

COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

COVID-19, EDUCAÇÃO E A ÓTICA DOCENTE

ELÓI MARTINS SENHORAS



COVID-19, EDUCAÇÃO E A ÓTICA DOCENTE

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)



COVID-19

Educação e a Ótica Docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



EDITORIA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda
Anderson dos Santos Paiva
Bianca Jorge Sequeira Costa
Fábio Luiz de Arruda Herrig
Georgia Patrícia Ferko da Silva
Guido Nunes Lopes
José Ivanildo de Lima
José Manuel Flores Lopes
Luiza Câmara Beserra Neta
Núbia Abrantes Gomes
Rafael Assumpção Rocha
Rickson Rios Figueira
Rileuda de Sena Rebouças

Reitor
José Geraldo Ticianeli

Vice-Reitor
Silvestre Lopes da Nóbrega



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: +55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Volume 75

COVID-19

Educação e a Ótica Docente

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)



BOA VISTA/RR
2020

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão

Elói Martins Senhoras

Capa

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e

Diagramação

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Organizadores da Coleção

Elói Martins Senhoras

Maurício Zouein

Conselho Editorial

Charles Pennaforte

Claudete de Castro Silva Vitte

Elói Martins Senhoras

Maurício Elias Zouein

Sandra Gomes

Sônia Costa Padilha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

C873 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

COVID-19: Educação e a Ótica Docente. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, 169 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 75. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-65-86062-68-7
<http://doi.org/10.5281/zenodo.4110135>

1- COVID-19. 2 - Docente. 3 - Educação. 4 - Ensino
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - COVID-19. IV - Série

CDU – 378(811.4)

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas do conhecimento.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento científico e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

*Feliz aquele que
transfere o que sabe e
aprende o que ensina.*

Cora Coralina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
Pandemia de COVID-19, paradigmas da educação contemporânea e os docentes	15
CAPÍTULO 2	
Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia	29
CAPÍTULO 3	
Prática pedagógica e a pandemia da COVID-19: percepções dos professores	39
CAPÍTULO 4	
COVID-19 e a arte de ensinar: a visão dos professores!	57
CAPÍTULO 5	
Dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes frente à COVID-19	81
CAPÍTULO 6	
COVID-19 e a percepção de docentes do Ensino Superior sobre o uso de plataformas digitais	103
CAPÍTULO 7	
COVID-19 e o uso de tecnologias na prática docente em um pré-vestibular	133
CAPÍTULO 8	
Saúde mental de docentes no contexto da pandemia da COVID-19	147
SOBRE OS AUTORES	159

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A rápida difusão multilateral da pandemia da COVID-19 trouxe significativas inflexões na realidade humana, impactando assimetricamente diferentes áreas, inclusive a educacional que passou por significativas transformações, a qual se tornou objeto de pesquisa neste livro a partir da visão privilegiada dos docentes.

Tomando como referência esta temática, o livro, “COVID-19: Educação e a Ótica Docente”, apresenta relevantes debates sobre os impactos da pandemia da COVID-19, por meio do prisma analítico da comunidade docente, com o objetivo de discutir os desafios e possibilidades da Educação *lato sensu* e tomando como foco a complexa realidade brasileira.

Fruto de um trabalho coletivo engendrado por dez pesquisadoras e oito pesquisadores com distintas formações acadêmicas e experiências docentes, oriundos de instituições públicas e privadas das regiões Nordeste e Sudeste do país, a presente obra traz um rico olhar multidisciplinar sobre as repercussões da pandemia, bem como as transformações da área educacional sob o olhar docente.

Organizado em sete capítulos, o presente livro foi estruturado com base em uma abordagem multidisciplinar, a qual valorizou a utilização de distintos recortes metodológicos e teóricos na construção das discussões, justamente findando apresentar debates permeados por um amplo sentido de pluralidade e robustecidos por uma diversidade de apreensões empíricas.

Por um lado, a caracterização metodológica das distintas pesquisas apresentadas neste livro é identificada por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e por uma abordagem qualitativa quanto aos meios, tendo no método teórico-

histórico-dedutivo o fundamento para a utilização de distintos procedimentos de levantamento e análise de dados.

Por outro lado, as discussões sobre os impactos da pandemia no âmbito educacional são articuladas por cinco diferentes marcos teórico-conceituais aglutinadores, respectivamente identificados pela percepção dos docentes, a prática pedagógica em tempos de pandemia, os desafios e trilhas alternativas de ensino-aprendizagem, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como a saúde mental docente.

Construída por meio de uma abordagem que concilia teoria e empiria, bem como focalizada em uma aprazível leitura, a presente obra é indicada para um amplo público, seja de acadêmicos e profissionais da área educacional, seja de pais e alunos, contribuindo assim para a valorização de novos conhecimentos sobre a realidade educacional tão pouco explorada e impactante no contexto da pandemia da COVID-19.

Excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

CAPÍTULO 1

*Pandemia de COVID-19, paradigmas
da educação contemporânea e os docentes*

PANDEMIA DE COVID-19, PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E OS DOCENTES

Felipe Rodrigues Magalhães de Aguiar

Em um ano extremamente atípico e cheio de incertezas em decorrência da pandemia de doença do coronavírus (COVID-19), a sociedade teve que aprender a se reinventar em uma velocidade jamais vista, nos campos da economia, saúde, comunicações, etc., trazendo novos desafios e modelos para todos.

Apesar de o mundo já ter vivenciado desafios que, inclusive, puseram em risco a existência humana, como as pandemias de peste negra, varíola e a famosa gripe espanhola, a grande depressão de 1929, as duas grandes guerras mundiais e os desafios socioeconômicos do nosso tempo, nada vem mudando de forma tão avassaladora a forma como o ser humano têm que se adaptar do que a pandemia de COVID-19 (FERRAZ, 2020).

Com a prática docente os desafios não foram diferentes. Como em uma mistura das teorias de Joseph Alois Schumpeter (1883-1950), onde as ondas de inovação se davam em espaços de tempo cada vez mais curtos, e Paulo Freire (1921-1997), em que o diálogo entre professores e alunos deve objetivar a formação de um aprendiz ativo, a pandemia de COVID-19 está causando uma transformação radical na maneira como os educadores veem o processo de ensino-aprendizagem e, tudo isso, em um espaço curtíssimo de tempo (SCHUMPETER; BACKHAUS, 2003; FREIRE, 2011). Sendo assim, este artigo tem como objetivo discutir a nova forma do fazer docente e os desafios que a pandemia trouxe à realidade brasileira.

Caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia desde 11 de março de 2020, a COVID-19 ocupou lugar de destaque na educação brasileira no meio do semestre letivo em grande parte das instituições de ensino do país, desde a educação infantil até o ensino superior, fazendo como que muitos professores e estudantes tivessem que migrar para uma metodologia à distância sem jamais ter tido acesso à esse tipo de prática e nem às ferramentas necessárias para implementá-la de maneira satisfatória.

É importante salientar que as metodologias de ensino à distância (EaD) têm diferenças significativas entre os diversos modelos e, para que tenhamos sucesso em qualquer um deles, é necessário todos saibam as diferenças básicas entre eles, com fundamentação teórico-prática das diretrizes de cada um.

De acordo com Castro e Queiroz (2020) tem-se percebido, durante o contexto da pandemia que enfrentamos, que o termo EaD, por exemplo, vem sendo utilizado erroneamente para toda e qualquer atividade educacional em que não há o contato direto entre professores e alunos. Porém, o conceito de EaD é previsto no Brasil através do Decreto 9.057/2017 e diz:

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

Então, podemos perceber que, ao informar na conceituação que os indivíduos do processo estão “em lugares e tempos diversos”, vemos no EaD um modelo voltado às atividades didático-pedagógicas assíncronas, ou seja, que não ocorrem ao mesmo tempo.

Já o denominado “ensino remoto” não possui definição técnica ou legal, pois acabou ocorrendo de maneira espontânea, emergencial e extremamente rápida no Brasil, com as aulas sendo ministradas, principalmente em tempo real (ou seja, de maneira síncrona) e tendo um planejamento mutável de acordo com a situação do período em que o ensino está inserido, levando em consideração as necessidades que surgirem. Nesse novo método de ensino, utilizam-se plataformas digitais que vão desde sites a aplicativos, incluindo a produção de tarefas e a formação de grupos de trabalho ao vivo, tudo através destas plataformas (ALVES, 2020).

Deste modo, o chamado “ensino remoto emergencial” surgiu a partir do fechamento de escolas e universidades por todo o mundo, forçando a uma mudança na educação da sala de aula para as casas das pessoas, já que esses ambientes são vistos de forma temerária pelo risco de transmissão e pelas formas de interações que são observadas: jovens (muitas vezes fora dos grupos de risco) e adultos dos mais diversos grupos (professores, funcionários, familiares, dentre outros), transformando essas pessoas em vetores potenciais de transmissão do vírus SARS-CoV-2.

É perceptível aos olhos do mundo que, em muitas esferas, inclusive nas mais altas comissões da OMS, estamos em um processo de avanço rápido nas pesquisas sobre o tema, porém, muitas vezes, atabalhado, com um bombardeamento de informações conflitantes nos meios de comunicação informais e, até mesmo, em resoluções oficiais.

Um exemplo dessa assimetria informacional mostra uma publicação de 10 de março de 2020 (ou seja, um dia antes da instituição oficial da pandemia) do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) juntamente com a OMS informando que a manutenção das operações escolares ou a reabertura pós-fechamento de forma segura pode promover a saúde pública, através de projetos educacionais de prevenção contra a COVID-19 (WHO; UNICEF; IFRC, 2020) e, meses depois, outros estudos e a própria OMS demonstraram que há evidência científica de que, em certas circunstâncias, a quantidade de partículas virais em crianças pode ser maior do que em adultos (WHO; UNICEF, 2020; YONKER *et al.*, 2020).

No meio do imbróglio de modificações repentinas e informações desencontradas, educadores de todo o mundo se veem no dilema de como o processo educacional deve ser retomado em um momento cuja pandemia ainda faz vítimas, mas há pressão de pais e da sociedade em geral tanto para o retorno às atividades presenciais em escolas e universidades quanto para a permanência do ensino remoto.

Mas, apesar de tudo, essa mudança trouxe à discussão vários aspectos relacionados à nossa forma de fazer educação, incluindo a referência que se tem há décadas de um ensino voltado ao conteúdo e não às competências, como o conhecimento, as habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Não se consegue modificar a forma de ensinar de um dia para o outro e a pandemia de COVID-19 está nos mostrando isso a cada dia e a cada novo desafio.

Um dos desafios está na utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que demonstrou, com a mais absoluta certeza, que há a necessidade de reinvenção dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, tornando as habilidades, que antes não eram obrigatórias, em fundamentais para

a nova realidade que se apresenta. Porém, como falado anteriormente, as mudanças não ocorrem tão rapidamente quanto o momento necessita (GONÇALVES, 2020).

Segundo a Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras (TIC EDUCAÇÃO 2018), os professores brasileiros, desde a sua formação acadêmica, já possuem deficiências importantes relacionadas ao uso de tecnologias, tendo cerca de 57% deles que nunca cursaram disciplinas sobre o uso de computadores e internet em atividades de ensino e destes, 70% não participaram de nenhum curso de formação continuada na área de tecnologias educacionais (CETIC.BR, 2019).

Ainda segundo a mesma pesquisa, a discrepância evidenciada entre os ambientes educacionais nas zonas urbanas e rurais dos municípios brasileiros traz desafios enormes para o futuro do país, os números mostram que nas zonas urbanas porcentagem de escolas que possuem, no mínimo, um computador com acesso à rede de internet é de 98%, contrastando com alarmantes 34% nas zonas rurais, onde, mesmo com acesso, em 62% das escolas rurais o computador é de uso restrito a professores e corpo administrativo.

Pode parecer que, em tempos de pandemia, esses números, talvez, sejam menos importantes, já que as escolas e universidades estão fechadas e os estudantes em casa, porém, em um país onde apenas 58% da população já utilizou um computador, é o reflexo de um processo histórico marcado pela exclusão e eliminação social, onde uma grande parcela da nossa população tem seus direitos negados, inclusive aqueles relacionados à educação que estão descritos na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205 diz:

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.

e que é complementado pelo artigo 206, inciso I, que diz que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Frente a isso, um dos principais questionamentos que devem ser feitos pela sociedade, beneficiária dos frutos vindouros após a semeadura de uma educação de qualidade, é se o Estado, com sua responsabilidade magna sobre a educação nacional, está se colocando como protagonista nesse processo de viabilização do ensino, desde a concepção de projetos estruturais até a promoção de programas de qualificação para educadores que levem o Brasil a um patamar superior ao que esperamos. A pandemia (e os números) nos mostram que a resposta é “**não**”.

Números como os apresentados trazem preocupações relevantes acerca da qualidade que a educação brasileira terá em curto e longo prazo, pois não há como desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem juntamente com os alunos quando o próprio educador não foi formado para a criação dessas estratégias e nem desenvolveu as habilidades tecnológicas que são cada vez mais necessárias em um mundo altamente globalizado e conectado. Nesta seara, estamos caminhando com passos mais lentos do que deveríamos.

Outra consideração fundamental que deve servir de questionamento está relacionada à disponibilidade e ao acesso a essas tecnologias tanto por professores quanto por alunos. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua -

Tecnologia da Informação e Comunicação 2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) esse ano, mostra que 1 em cada 4 brasileiros não possuem acesso à internet. Esse fator é um empecilho que desfavorece uma aprendizagem interativa e colaborativa, essencial em um momento em que a discussão sobre a carga horária das aulas permeia todo o ambiente educacional (IBGE, 2020).

Essa discrepância de condições torna-se ainda mais evidente quando se compara o ensino público e o ensino privado, principalmente na educação básica, e o distanciamento econômico-social entre as famílias dos estudantes, pois, enquanto muitos estabelecimentos de ensino privados possuem condições de fornecer aos seus alunos um aprendizado com estratégias e recursos diversificados, como aulas ao vivo, transmissões gravadas e metodologias ativas digitais, alunos do ensino público enquadram-se na triste realidade brasileira demonstrada na pesquisa do IBGE.

Mas, não são somente recursos tecnológicos diversificados que fazem das metodologias ativas no mundo virtual uma realidade para muitos estudantes, mesmo aqueles que têm essas tecnologias disponíveis em casa ou no ambiente escolar: o fato de estarmos em um momento de aprendizagem remota não é sinal de que estas metodologias ativas estão sendo colocadas em prática, pois, muito além de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), para a inclusão de modelos onde o aluno torna-se protagonista na sua formação é necessário que o professor busque novos modelos e recursos e saiba como utilizá-los de maneira eficiente.

Segundo Wenczenovicz (2020), além dos fatores já mencionados, o fato de termos, nesses tempos de pandemia – e a especificidade de um momento atípico – recursos midiáticos sendo utilizados em tempos distintos, com atividades síncronas e assíncronas, geram uma enorme dificuldade para os educadores, que

têm que adaptar a novas formas educacionais nunca utilizadas antes, não sendo proveitoso somente a reprodução do que era desenvolvido em sala de aula aos ambientes virtuais.

Além disso, com o ambiente de ensino sendo um propenso local de contaminação devido à alta mobilidade de pessoas, têm-se a certeza de que será um dos últimos espaços a serem reabertos por completo, o que traz também a preocupação em relação à importância da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e ao planejamento de estratégias para o acolhimento dos estudantes no retorno às atividades presenciais, já que o ainda relativo desconhecimento sobre a doença impede que esse seja feito a médio e longo prazo.

Porém, a imensa capacidade de reinvenção humana perante a momentos de dificuldade também pode trazer resultados positivos ao fim de todo esse processo. O método investigativo, com a busca ativa de informações que auxiliem na resolução de problemas, está sendo cada vez mais evidenciado, inclusive para os estudantes, que, muitas vezes, não via na pesquisa ativa uma forma dinâmica de aprendizagem. Dessa maneira, é perceptível um aumento na interação entre família e escola ou academia, criando uma maneira comunitária de engajamento na busca pela qualidade de aprendizado e mostrando ser possível um processo educacional onde o aluno possui mais autonomia e um papel de destaque na sua própria formação.

E, apesar da situação ser inédita para muitos de nós, esses conceitos educacionais que parecem a revolução do futuro não são novos. Há décadas muitos pensadores já construíam suas teorias educacionais baseadas no protagonismo estudantil. Jean William Fritz Piaget (1896-1980) revolucionou a educação quando, em várias de suas obras, como *“Introduction à l'épistémologie génétique”* indicou em suas teorias que o processo de aprendizagem era baseado em desafios ou necessidades, fazendo com que o

indivíduo que foi impactado por um desequilíbrio mental irá buscar soluções para retornar ao equilíbrio (PIAGET, 1974).

O indivíduo, nesse caso, somos todos nós. A pandemia da COVID-19 nos trouxe uma infinidade de desafios que, em algum momento, nos farão buscar por um reequilíbrio nas diversas relações humanas que possuímos, inclusive nas relações com nós mesmos. Os professores, muitas vezes resistentes a essa mudança repentina ao mundo virtual, das máquinas, têm também que perceber que, diferente dessas máquinas, são seres humanos, rodeados por emoções e suscetíveis aos impactos psicossociais advindos dessa nova realidade, que envolvem a adaptação às novas tecnologias, à rotina familiar e ao isolamento social imposto pelos órgãos governamentais (SILVA *et al.*, 2020).

Segundo Marques (2005), em muitos momentos, em decorrência da chamada “educação tradicional”, o professor se vê em uma posição de destaque no processo e ensino e aprendizagem, sendo o ponto focal e o responsável único pela manutenção desse sistema de ensino. Esse pensamento egocêntrico faz com que, em um momento excepcional como o que nos trouxe a pandemia, não conseguir atingir os objetivos propostos pelas instituições, os resultados esperados em um planejamento primário e se ver em uma situação de não aceitação por parte dos estudantes pode levar ao adoecimento, principalmente psicológico (WANG; WANG, 2020).

E, assim como o mundo, os professores também já não serão mais os mesmos na vida pós-pandemia. É certo que, ao retornar ao ambiente de sala de aula, todos estarão bem mais preocupados com o que é ser professor. Novas metodologias de ensino e aprendizagem serão mais presentes, tendo o engajamento e a criatividade como estratégias para transformar a prática pedagógica, deixando as aulas mais dinâmicas e aguçando o interesse dos alunos, o que, certamente, favorecerá a aprendizagem.

A todos nós, docentes, cabe mais um desafio, que foge um pouco dos desafios técnicos e tecnológicos que nos foram apresentados tão repentinamente: o de manter uma formação com valores éticos e humanistas, pensando sempre na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, equânime e democrática para todos.

Nesse momento em que atravessamos a turbulência de uma catástrofe sanitária mundial, se assomássemos há mais tempo a tão almejada inclusão social, nossos desafios educacionais teriam sido consideravelmente menores.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. “Educação remota: Entre a ilusão e a realidade”. **Interfaces Científicas**, vol. 8, n. 3, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25/09/2020.

CASTRO, E.A.; QUEIROZ, E. R. “Educação à distância e ensino remoto: distinções necessárias”. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, vol. 2, n. 3, 2020.

CETIC.BR - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. “Pesquisa TIC Educação 2018”.

Portal Cetic.br [05/11/2019]. Disponível em: <<https://cetic.br/pt>>. Acesso em: 25/09/2020.

FERRAZ, A. R. “As grandes Pandemias da História”. **Revista de Ciência Elementar**, vol. 8, n. 2, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, V. “COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC”. **Pedagogia em Ação**, vol. 13, n. 1, junho, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Apresentação dos resultados do PNAD Contínua 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25/09/2020.

MARQUES, T. B. I. **Do egocentrismo à descentração: A docência no ensino superior**. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PIAGET, J. W. F. **Introduction à l'épistémologie génétique – 2 - la pensée physique**. Paris: Editora PUF, 1974.

SCHUMPETER J.; BACKHAUS U. “The Theory of Economic Development”. In: BACKHAUS, J. (eds) **Joseph Alois Schumpeter**. The European Heritage in Economics and the Social Sciences, Boston: Editora Springer, 2003.

SILVA, A. F.; ESTRELA, F. M.; LIMA, N. S.; ABREU, C. T. A. “Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia”. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, vol. 30, n. 2, julho, 2020.

WANG, J.; WANG, Z. “Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) Analysis of China’s Prevention and Control Strategy for the COVID-19 Epidemic”. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, vol. 17, n. 7, 2020.

WENCZENOVICZ, T. J. “Ensino à distância, dificuldades presenciais: Perspectivas em tempos de COVID-19”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, n. 4, outubro/dezembro, 2020.

WHO / UNICEF. **Advice on the use of masks for children in the community in the context of COVID-19: Annex to the Advice on the use of masks in the context of COVID-19** [2020]. Disponível em: < <https://www.who.int>>. Acesso em: 01/10/2020.

WHO / UNICEF / IFRC. **Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools** [2020]. Disponível em: < <https://www.who.int>>. Acesso em: 01/10/2020.

YONKER, L. M. *et al.* “Pediatric SARS-CoV-2: Clinical Presentation, Infectivity, and Immune Responses”. **The Journal of Pediatrics**, August, 2020.

CAPÍTULO 2

Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia

PEDAGOG@S E PROFESSOR@S EM TEMPOS DE PANDEMIA¹

Sérgio de Freitas Oliveira

Diante da pandemia da COVID-19, que afetou a vida das pessoas e de todas as nações do planeta, fomos levados ao isolamento social, recolhendo-nos em nossas casas. A nossa vida teve a sua rotina alterada. De repente, tudo ou quase tudo simplesmente parou. Por um tempo indeterminado. Instalou-se um caos diante de um inimigo invisível, avassalador, infectando e provocando a morte de milhares de pessoas em todo o mundo, diariamente.

Diante desse quadro, o que vimos? A necessidade de nos reinventarmos. Percebemos que o tido como inalterável, de repente e independentemente de nossa vontade, se alterou. Era preciso definir um jeito novo de viver e sobreviver.

Nós, pedagog@s e professor@s, com as escolas fechadas e os alunos em casa, fomos levad@s a rever nossa forma de trabalhar, nossa metodologia. Afinal, não seria possível ficarmos indefinidamente parados. O ano letivo mal havia começado e não havia estimativa de retomada das atividades letivas.

Havia, no entanto, que se considerar o caráter desafiador que a situação nos impunha. Um desafio para todos – para o governo, para as escolas, os gestores e seus professores, para os pais. Uma nova realidade se nos apresentava e nos cobrava ações imediatas.

¹ Uma versão prévia deste texto foi publicada em: OLIVEIRA, S. F. “Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia”. *Pedagogia em Ação*, vol. 13, n. 1, 2020.

De repente, a palavra de ordem foi “flexibilizar”. Nós não entendíamos bem ou não tínhamos até então a exata dimensão do que seria uma “flexibilização”. Na situação em que passamos a nos encontrar, tivemos que flexibilizar, renunciar a certos conceitos ou princípios tidos como definitivos. Vimos que o definitivo, na verdade, pode ser passageiro. Precisávamos descobrir outros modos de fazer a nossa aula acontecer e o ano letivo prosseguir.

Se entendíamos que ensinar é transferir saber, fomos levados a ver que ensinar é muito mais criar possibilidade para a sua produção. A relação ensino-aprendizagem é dialógica, feita entre sujeitos ativos.

Hoje, podemos nos dar por privilegiados diante de uma calamidade como a pandemia. Fomos desafiados a assumir a tecnologia como nossa grande parceira. Descobrimos que nossas aulas podem ser muito melhores, graças às ferramentas disponíveis nas diversas plataformas. A pandemia nos colocou a tecnologia como nossa aliada. Não estávamos preparados para tanto de uma só vez. Mas tivemos que romper as nossas barreiras, superar nossas resistências e até nossos preconceitos.

No entanto, não podemos desconsiderar as condições para que se implante um ensino virtual ou remoto. Há requisitos que precisam ser atendidos, são as condições para que os alunos tenham acesso a essa modalidade de ensino. No momento em que se fala em universalização do acesso à escola, nos deparamos com um mecanismo que promove elitização e exclusão, acentua a desigualdade, uma vez que apenas contextos sociais mais favorecidos são atendidos.

E isto não por falta de legislação, uma vez que o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, na sua Meta 7, Estratégia 7.15, determina:

7.15) *universalizar*, até o quinto ano de vigência deste PNE [2019], o *acesso* à rede mundial de computadores em *banda larga de alta velocidade e triplicar*, até o final da década [2020], a *relação computador/aluno (a)* nas *escolas da rede pública* de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2014, grifos próprios).

Seria premonição, pressentimento do que estaria por vir, nos aguardando? Uma pandemia e um isolamento social tão longo, comprometendo um semestre letivo (ou mais, quem sabe?). Que ironia! Se essa estratégia do PNE tivesse sido implementada, os alunos das escolas públicas e as próprias escolas não estariam vivendo a falta de condições de acesso remoto às aulas e às atividades escolares. A desigualdade não estaria tão acentuada, em prejuízo de milhares e milhares de alunos. A omissão, mais uma vez, atinge os mais desfavorecidos, os mais vulneráveis.

Nas empresas, a vida pôde continuar no sistema de *home office*. As atividades que podiam ser desenvolvidas remotamente, pela internet, foram mantidas. As outras tiveram que ser suspensas, simplesmente. À exceção das consideradas essenciais. Nas escolas, a vida precisava continuar. Aí descobrimos a riqueza das ferramentas disponíveis, uma riqueza, diria, inimaginável. Tão extensa que precisaremos de tempo para assimilar essa riqueza e aplicá-la nas nossas escolas e nas nossas salas de aula.

Fomos levados a reinventar a nossa profissão. Com o ensino *on-line*, o professor precisou se reinventar. As tradicionais aulas expositivas passaram a ser dadas em vídeo, ou mesmo em tempo real, síncronas, com explicações gravadas, permitindo ao aluno reproduzi-las quantas vezes for preciso. Nesse novo ambiente de aprendizagem, o professor precisa ir além, motivar, aguçar a

curiosidade, instigar a pesquisa, provocar a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico.

Diante dos questionamentos em relação ao ensino a distância - EaD, o ensino remoto apresenta vantagens, por manter a interação com os alunos e entre eles, como no ensino presencial, e por acontecer em tempo real.

Como temos visto, e que está muito bem posto nas diretrizes curriculares nacionais e na própria Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, a BNCC, o ensino não deve primar por quantidade de conteúdos, mas por desenvolver nos estudantes conhecimentos, habilidades e atitudes, o que não é mensurável em número de dias e de horas.

A BNCC (BRASIL, 2014), entre as competências gerais, destaca o exercício da curiosidade intelectual para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas, bem como a utilização de diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Não é pensar que a tecnologia é a panaceia para solucionar todos os problemas de aprendizagem. Tecnologia é meio, somente isto, meio, ferramenta, instrumento que capaz de acelerar o emprego da tecnologia na educação. Uma das possíveis mudanças deverá ser o desenvolvimento do ensino híbrido, conciliando o presencial e o *online*. O desafio é repensar a escola e os seus currículos, de forma a integrar neles as novas tecnologias.

Far-se-á necessária uma "repaginada" no modo de ensinar e no modo de aprender.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, além de se constituírem uma fonte de informações, são recursos pedagógicos muito ricos, desde que utilizados de forma adequada pela escola e pelo professor.

Acredito que, depois da pandemia do novo coronavírus, “nada será como antes, amanhã”, como na composição de Milton Nascimento. Ganharemos na qualidade das nossas aulas e no nosso relacionamento com @s alun@s.

Parece paradoxal, embora isolad@s socialmente, cada um na sua casa, de repente nos vimos mais perto d@s alun@s. Pudemos nos dirigir diretamente a el@s, individualmente, na nossa casa, na nossa tela. O diálogo passou a ser direto, com cada um(@) e com tod@s.

Descobrimos que o nosso fazer docente era muito limitado, muito centrado em nós mesm@s, como se fôssemos absolut@s. Descobrimos que há outras maneiras de fazer, mais dinâmicas, que põem @s alun@s como agentes, “é fazendo que se aprende aquilo que se deve aprender a fazer”, como já nos dizia Aristóteles, há mais de 2.400 anos, e Dewey, com a teoria do “aprender fazendo”, na primeira metade do século XX, com o movimento da Escola Nova, colocando a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação.

Depois do movimento da Escola Nova, que foi o movimento de renovação do ensino com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, a pandemia da COVID-19 fará surgir uma nova escola, promoverá a renovação do ensino?

Essa experiência do ensino remoto ainda vai produzir bons frutos na nossa relação pedagógica. Como na canção “Se você pensa”, de Roberto e Erasmo Carlos, “daqui pra frente tudo, tudo vai ser diferente”.

A educação a distância, mais precisamente, o ensino remoto deverá ser o legado positivo da pandemia, deverá ser um complemento das atividades desenvolvidas no interior da escola, principalmente no atendimento a alun@s com dificuldades de aprendizagem.

O que estamos vivenciando nesse período de isolamento social deve impulsionar o ensino remoto, que poderá ser usado para complementar o trabalho realizado na sala de aula.

O ensino *on-line* deverá ganhar mais adesão, pelo fato de @s professor@s que não usavam ambientes virtuais de aprendizagem terem sido levad@s a aprender novas práticas em poucos dias. Ouvindo professor@s e alun@s, pudemos perceber que a experiência tem sido considerada produtiva e, portanto, aprovada.

Passado o período de isolamento social, voltaremos às nossas atividades presenciais. Só não podemos nos esquecer de que nem @ alun@ nem nós mesm@s seremos @s mesm@s. O normal não será o mesmo, teremos um novo normal.

Acreditamos que a experiência vivida em 2020, decorrente da COVID-19, representará uma ruptura com velhas crenças, se transformando num marco decisivo na educação.

Resistências haverá, como sempre, no entanto em escala cada vez menor, uma vez que a tecnologia tem se incorporado cada vez mais à nossa vida.

O mito do “é difícil”, do “não dou conta”, do “não tem um jeito mais simples de fazer” está se tornando coisa do passado, uma vez que as pessoas vão se adaptando, naturalmente, a esse novo jeito de ser e de viver no mundo.

Agora avançaremos, com a tecnologia como nossa parceira. E esperamos que nossos governantes reflitam sobre a omissão diante do que previa a estratégia 7.15 do PNE. Corrigir o passado

não é possível, embora seja possível aprender a lição e termos um amanhã menos desigual.

Para concluir, sem ficar batendo na tecla da lamúria e da denúncia, aproveitando o momento que estamos vivendo da Pandemia da COVID-19, graças à tecnologia, nós, professores, como disse o Professor e Pedagogo português António Nóvoa em uma *webconferência* no dia 23 de junho, salvamos a escola com o nosso arrojo e a nossa coragem. Não fossem esse arrojo e essa coragem, estaríamos, literalmente, todos em casa, parados e perdidos diante da incerteza do dia de amanhã. Rapidamente, nos ajustamos às demandas do novo tempo para atender a quem mais precisa de nós, nossos alunos.

E destaco, ainda, que tivemos um ganho com essa situação: a sociedade nos enxergou, reconheceu a importância do nosso trabalho, que ser professor é uma profissão. Não é qualquer coisa que qualquer um faz a qualquer hora e em qualquer situação. Sairemos mais respeitados pelos pais, pelas famílias, pelas comunidades, por perceberem a importância do professor e a falta que fazemos na educação de seus filhos e filhas.

Como afirmei acima, as novas tecnologias não são, por si mesmas, a salvação da educação. Mas podem alavancar a ruptura com um modelo passado, ultrapassado, produzindo uma escola mais condizente com os desafios de nossos tempos.

E os efeitos desse momento vão se refletir na formação inicial e continuada dos professores, numa dimensão teórica mais forte e num diálogo mais intenso com a prática, com a escola, pois é nela que nos tornamos, efetivamente, professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/05/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15/05/2020.

CAPÍTULO 3

*Prática pedagógica e a pandemia da COVID-19:
percepções dos professores*

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Carina Alexandra Rondini

Ketilin Mayra Pedro

Cláudia dos Santos Duarte

Em virtude da pandemia da COVID-19 as instituições de ensino tiveram que adotar o ensino remoto emergencial para dar continuidade ao ano letivo. Em um cenário de incertezas, professores se reinventam a cada dia para dar continuidade aos conteúdos curriculares e atividades pedagógicas.

O período desafiador pode também ser promissor para a inovação da educação, indicando que os recursos tecnológicos poderão se tornar grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa consistiu em compreender a concepção dos professores acerca do momento revés em que a educação se encontra, e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua prática.

Tratou-se de estudo quantitativo descritivo transversal, composto por amostra não probabilística formada por 190 professores da sala de aula regular do Ensino Básico, que declararam estarem desenvolvendo atividades de ensino na modalidade remota. Os dados foram coletados via questionário online e indicaram que uma parcela significativa dos pesquisados (88,94%) fazia uso das ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica antes do contexto emergencial provocado pela pandemia.

O fato de mais da metade dos professores (68,4%) sinalizar que mesmo depois deste período pandêmico pretende dar continuidade na utilização das ferramentas tecnológicas indica uma percepção que tais docentes desenvolveram sobre a importância das TDIC no contexto educacional. Assim, as tecnologias digitais que eram utilizadas como recursos de apoio ao processo de aprendizagem, tornaram-se o artefato principal do ensino remoto.

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019 começamos a receber as primeiras notícias sobre um novo coronavírus, na época os casos da doença estavam concentrados em uma única cidade da Ásia. Em poucos meses observamos um crescimento exponencial da propagação do vírus, denominado SARS-CoV-2 e responsável pelo acrônimo da doença coronavírus 2019 em inglês, conforme os termos Coronavirus Disease 2019 - COVID-19 (MARANHÃO; SENHORAS, 2020). As manifestações da doença se alastraram pela Europa e rapidamente chegaram ao continente americano. No Brasil, os primeiros casos começaram a ser diagnosticados em meados de fevereiro, sendo que no dia 22 de março tivemos o primeiro decreto de quarentena do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020).

A partir do decreto todas as instituições escolares do estado, da educação infantil ao ensino superior, iniciaram um processo de suspensão das aulas. Em um primeiro momento, cada instituição adotou uma estratégia para este período, algumas optaram por recesso escolar ou antecipação das férias e outras pelo ensino remoto emergencial. Após mais de 50 dias de quarentena e ainda sem uma previsão concreta sobre o retorno às aulas presenciais, a

maioria das instituições de ensino optou por dar continuidade ao semestre letivo por meio das atividades remotas.

Segundo Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto emergencial difere-se da modalidade de Educação à Distância (EAD), uma vez que a modalidade EAD conta com recursos e uma equipe profissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diferentes mídias em plataformas *online*. De acordo com os autores, o ensino remoto emergencial caracteriza-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise. O objetivo principal deste tipo de ensino não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

Assim, inúmeros professores de todo o país tiveram que aprender e se apropriar rapidamente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como um meio e suporte essencial para o processo de ensino-aprendizagem remoto. A literatura aponta que a utilização das TDIC no contexto escolar ainda é um desafio para os professores, por conta da falta de formação específica para a utilização, como também a falta de equipamentos tecnológicos nas instituições escolares (BRAGA, 2018; THADEI, 2018).

Em um cenário de incertezas, professores estão se reinventam a cada dia para dar continuidade aos conteúdos curriculares e atividades pedagógicas. Especialistas da área destacam o quanto este período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, indicando que os recursos tecnológicos poderão se tornar grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Para Hodges *et al.* (2020) o planejamento educacional em situação de crise requer uma solução criativa dos problemas, é preciso sair do pensamento padrão e buscar soluções diferenciadas para atender as necessidades dos estudantes e professores. Os pesquisadores acreditam que tais

soluções podem ser prolongadas e auxiliar na resolução de problemas e paradigmas que até então pareciam insuperáveis.

Diante do exposto, o momento se faz oportuno para dar voz aos professores das salas regulares do Ensino Básico para compreender a concepção deles acerca do momento revés em que a educação se encontra, e os desafios que a pandemia do COVID-19 impôs à sua prática.

MÉTODO

Tratou-se de estudo quantitativo descritivo transversal, composto por uma amostra não probabilística, formada por 190 professores da sala de aula regular do Ensino Básico, que declararam estarem desenvolvendo atividades de ensino na modalidade remota. Os dados foram coletados via questionário *online* (*Google Forms*), criado exclusivamente para essa pesquisa, no período de 16 a 22 de maio de 2020, enviado para as redes de contato das autoras. O questionário tem início com um cabeçalho explicativo:

Convidamos você para nos ajudar participando de uma pesquisa que tem o objetivo de analisar os impactos da pandemia causada pelo COVID-19 na prática de docentes (da sala de aula regular) da Educação Básica. Sobre a sua participação, ela é voluntária e anônima, além de possível de ser retirada a qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo à sua pessoa. Para ajudar nossa pesquisa, pedimos que você responda ao formulário a seguir, cuja maioria das questões é de múltipla escolha ou resposta curta, com tempo médio de preenchimento de 15 minutos. As informações

coletadas serão analisadas e publicadas somente com propósitos científicos. Se você tiver alguma dúvida, por gentileza, entre em contato com as pesquisadoras através do e-mail abaixo. Caso você concorde livremente em participar da pesquisa por meio deste formulário, por favor, responda às perguntas propostas a seguir. Muito obrigada!

Na sequência, solicita ao respondente sua decisão em participar ou não da pesquisa, e, então, apresenta aos concordantes, 24 questões, divididas nas categorias de múltipla escolha (13) e abertas (11), as quais solicitam aos respondentes informações como – quais atividades estão realizando (aulas síncronas/assíncronas, atividades síncronas, fóruns, entre outras); se já utilizavam recursos tecnológicos em sua prática docente antes da pandemia (e quais) e se pretendem continuar usando esses recursos tecnológicos após a pandemia (e quais), entre outras informações.

Após coleta dos dados via planilha do *Microsoft Office Excel* do *Google Forms*, o banco de dados foi tratado e levado para o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, para a execução das análises descritivas apresentadas a seguir.

APRESENTANDO OS DADOS

Os participantes são, a grande maioria, do estado de São Paulo 171 (90,0%), estado de trabalho das autoras. Os demais, 13 (6,8%), pertencem a outros dez estados (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro), e outros seis participantes, não declararam o estado de origem.

Professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio 56 (28,9%), anos iniciais 32 (16,8%) e finais 24 (12,6%) do Ensino Fundamental, no Ensino Médio 25 (13,2%), na Educação Infantil 19 (10,0%) e no Ensino Técnico 6 (3,2%), ou em outras combinações desses, 28 (14,7%). Professores de diversos componentes curriculares, com predomínio para: polivalente² 52 (27,4%), linguagens 34 (17,9%), matemática 28 (14,7%) e ciências e história com 17 (8,9%) cada. A Tabela 1 traz informações gerais dos respondentes.

Entre aqueles que trabalham em escolas públicas, 55 (39,9%) são da rede municipal de ensino, 63 (45,7%) da rede estadual, 3 (2,2%) da rede federal e o demais, 17 (12,3%), de ambas as redes. Os que atuam em ambos os segmentos escolares, a maioria, 16 (72,7%), atua nas redes estadual e privada de ensino. O tempo de experiência desses docentes é bem variado ($W = 0,972$; $p = 0,001$)³, entre os 15,3% com menos de 5 anos de experiência (incluindo dois com apenas 5 meses) e os 36,3% com 20 anos ou mais [mediana = 15 anos (8,25 – 22 anos)]⁴.

A grande maioria deles, 169 (88,9%), declarou já fazer uso de recursos tecnológicos antes da pandemia, todavia, com grande diversidade de resposta. Na específica questão, de múltipla escolha, cada respondente poderia escolher uma ou algumas (ou até mesmo todas) das seguintes opções: Pacote Office (Word, PowerPoint, Excel, etc.), 5 (2,6%); Vídeos 11 (5,8%); Formulários online; Sites Educativos 4 (2,1%); Plataformas para postagem de conteúdos, outros, sendo esses os valores apresentados para as escolhas isoladas. Para as formas combinadas a maior porcentagem ficou para a combinação - Pacote *Office* + vídeos + sites educativos 40

² Adotamos a nomenclatura polivalente para os profissionais da área de Pedagogia, sendo que esses ministram todos os componentes curriculares.

³ Teste de normalidade de Shapiro –Wilk (nível de significância de 5%).

⁴ Amplitude Interquartil.

(21,1%), seguida da combinação – Pacote *Office* + vídeos 22 (11,6%), Pacote *Office* + vídeos + sites educativos + plataforma para postagem de conteúdos 14 (7,4%) e Pacote *Office* + vídeos + formulários online + sites educativos + plataformas para postagem de conteúdo 11 (5,8%).

Tabela 1 - Dados sociodemográficos da amostra (n = 190) - Brasil (2020)

Variáveis	f	%
Sexo*		
Feminino	143	75,3
Masculino	45	23,7
Escolaridade		
Graduação	54	28,4
Especialização	91	47,9
Mestrado	40	21,1
Doutorado	5	2,6
Escola		
Pública	138	72,6
Privada	30	15,8
Ambas	22	11,6
Tempo de experiência (anos)		
< 2	7	3,7
2 ┆ 5	22	11,6
5 ┆ 10	22	11,6
10 ┆ 15	40	21,1
15 ┆ 20	30	15,8
≥ 20	69	36,3

Fonte: Elaboração própria.

Nota: 2 participantes não identificaram.

Para as atividades pedagógicas não presenciais durante o período de quarentena, os participantes poderiam escolher, de forma isolada ou combinada, as seguintes opções: aulas síncronas 2 (1,1%); atividades síncronas (chats, por exemplo) 2 (1,1%); aulas assíncronas; envio de material didático (slides, textos, anotações, etc.) 5 (2,6%); fóruns; envio e recebimento de listas de exercícios ou outras atividades 8 (4,2%), outras 5 (2,6%), sendo esses os valores para as escolhas isoladas. Para as escolhas combinadas verificou-se duas modas – aulas assíncronas + envio de material didático + envio e recebimento de listas de exercícios, outras atividades ou trabalhos e envio de material didático + envio e recebimento de listas de exercícios, outras atividades ou trabalhos, com 15 (7,9%) cada. Seguidas as combinações – aulas síncronas + atividades síncronas + aulas assíncronas + envio de material didático + fóruns + envio e recebimento de listas de exercícios, outras atividades ou trabalhos 14 (7,4%) e aulas síncronas + aulas assíncronas + envio de material didático + envio e recebimento de listas de exercícios, outras atividades ou trabalhos 10 (5,3%). Mais do que a maioria 130 (68,4%) dos respondentes declarou pretender, de alguma maneira, manter o uso desses recursos tecnológicos após a pandemia, seguidos daqueles que disseram que talvez farão uso, 49 (25,8%). Sendo a maioria dessas respostas, daqueles que já utilizavam antes da pandemia algum recurso tecnológico – 128 (71,0%) e 43 (25,4%), respectivamente.

Todavia, pouco mais do que a metade dos respondentes, 105 (55,3%), disse não considerar que as aulas ficaram mais interessantes com os recursos que estão utilizando durante a pandemia, mesmo estando entre esses, 90 (53,3%), daqueles que responderam que já faziam uso de recursos tecnológicos antes.

Questionados sobre considerarem sua componente curricular mais fácil ou mais difícil do que as demais para o trabalho remoto, 88 (46,3%), declararam ser mais difícil, seguidos por

aqueles que disseram ser de mesmo grau de dificuldade 36 (18,9%) e do empate entre os que optaram em dizer que mais fácil e por aqueles que - ou não sabem ainda, ou que não relataram dificuldade ou não souberam responder, com 33 (17,4%), respectivamente.

Entre os que consideraram ser mais difícil, há o predomínio das componentes polivalente 31 (35,2%) e matemática 19 (21,6%). Os professores do componente de linguagens, 13 (39,4%), julgaram ser mais fácil.

Por fim, a principal forma de manter contato com os estudantes está sendo via *WhatsApp*, 19 (10,0%), ou desse aplicativo combinado com outras formas – *WhatsApp* + E-mail institucional + *Facebook* 10 (5,3%); *WhatsApp* + *Facebook* ou *Google Meet* + E-mail institucional, com 7 (3,7%) cada e *WhatsApp* + E-mail institucional ou *Google Classroom* ou *Google Classroom* + E-mail institucional, com 6 (3,2%) cada. Em menor ocorrência apareceram opções como - *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Instagram* e *Skype*.

O QUE OS DADOS MOSTRAM?

Sobre a análise dos dados apresentados acima, algumas considerações iniciais são pertinentes. Este capítulo não se propôs a analisar o meio social, familiar, econômico e cultural dos estudantes neste período de ensino remoto. Certamente tais fatores são de extrema importância já que também influenciam diretamente nas implicações da aprendizagem, mas não representam o objeto de análise desta pesquisa.

Para iniciar a análise dos dados, é interessante observar que mesmo considerando a inexistência ou lacuna de iniciativas de formação continuada que capacite os professores sobre a utilização

intencional ou que estimule o uso das TDIC para o docente, uma parcela significativa dos pesquisados (88,9%) afirmou fazer uso dessas ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica antes do contexto emergencial provocado pela pandemia da COVID-19. Esta situação pode apontar para a própria conscientização do professor em relacionar o contexto da Cíbercultura (LEVY, 1999) à sua didática em sala de aula com o objetivo de ensinar a geração nascida na era digital (PALFREY; GASSER, 2011).

Cabe destacar que o ensino remoto emergencial requer um planejamento e a adoção de estratégias metodológicas e avaliativas específicas que se diferenciam do proposto no ensino presencial. Avelino e Mendes (2020) reforçam que mais do que saber utilizar os recursos tecnológicos, o desafio para o professor é saber relacioná-los de maneira dialética e em prol da educação que estimula o estudante a se tornar autônomo e crítico.

Há que se considerar que a mera inserção das tecnologias digitais não melhora a qualidade e os processos educacionais. É preciso refletir criticamente sobre a realidade dos nossos estudantes, seus conhecimentos prévios e relação entre os recursos tecnológicos e os objetivos de aprendizagem. Segundo Coll e Monereo (2010, p.11), apenas a incorporação das TDIC nas instituições de ensino não modifica “[...] automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos”.

Outro ponto a ser destacado é a resposta dos participantes no que se refere a atratividade de seu componente curricular com a utilização das tecnologias digitais. A porcentagem de 55,3% não considera que suas aulas ficaram mais interessantes com as ferramentas tecnológicas que estão utilizando durante o contexto do

ensino remoto emergencial. Neste caso, podemos considerar que apesar da tecnologia ser uma ferramenta útil para o processo de ensino-aprendizagem, ela não pode ser considerada um fim em si mesma, sendo que o professor continua ocupando o papel preponderante de mediador desse processo (DURAN, 2010).

Nesse cenário, Arnoni (2018, p. 26) enfatiza que o processo educativo precisa ter como objetivo “uma forma de liberdade ilimitada, a emancipação humana, que abre a perspectiva de autoconstrução para o gênero humano, tendo como ponto de partida a base material da sociabilidade [...]”. Ao considerar a necessidade do ensino emergencial remoto a partir do contexto causado pela pandemia, a utilização das TDIC deve ser planejada e empregada para que o estudante reflita, analise, discorra e exercite seu raciocínio crítico também na construção da própria aprendizagem para a “emancipação humana” mencionada na citação anterior, objetivando a sua formação social, crítica, autônoma e reflexiva.

Neste contexto histórico em que estamos vivendo, denominado por Barreto e Rocha (2020) como Pedagogia Pandêmica, faz-se necessário destacar que a utilização das tecnologias digitais não resolve todos os desafios pedagógicos relacionados à questão do ensino regular, como seus limites, alternativas e possibilidades. Todavia, ao refletir sobre os dados apurados nesta pesquisa observa-se que os professores, de um dia para o outro, precisaram transformar e adaptar a sua didática e estratégias pedagógicas. O ensino remoto emergencial exige uma nova postura por parte dos professores e discentes, sendo que ambos devem ocupar um espaço ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as ferramentas tecnológicas que eram utilizadas como recursos de apoio ao processo de aprendizagem, tornaram-se o artefato principal para a continuidade do período letivo em instituições de diferentes níveis de ensino.

Outro aspecto a ser destacado é a afirmação dos professores que consideraram seu componente curricular mais difícil de ser desenvolvido pelo ensino remoto (46,3%), comparativamente aos demais componentes. Tal dificuldade pode ser atribuída a vários fatores, como por exemplo, desconhecimento anterior por parte dos docentes sobre a utilização de determinados recursos tecnológicos, o que caracteriza a geração de imigrantes digital da qual a maioria dos professores faz parte (PALFREY; GASSER, 2011); dificuldade em se planejar as aulas a partir de uma metodologia baseada no ensino remoto, uma vez que os professores não tiveram formação para tanto; ausência de uma formação anterior e/ou continuada que integre as possibilidades de apropriação das TDIC para o ensino de seu componente curricular, especificamente; ou ainda, barreiras atitudinais em relação à utilização das TDIC como principal recurso didático (MARTINS, 2020).

O fato de mais da metade dos professores (68,4%) sinalizar que mesmo depois deste período pandêmico pretende dar continuidade na utilização das ferramentas tecnológicas indica uma percepção que tais docentes desenvolveram sobre a importância das TDIC no contexto educacional. Ao longo das duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o avanço da tecnologia vem apresentando possibilidades e contribuições significativas para a educação, ainda que enfrentemos desafios no contexto de desigualdade social e exclusão digital brasileiro (ECHEVERRÍA, 2015).

A respeito da comunicação com os estudantes neste momento de isolamento social, observa-se que os professores utilizam vários aplicativos e redes sociais para manter o vínculo e a socialização com o estudante, sendo o principal deles o *WhatsApp*. Este aplicativo caracteriza-se pela facilidade de acesso e por ser um recurso tecnológico comunicacional utilizado por uma grande parcela da população, o que promove favorece uma comunicação

rápida e dinâmica por meio do envio de mensagens de textos, áudios, imagens e arquivos.

Certamente, os impactos duradouros desse momento de educação pandêmica que estamos vivenciando serão observados e analisados também a médio e longo prazo. Conforme Martins (2020), após a pandemia acontecerá uma ressignificação dos conceitos de distância e ensino, tendo em vista a aplicação das TDIC e dos métodos de ensino disponíveis no contexto atual. Desta maneira, é muito importante a reflexão também em curto prazo de como os professores têm se adaptado ao ensino remoto emergencial.

Segundo Hodges *et al.* (2020), precisamos reconhecer que mesmo que o ensino emergencial remoto não atenda plenamente as expectativas de equipes gestoras, estudantes e familiares, cada professor busca apresentar diariamente o melhor trabalho possível, mesmo em uma situação pandêmica que afeta diretamente nossas rotinas e nossas estruturas psicológicas, sociais e econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos a presente pesquisa com o objetivo de compreender a concepção dos professores acerca do momento revés em que a educação se encontra, e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua prática, verificamos que os professores enfrentam diariamente inúmeros desafios para dar continuidade ao semestre letivo.

Tais desafios consistem na utilização das TDIC como principal recurso para a proposição do ensino remoto emergencial, como também a necessidade de replanejar rapidamente os objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas que serão desenvolvidos. Embora os professores enfrentem mais dificuldades para transpor

determinados conteúdos e componentes curriculares, é fato que o momento é desafiador para todos os profissionais da educação e que esses merecem respeito e reconhecimento pelo trabalho que vem sendo desenvolvido.

Embora os professores venham sofrendo duras críticas sobre a adoção do ensino remoto emergencial e por mais que tenhamos estudantes em situação de exclusão digital, é fato que a educação não pode simplesmente parar. Além da busca por novas estratégias pedagógicas, é preciso que o poder público se mobilize e busque soluções para aqueles que estão em situação de maior vulnerabilidade e que não possuem condições de acesso aos recursos tecnológicos necessários para o acompanhamento das atividades remotas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Medida Provisória n. 936 de 01 de abril de 2020**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 06/05/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. “Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde”. **Portal Eletrônico do Ministério da Saúde** [2020a]. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 06/05/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. “Saúde sem Fake News”. **Portal Eletrônico do Ministério da Saúde** [2020b]. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/fakenews>>. Acesso em: 06/05/2020.

CAMACHO, A. C. L. F.; JOAQUIM, F. L.; MENEZES, H. F.; SANT’ANNA, R. M. “A tutoria na educação à distância em tempos

de COVID-19: orientações relevantes”. **Revista Research, Society and Development**, vol. 9, n. 5, 2020.

CRISPIM, D.; SILVA, M. J. P.; CEDOTTI, W.; CÂMARA, M.; GOMES, S. A. “Comunicação difícil e COVID 19: recomendação prática para comunicação e acolhimento em diferentes cenários da pandemia” **Portal Eletrônico da Associação Médica de Minas Gerais** [27/03/2020]. Disponível em: <<https://ammg.org.br>>. Acesso em: 06/05/2020.

GUIMARÃES, A. C. “O Conceito de mundo da vida”. **Cadernos da EMARF - Fenomenologia e Direito**, vol. 5, n. 1, 2012.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

HUANG, C. *et al.* “Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in China”. **The Lancet**. vol. 395, n. 10223, 2020.

INTER AGENCY STADIUM COMMITTEE. “Guia Preliminar como lidar com os aspectos Psicossociais e de Saúde mental referente ao surto de COVID – 19”. **Inter Agency Stadium Committee Website** [03/2020]. Disponível em: <<https://interagencystandingcommittee.org>>. Acesso em: 06/05/2020.

LIU, K. “How I faced my coronavirus anxiety”. **Revista Science**, vol. 367, n. 6485, March, 2020.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. “Orçamento de guerra no enfrentamento à COVID-19: entre manobras parlamentares e batalhas políticas”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

MARTÍNEZ, T. R. “De los discursos biopolítico y necropolítico al discurso de subsistência”. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica**, vol. 56, n. 144, 2017.

MEDEIROS, A. Y. B. V.; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. R. A.; DIAS, F. A. “Fases psicológicas e sentido da vida em tempos de isolamento social por pandemia COVID-19 uma reflexão a luz de Viktor Frankl Research”. **Revista Society and Development**, vol. 9, n. 5, 2020.

OMS - Organização Mundial da Saúde. “Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report –51”. **Portal Eletrônico da Organização Mundial da Saúde** [11/032020]. Disponível em: <<https://www.who.int/doc>>. Acesso em: 06/05/2020.

ONUNews. “Covid-19: UNESCO divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo Coronavirus”. **ONU News** [10/03/2020]. Disponível em: <<https://news.un.org/pt>>. Acesso em: 06/05/2020.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e o papel das pandemias na história humana”. **Revista Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 1, 2020.

XIANG, Yu-Tao *et al.* “Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed”. **The Lancet Psychiatry**, vol. 7, n. 3, March, 2020.

CAPÍTULO 4

COVID-19 e a arte de ensinar: a visão dos professores!

COVID-19 E A ARTE DE ENSINAR: A VISÃO DOS PROFESSORES!

Hercules Guimarães Honorato

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino

O mundo globalizado atual, onde as fronteiras físicas são apenas meras referências simbólicas, está integrado e conectado em comunidades e organizações, em que novas conexões de tempo e espaço são construídas, tornando-o, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2005). Bauman (1999, p. 67) deixa claro que o “significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; ausência de um centro [...] é a nova desordem social”. E essa desordem ou ausência de um centro vem ao encontro do que o mundo vive atualmente, a partir da declaração, em 11 de março de 2020, da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2020).

A circulação de pessoas está compulsoriamente dificultada e estamos fazendo um “distanciamento social”. As instituições de ensino não poderiam ficar excluídas, pararam por um período indeterminado, fecharam suas portas, pois ainda não sabemos o que vai acontecer nos próximos dias e meses. Ensinar hoje em dia é desenvolver uma ação estratégica especializada, fundada no conhecimento próprio, ou seja, o do professor. Esse, por sua vez, busca fazer com que todos os seus estudantes aprendam algum conteúdo, que se considera socialmente necessário. As relações com os alunos, segundo Tardif e Lessard (2008, p. 141), têm como ideia central a de que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre

seres humanos, para seres humanos”.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 (CRUZ; MONTEIRO, 2019), possuímos 48.455.867 estudantes nesse nível educacional, com 181.939 estabelecimentos de ensino e 2.226.423 professores, considerando todas as redes públicas e privadas. Esses números, com certeza, expressam a dimensão e o desafio no horizonte de gestores, professores, família, alunos e toda a comunidade que orbita a instituição escolar. Dayrell (1996, p. 1) nos deixa intrigados, ao asseverar que existe na escola um confronto de interesses “[...] de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que define conteúdos da tarefa central, [...]; de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, [...], fazendo da escola um processo permanente de construção social”. No momento atual, ergue-se inicialmente a seguinte pergunta: O que acontece no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, quando as escolas do ensino formal se encontram fechadas?

As desigualdades escolares no Brasil são imensas e têm origem nos mais diversos fatores. Desde os anos de 1960, as pesquisas educacionais vêm demonstrando que as desigualdades escolares não são produzidas – e reproduzidas – apenas por fatores escolares e extraescolares e não podem ser entendidas de formas apressadas (PENSAR A EDUCAÇÃO, 2020). O fechamento das escolas, retirando o estudante, mesmo que seja momentaneamente, de um ambiente de construção social, de convívio com os demais colegas, da sua relação com o professor, requer uma avaliação da didática e das ações que esse docente está sendo compelido, compulsoriamente, a realizar, para que a aprendizagem do seu alunado não seja prejudicada.

O presente estudo, portanto, tem como objetivo principal apresentar as diversas visões que estão surgindo através dos professores, em função das ações que foram ou estão sendo empreendidas, para que não haja prejuízos na aprendizagem dos

estudantes, nesse período de fechamento das escolas. Este estudo não entra nos aspectos ligados à emergência sanitária que vivemos, nem sobre os campos político e econômico da temática de um mundo pós-pandemia. O seu fio condutor é o campo da educação, sua relação com a arte de ensinar, com o fulcro no aprendizado dos estudantes.

Esta pesquisa pretende gerar subsídios que apontem caminhos para uma melhor preparação e formação de nossos docentes. A relevância do tema está na possibilidade de, a partir de uma radiografia do panorama conjuntural atual, estabelecer em que medida as ações e reações dos professores podem gerar políticas públicas que motivem e fomentem uma educação de qualidade em nosso país. Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Que lições poderiam ser aprendidas pelos envolvidos em sua prática docente após a reabertura das escolas?

METODOLOGIA DA PESQUISA

O processo de investigação foi iniciado com uma pesquisa sobre o tema na Internet, prosseguindo com uma pesquisa exploratória bibliográfica e documental preliminar, que serviu para a construção do embasamento teórico, e que ensinou a seleção de dados bibliográficos e posterior leitura analítica e fichamento.

Foi realizada uma pesquisa exploratória, com a escolha da abordagem metodológica de investigação qualitativa. A coleta de dados contou com um questionário, construído via *google forms* e a distribuição do link (<https://forms.gle/Jx1kgHqgT4nbxSRf6>) aos amigos docentes, sujeitos da pesquisa, professores em atividade de sala de aula. De posse dos resultados dos questionários, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – educação, ensino-aprendizagem, didática, professores, estudantes,

família, pandemia COVID-19 e ensino remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando hierarquizarmos os problemas nacionais, se isso é possível, nenhum se sobressai tão relevante e grave como a educação, que é considerada uma função social eminentemente pública, com a cooperação ativa de todas as instituições sociais. Como bem descrito e claro no art. 205 da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), “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”.

A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020). Para o caso específico da educação básica, em seu art. 1º, dispensa a obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, que é descrito no inciso I, do art. 24 da LDB (BRASIL, 1996), que estabelece como carga horária mínima anual 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, 2020).

O caminho escolhido pelas redes de ensino nos estados e municípios foi partir para o que ficou denominado de “ensino remoto”. A revista acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentou um estudo com as principais plataformas de

apoio desenvolvidas para o ensino *on-line*. O estudo indicou que a Rede Escola é utilizada em dezessete estados brasileiros e o *Google Classroom* em cinco (UFRJ, 2020, p. 12).

Esse modelo de ensino traz implicações importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que a escola não existe sem professores, sem alunos, sem corpo pedagógico-administrativo e sem a família. O ambiente escolar promove possibilidades de sinergia entre seus integrantes, fato que é de suma importância para a consolidação do processo educativo – ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesses momentos de interação, são fundamentais a aplicação e o desenvolvimento de estudos concebidos no campo da pedagogia, a ciência da educação. Com seus objetivos direcionados aos fenômenos educativos, a pedagogia se preocupa também com a problemática da formação humana, temáticas importantes para o exercício pleno da cidadania.

Diante do imperativo para atuar com o “ensino remoto”, a educação formal, personificada nos professores, precisou responder positivamente à demanda por uma rápida adaptação, pela transformação de sua prática. Essa, que transcorria em um ‘ambiente propício ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem’, com a urgência imposta pela situação sanitária, adentrou no ‘ambiente de educação informal’, reclamando a efetiva participação da família.

É um momento em que todos os envolvidos com o processo educativo são convidados a refletir a respeito dos métodos e técnicas utilizados no processo ensino-aprendizagem. O Estado, a família e a sociedade precisam assumir suas responsabilidades, todos são coparticipantes na garantia desse direito que é fundamental e inalienável.

No conjunto dessas transformações, é fundamental

compreender o papel desempenhado pela didática, pois ela tem em sua gênese a mediação entre o que é ensinado em suas bases teórico-científicas da própria educação escolar e a prática docente.

Segundo Libâneo (1994, p. 29) "O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos". É uma via de mão dupla, cujo fluxo é determinado pelo impacto da ação docente na vida dos alunos. É um processo que se encontra em patamares mais elevados do que a mera transmissão de conhecimentos e de oportunidades para a aquisição de habilidade e desenvolvimento de competências. Assim, temos a responsabilidade de melhor nos prepararmos para a nossa profissão, pois acreditamos que, por intermédio da prática escolar e do nível de influência que empreendemos sobre os alunos, podemos proporcionar a eles possibilidades de exercer direito à educação.

A sala de aula é o *lócus* onde a relação professor-aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações dos alunos com o mestre. Freire (2008, p. 86) ressalta que "o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve".

Assim, portanto, precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos para além do currículo acadêmico. O papel docente está em "incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim" (FREIRE, 2008, p.118). Conteúdo sem

contexto, na prática docente não gera significado.

Em estudos realizados sobre o tema educação e pandemia (HONORATO, 2020a; 2020b), dois gargalos foram verificados no ensino remoto: nossa situação de distribuição de internet banda larga no Brasil e a não preparação do professorado para essa atividade do ensino a distância. O clima socioemocional na sala de aula é importante para o ensino e a aprendizagem, e, na situação atual, sua relevância passa para a sala de jantar ou para outro ambiente familiar, em que momentos de diálogos podem ser criados pela quarentena. Educadores, professores e pais descobrem, nas aulas *on-line*, a falta de políticas públicas para esse setor e enfrentam o desafio de viver isolados socialmente, tentando criar novas formas para a rotina familiar.

Em função desse dilema do ensino remoto por via da ferramenta digital e a possibilidade de o estudante ficar muito tempo na frente da tela do computador, em especial os alunos do ensino fundamental, apresentei, por e-mail, ao professor e especialista no tema Daniel Mill (2020), o questionamento de como poderia a Educação a Distância (EaD) contribuir para o aprendizado de crianças e adolescentes. Ele respondeu:

Estou certo de que a EaD tem muito a contribuir para o ensino fundamental, mas vejo pecados na forma emergencial como está sendo posta em prática: falta tempo para planejamento, falta de preparação dos professores e estudantes, maior foco no conteúdo do que no estudante etc. [...] Ademais, estou prevendo muitas críticas injustas à modalidade de EaD por adoção indevida [...].

Tardif e Lessard (2008, p.263) compararam o trabalho industrial ao trabalho docente no âmbito das tecnologias e

verificaram a substancial diferença existente entre o domínio da atividade técnica e a educação. Ressaltam os autores, que, enquanto o trabalho industrial lida com a casualidade, com funcionamentos regulares, classes de objetos e séries, as tecnologias interativas, utilizadas no contexto da escola, lida com seres humanos. Podemos verificar, portanto, que os docentes “lidam com relações sociais ou com indivíduos, e com relações que apresentam irregularidades; confrontam-se com indivíduos e particularidades”. Isso reforça a ideia de que cada aluno tem tanta importância quanto todos os outros para o professor.

A prática escolar do professor, “que assegura a realização do trabalho docente” (LIBÂNEO, 2011, p. 19), está sujeita a condicionamentos de diversas ordens, em especial o sociopolítico e o ideológico. Assim, ele deve ter a consciência e a reflexão de que a sua ação, dentro da sala de aula, afeta de sobremaneira o desenvolvimento do seu alunado. Morales (2006, p. 17) aponta que o professor pode “ensinar algumas tantas coisas com nossas explicações, e outras diferentes com o que somos, com nossa maneira de nos relacionar com os alunos [...] até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles.”

Ensinar não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais. Os processos de ensinar e aprender não são tão simples de serem resolvidos apenas por recursos tecnológicos. Lidar com seres humanos é complexo, os ritmos, tempos e processos de aprendizagem são diferentes. Freire (2008, p.23) nos deixa claro que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

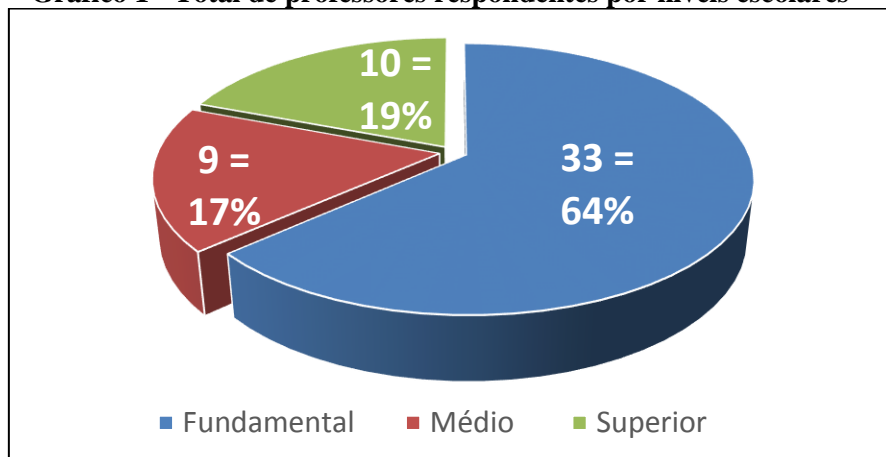
Em estudo realizado sobre as lições que estão surgindo com o fechamento das escolas devido à pandemia da COVID-19, foi possível verificar que não havia um plano contingencial para o

fechamento das escolas e a continuação das aulas através do ensino remoto, pois a educação não se improvisa. Foi sugerida a inclusão no Projeto Político-Pedagógico da escola alternativas de ensino híbrido, para quando ocorrer a necessidade de fechamento, durante o período letivo. O mesmo estudo revelou que o currículo das atuais formações acadêmicas para a docência, não contempla a preparação dos professores para o uso das novas tecnologias educacionais (HONORATO, 2020a).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O instrumento de coleta de dados propriamente dito foi, como já informado, um questionário com três perguntas abertas e uma fechada. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 52 professores dos níveis escolares fundamental, médio e superior, como mostrado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Total de professores respondentes por níveis escolares



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 1 podemos verificar que o maior contingente de respondentes está no ensino fundamental, com um total de 33 professoras(es), um percentual de 64% do total. Destacamos que as contribuições de todos os professores foram de suma importância para o desenvolvimento deste estudo, em especial, quando articulamos a teoria docente à prática vivenciada e observamos um momento de ruptura social.

As análises foram realizadas de acordo com as perguntas em sua ordem sequencial. A identidade dos docentes respondentes foi preservada, e as respostas, quando mencionadas, foram discriminadas pelo código alfanumérico, escolhidas aleatoriamente, conforme os questionários respondidos eram analisados. Dentro de sua ação docente, por exemplo, o professor do ensino fundamental recebeu o código “PF1”, o primeiro do ensino médio é “PM1”, o do superior o “PS1”, e assim numerados sequencialmente. As perguntas e suas respectivas análises estão organizadas em função do referencial teórico abraçado e discutido. Procurando conhecer a realidade dos professores, todas as respostas foram consideradas, sendo as mais conspícuas a este estudo separadas, e as demais presentes em uma costura textual.

• Como você se sentiu como professor e como foi sua resposta aos novos desafios educacionais desta emergência?

O que se pretendeu com esta questão foi termos a real noção de como ocorreu a resposta aos novos desafios compulsoriamente enfrentados pelos professores, quando obrigados a apresentar soluções para sua prática docente, uma vez que não estão mais em sala de aula e em contato direto com seus alunos. Uma resposta importante foi a da professora do ensino fundamental (PF1) que afirmou: “[...] me senti desafiada a criar novas estratégias de ensino,

e minha resposta foi ‘me reinventar’ diante dos desafios impostos pelo uso de tecnologias para interagir com os alunos”.

Uma resposta recorrente foi a de não se sentir preparado para o uso das tecnologias digitais para o ensino remoto, como na fala dessa professora, que também nos apresenta a possibilidade, também sentida, no aumento das desigualdades educacionais:

Incompetente na atuação. Tentar inovar sem estruturação física das famílias atendidas é impossível. No mínimo, incorremos no erro de gerar mais desigualdades, ao não atentarmos para o atendimento da universalidade do ensino, previsto na constituição (PF18).

O que também é afirmado pela PF11: “Sem poder trabalhar, porque a rede em que atuo não tem TI para nós e nossos alunos [...] inclusive, nada se falou da reposição e apoio pedagógico até agora”.

Quando passamos para o ensino médio, podemos verificar que as situações vivenciadas pelos professores não são muito diferentes. A professora, que atua em uma escola especial para alunos com deficiência múltipla sensorial, assevera que há:

[...] falta de acessibilidade de programas e a situação econômica de nossos alunos, cuja maioria não tem computador ou mesmo celular com pacotes de Internet que permitam receber textos e sustentar chamadas em salas remotas [...] Meu sentimento como professora do ensino básico foi e é de total impotência diante da fragilidade de nosso alunato (PM1).

No caso do ensino médio, em que os alunos se situam entre

14 e 17 anos, podemos verificar situações consideradas positivas no trato do ensino remoto com a prática docente: “Não tive resistências às novas metodologias” (PM2). “Tranquila. É necessário mudar práticas e adaptar estratégias” (PM3). “Eu me senti bem e, para falar a verdade, gostei muito, pois pela Internet, temos uma maior dinâmica para trabalhar com os alunos. (PM5)”. E PM4 assevera que:

A educação acompanha a sociedade. E os momentos vivenciados, com a pandemia, só demonstram essa versatilidade da educação e nossa capacidade de nos adaptar, de seguirmos a necessidade do momento, que nos pede maior mediação tecnológica, busca da melhor metrologia, sem que não deixemos de valorizar o contato humano.

No ensino superior, que, a princípio, deve alinhar o ensino remoto com a prática docente, foram percebidos quase os mesmos sentimentos que nos demais níveis escolares. Na resposta do primeiro professor, podemos verificar as incertezas que o deixam desanimado em sua prática, porém, a sua instituição está procurando soluções na formação continuada para o uso de plataformas tecnológicas digitais: “As respostas têm sido estudar, adiantar produção científica e aguardar para o retorno. A instituição começa a ofertar algumas capacitações sobre educação a distância e plataformas on-line de trabalho, que estou fazendo ou farei em breve, para possível uso em aulas remotas.” (PS1).

Independentemente do nível escolar, o preparo docente para um ambiente de ampliação da educação a distância, como uma das formas de metodologia formativa e de qualidade, remete-nos às seguintes respostas: “Despreparada e sem destino” (PS4).

“Desafiada a exercer a profissão da melhor maneira possível dentro de uma nova perspectiva e meios de comunicação. O aprendizado dos alunos é o que me dá forças” (PS2). “Os alunos tiveram grandes perdas no geral. Não são todos os cursos que podem ser a distância. No meu caso, sou professor do curso de engenharia.” (PS5). “Não é a mesma sensação. Em sala de aula, havia mais debates. Pela Internet, isso diminuiu” (PS6).

A análise final dessa primeira questão pode ser sintetizada nos diversos grifos que foram realizados, independente dos níveis escolares: Em sala de aula, havia mais debates, mas é necessário mudar práticas e adaptar estratégias. Os desafios impostos pelo uso de tecnologias para interagir com os alunos esbarram na falta de acessibilidade de programas e na situação econômica dos nossos alunos e não tem TI para nós e nossos alunos. Despreparada, sem destino e de total impotência, porém, o aprendizado dos alunos é o que me dá forças e temos a versatilidade da educação a nosso favor e nossa capacidade de nos adaptar, além de a instituição começa a ofertar algumas capacitações sobre educação à distância e plataformas *on-line* de trabalho. Os alunos tiveram grandes perdas no geral, não sendo esse o desejo de nenhum de nós, professores.

• Que experiências de aprendizado e qual tem sido a resposta de seus alunos neste momento?

Esta questão procurou avaliar que experiências estão sendo ou não aprendidas pelos docentes, em relação à reposta dos seus alunos, ou seja, no processo ensino e aprendizagem. Na leitura das respostas dos professores do ensino fundamental, algumas considerações iniciais podem ser apresentadas. Em primeiro lugar, a tendência do agravamento da desigualdade educacional, quando os alunos não têm atividades, ou não têm acesso à Internet em suas

comunidades, como destacado por PF3, “ainda temos uma desigualdade muito grande na base educacional. Estão fazendo o possível devido a sua realidade”. Outros docentes também corroboram esse pensamento, “Os meus alunos se sentem prejudicados, apesar da vontade de aprender. Não estão preparados para a educação a distância, não têm bons recursos tecnológicos e não conseguem aprender sem a presença do professor” (PF4).

Porém, vendo o copo meio cheio, outros respondentes caminharam no sentido das experiências positivas, como destacado por PF1:

Alguns alunos têm participado ativamente, dando retorno em vídeos das atividades propostas. Os alunos que cresceram com o uso da tecnologia e com disciplina de estudo não apresentam problemas em acompanhar as aulas, os com dificuldade de acesso, ou com acesso e sem disciplina de estudo, infelizmente, não respondem de maneira positiva e continuam fazendo o mínimo que é solicitado.

Quando se pensa em EaD para os demais níveis escolares, o primeiro pensamento que nos vem é o da necessidade de disciplina que essa modalidade de ensino determina. Um dos professores respondentes deixou realçar uma das gratas constatações positivas: “Eles estão lidando bem, e muitos surpreenderam positivamente com relação à autonomia e responsabilidade pelo estudo” (PF8). O que é reforçado pelo PF19, que afirma que “Aprendi a lidar com ferramentas digitais as quais sequer conhecia, e os alunos gostam bastante das produções. Nem todos dão conta de todo o material enviado, mas ficam empolgados e satisfeitos”.

No trato do ensino médio, em alguns casos, não é possível de avaliar as experiências de aprendizado, e em outro “Os alunos da rede estadual estão tendo muitas dificuldades de acesso e de fazer uma rotina de estudo” (PM2). Em relação à autonomia discente, realçado como fato importante para uma EaD, o respondente PM4 acha que essa faixa etária ainda carece de maturidade: “Porém, verifico também, que muitos alunos não possuem ainda uma maturidade de criar uma rotina de estudos, e isso implica em uma redução da qualidade do ensino” (PM4). O que PM3 discorda com “Boas respostas. Grande parte tem participado”. As escolas são diferentes, como os professores, os estudantes e o *background* familiar, certamente, o que Willms (2008) chamou de “efeito da escola”, no qual a diferença de todo esse conjunto de componentes é transposto no sistema escolar como um todo.

Em relação ao ensino superior, verificamos que, em certa medida, as aulas foram suspensas no início da pandemia. O respondente PS6, que é professor de engenharia, argumenta que na EaD

a exigência é menor e a falta de laboratórios prejudicam muito o ensino prático. As aulas teóricas também são prejudicadas, pois os alunos não têm grandes oportunidades de sanar dúvidas. Embora muitos falem em ‘ensino digital’, essa forma não pode ser universalizada. Outro ponto é a questão de avaliação, os alunos têm um *freepass* para colar.

Com essa retórica do docente anterior, mas vendo sob um outro aspecto, o PS9 ressaltou que “Como experiência, a elaboração de aulas mais focadas em materiais visuais e outras

formas de avaliação também. A resposta foi boa no início. Mas já se percebe um cansaço também por parte dos alunos”.

Quando caminhamos pela pós-graduação, podemos verificar que a troca de experiências entre professores e alunos “tem sido agradável, trabalho com pós-graduação, então, são módulos de 40 horas, com contato via vídeo conferências, e-mail e aplicativos, quanto aos materiais/conteúdos, como eu utilizo Padlet, meus alunos já estavam acostumados a encontrar e compartilhar materiais nessa plataforma” (PS1). “A cada dia um aprendizado novo com superação para ambos os lados” (PS5). Uma interessante constatação de professores para os seus alunos adultos em relação à EaD: “Vejo que eles ficam mais calados virtualmente” (PS4).

• Expresse livremente suas percepções, medos, desafios, significados e realizações nesses momentos de ser professor em momentos de confinamento.

Nesta última questão, iniciaremos como uma nuvem de palavras que foram as mais citadas pelos professores respondentes, por ordem alfabética: ansiedade, apavorada, arte de ensinar, autonomia, cansaço, desafiador, desigualdades sociais, disciplina, ensino *on-line*, esgotamento, exaustivo, incerteza, insegurança, medo, nivelamento, qualidade de ensino, responsabilidade, relação professor-aluno e sobrecarga de trabalho. Assim exposto, os desafios estão em levar um ensino de qualidade aos estudantes, mesmo que haja um excesso de trabalho docente. Independente se a interação professor-aluno acontece através de uma tela, ela não deve ser descuidada.

Na continuação da análise desta questão, foram separadas quatro respostas que se encaixam perfeitamente no objetivo do

nosso estudo, com grifos importantes e com seus autores apresentados: Percebo que, ainda sim, contamos com o grande número de alunos que não tem acesso à Internet (PF10). Outro fator importante é o contato aluno-professor.

Vivendo o desconhecido e aguardando o desenrolar de todo processo, sabendo que será necessário recalculando rotas, adaptar novas estratégias, se preparando para atender a novas demandas, de maneira que a educação cumpra com seu principal objetivo, ou seja, proporcionar ao educando uma apropriação de valores culturais que cooperem para a sua formação de um cidadão pleno, superando esse período singular para todos (PF3).

Nesse momento, ser professor exige de mim uma adaptação e uma visão além do que estava acostumada em sala de aula. Me faz rever minhas considerações a respeito do que é uma aprendizagem significativa. Pra quê e por que eu ensino e como eu posso proporcionar situações de aprendizagens (PF21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é um ato de amor, e sonhar faz parte da ação docente, do ser educador, pois aquele professor que não sonha não tem coragem de provocar reflexões em seus alunos em relação ao futuro e de construir uma nova sociedade, como exposto na epígrafe introdutória deste texto. Compartilhar conhecimento é algo complexo e demanda uma diversidade de ações, de intervenções, de processos, que, por mais sofisticada que seja a tecnologia utilizada,

com certeza, ela não permite desenvolver todas as estratégias que o professor utiliza dentro da sala de aula. As tecnologias aproximam a distância física, mas o ‘olho no olho’, a troca que acontece naturalmente entre professor e aluno, entre aluno e aluno, acreditamos que só exista quando todos estão em um mesmo ambiente físico, sob as mesmas condições físicas e humanas, em especial na educação básica.

No centro desse furacão chamado de COVID-19, no tocante ao ensino e à aprendizagem de nossos estudantes, está o professor. Ele teve sua prática docente, normalmente ao lado do aluno, abruptamente substituída por uma situação virtual, ocasionada pelo distanciamento social. Desafios, insegurança, despreparo, sobrecarga de trabalho, incertezas, ansiedade, aumento da desigualdade educacional e social, entre outras tantas palavras, expressam o sentimento no atual período. Precisamos recalcular rotas, minimizar as dúvidas que surgem na prática, de maneira a nos adaptarmos às novas estratégias tecnológicas da arte de ensinar.

O nosso gargalo não está no ensino superior, mas em grande medida nos ensinos fundamental e médio. São cerca de 48 milhões de estudantes esperando o retorno às suas escolas, à normalidade das relações de um ir e vir, de estudar presencialmente com seus pares, de procurar dar o seu melhor as suas vidas cotidianas. As lições que poderiam ser aprendidas em nossa prática docente são: (i) melhorar nossa formação ou pós-formação, com a introdução de disciplinas ligadas aos meios digitais e tecnológicos; (ii) compreender que a educação a distância ou o ensino remoto é uma possibilidade de ser aplicada em nossa prática docente; (iii) incluir no Projeto Político Pedagógico da nossa escola, alternativas viáveis de ensino, aprendizagem e avaliação para quando estiverem fechadas; (iv) nas reuniões de pais e mestres ou de conselho de classe, procurar colher todas as observações possíveis dos responsáveis, tanto positivas quanto negativas. Procurando sempre

corrigir os erros e melhorar os acertos, de maneira a oferecer educação de qualidade em qualquer que seja o segmento ou modalidade de ensino.

Observamos que a palavra “medo” foi uma das mais citadas nas respostas, mas seria porque nossos alunos não estão tendo com igualdade o ensino que merecem? Há sempre a dúvida de não ter feito o nosso melhor, mas, como somos todos seres humanos, professores e alunos, e estamos sujeitos ao erro e ao acerto, seguimos esperando que no dia seguinte um número maior de alunos responda satisfatoriamente aos objetivos propostos nas aulas, expressem suas dúvidas e compartilhem do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15/08/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15/08/2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15/08/2020.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

DAYRELL, J. T. “A escola como espaço sócio-cultural”. *In*: DAYRELL, J. T. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

HONORATO, H. G. “Educação brasileira e a pandemia da COVID-19: alinhavos entre o ensino remoto e a aprendizagem dos estudantes”. *In*: SENHORAS, E. M. (org.). **COVID-19, Pedagogia e o Ambiente Escolar**. Boa Vista: EdUFRR, 2020a.

HONORATO, H. G. “Os meandros da educação e da aprendizagem em meio à pandemia de COVID-19: os desafios e as lições”. *In*: SENHORAS, E. M. (org.). **COVID-19 e Educação**: Do Global ao local. Boa Vista: EdUFRR, 2020b.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MILL, D. “EaD e COVID-19”. **Correspondência de Email** [21/04/2020]. Recebida por: <hghhhma@gmail.com>. Acesso em: 21/04/2020.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde. “Folha informativa COVID-19”. **OPAS Brasil** [2020]. Disponível em:

<<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 21/05/2020.

PENSAR A EDUCAÇÃO. “A pandemia e as Desigualdades Escolares”. **Jornal Pensar a Educação** [24/04/2020]. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br>>. Acesso em: 23/06/2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

TEÓFILO, J. I. P. “As Bem-aventuranças do Educador”. **Notícias SEDUC - MAA** [2008]. Disponível em: <<http://supervisaoescolarurei.blogspot.com>>. Acesso em: 23/06/2020.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. “Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas”. **Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação [Colemarx]**. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br>>. Acesso em: 22/04/2020.

WILLMS, J. D. “A estimação do efeito escola”. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

CAPÍTULO 5

*Dilemas e intervenções alternativas
para coordenadores e docentes frente à COVID-19*

DILEMAS E INTERVENÇÕES ALTERNATIVAS PARA COORDENADORES E DOCENTES FRENTE À COVID-19⁵

Lorena Silva e Silva Faustino

Túlio Faustino Rodrigues Silva e Silva

São diários os debates acerca dos obstáculos enfrentados no sistema educacional no Brasil, desde sua colonização, principalmente se refletirmos que ainda nos dias de hoje há uma escassez significativa na infraestrutura, na qualificação e aperfeiçoamento de educadores da educação básica, na ausência de recursos financeiros, na falta materiais adequados para uma educação mais inserida no contexto tecnológico que vivem os alunos, além dos baixos salários aos educadores.

Contudo, a situação atual vai além das expectativas e de qualquer outro problema já enfrentado, considerando situação ainda mais desafiadora, qual seja de educar à distância e manter-se conectados e, ainda assim, desenvolvendo conteúdos e conhecimentos com os alunos.

A pesquisa visa refletir acerca dos dilemas que os coordenadores, gestores escolares e docentes têm enfrentado para manterem o processo educativo equilibrado e constante nessa pandemia. Em razão do ainda incerto retorno das aulas e do temor dos cidadãos em voltarem a levar seus filhos às escolas, analisar-se-ão alternativas viáveis que atenuem as adversas situações na relação

⁵ Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. F. R. S. “Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes”. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 3, n. 7, 2020.

entre gestores/ coordenadores e professores e as intervenções passíveis nesse momento excepcional.

A educação nunca teve dias tão difíceis e desafiadores como no corrente período, principalmente, para professores e coordenadores educacionais, isso porque, em razão da pandemia causada pela COVID-19, eles têm sido, compulsoriamente, forçados a realizarem todas as suas atividades fora das “paredes” da escola, além de permanecerem distantes, fisicamente, dos estudantes. Por esse motivo, justifica-se a presente abordagem em razão da situação atípica que vivemos, quando inúmeros seguimentos institucionais, até mesmo o sistema econômico e político do país, enfrentam dificuldades e buscam reinventar maneiras de se manterem ativos no cenário em que atuam.

Com efeito, nosso sistema educacional não estava preparado para tal situação, exigindo, assim, de gestores e coordenadores escolares uma postura ainda mais enérgica e também de cada um dos educadores, em especial, uma discussão contundente e efetiva que torne esse momento um tempo de aprendizado e crescimento social e profissional.

Assim sendo, com enfoque qualitativo sobre o tema, por meio de uma metodologia bibliográfica, apresentaremos a pesquisa a partir de instrumentos como livros, registros em vídeo de entrevistas jornalísticas e artigos científicos com apontamentos de autores da educação que dissertam com maestria sobre o tema, além de sugerirem ricas propostas e sugestões de meios como desvencilhar os obstáculos atuais, fazendo do processo educativo uma relação viva, criativa, expressiva e gerando sucesso coletivo no processo de ensino e aprendizagem.

RELAÇÃO GESTOR / COORDENADOR E PROFESSORES

O direito à educação, como outros direitos constitucionais, tem sido mitigado em virtude do direito à saúde e à vida. Dessa feita, gestores escolares e educadores em geral têm buscado novos meios e processos para não afetar, negativamente, o estudo e o próprio ano letivo de crianças e jovens brasileiros, buscando adaptarem-se à situação atual que é emergente e excepcional.

Luck (2006) trata da dimensão da gestão escolar, que deve propor ação e envolver todos os integrantes do processo educativo para gerar transformação, cidadania e práxis. Sobre este assunto também dissertam Nascimento e Chiusoli (2019), os quais apontam para o homem como sujeito da educação e não objeto dela, cabendo ao gestor, como aquele que dirige a instituição de ensino, a ligação entre o que estabelece a legislação, a escola e a comunidade.

O coordenador, nesse sentido, precisa ser ativo e possuir controle de suas emoções, domínio em sua função, assim como domínio das novas tecnologias. Silva (2010, p. 270) aponta que a tecnologia tem se ampliado em todas as esferas da vida, o que não muda no âmbito escolar, conforme aponta a autora:

[...] o contato com o computador, com o aparelho de vídeo-conferência, data show e outras ferramentas tecnológicas avançadas de auxílio é imprescindível, e isso faz parte do cotidiano de educandos e educadores, não se restringindo somente na escola, mas ao lar, casa de colegas, *lan-houses* e muitos outros locais em que haja acessibilidade a estas ferramentas; contudo, existe a necessidade de análise e avaliação de qual ferramenta é necessária e apropriada.

A utilização da tecnologia como apoio educacional facilita as práticas e desenvolvimento das aulas em busca de novos conhecimentos, faz ainda com que os alunos se tornem autores e coprodutores da informação obtida. No caso em tela, o coordenador pedagógico é quem vai ajudar no processo de articulação dos conteúdos e na organização do ensino junto aos professores.

Acredita-se que o coordenador pedagógico possui uma influência muito relevante na vida e desenvolvimento educacional dos alunos, em virtude de ser, antes de tudo, um educador nato, isso porque, seu maior foco está na formação e colaboração do desenvolvimento do processo pedagógico da instituição, portanto, tende a produzir grandes repercussões, até mesmo no desenvolvimento do interesse dos alunos, promovendo um ambiente mais integrado e participativo em conjunto com os docentes.

Comumente ocorre a realização de palestras, estímulo e promoção de cursos rápidos de atualização e aperfeiçoamento dos professores, em determinadas datas, contudo, apesar de contribuir na atualização da prática docente, não é tão significativo para transmutar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais enfática quanto seria se ocorresse no dia a dia desse professor que, sem dúvida, precisa de uma ajuda na ponderação permanente de um colega experiente como o é um coordenador pedagógico.

Dentre os diversos trabalhos do coordenador, podemos considerar a sua relevância no empreendimento de esforços coletivos que articulem, além dos aspectos administrativos e pedagógicos, segmentos sociais e culturais, uma competência complexa entre instruir e educar.

Apesar de uma atividade conjunta e de esforços solidários entre o gestor/ coordenador e o professor, cabe ao coordenador organizar, em primeira mão, alguns trabalhos da escola. Como

explica a autora Rolla (2006), “O Supervisor Escolar é o profissional organizador ou orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola, e a liderança frente a este grupo passa a ser inerente à sua função [...]”. A função do coordenador opera em conjunto com as atividades do gestor, tendo em vista que:

A função do gestor envolve a administração voltada à estrutura física geral e espaços de apoio pedagógico, aos níveis e modalidades de ensino oferecidas/clientela, aos recursos humanos da escola, à organização da rotina escolar, ao processo ensino aprendizagem e à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) (OLIVEIRA, *et. al.* 2011, p. 54).

Essa ação conjunta vai além da gestão e coordenação, é também coletiva ao abrangermos as trocas de experiências e sugestões entre docentes e coordenadores. Sobre o tema também destacam Lima e Santos (2007, p. 86) “O ato educativo não acontece somente numa mão, isto é, do professor que ensina para o aluno que aprende, também é resultante da ação entre ambos e, de forma mais sistematizada da interação do professor com outros professores e pares”.

Essa troca entre os pares e gestão é de suma importância ao andamento progressivo e exitoso no processo escolar (andamento das atividades escolares) e de ensino (processo de ensino e aprendizagem com os alunos). Encontra-se uma contribuição importante que o coordenador pedagógico pode oferecer na gestão dos processos escolares, mais ainda na formação continuada dos professores, haja vista o baixo investimento, no que tange à formação permanente de professores no Brasil (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Por ser responsável por questões administrativas e educativas, o coordenador e gestor precisam possuir algumas qualidades, como, por exemplo, ter capacidade de receber críticas e considerar as opiniões e sugestões dos outros educadores, precisa buscar conhecer a realidade de cada professor e auxiliar nos métodos de avaliação e cumprimento do currículo, precisa estar atento aos novos recursos de promoção de aprendizagem disponíveis, para que a escola possa se apropriar e melhor desenvolver o funcionamento dos trabalhos pedagógicos.

Como formador, o coordenador também realiza atividades de controle na escola, e dentro desse contexto educacional, precisa agir como transformador social, sem qualquer natureza competitiva, pois como ensina Vasconcellos (2006) “Ser supervisor não é fiscal de professor, não é dedo duro [...] não é pombo correio [...] não coringa/tarefairo/quebra galho/salva vidas [...] não é tapa buraco, não burocrata[...]não é de gabinete, não é dicário [...]”.

Assim sendo, como formador, o coordenador educacional deve gerar renovação, transformação social, participação democrática, além de precisar conhecer as ferramentas tecnológicas para apoiar os docentes e realizar necessária capacitação profissional diante da conjuntura de distanciamento social, além de alcançar uma comunicação eficaz e ouvir os dilemas enfrentados.

DILEMAS NA ROTINA DOS EDUCADORES EM MEIO À PANDEMIA

Sob o pano das incertezas e lacunas deixadas pela pandemia, os educadores no Brasil permanecem, na sua maioria, em casa. Enquanto alguns buscam orientações e sugestões sobre como podem realizar suas atividades à distância, outros ainda se

encontram perdidos desde a instalação da pandemia no país e dos diversos Decretos e normas legais de distanciamento e paralisação total das aulas presenciais.

O século XXI nos trouxe a era das ciências tecnológicas e da evolução da forma de como se aprende e como se ensina. É o que temos presenciado em nossos dias, uma vez que o ensino à distância, realizado através dos recursos tecnológicos, tem trazido uma transformação real na educação e agora ainda mais em meio à pandemia.

Não há como negar a repercussão negativa e preocupante no setor educacional, tendo em vista as discussões sobre os rumos para a educação no país. A UNESCO (2020) estimou o impacto em mais de 70% da população estudantil no mundo encontra-se em isolamento, sendo que no pico chegou a mais de 1,7 bilhão de estudantes afetados, o total de 90% de todos os estudantes do mundo.

A ruptura dos processos presenciais e virtuais gera para os estudantes a ruptura no processo de aprendizagem, já que, mesmo para as crianças que têm utilizado dos meios tecnológicos, há limites para a absorção total dos conteúdos (SENHORAS, 2020). Ademais, na sala de aula é que se tem o maior suporte, além do contato com o professor.

As crianças não são autossuficientes e nem todas possuem o apoio de um responsável nos estudos. Além disso, “a educação, mesmo com a modalidade da educação a distância, se configura como uma área que demanda o contato diário, presencial” (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 17).

Na difusão da pandemia, algumas escolas, inclusive, têm sido forçadas a fechar definitivamente suas “portas”, por não suportar o ônus das quedas das receitas e cumprimento com os salários contratuais. Em Belo Horizonte, escolas têm lutado para

conseguirem voltar com segurança e saúde, contudo, nove escolas do setor privado de educação infantil já informaram o fechamento total à Secretaria Municipal de Educação (G1, 2020).

Portanto, é preciso refletir acerca da Educação Básica, que aparece um cenário bem distinto. Segundo a professora Andrea Ramal, em entrevista à TV Brasil (2020), os gestores e professores devem parar de pensar somente na ideia de ano letivo e preocuparem-se com a carga- horária, voltando-se mais para o processo do ensino e aprendizagem, tendo como saída pensar nas competências a serem desenvolvidas cuidadosamente.

Na educação superior, com acadêmicos dotados de autonomia e mais maturidade, bem como de maior acesso e habilidade com os recursos tecnológicos, a substituição por aulas on-line são úteis e eficazes, contudo, conforme acentua Coelho (2020) essa não é a realidade nas escolas públicas do Brasil, podendo, em vez de alinhar uma educação sem fronteiras, tender para a exclusão dos alunos de escolas públicas, a começar por aqueles que moram nas periferias, no campo ou em cidades distinta do local da escola.

Nesse aspecto, é preciso olhar em volta as oportunidades viáveis oferecidas a partir do novo fenômeno, em que muitos educadores têm produzido debates e conteúdos de suas práticas didáticas na era globalizada da internet. Essa realidade tende a influenciar na forma de se pensar e fazer do professor, que pode criar estratégias interativas e atrativas para os alunos.

Essas mudanças ocorridas em poucos dias, tanto nas relações comerciais, quanto no entretenimento, nos cuidados corporais, afetivos e sexuais, na educação, indicam que o isolamento social não precisa ser sinônimo de sofrimento e exclusão do mundo. Ao contrário, o nosso isolamento social, marcado por

essas experiências ciberculturais, para enfrentar a Pandemia da Covid-19, pode ser um isolamento criativo (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 209).

Destaca-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394/96) dispõe sobre a possibilidade de substituir aula presencial por aulas à distância em casos de emergência. É o que prevê o art. 32, § 4º

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

[...]

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. (BRASIL, 1996)

Nesse entendimento, o MEC emitiu a Portaria nº 343, concedendo a substituição de aulas presenciais, que estivessem ainda em andamento, por aulas utilizem de meios tecnológicos, considerando o tempo que perdurar a pandemia causada pelo novo Coronavírus. A referida portaria foi alterada pela Portaria nº 345, dispondo a substituição antes retratada no que tange apenas às instituições de ensino superior, cabendo responsabilidade aos estados e municípios para autorizarem ou não a realização de atividades escolares à distância em seus territórios, baseando-se nas necessidades e situações locais.

O dilema se assenta na inviabilidade de requerer a mesma asserção aos recursos tecnológicos para todos os estudantes em todo

o território brasileiro, uma vez que sabemos que a realidade em cada local é bem diferente, além dos problemas relacionados à infraestrutura e escassez de recursos em diversas escolas nos interiores do país.

Tal asserção é uma realidade para muitas crianças, já que esse isolamento social também promove maior visibilidade da desigualdade existente no país, não apenas em relação ao acesso à internet ou aos recursos que lhe deem esta conexão, mas também uma desigualdade social, cultural e educacional, pois, por óbvio, os mesmos recursos das escolas privadas não possuem os alunos das escolas públicas, principalmente nos interiores municipais, onde a escassez de recursos financeiros e de pessoal é ainda mais severa.

Assim como informa Santos (2008), vivemos numa real contradição, entre contradições políticas e econômicas, mediante circunstância globalizada e adversa, agressiva e também muito excludente. Dessa forma, a pandemia deixa ainda mais visível uma ideia já há muito tempo conhecida, mas agora não mais como preconceito, mas sim como um conceito bastante evidente.

O crescimento da desigualdade é a união de problemas econômicos, da insegurança no trabalho, problema aumentado em razão da pandemia, e ainda as disparidades de renda e a falta de oportunidades no país (QUINZANI, 2020), o que, sem dúvida, reverbera na Educação. Esse ambiente de instabilidade política e econômica reflete no sistema educacional como todo, pois ao longo da História da Educação, o ensino foi sendo traçado sob as necessidades de adaptação e objetivos dos governos, em cada tempo, em determinadas circunstâncias políticas e econômicas que influenciavam na organização das diretrizes educacionais, alterando principalmente, inclusive, a LDB.

De certo, as medidas de paralisação anunciadas à educação vieram sem aparente planejamento e orientação, sendo aos poucos

construídas pelo MEC, mas de imediato impostas às escolas, deixando gestores, coordenadores e professores em conflitos e, por vezes, desnorteados.

Além dos dilemas atuais, cresce a ansiedade e receio enquanto às questões futuras, por exemplo, em como e quando será a reabertura das escolas e retorno dos alunos, isso porque, a sensação de incerteza e instabilidades em longo prazo criam, aos poucos, um trauma, o sentimento de medo, aumentando níveis de estresse e gerando riscos à saúde mental. Esse é o posicionamento também de Ornell *et al.* (2020, p. 3):

Além de um medo concreto da morte, a pandemia do COVID-19 tem implicações para outras esferas: organização familiar, fechamento de escolas, empresas e locais públicos, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono. Além disso, pode aumentar a insegurança devido às repercussões econômicas e sociais dessa tragédia em larga escala.

Os psicólogos e psiquiatras estão na linha de frente gerenciando meios de lidar com as respostas que a pandemia tem formado. Os educadores, como todos os profissionais que alteraram seu local de trabalho, de presencial à *home office*, precisam se cuidar, pois o fenômeno corrente tende a mudar o comportamento social. Contudo, não é o fim. Assim, cabe aos educadores se apropriarem das experiências disponíveis nesse tempo para analisar racionalmente alternativas para intervir de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, voltamos à antiga educação familiar, isso porque a família é o berço e a base do desenvolvimento social e psicológico das crianças e precisa acompanhá-las nesse momento,

portanto, a interação entre escola e família torna-se ainda mais imprescindível em meio à pandemia (SILVEIRA; ARAÚJO NETO; OLIVEIRA, 2020).

Segundo GOHN (2020) há a possibilidade da aplicação da educação não formal em tempos de coronavírus e a partir dessa prática cria-se com os alunos uma leitura do mundo, voltada para a reflexão, compreensão e resolução de problemas cotidianos, sendo positiva na formação e construção da cidadania, em qualquer nível social, possibilitando ganhos na inclusão social e civilizacionais.

É uma situação bastante nova, pois a educação não formal não é usualmente aceita, por não ser processo escolarizável de acordo com as normas do Brasil, mas essa ainda não é a única alternativa, serve apenas como auxílio para a atual situação. Dessa feita, apresentaremos intervenções alternativas que podem ser adotadas pelos educadores para o enfrentamento dos eventuais dilemas supramencionados.

INTERVENÇÕES ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO

Em virtude da instabilidade que vivemos, é importante examinar estratégias eficazes para intervir na educação dos alunos, produzindo o contínuo desenvolvimento e progresso da aprendizagem. Nesse intuito, apresentaremos alternativas interessantes sugeridas por especialistas da educação.

Dentre as sugestões encontradas, salientamos a relevante habilidade comunicativa que precisa ter o coordenador com os docentes, realizando o “*feedback*” com o seu pessoal, perguntando e dirimindo dúvidas e auxiliando em eventuais dificuldades na estruturação e planejamento de aulas *on-line*.

Possuir habilidade comunicativa exige o reconhecimento do contexto em que se encontra, no qual o uso da língua ocorre, e utilizar a linguagem para a interação dinâmica numa visão mais ampla que a simples transferência de informação (BACHMAN, 2003). Para que haja uma interação eficiente implica negociação dos sentidos pretendidos, ou seja, é preciso ajustar a fala ao efeito que esse alguém deseja causar no ouvinte (KRAMSCH, 1986).

Dessa forma, o coordenador ou gestor escolar precisa preocupar-se com o modo adequado e contextualizado da linguagem, que deve permitir uma resposta em seus colabores, e essa resposta precisa gerar mudança e resolver os problemas de organização e planejamento. A sensibilidade, nesse aspecto, é característica intrínseca na comunicação, haja vista a necessidade de se perceber, através da troca de informações com os professores, suas maiores dificuldades.

Falar a mesma linguagem é de extrema importância para a organização e utilização eficaz das ferramentas a serem utilizadas no processo, até mesmo para os alunos compreenderem os instrumentos e saberem como podem manuseá-los de modo mais benéfico e produtivo.

Outra técnica bastante eficiente é a elaboração de uma ficha, um registro com as informações definidas para posteriores comprovações de efetiva atividade na escola, como, por exemplo, a identificação da carga horária de planejamento de aulas; aulas previstas; aulas realizadas; a quantidade de alunos que têm assistido às aulas e/ou quantos alunos faltaram; tempo de realização das atividades; entrega das atividades e a metodologia de como foram realizadas, podendo, a partir daí, entrar em contato com alunos e familiares para identificar os obstáculos em assistir às aulas e/ou realizar as devidas atividades.

Considerando as normativas do MEC e as remotas formas aplicadas às atividades escolares em cada local, o registro consiste em prova de efetivo exercício, mas não apenas isso, pois o exercício de arquivo integra também o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e até mesmo a cultura escolar, como expõe Mogarro (2005), o arquivo é patrimônio memorial da escola.

[...] o exercício do arquivo integra-se no processo de conhecimento e compreensão da cultura escolar. Os fundos arquivísticos são constituídos por documentos específicos, produzidos quotidianamente no contexto das práticas administrativas e pedagógicas; são produtos da sistemática “escrituração” da escola e revelam as relações sociais que, no seu interior, foram sendo desenvolvidas pelos actores educativos (MOGARRO, 2005, p. 91).

As condições das práticas escolares e o processo de registrar os acontecimentos e planejamentos de aula afastam quaisquer riscos aos próprios educadores, já que acabam por confirmar a não omissão e/ ou negligência que venham a ser, de algum modo, acusados no futuro, com fundamento na situação e viabilidade das práticas pedagógicas.

Sem dúvida, outro fator importante a ser dissertado é a avaliação escolar. Sem o constante contato presencial com o aluno e com as produções dele é difícil avaliar e identificar a capacidade ou dificuldade do aluno em assimilar os conteúdos. Segundo NÓVOA (1997, p. 27):

[...] as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto

características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Conforme as palavras do autor supramencionado, situações novas nos levam a desenvolver novas capacidades, além disso, a partir de situações conflitantes, como a que se vive atualmente, consegue-se realizar uma autoavaliação da prática pedagógica e perceber a necessidade de desenvolver e incorporar novos métodos de ensino e aprendizagem, pois, como ensina Freire (2007, p. 19) “o professor precisa ser um aprendiz ativo [...]”.

Assim, a avaliação escolar, que é também uma das atribuições do coordenador, deve ser feita de forma participativa e democrática. Acredita-se que as atitudes que promovam a democracia, como refere a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são fundamentais, pois é o ambiente escolar, ainda que não dentro da instituição em si, o local privilegiado para os estudantes serem preparados a se integrarem na sociedade, tendo consciência que possuem direitos e deveres.

Como alternativa, a avaliação pode ser feita através da análise do desenvolvimento dos alunos a partir das fichas e registros, identificando, no intervalo das aulas: as dúvidas durante as aulas e no decorrer do processo de realização das atividades propostas, averiguando os objetivos, as metodologias aplicadas e os resultados da aplicação teoria e prática, seja dos alunos, seja do próprio desenrolar da abordagem dos próprios docentes.

Por fim, que precisa ser levada a sério é o cuidado com a saúde mental dos educadores, um dos aspectos essenciais nesse momento, inclusive, segundo podemos perceber através do aumento de reportagens que apontam o crescimento nas vendas de remédios

antidepressivos, em razão da ansiedade e do próprio isolamento social.

Estudos específicos sobre a saúde mental de pessoas durante a COVID-19 são escassos, mas tem-se, como exemplo, o caso de outros surtos, como o Ebola que, de acordo com Schmidt (*et al.*, 2020, p.7): “na epidemia de Ebola de 1995, os sobreviventes relataram principalmente medo de morrer, de infectar outras pessoas, de se afastar ou sofrer abandono nas relações com familiares e amigos, bem como estigmatização social [...]”. A imprevisibilidade temporal da atual pandemia é motivo de ameaça a toda população.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, apesar de inesperado e excepcional, esse momento de isolamento social traz para todos os educadores uma reflexão valorosa e séria a respeito da necessidade de adequar-se e conhecer mais dos recursos que a evolução tecnológica nos oferece enquanto mediadores no processo de aprendizagem e, também, nos apresenta a importância do planejamento e união entre todos os autores da educação.

Além disso, a pandemia arquiteta o olhar para a necessidade de políticas públicas voltadas à desigualdade social e econômica, além da evidente escassez de integração de recursos e cursos de aperfeiçoamento de educadores, frente às novas tecnologias. Salienta-se que, para isso ocorrer, é preciso o esforço e requisição ao Poder Público de todos os integrantes do processo educativo, como a gestão escolar, a coordenação pedagógica, os docentes, a família e a comunidade, que de forma democrática, recíproca e

dinâmica precisam trabalhar para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Assim sendo, sem objetivo de esgotar nessa investigação as intervenções alternativas à educação de enfrentamento aos obstáculos frente à pandemia, buscamos debater e refletir que, apesar de estarmos diante de uma situação desafiadora e única, podemos explorar a situação e criar novas formas de registrar, de planejar e avaliar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. F. “A habilidade comunicativa de linguagem”. **Linguagem e Ensino**, vol. 6, n. 1, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20/06/2020.

COELHO, M. “Por uma Educação sem Fronteiras e em Tempos de Pandemia-Democrática, Pública e de Qualidade”. **Journal of Social Pedagogy**, vol. 9, n. 1, 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. “#fiqueemcasa: educação na pandemia da Covid-19”. **Interfaces Científicas-Educação**, vol. 8, n. 3, 2020.

FREIRE, P. “**Educação e mudança**”. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

G1 - Portal de Notícias da Globo. “Escolas particulares de educação infantil e em BH fecham as portas por causa da pandemia”. **G1 – Portal Roraima** [04/06/2020]. Disponível em: <<https://g1.globo.com>>. Acesso em: 24/06/2020.

GOHN, M. G. “Educação não formal: Direitos e aprendizagens dos cidadãos (âs) em tempos do coronavírus”. **Humanidades & Inovação**, vol. 7, n. 7, 2020.

KRAMSCH, C. “From language proficiency to interactional competence”. **The Modern Language Journal**, vol. 70, n. 4, 1986.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. “O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas”. **Educere et educare**, vol. 2, n. 4, 2007.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MOGARRO, M. J. “Arquivos e educação: a construção da memória educativa”. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 5, n. 2, 2005.

NASCIMENTO, V.; CHIUSOLI, C. L. “O papel do gestor escolar: estudo de caso sobre os desafios da educação pública”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 23, n. 2, 2019.

NÓVOA, A. *et al.* **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, A. K. S. *et al.* “Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola”. **Revista Pesquisa & Criação**, vol. 10, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. “Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

ORNELL, F. et al. “Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias”. **Revista debates in psychiatry**, *ahed of print*, 2020.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. “O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, n. 147, 2012.

QUINZANI, M. A. D. “O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da covid-19 e o estado de bem-estar social”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

ROLLA, L. C. S. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar** (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio Grande do Sul: PUC-RS, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SCHMIDT, B. *et al.* “Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19)”. **Estudos de Psicologia**, vol. 37, maio, 2020.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SILVA, L. P. “A utilização de recursos tecnológicos no Ensino Superior”. **Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes**, vol. 1, n. 2, 2010.

SILVEIRA, A. S.; ARAÚJO NETO, A. B.; OLIVEIRA, L. M. S. “Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de

pandemia e isolamento”. **Revista Ciência Contemporânea**, vol. 1, n. 6, 2020.

TV BRASIL. “A educação em meio à pandemia: realidade e desafios”. **TV Brasil** [14/04/2020]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BXWv-ZD0CGU>>. Acesso em: 05/06/2020.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. “COVID-19 Educational Disruption and Response”. **UNESCO** [2020]. Disponível em: <<https://en.unesco.org>>. Acesso em 24/06/2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Editora Libertad, 2006.

CAPÍTULO 6

*COVID-19 e a percepção de docentes do
Ensino Superior sobre o uso de plataformas digitais*

COVID-19 E A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS⁶

Camila Bahia Goes

Glauber Cassiano

Este estudo surge das pesquisas organizadas pelo Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital – LTI, vinculado a Universidade Federal da Bahia – UFBA, com o objetivo de analisar a percepção dos professores das IES sobre o uso das plataformas digitais durante o afastamento social causado pela COVID-19.

Na segunda metade de 2019, a China foi acometida por um vírus conhecido como coronavírus SARS-COV-2, que em se espalhou rapidamente pelo mundo no primeiro semestre em 2020. Trata-se de uma família de vírus que causa infecções respiratórias, provocando a doença chamada pelo acrônimo em inglês COVID-19 – Coronavirus Disease 2019 (MARANHÃO; SENHORAS, 2020), com sintomas de: tosse; febre; coriza; dor de garganta e dificuldade para respirar, o que pode levar o sujeito a óbito, a depender do sistema imunológico de cada pessoa.

Por conta de ser um vírus que se transmite pelo contato através do aperto de mão; gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro; e, objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc. foi necessário uma reorganização social no que diz respeito à forma das pessoas se relacionarem e desenvolverem suas atividades coletivas. Proposto,

⁶ Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: GÓES, C. B.; CASSIANO, G. “O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19”. *Revista Folha de Rosto*, vol. 6, n. 2, 2020.

a partir disso, um afastamento social que prive as pessoas de aglomerações ou contatos desnecessários, ou seja, escolas, faculdades, comércio, restaurantes, bancos, dentre outros, espaços de coletividade foram fechados e estruturados para atender as demandas mais emergenciais. Conforme a Nota Técnica da Organização Todos pela Educação⁷, intitulada ‘Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da COVID-19’:

[...] a pandemia da COVID-19 vem trazendo imensos desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo. Na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, medidas de distanciamento social têm sido adotadas pelos países, e ainda não se sabe exatamente quando deixarão de ser necessárias (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Neste contexto de afastamento social, o qual direciona para novas formas de se relacionar, houve necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente, as de rede privada, de se adaptar a nova ordem social a fim de que não prejudique o semestre acadêmico. Por isso, orientou-se e institucionalizou-se práticas realizadas através das plataformas digitais, como uma tecnologia já estabelecida e necessária à apropriação por parte de todos os humanos para assegurar o viver em sociedade (NEVES, 2010) e indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que as plataformas digitais, sem desconsiderar suas potencialidades, apresentam limitações no que diz respeito a: acesso; aparatos tecnológicos necessários; quantidade de pessoas

⁷ Primeira versão de um documento em construção e para debate sobre o Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19, considerando que as discussões sobre o tema estão em constante amadurecimento neste momento.

por acesso; qualidade de internet, dentre outras. Dessa forma, surgiu o seguinte questionamento: Como os professores das IES analisam o uso das plataformas digitais no contexto de afastamento social pela COVID-19?

Este estudo apresenta uma proposta crítica diante do uso das tecnologias nas propostas educacionais, sobretudo, diante da adesão das plataformas digitais como ferramentas para a interação do professor e estudante diante do contexto de pandemia nas IES. Entretanto, sem a pretensão de descaracterizar o potencial da tecnologia e do que os artefatos tecnológicos oferecem para manter as relações no processo de ensino e aprendizagem, porém, apresentando pontos que devem ser discutidos e refletidos enquanto complicadores para o direcionamento dos mesmos na prática educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, tivemos a abordagem qualitativa como égide metodológica realizada através de revisão de literatura e pesquisa exploratória. Como descritores de busca literária, combinamos os termos da pesquisa: plataformas digitais, afastamento social e ensino remoto. As bases de dados utilizadas para seleção dos textos da revisão de literatura foram a Education Full Text, Eric (CSA), Periódicos CAPES e SciELO. Para a pesquisa exploratória foi utilizada a técnica de entrevista, contamos com a colaboração de 10 professores de Instituições de Ensino Superior distintas, localizadas nas cidades de Feira de Santana-BA e Cachoeira-BA, atuantes especificamente no curso de Pedagogia, por entender que este público apresenta questões sociais e econômicas que podem vir a dificultar o acesso e acompanhamento das aulas propostas nas plataformas digitais. Para tanto, foi utilizado

o instrumento de questionário, construído através da ferramenta Google Formulários, lançado via WhatsApp e E-mail para o preenchimento dos professores. Vale ressaltar que os professores atuam entre os 1º a 8º semestres do curso de Pedagogia, prevalecendo em maior quantidade, nos semestres de atuação: 1º, 3º, 5º e 6º.

Sabe-se que em relação às plataformas digitais, existe uma variedade de possibilidades adotadas pelas instituições ou pelos professores individualmente, e no caso dos professores colaboradores, foi levantado que o *Google Meet* é a plataforma mais utilizada, com porcentagem apresentada de 71,4%, em seguida de, *Zoom* e *Skype*, com 14,3% para cada uma delas. O que nos revela a institucionalização da plataforma *Google Meet* para o desenvolvimento do ensino remoto.

Para melhor compreensão do que se propõe a discutir neste estudo, organizamos o artigo em duas sessões, apresentadas a partir de uma discussão teórica inicial sobre as implicações e proposições que entornam as plataformas digitais nas IES e, em seguida, a análise das narrativas apresentadas pelos professores das Instituições diante do uso das plataformas digitais neste contexto, à luz da base teórica de Marcuse (2001); Feenberg (2001; 2002); Maschio (2015); Masetto (2003); Neves (2010); Neves, Santos e Gomes (2012); dentre outros.

AS PLATAFORMAS DIGITAIS NAS IES: IMPLICAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Para melhor compreensão deste tópico, gostaríamos de inicialmente estabelecer alguns fundamentos teóricos que nos guiarão no desenvolvimento das ideias aqui discutidas. O primeiro

deles é de que a luz do pensamento de Marcuse (2001), as novas tecnologias podem ser utilizadas como um instrumento de dominação e controle, ou seja, possui potencial para organizar e perpetuar as relações sociais, manifestação do pensamento prevalecente e dos modelos de comportamento.

Partindo da concepção teórica de Feenberg (2001; 2002), entendemos que por ser um artefato cultural, a tecnologia não está livre de influências históricas, políticas e culturais. Portanto, a concepção teórica de tecnologia que irá conduzir-nos a partir de então, sugere que a tecnologia é carregada de valores, isso nos leva a acreditar que os meios implicam necessariamente em fins; no tocante a sua autonomia, cremos que os meios e fins são determinados pelo sistema, ou seja, impera a vertente, onde preconiza-se que a tecnologia possui valores intrínsecos e não pode ser utilizada para propósitos diferentes desses; por fim, à luz da teoria crítica da tecnologia entendemos que a tecnologia pode ser controlada e que é carregada de valores. Nessa perspectiva, “[...] a tecnologia não é vista como um instrumento, como um objeto neutro, mas como uma estrutura para um estilo de vida” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; LORENZETTI, 2016, p. 128).

Nos últimos dias, foi possível observar que mais do que nunca as tecnologias digitais⁸ tiveram uma presença constante na organização das práticas sociais, tornando-se para o atual contexto uma das principais características da sociedade contemporânea. O afastamento social provocado pela COVID-19, impôs as IES privadas no Brasil a necessidade de articular-se rapidamente em

⁸ Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). As tecnologias digitais possibilitam vantagens logísticas e pedagógicas inesperadas, como por exemplo: a transmissão rápida de informações a qualquer momento e para toda parte, genuínas possibilidades para a aprendizagem autônoma, maior interatividade, mais orientação para os/as estudantes, maior individualização, melhor qualidade dos programas e maior eficácia da aprendizagem (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011).

busca de uma proposta de ensino remoto visando o término do semestre letivo de 2020.1 de tal maneira que minorasse as percas em decorrência da pandemia. Desta forma, as plataformas digitais de ensino remoto, tais como *Google Meet*, *Zoom*, *Skype*, *Google Classroom*, dentre outras, ocuparam um papel de protagonismo nesse processo.

Esta nova realidade desafiou e certamente continuará desafiando as práticas docentes de ensino e aprendizagem de agora em diante. Resta-nos descobrir e refletir quais são as implicações e proposições, os limites e as possibilidades destes instrumentos tecnológicos digitais no âmbito acadêmico superior. Uma coisa parece certa, o ensino híbrido e a educação plenamente à distância ganham a partir de então, uma nova perspectiva e atenção não só da classe política, mas empresarial também, no Brasil e no resto do mundo.

A necessidade está posta, o uso das tecnologias digitais como, por exemplo, as plataformas digitais no contexto educacional passarão a ganhar maior destaque, no entanto, é importante estar atento aos movimentos geradores de pseudonecessidades de uso desequilibrado destas tecnologias digitais frente ao processo educacional nas IES no âmbito público e privado. Ou seja, ainda que neste primeiro momento, tenha ficado claro o grande benefício do uso destas plataformas, dos artefatos e ferramentas digitais para conclusão do semestre letivo, isso não quer dizer que devamos partir de um extremo para o outro, isso seria um ato agressivo em si contra a educação do nosso país, uma barbárie.

A necessidade de civilização digital no contexto da educação é iminente, e é evidente que há potencialidades nas plataformas digitais quando se pensa em alcançar este objetivo. As IES terão um papel fundamental nesse processo, ao inserir de forma moderada e contextualizada tais instrumentos tecnológicos. No entanto, conforme destacou Pucci (2012, p. 12), “[...] há uma ambiguidade

na tecnologia, que não se resume apenas no uso que se faz dela: se é utilizada para o bem ela é eticamente correta; se é utilizada para o mal é falsa”, entendamos o mal aqui citado como interesses escusos de ordem econômica por exemplo.

As IES, os alunos e os docentes precisam compreender que há uma intencionalidade de precisão e funcionalidade nos aparatos tecnológicos que, mesmo quando utilizados para minorar a dor dos homens, geram frieza, distância e manipulação. É preciso equilibrar sua oferta, avaliá-la e aperfeiçoá-la sem que haja extremismos.

A tendência natural a partir de agora é de considerar as plataformas digitais como algo em si, ‘salvadoras da pátria’, elemento único e exclusivo do sucesso em termos de enfrentamento da crise social tal qual as IES e toda a sociedade mundial acabaram de enfrentar com a COVID-19; fazendo-nos esquecer de que esta é, porém, um braço prolongado do homem.

De fato, há potencial nas tecnologias educacionais digitais, já podemos afirmar que estas ocupam uma posição chave no processo de ensino e aprendizagem do presente e do futuro. Elas ajudarão o ensino híbrido a produzir ‘pessoas tecnológicas’, afinadas com as novas tecnologias, as novas demandas sociais, o novo mundo, por outro lado, conforme Adorno (2000 *apud* PUCCI, 2012, p. 13) “[...] a racionalização dos procedimentos técnicos é mais benéfica à produtividade do trabalho do que aos próprios trabalhadores”. Assim sendo, poderíamos correr o risco de tornarmos uma sociedade puramente digital.

Mas enfim, se a sociedade se modifica, a escola e as IES tendem a acompanhar, ainda que de forma lenta, há transformações. Para Maschio (2015, p. 579), “[...] vivemos imersos na cultura digital. Cada vez mais nossa sociedade apresenta múltiplas formas de comunicação e interação proporcionadas pelos meios virtuais. A materialidade se modifica, as tecnologias avançam em uma

velocidade vertiginosa”. A cultura educacional híbrida põe em evidência saberes, dispositivos, plataformas digitais, artefatos tecnológicos, normativas, discursos pedagógicos, enfim, práticas de ensino que compõem o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Considerar a inserção e a apropriação das tecnologias digitais (plataformas, ferramentas e outros artefatos tecnológicos) na IES na sua dimensão prática, é observar como essas implicam na alteração dos comportamentos, na configuração dos discursos sobre o ensino e a aprendizagem, e na produção de um fazer institucional (MASCHIO, 2015). Uma vez que as tecnologias digitais constituem a materialidade da cultura digital, estas adentram as instituições de ensino passando a fazer parte da sua materialidade educativa, porque as instituições educacionais têm seu vínculo estrito com a cultura. Vale ainda ressaltar que a (re)configuração das práticas educativas por meio das plataformas digitais, tendem a demorar a acontecer.

Não queremos com isso dizer que não haja nas plataformas digitais, capacidade de desencadear mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de minimizar a lacuna entre as práticas educacionais e as demais práticas sociais de docentes e discentes (MOREIRA; KRAMER, 2007). Podemos e devemos questionar o papel das novas tecnologias na educação, no entanto, devemos reconhecer que os recursos tecnológicos também favorecem a discussão da cultura. Se estamos pensando em uma educação de qualidade, dentre outros elementos, é preciso considerar a fusão de uma visão crítica dos processos de ensino e aprendizagem com o uso apropriado e criteriosos das novas tecnologias.

O elemento chave desse processo sem dúvidas é o professor. Notem que neste ponto as novas tecnologias exercem um efeito muito positivo, ou seja, as novas tecnologias educacionais desejam um docente disposto a correr riscos e a investir em sua atualização

continuadamente. O que não quer dizer que a adesão das plataformas digitais e outros artefatos digitais tenham que suprimir formas antigas de diversidade cultural dentro das IES, estamos falando da necessidade de capacitação do profissional da educação para se mover da situação de viver restritamente seu cotidiano, para tornar-se ainda mais ativo na mudança de seu ambiente (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Uma outra maneira de gerar ganhos com o uso das plataformas digitais nas IES é valorizar, acolher e criticar as vozes e as experiências dos alunos. Pensamos que esta atitude é uma forma de recapturar o espírito cooperativo que as IES e os alunos tendem a perder na medida em que são adotados tais instrumentos digitais que os ‘separam’ fisicamente do convívio afetivo.

Coadunando com esta percepção, Rüdiger (2016, p. 30), acredita que as novas tecnologias podem promover uma mudança de consciência num sentido igualitário, cooperativo e emancipatório, se estes avanços forem devidamente apropriados e colocados a serviço do desenvolvimento de novas formas de sociabilidade dentro e fora da IES. Ou seja, o foco deve estar no engajamento e na construção de novas comunidades que possibilite processar mais e melhores informações e o compartilhamento do conhecimento de forma homogênea e colaborativa.

Por outro lado, conforme descrevemos no início deste tópico, a classe política, as elites empresariais e as forças do mercado exercem influência nesse contexto. As tecnologias educacionais e a forte pressão para sua adesão não são plenamente autônomas como gostaríamos que elas fossem, estão impregnadas de intencionalidades, muitas das vezes guiadas sob a batuta de uma ou mais das classes aqui mencionadas. Perante isso, Rüdiger (2016, p. 48) chega a afirmar que “[...] neste contexto, inerente a cibercultura, seja em que plano for, consiste essencialmente em um estágio mais avançado coletivamente de um processo de

colonização da consciência pelo mercado que já opera no profissionalismo da mídia tradicional”.

Segundo Oliveira, Guimarães e Lorenzetti (2016, p. 135) “Esta reflexão é vital para compreender o fenômeno tecnológico digital. Entender que os objetos não se materializam e adquirem valor espontaneamente é o primeiro passo para caminhar em busca de uma visão mais crítica da tecnologia”. Desta forma, as atividades educacionais com o uso das tecnologias digitais não deveriam ser propostas de modo inflexível e descontextualizadas. As tecnologias educacionais digitais apresentam íntima relação com os interesses sociais e seu desenvolvimento se encontra dependente desses interesses. Pensando nisso, os autores destacam que:

Independentemente da vontade daqueles que utilizam as soluções tecnológicas, alguns artefatos são produzidos com fins específicos (nem sempre explícitos para os usuários) e carregam consigo interesses sociais, culturais, políticos ou religiosos embutidos em seu projeto [...] Assim, nem sempre os avanços tecnológicos são guiados pelos princípios da eficiência e da universalidade (não apresentam a mesma funcionalidade para todos) e eventualmente são desenhados com propósitos diferentes daqueles assumidos pelos seus usuários (OLIVEIRA; GUIMARÃES; LORENZETTI, 2016, p. 140).

Vale ressaltar que decidir utilizar as plataformas digitais de ensino não necessariamente determina e se configura como um modo de ensino e aprendizagem mais eficiente, mas como uma opção a mais de fazer educação, tal qual se propõe o ensino híbrido. Pode acontecer, por exemplo, de uma IES equipar-se com as ferramentas digitais mais inovadoras, de última geração, e continuar desenvolvendo por meio delas antigas tarefas. Enfim, a forma como

se administra, as motivações pelas quais se adota, dentre outros fatores, podem, portanto, influenciar negativamente e contribuir para a não transformação positiva da cultura institucional, das normas, dos discursos, dos ritos e das práticas que marcam o fazer cotidiano das IES.

As plataformas digitais de ensino, as lousas interativas digitais, os tablets, os notebooks, os softwares, entre outros ligados a rede de comunicação mundial, assim como os objetos pessoais dos alunos (celulares e *smartphones*), hoje fazem parte da cultura educacional de modo geral, “[...] entretanto, a transformação da prática educativa para o uso destas tecnologias digitais deve ir além da simples aprendizagem técnica, ou ainda, ao desenvolvimento de habilidades e competências, para que o professor ensine e o aluno aprenda por meio dos dispositivos digitais” (MASCHIO, 2015, p. 590).

Foi pensando nisso que muitas empresas iniciaram uma corrida para propor em tempo hábil novas plataformas digitais para IES, enquanto outras tiveram que aperfeiçoar antigas e já experimentadas plataformas digitais, visando suavizar os impactos da transformação digital exigida pelos dias atuais. Tais plataformas tem a capacidade de facilitar a adequação frente às novas exigências do mercado, principalmente em países menos desenvolvidos e com pouco incentivo, como é o caso do Brasil. Algumas destas plataformas são bastante amplas na oferta de recursos, ao ponto de promoverem a digitalização agregando às rotinas de trabalho dos professores ferramentas mais inovadoras.

A organização sem fins lucrativos Khan Academy por exemplo, criou uma nova plataforma em que podemos encontrar recursos como: listas de conteúdos alinhados à BNCC, guia de início rápido para o aprendizado remoto, formação inicial para Educadores, sessões de desenvolvimento profissional, dicas de uso, trilhas que ensinam como engajar os alunos, etc. Ou seja, há toda

uma estratégia para munir o professor visando o enfrentamento dos novos desafios contemporâneos que as IES enfrentarão.

Um outro exemplo de plataforma digital extremamente eficiente é o Moodle (utilizado em diversas universidades públicas e privadas), que vale ressaltar ser gratuito e está disponível na rede de Internet. Esta plataforma possui uma série de funcionalidades que vão desde a possibilidade do uso de metodologia ativa da sala invertida, onde o docente pode disponibilizar um vídeo ou texto previamente à aula, em que o aluno o assiste ou ler, no dia da aula seja presencial ou online debatem sobre o conteúdo estudado e posteriormente é passada uma atividade online dentro da plataforma para que o aluno consolide o conhecimento adquirido neste processo. Tudo isso de uma maneira dinâmica e assertiva.

Enfim, poderíamos listar aqui uma série de outras plataformas digitais e suas mais variadas atividades disponíveis para o contexto do ensino híbrido nas IES. Mas gostaríamos de chamar a atenção para alguns aspectos relevantes para uma ampla e melhor compreensão das implicações e proposições oriundas do uso das tecnologias educacionais, tais como, plataformas digitais, instrumentos e artefatos digitais etc.

De acordo com Dussel (2012 *apud* MASCHIO, 2015, p. 591):

[...] é preciso fazer uma revisão crítica do discurso e das produções que afirmam que os alunos, por serem nativos digitais, lidam com os dispositivos digitais com maior facilidade, interatividade e criatividade. Vários estudos, que contemplam o uso das tecnologias digitais por parte dos alunos em sala de aula, tem demonstrado que as crianças e os jovens não são tão expansivos e “habilitados” para usar esses dispositivos na escola da mesma forma que utilizam livremente em outros espaços sociais.

Não há dúvidas que a inserção das tecnologias digitais na IES está possibilitando um momento de transição da cultura educacional. Lévy (1993; 1999) por exemplo entende as tecnologias educacionais digitais como tecnologia intelectual com capacidade de engendrar um novo modo de pensar o mundo, de entender a aprendizagem e as relações com esse mundo. Ou seja, ao lado da incorporação da tecnologia no âmbito do ensino e aprendizagem, cabe questionar o modelo de sociedade que se quer construir (MASCHIO, 2015).

Desse modo, visando aprofundar nossa concepção das tecnologias digitais propriamente ditas e seu uso no contexto das IES, compartilhamos a percepção de Oliveira, Guimarães e Lorenzetti (2016, p. 142) ao destacarem que “[...] o problema não reside na tecnologia como tal, mas na busca em criar instituições apropriadas ao exercício do controle humano sobre ela”. O desafio que se impõe a cada um de nós e a todos nesse processo de democratização da atividade de ensino e aprendizagem por meio da mediação das tecnologias digitais é o de propiciar meios para o aumento da participação social nas decisões sobre sua produção e desenvolvimento.

Além do mais, do que adiantará termos presença em massa dos alunos em atividades mediadas pelas plataformas digitais, como é o caso nas IES privadas, sem engajamento por parte daqueles que deveriam ser protagonistas desse processo, mas não o são por falta de uma performance alinhada as exigências destas novas tecnologias.

As plataformas digitais são naturalmente potencializadoras da baixa interatividade, o que não quer dizer que isso seja uma regra incapaz de ser modificada, essencialmente estamos falando de um artefato, sem afetividade, que funciona por meio de comandos, logo, extrair as suas potencialidades positivas é uma condição *sine qua non* para quem a opera no sentido de que haja materialidade do

processo de ensino e aprendizagem mediado por estas novas tecnologias educacionais.

Por fim, o convido a refletir em um dos papéis fundamentais exercido pelas IES na sociedade moderna, isto é, formar capital humano sob demanda social. Ora, se um dos papéis das IES é considerado de caráter nobre conforme acabo de citar, por que a escolha das tecnologias educacionais digitais e a decisão de inseri-la no processo de ensino e aprendizagem deveriam estar abaixo deste nível de exigência? Deveríamos levar em consideração que as novas tecnologias podem produzir abundância para todos, eliminar as necessidades de excessiva quantidade de trabalhos pesados e alienantes, e aumentar o ‘reino da liberdade’ dos homens (MARCUSE, 2001).

Ou seja, pensar em inserir as plataformas digitais no contexto das IES é pensar para além de um trabalho controlado pela tela de um computador, tablet ou smartphone, em que as pessoas não precisam mais interagir e conhecem cada vez menos a natureza do resultado da sua produção. As tecnologias digitais podem ser um instrumento a serviço ou contra o projeto de emancipação do sujeito.

OLHAR DE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR SOBRE AS PLATAFORMAS DIGITAIS DURANTE O AFASTAMENTO SOCIAL

A Internet, as diversas plataformas digitais e as mídias sociais ganham evidência ainda maior no contexto atual, diante do afastamento social causado pela pandemia do Coronavírus, no que diz respeito ao uso de tais ferramentas para as práticas institucionais diante do processo de ensino e aprendizagem.

O fechamento das instituições de ensino em virtude da propagação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) alterou a rotina dos estudantes de todos os níveis, desde a educação básica ao ensino superior, se estendendo a níveis de pós-graduação, que passaram a permanecer na sua residência, sem poder ter acesso ao ensino presencial ofertado pelas instituições.

Por conta da suspensão das aulas presenciais, as instituições de ensino precisaram reorganizar as práticas desenvolvidas, a fim de minimizar os danos ao processo escolar e acadêmico. Diante deste contexto, a partir da decisão tomada por governos e pela iniciativa privada como parte dos protocolos de emergência gerados pela pandemia do novo coronavírus, o uso de ferramentas tecnológicas passou a virar estratégia de condução das instituições a fim de permitir aos estudantes continuar aprendendo mesmo que em casa, através do direcionamento e acompanhamento por parte do professor via *online*, potencializando o ensino remoto.

Ao nos referirmos sobre o ensino remoto nesta nova condução das práticas educacionais, é importante destacar que este não se configura enquanto modalidade de Educação a Distância (EaD), mas sim, como solução temporária com o uso de recursos digitais, como as plataformas, para manter a relação professor e aluno impedida pelo afastamento social. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), à educação a distância é

caracterizada 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade

entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (INEP, s. a.).

Diferenciando-se do ensino remoto, principalmente pelas características que este último apresenta, como: aula ao vivo ou gravada, nos dias e horários da presencial; interação com o seu professor da disciplina; materiais personalizados e elaborados pelo professor da disciplina; calendário próprio, de acordo com plano de ensino, adaptado para a situação emergencial; e, avaliações e testes personalizados, criados pelo professor da disciplina, conforme conteúdo abordado nas aulas remotas. Entretanto, este ensino pode dar força para as instituições, principalmente, de ensino privado, na proposta de ensino híbrido ou até mesmo, na oferta de cursos na modalidade EaD.

Para Ristoff (2007), apesar de inúmeras experiências bem-sucedidas em outros países, a modalidade de EaD continua sob fogo cruzado no Brasil, com o argumento de que vai piorar a qualidade. Alguns até reconhecem seu efeito democratizante, mas temem que traga ainda mais dificuldades a um sistema educacional com problemas. Por isso, é necessário ter cuidado e criticidade com a propagação da oferta de EaD, que não apresenta o possível potencial da modalidade, ao contrário, corrobora com a desvalorização e precarização docente, causada pelos interesses meramente econômicos das empresas que produzem ou gerenciam a proposta de tal modalidade.

No atual contexto pandêmico, o ensino remoto, enquanto uma proposta de integração do estudante ao processo de ensino e

aprendizagem, aponta para a necessidade dos professores repensarem suas práticas, atribuindo as mesmas, inovação, interatividade e dinamismo. Afirma Masetto (2003, p. 45): “A sala de aula, seja ela presencial ou virtual, deve ser transformada em um ambiente de interação, no qual os saberes inicialmente apresentados por professor e alunos são enriquecidos pelos saberes construídos nessa interação, ou seja, a aula funciona numa dupla direção”.

Contudo, é importante perceber que os ambientes de aprendizagem possibilitados pelo uso das tecnologias digitais por si só, não produzem a aula interativa, muitos são os complicadores que dormitam neste tipo de experiência de modo a dificultar o processo, tais como: formação adequada dos professores para o domínio de tal ferramenta; boa conectividade; ausência de recursos adequados por parte dos estudantes e professores também; acesso á internet; dentre outros. Então, quando perguntado sobre quais os desafios e complicações para o acontecimento das aulas nas plataformas digitais, os professores, de uma forma geral, apresentaram falas relacionadas com os aspectos acima:

- Dificuldade de conectividade e ausência de equipamentos necessários para o acompanhamento das aulas. Tradicionalmente não temos cultura digital (Narrativa do professor A).
- A qualidade da conectividade (para alunos e docente); a falta de hábito do grupo e professora nessa modalidade (Narrativa do professor B).
- Internet, computador e celular com qualidade. Conseguir a participação e acompanhamento dos estudantes. (Narrativa do professor C).

Ter altos recursos tecnológicos não garante a aprendizagem, porém, ter uma boa infraestrutura e conectividade é importante para proporcionar a interação e participação entre docente e estudantes, sem interrupções, a fim de garantir uma aula harmoniosa e fluída, que busque a dialogicidade sempre. No entanto, para além destes fatores, é preciso debater que a tecnologia não é o fim para a aprendizagem, mas sim uma propulsora ao processo e que seu uso deve vir acompanhado de reflexão e avaliação por parte do professor, como também, de atividades significativas. As modificações geradas pelo uso da tecnologia, no ramo educacional, contribuem para substanciais mudanças na forma de ensinar, ao mesmo tempo em que, possibilita aos alunos validarem o conteúdo ministrado em sala de aula (SILVA; BARBOSA, 2018). Percebe-se esta análise diante das narrativas apresentadas pelos professores abaixo:

- Inicialmente a dificuldade foi relacionada ao domínio da ferramenta, depois, a nova configuração das aulas exigiu um replanejamento de toda ação pedagógica prevista para sala de aula presencial (Narrativa do professor F).
- Se houver plano de trabalho com procedimentos claros, bem explicitados, os desafios são minimizados (Narrativa do professor J).

Considera-se então, que a falta de formação adequada do professor para o uso de tais plataformas e redirecionamento das suas práticas diante dessas possibilidades, interfere diretamente na atuação do professor no ensino remoto, principalmente por considerar que o “[...] ensino remoto não deve se resumir a aulas *online*, diversificar as experiências de aprendizagem continua sendo relevante e necessário” (MEC, 2020, p. 11).

Corroborar a autora Jordão (2009, p. 12), ao afirmar que:

[...] a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem.

Entende-se, dessa forma, que não basta apenas ter acesso às novas ferramentas tecnológicas, mas é preciso ter a consciência de que uma aula enquadrada no uso de novas tecnologias exige outro desafio a ser enfrentado pelo professor, que é preparar esse ambiente e ter condições de lidar com as ferramentas que se irá utilizar e buscar identificar a familiaridade que o estudante tem com determinada ferramenta. No que diz respeito a essa familiaridade do estudante, os professores apresentaram as seguintes narrativas:

- A participação tem ocorrido de forma interativa e dinâmica, no entanto, algumas alunas e alunos têm tido algumas dificuldades devido à falta de domínio e familiaridade com o uso dos aparatos tecnológicos digitais conectados à internet, com recuso didático pedagógico. A grande maioria, anteriormente usava tais aparatos apenas para acessar as redes sociais (Professor A).
- Nas primeiras semanas de atividades remotas houve muito mais participação e interação. Atualmente, percebo um pouco mais de cansaço e distanciamento (Professor J).

- A frequência não passa de 60% da turma e o envolvimento é quase sempre dos mesmos grupos (Professor G).
- Em algumas turmas a participação é maior do que em outras. Mas, considero a frequência baixa em comparação com a quantidade de pessoas que tem na turma (Professor H).

Tais narrativas apresentam que a não familiaridade com as ferramentas contribuem para a baixa participação e interação dos estudantes nas aulas *online*, ao mesmo tempo em que, traz pontos que precisam ser debatidos enquanto prejuízos para a aprendizagem dos estudantes, a ausência das aulas, entendendo que mesmo com os complicadores dessa nova dinâmica de ensino, é importante a presença do estudante nas aulas para o acompanhamento dos conteúdos diante do período de afastamento social causado pela COVID-19. Entretanto, as questões socioeconômicas interferem diretamente no acesso dos estudantes nas aulas, e, em relação ao curso de Pedagogia especificamente, por ser um curso majoritariamente de pessoas de baixa renda, que buscam no ensino superior uma oportunidade de ascensão social, tais questões potencializam o distanciamento dos estudantes no ensino remoto. Afirma Neves, Santos e Gomes (2012, p. 25) que, isso se dá, principalmente porque “[...] as relações entre informação, Estado, economia e sociedade se dão de maneira desigual, promovendo mudanças na maneira dos indivíduos desenvolverem as condições de ligação com essas esferas”. Percebemos que os professores apresentaram uma sensibilidade e criticidade diante do exposto:

- Além da dificuldade de acesso, pois não conseguem dar conta de todas as leituras e atividades com os dados móveis, as estudantes enfrentam vários problemas, como desemprego, preocupação na

manutenção da casa, dentre outros (Narrativa do professor E).

- O problema maior ter sido as dificuldades dos estudantes em acessar e participar das aulas e realizar as atividades. O fato da maioria, compor estudantes de baixa renda e não ter um pacote de internet que permita acesso ilimitado dificulta no desenvolvimento das atividades remotas (Narrativa do professor A).
- No entanto, em alguns contextos como o nosso, por exemplo, a limitação de recursos (financeiros e materiais), impede a participação de um número considerável de estudantes (Narrativa do professor I).

Entender que as tecnologias e o uso das plataformas digitais são estratégias positivas para este período de afastamento social é necessário, tão quanto perceber que apesar deste movimento perpassar por formas de manutenção e de transformação das relações, podem acentuar as barreiras entre os que podem e os que não podem ter acesso às tecnologias digitais, incluindo e excluindo pessoas (LÉVY, 1996). Dessa forma, as práticas educacionais devem ser flexibilizadas e as estratégias serem as mais diversas possíveis a fim de buscar minimizar os impactos no processo de ensino e aprendizagem causados por este momento. Da mesma forma, apresenta-se necessário a ampliação de outros canais de comunicação entre professor e estudantes para além das aulas *online*. Diante disto, foi perguntado aos professores, sobre desafios enfrentados no acompanhamento das atividades domiciliares no período de afastamento social, e os mesmos relataram da seguinte forma:

- Considero que a presença limitada dos estudantes no espaço virtual, tem demandado uma atenção extremamente maior por parte dos ausentes nas aulas. Muitas mensagens por email, whatsapp... A sensação é de que preciso dar a mesma aula dezenas de vezes, ocasionando desgaste físico, emocional e mental (Narrativa do professor I).
- Não ter um ambiente adequado para realizar as aulas online; responder aos grupos do whatsapp e individual; atender demandas específicas de alunos que não consegue realizar a atividade no AVAR; orientar estudantes que estão frustrados por não conseguir acompanhar a dinâmica das atividades remotas, entre tantas outras (Narrativa do professor A).
- Aumento considerável da quantidade de trabalho, somado à isso, desgaste proveniente da insegurança em relação ao recebimento da remuneração salarial. Esses fatores têm comprometido o bem-estar, gerando ansiedade, insônia, desconforto gástrico e enxaqueca (Narrativa do professor D).
- Como grande parte não tem acesso à internet banda larga, o retorno das atividades é muito lento. As estudantes têm dificuldade em entender que a professora não está à disposição todos os dias e em todos os horários... Além disso, e acho o mais importante, percebo que as atividades domiciliares apresentam lacunas que só as aulas presenciais conseguem resolver (Narrativa do professor J).

A partir desta última narrativa, faz-nos pensar sobre a comparação falaz entre o ensino marcadamente presencial e o ensino a distância. A comparação entre ambas, embora tantas vezes combatida, continua inevitável. González (2007) explica que as comparações podem ser odiosas, porém, são inevitáveis, ainda mais quando queremos saber qual a imagem que a sociedade tem desta

proposta educativa. De acordo com o autor, “[...] somente se pode ensinar tendo frente a frente os alunos” (GONZÁLEZ, 2007, p. 87).

É válido considerar que o momento atual, de afastamento social, corrobora para uma prática educacional que tenha as plataformas digitais como égide do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, como foi apresentado, existem complicadores que entornam essa proposta pedagógica e precisam ser debatidos, inclusive para avançar na discussão de um ensino com metodologias ativas e modelos híbridos, o que requer não somente o uso dos recursos digitais, mas formação adequada, relação dialógica e política das ações realizadas neste ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto atual, situação inusitada e extraordinária em que vivemos de afastamento social, resultado de uma pandemia que impactou a forma da sociedade se organizar e se relacionar entre pares, não há como desconsiderar que os desafios são muitos, as indagações são diárias e os estranhamentos, necessários. A nova forma de interação, principalmente, nos espaços educacionais foi ganhando força neste período, o ensino remoto, como tentativa de comunicação, diálogo e relação entre professor e estudante, ensino e aprendizagem, mesmo que ofertado a distância. Para a sociedade, de forma geral, as tecnologias modificam e se modificam em si mesmas pela ação transformadora do homem, por meio delas próprias e, no contexto mais atual, representam o suporte para uma revolução digital e, conseqüentemente para novas modificações nas relações humanas (NEVES, 2010).

É importante destacar, inicialmente, que essa relação não vem no singular, nem de forma isolada, ela se estabelece com a troca, com o encontro mesmo que através de uma tela, com o

mínimo de contato possível para o direcionamento de conteúdos e atividades acadêmicas. E, nesta relação, o professor e o estudante devem ser coadjuvantes no ensino remoto, pela necessidade que se impõe por aulas dinâmicas e interativas a partir do uso das plataformas digitais. Por isso, o professor se tornou sujeito colaborador do nosso estudo, enquanto sujeito de fala a partir do seu lugar de atuação, no intuito de colocar suas impressões diante deste momento atual, pensando a sua prática, as estratégias lançadas e os desafios encarados pela adesão do ensino remoto.

Percebemos, a partir das narrativas apresentadas, que os desafios entornam diante dos pontos de boa conectividade; ausência de recursos adequados; acesso à internet; ausência dos estudantes nas aulas remotas, como também, a participação e interação dos mesmos quando presentes; disponibilização de uma carga horária para além das aulas remotas por outros canais de comunicação; e, formação adequada dos professores para o domínio das ferramentas. Sabe-se que, muito dos pontos apresentados, principalmente, pela especificidade apresentada ao público do curso de graduação escolhido, de Pedagogia, ou seja, considerados de baixa renda e com poucos recursos financeiros, é resultado das questões socioeconômicas destes estudantes, que dificulta o acompanhamento ao ensino remoto.

Embora, as questões socioeconômicas precisem ser consideradas como fortes complicadores diante das impossibilidades no acompanhamento das aulas *online*, existem fatores que estão ligados diretamente a falta de formação dos professores na atuação do ensino remoto, principalmente por que, tal proposta adotada pelas instituições, se configura enquanto uma solução temporária e foi direcionada como remediação ao afastamento social e não, é vista como uma estratégia adotada nas práticas educacionais. Ou seja, o professor não está preparado para este ensino, precisando como consequência disto, se adaptar as

ferramentas de forma desorientada, acelerada e sobrecarregada de informações a fim de dar conta das demandas apresentadas.

Por fim, é importante destacar que estamos em um momento de muitas incertezas, inquietações, angústias, medos e anseios causados pelo afastamento social por proteção ao Coronavírus, ao mesmo tempo em que, momentos de descoberta, renovação e ressignificação, o que implica diretamente nas práticas educacionais desenvolvidas não somente durante o ensino remoto, mas, principalmente, no repensar das práticas já realizadas em sala de aula e nas possibilidades ou impossibilidades que este ensino pode agregar a tais práticas, redirecionando o trabalho desenvolvido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19**. Brasília: MEC, 2020.

FEENBERG, A. **Questioning technology**. London: Routledge, 2001.

FEENBERG, A. **Transforming technology: a critical theory revisited**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

GONZÁLEZ, J. R. “Imagem social de la educación a distancia”. *In*: MENA, M. (org). **Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia**. Buenos Aires: IA Curjia, 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. “Educação a Distância”. **Portal Eletrônico do**

INEP. Disponível em: <<http://inep.gov.br/ead>>. Acesso em: 23/06/2020.

JORDÃO, T. C. “Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital”. **Boletim Salto para o Futuro: Tecnologias digitais na educação**, vol. 19, n. 19, 2009.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. “Orçamento de guerra no enfrentamento à COVID-19: entre manobras parlamentares e batalhas políticas”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

MARCUSE, H. **Guerra, tecnologia y fascismo**: textos inéditos. Medellín: Editora Universidad de Antioquia, 2001.

MASCHIO, E. C. F. “A cultura digital na escola: reflexões sobre a transformação da prática educativa escolar”. **Revista Intersaberes**, vol. 10, n. 21, 2015.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. “Contemporaneidade, educação e tecnologia”. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100, 2007.

NEVES, B. C. **Pontos de inclusão digital baianos**: uma abordagem cognitiva baseada na convergência de recursos e na mediação (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação). Salvador: UFBA, 2010.

NEVES, B. C.; SANTOS, R. R.; GOMES, H. F. “A condição estruturante das tecnologias nas relações sociais: potencialidades na interlocução entre biblioteca e usuário”. **Informação & Sociedade: Estudos**, vol. 22, n. 3, 2012.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; LORENZETTI, L. “O enfoque CTS e as concepções de tecnologia de alunos do ensino médio”. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, vol. 9, n. 2, 2016.

PUCCI, B. “Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais”. **Cadernos IHU ideias**, vol. 10, n. 172, 2012.

RISTOFF, D. “Aluno a distância vai melhor no Enade”. **Folha de São Paulo** [10/09/2007]. Disponível em: <<http://goo.gl/5TEmgA>>. Acesso em: 1/07/2020.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**: as perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SILVA, C. M.; BARBOSA, R. R. “Uso das novas tecnologias na validação dos conteúdos ministrados durante as aulas”. **Informação & Sociedade: Estudos**, vol. 28, n. 2, 2018.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. São Paulo: Todos pela Educação, 2020.

CAPÍTULO 7

*COVID-19 e o uso de tecnologias
na prática docente em um pré-vestibular*

COVID-19 E O USO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE EM UM PRÉ-VESTIBULAR⁹

*Gabriel Frazao Silva Pedrosa
Maria Alice Costa da Silva
William Velozo Francioni
Fany Pereira de Araújo Soares*

O uso de tecnologias promove um grande impacto em diversos segmentos, quer sejam eles sociais, econômicos, e até políticos. Conforme o exponencial crescimento no número de usuários que possuem acesso à rede de internet, os Estados se veem forçados a revisar suas práticas governamentais em virtude desta realidade, haja visto a significativa apropriação deste instrumento pela sociedade (SILVA, 2016).

Em uma sociedade marcada pelo uso das tecnologias, faz-se importante conhecer outras formas de local de aprendizagem para além do ambiente físico escolar, onde se é possível aprender até mesmo em redes sociais. Em geral, estes espaços são destinados àqueles aprendizes identificáveis e que possuem objetivos de aprendizagem específicos (ALMEIDA; VALENTE, 2014).

É necessário que a tecnologia na educação não seja vista como apenas um objeto ou ferramenta auxiliar no processo de ensino, mas como um instrumento de intervenção na construção de uma sociedade igualitariamente democrática, capaz de produzir pensamentos críticos e intervir em certos determinantes. (SANTOS JOAQUIM; PESCE, 2016). No entanto, tamanho impacto

⁹ Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: PEDROSA, G. F. S. “O uso de tecnologias na prática docente em um pré-vestibular durante a pandemia da COVID-19”. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 2, n. 6, 2020.

transformador somente poderá ser observado caso haja políticas públicas eficazes para sua implementação.

O mundo enfrenta estarecido uma pandemia intitulada COVID-19, causada pelo novo coronavírus SARS-COV-2 (LUIGI; SENHORAS, 2020; SENHORAS, 2020a). Situação que trouxe consigo a necessidade, por parte das autoridades governamentais, de diversas ações eficazes para que houvesse um possível controle da disseminação da doença. Entre uma das medidas apresentadas, corresponde-se ao isolamento social, o que significaria que a grande maioria dos indivíduos permanecessem em seus domicílios, evadindo-se apenas em casos necessários. Essa medida repercutiu, logo, no fechamento de unidades escolares, entre elas, creches, escolas, escolas preparatórias e universidades, o que demandou formas alternativas de continuidade ao processo de ensino-aprendizagem (SENHORAS, 2020b).

Perante o atual cenário constatado, há a necessidade em se conhecer quais formas estão sendo adotadas para que seja dada a continuidade do processo ensino-aprendizagem no contexto da pandemia, em especial no caso de escolas preparatórias, que possuem prática docente voltada para o ensino de conteúdos direcionados aos exames vestibulares.

A justificativa para tanto, dá-se com base nos altos índices de improdutividade acadêmica que podem ocorrer em altos momentos de tensão, sobretudo em ciclos de estresse que são geralmente encontradas em uma rotina de estudos intensos, como no caso de estudos preparatórios para exames educacionais.

O objetivo deste ensaio incorre em descrever como uma escola preparatória para exames vestibulares, localizada na cidade do Rio de Janeiro, têm se organizado quanto ao ato de lecionar frente o cenário da pandemia pelo novo coronavírus.

Sua metodologia baseia-se no método descritivo, de modo a descrever as ações adotadas em determinado contexto acerca do processo de ensino-aprendizagem de alunos de uma escola preparatória.

ATENÇÃO PARA A QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES

A atenção para com a qualidade de vida dos estudantes já vem sendo debatida ao longo de diversos períodos, e tal problemática sempre entra em voga quando relaciona-se ao anseio para com a realização de provas ou exames que venham a definir resultados em determinados prazos (CAPELO; OLIM, 2016)

Situações que demandam uma necessidade de aprendizagem de uma quantidade volumosa de informações, acabam gerando propensões aos estudantes da ocorrência de estresse e ansiedade, devido a pressão psicológica que acabam sofrendo, seja por parte parental ou própria, o que pode contribuir para a conversão de determinantes sociais da saúde e o surgimento de outros fatores de risco na população (ZONTA; ROBLES; GROSSEMAN, 2006; CAPELO; OLIM, 2016).

Bampi *et al.* (2013, p.7), neste caso, consideram que estes sentimentos:

[...] estão intimamente ligadas ao sucesso no processo de aprendizagem e na realização das atividades acadêmicas e em conjunto, podem ser desencadeantes de sentimentos negativos, os quais têm influência direta no grau de satisfação/insatisfação que os estudantes demonstraram com sua qualidade de vida.

Na presente realidade aqui estudada, notou-se preocupação e zelo para com os estudantes, onde os professores, a todo o momento, buscavam discutir entre si, medidas que gerassem menores impactos à vida dos estudantes, para além dos que eventualmente estivessem enfrentando diante o cenário pandêmico que têm assolado todo o globo. Indicando, em alguns episódios, a importância do autocontrole, e até a execução de ações sociais, que de maneira remota, atuassem no acompanhamento psicológico dos estudantes, de maneira gratuita.

A PRESENÇA DE BARREIRAS EDUCATIVAS

De nada adiantaria o professor possuir conhecimentos valiosos quanto ao uso de tecnologias e os mais diversos instrumentos auxiliares do processo de educar, bem como, seus alunos ativamente engajados e inteirados aos mais diversos meios de comunicação se não houvesse investimento mínimo para a exequibilidade de tais regimes (SOUZA, 2016).

É necessário investimento, sobretudo, de políticas públicas que garantam o acesso a tais recursos, provendo o mínimo necessário para a possibilidade de adoção de práticas que foram devidamente comprovadas como eficazes no processo de educação. Caso contrário, se não forem adotadas medidas essenciais para a continuidade dos estudos, seja em momentos adversos, ou não, permanecerá a existência de barreiras educativas que irão provocar o afastamento e assim a marginalização de uma sociedade (CUNHA; HENRIQUES; ARAÚJO, 2016).

A promoção de políticas públicas com vistas como contributo para a dissolução de barreiras educativas já era discutida

em períodos anteriores ao da pandemia, como constam nos estudos de Oliveira e Lima (2016):

Em 1997 foi lançado o projeto PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) objetivando a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio da distribuição de dez computadores para as escolas públicas com mais de 250 alunos. Para implementação do referido programa realizou-se a capacitação de técnicos, aluno-monitores e gestores para utilização pedagógica dos equipamentos, tendo como objetivo principal a formação de professores para entender e saber lidar com as novas tecnologias.

Como forma positiva, a comissão diretiva da escola preparatória analisada em questão, utilizou-se de formulários que continham perguntas que visavam conhecer a fundo o perfil de seu corpo discente, para que pudesse estudar os eventuais resultados e assim promover ações eficazes de acordo com as condições e necessidades dos estudantes.

MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As mudanças que ocorreram no processo de ensino frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento aos seus alunos, com o intuito, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no

seu processo de aprendizagem (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015).

Para tanto, de maneira estratégica, fez-se necessário a escolha adequada das ferramentas tecnológicas a serem adotadas, para que pudesse permitir um amplo englobamento no grupo focalizado assistido. Dentre as inúmeras opções existentes, houve a necessidade da busca pela qual se adequasse à realidade institucional e das condições dos usuários. Segundo Adolfo, Machado e Warpechowski (2017, p. 612):

as TIC podem constituir-se como um elemento na valorização das práticas pedagógicas vivenciadas nas aulas de Biologia, uma vez, que acrescenta maior dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem, fornecendo maior acesso a informação e assim dando outra visão dos conteúdos trabalhados.

Com vistas ao enriquecimento do processo de ensino e subsequente o de aprendizagem, por parte dos professores, adotou-se a usabilidade de softwares disponíveis em lojas de aplicativos de dispositivos móveis e de computadores, que transmitissem em tempo real, videoconferências e apresentação de slides, para que fossem repassados os devidos conhecimentos aos seus alunos, e assim, se desse continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Além de, estabelecer conexões amistosas entre os demais alunos.

ENGAJAMENTO ESTUDANTIL E PROFISSIONAL

Escolhida a ferramenta, surge outro dilema associado não somente ao interesse dos alunos, mas também dos professores, que necessitam manter-se engajados frente ao desafio de aprender e ensinar. Essa premissa é essencial para um adequado aproveitamento de conteúdos a serem repassados e assimilados. Portanto, faz-se primordial o interesse em explorar, descobrir e desbravar as mais diversas formas de determinada ferramenta ou técnica, para que assim, tanto o aluno, quanto o professor, estejam alinhados e preparados para os saberes a emergir (ROSO *et al.*, 2015; SILVA; MELO; TEDESCO, 2018).

Pautado neste cenário Freire (1996, p.27) *apud* Santos *et al.* (2013), considera que:

[...] Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Tamanha ligação fora constatada ao perceber o interesse dos profissionais em utilizarem recursos audiovisuais e imagéticos e contribuírem no processo do estabelecimento de relações com seus alunos por meio de conversas grupais e individuais para discussão de temas e conteúdos pertinentes ao seu trabalho docente, e também, a participação dos alunos quanto as suas devolutivas. Bem como, a contribuição na discussão de propostas elementares para a prática docente entre os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como, postulado no estudo de Senhoras (2020b), é inegável que a pandemia da COVID-19 repercute de maneiras inimagináveis os impactos na educação de um país. E tais resultados deverão ser cuidadosamente atentados para que impossibilite ainda mais os processos de iniquidades sociais. Cabendo assim, que todos os estágios de atenção social se tornem presentes e atuantes para continuidade ao comprometimento socio educacional de formar cidadãos críticos e evidentes.

O conhecimento adquirido com as TDIC deve ser acompanhado por uma alfabetização crítica da mídia e sua interferência política, onde as políticas públicas relacionadas à educação tenham que manter sua imparcialidade, e seus propósitos tenham que estar alinhados aos interesses de uma formação crítica, autônoma e competente de nossos alunos (FERREIRA, 2020, s. p.).

Mais ações devem ser delegadas ao poder de instrumentalização dos educadores, visto seu impávido processo de formação dos sujeitos. Sobretudo, no que diz respeito ao uso de tecnologias na prática docente. Bem como, estudos a serem realizados acerca das atuais condições em que estes sublimes atores se encontram atuantes no enredo sócio educacional.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, M. S.; MACHADO, D.; WARPECHOWSKI, M.
“Ensino e Aprendizagem de Biologia no Ensino Médio através da

Informática Educativa”. **Anais do Workshop de Informática na Escola** [2017]. Disponível em: < <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/index>>. Acesso em: 02/10/2020.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. “Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais”. **Revista e-curriculum**, vol. 12, n. 2, 2014.

BAMPI, L. N. S.; BARALDI, S.; GUILHEM, D.; POMPEU, R. B.; CAMPOS, A. C. O. “Percepção sobre qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem”. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, vol. 34, n. 2, 2013.

CAPELO, R.; OLIM, D. “Preditores da qualidade de vida em estudantes do ensino secundário”. **Interdisciplinarity in Social and Human Sciences**, vol. 5, 2016.

CUNHA, M. B.; HENRIQUES, A. G.; ARAUJO, P. S. R. “Metodologia para fiscalização de programas de inclusão digital com foco na avaliação independente de seus resultados”. **Communication Policy Research Latin America**, vol. 10, 2016.

FERREIRA, C. L. C. **Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos**: Formação, intervenção e reflexão na Educação Física Escolar (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física). Rio Claro: UNESP, 2020.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. “Formação, trabalho e aprendizagem”. In: **Tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. “O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais”. **Nexo Jornal**

[17/03/2020]. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br>>. Acesso em 25/05/2020.

OLIVEIRA, A. M. G.; LIMA, G. S. N. “A gestão educacional e a efetivação de políticas públicas para utilização das TIC na educação”. **Revista Exitus**, vol. 5, n. 2, 2016.

ROSO, C. C.; SANTOS, R. A.; ROSA, S. E.; AULER, D. “Currículo temático fundamentado em Freire-CTS: engajamento de professores de física em formação inicial”. **Revista Ensaio**, vol. 17, n. 2, 2015.

SANTOS, A. H.; SANTOS, H. M. N.; SANTOS JUNIOR, B.; SOUZA, I. S.; FARIA, T. L. “As dificuldades enfrentadas para o ensino de ciências naturais em escolas municipais do sul de Sergipe e o processo de formação continuada”. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2013.

SANTOS JOAQUIM, B.; PESCE, L. “As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: Uma Revisão de Literatura (2007-2014)”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, vol. 4, n. 1, 2016.

SENHORAS, E. M. “A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020a.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020b.

SILVA, R. L. “Os desafios à educação na era digital: do paradigma da reprodução ao desenvolvimento da autonomia do educando”.

Anais do IV Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura [2016]. Disponível em: <<https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia>>. Acesso em: 25/05/2020.

SILVA, T. S. C.; MELO, J. C. B.; TEDESCO, P. C. A. R. “Um modelo para promover o engajamento estudantil no aprendizado de programação utilizando gamification”. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, vol. 26, n. 03, 2018.

SOUZA, L. C. “A TIC na Educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no Brasil”. **Revista Eixo**, vol. 5, n. 1, 2016.

ZONTA, R.; ROBLES, A. C. C.; GROSSEMAN, S. “Estratégias de enfrentamento do estresse desenvolvidas por estudantes de medicina da Universidade Federal de Santa Catarina”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 30, n. 3, 2006.

CAPÍTULO 8

*Saúde mental de docentes no
contexto da pandemia da COVID-19*

SAÚDE MENTAL DE DOCENTES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19¹⁰

Hortência Pessoa Pereira

Fábio Viana Santos

Mariana Aguiar Manenti

Ao final de 2019 fomos surpreendidos pelos noticiários com informações sobre um novo vírus com potencial pandêmico, surgindo na província de Wuhuan na China. Naquele momento começavam os primeiros sintomas do que viria se tornar uma grande pandemia mundial que alterou completamente a ordem social vigente, instituindo novas formas de socialização, impactando diretamente diversos âmbitos da vida social.

No Brasil a situação começa a ganhar contorno em 03 de fevereiro de 2020 com a publicação, pelo Governo Federal, da Portaria Nº 188 editada pelo Ministério da Saúde que “declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)”. Logo após, em 26 de fevereiro de 2020, tem-se o primeiro caso confirmado de paciente infectado no país¹¹.

A partir desses dois marcos se instaura um clima de tensão em todo território nacional, com sucessivas notícias de casos confirmados se espalhando por diversos municípios. Essa

¹⁰ Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. “Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas”. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 3, n. 9, 2020.

¹¹ A emergência de um novo coronavírus, inicialmente identificado como 2019 n-CoV (SENHORAS, 2020) e posteriormente como SARS-COV-2, causador da doença COVID-19, acrônimo em inglês de Coronavirus Disease 2019 (MARANHÃO; SENHORAS, 2020; LUIGI; SENHORAS, 2020), tornou-se muito rapidamente em uma pandemia com ampla abrangência multilateral e impactos multifacetados.

conjuntura atinge então a educação brasileira. Escolas privadas e públicas começam a suspender atividades presenciais na tentativa de conter o contágio da doença.

Com a suspensão dos calendários letivos nova tarefa se anuncia para professoras e professores: como garantir o direito à educação em meio a pandemia? Se no início do isolamento existia a esperança de um rápido retorno, com o passar dos dias foi se percebendo que havia a necessidade de adoção de providências. As escolas privadas começam, então, a desenvolver atividades remotas como estratégia didático-pedagógica. Situação que começa a repercutir, ainda que em menor grau, também nas escolas públicas.

Com o aumento desse tipo de atividade, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer 05/2020 que trata da “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”. O referido parecer traz orientações às redes escolares sobre o trabalho remoto, inclusive sobre formas de avaliação não presencial. Isso tudo vai impactar diretamente na organização do trabalho docente, tornando-o ainda mais precarizado.

Essa conjuntura não se instala com a Pandemia, antes disso, é consequência do acirramento de forças conservadoras e neoliberais na política brasileira, que esmaece as fronteiras do público e privado, ao passo que fortalece à exploração da mão-de obra, que Zaidan e Galvão (2020) nomeiam como a superexploração da força de trabalho, visto que o trabalho passa a fazer parte de todos os momentos do cotidiano das professoras e professores, sem que os mesmos possam computar formalmente as horas extras ou até mesmo serem preparados para utilizarem as ferramentas para as aulas remotas. A pandemia então escancara essa nova conjuntura, a qual buscamos desvelar.

SAÚDE MENTAL E DOCÊNCIA

Nos últimos anos o campo do trabalho tem sofrido várias modificações, como a fragilização dos vínculos empregatícios, a flexibilização dos contratos de trabalho e o favorecimento aos empregadores nos acordos trabalhistas, entre outras. Essas mudanças causam repercussões, direta ou indiretamente, em toda a organização social e geram impactos significativos na saúde do trabalhador.

Para Tostes *et al.* (2018) os sistemas educativos são forçados a uma reforma em decorrência das diversas reformulações no mundo do trabalho provocadas pelas crises na esfera econômica. Segundo os autores, a educação a serviço da nova ordem econômica e social impõe um redirecionamento da escola para alinhar-se a esse contexto, formulando um processo educativo para a exigência de um novo trabalhador flexível, proativo, competitivo e apto a se aperfeiçoar rapidamente.

Conforme Moreira e Rodrigues (2018), alguns transtornos e doenças relacionadas ao contexto trabalhista possuem determinações diretas advindas dos novos formatos e constituições do mundo do trabalho, marcadas por modelos de gestão que solicitam mudanças e acarretam pressões constantes por padrões de eficiência na atuação dos profissionais da educação.

Neste seguimento, a literatura acerca da relação entre o meio do trabalho e os impactos na saúde mental ressaltam que a conjuntura de exploração e precariedade das condições de trabalho têm resultado em prejuízos preocupantes à saúde de professores e demais trabalhadores da educação. Assim, é possível notar um indicador ascendente no processo de adoecimento entre os docentes nas últimas décadas, denotando o sofrimento mental como uma das formas mais preponderantes deste adoecimento, ligado às novas

condições de trabalho. Deste modo, quando nos referimos ao sofrimento mental dos professores, compreendido por meio de um conjunto de manifestações do corpo e da psique, como estresse, ansiedade, depressão e fadiga, estamos nos dirigindo ao que seria a introdução da expressão contemporânea ‘mal-estar docente’ (TOSTES *et al.*, 2018, p. 90).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) indica que desde 1983 a classe docente é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional, incluindo desde reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia. O estresse que acomete os professores é considerado pela OIT não somente como um fenômeno isolado, mas um risco ocupacional significativo da profissão (TOSTES *et al.*, 2018). Cabe ressaltar que antes do desencadeamento de uma doença mental relacionada ao trabalho pode-se observar a presença de um sofrimento psíquico relacionado a um conjunto de mal-estares e dificuldades presentes no dia a dia profissional (DEJOUR, 1988).

De acordo com Silva, Bernardo e Souza (2016), as condições de precarização no âmbito do trabalho são caracterizadas por ritmos intensos e aumento da competitividade, falta de reconhecimento e valorização social, fragilização dos vínculos, rupturas de trajetórias profissionais, banalização da injustiça social, dentre outros fatores que podem levar o trabalhador ao adoecimento físico e mental. Essas condições de trabalho podem desencadear patologias relacionadas à saúde mental, como síndrome de Burnout, ansiedade, depressão, suicídio, abuso de álcool e outras drogas, psicossomatização, entre outras. Neste sentido, como apontam Moreira e Rodrigues (2018) partir da combinação desses indicadores, o contexto escolar tornou-se um ambiente provocador de tensão e estresse, como consequência, os professores sentem-se cada vez menos estimulados pelo trabalho, resultando em um círculo vicioso de sofrimento, adoecimento e afastamento.

Sob esta lógica e avançando para os dias atuais, nos deparamos com um cenário de intensas instabilidades e rupturas para a Educação. A pandemia causada pelo COVID-19 traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação. Segundo Zaidan e Galvão:

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 264).

A constante reinvenção é melhor compreendida por Ball (2014, p. 66) quando o autor apresenta a performatividade como um mecanismo-chave da gestão neoliberal, em que as subjetividades são atravessadas pelas necessidades mercadológicas e direcionadas ao aperfeiçoamento e efetividade individuais, verificadas por meio de medidas de qualidade e de produtividade.

Os docentes, em condições de mudanças, são impulsionados ou obrigados a se adequarem às atribuições de um novo perfil profissional e, conseqüentemente, às exigências de novas performances para que as demandas sejam atendidas. O que, segundo Ball (2014), podem produzir incertezas quanto a forma de como o trabalho pode ser organizado e gerar dúvidas na capacidade

do profissional. O autor ainda aponta os movimentos de autovalorização e inadequação, além do sentimento de culpa, situações essas, que podem gerar um sofrimento mental nos docentes, como os efeitos já explanados ao longo da narrativa do presente estudo.

Diante deste apontamento, é possível refletir a respeito da homogeneização das práticas nas tentativas de garantir a qualidade da educação, considerando as buscas pelas “soluções genéricas e escaláveis” do imaginário neoliberal, como argumentam Ball e Olmedo (2013, p. 38) para problemas diversos que funcionem independentemente do local e contexto.

Em relato de experiência, as pesquisadoras Silva e Moreira (2018) apresentam uma discussão sobre a recontextualização da performatividade na prática docente e os sentidos que estão em torno dos desempenhos e dos estímulos de concorrência como potencializadores da performance de professores (as), em que é possível identificar os modos com que as demandas são criadas a partir de diversos discursos que se aglutinam de acordo com a tentativa de criar ou manter a imagem homogênea do docente.

Esse relato traz o convite à reflexão dos modelos educacionais que se consolidam diante das emergências sociais e do imaginário neoliberal, e que denuncia os efeitos da maximização das performances na vida dos profissionais que, ao terem a performatividade incutida em suas almas, se tornam encarregados pela garantia da qualidade da educação e da eficácia das novas engrenagens (SILVA; MOREIRA, 2018, p. 101).

Dadas essas pontuações, ressalta-se a importância de articular as exigências profissionais no contexto da pandemia com a saúde mental desses sujeitos, para que as condições em que se constituem as velhas e novas demandas sejam verificadas e que as perspectivas, além das do adoecimento mental, tenham relevância,

permitindo então que as diferentes dinâmicas de resistência desses docentes e as possibilidades de reconfiguração desse trabalho sejam discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação e os educadores atualmente atravessam dias de obscuridade, tanto no que diz respeito a completa ausência de protocolos, diretrizes, políticas, formações e destinação de recursos públicos capazes de suprir as novas demandas inerentes a este contexto pandêmico, quanto pela inexistente estrutura adequada à implementação desta nova metodologia de ensino. Tais complicadores ressoam diretamente na conjuntura de oferta e acesso deste ensino remoto à população brasileira, em especial, nas periferias e classes sociais mais pobres, de modo a escancarar e acentuar o cenário de desigualdades e disparidades já existentes na Educação oferecida em nosso país.

Além dos impactos psicológicos diretamente relacionadas à COVID-19, coexistem conjuntamente, os abalos biopsicossociais causados pelas medidas preventivas de contenção da pandemia, como por exemplo, os efeitos da quarentena e do isolamento social, que limitam não somente nossas interações presenciais e relações sociais, como também, restringem a realização de atividades de lazer e entretenimento, sendo estes, também considerados como potenciais fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional.

Como apontam Schmidt *et al.* (2020), investigações e pesquisas acerca dos impactos na saúde mental em decorrência da pandemia do novo coronavírus ainda são incipientes, por se tratar de fenômeno extremamente recente, mas já sinalizam para implicações negativas consideráveis. Além disso, pesquisas anteriores sobre outros surtos infecciosos revelaram possíveis

repercussões nocivas à saúde mental, em uma escala temporal que pode variar de curto, médio até longo prazo.

Vale frisar que o cuidado com a saúde mental dos educadores precisa ser levado a sério, como também, precisa ser considerado como um elemento crucial na elaboração de medidas tanto para as atuais condições de trabalho em formato *home office*, como para, os planos de ação e estratégias para o retorno das aulas presenciais nas escolas. Sabemos que comumente na vigência de pandemias, a saúde biológica das pessoas e o combate ao agente patogênico são os focos principais de atenção de gestores, políticos, cientistas e profissionais da saúde, de modo que as consequências sobre a saúde mental tendem a ser negligenciadas ou desconsideradas. Contudo, a execução de ações e diligências preventivas e promotoras de saúde para reduzir as implicações psicológicas da pandemia não podem ser deixadas de lado neste momento.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. “Fazendo neoliberalismo: mercados, estados e amigos com dinheiro”. In: BALL, S. J. **Educação Global SA**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S.; OLMEDO, A. “A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação”. In: PERONI, V. M. V. *et al.* (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

DEJOURS, C. **A Loucura no Trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1988.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. “O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais”. **Nexo Jornal** [17/03/2020]. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br>>. Acesso em: 15/08/2020.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. “Pacote econômico governamental e o papel do BNDES na guerra contra o novo coronavírus”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 4, 2020.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. “Saúde mental e trabalho docente”. **Estudos de Psicologia**, vol. 23, n. 3, 2018.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/UNESCO, 1984.

SCHMIDT, B. *et al.* “Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)”. **Estudos de Psicologia**, vol. 37, maio, 2020.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e o papel das pandemias na história humana”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 1, 2020.

SILVA, M. P.; BERNARDO, M. H.; SOUZA, H. A. “Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento”. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, vol. 41, dezembro, 2016.

TOSTES, M. V. *et al.* “Sofrimento mental de professores do ensino público”. **Saúde em Debate**, vol. 42, n. 116, 2018.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada”. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino é graduada em Pedagogia, mestre e doutoranda em Educação. Professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC). Email para contato: cristinakenupp@gmail.com

Camila Bahia Goes é licenciada em Pedagogia e especialista em Neuropsicologia em Educação; e, em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar. Mestre e doutoranda em Educação. Email para contato: camilabagoes@gmail.com

Carina Alexandra Rondini é bacharel em Matemática e doutora em Engenharia Elétrica. Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto. Email para contato: carina.rondini@unesp.br

Cláudia dos Santos Duarte é graduada em História, Letras e Pedagogia. Professora na Rede SESI de Ensino e mestranda em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Email para contato: clauduarte28@gmail.com

Fábio Viana Santos é mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pedagogo e Chefe de Divisão de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga/BA. E-mail: fabioviana.pedagogo@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Fany Pereira de Araújo Soares é graduada em Biomedicina, especialista pós graduada em Saúde e Segurança do Trabalho e mestre em Ensino na Saúde e Tecnologia. Email para contato: fany.fpas@gmail.com

Felipe Rodrigues Magalhães de Aguiar é farmacêutico, mestre em Microbiologia Médica e doutorando em Ciências Farmacêuticas. Professor Titular do Centro Universitário FAMETRO. Email para contato: felipe.magalhaes@professor.unifametro.edu.br

Gabriel Frazao Silva Pedrosa é licenciado em Ciências Biológicas e em Pedagogia, especialista em Educação e mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: gabrielpedrosa@ufrj.br

Glauber Cassiano é bacharel em Ciências Contábeis, especialista pós graduado com MBA em Gestão Estratégica de Negócios e mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Email para contato: glauber.cassiano@ufba.br

Hercules Guimarães Honorato é bacharel em Ciências Navais e mestre em Educação. Professor e Chefe da Divisão Psicossocial da Escola Superior de Guerra (ESG). Email para contato: hghhhma@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Hortência Pessoa Pereira é mestranda em Educação, bacharela e licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail para contato: hortenciapessoa2@gmail.com

Ketilin Mayra Pedro é licenciada em Pedagogia, mestre, doutora e pós-doutora em Educação. Professora do Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO). Email para contato: ketilinp@yahoo.com.br

Lorena Silva e Silva Faustino é orientadora e revisora de trabalhos acadêmicos e literários. Graduada em Letras, especialista em Literatura Brasileira e mestre em Ciências Jurídicas. Email para contato: loressfaustino@gmail.com

Maria Alice Costa da Silva é bacharel em Turismo e licenciada em Geografia. Especialista em História da Arte, Educação Ambiental e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas. Mestre em Ecologia de Ecossistema. Email para contato: alice_bis@hotmail.com

Mariana Aguiar Manenti é psicóloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Campus de Vitória da Conquista. E-mail para contato: marianaamanenti@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Sérgio de Freitas Oliveira é licenciado em Letras e em Pedagogia, mestre e doutor em Letras – Linguística e Língua Portuguesa. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail para contato: sergiofoliveira48@gmail.com

Túlio Faustino Rodrigues Silva e Silva é procurador, bacharel em Direito, especialista em Direito Público com Ênfase em Gestão Pública e em Direito Constitucional Aplicado e mestre em Ciências Jurídicas. Email para contato: tuliofaustino@hotmail.com

William Velozo Francioni é licenciando em Letras-Libras e bacharel em Ciências Humanas. Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Email para contato: w.francioni@gmail.com

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 150 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção “Comunicação & Políticas Públicas”

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.



+ 55 (95) 981235533 /



nupsbooks@gmail.com



www.livroeletronico.net

