qualidade social do processo ensino-aprendizagem.

## AS CONTRADIÇÕES APRESENTADAS NA LEGISLAÇÃO À LUZ DE UMA ANÁLISE CRÍTICA

As instituições educacionais, principalmente, as universidades, são vistas como canais de transformação da sociedade. Que além da elaboração de novos saberes, podem colaborar na construção de novas possibilidades de solução dos problemas sociais. E diante do novo cenário, onde é preciso considerar a cruel realidade de uma pandemia em que milhares de vidas estão sendo perdidas para a Covid-19, torna-se ainda mais expressiva a relação entre essas instituições e a sociedade, no sentido destas colocarem todo conhecimento que produzem a serviço da população, desenvolvendo, trabalhando e direcionando seus estudos e pesquisas para a informação e conscientização ao combate dessa pandemia, envolvendo seus servidores (docentes, cientistas, pesquisadores e até alunos) por meio de seus laboratórios, produções científicas e ações sociais. Conforme nos afirma Frigotto (2020) a universidade que não tem vínculo com a realidade, produz um saber morto e do passado. E de acordo com Chauí (2003) a universidade define-se como:

Uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reco-

reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Entendemos que a universidade, enquanto instituição social, atua como espaço de interesse público e abrange todos os cidadãos, respeitando as suas diferenças, sejam elas de raça, crença, sexo, idade, origem, renda e/ou cultura. Desse modo, observa-se que a universidade frente a implementação da educação remota, concebe que este tipo de ensino na prática, não é o mesmo que educação à distância, pois, a EaD é uma modalidade própria de ensino, com projetos pedagógicos pensados para este formato de metodologia e sua concepção didático-pedagógica é diferenciada, por ser permanente. Diferentemente da educação remota que possui caráter temporário e sua implicação é somente no uso de sistemas online.

Segundo o Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (NEB), é forçoso reconhecer que a maioria dos educadores que trabalham nas escolas (sejam docentes ou gestores) não receberam formação inicial para desenvolver suas atividades laborais por meio da educação remota. Poucos, também, foram os que receberam formação continuada sobre esta modalidade de ensino. E acrescenta ainda que a educação não é mercadoria e não pode ser assim tratada. Os estudantes são sujeitos de direito e entre seus direitos está o do acesso a uma educação escolar que amplie seu arcabouço cultural e contribua para o seu desenvolvimento, no âmbito de uma convivência social participativa e fecunda (PARÁ, 2020).

Diante dos impactos da pandemia na educação, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, enfatiza que essa situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de

ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário, afirma o Parecer, considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas TDICs para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, 2020). Essa afirmativa é contraditória considerando as desigualdades de acesso. São inúmeras perguntas que o próprio documento apresenta, sem diretrizes plausíveis, e que ratifica os desafios e fragilidades das ações para a implementação da educação remota. Como reorganizar os calendários escolares, considerando as condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias?

Diante dessa pergunta o Parecer destaca os desafios a serem enfrentados: Como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil? Como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo? Como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação? Como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas?

As críticas mostram que os governos, tentam, por meio da legislação, aproveitar-se desse contexto de pandemia para legitimar políticas educacionais excludentes que podem contribuir para aprofundar as histórias de desigualdades educacionais existentes no Brasil, principalmente, na região amazônica e mais especificamente no estado do Pará. Essa proposta de ensino não garante nem mesmo o acesso, muito menos garante que, os que acessarem, vão permanecer no processo de educação remota, e menos ainda garante, que aqueles que

acessam e permanecem, vão ter desenvolvido uma formação de qualidade socialmente referenciada (presencialmente esse tipo de educação não é realidade em muitas escolas, e a distância muito menos, onde o exercício da reflexão coletiva e do diálogo estarão praticamente ausentes).

Para nós, é importante aprender duas coisas, com as experiências de outros educadores que estão lutando contra as forças da desigualdade. Primeiramente, podemos aprender sobre os efeitos reais das políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras na educação. Em segundo lugar, e de modo até mais importante, podemos aprender como interromper as políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras e como construir alternativas educacionais mais integralmente democrática (APPLE, 2006, APPLE e BURAS, 2006. Apud. APPLE, AU, GANDIN, 2011, p. 24).

Essa perspectiva de uma educação crítica defendida por Apple, Au, Gandin, (2011), reflete o grande desafio que enfrentamos antes da pandemia e que se radicalizou ainda mais nesse contexto.

Queremos destacar não somente o acesso à internet como desigualdade, pois Freitas (2020) afirma que esse acesso é contingência momentânea. Que esse projeto de aula remota tem limites, e uma troca de projetos que orientam. Contudo, se faz necessário destacar ainda três pontos que implicam na qualidade do ensino com essa proposta da educação remota: a primeira é “aula em casa”, não podemos transformar os pais como professores, no sentido clássico do termo. Aceitar seria reconhecer que não adianta formação inicial e continuada de professores; segundo ponto, não pode ser contabilizado os dias como letivos, aprofunda as desigualdades, e o terceiro ponto é o processo avaliativo.

A implementação da educação remota na educação brasileira, especialmente na Educação Básica, tem originado muitas resistências, conforme já destacamos, pois, compreende-se que o mesmo pode ampliar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

A Faculdade de Educação do Campus de Cametá da UFPA, destaca em sua nota, que essa concepção de educação, precisa considerar o Mapa da Exclusão Social do Estado do Pará 2019, que aponta que muitos serviços e atividades têm sido ofertados de modo à distância nos mais diversos âmbitos, como estudo, trabalho e lazer, mas com implicações negativas na vida de trabalhadores e trabalhadoras, dada a realidade socioeconômica do Estado do Pará, podendo isso se “[...] configurar como uma nova categoria de exclusão social a partir da existência de grupos sociais que não têm acesso ao conhecimento e uso do meio digital e acesso à internet” (FAPESPA, 2019). A adoção dessas políticas pode, portanto, ampliar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais (UFPA, 2020b).

A UNDIME é composta por 26 seccionais, tem como objetivo diante desse contexto, informar e mobilizar os dirigentes responsáveis pela gestão das 5.568 redes municipais de ensino. Assim como, dialogar com os governos federal e estaduais e órgãos normativos e de regulação e controle, indicando e construindo conjuntamente propostas de ações emergenciais que primem pelos princípios da equidade e da qualidade social na oferta da Educação Pública. Por meio da Nota pública “Flexibilização do calendário escolar”, do dia 30 de março de 2020, apresenta posições defendidas quanto ao cumprimento dos números de dias letivos e da carga horária anuais, definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Destas posições a UNDIME (2020) destaca quatro pontos: 1) No processo de reorganização do calendário escolar, é necessário, primeiramente, esgotar todos os esforços para

cumprir os 200 dias letivos e as 800 horas, de maneira presencial; 2) Indicamos que, na impossibilidade do cumprimento dos 200 dias letivos e havendo regulamentação e respaldo legal, utilize-se outras estratégias como ampliação da jornada diária, atividades no contraturno, sábados letivos, uso de períodos de recesso e/ou férias - após negociação com a categoria, entre outras alternativas que garantam o cumprimento da carga horária mínima; 3) O uso da modalidade de educação a distância com atividades extraescolares, com uso da interatividade ou não, em caráter substitutivo às aulas presenciais, pode ser considerado para os anos finais do ensino fundamental, desde que sejam garantidos suporte tecnológico, metodológico e de formação dos professores, por parte da União e dos governos estaduais às redes municipais. O uso da EaD nos anos finais do ensino fundamental, em situação de emergência, deve ocorrer até um limite máximo de 25% dos 200 dias letivos, como forma de resguardar um mínimo de aulas presenciais com maior qualidade; 4) Considerando também a obrigatoriedade de cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas mínimas para a etapa da educação infantil, conforme preconiza o Inciso II do Art. 31 da LDB, e que sua oferta não poderá se dar mediante a modalidade de EaD, segundo as normatizações e a legislação vigentes, somente com a flexibilização do calendário escolar poderão ser pensadas outras alternativas como as já referenciadas no item 2.

A Nota pública “Uso da Educação a Distância (EaD)”, também apresentada pela UNDIME, destaca a necessidade de garantir o direito à vida e à educação pública, com qualidade social, dos 23 milhões de alunos das redes de ensino dos 5.568 municípios do país. Chama atenção com caráter de preocupação para os conselhos de educação que estão normatizando a reorganização do calendário letivo de forma aligeirada, sugerindo e disciplinando primeiramente o uso da modalidade EaD, muitas vezes, sem ouvir e/ou levar em conta

a realidade das redes municipais de ensino em todo o país. Quanto ao planejamento da oferta da EaD, como atividade complementar ou substitutiva às aulas presenciais, destaca os aspectos como: a ausência de rede física de Internet e de equipamentos; a situação socioeconômica das famílias dos estudantes; a falta de formação dos profissionais da educação no uso dessas tecnologias. E outro ponto importante é que nem todos os estudantes possuem a autonomia de estudo exigida para o uso das aulas remotas, principalmente as crianças mais novas.

O NEB veio a público, manifestar a sua preocupação com a maneira pela qual a EaD vem sendo adotada, por parte das redes de ensino do Estado do Pará. Destaca que a medida de adotar a EaD como estratégia de garantia do ano letivo de 2020, não foi antecedida por estudos prévios e muito menos pela adoção de ações formativas destinadas aos educadores, e nem por medidas didático-pedagógicas necessárias para que haja êxito na sua implementação. Para ser adotado essa educação remota na educação básica, mesmo nas situações previstas na legislação, um conjunto de pressupostos precisavam ser levados em consideração, de maneira a proporcionar a oferta de uma educação de qualidade, direito de todos os estudantes.

Não é aceitável que as redes públicas e privadas de educação apostem na EaD como estratégia de garantia de acesso ao ensino e desconsiderem a realidade socioeconômica do estado do Pará que, conforme a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais, divulgada em outubro de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontava que em 2018, 998.634 paraenses viviam com menos de R\$ 145 por mês. A pesquisa também demonstrou que aproximadamente 3.749.109 pessoas (44,3% da população do Pará), constituía

a parcela da população considerada pobre, vivendo com menos de US\$ 5,50 por dia (R\$ 420 por mês). No geral, o Pará possui a quinta população mais pobre do País. E esta população não tem acesso à Internet, não obstante as crianças e os adolescentes dessas famílias estarem frequentando as escolas (PARÁ, 2020, p. 3).

Frigotto (2020) nos diz que, o presente se constrói pelo passado imediato e pelo passado remoto. Os problemas educacionais que vivemos hoje, eles são uma construção histórica em nossa sociedade. Temos uma marca profunda na nossa sociedade que atinge os problemas educacionais, que é o nosso passado de quase 400 anos de escravidão, onde as elites dominantes, os governantes e até os intelectuais desse país, entendiam a escravidão como algo natural, e portanto, o escravo era entendido como animal que falava, e era vendido como tal. E esta marca construiu na atualidade grupos minoritários e privilegiados que não tem na educação um valor. Não é projeto dessa sociedade universalizar a educação, muito menos uma educação de qualidade.

No Brasil temos 85% da população que estuda nas escolas públicas, que não tem condições de base mínimas (biblioteca, recursos para arte, cultura e professores adequadamente preparados) e isso inclui também o tempo, o salário do professor, enfim, as condições materiais para poder dar uma aula com qualidade (FRIGOTTO, 2020). Diante dessa inferência, entendemos que a oferta de uma educação de qualidade na perspectiva remota, é uma realidade muito distante. Haja vista que, esse grande número de alunos da educação básica que não possuem condições de base mínimas dentro da unidade escolar, tão pouco terão fora da escola, para desenvolvimento da educação remota por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposição da educação remota, que se sustenta na justificativa de cumprir o calendário letivo para assegurar o direito a educação, Frigotto (2020) afirma que essa proposta é antidemocrática. Pois, só existe democracia quando as condições de acesso são iguais, para a construção de uma educação crítica (APPLE, AU, GANDIN, 2011), que possibilite a socialização e a produção de conhecimentos de forma inclusiva. E considerando a realidade do Estado do Pará, constituído por populações urbanas, do campo, ribeirinhas, comunidades quilombolas, extrativistas, povos das águas e das florestas, com situação socioeconômica de pobreza e sem estrutura tecnológica suficiente na realidade de seus territórios, os argumentos dos órgãos oficiais para a educação remota, apresentam-se de forma contraditória, ainda mais tendo em vista a realidade que estamos vivendo, provocada por um inimigo invisível que está a desestruturar toda a sociedade e, mais preocupante, sem sinalizar em que momento estaremos seguros para o retorno do convívio social.

É inegável que não se deve renunciar a educação enquanto um direito fundamental para a sociedade, entretanto, em tempo de “anormalidade”, é inadmissível aceitar que a educação seja ofertada, sem considerar as desigualdades no acesso ao ambiente digital pelos sujeitos e à qualidade do ensino. Na educação básica, destacamos dimensões técnicas como: acompanhamento do planejamento das atividades, flexibilização de conteúdo, as situações específicas de sala de aula, a rotina das atividades mediadas por professores. E além disso, a dimensão humana na questão de interação professor e aluno. Ou seja, especialmente na educação básica, a educação remota não substitui as ricas experiências proporcionadas pela vivência e trocas que são inerentes ao espaço escolar.

Defendemos uma educação na sua plenitude, que atenda a todos em condições de igualdade, como preceitua a LDB

9.394/1996, em seu Art. 3º, em que assegura que o ensino será ministrado como base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Inciso I) e com a “garantia de padrão de qualidade” (Inciso IX) (BRASIL, 1996). Neste aspecto, a proposição da educação remota, segue na contramão de uma educação de qualidade, com garantia de acesso e democratização, pelo contrário, promove a exclusão, dada a realidade socioeconômica dos estudantes das escolas públicas no Estado do Pará.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação Remota Emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Revista de Educação à Distância. ISSN 2359-6082, 2020, v. 7, n. 1.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. MEC/CNE. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 23 de jun. de 2020.

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. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União. Brasília, 2020. Disponível

em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735> Acesso em: 23 de jun. de 2020.

**BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, 2020. Disponível em: [www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591) Acesso em: 23 de junho de 2020.

**BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 23 de jun. de 2020.

**BRASIL. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União. Brasília, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-376-2020-04-03.pdf> Acesso em: 23 de jun. de 2020.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Nº 24. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em: 23 de jun. de 2020.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. **Mapa da Exclusão Social do Estado do Pará 2019.** Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural. – Belém, 2019. Disponível em: <http://seplad.pa.gov.br/wp-content/>

uploads/2020/03/MAPA-DA-EXCLUS%C3%83O-SOCIAL-DO-PAR%C3%81-2019.pdf Acesso em: 23 de jun. de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. 1 vídeo (1:24:45). Educação a distância, tecnologias e Educação do Campo. 2020. Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=3bdh20KTWJ4> Acesso em 07 de Maio de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os grandes desafios da Educação no Contexto Atual**. Live realizada no dia 23 de abril de 2020. TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RA2s8qiwtDU>. Acessada em: 23 de jun. de 2020.

PARÁ. **Resolução n<sup>a</sup> 102 de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas no combate a pandemia do COVID-19 no fluxo do calendário escolar e da outras providências. Governo do Estado do Pará. Belém, 2020. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108> Acesso em: 23 de jun. de 2020.

UFPA. Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (NEB). **Nota oficial**. Belém, 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://neb.ufpa.br/> Acesso em: 23 de jun. de 2020a.

UFPA. Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal do Pará. **Nota sobre o “Ensino Remoto”**. Belém, 29 de abril de 2020. Disponível em: [www.campuscameta.ufpa.br](http://www.campuscameta.ufpa.br) Acesso em: 23 de jun. de 2020b.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Nota pública**

**Flexibilização do calendário escolar**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcULvA-Z\\_5e835491904dc.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcULvA-Z_5e835491904dc.pdf) Acesso em: 23 de jun. de 2020.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Nota pública Uso da Educação a Distância (EaD)**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/php4h3Mfm\\_5e82b16c65468.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/php4h3Mfm_5e82b16c65468.pdf) Acesso em: 23 de jun. de 2020.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE COVID-19. CENÁRIO ATUAL E POSSIBILIDADES

**Débora Goldzveig<sup>41</sup>**

**Leonora Maria Novaes<sup>42</sup>**

**Luciana Petrili<sup>43</sup>**

**Samara Cazzoli y Goya<sup>44</sup>**

*“Para enfrentar os desafios da nossa época, tornar a educação mais inclusiva não é algo negociável – é a nossa única opção.” Audrey Azoulay. Diretora-geral da UNESCO, 2020.*

## INTRODUÇÃO

É consenso que a pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2 afetou todo o planeta. Quanto à educação, mais de 90% da população estudantil mundial, cerca de 1,5 bilhão de crianças e jovens, foram afastados de suas escolas em todo o

---

<sup>41</sup> Aluna de pós-Graduação do Curso de Inclusão: Práticas Inclusivas e Gestão de Diferenças do Instituto Singularidades (SP), formada em Comunicação e Marketing, vínculo: Projeto Irmãos e Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, debora.g87@gmail.com

<sup>42</sup> Aluna de pós-Graduação do Curso de Inclusão: Práticas Inclusivas e Gestão de Diferenças do Instituto Singularidades (SP), Engenheira Mecânica de formação, vínculo: Turma do Jiló, leonora.novaes@turmadojilo.org

<sup>43</sup> Aluna de pós-Graduação do Curso de Inclusão: Práticas Inclusivas e Gestão de Diferenças do Instituto Singularidades (SP), Pedagoga, bacharel em letras, vínculo: Escola Fernão Gaivota - Maple Bear Alphaville, lupetrili@gmail.com

<sup>44</sup> Aluna de pós-Graduação do Curso de Inclusão: Práticas Inclusivas e Gestão de Diferenças do Instituto Singularidades (SP), Geóloga, vínculo: Instituto Oceanográfico/USP, scgoya@gmail.com

mundo e continuaram, ou não, sendo educadas em suas casas, em uma situação de ruptura sem precedentes na história da educação. Os mais desfavorecidos, por questões sociais e digitais estão enfrentando risco de perdas de aprendizagem ou abandono escolar, o que poderá vir a aumentar ainda mais a sua situação de vulnerabilidade (UNESCO, 2020). A educação inclusiva e seu papel no contexto da pandemia da Covid-19 e seus efeitos na comunidade escolar brasileira são os temas discutidos e relacionados neste capítulo.

## A ESCOLA INCLUSIVA

Quando se fala em escola inclusiva e/ou educação inclusiva, o primeiro pensamento ainda é para os alunos público alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades). As discussões políticas sobre educação inclusiva, que se intensificaram na década de 90, vieram principalmente por reivindicação das pessoas com deficiência, seus familiares e grupos de defesa de direitos humanos (ANTUN, 2018). Quando o Brasil se tornou signatário da Declaração de Salamanca, publicada em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais realizada pela UNESCO (em cidade homônima na Espanha), assumiu um compromisso de implementar um sistema educacional comprometido com a qualidade do ensino ofertado a todos os alunos, independente da necessidade educacional que pudessem apresentar e da existência ou não de deficiências. Portanto, a mudança do paradigma de segregação e integração para o de inclusão diz respeito ao comprometimento da escola em eliminar barreiras de várias ordens e possibilitar, a todos os alunos, a toda comunidade escolar, o acesso ao currículo e à aprendizagem significativa.

Os modelos de segregação ou integração representam uma época na qual os alunos com deficiência e outras minorias não

tinham acesso, ou tinham acesso parcial à educação. Este acesso era feito em instituições educacionais à parte da escola comum (escola especial) - paradigma de segregação ou ainda em salas exclusivas para esse público dentro das escolas comuns - paradigma da integração. Esses modelos que pressupõem a busca pela “normalização”, entendem as diferenças como problemas e baseiam-se em padrões e requisitos como explicado em diversos textos, como aquele publicado por Antun (2018).

Já o paradigma de inclusão entende que o próprio conceito de humanidade envolve diferenças pessoais, culturais, sociais e políticas. Para ser inclusiva, a escola regular precisa se modificar estruturalmente e passar a ofertar educação adequada às necessidades educativas de todos os alunos, e não o contrário. Precisa também sempre se questionar sobre como pode se aperfeiçoar para garantir uma inclusão de qualidade. Por *estruturalmente* entende-se que as mudanças devem abranger recursos humanos e materiais, estratégias pedagógicas diferenciadas, formação continuada dos professores e presença de profissionais especializados no quadro de professores, entre outras (ANTUN, 2018).

Assim, a escola inclusiva é a escola para todos. É a escola que acolhe e respeita as diferenças de gênero, orientação sexual, religião, raça, etnia, classe social, estado de saúde e deficiência. É a escola que adapta o seu contexto educacional aos alunos, considerando suas “condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, sensoriais, psicológicas” (TEZZELLE e VIDEIRA, 2018, p. 3). É a escola que se preocupa não só com o acesso, mas com a permanência e a educação de qualidade para todos.

## A EDUCAÇÃO DESIGUAL NO BRASIL

O Brasil vem enfrentando desafios enormes tanto em relação ao acesso, quanto à permanência dos alunos e à qualidade de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE) em

vigor, estabelecido pela lei nº 13.005 publicada em 2014 e com vigência de 10 anos, tem 20 metas educacionais previstas sendo algumas das diretrizes a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e melhoria da qualidade da educação.

Em junho de 2020, o PNE completa 5 anos e chega a metade de seu período de vigência. De acordo com o OPNE (2020), nenhuma das metas foi alcançada e muitas ainda não geraram dados que permitam o seu acompanhamento. Só para exemplificar este fato, a meta 4 do PNE é “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Até o momento tal meta não pôde sequer ser mensurada pois o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de ser decenal, não traz informações suficientes para identificar o tamanho da população em questão.

Explicitando um pouco mais a situação crítica da educação do Brasil, e trazendo os dados da versão mais atual do Anuário Brasileiro da Educação Básica (edição de 2020, com dados de 2019), feito e publicado pela ONG Todos pela Educação (2020b), fica claro quão longe estamos de ter uma educação inclusiva:

- - O Brasil tem 47,9 milhões de matrículas na Educação Básica, enquanto 1,1 milhão de crianças e jovens estão fora da escola;
- - De cada 100 estudantes que ingressam na escola, 89 concluem o Ensino Fundamental I até os 12 anos

(idade correta), 78 concluem o Ensino Fundamental até os 16 anos (idade correta) e somente 65 concluem o Ensino Médio aos 19 anos (idade correta);

- - A taxa de conclusão para o Ensino Fundamental até os 16 anos é de 86,6% para brancos, 74,7% para Pardos e 69,4% para Pretos. No Ensino Médio, a taxa de conclusão aos 19 anos é de 75% para Brancos, 59,7% para Pardos e 58,3% para Pretos;
- - A taxa de conclusão para o Ensino Fundamental até os 16 anos é de 95,1% para os 25% mais ricos e 69,1% para os 25% mais pobres. No Ensino Médio, a taxa de conclusão aos 19 anos é de 87,9% para os 25% mais ricos e 51,2% para os 25% mais pobres.
- - Dos alunos matriculados no Ensino Fundamental I, 60,7% tem aprendizagem adequada em português e 48,9% em matemática. No Ensino Fundamental II, essas taxas caem para 39,5% e 21,5%, respectivamente. No Ensino Médio, a situação é ainda mais crítica: 29,1% e 9,1%.

Além disso, o Brasil está nas últimas colocações no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa avaliação, realizada a cada três anos, compara o aprendizado em 03 disciplinas básicas (Leitura, Matemática e Ciências). Após obter notáveis avanços entre os anos 2000 e 2009, os índices brasileiros estão estagnados em colocações críticas. Em 2018, em sua última edição, o Brasil alcançou a 57ª colocação em Leitura, a 70ª colocação em Matemática e a 65ª em Ciências (Todos pela Educação, 2019b).

Assim, o Brasil iniciou a terceira década do século XXI ainda com a urgência de reduzir as desigualdades de acesso, permanência e qualidade da Educação Básica. Um avanço significativo na melhoria da educação exigiria grandes esforços coordenados da sociedade civil e do poder público pelos próximos anos (Todos pela Educação, 2020b).

## A PANDEMIA DA COVID-19 E OS EFEITOS NA COMUNIDADE ESCOLAR NO BRASIL

A pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil no primeiro trimestre de 2020 e desconstruiu a realidade vigente. Hábitos e rotinas da escola, que pareciam imutáveis, foram abruptamente desestruturados quando uma parcela significativa da sociedade foi colocada em isolamento social. As escolas foram atingidas em cheio, tiveram que fechar as portas para as aulas presenciais e a exemplo dos países que já haviam iniciado o enfrentamento ao Coronavírus, partiram muito repentinamente para o que foi chamado de ensino remoto (ESTRELLA e LIMA, 2020). No Estado de São Paulo, por exemplo, as escolas foram fechadas pelo Decreto 64.862/20 a partir de 23 de março e têm previsão de reabertura em sistema de rodízio somente em agosto/setembro (OLIVEIRA, 2020). As circunstâncias colocadas pela chegada da pandemia ao Brasil fizeram com que as desigualdades e problemas existentes na educação brasileira ficassem ainda mais evidentes.

### OS PROFESSORES

Os professores, que mal haviam iniciado o ano letivo, e ainda estavam conhecendo seus alunos e estabelecendo vínculos com eles, foram obrigados a se recolher a suas casas sem, em um primeiro momento, saber como (ou mesmo se) a escola ou a rede de ensino na qual trabalhavam, daria continuidade às aulas de forma remota. Com o passar dos dias as respostas a essas primeiras indagações foram chegando.

Conforme o Artigo 5º da Resolução SEDUC 44, de 20-4-2020, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo e transcrito abaixo mostra, os professores da Rede Estadual de São Paulo, por exemplo, só tiveram uma clareza sobre como

as aulas da rede seriam retomadas remotamente somente um mês após o fechamento das escolas:

Os professores deverão, a partir do dia 22 de abril de 2020, atuar preferencialmente em regime de teletrabalho, dando continuidade às medidas de isolamento social enquanto se mantiverem (SEDUC, 2020).

Algumas das opções implementadas em todo o país como soluções à substituição das aulas presenciais foram: reprogramação de férias escolares, acesso a ensino remoto com aulas síncronas e assíncronas, criação de canais escolares com acesso por TV aberta, envio de livros e materiais didáticos por correio, entre outras.

Começou, então, uma nova fase na vida dos professores. Muitos tiveram que fazer cursos de atualização em tecnologias e imediatamente passaram a utilizar tais tecnologias para continuar a ensinar seus alunos (AVENDAÑO, 2020). Outros precisaram aguardar até que a escola pudesse de fato estar conectada aos alunos seja pela internet, pelo envio de materiais ou através do início do funcionamento das aulas por TV aberta.

Do dia para a noite, muitos professores das redes públicas e privadas que conseguiram implementar estratégias para o ensino remoto, precisaram adquirir uma gama de novas habilidades e competências, principalmente tecnológicas, para garantir ensino com um mínimo de qualidade para seus alunos (DELLAGNELO, 2020). Muitas redes, entretanto, ainda não conseguiram estabelecer uma estratégia de ensino remoto como mostra o estudo de Todos pela Educação (2020a).

Por mais que os professores estivessem acostumados a pressões em sala de aula, o novo cenário introduziu novos pontos de tensão à suas vidas profissionais: incerteza de conseguir chegar a seus alunos, dificuldade de acesso e estabilidade de conexão de internet dos alunos e própria, dificuldade de conseguir se certificar da inclusão de todos os alunos no for-

mato remoto, adaptações metodológicas constantes, pressões externas, falta de interação. Com isso os professores passaram a trabalhar muito além da sua carga habitual, chegando a um total de 12 a 16 horas por dia, sob estresse constante, conforme revela pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020).

Outro problema que se apresentou foi o relativo aos cortes de empregos em escolas e universidades, uma vez que muitas dessas instituições passaram a correr real risco de falência (MATTOS, 2020 e PASQUATTO, 2020). Um exemplo disso foi a recente demissão de cerca de 300 professores da UNINOVE (Universidade Nove de Julho), antes do final do semestre letivo, por meio de aviso on-line na plataforma utilizada para as aulas remotas (SINPRO-SP, 2020).

## OS ALUNOS E AS FAMÍLIAS

Os alunos são o grupo de maior diversidade dentre todos os atores escolares já mencionados. Apresentar este grupo, que abarca também apresentar suas famílias, acaba sendo mostrar um pequeno retrato da realidade brasileira, que tem, como anteriormente apontado, uma imensa desigualdade de condições sociais, econômicas e culturais.

Silveira (2019) e Madeiro (2019) apontam, com base em dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2018, que existem 208,5 milhões de habitantes no país, irregularmente distribuídos no território nacional, com maior concentração demográfica em cidades da região Sudeste. Este montante populacional se distribui em cerca de 69 milhões de famílias sendo que aproximadamente 24% delas (16,4 milhões de famílias) vivem com uma renda média menor do que 2 salários mínimos e somente 3% (1,8 milhão de famílias) concentram renda superior a 25 salários mínimos. Estes dados, por si só, já deixam claro a imensidão do desafio que é trabalhar com educação no Brasil.

Para ilustrar esta diversidade, pode-se descrever duas situações extremas, sendo que a maioria das famílias brasileiras reúne elementos de ambos os lados. Em um dos extremos desse paradoxo social, está o aluno cuja família está tentando sobreviver em meio à diminuição dos seus já poucos recursos, sem conectividade (ou com acesso limitado à internet), às vezes sem alimentação (que também era recebida na escola). Essa família, frequentemente sem letramento – incluindo aí o “letramento digital” – não tem como auxiliar os estudantes com as atividades escolares. O outro extremo mostra um aluno que mora onde não faltam comida e recursos diversos, tem conexão com internet de boa qualidade e familiaridade com o mundo digital (SENNA, 2020).

Para a realização do ensino remoto, um dos requisitos tidos como fundamentais é o acesso à rede mundial de computadores. Alguns números levantados pela Todos pela Educação (2019a) mostram que cerca de 67% dos lares possuem acesso à rede. Porém a distribuição do acesso não é uniforme, e segundo Todos pela Educação (2020b), a internet está presente em 99% dos domicílios das classes A-B e em aproximadamente 40% dos domicílios das classes D-E. Para aqueles que não possuem acesso à internet, o alto custo (27%) e o não conhecimento de como usar a internet (18%) são tidos como os principais motivos para o não acesso. A principal ferramenta de acesso à rede é o celular que está presente em 93% dos domicílios brasileiros. Computadores já são bem mais raros em todos os cenários (42% em média), chegando a 9% de presença nos domicílios das classes D-E.

É possível perceber que as famílias, em geral, têm entendido o quão desafiador é exercer o papel de professor não tendo o preparo e a estrutura necessários para desempenhar essa tarefa. Esse encargo é percebido de diversas formas, variando entre a inconformidade – “Como a aula do meu filho pode durar só meia hora?”; o medo e insegurança – “Eu não sei

esta matéria. E agora?”, “Eu não sei utilizar esta plataforma de estudos”; a sensação de insuficiência – “É só isso que ele vê na escola?”; a angústia “Meu filho será capaz de aprender assim?”; enfim, vários sentimentos que oscilam entre a empatia e a raiva do professor e da escola como instituição.

Outra informação importante levantada pela Todos pela Educação (2019a) é o fato de que os conhecimentos e competências prévios dos estudantes fazem toda a diferença no desempenho acadêmico no sistema remoto. Corroborando este fato, o diretor de tecnologia do Colégio Bandeirantes, Emerson Bento Pereira, de São Paulo (SP), afirmou que os alunos que têm destaque acadêmico presencial foram os que continuaram se destacando também na forma remota (CHAR, 2020). E, assim, as diferenças de “rendimento” continuam se acentuando e o aluno continua sendo responsabilizado pelo seu desempenho.

## E AGORA?

Santos (2020) aponta que em casos agudos de crise mundial, como esta pandemia, as soluções tendem a resolver as consequências, sem, no entanto, se preocupar em remediar as causas. Estas causas (desigualdades sociais e exclusão digital), já vinham de todo o histórico da educação desigual do Brasil (conforme já abordado acima) e muito disto está sendo visto na educação remota do país.

O recém lançado “Relatório de monitoramento global da educação - Inclusão e educação: Todos, sem exceção” da UNESCO (2020), feito sob a perspectiva da pandemia da Covid-19, é taxativo quanto à necessidade da Inclusão. O relatório foi desenvolvido para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS 4 (Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de

aprendizagem ao longo da vida para todas e todos) e sobre educação nos outros ODS propostos.

Ainda segundo este relatório da UNESCO (2020), a educação inclusiva necessita de escolas inclusivas, onde os gestores promovam uma visão compartilhada da inclusão. Estas escolas precisam ainda ser contrárias a todos os tipos de exclusão, por exemplo o bullying. Todas devem ser acessíveis de forma a permitir que todos os alunos tenham condições de equidade de participação, de forma segura. Por fim, todas devem possuir instalações e recursos, como por exemplo, as tecnologias assistivas, a fim de combater a marginalização inerente a todos aqueles que possam ser vistos como diferentes.

A escola Inclusiva também pode se beneficiar de uma série de técnicas, conceitos e abordagens que possibilitam sua aplicação tanto em materiais remotos quanto nos físicos, permitindo que todos os alunos sejam atendidos. Um exemplo de técnica inclusiva é o Desenho Universal da Aprendizagem que abre portas para diversos percursos de aprendizagem, na medida em que viabiliza inúmeras combinações entre texto, fala, imagem e uma ressignificação do erro, que pode passar a ser tratado como parte natural desse processo. Isso gera uma paleta mais diversificada para a comunicação, capaz de acomodar as especificidades de cada aluno (MENDES, 2017).

A educação inclusiva pode contar também com a implementação tecnológica, como por exemplo o *microlearning*. O *microlearning* é uma metodologia da educação que facilita o processo de aprendizagem em doses pequenas, de forma objetiva (SEBRAE, 2020). Os influenciadores digitais e os produtores de conteúdos pedagógicos estão sendo bons exemplos dessa prática que chega por meio de vídeos curtos, textos mais concisos, postagens em redes sociais e lives no Youtube Edu, no Instagram e na rede social Tik Tok.

Além dos recursos tecnológicos, na educação inclusiva é importante pensarmos na implementação de metodologias

diversificadas, que apoiem alunos com necessidades diferentes. Técnicas como “sala de aula invertida”, utilização de recursos visuais, gamificação, PBL (Aprendizagem baseada em problemas/projetos, para grupos de jovens e adultos, utilizada em escolas deve ser baseada na solução de problemas que podem ser de diversos âmbitos) proporcionam oportunidades diferenciadas para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e múltiplos tipos de inteligência (DALBEM, 2020; Psicologia-Online, 2020).

A pandemia colocou um holofote e exacerbou a realidade da educação brasileira, comprovando que no Brasil nunca houve equidade. Não sabemos como, nem quando será o retorno às escolas. Mas já sabemos que a comunidade escolar - professores, alunos, gestores, funcionários, famílias - estará diferente. Cada um terá vivido essa experiência de forma única, cada um terá marcas muito próprias que carregará para toda a vida e precisará ser acolhido e incluído em uma realidade nova, porque não retornaremos ao ponto em que paramos. E a chave, como linha norteadora, para que tudo isso aconteça de fato, é a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ANTUN, R. P. “Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência”. São Paulo. **Site Diversa: Educação inclusiva na prática**. Publicado em 23/11/2018. Disponível em: <https://bit.ly/2C5L2Fr>. Acesso em 06/06/2020.

AVENDAÑO, C. “CENTEC promove capacitação de professores sobre ensino remoto”. Fortaleza. **Site Portal do Governo do Ceará**. Publicado em 04/05/2020. Disponível em: <https://bit.ly/3f4odRh>. Acesso em 27/06/2020.

CHAR, R. “Aulas On Line: a experiência do Colégio Bandeirantes”. Mídia publicada em 04/06/2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iw-VdDT>. Acesso em 06/06/2020.

DALBEM, M. “Quais são os benefícios do PBL na aprendizagem do inglês?” Rio de Janeiro. Site Edify. ConnectEdBlog. Publicado em 14/02/2020. Disponível em: <https://bit.ly/2ZIX67F> Acesso em 28/06/2020.

DELLAGNELO, L. “O coronavírus e a educação online”. **Site do Porvir – Inovações em educação**. Disponível em: <https://bit.ly/2CdJjOd> Acesso em 06/06/2020.

ESTRELLA, B.; LIMA, L. “CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia”. Brasília. **Site do Ministério da Educação (MEC)**. Publicado em 28/04/2020. Disponível em: <https://bit.ly/38EEoSU> Acesso em 06/06/2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. “Pesquisa Após seis semanas de isolamento, professores brasileiros não receberam suporte adequado para ensinar à distância nem suporte emocional”. São Paulo. **Site do Instituto Península**. Publicado em 02/06/2020. Disponível em: <https://bit.ly/2ZL1MK6> Acesso em 06 de junho de 2020.

MADEIRO, C. “IBGE: 2,7% das famílias concentram 20% de toda a renda brasileira”. São Paulo. **Site UOL**. Publicado em 04/10/2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZDJRVQ> Acesso em 23/06/2020.

MATTOS, L. “Risco de falência atinge metade das escolas pequenas e médias do Brasil, diz pesquisa”. São Paulo. **Site UOL**. Publicado em 01/06/2020. Disponível em: <https://bit.ly/2VRnKKi> Acesso em 23/06/2020.

MENDES, R. H. “O que é Desenho universal para aprendizagem?” São Paulo. **Site Diversa, Educação inclusiva na prática**. Publicado em 01/12/2017. Disponível em: <https://bit.ly/3e4tHtR> Acesso em 25/06/2020.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE). “O Observatório”. Brasília. **Site do Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://bit.ly/2BMftkf> Acesso em 23/06/2020.

OLIVEIRA, E. “Escolas particulares em 4 capitais planejam reabertura em julho e outras 3, em agosto; SP reabre em setembro”. Rio de Janeiro. **Site G1**. Publicado em 25/06/2020. Disponível em: <https://glo.bo/2ZJus6w> Acesso em 27/06/2020.

PASQUATTO, J. “Falência das escolas”. São Paulo. **Site da Revista IstoÉ**, nº 2630. Publicado em 05/06/2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/falencia-das-escolas/> Acesso em 23/06/2020.

PSICOLOGIA-ONLINE (Editorial). “Tipos de inteligências múltiplas e a teoria de Howard Gardner”. São Paulo. **Site Psicologia-Online**. Publicado em 13/01/2020. Disponível em: <https://bit.ly/3f3nSow> Acesso em 29/06/2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra. Edições Almedinas. 2020. 32p. ISBN 978-972-40-8496-1.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). “Microlearning: O que é e como pode acelerar seu aprendizado”. Brasília. **Site do SEBRAE**. Publicado em 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gxNR0Q> Acesso em 28/06/2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). Resolução SEDUC 44, de 20 de abril de 2020. **Diário oficial do Estado de São Paulo**: Edição Suplementar, Educação, São Paulo, vol. 130, n. 77, p.1, 22/04/2020. Disponível em: <https://bityli.com/1Hu6Y>. Acesso em 23/06/20.

SENNA, V. “Covid-19 potencializa desigualdades na educação”. **Folha de São Paulo**, Coluna: Opinião. Publicado em 10/05/2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gvrRUs>. Acesso em 06/06/2020.

SILVEIRA, D. “23,9% das famílias brasileiras vivem com R\$ 1.245 mensais em média, aponta IBGE”. Rio de Janeiro. **Site do G1**. Publicado em 04/10/2019. Disponível em: <https://glo.bo/2NXsJ8b> Acesso em 23/06/2020.

SINPRO\_SP. “Demissões na Uninove: alerta importante!” São Paulo. **Site SINPRO\_SP**. Publicado em 22/06/2020. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/noticias/3954> Acesso em 23/06/2020.

TEZZELE, P., VIDEIRA, C. “Precisamos falar sobre a confusão, comumente feita entre Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. **Site da Turma do Jiló**. Mídia publicada em 01.09.2018. Disponível em: <https://bit.ly/2NWI2hg> Acesso em 06/06/2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019”. **São Paulo**. Editora Moderna. Publicado em 25/06/2019 (2019a). Disponível em: <https://bit.ly/3f5CD3u> Acesso em 05/06/2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. “PISA 2018: Para voltar a avançar, o Brasil precisa investir na profissionalização e no prestígio da carreira dos professores”. **Site do Todos pela Educação**. Publicado em 03.12.2019 (2019b). Disponível em: <https://bit.ly/3e4v2AT>. Acesso em 27/06/2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. “Ensino remoto na educação básica frente à pandemia da COVID-19”. Nota técnica. **Site do Todos pela Educação**. Publicado em abril de 2020 (2020a). Disponível em: <https://bit.ly/2O0wucW>. Acesso em 06/06/2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020”. **São Paulo**. Editora Moderna. Publicado em junho de 2020 (2020b). Disponível em: <https://bit.ly/3f63vAm>. Acesso em 27/06/2020.

UNESCO, 2020. “Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos”. **Paris**, UNESCO. 34p. Publicado em junho de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38yEueG>. Acesso em 27/06/2020.

Nota: texto adaptado da publicação anterior “Um olhar da Educação Inclusiva sobre o ensino remoto”, das mesmas autoras, realizada no Blog Edify (<https://bit.ly/2ZFw6pC>)

# GEOGRAFIA E O ENSINO REMOTO EM MEIO À PANDEMIA: DESAFIOS, RESOLUÇÕES E ADVERSIDADES

**Ricardo Luigi<sup>45</sup>**

**Edimilson Antonio Mota<sup>46</sup>**

**Regina Célia Frigério<sup>47</sup>**

## INTRODUÇÃO

A Covid-19, doença de fácil contágio, trouxe desafios novos para a educação e para o ensino. Devido à aglomeração de pessoas em salas fechadas, as instituições de ensino estiveram entre as primeiras a parar e serão das últimas a voltar às atividades presenciais convencionais.

Desde o dia 14 de março, do ano corrente, 2020, mais de 124 países fecharam seus sistemas de ensino, deixando mais de 1,25 bilhão de alunos fora de seus ambientes de estudo. Um momento único e de muita complexidade, exigindo atitudes rápidas dos dirigentes políticos que cuidam da educação em diversas partes do mundo.

---

<sup>45</sup> Professor adjunto do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) de Campos dos Goytacazes. E-mail: ricardoluigi@id.uff.br.

<sup>46</sup> Professor adjunto do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) de Campos dos Goytacazes. E-mail: edimilsonmota@id.uff.br.

<sup>47</sup> Professora adjunta do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) de Campos dos Goytacazes. E-mail: reginafrigerio@id.uff.br.

Por conta disso, atividades emergenciais remotas foram propostas para que o ano escolar não se perdesse, com diferenças entre as ações das instituições privadas, que em sua maioria agiram “no tempo do mercado”, com soluções que se arriscam rápidas demais para o tempo da reflexão, e as instituições públicas, que agiram de forma possivelmente refletida demais para o tempo da necessidade.

Para as instituições públicas federais de ensino superior, a situação pandêmica e sua exigência de novas condições de ambientes de ensino-aprendizagens chegaram em momento muito delicado, pois a portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, já estava incluindo a possibilidade de 40% das atividades de ensino serem adotadas por educação a distância (EaD), poucos meses antes dos problemas sanitários mundiais (BRASIL, 2019).

Essa portaria trouxe preocupação àqueles que defendem uma educação pública gratuita de qualidade, pois diminui a importância da experiência acadêmica presencial, principalmente nas universidades, onde o tripé ensino, pesquisa e extensão se fazem graças a uma estrutura presente no artigo 207 da constituição brasileira (BRASIL, 1988).

As resoluções mobilizam os profissionais de educação, os estudantes, a população em geral, em quatro âmbitos: ditos, mitos, ritos e atos. Os ditos são a materialização dos nossos medos e ansiedades, gerados pelo capitalismo financeiro e pelo movimento de mercantilização da educação. Os mitos são todas as ideias que temos sem estudar a temática com profundidade, daí a necessidade de se diferenciar os conceitos. Os ritos dizem respeito aos documentos para a sistematização do ensino no momento atual, tratam das normas sobre a educação emergencial. Por fim pensar e agir de modo coletivo, estabelecendo estratégias de curto, médio e longo prazo.

O presente texto foi motivado pelo convite feito pelos alunos do Centro Acadêmico de Geografia Cícero Guedes,

do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense, campus de Campos dos Goytacazes, RJ, que trouxeram a proposta de apresentar uma palestra virtual sobre o tema: “Geografia e o Ensino Remoto- adversidades educativas frente à pandemia da Covid-19”<sup>48</sup>. Nesta proposição e realizados alguns acréscimos julgados procedentes, abordaram-se, na primeira parte, os desafios referentes às diferenças entre os principais conceitos em torno da adoção do ensino emergencial remoto. Na segunda parte do texto, alude-se às resoluções, as normas criadas pelos órgãos competentes, do governo federal, para regular o ensino emergencial. Por fim, foram abordadas as adversidades histórico-estruturais da educação no Brasil. Por conta da origem da reflexão, produzida para um ambiente acadêmico, embora tente-se traçar uma análise sobre a educação brasileira em geral, abordando também os reflexos da pandemia na educação básica, há um enfoque na realidade das instituições de ensino superior, especialmente nas universidades públicas federais.

## **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESEMBARALHANDO CONCEITOS EDUCACIONAIS**

As atividades emergenciais remotas, propostas para que o ano escolar não se perdesse, estão sendo implementadas de forma diferentes por instituições de ensino públicas e privadas. Nas instituições privadas de ensino, rapidamente se organizaram aulas online e modelos de educação a distância (EaD), pela necessidade de não se interromper a prestação de serviço. As instituições públicas apresentam soluções mais diversas, por reconhecerem que as diferentes realidades sociais dos estudantes exigem abordagens específicas da questão. Em comum entre elas, uma confusão sobre conceitos,

---

<sup>48</sup> Realizada em 09 de junho de 2020.

sobre o que seja ensino, educação, ensino remoto emergencial, educação on line e EaD.

Na tentativa de minimizar as ansiedades sobre a temática, primeiro faz-se necessário diferenciar educação de ensino. De acordo com o artigo 10. da LDBEN, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1)”. O ensino é a forma como se transmite a educação escolar. Portanto, o ensino deve ser entendido como uma dimensão do processo de educação.

Visando a não interrupção total do processo de educação durante a pandemia, foram propostas, de forma emergencial, atividades substitutivas, atividades de ensino. Embora sejam importantes para manter os estudantes em prática, julga-se haver uma confusão entre os termos EaD, educação online e ensino remoto emergencial.

Via de regra, o que está se fazendo não é EaD. Apesar de estar descrita no texto da lei como *modalidade*, a “educação a distância” é uma forma de ensino, descrita pelo artigo 80 da LDBEN, em seu inciso 4o., que diz que:

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, 1996, p. 1).

Embora talvez essa descrição não dê a clareza devida, a EaD se caracteriza por realizar-se predominantemente de forma “assíncrona”, autoinstrucional, com o apoio de tutores.

A educação online “é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais (SANTOS, 2009, p. 5663)”. Está presente cada vez mais na educação, proporcionando ferramentas de ensino e chegando mesmo, em alguns países, a existir como um departamento na universidade que oferece soluções tecnológicas à educação.

A educação online não deve ser entendida como uma evolução da EaD, mas como um fenômeno da cibercultura, do qual a EaD se beneficia também. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, não só no contexto educacional.

A ideia de “ensino remoto emergencial (ERE)” surgiu com a pandemia. Ainda é um conceito em construção, embora o entendimento errôneo de que ele é sinônimo de EaD ou de “educação online” traga transtornos. É definido por Hodges et al (2020, s. p., traduzido pelos autores) como:

(...) uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido às circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas (...) que, de outra forma, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído.

Nessa situação, os professores foram transformados em “(...) MacGyvers instrucionais, tendo que improvisar soluções rápidas em circunstâncias não ideais (HODGES et al, 2020, p. 1, traduzido pelos autores)”.

Rejeitar a discussão sobre ensino remoto emergencial, educação online e EaD não impedirá que avancem. As palavras de Teixeira (1963) já denunciavam os desafios da sociedade de consumo de lidar com a assimilação, na tecnologia, do avanço das técnicas, já que “(...) ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época a que foi arrastado pelo seu próprio poder criador (TEIXEIRA, 1963, s.p.)”.

É preciso que a universidade pública amplie seu papel de interlocução nessa questão, garantindo a qualidade necessária e a universalização do acesso, apesar das adversidades expostas.

Propõe-se que as TDICS sejam utilizadas como uma das ferramentas, mas que seja pensada também a inclusão digital dos estudantes, a oferta ampla de infraestrutura<sup>49</sup> e a disponibilização de atividades não presenciais que não sejam online.

Independente da proposta a ser adotada, é necessário que tenhamos atividades, como estudos dirigidos, em quaisquer níveis de ensino a todo momento. Também é necessário discutir o modelo excludente da educação brasileira, e a exclusão social e digital a que estamos expostos.

A tendência de mercantilização avança na educação brasileira antes que se tenha atingido a meta de universalização de uma educação de qualidade. As resoluções criadas excepcionalmente para enfrentar o período pandêmico, no Brasil, trazem novos desafios e, se em parte buscam resolver as adversidades, de certa forma colaboram para a criação de outras.

---

<sup>49</sup> O que a Unesco chama de “prontidão” (UNESCO, 2020, p.2, 3, 5).

## AS RESOLUÇÕES, EM ÂMBITO FEDERAL, QUE TRATAM DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO NO BRASIL

O governo nacional brasileiro tem criado uma série de resoluções sobre a educação no período da pandemia. A presente análise irá se concentrar nas principais normas criadas, em âmbito federal, até o dia 17 de junho de 2020: a MP nº934, de 10. de abril de 2020, que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (...) (BRASIL, 2002b, s. p.1)”; o parecer CNE 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado em 01 de junho de 2020 com pequenas supressão no texto, que versa 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, 2020a, p.1)”; e a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, publicada no Diário Oficial da União no dia 17 de junho, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (...) (BRASIL, 2020c, p. 1)”.

O parecer do Conselho Nacional de Educação se inspirou, como exposto no corpo de seu texto, no relatório da OCDE “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da Covid-19 de 2020” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020), que analisa como os diversos países do mundo estão tomando decisões educacionais em resposta à pandemia, relativas ao ensino remoto. Citado como aprendizado remoto, ele é defendido como atividade necessária, e para enfatizar isso são citadas pesquisas demonstrando que a interrupção prolongada dos estudos causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, a perda de conhecimento e de habilidades adquiridas.

O relatório da OCDE não faz confusão entre a aprendizagem remoto, como ele chama o ensino remoto emergencial, e a educação online ou a EaD. Essa confusão irá aparecer no parecer no. 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020a), que busca “vender” o ensino a distância como a principal possibilidade, utilizando de forma não apropriada o termo “EaD” como sinônimo de atividades pedagógicas não presenciais. Como expõe Silva (2012), a legislação brasileira sobre educação incentiva a ampliação da EaD: “A atual legislação sobre educação a distância (...) incentiva a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino com o discurso da inclusão social na educação superior (SILVA, 2012, p. 95-96)”.

Existe uma mercantilização da educação e o Brasil visa, além de abrir o mercado para essas empresas, melhorar seus indicadores educacionais que são avaliados pelas organizações internacionais como o Banco Mundial, a OCDE, a OMC e a Comissão Europeia. Como exposto por Laval (2004): “Na nova ordem educativa que se delinea, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas”. A acumulação por espoliação de que fala Harvey (2005) tem, em uma de suas facetas, o aproveitamento de processos espontâneos de desvalorização de ativos em determinados territórios. Dessa forma, o ativo “educação”, especialmente em sua forma EaD, está sendo transacionado a preços de mercado muito baixos, e as políticas governamentais estão agindo e vão agir para garantir a valorização desse ativo.

Argentina e o Chile têm cerca de 30% de seus jovens na educação superior. Estados Unidos e Canadá, mais de 60%. O Brasil tem índice inferior aos 20% e parece ver na EaD uma solução para esse problema. Há um lobby notório das empresas de educação se associando a esse processo. De acordo com o Inep, o Brasil tem 8.740.338 matrículas no Ensino Superior, com participação ascendente da EaD nesse cenário:

A educação a distância responde por 40% do total dos 3.445.935 ingressantes em 2018. Dessas, o setor público comparece com cerca de 60.000 matrículas. Nota-se que desde 2008 a participação da EaD nas matrículas totais mais que dobrou. Cursos de licenciatura possuem hoje 816.888 matrículas a distância (BRASIL, 2020a, p. 16).

Partindo dessa constatação, o documento sugere que as instituições usem os 40% da carga horária com ensino a distância de que dispõe as legislações recentemente aprovadas como forma.

A mais recente medida do governo federal para regulação das respostas educacionais à pandemia foi a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Nela, a confusão entre EaD e ensino remoto emergencial já não está mais exposta, visto que não há sequer menção ao termo EaD. Pelo contrário, embora os termos não estejam diretamente expostos, demonstra-se uma compreensão da importância das TDICs nesse momento, em direção a uma proposta de educação online, mas sem deixar de reconhecer a possibilidade de que as atividades emergenciais de ensino não sejam utilizadas por outros meios, denominados meios convencionais, como exposto em seu artigo 1º, que objetiva dizer que a portaria visa:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (...) (BRASIL, 2020c, s. p.).

O novo documento estende o período de autorização do ensino emergencial remoto até 31 de dezembro de 2020, reconhecendo que as adversidades vão persistir até o final do

ano, exigindo que se pense, de forma ampla, no impacto da pandemia na forma e no conteúdo do ensino em uma realidade educacional brasileira por si só já adversa.

## **AS ADVERSIDADES: A DESTERRITORIALIZAÇÃO DA FORMA E DO CONTEÚDO DO ENSINO**

Este momento é inédito, pois tanto na educação básica, quanto no ensino superior, o ensino remoto é a oferta possível. Mesmo assim, é preciso considerar a realidade social do aluno, pois pesquisas mostram que nas classes D e E, 59% não conseguem navegar na rede; e, “entre a população cuja renda familiar é inferior a um salário mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular” (TENENTE, 2020). Posta esta realidade da educação básica, mostra-se desafiador para os gestores públicos fazer o ensino remoto neste momento, porém, mais desafiador ainda é fazer o ensino remoto chegar para o aluno da escola pública, pois sua maioria encontra-se nas classes sociais D e E.

Nas universidades, o uso das tecnologias no ensino remoto varia de acordo com a realidade de cada instituição. O reitor da Unicamp, Marcelo Knobel, em entrevista para o jornal *Correio Braziliense*, afirmou que o momento requer o repensar sobre possíveis formas de flexibilização dos modos de ensino, asseverando que

A palavra chave neste momento é flexibilidade. É preciso dar flexibilidade para o estudante nesse momento tão complexo”, defende Knobel. Para outras instituições que querem se adaptar ao método de ensino remoto, ele aconselha: “É uma outra maneira de dar aula e requer uma adaptação que não é simples nem trivial. Não

adianta tentar passar uma aula que em sala duraria quatro horas para uma atividade on-line (FRAGA, 2020, s. p.).

A flexibilização é a principal tomada de atitude por parte do professor em tempos de pandemia. Tanto o professor da educação básica, quanto o do ensino superior, precisam compreender que há diferentes variáveis no processo ensino-aprendizagem e que ter um professor presente nas aulas não é garantia de aprendizagem. Mesmo que autores como Vigotski (2001) apresentem o papel do humano neste processo de mediação, as atuais circunstâncias exigem uma reconfiguração do professor, que o tira do espaço que sempre ocupou.

O que está em disputa no ensino remoto neste momento é a desterritorialização, que significa a perda da sala de aula, do espaço em que o professor tinha o controle físico do seu território, controlando o tempo, o conteúdo e o aluno.

Sabe-se que, na instituição escolar, sua arquitetura é feita de poder e de disciplina. Sem o alcance desses dois instrumentos de controle, como fazer o ensino acontecer de forma remota? Como negociar o tempo e provocar o desejo para a aprendizagem no formato remoto? Neste contexto, flexibilizar é o verbo de fronteira dos territórios.

No ensino remoto é preciso estabelecer canais viáveis de comunicação. Nesta nova configuração territorial, entre professor e aluno, a flexibilização aponta para mais compreensão e menos disciplinarização, exigindo comunicação e diálogo, com o estabelecimento, de ambos os lados, de responsabilidade, sensibilidade e empatia. É necessário ao professor compreender o lugar do aluno no espaço social, sua realidade, pensando e propondo múltiplas formas para a abordagem do conteúdo com significação e com qualidade.

As múltiplas formas de abordagem do conteúdo no ensino remoto requerem que o professor revise os seus métodos diariamente, métodos esses já aplicados no ensino pre-

sencial, e que, agora, exigirão o deslocamento da forma e do conteúdo.

Mais que as tensões políticas sobre o ensino remoto, o que está em questão é a aprendizagem do aluno. O que determina a aprendizagem não é o domínio que o professor tem sobre os seus métodos utilizados, mas a flexibilidade para se buscar o método mais adequado. O professor que trabalha com o ensino não pode temer de errar e de sofrer crítica pelas suas experimentações metodológicas. São as práticas pedagógicas, com erros e acertos, que conduzem e orientam a fazer a melhor escolha para cada tempo e espaço da aprendizagem.

No ensino remoto, o espaço e o tempo da aprendizagem exigem do professor mais do que o domínio técnico e conceitual. Do que vale ter o controle sobre as técnicas de ensino quando elas não produzem resultados significativos? Como saber se no ensino remoto está havendo a aprendizagem? Os exames de verificação das atividades são instrumentos funcionais que indicam um momento da produção do conhecimento? Exame de verificação não é avaliação da aprendizagem. A avaliação é um processo em que as técnicas e os métodos, por exames de verificação, são partes da sua totalidade. Este é um tema caro para a educação e é preciso se debruçar sobre a sua importância frente aos desafios postos pela crise da pandemia da Covid-19.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto emergencial não é sinônimo de EaD, assim como a EaD não é sinônimo de educação online, apesar da educação online poder estar presente em todas as formas de ensino.

É preciso afirmar também que a EaD não é sinônimo de educação de baixa qualidade nem deve ser alvo de qualquer

estigmatização per si. Entretanto, há um lobby pela venda de soluções em EaD na educação brasileira, muitas delas de baixíssima qualidade, e esse lobby também é mundial. O que não inviabiliza a questão de se precisar de um planejamento de ensino híbrido ou misto, no curto e médio prazo, conciliando atividades online ou não, e, no médio e longo prazo, conciliando atividades presenciais com atividades não presenciais. Sim, é preciso repensar o período letivo nas instituições de ensino.

Contudo, uma imposição permanente das aulas a distância, para além do período emergencial, desestrutura o modelo atual das universidades públicas do Brasil, desestabilizando a harmonia do tripé tão buscado entre os docentes, inviabilizando aos discentes a experiência da pesquisa e da prática do que se ensina/aprende na universidade.

Além disso, outras inúmeras questões ressoam no cotidiano dos professores, que não foram preparados pedagogicamente para as atividades remotas, ou sequer as conhecem, ou, ainda, não dispõem de condições infraestruturais para realizá-las devidamente. O mesmo problema ocorre em relação a estudantes, gestores, enfim, todos que vivenciam o cotidiano educacional.

A realidade social dos alunos frente à pandemia da Covid-19 revelou que, quanto mais baixa a classe social, menos acesso se tem a tecnologias. Com o isolamento social, foi destacada a importância de se utilizar o ensino remoto e apontar as mudanças que ele pode causar.

No ensino presencial, o professor tinha o controle do território, sua sala de aula, e, no ensino remoto, essa relação é desterritorializada. Agora, flexibilizar é o verbo de fronteira entre os territórios da aprendizagem, cabendo ao professor a sensibilidade e a leitura sobre a realidade circundante territorial do aluno. Para os alunos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, é dever do Estado viabilizar políticas e

programas de inclusão digital para todos terem o direito e o acesso à educação, com atividades mediadas ou não medidas pelo uso de tecnologias.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, de 28 abr. 2020, homologado em 29 mai. 2020a.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01 jun. 2020. 1988.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. 2020b.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. 2020c.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2a. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

HODGES, Charles et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 05 jun. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LORENA, Fraga. Universidades públicas em todo o país planejam retomadas de atividades. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosupe-](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosupe-)

rior/2020/06/08/interna-ensinosuperior-2019,862188/universidades-publicas-em-todo-o-pais-planejam-retomada-de-atividades.shtml. Acesso em 14 jun. 2020.

NOMERIANO, Aline Soares; MOURA, Severina Mártyr Lessa de; DAVANÇO, Sandra Regina. Expansão do ensino superior no governo Lula da Silva: ProUni, Reuni e interiorização das Ifes. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/12/11.pdf>. Acesso em 14 jun. 2020.

REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020. Disponível em: [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um\\_roteiro\\_para\\_guiar\\_a\\_resposta\\_educacional\\_a\\_pandemia\\_da\\_covid-19\\_reimersschleicher\\_ceipe\\_30032020\\_1.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_covid-19_reimersschleicher_ceipe_30032020_1.pdf). Acesso em 07 jun. 2020.

ROMENZI, Alessio. Unesco: Covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola>. Acesso em 15 jun. 2020.

SANTOS, Edmeia. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf> >. Acesso em: 01 mai. 2020.

SANTOS, Madson Cléber dos. O preconceito na educação a distância: a visão dos discentes de um curso de letras EaD. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_13/PDF/41.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/41.pdf). Acesso em 14 jun. 2020.

SILVA, Marco. Educação a distância (EaD) e educação online (EOL) nas reuniões do GT 16 da Anped, 2000-2010. **Revista Teias**. v. 13, n. 30, 95-118, set./dez. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. 1963. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html#:~:text=O%20mestre%20de%20amanh%C3%A3%20teria,fundamento%20nessa%20instrumenta%C3%A7%C3%A3o%20da%20intelig%C3%AAncia>. Acesso em 08 jun. 2020.

TENENTE, Luiza. Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2020.

UNESCO. UNESCO – COVID-19 Resposta educacional. Nota Informativa – Setor de Educação. Nota informativa n° 2.1 – Abril de 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por). Acesso em 06 jun. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO PROEJA EM TEMPOS DE PANDEMIA/ ATIVIDADES REMOTAS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REALIDADE

**Paulo Ricardo Machado Weissbach<sup>50</sup>**  
**Siomara Cristina Broch<sup>51</sup>**

## INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino do PROEJA, conhecida como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi instituído em 2005 e reformulado pelo Decreto nº. 5.840, de 13/07/2006, que visa atender à demanda de jovens e adultos pela formação inicial e continuada e pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral foram excluídos. Nesse sentido, ele se apresenta como uma possibilidade de inclusão educacional para aqueles que tiveram seus estudos interrompidos e não puderam completá-los no tempo habitual.

As características de aprendizagem dos alunos do PROEJA são específicas, tendo em vista uma série de circunstâncias decorrentes do perfil e da condição socioeconômica

---

<sup>50</sup> Professor Doutor em Geografia; Coordenador do Curso Técnico em Comércio (PROEJA) do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos-RS; paulo.weissbach@iffarroupilha.edu.br.

<sup>51</sup> Doutora em Estatística. Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos - RS. siomara.lago@iffarroupilha.edu.br.

dos discentes, tais como a idade, a condição financeira, os encargos de trabalho e de família e a própria cultura, entre outros muitos. Se, em situação cotidiana, a modalidade de ensino do PROEJA já se apresenta como um desafio pedagógico, em tempos pandêmicos e de atividades remotas, o quadro acentua-se na direção da incerteza. Desta maneira, o objetivo deste escrito é o de pontuar a realidade vivenciada e os impactos na vida escolar dos estudantes no Curso Técnico em Comércio PROEJA do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos -RS advindos da substituição das atividades presenciais pelas atividades remotas. Neste texto, a intenção é realizar um estudo de caráter reflexivo baseado na experiência docente dos autores e de referências no ensino e na aprendizagem do PROEJA.

## OS ALUNOS DO PROEJA DO CAMPUS JÚLIO DE CASTILHOS-RS

Na atualidade, o *campus* possui três turmas de PROEJA, uma em cada ano do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio. Anualmente, é possibilitado o ingresso de até 35 alunos por turma. Porém, a evasão é uma constante cruel no panorama da modalidade, principalmente no 1º ano, a despeito das políticas de permanência como auxílios financeiros, psicológicos, sociais e pedagógicos. No corrente ano, iniciaram 69 alunos, distribuídos da seguinte forma: 1º ano 32 alunos, 2º ano 18 alunos e 3º ano 19 alunos. Em relação à faixa etária, os alunos são muito heterogêneos, oscilando entre a idade mínima admitida para o ingresso no curso (18 anos) até a faixa dos 60 anos de idade.

O motivo que leva as pessoas a voltarem a estudar depois de um certo tempo é muito menos a vontade ou o gosto pelo estudo e mais a necessidade de obter uma certificação de Ensino Médio, principalmente de um curso técnico. Há

alunos que conseguem prosseguir os estudos na Educação Superior, entretanto são raros e, geralmente, são os mais jovens que buscam uma graduação, talvez porque tenham mais disposição física e até financeira e projetem um futuro mais promissor. Após o ingresso, o vínculo com os colegas e com os professores em um espaço de convívio diferente, que é dinâmico e atrativo, além das condições estruturais do *campus*, sustentam a permanência desses estudantes, ou pelo menos postergam a desistência e fatal evasão. As novas relações sociais que ocorrem no ambiente escolar saudável, o dia a dia com os colegas, o sentimento de pertencimento a um grupo, com interesses e objetivos semelhantes, além da interferência do bom relacionamento entre o professor e o aluno, tornam o local de estudo, de certa forma, para os jovens e adultos do PROEJA, um local elitizado do ponto de vista material e intelectual, o que pode representar um motivo de permanência (SILVA & JORGE, 2018, p. 10).

O coletivo escolar, com as interações estudantis de expectativas e trajetórias, reforça a importância da oportunidade do ensino específico para adultos e a compreensão de que há necessidade de elevar o nível de escolarização, inclusive com uma formação profissional para a atuação imediata no mundo do trabalho, para conseguir, assim, uma melhor situação de emprego e, conseqüentemente, melhorar de vida. Esses são fatores que também mantêm o estudante na escola depois do seu regresso (SILVA & JORGE, 2018, p.9). Além disso, as políticas institucionais de apoio a essa modalidade de ensino implantadas no *campus* Júlio de Castilhos, como auxílio financeiro para transporte e/ou permanência, jantar diário gratuito para alunos que, geralmente, vêm direto do trabalho para a escola, assistência estudantil ampla, com apoio psicológico, médico, odontológico e de assistência social, favorecem a segunda jornada, noturna, dedicada à aprendizagem e ao investimento no seu próprio desenvolvimento pessoal. No entanto, outros fatores e situações mais sensíveis, como as

questões familiares, de trabalho e de escassez de recursos, são fortes e constantemente abalam e desfavorecem a continuidade dos estudos de muitos, que é traduzida equivocadamente como uma evasão, pura e simples, pelos métodos tradicionais de verificação da permanência.

## **CARACTERÍSTICAS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NO PROEJA**

Na realidade do ensino do PROEJA, os estudantes têm a característica de aproveitar o tempo de aprendizagem na sala de aula de acordo com a orientação do professor, ou seja, de modo presencial. Por ser um público de experiências de insucesso consolidado nas atividades estudantis e pela exclusão do espaço escolar na idade certa, o hábito de estudo extraclasse não está internalizado no processo de aprendizagem e dificilmente esse estudante desenvolve um mecanismo adequado no retorno à escola em função de suas restrições de tempo na vida atual, justamente porque o estudo não é prioridade para esse estudante, sendo suas predileções a família e o trabalho para a subsistência. Assim, a cultura nesta modalidade de ensino só conta com o tempo em sala de aula para a aprendizagem, o desenvolvimento e a fixação dos conceitos e procedimentos curriculares, precisando ser muito bem planejado e otimizado no seu aproveitamento. Não à toa que as propostas de tarefas para serem feitas em domicílio têm um baixo retorno além de baixa efetividade.

Os alunos do PROEJA se mostram muito espertos e com raciocínio e lógica próprios e individuais, desenvolvidos e aguçados pelas suas experiências de vida. A habilidade de expressão oral é, em geral, mais desenvolvida do que a de expressão escrita, o que gera sucesso em metodologias de ensino que estimulem a participação do estudante a partir de seus conhecimentos individuais, em uma interação com

os colegas, em que a partilha de suas falas e saberes estimulam a participação e ampliação dos saberes entre eles, em um desenvolvimento gradual de conhecimentos. Silva (2014, p. 19) pontua que o ensino no PROEJA é “duplamente desafiador, pois exige que seja considerada a realidade e os modos de aprender de jovens e adultos ao mesmo tempo em que propõe a superação de modelos pedagógicos pautados na fragmentação do conhecimento”.

Observa-se que a conquista da confiança do estudante do PROEJA é fundamental para que o processo de ensino se desenvolva de forma mais alegre e produtiva. A autoconfiança é um aditivo no processo de aprendizagem, porque estimula, empodera e garante condições mais satisfatórias. Silva & Jorge (2018, p.12) defendem que “cada professor traz em conjunto com os conhecimentos da sua área/disciplina as suas características pessoais (físicas, psicológicas e comportamentais), que irão influenciar na sua forma de se relacionar com os alunos”. Quando o ambiente da sala de aula é apresentado de uma forma acolhedora nas individualidades, os estudantes se envolvem nas propostas e, algumas vezes, encontram formas inusitadas e diferentes para resolver um problema. Isso está diretamente relacionado à efetiva aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Por vezes, a falta de sintonia pode repercutir em razões de abandono.

Segundo Silva & Jorge (2018, p. 10): “(...) quando o ambiente escolar é favorável, os alunos constituem redes de socialização, percebem-se como autores de seus estudos, e seus interesses convergem, criando laços e fortalecendo o grupo”. Portanto, nessa modalidade de ensino, a ação do coletivo é muito importante, porque os estudantes começam a se expressar a partir das expressões dos colegas, que servem de estímulo para a aprendizagem. Trabalhos em grupos na sala de aula dão bons resultados, pois a maioria desses estudantes têm características colaborativas e solidárias na ação

coletiva, o que resulta em compartilhamento e progressão de conhecimentos considerável. Fatos simples, como um estudante perguntar em voz alta e ouvir a resposta do docente em uma perspectiva de compartilhamento de saberes, estimulam questionamentos ou exposições de outros estudantes. Um estudante chamar na classe e ser atendido de forma atenciosa e com uma explicação de fácil compreensão estimula que outros repitam o processo e recebam também orientações sanando suas dúvidas. A explicação de um colega, com palavras próprias do grupo estudantil, facilita a compreensão e motiva a continuação do estudo. Nesse sentido, a forma de expressão do professor, sobretudo em relação ao vocabulário, deve ser compatível com as experiências já obtidas pelos alunos. Todo novo vocábulo necessita ser explicado ou é preciso buscar um sinônimo de conhecimento amplo.

Alterações na rotina escolar sem prévio planejamento e aviso nem sempre são bem-vindas pelos estudantes dessa modalidade de ensino, ocasionando resistência à aceitação e à adaptação à nova proposta. Por exemplo, são alunos que não gostam de mudança de professores em disciplinas durante o ano letivo e resistem em aceitar estagiários em suas aulas. Em outros termos, são tradicionais quanto à postura acadêmica e resistentes a mudanças. Nessa modalidade de ensino, portanto, é necessária a construção de práticas educativas que visem à permanência do aluno, especialmente nas especificidades de aprendizagens desses sujeitos, além da compreensão do tempo que dedicam ao estudo e da valorização das suas experiências. A integração entre o mundo do trabalho e o ambiente de ensino e de aprendizagem, valorizando o conhecimento oriundo do trabalho manual na construção do conhecimento intelectual, unindo a cultura geral dos estudantes com uma cultura técnica e científica, é um caminho que tem obtido sucesso à mercê de muito esforço dos docentes e das diversas instâncias de gestão do ensino do *campus*.

Diante das experiências educacionais já experimentadas nesse grupo escolar, verifica-se que as metodologias de ensino a serem utilizadas nesta modalidade escolar precisam considerar a aproximação do ensino com a realidade concreta de vida e de trabalho profissional, o que é conseguido pelo currículo integrado que possibilita o ensino técnico profissional integrado com o ensino básico. No currículo integrado busca-se superar a fragmentação dos conhecimentos e estimular o diálogo entre o currículo e a realidade cotidiana de forma que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005, p.84). Outro ponto interessante a considerar é a conexão entre os saberes a serem construídos e os saberes anteriores dos alunos, em um ensino e uma aprendizagem de vida e para a vida, no que resulta em uma educação rica e enriquecedora do ponto de vista pedagógico.

## O PROEJA JÚLIO DE CASTILHOS NAS ATIVIDADES REMOTAS

O ano letivo do ano de 2020 iniciou na instituição no dia 13 de fevereiro e, a partir do dia 15 de março, as atividades presenciais foram suspensas em função da evolução da pandemia pelo Corona Vírus. Sem nenhum aviso prévio e sem uma conversa pessoal/presencial com docentes ou estudantes, toda a comunidade acadêmica foi comunicada das alterações nas atividades letivas por *e-mail* e os estudantes por notícia no *site* institucional e nas redes sociais.

A Direção de Ensino, seguindo norma institucional que partiu da Reitoria, estabeleceu que nos horários de aula de cada disciplina o professor deveria postar uma atividade para que os estudantes realizassem em suas residências. O professor deveria estar disponível para contatos em um *chat* no Sistema

Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que gerencia as atividades acadêmicas no Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Os estudantes, por sua vez, deveriam acessar o sistema, ler e baixar as informações e os materiais postados e seguir as orientações fornecidas, podendo entrar em contato de forma *on-line* com os professores pelo *chat*. Esse foi o meio oficial de comunicação e interação apresentado na nova forma de ensino adotada a partir da interrupção das atividades presenciais, o qual foi denominado de “atividade remota”.

Foram realizados encontros periódicos entre a Direção de Ensino (DE) e a Coordenação do Curso, a equipe de docentes e o Setor de Apoio Pedagógico (SAP), na forma de reuniões via *Google Meets*, para acompanhamento do processo de ensino remoto.

Porém, desde o início, o processo de aulas remotas se mostrou completamente inadequado ao ensino do PROEJA. Inicialmente, curso, ensino, currículo, estrutura, corpo docente e discente não foram pensados e organizados para um ensino não presencial. Portanto, a transferência das atividades presenciais para a residência dos estudantes (ou qualquer outro local que não seja a sala de aula) não oportunizou um canal de comunicação com o docente nos moldes que vinha sendo desenvolvido. Obviamente, houve uma ruptura e, efetivamente, o processo ensino/aprendizagem apresentou sérias dificuldades a partir dessa nova circunstância.

Em primeiro lugar, os docentes do curso não estavam preparados para, de forma brusca, empreenderem em novas metodologias de ensino pautadas nos meios digitais (ferramentas como o *Youtube*, *Google Meets*, *Google Classroom*, *OBS Studio*, *RNP mCONF* e outros eram desconhecidos pelos professores). Além disso, o estudante do PROEJA não tem domínio e acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação. A carência de recursos financeiros impossibilita para muitos alunos a aquisição de computadores pessoais. O aparelho

celular, que cumpre muitas funções cotidianas, é o dispositivo mais comum de acesso à internet, mas apresenta limitações com relação a editores de texto ou outras utilidades que são comuns na vida acadêmica. O próprio aparelho celular é subutilizado por esse público que se limita a algumas ações básicas. Como o SIGAA não podia ser acessado pelo celular devido às imposições técnicas, os docentes passaram a adotar o recurso de grupos do aplicativo *WhatsApp* como um meio mais eficiente de contato com os estudantes, seja para distribuir as atividades, tirar as dúvidas ou receber as tarefas realizadas. O aplicativo, por dispor de um recurso de áudio, facilitava a comunicação e dispensava longos textos, tornando-se um meio mais direto, objetivo e de fácil entendimento. Mesmo com a facilitação no processo, aconteceram muitas situações problemáticas. O *chat* do SIGAA não alcançava os alunos. Um *e-mail* institucional foi criado para os alunos, que tiveram dificuldades em ativá-lo. Muitos não tinham *e-mail* próprio, não sabiam acessar ou usar uma caixa de *e-mail*.

As atividades solicitadas em cada aula produziam muitas tarefas para serem devolvidas em tempo exíguo, em um “amontoado” de conteúdos que os estudantes não estavam acostumados a receber/acessar e desenvolver no ambiente residencial. Houve desorganização dos estudantes que não tinham o hábito/cultura de receber, organizar, priorizar e realizar as atividades remotas de ensino no ambiente a distância. Estando em casa, o horário noturno era o horário do jantar, do banho dos filhos, da organização da casa, de lavar e passar roupas, enfim, de outros afazeres domésticos. A presença da família não era própria para um ambiente de aprendizagem, além disso o espaço residencial também não oferecia condições necessárias para o estudo. A estrutura residencial e familiar, de fato, não se presta para criar um clima de aprendizagem no caso dos alunos do PROEJA que não dispõem de condições materiais para ter um local ade-

quado (as habitações têm espaços reduzidos e por vezes são compartilhados – sala e cozinha conjugados).

Em relação aos dispositivos móveis para acessar as tarefas, sabe-se que os alunos do PROEJA não têm celulares novos ou com capacidade compatível com certos programas ou arquivos digitais. Os estudantes, com *internet* limitada em termos de fluxo de dados, não conseguiam abrir arquivos, vídeos ou realizar pesquisas solicitadas. Apresentavam dificuldades em organizar suas tarefas em um editor de texto ou em uma planilha de dados pelo celular. Quando muito, sabiam fazer uma fotografia do caderno e enviar via aplicativo do *WhatsApp*. No entanto, o aplicativo, se por um lado facilitava a comunicação, por outro tolhia a privacidade dos professores, pois os alunos não eram disciplinados em tentar contato em horários viáveis. Diante de suas realidades de família e de trabalho, não tinham “dia ou hora” para mandar mensagens. O processo de recebimento das tarefas, realização e devolução era bem assimilado e executado pelos alunos de menor idade. Para os de mais idade, há uma resistência histórica e natural do indivíduo para mudanças, sejam elas tecnológicas ou de processos e sistemas. A imposição da necessidade do uso da tecnologia no processo de aprendizagem gerou revolta e indignação nos estudantes, que se somaram às dificuldades e aos desafios financeiros e intelectuais para disporem de equipamentos e se adaptarem à nova realidade. Alguns alunos mais experientes desistiram de frequentar o curso diante dessa situação.

A solidão no processo de aprendizagem, sem a presença do professor e do coletivo da turma, desmotivou e dificultou o desenvolvimento das propostas de atividades e tarefas. O autodidatismo, o desafio, a iniciativa não são características preponderantes nesse público escolar, dificultando a adaptação ao ensino remoto. Analisando os números de frequentes em 10 de junho, vê-se que houve uma desistência de 12 alunos

em relação aos 69 que iniciaram o ano letivo (7 do 1º ano, 3 do 2º ano e 2 do 3º ano).

A Coordenação do Curso juntamente com os docentes e a Direção de Ensino preocupados com a realidade organizaram uma logística de recepção das atividades dos docentes, impressão e entrega física das atividades aos discentes que não tinham acesso ao material de forma digital. Essa entrega era feita uma vez por semana na cidade sede do *Campus* (Júlio de Castilhos) e em Tupanciretã (localidade que dista cerca de 40 quilômetros da sede), locais de residência dos estudantes. No entanto, havia uma outra realidade a ser enfrentada que era o caso dos alunos que não residiam na área urbana dessas cidades. Sem acesso à Rede Internacional de Computadores e com dificuldade de receber o material impresso, esses alunos ficavam à margem de todo o processo.

Além disso, como muitos alunos do PROEJA tiveram suas atividades escolares presenciais modificadas, também outros membros de suas famílias tiveram sua rotina alterada. Crianças passaram a não frequentar a escola por conta das limitações impostas pela situação de epidemia, tendo a rotina escolar transferida para o ambiente familiar, com mobilidade, liberdade de ação, diversão e vida social restringidas pelo distanciamento social imposto. Pais, mães, responsáveis tinham que ajudar e orientar a aprendizagem das crianças. Alguns adultos tiveram sua rotina de trabalho interrompida e muitos perderam suas fontes de renda próprias ou assalariadas, tornando o clima familiar tenso e precário, não propício para o estudo domiciliar. O sentimento de angústia e de medo da doença misteriosa, que se dissemina de modo veloz e generalizado, por todos os ambientes sociais de forma igualitária, atacando alguns indivíduos com consequências mortais ou com desconhecidas sequelas, torna prioritária a integridade física e psicológica dos cidadãos, naturalmente

sem nenhuma preferência para a educação ou investimento em ações de cunho de aprendizado.

Após trinta dias de atividades remotas com os estudantes do PROEJA e depois de reuniões de exposição do desenvolvimento das atividades propostas aos discentes nas diversas disciplinas, identificando a realidade escolar dos diversos sujeitos que a compõem e analisando os aspectos de recursos tecnológicos e acesso à *internet* de qualidade, além dos efeitos do receio e da angústia diante da realidade sanitária e social criada pela pandemia da Covid-19 sobre os estudantes e suas famílias, o grupo de docentes estabeleceu uma nova forma de atuação no processo de ensino/aprendizagem para esse público. Estabeleceram-se grupos de disciplinas (módulos) que se revezaram em atividades semanais para os estudantes, buscando minimizar as pressões acadêmicas com atividades de todas as disciplinas em todas as semanas. Assim, em vez de disponibilizar material de todas as disciplinas da semana para os alunos, optou-se por oferecer apenas parte do material de algumas disciplinas. Além disso, as disponibilizações das atividades foram sempre nas segundas-feiras para que os estudantes pudessem ter uma noção geral do que teriam que desenvolver durante a semana e se organizassem.

Convém anotar que desde o início das atividades remotas o Instituto Federal Farroupilha tratou de providenciar um auxílio financeiro para os alunos que foram identificados com carência ou dificuldade para se manter estudando devido à pandemia (IFFAR, 2020). Mesmo com o auxílio que varia entre R\$ 80,00, R\$ 160,00 e R\$ 240,00, muitos alunos não retornaram com as atividades escolares, levando a crer que, mesmo significativo em alguns momentos, o auxílio se mostrou insuficiente para garantir a permanência dos alunos. Houve casos em que os alunos revelaram que estavam usando o auxílio para suprir necessidades básicas como comprar alimentação para si e seus dependentes.

Após um ciclo de três semanas, avaliou-se que os resultados esperados não foram obtidos. Não melhorou a organização dos alunos para a realização das atividades, nem suas responsabilidades de pontualidade na entrega das tarefas solicitadas, muito menos o acompanhamento das tarefas. Com a suspensão do calendário acadêmico a partir de 15 de maio e seguindo orientações da Pró Reitoria de Ensino no sentido de tentar manter o vínculo entre a instituição e os estudantes, foi criado um calendário semanal de atendimento remoto aos alunos para rever os conteúdos, atualizar atividades, sanar dúvidas. Ou seja, com dia e horário marcados, os professores do curso se colocavam à disposição dos alunos para, com os meios disponíveis (SIGAA, *e-mail*, redes sociais, telefone), tentar resolver as pendências. A partir de então, não foi mais disponibilizado material novo. A tentativa era de que aqueles que estavam em débito com as tarefas escolares conseguissem atualizá-las. Entretanto, a procura pelos professores foi baixa. Na oportunidade em que essa reflexão se encerra, nenhum aluno conseguiu retornar todas as atividades de todas as disciplinas. Em relação ao número de alunos frequentes nesta data (56 alunos), tem-se que 0% realizou todas as atividades de todas as disciplinas; 7,14% não realizaram nenhuma atividade e 92,86% realizaram parte das atividades. Esses dados foram obtidos através de um acompanhamento diuturno e sistemático por parte da coordenação do curso e em colaboração com os docentes com o preenchimento de uma planilha compartilhada pelo aplicativo *Google Drive*. Nesta planilha, cada disciplina discrimina o retorno das atividades por parte de cada aluno registrando se ele retornou às atividades em parte ou nunca retornou. Ao cabo de quase 15 dias de paralisação do calendário acadêmico e de quase 60 dias de atividades remotas, foram feitas essas ilações, das quais depreendem-se as análises finais.

## CONSIDERAÇÕES

Em razão do processo explorado neste artigo estar em curso, não há ainda conclusões definitivas. As generalizações podem ser apontadas segundo duas vertentes. A primeira dá conta de **considerações gerais** que podem ser aplicadas a qualquer sistema de ensino e a qualquer nível de ensino: a) não há uma cultura educacional de aprendizagem remota ou à distância em nosso país. Instituições de ensino não foram planejadas e organizadas nesse sentido, bem como pais e responsáveis, professores e alunos não foram educados neste tipo de ensino; b) não existem condições físicas ou estruturais para se adotar uma educação remota eficiente no Brasil, pelo menos na atualidade. Os sistemas de ensino não possuem dispositivos físicos e nem imateriais para desenvolver uma educação remota, como computadores, programas, bibliotecas, fluxo de dados. Não há profissionais habilitados e qualificados para essa modalidade de ensino, seja para dar suporte ou agir diretamente no ensino. Os alunos não dispõem das mesmas condições tecnológicas que ocasionem uma isonomia de aprendizagem. Pode-se acrescentar que os provedores de *internet* de nosso país ainda carecem de qualidade no oferecimento de seus serviços, compatíveis com o desenvolvimento de um processo educativo (no linguajar popular: “a *internet* é instável, cai muito”) e acessível ao público mais vulnerável.

A segunda vertente vai no sentido das peculiaridades e especificidades da modalidade do PROEJA. Assim, **considerações específicas** podem ser apontadas: a) falta de cultura do público docente e discente do ensino e da aprendizagem remota; b) limitação econômica discente que impossibilita ou limita a aquisição de dispositivos ou serviços de tecnologia de informação adequados; c) descrença no ensino remoto por conta de uma cultura tradicional de aulas presenciais; d) falta de estrutura familiar ou material que possibilite uma apren-

dizagem à distância; e) instabilidade laboral e econômica que repercute em desânimo, desistência ou falta de motivação; e) falta de formação docente que viabilize aulas mais próximas da realidade remota; f) inexperiência da gestão institucional no ensino dessa natureza; g) falta de políticas públicas específicas para o ensino remoto nas modalidades EJA e PROEJA; h) necessidade de implementação e de planejamentos e ações no sentido de dotar os alunos de ferramentas que possam dar conta do ensino remoto. Ademais, momentaneamente e diante da possibilidade de continuidade das atividades remotas por conta da insegurança de condições sanitárias favoráveis e em uma perspectiva de não se “perder” o ano letivo, acredita-se que se deve pensar em metodologias que considerem e antevejam a realidade do público-alvo do PROEJA, ampliando a concessão de auxílios financeiros específicos para a dotação dos meios digitais necessários à aprendizagem. Também há necessidade de, após vencida essa etapa, estabelecer horários de interação entre os alunos e os professores em plataformas acessíveis e, também, ampliar de forma irrestrita a distribuição de material físico. De uma forma mais geral, há necessidade da criação de políticas públicas educacionais efetivas para o ensino remoto ou híbrido (parte presencial e parte a distância) em nosso país. Para este ano, pode-se considerar a perda do ano letivo no viés da normalidade, propondo a construção de uma nova espécie de processo educativo em que o ensino centrado no professor e, por consequência, em aulas expositivas e tradicionais, seja transformado em um ensino em que cada indivíduo se aproprie e crie o seu aprendizado, desenvolvido pelas capacidades de aprender de cada um. Esse ensino pode ser baseado no “aprender a aprender” ou simplesmente na autoformação, autoaprendizagem ou autonomia, mediada e moderada pelo professor. Nesse sentido, a oportunidade é uma via de mão dupla, tanto para discentes quanto de docentes, o que implica uma cultura de “desacomodação” contínua e permanente na perspectiva de um novo tempo da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm)>. Acessado em 25/maio/2020.

CIAVATTA, Maria. In: A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IFFAR. **RESOLUÇÃO Ad referendum 003/2020**. Aprova o Regulamento de Concessão de Auxílios Financeiros em Caráter Emergencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, 2020.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro; JORGE, Ceuli Mariano. **O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do PROEJA**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 142, p.55-71, jan.-mar., 2018.

# O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19, EM UMA ESCOLA PARTICULAR, NO ESTADO DO PARÁ

**Geanice Raimunda Baia Cruz<sup>52</sup>**  
**Maria Sueli Corrêa dos Prazeres<sup>53</sup>**  
**Maria Rejiane da Mata Dias <sup>54</sup>**

## INTRODUÇÃO

O cenário que se apresenta para todas as instituições educacionais, neste tempo de pandemia da Covid-19, em que há necessidade de isolamento social, se constituiu um grande desafio para a condução das atividades pedagógicas no ensino regular. Segundo as ponderações de Michael Ryan, diretor do programa de emergências da Organização Mundial de Saúde (OMS): “existem coisas que precisam ser feitas. Você não pode substituir a quarentena por nada. Precisaremos mudar o nosso comportamento pelo futuro previsível”.

Por isso, precisamos nos adequar a este momento atípico, começando por nossa forma de percepção e entendi-

<sup>52</sup> Mestra em Educ. e Cultura (UFPA). Esp. Coord. Ped. (FAEL). Gestão em EAD (UFF-RJ). Grad. Ped. (UFPA). Coord. Ped./Profa. Educ. Básica. Grupo de pesquisa em Tec. Digitais (UFPA). geanice@bol.com.br

<sup>53</sup> Professora Doutora permanente de Mestrado (UFPA) e da Faculdade de Educação (UFPA). Professora coordenadora do grupo de estudos e pesquisas Tecnologias Digitais na Amazônia (UFPA). suelicorrea@ufpa.br

<sup>54</sup> Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Cametá/UFPA). Licenciatura em Pedagogia (Cametá/UFPA). Diretora Pedagógica do Colégio Particular Auxiliadora/Cametá-Pará. irrejiane@yahoo.com.br

mento do processo educacional. Neste capítulo, procuramos proporcionar uma discussão e reflexão sobre a escola particular “Auxiliadora”, a qual buscou alternativas de ensino remoto para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem, dentro de um contexto com características diferenciadas das capitais brasileiras, pois está localizada na região no Baixo Tocantins, no Estado Pará.

Iniciaremos caracterizando a cidade, na qual a escola se localiza e de onde a experiência se origina. Cametá é um município do estado do Pará fundada em 24 de dezembro de 1635, sendo uma das cidades, mais antigas da Amazônia. Também é denominada “Pérola do Tocantins”, “Terra dos Notáveis”. Fica localizada à margem esquerda do rio Tocantins, em um espaço que compreende cerca de 3km de extensão. Sua população, estimada no ano de 2018, segundo o IBGE, é de 136.390 habitantes. A cidade de Cametá encontra-se no Nordeste Paraense.

Na área da educação, Cametá é considerada a melhor referência da região, mediando a relação com Belém, nossa capital. No aspecto educacional no contexto da região tocantina, o público é atendido tanto a nível superior, fundamental como ensino médio, por instituições públicas e particulares.

Para este estudo, consideramos como campo de pesquisa o colégio “Auxiliadora”, o qual aderiu ao ensino remoto para seus estudantes. É uma instituição de ensino particular, religiosa, filantrópica, que atende desde o nível infantil (pré-escola) até o ensino médio. Possui três eixos norteadores: Missão - proporcionar uma Educação Vicentina de qualidade fundamentada na pedagogia do Mestre Jesus, conduzindo a pessoa à sua promoção humana e cristã. Visão - acreditamos em uma sociedade fundamentada nos valores do Reino de Deus. Valores - Carisma Vicentino; Educação Humana e Cristã; Inclusão; Formação da consciência crítica e ecológica; Respeito às diferenças.

Para a compreensão dessa experiência escolar, aspectos como planejamento, organização pedagógica, adaptação de ambientes de aprendizagem, processos avaliativos para a proposição do ensino remoto serão considerados, uma vez que aliada à falta de presença física das pessoas, está agregada o “estar juntos virtualmente”, numa perspectiva de “proximidade”, em que as tecnologias digitais tenham um papel decisivo nesse processo do ensinar e do aprender. Assim, o ensino a distância, utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como um mecanismo de mediação, de modo que, parte das interações e comunicações ocorra de forma síncrona (professor e aluno interagem em tempo real) e outra de forma assíncrona (quando não há interação em tempo real).

Na sequência do texto, sob a ótica dos professores e estudantes, destacamos o objetivo geral deste estudo de identificar as dificuldades, desafios e avanços sentidos/vividos por estes sujeitos quanto a utilização das tecnologias digitais no ensino remoto, através dos grupos de whatsapp e da plataforma de estudos disponibilizada.

Considerando ainda a análise sobre a utilização de estratégias de ensino que envolveram as orientações da equipe pedagógica da escola, o uso das tecnologias digitais, a participação e interação entre educadores e estudantes e as formas variadas de comunicação utilizadas.

A pesquisa indica que apesar das vantagens do uso das tecnologias digitais para o favorecimento do ensino e aprendizado, ainda há muitas dificuldades e desafios para a realização do ensino remoto, por meio das tecnologias digitais, aqui evidenciadas quanto ao uso dos grupos de whatsapp e da plataforma de apoio ao ensino online, devido inúmeros fatores, dentre eles: a necessidade de formação específica para atuar na área; as dificuldades de manuseio correto da plataforma; internet que permita uma conexão adequada para o acesso

aos materiais de estudo e, por fim, a mediação e interação pedagógica, elementos essenciais para fazer acontecer o ato de ensinar e aprender no ensino híbrido.

## CAMINHOS PERCORRIDOS

Para a elaboração deste capítulo, nestes tempos de pandemia, em que estamos recorrendo, em sua maioria, às formas virtuais de comunicação, iniciamos com um estudo bibliográfico, recorrendo às leituras de teóricos como: Libâneo (2015), Kenski (2010), Mill e Pimentel (2013) e Belloni (2015).

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. O relato de experiência, é concebido como uma opção em que se traz à tona motivações diversas, considerando impressões vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Apresenta os fenômenos de forma explicativa, interpretativa e compreensiva dos acontecimentos em um determinado período vivido.

De acordo com os estudos de Minayo (2004), o processo descritivo e interpretativo está, definitivamente, atravessado pelo olhar/leitura do pesquisador, ao tempo que o ato de compreender também está relacionado ao universo existencial, campo que não admite a produção de verdades unívocas. Pelo contrário, compreende a produção do conhecimento como processo, sempre polissêmico, que abrange um acontecimento em determinado período histórico.

Nesse sentido, o relato de experiências coloca ao pesquisador o desafio de articular teoricamente conhecimentos que marcam seu pertencimento coletivo, ao mesmo tempo em que ativam suas competências de tradução, percepção e interpretação. Para tanto, foram elaboradas e direcionadas, notas, cartas, orientações, relatórios para pais, educadores e estudantes, com o objetivo de direcionar as atividades esco-

lares do Colégio “Auxiliadora”. Recebemos o feedback dos segmentos através de relatos de experiências.

Os sujeitos envolvidos para a feitura deste capítulo são professores da rede particular de ensino em uma cidade do interior do estado do Pará, que utilizaram as plataformas digitais e grupos de whatsapp para serem mediadores do processo ensino-aprendizagem aos estudantes dos níveis de pré-escola, fundamental I e II e ensino médio. Além de relatos, como feedback, dos próprios professores e alunos.

## **A OPÇÃO PELO ENSINO REMOTO NA ESCOLA “AUXILIADORA”, EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19**

Vivenciamos um período de grandes mudanças em todas as áreas das atividades humanas, advindas da Covid-19. O impacto dessas mudanças é inegável na educação.

De fato, um novo paradigma a partir dos avanços científicos e tecnológicos, acabam por afetar os sistemas escolares, em que se destaca, segundo a visão de Libâneo (2015, p. 43), “mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento, influenciando na pesquisa, na produção do conhecimento e nos processos de ensino e aprendizagem”. Como está em clarividência nas notas da direção escolar aos pais e responsáveis, e educadores, nos recortes abaixo:

(...) Informamos aos senhores pais e responsáveis que teremos férias antecipadas de 01 a 30 de abril de 2020, em acordo com os órgãos legais. (...) Aproveitemos desse tempo para que nossos estudantes revisem, em casa, as atividades já trabalhadas em sala de aula, façam leituras de bons livros e, aos que têm acesso à internet, visitem sites educativos, bem como dediquemos momentos para rezar em família pela paz

mundial. (Nota emitida pela direção pedagógica do Colégio aos pais e responsáveis - 31/03/2020).

(...) Sabemos que os tempos são desafiantes, acompanhamos consternados o aumento de infectados e mortos em nosso país e vemos a incerteza quanto ao retorno de nossas atividades presenciais. Sentimos profundamente por não podermos chegar a todos os nossos estudantes, especialmente os mais pobres, com essa proposta de estudo em casa. (...) Não é novidade para ninguém a fraca conexão de internet em Cametá, o que dificulta baixar vídeos, atividades. Mas na clareza de que estamos buscando sempre aprimorar nossos trabalhos e responder a uma solicitação de pais quanto à utilização da plataforma educacional. (...) A paciência, a abertura para o novo e a criatividade até o infinito podem nos ajudar nessa nova e desafiadora jornada educativa. Não podemos perder a esperança sem tentar, sem buscar, sem acreditar que é possível. (Nota emitida pela direção pedagógica do Colégio aos professores - 02/06/2020).

Nesse sentido, flexibiliza-se o acesso ao conhecimento, e as instituições ganham autonomia para se adequar às proposições das necessidades dos tempos atuais. As formas de funcionamento, a organização do trabalho pedagógico, a participação coletiva, a gestão organizacional, o nível de preparo dos professores, os meios para favorecer o processo ensino-aprendizagem são elementos determinantes para o funcionamento de qualidade das escolas. Por isso, tem sido cada vez mais importante e necessário compreender a escola como lugar de “construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola” (LIBÂNEO, 2015, p. 33).

No caso do professor, ele precisa conhecer o ambiente organizacional da escola em que atua, pois é preciso considerar sua condição de funcionamento, sua filosofia de educação, o currículo desenvolvido, a partir de um contexto sociocultural e político mais amplo. Para Nóvoa (1995), somente assim que as escolas, enquanto organizações educativas, ganham dimensão própria – como um lugar onde se toma importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

Nesse contexto, para a implementação de práticas alternativas de organização escolar, de modo a efetivar o processo ensino-aprendizagem, além da figura do professor, depende em grande parte das ações do gestor e da coordenação pedagógica.

O diretor tem uma importância significativa para a escola. Como gestor da escola, precisa ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros. Trata-se de entender “o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum”. (LIBÂNEO, 2015, p. 97).

Nessa mesma linha, temos um outro agente importante nas articulações dentro da escola – o coordenador pedagógico. E o mesmo autor diz que esse profissional,

Acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógicas curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógica-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Além disso, cabe ao coordenador pedagógico, intermediar o relacionamento com os pais e a comunidade escolar. (LIBÂNEO, 2015, p. 109).

É certo que ambos são necessários para a condução e organização do trabalho pedagógico nas escolas, de modo que estruturado e coordenado, em que se conceba a docência como trabalho interativo e se aposte na construção coletiva de alternativas, para favorecer as práticas escolares e mais especificamente o processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva levantada, diante do quadro de pandemia, em decorrência da Covid-19, a direção, equipe pedagógica e docentes, em comum acordo, fez opção por buscar alternativas viáveis para realizar o processo ensino-aprendizagem, levando em consideração os meios disponibilizados, as características locais e ritmo de trabalho, visto que não se deve planejar uma proposta de ensino inalcançável ou altamente excludente.

Para Forquin (2000, p. 167), “a escola é também, um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação, seu regime de produção e de gestão de símbolos”. Como está expresso nas orientações da direção e coordenadora pedagógica aos educadores para a utilização dos grupos de whatsapp:

(...) Queridos Educadores, que a paz do Resuscitado esteja no coração de cada um de vocês e de seus familiares! Diante deste cenário nacional de incertezas quanto ao retorno das atividades escolares presenciais, definimos pela utilização inicial de grupos de WhatsApp, sobre conteúdos já trabalhados no primeiro bimestre, como forma de revisão e apoio pedagógico. Para tanto, atente para algumas orientações pedagógicas: solicitamos que faça gravações de vídeos de até 30 min de exposição do conteúdo e sugestões de exercícios ou leituras complementares a serem feitas por meio de sites ou utilizando o próprio

material do estudante. Façamos todo o esforço possível para guardarmos a prudência e discricção neste momento atípico para nossa ação educativa. As Coordenadoras estarão disponíveis para ajudá-los com o suporte necessário. Esperamos em Deus que voltemos com nossas atividades normais, manifestando assim nosso compromisso com os pais em garantir os dias letivos presenciais. (Orientação elaborada pela direção/coordenação pedagógica do Colégio - 26/04/2020).

Por isso, optamos pela utilização das tecnologias digitais no processo de ensinar e aprender no colégio “Auxiliadora”, como uma ferramenta e apoio técnico-pedagógico, entretanto, há que se considerar questões como o uso das tecnologias, suas limitações em algumas realidades, bem como o processo de formação para a sua utilização, pois,

Os profissionais da educação básica, em sua maioria, não estão preparados para lidar com esses desafios, e suas dificuldades são decorrentes, principalmente, de uma defasagem de sua formação inicial e os novos mundos sociais e culturais da criança e adolescente do século XXI. Daí a importância de integrar essas tecnologias, essas novas mídias ao ensino escolar em todos os níveis, o que implica a urgência de preparar os professores para essa integração, a começar por sua própria formação como usuário crítico e criativo das TICs. (MILL; PIMENTEL, 2013 apud BELLONI, 2010, p. 253).

Por isso, necessário se faz um olhar crítico sobre as relações entre as TICs e o processo de ensinar e aprender, a fim de compreender que a integração entre elas ocorre para além do uso dos instrumentos de apoio, como celular, notebook, plataforma, porque “não se trata apenas de instrumentalizar

o professor para utilizar a TIC em sua prática pedagógica, mas de prepará-lo para formar cidadãos capazes se tornarem usuários competentes, críticos, criativos e participativos, a começar por eles próprios” (MILL E PIMENTEL 2013, p. 252). Como podemos perceber nas comunicações da coordenadora, orientando e avaliando o ensino remoto:

Caros educadores, caminhamos quinze dias na realização de nossas atividades online e queremos numa pequena parada pontuar alguns pontos positivos percebidos e outros pontos observados que precisamos de mais atenção, procurando nos adequar para melhorar o processo ensino-aprendizagem, nesta proposição de ensino remoto, nos moldes da EaD. Ressaltamos inicialmente que os desafios e as dificuldades sentidas foram superados pelo esforço de cada um de vocês. (...) Em tempos de pandemia precisamos nos reinventar e nos lançar por novos caminhos. O grupo do whatsapp, apesar das limitações, no momento é nossa sala de aula. Acreditamos que avançamos bastante nas revisões, proposição feita para este momento, ou seja, para o mês de maio. As avaliações e comentários de estudantes e pais são uma confirmação deste fato. (Relatório elaborado pela coordenação pedagógica do Colégio - 19/05/2020)

(...) A partir de segunda-feira, iniciaremos uma nova fase em nossos estudos online, agora nos deslocando para a plataforma de ensino, onde postaremos nossas atividades planejadas referentes aos conteúdos de suas respectivas áreas de conhecimento. Teremos uma formação com a equipe técnica da plataforma. Solicitamos que no horário de suas aulas coloquem uma pequena chamada sobre o que irão trabalhar nos grupos de whatsapp (no mesmo

formato que a maioria já vem fazendo), a fim de que estes se sintam direcionados para as atividades postadas por vocês na plataforma, e assim possam encontrar com mais facilidades o material disponibilizado. Reforçamos que, como será nossa primeira semana, vamos nos ajustando de acordo com as nossas necessidades e dificuldades de nossos estudantes. Contamos com o apoio e dedicação de todos! (Orientações elaboradas pela coordenação pedagógica do Colégio -28/05/2020).

É preciso ver o contexto e as subjetividades dos sujeitos, pois envolvem experiências de professores e alunos em tempos e espaços diferentes. Além de que, os critérios estabelecidos para o uso das tecnologias digitais na educação nem sempre correspondem às reais condições e expectativas do aluno para a aprendizagem.

A presença de uma determinada tecnologia pode induzir mudanças na maneira de organizar o ensino (...) existe uma relação direta entre educação e tecnologia. Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias. (KENSKI, 2007, p. 44).

Nesse processo, os saberes docentes, os conhecimentos prévios dos alunos, as linguagens, as técnicas devem ser aprofundadas na utilização das TICs na educação escolar. Por isso, a escola “Auxiliadora” se preocupou em orientar cuidadosamente seus estudantes:

(...) Comunicamos que a partir de junho, trabalharemos na plataforma de ensino adquirido pelo nosso Colégio, com conteúdos referentes ao II Bimestre letivo de 2020. Para mantermos nossa organização didático-pedagógica, seguiremos os horários de

aula já divulgados anteriormente, inclusive já foram inseridos na plataforma. Todos os estudantes já se encontram cadastrados e inseridos na plataforma. Já enviamos o login e senha de cada um no seu número privado e um tutorial com instruções detalhadas para o acesso à plataforma. Lembre-se de que estamos vivendo uma experiência nova e toda calma e paciência são necessárias. Informamos ainda, que manteremos os grupos de whatsapp para informes e orientações, e até para eventual necessidade dos professores também. (Orientações elaboradas pela coordenação pedagógica do Colégio - 01/06/2020).

A educação à distância, quando mediada pelos artefatos digitais ou de modo “*online*”, pode potencializar a prática pedagógica através dos materiais digitalizados, incentiva a pesquisa, provoca a interação social, o feedback, a descoberta de novos instrumentos de apoio para registro e armazenamento de informações. Com esse pensamento, corrobora o autor, analisando que,

Sejam pelos artefatos ou pelos processos organizacionais, as tecnologias de base informática têm sido intensamente utilizadas também no contexto educacional. Seria incoerente não incorporá-las no processo de formação dos futuros cidadãos, principalmente quando consideramos que esses novos cidadãos são nativos de um mundo “naturalmente composto por tecnologias”. (MILL, 2013, p.52).

Entretanto, se há potencialidades, quanto ao uso das tecnologias digitais, há que se considerar que o acesso nem sempre é favorável por inúmeros motivos a citar: inexistência de uma conexão com internet banda larga; dificuldades quanto ao manuseio das plataformas, de acesso aos conteúdos, de

entendimento das linguagens utilizadas, de interação com o professor por medo de errar. Mas, apesar das dificuldades, muitos de nossos estudantes reconhecem o empenho de toda a comunidade educativa diante do novo ensinar:

Hoje estamos vivenciando um cenário cheio de medos e dúvidas, em um mundo onde a proliferação de um vírus (Covid-19) que ceifa vidas é uma realidade, e como se isso não bastasse, nos foi tirado os momentos de felicidade e diversão, muitas vezes vivido no ambiente escolar, seja em uma conversa com os colegas ou em uma piada que um professor conta em sala de aula. Neste ano, tão importante para nós que iremos concluir mais uma etapa de nossa formação escolar, gostaríamos de agradecer imensamente a vocês, professores, que sempre acompanharam nosso caminhar nesta estrada de aprendizagem e sempre estiveram ao nosso lado contribuindo na construção de uma parte da nossa história. Nossos sinceros agradecimentos, pois mesmo em uma época de tantas inseguranças, vocês nos transmitem a certeza de que estarão sempre ao nosso lado, nos guiando rumo à realização dos nossos sonhos. (Relato de um estudante do 3º Ano Médio do Colégio - 05/05/2020).

Segundo Castells (2003), caso os participantes não tenham as competências desejáveis, “é necessário criar condições que favoreçam tal desenvolvimento no âmbito do próprio curso, caso contrário, se reforça o fosso digital e a desigualdade de acesso à educação e aos bens culturais da sociedade”. Este pensamento ainda é reforçado pela autora, uma vez que,

Em nossas sociedades contemporâneas, em que a importância das redes telemáticas e da realidade virtual é cada vez maior, a educação deve mais do que nunca ser efe-

tivamente para todos (e não apenas para os mais favorecidos) e deve fazer uso intensivo das TICs, em uma perspectiva humanista de educação para o desenvolvimento, para a solidariedade e para a cidadania. (BELLONI, 2015, p. 8).

Essas reflexões são muito válidas, evidentes e necessárias, no contexto do uso das tecnologias como uma inovação pedagógica, uma vez que, só haverá mudanças significativas sobre o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender se houver mudanças na ideia do que seja estudar, ensinar e gerenciar os processos educativos nos moldes da EaD. Como podemos perceber no relato de um professor:

(...) Acho que as iniciativas das nossas aulas online ocorreram com algumas dificuldades e falhas técnicas naturais em uma dinâmica tão nova e desafiadora para todos. Falhas aliás sempre vão existir visto que somos seres humanos, mas, no geral, vejo que o projeto tem tido êxito em, minimamente, atender nossos alunos naquilo que é nossa missão principal: ensinar. A despeito de todas as dificuldades de infraestrutura em internet em nossa cidade e região, vejo a imensa maioria dos meninos participando, interagindo e nos dando um feedback e uma energia positiva. Quanto ao relatório compartilhado pela coordenação, achei de extrema correção, tanto na postura humanizada e acolhedora em pontuar e aceitar nossas eventuais falhas advindas das inúmeras dificuldades já citadas quanto, e principalmente, em nos apontar novos caminhos nessa eterna trajetória evolutiva que deve sempre pautar nossas vivências! Agradeço e abraço fraternalmente cada conselho dado! Parabenizo a direção pela coragem de encampar essa proposta e, especialmente, à coordenação por nos aju-

dar imensamente para fazer com que tudo isso seja possível. (Relato enviado espontaneamente, por um professor, no grupo do whatsapp sobre o relatório – 19/05/2020).

Porém, Belloni sugere cautela no uso dessas tecnologias, pois,

Há sempre implicações diretas, por vezes indesejáveis, na adoção de toda tecnologia. (...) A tecnologia mais adequada a determinado objetivo é sempre aquela que não vai atrapalhar. Dito de outra forma, a melhor tecnologia é aquela a que o aluno tem acesso e que o auxilia na construção de seu conhecimento. (BELLONI, 2010, p. 52).

Portanto, variados são os sujeitos envolvidos (diretor, coordenador, professor, aluno, pais), e variados são outros fatores importantes - o contexto em que a escola se situa, as tecnologias digitais disponíveis, o processo de formação inicial e continuada, as condições da oferta do ensino e do acesso do aluno aos ambientes virtuais utilizados pela escola - para que de fato, o processo ensino-aprendizagem se efetive em favor da formação plena do cidadão, capaz de se apropriar crítica e criativamente desses meios de comunicação e informação para colocá-los a serviço da cidadania e da construção de uma sociedade mais solidária, justa e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES

Diante desse cenário, causado pela pandemia mundial, oriunda da Covid-19, em que as escolas e os sujeitos precisam se reinventar e assumir responsabilidades diversas, para que o processo ensino-aprendizagem aconteça nas instituições escolares, buscamos responder a seguinte questão: Quais as dificuldades, implicações, inquietações, desafios e avanços sentidos/vividos pelos sujeitos da escola para a utilização

das tecnologias digitais no ensino remoto, através dos grupos de whatsapp e da plataforma de estudos disponibilizada pela escola?

Nas reflexões e análises descritas e empreendidas neste trabalho, pelo menos três conclusões/observações são importantes destacar. Em primeiro lugar, ressaltamos que vale a pena lembrar que não se trata de tarefa fácil inserir um grupo significativo de segmentos da escola, no mundo das tecnologias digitais, em que se apresentam modelos diversos, desafiantes e heterogêneos de acesso ao ensino aprendizagem, através do uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, convidamos o leitor a remontar sua própria experiência nesse universo e, conseqüentemente, recordar suas próprias “angústias” nesse processo.

Em segunda análise, é preciso ter claro que movimentar-se por “dentro” de um grupo de whatsapp e uma plataforma digital educacional, ou seja, entre um saber fazer próprio da atividade formativa (conhecer as teorias quanto ao uso tecnologias digitais e sua importância para a prática pedagógica) a um saber dizer próprio da atividade cotidiana (saber usar o whatsapp, por exemplo), implica distanciamentos e aproximações que não se dão de forma harmoniosa, uma vez que o processo de caminhada entre esses saberes exigem competências e habilidades tanto para quem elabora as orientações técnicas-pedagógicas (equipe pedagógica), quanto para quem a executa (educadores) e a recebe (estudantes). Por vezes, essa relação aconteceu de forma tensa (diante dos desafios encontrados) e também de maneira agradecida, por reconhecimento do esforço de cada segmento para que o ensinar e aprender se efetivasse no Colégio “Auxiliadora”.

Por último, é preciso admitir que as reflexões empreendidas aqui não dão conta da complexidade que recobre a temática e que as experiências relatadas, embora representativas, ainda se torna análise incipiente, pois ainda não sabemos

por quanto tempo perdurará esta pandemia e quais as consequências definitivas para a nossa vida e para os resultados do processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Entretanto, apesar das dificuldades (principalmente em relação à formação técnica adequada, adaptação dos materiais disponíveis, uso da plataforma digital, conexão com a internet) podemos afirmar que esta experiência (após a formação teórico-prática, as orientações pedagógicas, a aceitação quanto à necessidade do uso das tecnologias digitais no ensino, o acesso à plataforma, a adaptação à rotina dos estudos, a interação, o feedback), se constitui, como uma experiência exitosa no Colégio particular “Auxiliadora”, na cidade de Cametá, Estado do Pará.

A despeito dessas constatações, é possível assegurar que a educação é um processo pedagógico constituído por docentes e discentes, isto é, ensino e aprendizagem, e que precisam estar intimamente articulados. E mais, a educação em qualquer época e forma, constitui-se e fundamenta-se a partir de “quatro elementos constitutivos: gestão (equipe pedagógica da escola), ensino (educadores), aprendizagem (alunos) e a mediação técnico-pedagógica (tecnologias)”, conforme afirma MILL (2006, p. 49). Assim, esses elementos são inerentes, para que ocorra a virtualização dos processos educacionais, tanto à distância como presenciais.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Mídia-educação a distância na formação de professores. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância: Desafios Contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KENSKI, V.M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância**: Desafios Contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (org.). **Educação a Distância**: Desafios Contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (8a ed.). São Paulo: Hucitec, 2004.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**: Lisboa: Dom Quixote, 1995.

# EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENFRENTANDO A COVID-19 SEM PLANOS DE CONTINGÊNCIA

**Cristiane Aparecida Baquim<sup>55</sup>**  
**Maria Eduarda Fiorilo Rocha Baquim<sup>56</sup>**  
**Valquiria Fiorilo Rocha Baquim<sup>57</sup>**

## INTRODUÇÃO

No dia 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a doença Covid-19, causada por um novo coronavírus (Sars-cov-2), se tornava um caso de emergência de saúde pública de importância global. Países de todo o mundo, a começar pela China, onde o vírus foi identificado pela primeira vez, passaram a adotar medidas para conter o avanço do patógeno, ao mesmo tempo em que buscam compreender sua evolução epidemiológica e desenvolver uma vacina ou um tratamento que sejam capazes de combater seu rápido avanço.

---

<sup>55</sup> Doutora em Educação pela UFSCAR Pedagoga pela UFRV e professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: cristiane.baquim@ufv.br

<sup>56</sup> Graduada do curso de Direito na Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus GV e estagiária em Direito de Família e Sucessões na Defensoria Pública do Estado de MG. E-mail: mariaeduardafiorilo@gmail.com

<sup>57</sup> Graduada em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora e cursa Ciências Sociais na mesma instituição. E-mail: valvrb@hotmail.com

No Brasil, o primeiro caso foi notificado no dia 25 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo. Em 11 de março já havia a ocorrência da doença em todos os continentes e a OMS declarou que se tornara uma pandemia e que, portanto, não haviam fronteiras para a sua disseminação.

A partir daí, diversas ações têm sido tomadas no Brasil com o mesmo objetivo de outros países: conter o avanço da doença enquanto não há uma cura comprovada, de modo a dar tempo para que os sistemas de saúde estejam devidamente adaptados para não colapsarem e sucumbirem diante de um aumento exponencial de infectados. E para conter esse avanço, a medida preventiva mais indicada pela OMS é o isolamento social e práticas persistentes de higiene pessoal. Não sem contradições, há os que contribuem para que as medidas de isolamento social se efetivem, mas há aqueles que duvidam da letalidade do vírus e insistem que as consequências econômicas de tantas indústrias, comércios e serviços fechados serão muito piores e prejudicarão mais a população do que o próprio vírus.

De certo é que, na área da educação no Brasil, essa epidemia tem servido para colocar uma lupa sobre a realidade e descortinado as várias facetas da exclusão social, agora explicitamente vinculada à exclusão digital. As aulas presenciais foram paralisadas ao redor do mundo e por aqui não foi diferente, mas a similaridade não é a mesma quando se trata das estratégias adotadas pelos sistemas de ensino para manter as atividades letivas e o vínculo dos estudantes com as instituições.

Nas universidades públicas brasileiras, onde a ciência e a tecnologia fazem avançar o conhecimento científico diariamente, inclusive em ações concretas para entender e combater o avanço da pandemia, as respostas acadêmicas e pedagógicas têm sido as mais diversas. O painel virtual do Ministério da Educação (MEC) que monitora a situação

das aulas de graduação nas universidades federais informa que, das 69 instituições, 54 se encontram com as atividades suspensas (MEC, 2020).

Nesse trabalho, apresentamos os desafios enfrentados por uma professora e duas estudantes de duas universidades públicas que têm buscado encontrar as soluções possíveis nesse momento distópico e sem precedentes para essas instituições. Narrando em primeira pessoa, as autoras demonstram que, para essa realidade, não haviam planos de contingência.

## O DESAFIO DE SER PROFESSORA UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A universidade na qual trabalho desde 2012, e na qual me graduei em Pedagogia em 1999, reagiu ao vírus. Foi, como as demais instituições públicas federais, engolfada pela onda da Covid-19, mas compreendeu a necessidade de manter o vínculo dos estudantes com a instituição enquanto ainda sentiam a vontade de estarem juntos e fazerem parte da comunidade acadêmica. Mas isso não se deu de imediato, passaram-se cerca de três meses (as aulas foram suspensas em 14 de março) até que pudéssemos compreender que a retomada das atividades presenciais estava mais distante no horizonte do que imaginávamos.

De uma posição inicial terminantemente contrária à adoção de quaisquer propostas de ensino na modalidade não presencial, passamos a considerar que seria viável instituir um período especial, numa proposta em que as disciplinas pudessem ser condensadas no tempo, e que tanto professores quanto alunos se envolvessem voluntariamente. Isso se concretizou no que ficou conhecido como Período Especial de Outono (PEO) e foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) por meio da Resolução nº 03/2020 (UFV, 2020), no dia 13 de maio de 2020.

Para a efetivação do PEO, muitas contradições foram se explicitando: a formação docente para a educação remota com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a qualidade do ensino ministrado, a avaliação dos alunos em um tempo-espço diferenciado, o precário acesso de muitos estudantes a equipamentos tecnológicos e à internet, dentre tantos outros.

Como não havia um plano de contingência para colocar em prática nesse momento adverso, algumas iniciativas inovadoras começaram a ser desenvolvidas, a começar pela formação remota dos docentes que iriam participar voluntariamente do PEO. A formação foi organizada e desenvolvida pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) e pela Pró-Reitoria de Ensino, dispondo de uma matriz curricular de 40 horas de intensos debates:

Tabela 1: Matriz curricular do curso de capacitação de professores do PEO

<b>UNIDADES</b>	<b>CONTEÚDO</b>
WEBINÁRIO	Educação a Distância e Educação Remota Síncrona
UNIDADE 1	Apresentação do Curso e Google Meet na aula não presencial
UNIDADE 2	Organização da Disciplina e Planos de Ensino
UNIDADE 3	Ambiente Virtual de Aprendizagem: ferramentas
UNIDADE 4	Curadoria de Conteúdos no EaD
UNIDADE 5	Zoom na aula não presencial
UNIDADE 6	PowerPoint para produção de uma Aula Narrada
UNIDADE 7	Gravador de tela para produzir uma Videoaula
UNIDADE 8	Dicas para produção de audiovisual de qualidade
UNIDADE 9	Uso da Mesa Digitalizadora na aula não presencial
UNIDADE 10	Acessibilidade
UNIDADE 11	Metodologias Ativas na educação não presencial

UNIDADES	CONTEÚDO
UNIDADE 12	Avaliação da aprendizagem: fundamentos, perspectivas e alternativas na educação remota
UNIDADE 13	Estruturação da disciplina no AVA
ENCERRAMENTO	Oficina para apresentação dos Planos de Ensino

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da CEAD e da PRE.

Concomitante e de forma complementar às ações formativas previstas nessa matriz, foi realizada uma série de oito webinários a partir do tema “Educação superior pública mediada por tecnologias digitais da informação e comunicação”. Para tanto, foi criado um canal no Youtube chamado UFVWEB, vinculado à CEAD, para transmissão dos eventos.

Para essa primeira oferta formativa foram disponibilizadas 200 vagas, mas se inscreveram 409 professores dos três campi da universidade, sendo que 350 finalizaram o curso, demonstrando o grande interesse do corpo docente pela ampliação dos conhecimentos acerca da temática. No atual momento, outra turma está aguardando o início do curso para também se capacitar, num total de 300 professores. O objetivo é capacitar todos os 1.283 docentes da educação superior e do nível médio que atuam na instituição, nos próximos meses.

Todos os professores capacitados na primeira turma, então, estão ofertando disciplinas no PEO, num total de 358 disciplinas de graduação, 43 de pós-graduação e 17 de ensino técnico, atendendo a quase cinco mil alunos da graduação e 421 de pós-graduação nos três campi. A grande procura por vagas foi um indicativo da assertividade da proposta, apesar de ser de caráter voluntário. Esse período condensará os conteúdos das disciplinas ao longo de 45 dias (de 8 de junho a 22 de julho), mantendo a carga horária original prevista no Projeto Pedagógico do Curso, sendo que o aluno pôde se

matricular em até duas disciplinas e as turmas virtuais puderam ser compostas por, no máximo, 30 estudantes, visando garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem e permitir que a proposta também contribua para o processo formativo dos docentes.

O passo seguinte foi a realização, pela PRE, de uma consulta *on line* aos estudantes, visando levantar os dados referentes às condições de acesso aos recursos tecnológicos e à internet. No período de 16 de maio a 30 de junho (a consulta ainda está aberta), 9.113 graduandos dos três campi haviam respondido ao questionário, o que corresponde a 60,5% do total de alunos. Dos respondentes, apenas 4,4% disseram não ter acesso à internet, sendo que este percentual atinge 12% daqueles com menor renda familiar e 15% entre os bolsistas da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, que caracterizam os alunos em maior vulnerabilidade social.

Conhecer o perfil dos estudantes está subsidiando, nesse momento, a elaboração de propostas que visam dar continuidade às atividades letivas remotas, caso haja a necessidade de manter o isolamento social ainda por um longo período.

É importante ressaltar que a minha atuação nesse espaço-tempo singular não está restrita à minha condição docente, pois que também atuo junto à administração superior na PRE. No cotidiano do trabalho em tempos de pandemia, tenho buscado conciliar as incontáveis reuniões e as ações delas decorrentes com o trabalho doméstico intensificado, a rotina de estudos remotos do meu filho com o qual divido o computador que temos em casa, o distanciamento social de amigos e familiares, a orientação de alunos para darem continuidade às suas pesquisas, as produções acadêmicas tão requeridas para “pontuar” no currículo, as atividades do Programa de Educação Tutorial que coordeno, e a incerteza pelo fim desse isolamento que também me causa angústia e ansiedade.

A experiência tem mostrado que o diálogo com a comunidade acadêmica tem sido o melhor caminho a seguir, apesar dos inúmeros desafios quando buscamos conciliar os diversos interesses que permeiam a dinâmica institucional que, se já são difíceis de administrar num contexto de suposta normalidade, se intensificam numa situação sem precedentes para todos.

Nessa perspectiva do diálogo constante, no momento a PRE implementou uma etapa de consulta aberta à comunidade para debater coletivamente se um novo período letivo remoto será adotado em função da Portaria 544/2020 do MEC que autorizou “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020), até 31 de dezembro de 2020.

A experiência do PEO tem demonstrado que é possível enfrentar a pandemia com o uso das TDIC na educação superior, especialmente em disciplinas teóricas, mas que essa modalidade só atende à situação de excepcionalidade e emergência que estamos vivendo, pois nem todas as disciplinas podem ser adaptadas para o formato remoto. Está sendo possível confirmar, também, que nenhuma tecnologia tem sido capaz de substituir a imprescindível presença de professores e alunos em um ambiente de troca mútua e dialogada, sendo muito importante reafirmar que a educação presencial mantém a sua centralidade no processo ensino-aprendizagem.

O legado desse tempo certamente será de muita aprendizagem e, quiçá, de mais curiosidade intelectual e profissional diante do uso das tecnologias mediando as relações de ensino e aprendizagem, mas também de mais respeito pelo trabalho docente e as ressignificações que o permeiam.

## SER/ESTAR ALUNA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DURANTE A PANDEMIA: EXPECTATIVAS X REALIDADE

### RELATO 1

Como exposto anteriormente, a pandemia da Covid-19 trouxe desafios para as Universidades Públicas no que diz respeito à manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo que a educação remota tem se mostrado como o mecanismo mais viável para dar continuidade às atividades, já que as atuações presenciais não podem ser mantidas nesse momento. Um contraponto, contudo, que tem sido colocado por discentes e docentes é o fato de que muitos alunos não têm acesso à internet e a equipamentos que possibilitem a realização dessas atividades.

Essa ponderação é necessária para o planejamento institucional dos novos programas acadêmicos que vêm sendo desenvolvidos pelas Universidades, sobretudo porque, dado o quadro de incerteza sobre o tempo de duração da quarentena e da adoção das demais medidas de segurança, é necessário que sejam pensadas soluções viáveis para retomar o calendário acadêmico, tendo em vista que o MEC, até o momento, não propôs medidas efetivas capazes de solucionar o problema da exclusão digital entre estudantes universitários.

Outro aspecto importante é o impacto emocional que essas transformações têm provocado nos professores e alunos. Em se tratando dos discentes, são comuns e constantes as angústias e as dificuldades em ter que lidar com o ensino à distância, que dificulta o contato com os professores e orientadores de projetos de extensão, de iniciação científica e de estágio.

Ainda, há o desafio de implementar uma nova rotina de estudos em casa, um ambiente que, fora dessa situação,

estamos acostumados a associar ao descanso e ao lazer, e não a uma rotina integral de estudos e trabalho. Neste ponto, também precisa haver disciplina e delimitação em relação aos horários. O policiamento constante se faz necessário para que os horários de estudo não sejam confundidos com os momentos de lazer, alimentação e de descanso, sendo essas atividades de grande importância na manutenção da nossa saúde física e mental.

No meu caso, desde que foi suspenso o calendário acadêmico na Universidade em que curso Direito, foram mantidas, até o momento, apenas as atividades de projeto de extensão e de iniciação científica nos quais atuo.

Em relação à extensão, são feitas reuniões semanais, em que nós, alunos e professores, discutimos juntos o planejamento das atividades que serão realizadas ao longo da semana. A fim de dar continuidade ao projeto, criamos contas em duas redes sociais para divulgar o nosso trabalho e o de outros projetos com os quais mantemos parceria. Esse foi o artifício mais adequado que encontramos para, nesse contexto de isolamento social, manter o contato e o diálogo com a sociedade, objetivos importantes de um projeto de extensão. Apesar de todos os esforços por parte dos professores e de nós, alunos, as atividades previstas para a extensão ficam em certa medida comprometidas.

O trabalho por meio remoto, muito embora funcione como um canal de comunicação entre o projeto e a Universidade, e as pessoas que são foco dessa construção coparticipada, é limitado pelas próprias vias eletrônicas. Há, assim, atividades extensionistas que apenas podem ser realizadas de forma presencial.

Quanto às atividades da iniciação, por enquanto estão restritas a pesquisas voltadas à produção de um artigo científico. O contato com a minha orientadora tem sido pouco, através de mensagens. Não temos utilizado recursos como

chamadas de vídeo para planejar o nosso trabalho, mas ainda assim mantemos a comunicação.

As atividades presenciais de estágio, obrigatórias para a conclusão do curso, foram suspensas. Contudo, alguns estabelecimentos de estágio têm trabalhado remotamente. Acredito que, havendo ferramentas e dispositivos eletrônicos adequados, essa seja uma opção viável nesse momento, principalmente em relação a áreas como o Direito, em que os processos judiciais novos são todos eletrônicos, apesar de ainda tramitarem muitos processos físicos, em papel, inacessíveis agora.

Há, contudo, vários outros cursos cuja maior parte das atividades precisam ser desenvolvidas, necessariamente, de forma presencial. É o caso de cursos da área da saúde, como a Enfermagem e a Medicina, e do trabalho de campo desenvolvido em graduações no âmbito das ciências biológicas.

Apesar disso, nos casos em que a implementação do trabalho à distância se mostra viável, é importante lembrar a situação atípica e excepcional com que a Universidade precisa lidar. É preciso aprender a ter o domínio das plataformas e ferramentas digitais, enfrentar o distanciamento dos professores e orientadores, e tratar de aprender sozinho, com pouco ou nenhum auxílio. Além disso, ainda é necessário administrar a ansiedade que surge diante das incertezas no campo do ensino e o receio em face da disseminação cada vez maior do vírus, no espaço familiar.

Em casa, eu venho tentando administrar meus horários, dormir cedo e acordar disposta para cumprir uma rotina de estudos e de descanso. Tenho um espaço reservado para o estudo, separado dos outros ambientes da casa. É difícil, contudo, manter a concentração a todo tempo, dada a proximidade em relação às demandas e aos conflitos familiares que também precisam ser administrados.

Tem sido também interessante separar a roupa de dormir de outro par de roupa que reservo para o dia a dia. Essa separação é relevante, porque é muito fácil se autossabotar e procrastinar, ao contrário de estudar, quando o espaço físico sempre convida ao descanso e ao lazer. Além disso, manter a alimentação adequada dentro dos intervalos de tempo regulares tem uma grande importância em relação à saúde física e emocional, em um momento excepcional como esse.

Apesar de tudo isso, acredito que um ponto positivo que resulta dessas novas experiências, no âmbito, principalmente, da pesquisa e da extensão, é a possibilidade de discutir, planejar e repensar mais detidamente os trabalhos desenvolvidos em cada um desses campos interdisciplinares.

Por fim, as atividades de ensino são, provavelmente, as mais prejudicadas nesse cenário, uma vez que a sua efetivação de modo remoto depende de fatores como a necessidade técnica de criação ou adequação de plataformas eletrônicas e a capacitação dos docentes para esse trabalho.

Além desses fatores, o problema da falta de acesso à internet e a computadores por parte de alguns estudantes é outra questão que precisa ser discutida e pensada. A Universidade em que estudo desenvolveu, dessa forma, uma pesquisa para consultar a comunidade acadêmica sobre as condições de acesso digital. Até o momento, entretanto, continuam paralisadas as aulas, muito embora a Universidade venha se mantendo incansável na procura pelos meios adequados para retomar todas as suas atividades.

## RELATO 2

O distanciamento social tem sido apontado por grande parte das mais renomadas instituições ligadas à pesquisa em saúde como o mecanismo mais eficiente no combate ao aumento do número de contaminados pelo novo corona-

vírus. Embora a taxa de fatalidade do vírus seja menor se comparada a alguns casos anteriores famosos, tais como o H1N1, seu potencial de disseminação é alto, e sem medidas de isolamento, poderia atingir parte significativa da população e por consequência sobrecarregar os leitos hospitalares ao redor do mundo.

Nesse contexto, atividades que antes eram realizadas presencialmente precisam ser repensadas de forma a atender às necessidades do momento. No que se refere à educação, com já visto, o modelo de aprendizagem tradicionalmente embasado nas salas de aula e sobretudo no contato entre professores e alunos torna-se impraticável.

Sou estudante de Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora. No dia dezoito de março, o Conselho Superior da instituição emitiu uma resolução na qual suspendia as atividades acadêmicas e administrativas da Universidade (UFJF, 2020a). Também foram cancelados o atendimento ao público, os eventos científicos e viagens. No dia vinte e nove de maio, uma nova resolução foi publicada determinando a suspensão do calendário acadêmico por tempo indeterminado a começar pelo dia seguinte (UFJF, 2020b). No dia primeiro de abril, a Pró-Reitoria de Graduação apresentou orientações para a continuidade remota das atividades de bolsas de pesquisa.

Estou ativa em dois programas de pesquisa vinculados à Universidade, e segundo os critérios estabelecidos pela resolução, seria possível que ambos continuassem a acontecer por não estarem diretamente ligados ao Calendário Acadêmico e permitirem, cada qual a sua maneira, a continuidade da realização de atividades adaptadas ao modelo remoto. Estas deveriam ser determinadas especificamente pelo professor responsável, que foi instruído a planejá-las e encaminhá-las via formulário para a Coordenação dos Programas. Ao fim do período de suspensão do Calendário, é esperado um relatório

contendo informações acerca do trabalho realizado durante esse tempo, no qual os alunos bolsistas devem colaborar.

Participo do Grupo de Educação Tutorial de Turismo (GET-UFJF) desde 2019. O projeto GET foi desenvolvido pela UFJF e pode ser comparado com o Programa de Educação Tutorial (PET) que está sob a responsabilidade do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). O objetivo dos programas é diminuir a distância entre a teoria aprendida nas salas de aula e a prática desses conhecimentos aplicada à realidade social, no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão.

As funções realizadas por mim antes do início do isolamento social eram, em sua grande maioria, efetuadas através do uso de computador, uma vez que me cabe analisar documentos que ficam agrupados numa pasta comum e compartilhada entre os bolsistas e o professor do projeto em uma plataforma online. Deste modo, é possível que essas mesmas funções continuem a ser realizadas remotamente sem demasiada modificação. A maior diferença que a adaptação exclusiva ao ambiente digital trouxe foi o afrouxamento no contato dos bolsistas entre si e destes com o professor. Anteriormente, nos encontrávamos cotidianamente na sala de pesquisa, equipada de computadores com acesso à internet, para realizar os afazeres.

Naquele contexto, podíamos realizar pontualmente discussões relacionadas com o projeto e também conversar sobre temas gerais. Já na situação de distanciamento, troquei breves mensagens com apenas um dos bolsistas do grupo a fim de nivelarmos o andamento das atividades. Posteriormente, houve trocas de e-mail entre os membros, incluindo o professor orientador, para delimitarmos quais tarefas deveriam ser realizadas. Desde então, seguimos realizando as funções atribuídas a cada um e nos comunicamos apenas em caso de dúvidas ou questões a serem compartilhadas.

O outro projeto no qual estou envolvida é de iniciação científica, que tem por objetivo estudar as dinâmicas contemporâneas dos testemunhos religiosos. Antes do período de quarentena, nosso grupo se reunia presencialmente na universidade a cada quinze dias para discutir artigos, compartilhar informações e pensar de modo geral no avanço da pesquisa. Agora, nossas reuniões seguem acontecendo quinzenalmente, entretanto, precisaram ser modificadas de forma a acontecer online.

Temos conseguido manter a regularidade dos encontros através de plataformas de vídeo chamadas, que nos possibilitam ver uns aos outros e conversar simultaneamente, salvo os momentos de problemas de conexão. Assim, nosso contato acontece de forma mais ativa e direta do que no projeto GET mencionado. As atividades de leitura e discussão dos artigos se adaptam bem ao ambiente digital, mesmo que sejam prejudicadas pela falta de presença física que garante maior facilidade na expressão de ideias. Acredito que o número reduzido de participantes do projeto facilita o processo, e que caso houvesse um número maior de envolvidos outros métodos precisariam ser pensados. Os arquivos com os quais precisamos trabalhar estão disponíveis numa pasta online compartilhada com todos, e portanto, tornam-se igualmente passíveis de trabalho remoto.

Além dessas duas atividades de pesquisa mencionadas, me tornei recentemente membro de um projeto denominado “Em Rede”, que trabalha com questões ligadas à internacionalização da UFJF e da comunidade acadêmica brasileira como um todo. O início das medidas de isolamento social coincidiram com o que seria, também, o começo do meu trabalho com o grupo e, portanto, não tenho como comparar as atividades que agora realizo à distância com as que teriam sido realizadas presencialmente.

Temos mantido encontros quinzenais através de videoconferências para discutir as etapas do projeto. Priorizamos o desenvolvimento de meios de adaptação capazes de disponibilizar digitalmente os conteúdos por nós produzidos, tornando-os acessíveis. Nossas redes sociais, que já existiam antes da pandemia, são ferramentas essenciais no processo de divulgação e diálogo com o público.

Em nosso departamento, o evento de maior destaque, intitulado “Bate-papo com Ex-Intercambistas” vem sendo realizado também quinzenalmente, contrastando com as semanas de reunião dos membros. Assim como nossas reuniões particulares, ele acontece através de videoconferências, e tem por objetivo trazer um aluno para palestrar sobre suas experiências de intercâmbio para outros com interesse neste assunto. Como o número de participantes é grande, permanecemos todos, com exceção do palestrante, com microfones e câmeras desligadas, visto que, do contrário, o trânsito de informações poderia ser muito pesado e comprometer a realização satisfatória da apresentação.

As atividades de ensino ainda estão sendo analisadas pela Universidade e nenhuma foi realizada virtualmente desde o início da suspensão das aulas presenciais. No dia vinte e oito de maio, uma pesquisa foi lançada pela UFJF com a intenção de diagnosticar as condições de acesso digital dos discentes e docentes.

Com a suspensão do calendário acadêmico e a necessidade do distanciamento social, viajei para minha cidade natal para passar o período de pandemia junto da minha família. A mudança de ambiente, a quebra da rotina universitária e as demandas familiares dificultam o cumprimento de um horário previamente determinado para realização dos afazeres. Manter a disciplina necessária para desenvolver as tarefas de cada um dos projetos tem sido minha maior dificuldade no processo de adaptação à educação remota.

Felizmente, tenho acesso a um notebook e um smartphone individuais e ambos possuem conexão com internet banda larga, o que possibilita minha integração aos meios virtuais em que as atividades remotas vêm sendo realizadas. Além disso, tenho disponíveis diversos recursos que facilitam o processo de aprendizagem à distância, tais como acesso a livros, canais de diálogo com professores, espaço físico delimitado para os estudos e a possibilidade de me dedicar exclusivamente a esses.

Em meio a ansiedade por respostas às adversidades, sejam essas relacionadas com o vírus em si ou com os desdobramentos consequentes deste, e a preocupação constante com a saúde dos familiares e amigos, crescem as expectativas relacionadas à retomada das aulas através do ambiente digital. Apesar de haver as ferramentas necessárias, quase não há diálogo com os professores que não estão ligados a algum projeto, e aumenta todos os dias a sensação de distanciamento do ensino.

Em meio a uma crise plurifacetada que se instala no país, a educação pública vem sendo cada vez mais negligenciada. Perante tantas incertezas, resta a esperança de que as ferramentas pensadas para adaptar a educação ao modelo de distanciamento sejam capazes de alcançar as diversas demandas provenientes dos diferentes perfis dos estudantes do Brasil, contribuindo assim para minimizar as desigualdades e não acentuá-las.

## PARA NÃO FINALIZAR...

Algumas análises tendem a sugerir que o ano de 2020 é um ano perdido para a educação, no qual não tem sido possível caminhar *normalmente* com os conteúdos disciplinares tradicionalmente ofertados.

Por outro lado, buscamos compartilhar nossas experiências para indicar que, se não pela via tradicional, há um caminho de aprendizagens inserido no cotidiano das universidades públicas brasileiras nesse contexto pandêmico. Aprendizagem de um tempo-espaço diferente, de relações mediadas por tecnologias, de resignificação das práticas, de repensar as prioridades e de espera. Essa espera forçada para a qual nenhum sistema de ensino do mundo estava preparado ou tinha um plano de contingência, pode contribuir para humanizar as relações e a forma como lidamos com o planeta e vivemos em sociedade, ou pode acirrar ainda mais as contradições sociais e manter excluídos aqueles que, historicamente, sempre ficaram invisibilizados para a educação superior.

Nunca é demais reforçar que defendemos a universidade pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada, de e para todos e todas. Um vírus não pode ser capaz de limitar nossos esforços de avançar no sentido de torná-la cada vez mais democrática, com ou sem distanciamento social, porque a distância física não é sinônimo de distância dos princípios éticos republicanos.

## REFERÊNCIAS

**G1. Brasil tem 727 mortes por coronavírus em 24 horas, mostra consórcio de veículos de imprensa; são 58.385 no total.**

Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/29/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-29-de-junho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>>.

Acesso em: 29 jun. 2020.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Coronavírus:** monitoramento nas instituições de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 10/2020.** Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-10.2020-CONSU.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 11/2020.** Disponível em: <[https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_11.2020\\_CONSU-Prorroga%C3%A7%C3%A3o-Suspens%C3%A3o-das-atividades.pdf](https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o_11.2020_CONSU-Prorroga%C3%A7%C3%A3o-Suspens%C3%A3o-das-atividades.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Resolução CEPE nº 03/2020.** Disponível em: <<http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/Resolu%C3%A7%C3%A3o-03-2020-CEPE-PEO-Per%C3%ADodo-especial-de-outono.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

# PERSPECTIVAS JURÍDICAS E EDUCACIONAIS DO ENSINO A DISTÂNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL DURANTE E APÓS A PANDEMIA DA COVID-19

**André Martini**<sup>58</sup>

**Tiago Eurico de Lacerda**<sup>59</sup>

**Anderson Luiz Tedesco**<sup>60</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo, cinge-se a analisar quais as perspectivas jurídicas da aplicação do ensino a distância, seja integral ou parcial, como política educacional durante e após a Pandemia da Covid-19. Com isso, o estudo será construído com base em dois eixos: o conflito de interesses públicos e a pertinência do ensino a distância durante a Pandemia e as violações constitucionais na hipótese de permanência do ensino público a distância no pós-pandemia. Assim, o objetivo é demonstrar quais as peculiaridades que envolvem cada caso e qual o dever de agir do Estado em cada uma delas.

---

<sup>58</sup> Advogado e Especialista em Direito Digital e Compliance pelo Damásio Educacional. Professor de Legislação Ambiental no Centro Estadual de Educação Profissional Newton Freire Maia – Pinhais-PR. E-mail: martini.andre@escola.pr.gov.br

<sup>59</sup> Doutor em Filosofia pela PUCPR. Professor do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UTFPR – Campus de Londrina. E-mail: tiago.lacerda@escola.pr.gov.br

<sup>60</sup> Pós-doutorando em Educação pela Unochapecó. Doutor em Filosofia pela PUCPR e Professor na Unochapecó. E-mail: anderson.tedesco@unochapeco.edu.br

Sendo assim, buscaremos refletir, inicialmente, sobre a pertinência da maneira como foi estabelecida a educação a distância no contexto da Pandemia da Covid-19, em que se tratando de evento de força maior, ou caso fortuito como entende alguns doutrinadores, inviabiliza a execução de medidas dentro da normalidade. Nesta hipótese, veremos que o Estado deve embasar suas decisões em conformidade com os princípios administrativos, sobretudo o da motivação, bem como ponderar os interesses públicos, de modo que se busque ao máximo a convergência entre eles.

Por outro lado, ressaltaremos as possíveis violações constitucionais na hipótese desse sistema tornar-se permanente, sem que haja a devida observância do princípio da igualdade quando da oferta do ensino público. Isto porque, o acesso às ferramentas necessárias para este tipo de ensino não está ao alcance de toda a população, de modo que, inevitavelmente o Estado incorreria no descumprimento constitucional.

Vale lembrar, que a discussão não se presta a discutir a modalidade do ensino a distância, tampouco relativizar a importância de estudos nesta área educacional. Em verdade, o que se pretende é demonstrar que, antes de uma novo sistema de ensino ser aplicado na rede pública, devem ser observadas as condições econômicas e sociais de quem dele deverá usufruir, pois é dever do Estado, senão excluir, mitigar ao máximo fatores que causem a desigualdade.

A metodologia do estudo estará calcada em pesquisa bibliográfica, pela qual recorreremos a autores da área do Direito e Educação, considerando que este capítulo tem como vertentes teóricas temas relacionados à aprendizagem, ao significado da aprendizagem perante o meio social, bem como o dever jurídico do Estado em fazer cumprir tais propósitos.

Ao final, esperamos chegar a conclusões que confirmem a tese de ineficiência do sistema EAD, como metodologia de ensino público, em um contexto de desigualdade social,

como o do Brasil. Além disso, revelar o sentido da educação para uma sociedade, o que justifica a criação de políticas que cheguem ao alcance de todos, de modo que se efetive o direito constitucional à educação.

## **O CONFLITO DE INTERESSES PÚBLICOS E A PERTINÊNCIA DO ENSINO PÚBLICO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

A chegada inesperada da Pandemia do Novo Coronavírus impôs à sociedade a necessidade de adequação em diversas áreas da vida, não sendo diferente na educacional. Entender toda a problemática da modernidade nos leva à própria filosofia que em sua história demonstrou que todo nascimento de uma nova forma de entender a realidade nos remete também a novos paradigmas. O que fazemos hoje nada mais é que racionalizar a nossa realidade para poder codificar as mudanças, aprender a viver em um novo momento. Por mais simples que pareça, esta tarefa é árdua e nos leva a deixar para trás tradições que por muito tempo deram certo, mas que hoje não respondem com êxito os problemas sociais hodiernos.

A educação como objeto de nossa investigação nos coloca diante dessa pandemia como aquele que observa e aprende como funciona o fluxo social, ou seja, nossa sociedade é marcada pelo capitalismo e mesmo diante de uma pandemia, o próprio Estado não poderia deixar de lançar mão de instrumentos que viabilizassem uma educação a distância de forma abrupta, sem ao menos preparar com uma formação decente seus professores e informatizar suas instituições que muitas vezes não possuem sequer o mínimo para oferecer aos alunos como uma merenda ou material didático. Dessa forma podemos pensar que “o modo de produção capitalista

requer um indivíduo que deve ajustar-se às novas exigências econômicas, com normas universais de consumo. Na modernidade, o indivíduo é o consumidor” (LEMOS, 2002, p. 66). Esse indivíduo pode ser lido numa analogia como fruto do modernismo, filho da filosofia das luzes, que se desapegou de séculos de história tradicional para se emancipar de uma maneira extremamente racional marcando com a crise da sua existência a própria modernidade e sua forma de existir como um sistema que viabilizará a cada etapa a sociedade do consumo, mesmo que isso custe a vida de muitos que não possuem os privilégios para se defender, alguns apenas existem, inclusive na educação.

Ainda no período inicial da Pandemia, não se previa de forma precisa os cenários à longo prazo, de modo que foram sendo adotadas medidas pontuais em alguns estados, como a suspensão de aulas mediante antecipação do recesso escolar. Até aqui, pode-se considerar acertado o ato, já que havia a necessidade urgente de se conter a propagação da Covid-19 para preservar vidas humanas. Sob o prisma jurídico, a decisão também aparenta ser acertada, pois notadamente o ato cumpre com os requisitos do Princípio da Motivação: “nas hipóteses de discricionariedade administrativa, deve constar da motivação do ato administrativo a exposição dos interesses públicos e individuais envolvidos, bem como da causa” (FRANÇA, 2017). Assim, sendo a área da saúde considerada prioritária socialmente, vislumbra-se a existência de motivação compatível com o ato de suspender as aulas temporariamente.

Posteriormente, com o agravamento da situação, chegou-se em um dilema: ou adota-se o ensino a distância ou cancela-se o ano letivo. Na primeira hipótese, alguns alunos seriam prejudicados, pois nem todos teriam recursos para utilizar as ferramentas tecnológicas, mesmo a TV, enquanto no segundo cenário todos, indistintamente, seriam prejudi-

cados. Mas não tínhamos respostas concretas, algo precisava ser feito com urgência, mas o que não poderia deixar de ser o centro das preocupações seria a vida em primeiro lugar dos estudantes, professores e funcionários de escolas e em segundo lugar a ideia de como proceder essa nova modalidade de educação para que não excluísse ninguém ou beneficiasse o máximo possível.

De fato, a primeira hipótese excluiria parcela da população, fomentando ainda mais a segregação de conhecimento. Entretanto, embora questionável do ponto de vista social, não seria possível responsabilizar o Estado por eventual omissão, pois, sendo fruto de um fato de força maior, conforme esclarece Perez “trata-se de fato inevitável e intransponível, completamente alheio à vontade estatal, a indicar o rompimento do nexo causal entre os atos editados com espeque na obrigação que o Poder Público detém de preservar a incolumidade pública” (2020). Neste contexto, vale trazer ao estudo os ensinamentos de José dos Santos Carvalho Filho:

O outro aspecto a considerar reside na exclusão da responsabilidade do Estado no caso da ocorrência desses fatos imprevisíveis [...]. Ora, na hipótese de caso fortuito ou força maior nem ocorreu fato imputável ao Estado, nem fato cometido por agente estatal. E, se é assim, não existe nexo de causalidade entre qualquer ação do Estado e o dano sofrido pelo lesado. A consequência, pois, não pode ser outra que não a de que tais fatos imprevisíveis não ensejam a responsabilidade do Estado. Em outras palavras, são eles excludentes da responsabilidade (FILHO CARVALHO, 2015, p. 586).

Não se olvida, contudo, da existência de uma coalisão de interesses, que inclusive envolvem questões sensíveis, atreladas a direitos fundamentais. Isto porque, se por um lado a omissão do Estado em promover a educação para alunos que

têm a ferramenta tecnológica, violaria o artigo 205 da Constituição Federal<sup>61</sup>, por outro, instituir uma política que não chega ao alcance de todos culminaria em um ato discriminatório pelo Poder Público, também vedado constitucionalmente<sup>62</sup>. Sobre esta última hipótese, D'Oliveira nos ensina que “[...] a igualdade material limita a conduta das autoridades públicas e dos particulares já que impedem taxativamente a prática de atos discriminatórios ou preconceituosos [...]” (2010, p. 24). Constata-se, assim, que em ambos os casos, qualquer decisão incorreria em violação senão a um, a outro direito fundamental, e o fato de a responsabilização estatal ser relativizada por ocasião do evento de força maior, não significa que existe “carta branca” para a sua tomada de decisões.

Pelo contrário, na existência deste fenômeno, a solução reside justamente na *Ponderação de Interesses*, teoria extraída do direito italiano:

A legislação italiana (Lei nº 241/1990) acolhe, ademais, a teoria da ponderação de interesses, uma contribuição original da doutrina italiana. A ponderação de interesses tornou-se, no direito italiano, um elemento de legalidade processual tanto relacionado com a instrução do processo como com a motivação das decisões discricionárias.

Para essa teoria, ocorre o seguinte: a condição essencial para o exercício legal da discricionariedade é a observância da finalidade da lei que a instituiu enquanto

---

<sup>61</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

<sup>62</sup> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

hipótese de agir, finalidade ordinariamente identificada com o interesse público. É um dever, portanto, das autoridades públicas a primordial observância do chamado interesse público primário, interesse do estado em sua essência, deduzido a partir do ordenamento jurídico por meio de sua interpretação (PEREZ, p. 70).

Assim, no curso do processo de ponderação deve ser estabelecido o interesse primário, porém as medidas em favor deste não devem ser tomadas de imediato. Isto porque, há a possibilidade de outros interesses serem confrontados, aqueles tidos como secundários, de modo que não devem ser ignorados, pelo contrário, deve-se buscar o ponto de convergência entre um e outro, conforme se extrai da própria teoria italiana:

Mas há muito a doutrina italiana verificou que, em muitas decisões discricionárias, há uma confluência do interesse primário com outros interesses, os chamados interesses secundários. Estes, por sua vez, podem ser interesses públicos, interesses coletivos ou interesses privados que, em tese, serão impactados pelo exercício, em um dado caso concreto, da discricionariedade administrativa. Disso decorre a necessidade de ponderação ou comparação do interesse público primário com os interesses públicos secundários previamente às decisões discricionárias, isto é, no curso do processo administrativo de sua formação (PEREZ, p. 70).

No caso em comento, onde os efeitos da decisão do interesse primário, qual seja a educação virtual, acarretaria no confronto com o princípio da igualdade, o qual figura como interesse secundário, o conselho nacional de educação, órgão vinculado ao ministério da educação, optou por recomendar

o ensino virtual<sup>65</sup>, a ser executado por meio de vídeo aulas em canais de tv, bem como disponibilização de aulas online ou gravadas, materiais didáticos e avaliações por meio de aplicativos ou programas que demandam ou não a utilização de internet. para os alunos que não tem acesso a tais ferramentas a orientação foi de disponibilizar o material impresso nas escolas para que pais ou responsáveis o buscassem.

Para além das variantes entre estados e municípios e das próprias universidades e institutos federais, no caso de a essência da orientação emanada pelo órgão federal ser seguida, como por exemplo o Estado promover de alguma forma o acesso à educação para aqueles que não tem acesso ao meio virtual, pode-se afirmar que houve o cumprimento dos requisitos jurídicos para a solução, temporária diga-se, do conflito. Razão disso é que, a parcela de alunos sem acesso à tecnologia adequada teria o seu direito à educação preservado, embora por meios distintos. Obviamente não equivale à solução do embate, mas sim à mitigação dos prejuízos, como a própria essência da ponderação pressupõe. Além disso, o ensino a distância também possibilitaria a preservação do ano letivo, e a sobrevivência de escolas privadas. Por tudo, mostra-se proporcional e razoável a implementação dessa espécie de ensino, durante a pandemia, destaca-se. O entendimento encontra respaldo nas palavras de Cristóvam:

Esses institutos (razoabilidade e proporcionalidade) constituem-se em critérios aferitórios da adequação e conformação de determinada medida não apenas à lei, mas a todo ordenamento jurídico constitucional. Possibilitam averiguar se as atividades legislativa ou administrativa não trouxeram excessivo prejuízo à coletividade, ônus sensivelmente maior que os benefícios fomentados. Pode-se ates-

---

<sup>65</sup> CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051>

tar se a medida escolhida era necessária e, principalmente, se outra não solucionaria o caso com menor prejuízo aos cidadãos (CRISTÓVAM, 2005, p. 196).

Nesse sentido, compreende-se que a implementação do ensino a distância durante a pandemia, tal como orientado pelo órgão federal, cumpre seu papel de solução temporária, visto que visa o menor prejuízo possível em relação à coletividade. Não obstante, a reflexão acerca da necessidade de observância do poder público em relação aos interesses sociais envolvidos nas decisões, leva-nos a uma segunda meditação, desta vez sobre os possíveis efeitos jurídicos na hipótese de permanência do ensino público a distância após cessados os efeitos da pandemia.

## **AS VIOLAÇÕES CONSTITUCIONAIS NA HIPÓTESE DE PERMANÊNCIA DO ENSINO PÚBLICO A DISTÂNCIA NO PÓS-PANDEMIA**

Como visto alhures, o cenário da Pandemia da Covid-19 criou uma situação jurídica consistente no conflito de interesses sociais, sendo eles: o direito à educação em relação ao direito de igualdade de tratamento no meio educacional público. Nesse sentido, as orientações emanadas pelo órgão competente mostraram-se compatíveis com o processo de ponderação, visto que optou-se por mitigar a desigualdade promovendo o ensino de formas alternativas ao virtual para alunos sem as ferramentas apropriadas, além de estarem calcadas no menor prejuízo aos cidadãos, que no caso seria a perda do ano letivo.

No entanto, toda esta fundamentação jurídica só faz sentido enquanto perdurar o período de anormalidade, e exatamente por isso o estudo sempre se dirigiu à ponderação de interesses como solução temporária, pois as medidas adotadas

pelo Estado devem estar sempre amparadas pelo Princípio da Motivação, como exposto anteriormente. Por isso, no caso de desaparecimento da causa que lhe deu origem, a motivação torna-se deserta, esse seria o caso na hipótese de permanência do EAD após cessar a pandemia. O raciocínio está baseado nas palavras de França:

A obrigatoriedade da motivação do ato administrativo, além de ampliar a publicidade da atividade administrativa, serve como obstáculo para a violação dos princípios da isonomia e da impessoalidade, uma vez que demanda da autoridade administrativa a demonstração de que os interesses públicos e privados envolvidos na expedição desse ato jurídico foram devidamente ponderados (FRANÇA, 2020).

Por isso, de antemão, já é possível prever que a permanência do ensino virtual não se sustenta sob o aspecto da constitucionalidade enquanto não comprovada nova motivação. Importante que se diga, cessando o motivo anterior, deve haver novo processo deliberativo, seguindo os princípios administrativos, sobretudo da motivação, para eventual decisão no sentido de manter o referido sistema de ensino, caso contrário, a decisão estará fulminada pela inconstitucionalidade, como bem leciona França:

Violado o dever de motivação do ato administrativo, este se encontra eivado de invalidade quanto à formalização. Será uma *nulidade* ou uma *anulabilidade* conforme a importância da fundamentação para a permanência do ato e a estabilidade de seus efeitos no sistema do Direito Positivo, [...] *Atos administrativos discricionários* também devem ser considerados nulos quando a motivação exigida por lei for omitida, sob pena da ineficiência do controle de sua juridicidade. Convém registrar que

a fundamentação do ato discricionário pode ser exigida posteriormente da Administração, mesmo quando a lei dispensá-la, em prestígio de direito difuso ou coletivo. Neste caso, a Administração deve comprovar, de modo eficiente a preexistência e a idoneidade do motivo do ato, assim como a ausência de desvio de poder (FRANÇA, 2020).

Noutro giro, além da violação ao Princípio da Motivação, como vício formal, também é possível vislumbrar violações ao próprio direito material, visto que já não existe mais fato de força maior que altere a normalidade do funcionamento das escolas. Nesse sentido, pode-se destacar inicialmente a leitura em conjunto do art. 3<sup>o</sup><sup>64</sup> e 6<sup>o</sup><sup>65</sup> da Constituição Federal.

Tais dispositivos nos remetem a uma sociedade justa, onde o Princípio da Igualdade não seja violado sob a faceta do desenvolvimento nacional, até porque, promover qualquer setor da sociedade sob atos de discriminação, contraria a ideia de desenvolvimento e ainda reforça os estigmas e as desigualdades sociais. Este, portanto, seria o exemplo fidedigno de uma eventual manutenção do ensino a distância no país, explica-se: o ensino EAD é menos oneroso aos cofres públicos, sob o ponto de vista econômico, já que professores e outros servidores poderiam ser dispensados, escolas poderiam ser fechadas, e etc. Contudo, isso só seria possível às custas da discriminação em face dos cidadãos menos favorecidos, pois estes não teriam acesso à educação, pelo menos não de acordo com suas necessidades. Daí que se constata a violação

---

<sup>64</sup> Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

<sup>65</sup> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

constitucional do ensino virtual em tempos de normalidade. Esta compreensão encontra aparato no raciocínio de Tavares:

A Constituição do Brasil proclama abertamente como direito social o direito à educação, no art. 6º. Não estabelece, contudo, de imediato, qualquer especificação de conteúdo ou alcance. Contudo, um conteúdo mínimo pode ser facilmente estabelecido. Nesse sentido, esse direito significa, primariamente, o direito de (igual) acesso à educação, que deve ser concedido a todos [...]. Assim, o conteúdo inicial (mínimo) do direito à educação é o de acesso ao conhecimento básico e capacitações, que devem ser oferecidas de forma regular e organizada (TAVARES, 2009, p. 05).

Seguindo o raciocínio, pode-se aferir as violações ao princípio constitucional de igualdade que rege a educação estabelecido no artigo 206, inciso I<sup>66</sup>, pelo qual compreende-se que “em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono [...]” (DUARTE, 2007, p. 705), ressaltando-se que no caso do ensino a distância, sequer podemos falar em “abandono”, visto que para abandonar, antes deve haver o acesso, o que não seria o caso.

Interessante acrescentar, que, para além da imposição de um sistema de ensino que não está ao alcance de todos, o Brasil já vive uma aflição no que diz respeito à questão do alcance da internet em determinadas regiões, fato este, que por si só, já pressupõe existência de um abismo de desigualdade no acesso à educação. Como já dito anteriormente, não se trata de desmerecer este tipo de sistema, pelo contrário, [...] o mundo proporcionado pela internet pode ser em breves

<sup>66</sup> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

linhas assim definido, uma abertura para todos os possíveis (BARROS, 2018 apud. PIAGET, 1984). Ocorre que, enquanto vivermos em um país que fecha os olhos para a questão social quando da tomada de decisões na área da educação, será inviável pensarmos em um cenário de ensino virtual justo.

Por fim, conclui-se que eventual permanência do sistema de ensino à distância incorrerá em severas violações à Constituição Federal, cuja natureza não necessariamente se relaciona com o sistema em si, como dito exaustivamente nesse estudo, mas com o fato deste não contemplar a totalidade dos alunos, em vista da desigualdade social que impera no país. Deste modo, compreende-se que cabe ao Poder Público traçar estratégias para que aos poucos o acesso às tecnologias e internet sejam estendidos a toda população, para então ser viável cogitarmos um novo sistema de ensino, que não o presencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema posto em questão neste estudo foi construído com base em fundamentos jurídicos, a fim de possibilitar um entendimento mais claro sobre os efeitos da Pandemia no contexto educacional, o que pode ser considerado de alta relevância, em vista do momento de grandes incertezas em que vivemos. Porém, mais do que um simples texto de cunho normativo, o presente estudo trata-se de uma análise cuidadosa das circunstâncias que, repentinamente, assolaram o meio educacional, buscando refletir quais os seus significados diante de dilemas que se impuseram na sociedade, mais especificamente em relação à implementação do ensino virtual.

Nesse sentido, debruçamo-nos em aspectos sensíveis que, de alguma forma, seja a curto ou longo prazo, influenciariam no direito à educação de qualidade e do tratamento igualitário. Estes aspectos, oriundos do contexto da Pandemia

da Covid-19, dizem respeito ao dever do Estado em promover medidas que preservem ao máximo tais direitos.

Assim, o estudo buscou dividir a discussão em dois cenários, primeiro durante pandemia e, posteriormente, pós-pandemia. Percebemos, com isso, que em cada situação existem contextos jurídicos distintos relacionados à constitucionalidade da implementação do ensino à distância nas escolas públicas.

No primeiro caso, durante a pandemia, observa-se que a decisão estatal se adequa às premissas constitucionais e doutrinárias para o período de anormalidade. Já no segundo, pós-pandemia, verificamos que a manutenção do sistema EAD não seria legítima, visto que já não há mais fato de força maior a motivar a sua implementação, que indubitavelmente corresponderia a um ato discriminatório, o que é vedado constitucionalmente.

Assim, a partir de tais reflexões, espera-se que o presente estudo reforce o entendimento acerca das normas constitucionais e dos meios jurídicos em casos como o da Pandemia da Covid-19, para que assim, seja compreendida a importância do papel do Estado na construção de uma sociedade justa. Ademais, espera-se também que esta discussão desperte o interesse em compreender a relevância do direito ao igual acesso à educação, como meio, constitucionalmente garantido, de se promover o desenvolvimento nacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 11 jul. 2020.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 28º ed. rev., ampl. e atual. até 31-12-2014. – São Paulo: Atlas, 2015. Disponível em: <https://morumbidireito.files.wordpress.com/2015/09/direito-administrativo-28c2aa-ed-2015-josc3a9-dos-santos-carvalho-filho.pdf> Acesso em: 19 jul. 2020.

D'OLIVEIRA, Maria Christina Barreiros. **Breve Análise do Princípio da Isonomia**. In.: Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros, [S.l.], v. 1, n. 01, p. 22-32, mar. 2010. Disponível em: <http://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/13>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DUARTE, CLARICE SEIXAS. **A Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social**. In.: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf> Acesso em: 12 jul. 2020.

FRANÇA, Vladimir da Rocha. **Princípio da motivação no direito administrativo**. In.: Enciclopédia Jurídica da PUC/SP. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/124/edicao-1/principio-da-motivacao-no-direito-administrativo> Acesso em: 18 jun. 2020.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002

PEREZ, Adriane Nogueira Naves. **Responsabilidade Civil do Estado X Pandemia**. In.: Sítio da Associação dos Procuradores do Estado de Goiás. Disponível em: <https://www.apeg.org.br/artigo-responsabilidade-civil-do-estado-x-pandemia/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PEREZ, Marcos Augusto. **O Controle Jurisdicional da Discricionariedade Administrativa: métodos para uma jurisdição ampla das decisões administrativas**. São Paulo: M. A. Perez, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/2/tde-22042019-144541/publico/O\\_controle\\_jurisdicional\\_da\\_discricionariedade\\_administrativa\\_tese\\_MAP.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/2/tde-22042019-144541/publico/O_controle_jurisdicional_da_discricionariedade_administrativa_tese_MAP.pdf) Acesso em: 14 jul. 2020.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Summus, 1984. p.62.

TAVARES, André Ramos. **Direito Fundamental à Educação**. In.: Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet, v. 1, 2009. Disponível em [http://anima-opet.com.br/pdf/animal/artigo\\_Andre\\_Ramos\\_Tavares\\_direito\\_fund.pdf](http://anima-opet.com.br/pdf/animal/artigo_Andre_Ramos_Tavares_direito_fund.pdf) Acesso em: 14 jul. 2020.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### Anderson Luiz Tedesco

Pós - Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado da Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (2019). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc, Campus de Joaçaba (2012). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (2011). Especialista em Bioética e Pastoral da Saúde pelo Centro Universitário São Camilo (2010). Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário São Camilo (2008). Pesquisador em Projetos de Pesquisa/CAPES do Observatório da Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina e de Projetos de Pesquisas PIBIC/CNPq da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Também orientou Bolsistas do Programa de Bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina - UNIEDU. Atualmente é professor no Colégio La Salle de Xanxerê e na Unochapecó, desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: Biociências e Educação, Bioética e Religião, Educação e Filosofia, Iniciação Científica na Educação Básica e no Ensino Superior. Participa dos Grupos de Pesquisa: GRUPEVD - Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia – UFFS, Campus de Chapecó, da Rede Sur Paideia – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP e do Grupo de Pesquisa Revitalizando Culturas: Sagrado, Ética e Comunicação – UNISUL, cadastrados no CNPq.

Contato eletrônico: [anderson.tedesco@unochapeco.edu.br](mailto:anderson.tedesco@unochapeco.edu.br)

## Tiago Eurico de Lacerda

Possui graduação em Filosofia (bacharelado e licenciatura); Especialização em Filosofia e em Tutoria em Educação a Distância; mestrado e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), com pesquisa sobre procedimentos e métodos científicos em Nietzsche. Atualmente é graduando em Letras: Português/Inglês pela PUC-PR, professor do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais da UTFPR - Campus de Londrina e professor de Filosofia do Quadro Próprio do Magistério da SEED-PR no Colégio Estadual Nilo Peçanha. É autor de vários artigos científicos na área de filosofia e do livro *Deus como problema filosófico na Idade Média* (Intersaberes, 2018). Tem experiência na área de filosofia e educação com ênfase em Fundamentos da Ética, História da Filosofia Moderna e Contemporânea, Filosofia do Direito, Ciência Política, Hermenêutica e Filosofia da Educação.

Contato: [tiago.lacerda@escola.pr.gov.br](mailto:tiago.lacerda@escola.pr.gov.br)

Este livro foi composto em  
Vollkorn 10,5 pt pela Editora Bagai.

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



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)