

**A TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO
EM TEMPOS DE
PANDEMIA**
Propostas e vivências

**Luis Fernando Marozo
Sylvia Felix
(Orgs.)**

**A TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO
EM TEMPOS
DE PANDEMIA:
PROPOSTAS
E VIVÊNCIAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe do Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LUCIA DE FÁTIMA SOCCOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Campus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil
editora@furg.br

Integrante do PIDL

Editora Associada à



Luís Fernando Marozo
Sylvia Felix
(Orgs.)

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROPOSTAS E VIVÊNCIAS



Rio Grande
2022

© Luís Fernando Marozo; Sylvia Felix

2022

Designer e diagramação da capa: Murilo Borges

Formatação e diagramação: Cinthia Pereira

Revisão ortográfica e linguística: Sylvia Felix

Ficha catalográfica

T255 A tecnologia na educação em tempos de pandemia: propostas e vivências [Recurso Eletrônico]/ Organizadores Luís Fernando Marozo, Sylvia Felix. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2022. 180 p. : il.

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>
ISBN 978-65-5754-148-7 (eletrônico)

1. Educação 2. Tecnologia 3. Pandemia 4. Ensino à Distância
5. Aulas Remotas I. Marozo, Luís Fernando II. Felix, Sylvia III. Título.

CDU 37.018.43

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
VIVÊNCIAS	11
Como a pandemia da COVID-19 afetou a ciência?	11
Eduardo Lucia Caputo	
Natan Feter	
De uma política institucional de capacitações à flexibilização pedagógica nas práticas de ensino não presenciais	29
Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques	
A pandemia do COVID-19 e o ensino de matemática na educação básica: experiências da escola pública	50
Juliana Batista Pereira dos Santos	
A educação em tempo de pandemia: entre a conectividade e os desafios da ciência	74
Micheli Bordoli Amestoy	
Jaiane de Moraes Boton	
Professora do estado do Rio Grande do Sul: relato de experiência das aulas remotas para o ensino fundamental em tempos de pandemia	91
Maria Élia Gonçalves Martins	
PROPOSTAS	107
A EaD como “rota de fuga” no período da pandemia, em cursos superiores	107
Luís Fernando Marozo	
Sylvia Furtado Félix	

A educação em tempos de pandemia: a importância do designer instrucional no planejamento de aulas remotas ..	123
Adriana Silva da Silva Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho	
O ensino de inglês a distância na pandemia: a importância da presença de ensino como elemento chave na mediação das comunidades de aprendizagem ..	140
Ângela Perello Ferrúa	
Promoção da interação e apresentação de disciplina no ensino a distância: uma proposta ..	158
Karina Giacomelli Adail Sobral	
CONCLUSÃO ..	177

INTRODUÇÃO

Segundo dados da UNESCO (2020), a primeira contagem global do impacto do coronavírus na educação registrou o fechamento de escolas e seus efeitos em quase 300 milhões de alunos, em 22 países de três continentes. Em agosto do ano corrente, mais jovens foram infectados, o que resultou no fechamento de instituições de ensino ao redor do mundo.

No Brasil, muitos estados e municípios, inicialmente, fecharam as escolas para impedir a proliferação do vírus. Assim, o uso das tecnologias para ensino e aprendizagem surgiu como uma forma de reparação dos danos aos alunos. As escolas recorreram ao ensino remoto para não perder o ano letivo, enquanto as universidades, por sua vez, se depararam com a proposta do Ministro da Educação para um trabalho de Educação a distância. Este trabalho, porém, possui sua base na organização de um projeto pedagógico, que relaciona ambas as modalidades de ensino: presencial e EaD, conhecido como ensino híbrido, que, na prática, compreende-se que é uma necessidade de adaptação do presencial, em momentos de distanciamentos.

Em algumas instituições de ensino superior, as aulas a distância e plataformas digitais já estavam em ascensão, uma vez que muitas faculdades ampliaram seus cursos, se integrando, aos poucos, à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Porém, na educação básica, o uso das tecnologias não tinha a mesma adesão. Nesse sentido, a pandemia trouxe um problema, porque as escolas não estão preparadas e tiveram de uma hora para outra encontrar formas de introduzir e de se adaptar às novas tecnologias. Os desafios se espriam para além dos muros da escola, pois, para que as tecnologias sejam utilizadas de modo efetivo, os alunos precisam do acesso

à *Internet*. Se a rede privada encontra soluções neste recurso, porque seus estudantes possuem condições financeiros, os alunos da escola pública, por sua vez, encontram mais desafios e impactos. Infelizmente, a realidade brasileira aponta que milhares de alunos de classe social baixa não têm acesso à *Internet* e, tampouco, computadores ou celulares para acompanhar as aulas.

Em virtude da certeza de que as aulas virtuais não chegarão a todos os alunos, é necessário ampliar os estudos sobre esta nova maneira de pensar o ensino. O livro **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA** pretende relatar propostas, desafios e as realidades de professores sobre este momento no qual fomos surpreendidos pela COVID-19. Os artigos tratam de pesquisas de professores universitários e relatos de experiências de docentes da rede básica de ensino estadual e municipal, bem como de pesquisadores. E, diante desta realidade, nos perguntamos: quais são os impactos que esta pandemia causou na vida de alunos e professores? Quais são as metodologias que podem contribuir para amenizar o impacto do distanciamento?

Para responder a estas questões, o livro dividir-se-á em duas partes: a primeira intitulada “Vivências” e a segunda, “Propostas”. O artigo que abre o *e-book*, de Maria do Socorro Marques, relata a experiência da formação, do credenciamento e da capacitação do curso institucional da EaD, da Universidade Federal do Pampa. Além disso, a professora reflete acerca das dificuldades e das contribuições que a formação do curso pode acrescentar para a realidade pós-pandemia. O texto seguinte, de Eduardo Caputo e Natan Feter, trata da importância e dos desafios de fazer ciência neste período de pandemia.

Os três artigos que seguem abordam experiências de professoras de educação básica. Juliana dos Santos traz, em sua proposta, marcas de experiências sobre o ensino de Matemática, na rede estadual de educação, durante a pandemia de COVID-19. Para tal, realiza uma breve incursão nas terminologias que, em função da Pandemia, estão a circundar os processos de ensino e de aprendizagem remoto,

ensino híbrido e as suas diferenças para a educação a distância, revisitando as legislações implementadas para a Educação Básica, e analisando diferentes experiências vividas pelos professores. Jaiane Boton e Micheli Amestoy, por sua vez, traçam apontamentos e reflexões acerca da importância e dos desafios do uso da tecnologia no ensino de ciências. Para isso, será utilizada uma metodologia de cunho documental e a escrita será delineada no âmbito de um relato de experiência; enquanto Maria Élia articula teoria e prática para refletir sobre as implicações da adoção do sistema de aulas remotas, no Ensino Fundamental da rede estadual do Rio Grande do Sul. Suas reflexões possuem embasamento em FREIRE (1993, 2002, 2006) para tratar das implicações pedagógicas de ensino e aprendizagem, Pierre Lévy (2008), para abordar o tema da cibercultura e Moran, Masetto e Behrens (2000), para pensar as tecnologias no espaço escolar. Por fim, aborda a Base Nacional Comum Curricular (2018), como documento que norteia e regula as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes no país.

A segunda parte do livro, referente às propostas, possui quatro artigos. O primeiro de Luis Marozo e Sylvia Felix inicia-se com uma breve história da EaD, trazendo uma reflexão acerca do “boom” desta modalidade de ensino e dos desafios que surgiram com sua necessidade, na pandemia, em cursos superiores. O artigo de Adriana Silva e Arthur Lopes, por sua vez, defende a importância do Designer Instrucional no cenário do ensino remoto, pois este profissional garante uma maior qualidade ao processo e contribui com os educadores e suas instituições na construção de práticas pedagógicas mais assertivas

Os dois textos finais são referentes à linguagem. O texto de Ângela Ferrúa traz uma reflexão sobre o ensino do inglês a distância e o papel do professor, como mediador de diversas comunidades de aprendizagem. O *e-book* termina com o artigo de Adail Sobral e Karina Giacomelli, no qual defendem que o professor que atua a distância precisa usar metodologias

mais favoráveis à interação, a fim de envolver o estudante, incentivando-o a se tornar sujeito ativo na produção de conhecimento. Assim, o artigo propõe um modelo/exemplo de apresentação de uma disciplina do ensino a distância, contemplando estratégias de promoção da interação por meio da escolha de linguagem, para que, para além de informar o aluno sobre o conteúdo a ser estudado, a apresentação também o integre ao processo educativo que se inicia.

Neste sentido, ideia deste livro é contribuir para que professores, posteriormente, conheçam a realidade enfrentada pelos educadores em época da pandemia do COVID-19 e possuam uma fonte de pesquisa que contribua para a modalidade de ensino remoto e à distância, que serviram como aportes tecnológicos, em momento de isolamento social.

VIVÊNCIAS

COMO A PANDEMIA DA COVID-19 AFETOU A CIÊNCIA?

Eduardo Lucia Caputo*
Natan Feter**

A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) estabeleceu mudanças em vários setores de nossa sociedade. As medidas de distanciamento social, impostas pelos governantes para reduzir a velocidade de transmissão do vírus, não só terão reflexos importantes nos comportamentos e relações sociais a curto, mas também a médio e longo prazo. (ISLAM *et al.*, 2020; WILDER-SMITH; FREEDMAN, 2020).

É sabido que a ciência é um elemento fundamental. É ela que agrega conhecimento, desmitifica os “achismos” e dá direção para ações em vários segmentos da sociedade. Contudo, apesar de fundamental, especialmente em tempos de pandemia, a ciência se inclui no núcleo de setores que também

* Bolsista do Programa Nacional de Pós-doutorado juntamente ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Doutor (2018) com período de doutorado sanduíche na University of Sydney, Austrália. Mestre (2012) em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Treinamento Desportivo (2010) pela Universidade Gama Filho. Graduado em Educação Física (2008) pela Universidade Federal de Pelotas.

** Atua no Centre for Research on Exercise, Physical Activity and Health (CRExPAH) na The University of Queensland. Doutorando em Educação Física pela ESEF/UFPel (na linha “Exercício Físico na Promoção da Saúde”). Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (na linha “Epidemiologia da Atividade Física”). Possui graduação-sanduíche no curso de Licenciatura em Educação Física pela UFPel (2016) e Exercise Science pela Georgia State University, em Atlanta/EUA.

foram afetados por essas mudanças, necessitando se adaptar para o chamado “novo normal”.

As interações sociais que fazem parte do mundo da pesquisa, como reuniões, entrevistas e coletas de dados *in situ*, se modificaram. (PÁDUA, 2012). O mundo da ciência moderna, que já convive com uma enormidade de ferramentas tecnológicas, que tem por objetivo auxiliar os pesquisadores, se viu tomado por um ambiente totalmente on-line. Dentro dessa nova realidade, cientistas e pesquisadores se adaptaram para continuar trabalhando e realizando suas atividades. As reuniões passaram a ser *online*, e os questionários respondidos através do computador ou celular do próprio participante. Essa é a realidade atual do mundo da ciência. (BONI, 2020).

É possível que tal realidade não perdure a longuíssimo prazo de forma exclusiva, porém já é sabido que muito do que foi aprendido e utilizado será incorporado ao dia a dia de pesquisadores, quando a pandemia acabar. Essas novas práticas serão úteis para que os pesquisadores sigam incrementando o conhecimento acerca das necessidades do mundo.

Baseados nesse novo contexto, pretendemos, através deste espaço, convidar o leitor a discutir sobre a importância e os desafios de se realizar pesquisa em tempos de pandemia, como a da COVID-19. Ainda, convidaremos o leitor a refletir conosco sobre o futuro da ciência, para que juntos possamos traçar caminhos promissores para essa tão importante área.

A importância da pesquisa nos tempos de pandemia

A ciência tem por objetivo principal tornar compreensíveis os fenômenos que fazem parte da natureza. Independentemente do impacto positivo (ou negativo) que seus achados podem ter em nossa sociedade, cabe aos pesquisadores informar sobre possíveis adversidades ou soluções encontradas. Tais informações são de fundamental importância para que os agentes do poder público, responsáveis pelas decisões, as tomem da melhor forma possível, a fim de evitar qualquer tipo de prejuízo.

Nos últimos anos, observamos, no Brasil, um descrédito dos cientistas. Notícias como a da “pílula do câncer”, assim como o crescimento do movimento antivacinas, vêm tomando conta das redes sociais e criando falsas crenças. Essa falta de crédito, que assolou a ciência brasileira, é em parte culpa dos próprios cientistas, que não se fizeram ouvir quando necessário. (TASCHNER, 2018). Por isso, entender o contexto atual em que vivemos se torna importante. Ainda, em tempos de *Fake News*, amplia-se o papel da ciência na desmitificação de “achismos” e “falsas crenças”. O fato científico, tratado como conhecimento inquestionável em determinada relação estabelecida pelos cientistas, é ponto fundamental para nosso crescimento como sociedade. (LATOURET; WOOLGAR, 1997).

Levando em conta todo contexto atual, do ponto de vista político e social, uma pergunta poderia ser feita de forma diária: Como enfrentaríamos uma pandemia sem ciência? Essa é uma pergunta que gera reflexão diária em pesquisadores de todas as áreas. A experiência que vivenciamos atualmente, nos leva a refletir sobre a importância da pesquisa, assim como encontrar novos meios para desenvolver estudos e, com nossos achados, tentar melhorar a vida das pessoas.

Quando pensamos em ciência e pesquisa em tempos de pandemia, logo nos vem a cabeça que uma cura possa ser encontrada e, se possível, no menor tempo hábil. Quais os possíveis tratamentos, e logicamente, a viabilidade e exequibilidade de vacinas que podem ser encontrados pela ciência? Contudo, é importante que fique claro que uma pandemia, nas proporções da que estamos vivendo, gera efeitos indiretos que também podem afetar de forma negativa nossa sociedade.

Vários são os efeitos indiretos da pandemia, resultantes das medidas de isolamento social instaladas para frear a propagação do vírus. Inicialmente, e de forma mais palpável pela população, o efeito econômico relacionado a essas medidas é notório. (FERNANDES, 2020). Ainda, um aumento nos índices de obesidade, depressão e inatividade física são algumas das consequências já relatadas na literatura. (PIEH *et al.*, 2020;

SMITH *et al.*, 2020; STANTON *et al.*, 2020). Entretanto, outras questões relacionadas aos novos métodos de ensino (ensino remoto), assim como como a experiência em regime de *home office* e suas consequências na vida das pessoas, também merecem investigação. (HODGES *et al.*, 2020; VON GAUDECKER *et al.*, 2020).

Visto a magnitude das mudanças produzidas pela COVID-19 e a dinamicidade encontrada nessa pandemia, o fluxo de pesquisas nas áreas sociais e biológicas aumentou proporcionalmente à sua necessidade. Visto que toda pesquisa que envolva seres humanos ou animais necessita de aprovação de um comitê de ética, é notório que o volume de projetos de pesquisas submetidos para avaliação tenha aumentado desde o início da presente crise. Não sendo inatingíveis pelas mudanças trazidas pela COVID-19, os comitês de ética em pesquisa se adaptaram. (CONEP, 1996).

Esse aumento no número de projetos, consequência da necessidade de pesquisas para o entendimento e pronta resposta aos desafios do atual momento, resultou em processos de avaliação acelerados por parte desses comitês. Essa rápida resposta, foi fundamental a fim de que os pesquisadores pudessem efetuar suas pesquisas no melhor tempo hábil possível.

Passados os passos de concepção, escrita e aprovação pelo comitê de ética, o projeto precisa passar por uma das fases mais complexas. É nesse momento do processo de pesquisa, que as mudanças nas relações sociais produzidas pela pandemia mais afetaram a produção de conhecimento científico: o trabalho de campo.

Desafios da pesquisa em tempos de pandemia

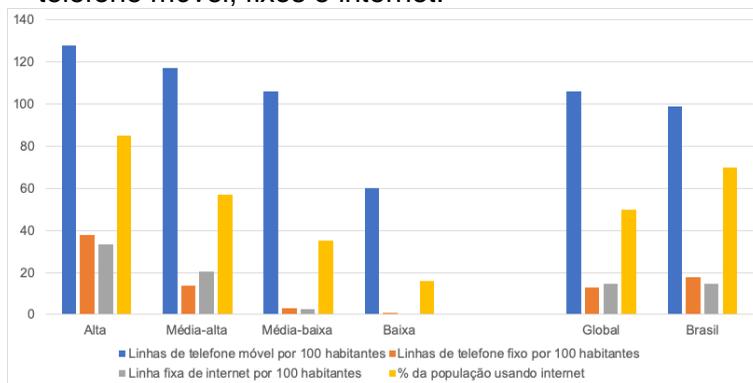
Recentemente, realizamos dois estudos que visam verificar os efeitos indiretos da pandemia. O primeiro, objetivou avaliar como as medidas de isolamento social afetaram a vida dos professores de Educação Física de uma cidade do sul do Brasil. O segundo, teve por objetivo, verificar os efeitos dessas medidas na saúde física e mental da população do Rio Grande

do Sul. (FETER *et al.*, 2020). Assim como muitos outros estudos que estão sendo conduzidos no presente momento, nossos estudos se utilizaram de abordagens *online*, a fim de proceder com a coleta de dados, tendo em vista a impossibilidade das interações sociais.

Apesar de transparecer ser um meio mais simples de se realizar uma abordagem às pessoas, o meio *online* apresenta suas dificuldades e desafios. Após estabelecer a pergunta de pesquisa, e ter em mente a população em estudo, inicia-se o processo de delineamento logístico. Em outras palavras, solucionou-se as seguintes questões: 1) Como localizar os possíveis participantes do meu estudo? 2) Como entrar em contato com estes indivíduos, a fim de convidá-los a fazer parte do estudo? e, por fim, 3) Como efetuar a coleta de dados sem nenhum tipo de interação social presencial?

Ao definir a população em estudo, é preciso imaginar que, talvez, nem todas as pessoas que se pretende atingir, tenham acesso à *Internet* ou telefone. Ainda, é possível imaginar que, mesmo se utilizando da melhor estratégia possível, algumas pessoas simplesmente não irão receber o convite para participar da pesquisa. Apesar de vivermos em mundo conectado, ou “na era da tecnologia e informação”, muitas pessoas em países como o Brasil, que se encontra no grupo de países de média renda, ainda não possuem acesso à internet. (BANK, 2020). Isso pode ser um fator limitante para a participação das mesmas em pesquisas que se utilizam de ferramentas *online*. Esse fato demonstra que, apesar de não transparecer, tais ferramentas não são livres de desigualdades.

Figura 1 – Proporção de pessoas com linhas de telefone móvel, fixos e internet.



Fonte: World Bank. Disponível em https://data.worldbank.org/indicador/IT.NET.USER.ZS?name_desc=false

Todavia, mesmo no mundo que gostamos de chamar de “normal”, desigualdades sociais já impactavam o acesso e participação em pesquisas científicas por populações de estratos sociais menos favorecidos. Um exemplo dessa desigualdade é explicado pela teoria da equidade reversa. (VICTORA *et al.*, 2000). Vamos imaginar que o objetivo de um determinado estudo seja aumentar os níveis de atividade física na população idosa. Para isso, realizou-se uma pesquisa com as pessoas de uma determinada região da cidade, e notou-se, a partir das respostas coletadas, que a criação de um espaço verde com alguns equipamentos de ginástica favoreceria a prática de atividade física. Baseado nesta pesquisa, foi enviado um projeto de financiamento para a construção de um espaço com academia ao ar livre, e um projeto de arborização. Resultado: aumento nos padrões de atividade física, e uma consequente redução na carga de diversas doenças (diabetes, osteoporose etc.).

No entanto, há uma (grande) parcela da população que apresentava níveis de atividade física menores do que a média populacional, e que não obteve acesso ao espaço recém-criado. Como resultado, a inequidade ao acesso para espaços de atividade física e, por conseguinte, na prevalência

de atividade física, aumentou. Em outras palavras, pessoas de nível socioeconômico maior tornam-se cada mais ativas fisicamente, quando comparado com a parcela mais pobre da sociedade.

Mas, por que isso é um problema associado ao COVID-19, se já era presente? Pessoas que respondem aos questionários enviados de forma *online* são, em sua maioria, mulheres, brancas, de alto nível educacional e estratos sociais mais altos (médio à alto). No entanto, estudos conduzidos com dados da rede hospitalar do Brasil mostram que aqueles que mais morrem por COVID-19 são negros, pardos e de classe social média ou inferior. (BAQUI *et al.*, 2020). Assim, se analisarmos os dados provenientes de pesquisas sem verificarmos a população estudada e, principalmente, a amostra atingida, corremos o risco de somente mitigar os efeitos da pandemia em pessoas de classes sociais mais altas. Isso aumentaria a desigualdade para as classes mais pobres e que foram as mais atingidas econômica, social e sanitariamente.

Com isso, não queremos aqui desencorajar futuros pesquisadores a conduzirem seus estudos *online*, pelo contrário, estas pesquisas devem, e necessitam ser realizadas visto que estamos passando por uma das piores crises sanitárias da história recente. Sem a ciência, enfrentamos o vírus de forma cega, sem nenhuma forma de defesa ou informação sobre o nosso inimigo.

Em estudos com populações específicas, onde listagens se encontram disponíveis, esse processo pode ser facilitado. Contudo, caso o objetivo seja um estudo mais amplo, sem delimitação de ocupação, por exemplo, o uso de outras estratégias, é sugerido. Independente da população estudada, as redes sociais (Instagram®, Facebook®), podem ser grandes aliados na disseminação do estudo, e na busca por participantes de pesquisa. A alta visibilidade, assim como o aumento do uso dessas plataformas ao longo dos anos, e em especial durante a pandemia, faz com que essas ferramentas sejam grandes aliadas no processo de pesquisa atual.

Pois bem, superemos o trabalho de campo. Em situações “normais”, os pesquisadores começariam a analisar os dados e a pensar para qual jornal científico submeter os principais achados. No entanto, situações de emergência internacional, como a produzida pela COVID-19, exigem que os resultados desses estudos sejam reportados de forma mais rápida para a população, e para os governos municipais, estaduais e federais. Para isso, algumas alternativas foram ampliadas durante a pandemia, como o uso de redes sociais e, também, de base de *preprints*.

Há espaço para a ciência nas redes sociais?

Há dez anos uma rede social iniciava, dando início a uma nova era em nossa sociedade, e modificando a forma de comunicação entre as pessoas. No início, a rede social era vista apenas como uma forma de deixar as pessoas conectadas, reencontrar amigos de infância e compartilhar os acontecimentos bons e ruins com os amigos. Entretanto, com o crescimento dessas plataformas, sua adaptação fez com que se tornassem quase que “imprescindíveis” a vida humana.

O mercado do *marketing* e da propaganda, viu nessas plataformas uma maneira fácil e rápida de divulgar produtos. (LUCCA; GALEAZZI, 2019). Ainda, mais recentemente, o meio político se apoderou das redes sociais, deixando um pouco de lado os programas eleitorais rotineiros na televisão, se aproveitando do conceito de “bolha digital.” (PARISER, 2011). Todas essas modificações aconteceram de forma tão natural, que muitas vezes nem sequer notamos que as redes sociais passaram de uma simples plataforma de compartilhamento de fotos e mensagens, para compartilhamento de conteúdo e compra e venda de produtos.

Associado a essas duas funcionalidades, as redes sociais têm, hoje em dia, um papel importante: meio de comunicação. Parece simples, se pensamos que nos mantemos em comunicação com as pessoas em tempo real. Mas, nesse caso, o termo “meio de comunicação” faz analogia aos meios formais, como rádio, jornais e TV. Toda pessoa

com cadastro na rede, pode disseminar uma informação, seja ela falsa ou não, escrita ou por vídeo.

Ao associarmos informações sobre a COVID-19, com redes sociais como o Facebook®, ou em aplicativos de troca de mensagens, como o WhatsApp®, logo lembramos de notícias como “a cura para a COVID-19 virá da água com alho”, ou algum medicamento milagroso que algum amigo ou familiar compartilhou em algum grupo de *WhatsApp*, em algum lugar no Brasil, e chegou até você. Infelizmente, esses exemplos podem ter soado familiar para você, visto que nas redes sociais, não precisamos referenciar cada conceito ou ideia que desenvolvemos. E, principalmente, pois não será revisado por pessoas com expertise na área que o texto foi escrito.

Devido a essa falta de um processo avaliativo, ganha a atenção da população a mensagem que melhor se “vende”. Imaginemos esse exemplo: você acorda, e liga a televisão. O número de mortes não para de subir. Pessoas perdendo emprego, amigos angustiados sobre o futuro. De repente, você liga o celular e recebe em um grupo de conversa: “Achada a cura do COVID-19”. Tome um comprimido de um vermífugo por dia por 15 dias e será curada. Pronto, mensagem entendida, digerida e compartilhada. Pode parecer bobo, mas esse tipo de informação tem afetado diretamente políticas públicas em combate à pandemia.

Como derrubar esse “vírus” (com o perdão da analogia)? Precisamos que os doutores em ciências biológicas e sociais usem a mesma ferramenta. Mas se você der uma metralhadora automática para um fuzileiro e para um padeiro, quem irá atirar melhor? Infelizmente, não preparamos nossos cientistas para atirar com esse tipo de armamento. Eles são ótimos discutindo com revisores de periódicos científicos e outros pares. Mas, quando pegam essa metralhadora em mãos, são poucos que conseguem mirar e acertar no alvo.

Como mencionamos anteriormente, a pandemia da COVID-19 proporcionará mudança nas relações profissionais a curto, médio e longo prazo. Uma delas será na forma que os programas de pós-graduação utilizarão de ferramentas

como *podcasts*, vídeos no *YouTube*, e *lives* no Instagram®. A curto prazo, já vimos isso acontecer. Cientistas de todas as áreas vêm tentando informar a população de todas as formas possíveis.

É perceptível o aumento na quantidade de entrevistas com pesquisadores, assim como um crescimento no uso de redes sociais por grupos de pesquisa para divulgar seus trabalhos. Contudo, é necessário que, para essas medidas perdurarem, os centros de pesquisas profissionalizem esse tipo de abordagem. Devem ser promovidas oficinas de uso de aplicativos para edição de gráficos, da mesma forma que cursos sobre escrita científica ou como resumir os resultados de uma tese de doutorado em 140 caracteres. Assim, quando nossos soldados estiverem no campo de batalha, saberão usar a metralhadora, e estarão providos da munição mais poderosa: o conhecimento.

O pior pesadelo ou a melhor barreira contra a pseudociência?

O último estágio formal de um projeto de pesquisa é a publicação do artigo com os dados gerados pelo estudo. O momento sublime onde o pesquisador vê o fruto de todo seu trabalho disponível para ser acrescentado ao conhecimento científico. Entretanto, assim como outras fases de um processo de pesquisa, esse processo também não é tão simples como parece, porém a discussão sobre sua importância tomou grandes proporções em virtude da pandemia.

Em situações normais, o processo revisão por pares realizados pelas revistas científicas sempre gerou discussões. Há quem seja a favor ou contra, assim como há quem defenda que esse processo se mantenha cegado (os revisores não sabem a identidade dos autores, e vice-versa), e quem defenda um processo aberto. A verdade é que esse método não é perfeito, simplesmente porque quem o faz também não o é, ou seja, seres humanos. Caso contrário, não veríamos absurdos publicados em boas revistas científicas, como por exemplo, estudos indicando que tomar chimarrão emagrece. (KIM *et al.*, 2015).

Mas, o que a pandemia demonstrou de fato é que esse processo é importante, a fim de garantir (mesmo que não em sua totalidade) a sensibilidade e factibilidade dos dados científicos. Em virtude da necessidade de informações científicas, em um curto período de tempo, a fim de ajudar no enfrentamento da pandemia, vários periódicos científicos publicaram estudos sem serem avaliados por revisores externos, como é de praxe. Apesar de, inicialmente, soar como uma ideia importante, em um segundo momento o que se viu foi uma enxurrada de artigos com dados duvidosos. Isso, reascendeu a discussão sobre a importância da revisão por pares como ponto fundamental para combater a pseudociência.

A pandemia do COVID-19 afetou também o tempo com que o processo de revisão por pares se desenvolve. Como lembrado anteriormente, esse processo é conduzido por seres humanos, em sua maioria, acadêmicos. Essa população (como você pode ter acompanhado durante esse capítulo), teve que se reinventar durante a pandemia. Utilização de *home office*, a conciliação de tarefas domésticas com acadêmicas, a intervenção dos filhos durante a leitura e escrita de artigos científicos ou em reuniões por vídeoconferência. Tudo isso eleva a carga de trabalho sobre esses profissionais. No final desta corda, o processo de revisão fica mais lento, e, às vezes, prejudicado.

Nós não temos um modelo melhor para substituir a revisão por pares. Podemos usar como exemplo as bases de *preprints*, que apesar de já existentes no mundo que gostamos de chamar de normal, ganharam os holofotes durante a pandemia. A ideia de ter um artigo disponível para citação sem o árduo processo de revisão por pares soa como uma bela sinfonia aos ouvidos de alguns pesquisadores. Uma sensação de independência, de liberdade. No entanto, essa plataforma se isenta de qualquer erro ou má conduta realizado pelos autores na análise ou reporte dos resultados.

Especialmente em países como o Brasil, os autores transferem os direitos autorais do artigo científico para a revista em que ele for publicado. Assim, apesar de erros e comentários

serem encaminhados ainda aos autores, é o nome da revista que está “em jogo”. Desse modo, o zelo para que a informação contida no trabalho seja verdadeira, confiável e reproduzível é maior quando tal trabalho é avaliado por um processo de revisão por pares. Mas, devido à demanda de informações sobre a pandemia e a corrida científica sobre quem vai publicar o primeiro tratamento efetivo contra a COVID-19, eleva a chance de erros e má condutas.

Revistas científicas importantes, como *The Lancet*, tiveram que se retratar e retirar artigos do ar, ao perceberem que aqueles dados não condiziam com a realidade. No dia 22 de maio, foi publicado no jornal acima mencionado o artigo intitulado “Hydroxychloroquine or chloroquine with or without a macrolide for treatment of COVID-19: a multinational registry analysis¹”. (MEHRA *et al.*, 2020). A conclusão dos autores era de que o uso de cloroquina ou hidroxicloroquina não era benéfico no tratamento de pacientes com COVID-19. Vinte e dois dias após a publicação *online* dos achados, o artigo foi retratado, como mostra a Figura 2. Os autores alegaram que não foi possível realizar uma análise independente dos dados do estudo, a fim de verificar a reprodutibilidade dos achados.

Essa incerteza sobre a veracidade e reprodutibilidade dos dados científicos afeta, de forma direta, a credibilidade das pesquisas, assim como tem reflexo direto na prática clínica. Além disso, acaba por incentivar políticas públicas para a ampla disponibilidade desse medicamento. Por exemplo, no Brasil e nos Estados Unidos, indústrias farmacêuticas e o exército aumentaram a produção de cloroquina e hidroxicloroquina.

¹ Cloroquina com ou sem macrolide: uma análise de registro multinacional

Figura 2 – Nota de retratação do artigo intitulado Hydroxychloroquine or chloroquine with or without a macrolide for treatment of COVID-19: a multinational registry analysis. (MEHRA *et al.*, 2020).



Retraction—Hydroxychloroquine or chloroquine with or without a macrolide for treatment of COVID-19: a multinational registry analysis

Fonte: The Lancet (13 de junho de 2020), acessado em 18 de agosto de 2020.

Utilizemos outro exemplo. No dia 11 de agosto de 2020, o presidente russo Vladimir Putin anunciou que uma vacina produzida no país contra a COVID-19 foi aprovada pelas agências reguladoras russas e deve começar a ser produzida em larga escala em outubro do mesmo ano. Aparentemente, tudo soa bem, e, enfim, vamos voltar à vida “normal”. No entanto, como salientado pelo Ministério da Saúde brasileiro (Figura 3), até o presente momento, não há estudos sobre a efetividade e segurança da vacina russa. No entanto, alguns países já consideram a compra da vacina produzida na Rússia, como uma estratégia de controlar a transmissão do vírus na população.

Figura 3 – Imagem utilizada pelo Ministério da Saúde para alertar sobre a vacina produzida pela Rússia contra o novo corona vírus.

CORONAVÍRUS

URGENTE
Rússia anuncia que criou a cura para o coronavírus.

MINISTÉRIO DA SAÚDE ADVERTE
ISTO É FAKE NEWS!
ESTA NOTÍCIA É FALSA - NÃO DIVULQUE

● **Por que é falso?**

Muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas para o combate ao coronavírus (COVID-19), entretanto, até o momento, não há nenhum medicamento, substância, vitamina, alimento específico ou vacina que possa prevenir a infecção pelo coronavírus (COVID-19).

Saúde **sem** Fake News

(61) 99289-4640
www.saude.gov.br/fakenews

Ministério da Saúde

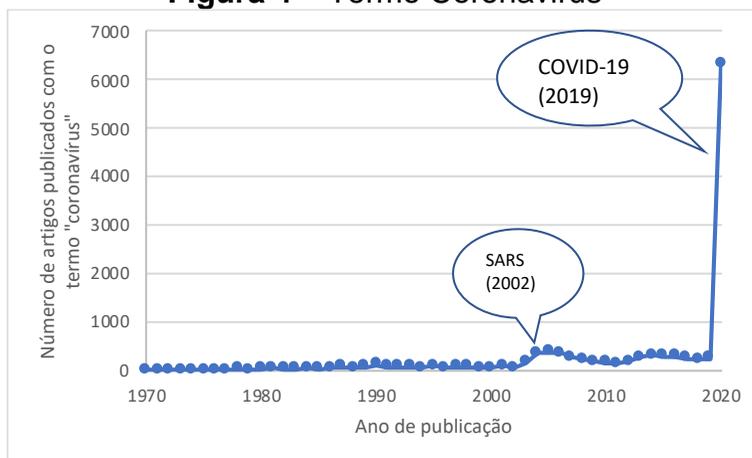
Fonte: Domínio público. <https://www.saude.gov.br/images/jpg/2020/April/03/fake2.jpg>, acessada em 18 de agosto de 2020.

Vimos, então, que o processo de revisão por pares, apesar de seus efeitos protetivos contra a pseudociência, deve ser aprimorado, mas também, auxiliado. Durante a pandemia da COVID-19, periódicos científicos devem garantir que esse processo seja conduzido, mas também que os revisores tenham o tempo correto para fornecer um parecer justo. Do contrário, um processo de revisão acelerado pela ânsia de ser a revista com mais citações pode ser mais perigoso do que um *preprint*, como já visto.

Direções futuras

Nós vimos que a ciência, e em especial, os cientistas abraçaram a teoria evolucionista de Charles Darwin e se adaptaram. Em plena era da transição epidemiológica, quando os esforços estavam direcionados a entender e tratar doenças crônicas como a hipertensão e o diabetes, surgiu a COVID-19. Desde então, uma incrível quantidade de artigos científicos sobre o coronavírus foi publicado nos últimos meses, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Termo Coronavirus



Fonte: Artigos publicado na base de dados MEDLINE com o termo "coronavirus" no título.

Para que isso ocorresse, diversos comitês de ética em pesquisa mantiveram suas atividades de forma remota, para que os estudos pudessem ser conduzidos seguindo os pressupostos éticos. Depois, pesquisadores tiveram que se reunir, de novo, de forma *online*, para elaborar estratégias para que a maior parcela da população estudada fosse incluída na amostra. Na próxima fase, vimos que após a escrita, o trabalho precisou passar por um processo de revisão por pares, para minimizar os efeitos da pseudociência no processo de tomada de decisões por parte dos órgãos responsáveis. No final, vimos

que após tudo isso, os autores tiverem que aprender a traduzir minuciosas análises estatísticas em *posts* ilustrativos no Instagram® e Facebook®.

A pandemia de COVID-19 mudou a forma com que nos relacionamos com nossos familiares e amigos. Mudou a forma com que trabalhamos e estudamos, e ainda, ensinamos. Usando um jargão clínico, alguns poderiam dizer que estas mudanças são efeitos colaterais da pandemia. No entanto, um efeito colateral de um medicamento é alguma resposta não-esperada por determinado tratamento. As mudanças mencionadas são esperadas, assim como o aprimoramento de algumas formas de trabalho. Agora, parece que não faz tanto sentido longas viagens de carro ou mesmo de avião para reuniões que, agora, podemos fazer online no conforto de nossa casa.

Parece que agora, o processo de revisão por pares foi, enfim, valorizado. É claro, deve ser aprimorado. Durante, e após a pandemia, os jornais científicos devem valorizar as duas pontas desse processo. Aos revisores, mais tempo para submissão de pareceres, ou, quando possível, associar as necessidades de prazo da revista com a realidade vivida pelo revisor. Aos autores, maior transparência no processo, como fóruns de discussão no próprio portal de submissão da revista. Talvez essas estratégias não sejam suficientes, mas podem auxiliar na redução de artigos com dados duvidosos, e mesmo retratados.

Por fim, que após a pandemia, valorizemos mais o trabalho de quem está por trás de cada artigo científico. Ao entendermos melhor os passos até a publicação (ou mesmo retirada) de trabalhos acadêmicos em importantes periódicos, esperamos que os profissionais da ciência sejam respeitados e ouvidos, e que o processo de tomada de decisão seja baseado em ciência, e não em *fake news* compartilhadas por redes sociais. Mas, sobretudo, que os pesquisadores se adaptem a essa nova realidade, assim como que o aluno de doutorado e o professor universitário usem o seu espaço nas redes sociais para divulgar seus trabalhos, e assim, diminuir a lacuna entre o conhecimento acadêmico e a sociedade.

Referências

BANK, T. W. **World Development Indicators**.

BAQUI, P. *et al.* Ethnic and regional variations in hospital mortality from COVID-19 in Brazil: a cross-sectional observational study. **The Lancet Global Health**, v. 8, n. 8, p. e1018-e1026, 1 ago. 2020.

BONI, R. B. DE. Websurveys nos tempos de COVID-19. **Cadernos de saúde pública**, v. 36, n. 7, p. e00155820, 2020.

CONEP. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FERNANDES, N. Economic Effects of Coronavirus Outbreak (COVID-19) on the World Economy. **SSRN Electronic Journal**, 24 mar. 2020.

FETER, N. *et al.* **Longitudinal study about low back pain, mental health, and access to healthcare system during COVID-19 pandemic: protocol of an ambispective cohort** Short title: **PAMPA cohort: study protocol** medRxiv. [s.l.] Cold Spring Harbor Laboratory Press, 24 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.07.22.20160309v1>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

HODGES, C. *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020.

ISLAM, N. *et al.* Physical distancing interventions and incidence of coronavirus disease 2019: natural experiment in 149 countries. **BMJ (Clinical research ed.)**, v. 370, p. m2743, 15 jul. 2020.

KIM, S. Y. *et al.* Anti-obesity effects of Yerba Mate (*Ilex Paraguariensis*): A randomized, double-blind, placebo-controlled clinical trial. **BMC Complementary and Alternative Medicine**, v. 15, n. 1, 25 set. 2015.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: A produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LUCCA, D. DE; GALEAZZI, T. L. **O INSTAGRAM COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING DIGITAL NA EMPRESA NUTRIATIVA**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1289>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MEHRA, M. R. *et al.* Hydroxychloroquine or chloroquine with or without a macrolide for treatment of COVID-19: a multinational registry analysis. **Lancet (London, England)**, v. 0, n. 0, 22 maio 2020.

PÁDUA, E. **Metodologia da pesquisa: abordagem teóricoprática**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PARISER, E. **The filter bubble: What the internet is hiding from you**. [s.l.] Penguin UK, 2011.

PIEH, C. *et al.* The effect of age, gender, income, work, and physical activity on mental health during coronavirus disease (COVID-19) lockdown in Austria. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 136, p. 110186, 2020.

SMITH, L. *et al.* Prevalence and correlates of physical activity in a sample of UK adults observing social distancing during the COVID-19 pandemic. **BMJ Open Sport and Exercise Medicine**, v. 6, n. 1, 2020.

STANTON, R. *et al.* Depression, Anxiety and Stress during COVID-19: Associations with Changes in Physical Activity, Sleep, Tobacco and Alcohol Use in Australian Adults. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 11, 2020.

TASCHNER, N. P. O cientista e a síndrome de Cassandra. **Ciência e Cultura**, v. 70, n. 2, p. 4-5, abr. 2018.

VICTORA, C. G. *et al.* Explaining trends in inequities: evidence from Brazilian child health studies. **The Lancet**, v. 356, n. 9235, p. 1093-1098, 2000.

VON GAUDECKER, H.-M. *et al.* Labour Supply in the Early Stages of the COVID-19 Pandemic: Empirical Evidence on Hours, Home Office, and Expectations. 2020.

WILDER-SMITH, A.; FREEDMAN, D. O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **Journal of Travel Medicine**, v. 27, n. 2, 2020.

DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE CAPACITAÇÕES À FLEXIBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE ENSINO NÃO PRESENCIAIS

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques*

Introdução

A escrita deste artigo parte de um olhar da posição de professora do Cursos de Letras presencial e a distância e antiga gestora da educação a distância na Unipampa, incluindo coordenação de curso e direção do setor da EaD (2013-2020). Por estes motivos, a primeira pessoa predominará a escrita deste artigo.

Para dar início, costumo me reportar aos primeiros passos que a educação a distância (EaD) teve na UNIPAMPA. Para tanto, cito o Professor Norberto, que esteve muito ativo na época em que iniciaram as primeiras discussões sobre a EaD, na Instituição. De acordo com ele,

A Educação a Distância (EaD), desde o início do processo de consolidação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), fez parte dos elementos constitutivos que embasaram a organização acadêmica e a política pedagógica da instituição. Por isso, a EaD foi constantemente encorajada pelas instâncias dirigentes da Universidade. Em apresentação feita aos docentes, em dezembro de 2007, pela Comissão

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Cursos de Letras (presencial e a distância) – Campus Jaguarão. Doutora em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2016). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2009). Graduada em Letras Licenciatura Plena Português e Literatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2006).

de Implantação, já havia menção para instalar, unificar e qualificar estruturas e processos básicos, conectividade e redes, requisitos necessários para a implantação da EaD. Em 2008, a EaD foi incluída no processo de desenvolvimento do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). (2019, p.16).

Com a inserção da modalidade a distância no Eixo Organização Acadêmica do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013), documento balizador das ações institucionais, percebe-se a importância dada, pela primeira gestão da Universidade, à modalidade a distância. Esse documento apresentou como Política de Ensino (item 10.1) objetivos, estratégias e metas para nortear o trabalho da Universidade durante cinco anos. Em relação à EaD, foi inserido o objetivo 6: Consolidar o ensino na modalidade Educação a Distância.

As estratégias elencadas no primeiro PDI (2009, p. 31) foram:

1. criação de núcleo de EaD com a finalidade de promover, institucionalmente, o desenvolvimento, a implementação e avaliação das atividades de educação à distância, na UNIPAMPA;
2. promoção da inclusão em EaD da comunidade universitária através de cursos de capacitação;
3. ampliação do uso da EAD como apoio à aula presencial;
4. fomento da produção de objetos de aprendizagem para o uso em EaD;
5. implementação de componentes curriculares de graduação e pós-graduação na modalidade de EaD;
6. ampliação da oferta de cursos de extensão através da EaD;
7. credenciamento da UNIPAMPA no Ministério da Educação para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD;

8. ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior através de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD;
9. criação da infraestrutura necessária para a implementação da política de EaD da instituição.

Diante disso, as Metas (2009, p. 32) a serem perseguidas foram:

1. estruturar a equipe do Núcleo de Educação a Distância, até agosto de 2009;
2. adquirir e implantar a infraestrutura de rede de dados, voz e vídeo, até 2010;
3. avaliar e adquirir soluções de conferência de vídeo e voz, até 2010;
4. prover acesso e uso de sistemas de apoio a EaD para todos os alunos e docentes da instituição, até 2010;
5. oferecer capacitação em EaD para todos os servidores, até agosto de 2010; e para todos os estudantes, até dezembro de 2010;
6. utilizar a EaD como suporte para aula presencial por 10% dos professores, até final de 2009; por 30% dos professores, até final de 2010 e por 45% dos professores, até o final de 2011;
7. fomentar a produção de objetos de aprendizagem, através de edital interno de apoio a projetos de ensino na modalidade EaD. Ter 10 projetos, em 2010; 15 projetos, em 2011 e 20 projetos, em 2013;
8. estimular o oferecimento de componentes curriculares de graduação ou pós-graduação na modalidade EaD, até 20% da carga horária total do curso, em 10 cursos, em 2009; e em todos os cursos, em 2013;
9. estimular o oferecimento de cursos de extensão na modalidade EAD. Ter 10 cursos de extensão em 2010; 15 cursos de extensão, em 2011 e 20 cursos de extensão, em 2012;

10. credenciar a UNIPAMPA no MEC para oferta de cursos pós-graduação lato sensu, na modalidade EaD, através de um curso de pós-graduação lato sensu, em 2010;
11. obter autorização do MEC para oferta de cursos na modalidade EaD. Ter um curso de pós-graduação lato sensu, em 2010; 2 cursos de pós-graduação lato sensu, em 2011; 5 cursos de pós-graduação lato sensu, em 2013;
12. credenciar a UNIPAMPA no MEC para oferta de cursos de graduação na modalidade EaD, através de um curso de graduação, em 2011;
13. obter autorização do MEC para oferta de cursos na modalidade EaD, através de um curso de graduação, em 2011 e 2 cursos de graduação, em 2013.

Para alcançar o objetivo proposto no documento, outro passo importante dado pela Instituição foi a criação, em 2010, da Coordenadoria de Educação a Distância (CEaD), situada no campus Alegrete, e vinculada ao gabinete do Vice-reitor. Melo (2019, p. 19) afirma que esse movimento teve a intenção de articular o Objetivo 6, do Projeto Institucional, “Consolidar o ensino na modalidade Educação a Distância (EaD) UNIPAMPA”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 31).

Nesse contexto, a Coordenadoria de Educação a distância se debruçou em ações iniciais, tais como elenca Melo (2019, p. 19):

publicação de seu site institucional, colaboração em fóruns institucionais, publicações de editais, organização de capacitações, definição de sua identidade visual, organização do espaço de trabalho e elaboração do projeto do primeiro Curso de Graduação na modalidade a distância, Letras – Português -Licenciatura, fazendo-se representar na UniRede – Associação Universidade em Rede

A partir dessa citação, destacaremos três ações: fóruns, editais e capacitação docente. A realização dos Fóruns EaD ocorreu desde 2010, em parceria com a Coordenadoria de Apoio Pedagógico (CAP), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e, dessa forma, compunha o Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior (PADS) do, então, Programa de Desenvolvimento Profissional Docente. De acordo com Luz, Melo e Wernz (2014), esse espaço de discussão representava, sobretudo, um lugar institucionalizado, portanto, coletivo, para:

discutir e propor ações de desenvolvimento da modalidade; debater e propor diretrizes para a área; discutir os projetos pedagógicos dos cursos e editais de órgãos públicos, editais internos etc.; articular e propor projetos coletivos. Assume como proposta, portanto, ser um espaço de discussão, troca de experiências, espaço de proposições acerca dos cursos e da área de conhecimento, constituindo-se também um espaço formativo. (LUZ; MELO; WERNZ, 2014, p. 1264).

É importante destacar que, dentre as pautas dos Fóruns organizados em 2010, a institucionalização estava presente tanto quanto o papel formativo de capacitações. Já em 2011, as discussões avançaram na direção de oferta de carga-horária não presencial, nos cursos de graduação reconhecidos da Instituição, em consonância à Portaria do Ministério da Educação n. 4.059/2004. (BRASIL, 2004). Observa-se que os Fóruns se constituíram como um espaço de formação docente acerca da modalidade a distância, tendo em vista que, desde o princípio, o objetivo principal da Educação a distância na Unipampa era, e ainda é, a institucionalização da modalidade. Melo (2019, p. 23) afirma que “a presença da CEaD nos Fóruns de Áreas do Conhecimento, a partir de 2011, colaborou à divulgação e à discussão da modalidade no contexto dos Cursos de Graduação presenciais.”

Sobre os editais, em 2010, houve a publicação do Edital Inovação em Processos de Ensino e Aprendizagem 01/2010

(recursos financeiros da ação orçamentária 6328 Universidade Aberta a Distância – UAD) através de três linhas de ação: (1) boas práticas na Graduação, na Pós-graduação ou em ações de extensão; (2) construção de materiais educacionais digitais e (3) capacitação para o desenvolvimento de materiais educacionais digitais.

Melo (2019) acrescenta que, em maio de 2011, houve o lançamento do Edital UNIPAMPA de adesão à “Jornada UNIPAMPA em Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação”. A Jornada objetivava sensibilizar e possibilitar a formação e a discussão acerca da modalidade a distância nos campi. A resposta a esse edital foi positiva, pois 50% dos campi da Universidade (Alegrete, Caçapava do Sul, Itaqui, Santana do Livramento e São Gabriel) aderiram à proposta, que se materializou tanto na oferta de componentes curriculares na modalidade, quanto em projetos de extensão.

Em relação às capacitações, desde 2010, a Coordenadoria de Educação a Distância se debruçou na oferta de capacitações, inicialmente, para técnicos de TI e foram voltadas para o uso do *Moodle*. O objetivo principal era o de capacitá-los para que, posteriormente, fornecessem apoio técnico à comunidade acadêmica. Já na segunda edição, ofertada no mesmo ano, o público-alvo se ampliou, chegando aos docentes. O objetivo era o de apresentar a versão do *Moodle* disponível na Unipampa, para que este pudesse ser inserido, gradativamente, nas atividades acadêmicas. Melo (2019, p. 25) afirma que:

procurou-se, com essas ações, dar conhecimento sobre os recursos institucionais para o apoio à EaD (exemplos: ambiente MOODLE Institucional, sistemas de videoconferência e webconferência) e subsidiar o trabalho na modalidade com essas ações.

Se nos reportamos às Metas estabelecidas no primeiro PDI, podemos observar que a maioria delas já estavam sendo desenvolvidas nas ações dos Fóruns, nas capacitações, nos editais e com a criação da CEAD. Nesse contexto

de institucionalização, para atingir as Metas 10, 11, 12 e 13, houve um trabalho, de certo modo, paralelo, pois envolvia outros atores, além dos servidores da Coordenadoria de EaD: organização do primeiro curso de graduação e pós-graduação a distância. Na época, a Universidade somente poderia obter credenciamento total para oferta de cursos a distância, se houvesse a submissão junto ao MEC de um curso de graduação. Nesse sentido, Aires (2019, p. 11) recorda que:

Maria Beatriz Luce que, com muita propriedade, suscitou no Campus Jaguarão o desafio de propor o primeiro curso na modalidade a distância, cujo consenso, após muitas reuniões, debates e conferências, resultou na opção pelo Curso de Letras. Para resgatar o registro, cito a Portaria 1.750 de 28 de novembro de 2011, que consolidou a comissão especial para a apresentação do primeiro Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura.

A partir de então, iniciou-se um trabalho árduo, responsável e transparente rumo ao credenciamento da Unipampa para a oferta de cursos a distância e à oferta de natureza institucional do primeiro curso de graduação. Cabe destacar que o termo “institucional” é usado para diferenciá-lo dos cursos a distância subsidiados por fomento externo (Universidade Aberta do Brasil), conseqüentemente, os polos são os campi da Unipampa e não polos externos.

O grupo de docentes e técnicos trabalharam arduamente desde 2011 até 2012 na proposta do curso que foi aprovada pelo Conselho Superior, em outubro de 2012. Ao assumir a coordenação do curso de Letras, em 2013, iniciamos o preenchimento das planilhas (dados do curso e dos três polos institucionais, a saber: Alegrete, Jaguarão e Santana do Livramento) no sistema e-mec e, a partir disso, aguardamos a agenda dos avaliadores. Tivemos cinco visitas que iniciaram em fevereiro de 2014 e finalizaram em junho de 2015: três nos campi polos, uma para o credenciamento da Unipampa e a última para autorização do curso.

Diferentemente da oferta de cursos presenciais, o primeiro curso a distância necessitava da publicação da Portaria de Autorização para, a partir de então, iniciar a sua primeira turma. A tão aguardada Portaria foi publicada, no final de 2016, o que possibilitou que o curso iniciasse sua primeira turma, em março de 2017, com a oferta de 150 vagas.

É interessante compartilhar o olhar de Hoppen (2019, p. 18) sobre todo o processo que se desenrolava em torno da EaD,

verificou-se que o maior avanço no desenvolvimento de EaD na UNIPAMPA se deu, inicialmente, em um curso de graduação a distância: Letras – Português, Licenciatura, iniciado com o credenciamento obtido junto ao Ministério da Educação (MEC). Neste, os docentes, com mais experiência ou com mais vontade de inovar, puderam desenvolver suas competências e a Universidade pôde expandir seu raio de ação.

Cabe destacar que, também em 2016, a Universidade foi contemplada no edital 75/2014 da CAPES/UAB, com a publicação do Parecer DED/CAPE, possibilitando a oferta do curso de Letras em polos externos e, também, da primeira especialização.

Diante desse cenário promissor, o novo organograma da Unipampa foi aprovado no Conselho Superior e a CEaD passou de Coordenadoria para Diretoria, conforme a Portaria Nº 1695/3016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2016a). De acordo com Farias-Marques,

A nova configuração do setor conta com cinco coordenadorias que dão suporte aos cursos na modalidade a distância e com o Núcleo de Articulações e Convênios – UAB. A equipe, conseqüentemente, aumentou e passou a atuar em: Alegrete, Bagé – Reitoria, Dom Pedrito, Jaguarão, Santana

de Livramento e São Borja. A descentralização da Diretoria beneficia a atuação da equipe que pode dar suporte tanto aos campi propositores de curso quanto aos campi/polos. (2019, p. 49)

No final de 2015, houve eleições para a Reitoria. Tomou posse um novo Reitor e uma nova equipe de Pró-Reitores e chefes de setor. Nesse contexto, passei a assumir a CEaD – DeaD (2016-2020). O setor ainda tinha como condutor de ações o PDI e, também, o Plano de Gestão do Setor para contemplar os serviços solicitados pelos cursos a distância que tinham iniciado em 2017.

O segundo PDI compreendia o período de 2014 a 2018. Nele há o item “Excelência Acadêmica”, o Objetivo 5, com o compromisso de aperfeiçoar as ações de Ensino a Distância. Nele encontramos as seguintes iniciativas:

1. Incentivo à inclusão de EaD na comunidade universitária por meio de cursos de capacitação.
2. Ampliação do uso do EaD como apoio à aula presencial.
3. Fomento à produção de objetos de aprendizagem para o uso em EaD.
4. Incentivo ao uso de componentes curriculares na modalidade EAD para cursos reconhecidos.
5. Oferta de cursos de extensão na modalidade EaD.
6. Credenciamento da UNIPAMPA no Ministério da Educação para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD.
7. Oferta de vagas no Ensino Superior através de cursos na modalidade EaD.
8. Criação da infraestrutura necessária para implantar as ações de EaD.
9. Oferta de cursos de formação continuada, envolvendo a temática da Acessibilidade, do Desenho Universal e da Educação Inclusiva na modalidade EAD.
10. Credenciamento dos campi da UNIPAMPA como polos de EaD.

11. Criação de polos EaD de cursos de graduação e pós-graduação em cidades próximas aos campi da UNIPAMPA.

Percebemos que a Universidade ainda perseguia as capacitações no meio acadêmico, a institucionalização por meio de incentivo às atividades não presenciais nos cursos presenciais. Com o credenciamento dos campi para serem polos, a oferta de outros cursos de graduação na modalidade.

Foi nessa direção que a Diretoria de Educação a Distância (2016-2020) desenvolveu o seu trabalho, principalmente, nas capacitações de docentes, servidores dos campi, tutores e discentes com a oferta de diversos cursos de capacitação tanto presenciais nos campi quanto à distância via plataforma *Moodle*. A Diretoria também primou pelo apoio no desenvolvimento de materiais didáticos, para atender não somente os cursos em funcionamento, mas também os docentes que buscavam os serviços do setor, de modo a aprimorar suas práticas de ensino/aprendizagem, no desenvolvimento de atividades não presenciais, nos cursos presenciais.

A Coordenadoria de Capacitação de Pessoal em Educação a Distância tinha o objetivo de fazer a gestão dos processos de capacitação para a EaD. Como objetivos específicos, estão: capacitar docentes, técnico-administrativos e tutores; promover ações de capacitação para o uso das tecnologias educacionais pela comunidade universitária; capacitar o uso de tecnologias digitais que contemple os requisitos de acessibilidade da informação para diferentes públicos. (PIOVESAN, MENDES, ANTUNES, 2019, p. 65).

No período de existência da Diretoria de Educação a distância e da Coordenadoria de Capacitação vinculada a ela, foram realizadas diversas capacitações, algumas em parceria com o NUDEPE, conforme aponta o Relatório final de Gestão (2019, p. 30-31):

Quadro 1 – Capacitações

Ano	Número de cursos de Capacitação	Número de participantes
2016	5	158
2017	7	123
2018	14	576
2019	5	109

Fonte: (PIOVESAN, MENDES, ANTUNES, 2019, p. 30,31)

Houve, nesse período, segundo Piovesan, Mendes e Antunes (2019, p. 65) “parcerias para a realização dos cursos de capacitação, com o NUDEPE, quando estes tiverem como foco os servidores da Universidade, e com a Divisão de Formação e Qualificação da PROGRAD.”

O Relatório de Gestão (2011) da CEAD recomendou que as ações de capacitação de servidores da UNIPAMPA, para atuar na modalidade, fossem desencadeadas como parte da política de formação de servidores da Universidade de um modo geral. (MELO, 2019). A DEaD também recomendou que a Instituição investisse no aprimoramento de materiais didáticos para aulas e atividades não presenciais.

A DEaD primava pela inserção da modalidade a distância e de atividades não presenciais em todas as atividades da Universidade, bem como a inclusão dessa pauta nas Pró-reitorias, nos campi e nas comissões de curso. Perseguíamos a institucionalização, porque entendíamos que uma Universidade de natureza multicampi, tanto a modalidade a distância quanto as atividades não presenciais deveriam ser orgânicas e não vistas como o início da sua desqualificação e sucateamento. Nesse contexto, vale registrar que a trajetória foi árdua, não no sentido de demandar muito trabalho, no momento de implantação, mas pelos desafios cultivados, pelos obstáculos, muitas vezes de cunho pessoal, criando impedimentos que, de certo modo, afetaram o avanço no desenvolvimento do Plano de Gestão do setor.

Se, por um lado, houve adesão positiva de muitos docentes, como demonstra a tabela, por outro, houve e há muita resistência. Hoppen (2019, p. 17), em 2008, já sentia esse mal-estar quando registrou que,

Em algumas das reuniões que abordaram o tema Educação a Distância, também senti um certo preconceito em relação à qualidade da formação resultante dessa prática pedagógica. Atribuo isso a um sentimento de insegurança dos docentes face ao desconhecido; muito embora, esse sentimento não nasça de evidências sustentadas em fatos e dados concretos. Acrescente-se que esse sentimento é também dos discentes, dada à reputação desse tipo de organização acadêmica no setor de ensino do país.

Chegamos a 2020! A Diretoria de Educação a Distância foi extinta junto as suas coordenadorias. Instaurou-se uma pandemia, que nos tocou no mais profundo, mudando a nossa forma de viver, a nossa postura intra e extradomiciliar, afetando as nossas relações familiares, cotidianas e de trabalho. A palavra de ordem é cuidar da vida, mas, no meio do caos, a vida não para e pede ações, pede soluções, pede encaminhamentos, pede outras formas de atuar em sociedade. O cenário reclama outra forma de ensinar e, para isso, outros aspectos, além das capacitações, entram em cena.

A pandemia que nos desacomoda

O calendário de 2020 apontava para o início das aulas em março. Entretanto, com a pandemia, todas as atividades presenciais de ensino foram suspensas por tempo indeterminado. No contexto de suspensão das aulas, a Universidade se mobilizou para ofertar um leque variado e pomposo de capacitações, com a finalidade de “preparar”, formar e capacitar o docente não para a educação a distância, mas para o ensino remoto.

Esse movimento também foi ao encontro das iniciativas apontadas no PDI atual, tais como:

1. Estímulo à oferta de componentes curriculares diversificado nos cursos (percentual de cursos presenciais que ofertaram componente(s) curricular(es) em EAD nos cursos de graduação)
2. Fomento à produção de objetos de aprendizagem para aula presencial e para a EAD
3. Melhoria da formação acadêmica para o ensino EAD (formações, vagas e servidores que passaram pela formação)

Tendo em vista que as iniciativas dos PDI anteriores foram alcançadas, no atual documento ainda encontramos a preocupação com a inserção de componentes curriculares a distância em componentes curriculares presenciais; o fomento à criação de objetos de aprendizagem e a formação acadêmica (capacitação em EaD) para servidores.

Nessa perspectiva, desde o início do período de suspensão das aulas, a Universidade tem investido fortemente em cursos de formação que focam uso de aplicativos, ferramentas, uso *google meet*, *google classroom*, sequências didáticas, uso do *Moodle*, dentre tanto outros. Poucos foram aqueles que refletiram sobre o ser docente em tempos de pandemia e pós-pandemia, o que implica não somente conhecer novas ferramentas e a inserção das tecnologias em sala de aula, mas que proporcionassem aos docentes a reflexão sobre suas disciplinas, sobre outra organização temporal, espacial e curricular do ser e fazer docente.

Nesse contexto, podemos, muito timidamente, apontar pontos positivos e negativos dessa metodologia de trabalho. O lado positivo foi o envolvimento de outros setores da Universidade na oferta de capacitações e o engajamento de diversos docentes nas atividades propostas. O lado negativo foi o esquecimento da participação ativa dos docentes que trabalham diretamente com a educação a distância. Esses professores poderiam relatar suas boas práticas, assim como aquelas que não se mostraram tão promissoras. E poderiam relatar sobre a realidade dos alunos (EaD) que temos no Pampa Gaúcho. Outro ponto negativo foi o esquecimento

dos discentes, visto que nossos alunos dos cursos presenciais também necessitam de preparação, de ambientação com as ferramentas virtuais, que os seus professores pretendem usar na nova configuração de aula.

Nesse contexto, Selma (2016, p. 10-11) sugere a necessidade de cursos que “culminem e sustentem a Literacia digital dos alunos ao longo do processo de formação e a transcenda para práticas profissionais”. Tomo como exemplo uma prática recorrente nos cursos a distância ofertados pela Unipampa. Neles, há um espaço/minicurso, no *Moodle*, de ambientação e de inclusão digital destinado aos alunos além dos manuais. Nesse suporte dado ao aluno, há instruções, desde como entrar na plataforma, até como usar ferramentas que perpassam nas disciplinas.

A antiga DeaD foi atenta à demanda, qualificando tanto docentes quanto discentes. No cenário atual, a Universidade deverá se inclinar a essa prática para atender o perfil dos nossos alunos presenciais, além de garantir subsídios tecnológicos. Associado aos cursos e ao subsídio tecnológico é importante acrescentar a necessidade da flexibilização pedagógica.

Flexibilização Pedagógica na pandemia e pós-pandemia

Em março de 2020, a suspensão das aulas presenciais também foi ampliada aos cursos a distância. Isso porque se entendia que: (1) muitos dos nossos alunos necessitam do apoio presencial encontrado nos polos, já que nesses espaços físicos há uma infraestrutura de internet e computadores adequados para o desenvolvimento dos seus estudos de forma digna, (2) por tratar-se de um caso de saúde pública, de uma abrupta reconfiguração de vida. Entretanto, os cursos a distância via oferta UAB, por indicativo da CAPES/UAB, iniciaram o semestre em 30 de março de 2020. Já a comissão do Curso de Letras de oferta institucional decidiu aguardar o retorno das atividades presenciais dos cursos de graduação da Unipampa.

Após algumas semanas sem aulas, consultamos os discentes do curso sobre a possibilidade ou não de iniciar

as atividades de ensino. A partir de uma análise das respostas, saltou aos olhos o pedido de flexibilização como resultado da reconfiguração de vida que se instaurou, afetando “os horários e locais de convivência familiar/social, trabalho, lazer, estudos e demais responsabilidades”. (MILL, 2015, p. 410).

Esse apelo dos alunos do curso a distância, leva-nos a refletir também sobre o retorno das aulas dos cursos presenciais. Diante disso, nos alinhamos aos princípios da flexibilidade pedagógica discutida por Mill (2015), atendendo aos três elementos fundamentais para a organização de projetos de curso, modelos pedagógicos e planos de ensino, principalmente, neste tempo de pandemia, são eles: (1) tempo, (2) espaço e (3) organização curricular.

Para o estudioso,

A flexibilização pedagógica exerce papel preponderante na democratização do conhecimento, no respeito às diferenças de condições de vida do educando, na equidade da formação, na personalização da formação, na adaptação da formação ao contexto de vida do estudante e, por conseguinte, na otimização dos recursos públicos dedicados à educação. (MILL, 2015, p. 409).

Mill (2015, p. 410), na sua exposição, nos provoca a pensar na flexibilidade espacial, temporal e educacional de forma distinta dos ambientes de aprendizagem tradicionais. A primeira, segundo ele, está relacionada tanto à mobilidade e às limitações de deslocamento dos estudantes quanto à organização de ambientes pedagógicos, tais como laboratórios, bibliotecas, salas de aula. A segunda, flexibilidade temporal, implica considerar horários e momentos de convivência/relações entre educadores-educandos-educandos-conteúdos-conteúdos-educadores, nas possibilidades de personalização dos estudos, na (as)sincronicidade dos estudos, nos aspectos logísticos e fluxos de materiais e pessoas, na organização temporal dos ambientes pedagógicos

(aulas, intervalos, horários de disciplinas, atividades físicas, semestralidade, séries, por exemplo). (MILL, 2015, p. 410).

A flexibilidade educacional ou curricular foca na liberdade para:

definição e desenvolvimento das atividades da formação, de modo mais maleável e adequado a sujeitos plurais, imersos em contextos dinâmicos, complexos e em constante transformação. (MILL, 2015, p. 414).

Mill discute essas questões na esfera de cursos a distância, mas pode ser aplicável aos cursos presenciais, no cenário de ensino remoto ou aulas não presenciais. Sem dúvida, a mudança de espaço e de tempo respinga, de uma forma ou de outra, na estrutura dos cursos e/ou das componentes curriculares. A Unipampa, por exemplo, que almeja iniciar as suas aulas de forma não presencial, deveria se organizar a partir desses três eixos. Isso afetará, de uma forma ou de outra, no “modelo” pedagógico dos cursos e/ ou das disciplinas, possibilitando propostas de ensino-aprendizagem mais flexíveis e personalizáveis, capazes de atender às particularidades de cada sujeito envolvido e às suas condições de vida, trabalho ou de estudos. (MILL, 2015, p. 421).

No contexto atual pandêmico em que predomina, no Brasil, o ensino não presencial, cabe às instituições de ensino aderir às tecnologias digitais e também a organizar “novos” modelos pedagógicos. Rosa (2016) em “Modelos Pedagógicos de EaD: influências das tecnologias digitais de informação e comunicação” (TDIC), apresenta as três fases de uso das TDIC no ensino. Na primeira, segundo a estudiosa, houve a transposição de aulas presenciais para aulas a distância, por exemplo, vídeo aulas, digitalização de material impresso para envio por e-mail, elaboração de slides. A interação entre aluno e professor, nessa fase, era feita também por telefone, por correio. Na segunda fase, já houve o uso dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. A interação era mais dinâmica com uso de fóruns, *chats*. Essa fase também foi marcada pela elaboração de livros didáticos específicos para cursos a distância.

A terceira fase, segundo Rosa (2016) se destaca pela combinação síncrona e da assíncrona, possibilitando a aprendizagem colaborativa por meio da criação de grupos de aprendizagem, associando a aprendizagem individual e colaborativa. Há o uso dos manuais autoinstrucionais elaborados para a modalidade a distância. Houve um movimento em que os recursos digitais possibilitam a redução do isolamento espacial e social dos alunos, por meio de estratégias de comunicação e colaboração entre os participantes de um curso, tais como: vídeo aulas, softwares educacionais, objetos de aprendizagem, e-mail, videoconferência, fóruns de discussão, redes sociais, tecnologias móveis e mundos imersivos. (ROSA, 2016, p. 17).

A remodelagem espaço-temporal além de afetar “modelos” pedagógicos também caminha para a redução da distância aluno-professor e isso nos leva a outro ponto: a noção de presença. Para Demo (2006), a diferença entre virtual e presencial está, diretamente, relacionada com as diferentes maneiras que se estabelecem, no contexto educacional, a “presença” e a “distância”. Gostaria de citar alguns exemplos que li na matéria *Suben al cerro a buscar señal de internet o mandan deberes en ómnibus*¹, publicada no jornal uruguaio *El país*, no dia 06 de abril, de 2020. Nesse artigo, o jornalista mostra a rotina de alunos e professores das escolas rurais do norte do Uruguay. Devido à dificuldade de acesso ao sinal de *internet*, alunos se deslocam de suas propriedades até lugares mais altos da campanha em busca de sinal nos seus telefones. Diante disso, como alternativas, docentes enviam tarefas domiciliares pelo único ônibus que transita de uma localidade a outra, além disso, há *delivery* as atividades escolares, de porteira em porteira, e o uso da rádio como ferramenta de ensino.

As docentes em determinado horário do dia enviam por um programa de rádio da localidade tarefas como leitura de contos para que os alunos desenvolvam a escrita escrevendo a moral da história, dentre outras atividades. Mas esse “modelo”

¹ Tradução pessoal: Sobem o morro para buscar sinal de internet ou levam os deveres de ônibus.

pedagógico, não se restringe à zona rural. Em conversar com uma docente de escolas urbanas, ela relata que mesmo pelo Uruguay estar dentre os países onde o ensino digital faz parte do dia a dia das instituições de ensino, há uma parcela significativa de alunos que não possuem, nas suas residências, internet para o acesso à plataforma. Dessa forma, os docentes deixam à disposição dos alunos, cópias impressas nas escolas. No programa Calpão Crioulo, transmitido neste mês de agosto, houve uma matéria que mostrava realidade semelhante vivida no norte do Brasil também em escolas rurais. Por outro lado, há Universidades e outras Instituições de Ensino que possuem artefatos adequados para que as aulas ocorram de forma promissora e do outro lado há alunos que também possuem uma estrutura digital desejável para todos.

As práticas de ensino transitam entre um e outro “modelo” e outras possuem o seu modelo que não é rígido, que não deve ser tomado como receita e ser replicado, pois são práticas que estão surgindo diariamente de acordo com as peculiaridades dos interlocutores, dos espaços, tempos, necessidades e com a infraestrutura que possuem seja internet de ponta, seja delivery de tarefas.

Uma mãe, ao relatar o seu dia a dia, acompanhando o programa de rádio com seu filho, à espera da tarefa escolar, recorda seu tempo de infância *Cuando era niña y estaba en lo que entonces era preescolares, teníamos que escuchar la radio y completar una cartilla de actividades que nos daban a comienzos de año, recuerda con un dejo de nostalgia. Ahora puedo repetir esa tradición con mis dos hijos, ambos alumnos de la escuela.*²

Sobre essas questões, os docentes universitários também precisam refletir. O momento pede administração do ensino em todos os níveis “com flexibilidade para atender a diferentes pessoas e situações ritmos e estilos de aprendizagem

² Tradução pessoal: Quando eu era criança e estava na pré-escola, tínhamos que ouvir rádio e preencher um caderno de atividades que nos deram no início do ano, lembra ela com uma pitada de nostalgia. Agora posso repetir essa tradição com meus dois filhos, ambos alunos da escola.

e aos seus horários e locais de estudos, trabalho, lazer, convívio familiar e outras responsabilidades particulares”. (MILL, 2015, p. 415-416).

Considerações finais

Dentro do Eixo *A importância da tecnologia em tempos de pandemia proposto para a escrita dos artigos que compõem o presente e-book*, este artigo objetivou trazer um panorama sobre as iniciativas e as metas registradas em um dos documentos balizadores da instituição, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e como esses pontos nortearam e norteiam as ações da Universidade, no período de 2008/2009 até 2020. A partir disso, foi salientado a política institucional acerca da formação docente, por meio de capacitações, para o uso das tecnologias e o boom de cursos ofertados desde março deste ano.

A partir disso, buscamos refletir sobre a importância não só do fomento ao conhecimento e apropriações de ferramentas digitais, por parte dos docentes, mas da necessidade urgente de contemplar, nessas ações, os discentes. Há também a necessidade de colocar em pauta nas Comissões de Ensino, nos Conselhos de campus e Conselhos Superiores o conceito de flexibilização pedagógica, maleabilidade temporal, espacial e curricular, a eliminação de distâncias e o entendimento da presencialidade do aluno fora da sala de aula tradicional.

O cenário dos últimos anos nos desacomodou, porque nos fez repensar espaços presenciais e a distância historicamente constituídos. Vivemos em um tempo que pede adequações para atender os atuais perfis de alunos, professores, instituições de ensino. Adequações temporárias ou permanentes? Não sabemos!

Apesar de termos formação tecnológica adequada, apesar do avanço dos modelos pedagógicos, ainda recorremos, nós professores, às práticas antigas para chegar ao nosso aluno. Estamos, nós professores, preparados para os desafios educacionais ainda desconhecidos? A pandemia, a esfera educacional mostra que não há receita. Não há método

mais ou menos adequado, mas, sim, há e haverá, porque enquanto docentes não desistiremos, el *cantito fronterizo de la directora Claudia Freitas*. “*Aquí estamos con la camiseta puesta, reinventándonos, fundando una nueva escuela por fuera de cuatro paredes*”.³

Referências

- DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HOPPEN, N. Ead Unipampa – O início. In: Farias-Marques, Maria do Socorro de Almeida; Feldmann Heide; Buhs, Rosângela Beatriz. Ead Unipampa: Memórias e desafios. 1 ed. Foz do Iguaçu: Editora: CLAEC, 2019.
- FARIAS-MARQUES, M.; FELDMANN, H.; BUHS, R. **Ead Unipampa: Memórias e desafios**. 1 ed. Foz do Iguaçu: Editora: CLAEC, 2019.
- MELO, A. Coordenadoria de EaD da UNIPAMPA – primeiros passos. In: Farias-Marques, Maria do Socorro de Almeida; Feldmann Heide; Buhs, Rosângela Beatriz. **Ead Unipampa: Memórias e desafios**. 1 ed. Foz do Iguaçu: Editora: CLAEC, 2019.
- LUZ, A.; MELO, A.; WERNZ, M. Fórum de educação a distância: contribuições à Institucionalização da modalidade na UNIPAMPA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis, SC: UniRede, 2014. p. 1263-1272.
- MILL, D. **Gestão Estratégica de Sistemas de Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional**. Educ. Soc. [online]. 2015, vol. 36, n. 131, pp. 407-426. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015122053>.
- PIOVESAN, S.; MENDES, E.; ANTUNES, V. Coordenadoria de Capacitação de Pessoal em Educação a Distância. In: Farias-Marques, Maria do Socorro de Almeida; Feldmann Heide; Buhs, Rosângela Beatriz. Ead Unipampa: Memórias e desafios. 1 ed. Foz do Iguaçu: Editora: CLAEC, 2019.
- ROSA, S. **Modelos Pedagógicos de EaD: Influências das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

³ Tradução pessoal: Estamos aqui vestindo uma nova camisa, fundando uma nova escola, para além das paredes, com o apoio de todos.

<https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/seguir-clases-sea-pandemia-campana.html>. Acesso, em 6 de abril de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Projeto institucional. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2009. Disponível em: http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf.

Acesso em: 02 de agosto de 2020.

_____. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2014. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2014/01/PDI-UNIPAMPA-2014-2018.pdf>.

Acesso em: 03 de agosto de 2020.

_____. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>.

Acesso em: 04 de agosto de 2020.

A PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA PÚBLICA

Juliana Batista Pereira dos Santos*

As tão conhecidas expressões freireanas “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana” parecem nunca ter tido tanto significado quanto para o ano letivo de 2020. É inerente à profissão docente, a todo tempo e espaço, ações como refletir, estudar, aprimorar, buscar, sonhar, planejar, executar, avaliar. Entretanto, com o advento da Pandemia de COVID-19, tais ações tomaram proporções e significados inimagináveis, quiçá, inclusive, por Paulo Freire. (FREIRE, 2008, p. 7-8).

Independentemente de níveis escolares e redes de ensino, todos nós, professores e estudantes, fomos obrigados a nos reinventar em distintos aspectos e âmbitos, modificando abruptamente, e talvez para sempre, os modos pelos quais ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem. Diante desse cenário, o objetivo deste texto é refletir acerca do ensino de Matemática na rede estadual de educação, durante a pandemia de COVID-19. De modo mais específico, analisar como um grupo de quatro professoras de Matemática da rede pública estadual do Rio Grande do Sul está se reinventando para continuar a proporcionar condições de possibilidade para que ocorram aprendizagens matemáticas.

* Professora de Matemática da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, com experiência no Ensino Fundamental e Médio. Doutora em Educação em Ciências e Matemática, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2020). Mestre em Educação em Ciências (2014), pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Matemática, pela Universidade Federal de Pelotas (2010).

Para tal, este texto se estrutura da seguinte forma: na seção “Não há docência sem discência”¹, será realizada uma breve incursão nas terminologias que, em função da Pandemia de COVID-19, estão a circundar os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, como o ensino remoto, ensino híbrido e as suas diferenças para a educação à distância. Em seguida, na seção “Ensinar não é transferir conhecimento”, o texto revisita as legislações implementadas para a Educação Básica nesse período, tanto as de esfera federal, quanto estadual, evidenciando quais as principais alterações legais em relação à Lei de Diretrizes e Bases. Por fim, na seção “Ensinar é uma especificidade humana”, serão apresentados relatos de experiências vividas por quatro professoras de Matemática do estado do Rio Grande do Sul.

Não há docência sem discência

Para Freire (2008), a indissociabilidade entre docência e discência se estabelece uma vez que, quem ensina aprender ao ensinar, do mesmo modo que, quem aprende, ensina ao aprender. Ambos atores envolvidos no processo, professor e estudante, não são objetos um do outro, mas sim sujeitos ativos, participativos, pensantes e inacabados. Corroborando Freire, “Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (FREIRE, 2008, p. 24).

Além do aprendizado ao ensinar enquanto ato pedagógico, o docente aprende ao pesquisar, ao estudar, ao elaborar, ao planejar, isso, pois, ensinar exige: pesquisa; reflexão crítica sobre a prática; risco e aceitação do novo (FREIRE, 2008). Entre as iminentes aprendizagens necessárias aos professores devido à chegada da Pandemia de COVID-19, está a compreensão das especificidades do ensino híbrido e remoto emergencial, assim como, as diferenças para com

¹ Os títulos das seções foram escolhidos com base no livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.

o ensino presencial e a educação à distância. Isso, pois, uma das maneiras de se proteger da propagação do vírus da COVID-19, é o isolamento social, ou seja, o distanciamento físico entre pessoas. Com isso, tornou-se necessária a implementação de uma forma alternativa de ensino, sem o requisito principal da presença, no mesmo ambiente físico, de professores e estudantes.

A educação presencial, como seu próprio nome, é a modalidade de ensino que, envoltos no mesmo ambiente físico, estudantes e professores experienciam processos de ensino e de aprendizagem. Tais processos podem ocorrer por meio de distintos métodos de ensino e recorrer a diversas ferramentas de apoio, como livros didáticos, práticas de laboratório, uso de tecnologias, entre outras. Outras características dessa modalidade, principal forma de acesso à Educação Básica no Brasil, são a organização prévia do conteúdo, tempo e espaços de aprendizagem, o que, em uma perspectiva foucaultiana, possibilita considerar a escola como uma instituição de regulação social. Em outras palavras, a escola da educação presencial, pode ser interpretada como uma instituição disciplinar, repleta de tecnologias de vigilância, que fabrica corpos dóceis e permite “[...] o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]”. (FOUCAULT, 1991, p. 126).

Por outro lado, a educação a distância (EAD), embora frequentemente associada aos processos educativos realizados por meio das tecnologias digitais, não se restringe a isso. De acordo com Almeida (2003, p. 329), a educação a distância, emerge “[...] como modalidade educacional alternativa para transmitir informações e instruções aos alunos por meio do correio e receber destes as respostas às lições propostas [...]”, o que “[...] tornou a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado”. (ALMEIDA, 2003, p. 329). Quando a educação a distância ocorre de modo *online*, os processos

de ensino e de aprendizagem ocorrem por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O AVA é um espaço disponível na internet que possibilita “[...] integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.” (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Em outros termos, para além do uso, ou não, de tecnologias da informação e comunicação, a principal característica da modalidade de educação a distância é a autonomia do estudante em organizar seu tempo e espaço de estudo. Por isso, o desenho, a organização e o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade EAD se diferem do ensino presencial. Tais modalidades de ensino são comumente conhecidas e estão fortemente estabelecidas no cenário educativo brasileiro, diferentemente do modelo híbrido de ensino e do ensino remoto emergencial.

Combinando algumas características do ensino presencial com a educação à distância online, o ensino híbrido, “[...] a é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” – isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.” (CHRISTENSEN, 2013, p. 3). Segundo esses autores:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende: pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência; e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada. (CHRISTENSEN, 2013, p. 8).

Para Moran (2015), o ensino híbrido é “[...] misturado, com foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personalização e colaboração, com tecnologias digitais.”. (MORAN, 2015, p. 10). Além disso, possui um currículo mais flexível, “[...] com tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais, nos quais nos reunimos de várias formas, em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e o planejamento engessado. (MORAN, 2015, p. 10).

Por fim, o ensino remoto emergencial (ERE), segundo Hodges *et al* (2020), “Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, [...] é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo, devido a circunstâncias de crise.” (HODGES, 2020, tradução nossa). Em outras palavras, é a adaptação dos processos de ensino e de aprendizagem, planejados para serem executados na modalidade presencial, para outros meios de realização, seja por meio online, impresso, via rádio, ou outros. Ainda de acordo com Hodges (2020), o principal objetivo do ensino remoto, “[...] não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise”. (HODGES, 2020, tradução nossa).

Em outras palavras, embora o ensino remoto emergencial tenha como característica a distância física entre professores e estudantes, não pode ser nomeado e considerado como EAD, visto que, seu planejamento, objetivos e recursos disponíveis não foram pensados com e para a finalidade da educação a distância. Por isso, é comum o ensino remoto reproduzir práticas tradicionais do ensino presencial, especialmente no que tange às metodologias de ensino. Isso, pois, o professor que adota o ensino remoto emergencial, o faz sem planejamento e formação para tal. Assim como o estudante, que não escolheu essa forma de aprender, visto que

ambos, professor e estudante, encontram-se em uma crise ou emergência, que os impede de realizar o ensino presencial.

A chegada da pandemia evidenciou a necessidade dos governos criarem condições de possibilidade para dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior. Ao mesmo tempo em que, professores e estudantes, tiveram que adaptar-se a essas condições, seja na rede pública ou na rede privada de ensino. Entretanto, tais adaptações não ocorreram de forma simples e direta, visto que dentre outras questões, pressupõem a disponibilidade de recursos tecnológicos, bem como, seu domínio. Em síntese, para que professores pudessem dar continuidade às suas atribuições, tornou-se imprescindível aprender novos modos para expressar seus conhecimentos e interagir com seus estudantes. Foi preciso ir além das suas habituais práticas, de seus condicionantes, como escreve Freire: “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.” (FREIRE, 2008, p. 25).

Ensinar não é transferir conhecimento

Aprendemos com Freire que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2008, p. 47). Entretanto, de que modo, em meio a uma pandemia, podem-se criar tais possibilidades? Com essa pergunta em mente, esta seção revisita as legislações que orientaram, professores e gestores educacionais, especialmente os da rede estadual do Rio Grande do Sul, para o exercício da docência. Desse modo, situa-se como um breve histórico² das orientações recebidas pelas escolas e seu corpo docente, para o desenvolvimento das suas atividades.

² Foram selecionadas as principais orientações, ou seja, aquelas que interferem diretamente no desenvolvimento das práticas educativas. Além disso, é relevante destacar que este texto foi escrito durante a pandemia, o que significa que outras orientações devem ser publicadas após o encerramento desta escrita.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio de seu diretor-geral Tedros Adhanom Ghebreyesus anunciou que, a doença causada pelo novo coronavírus, tratava-se de uma pandemia. Mais do que isso, a OMS recomendou, como procedimentos para desacelerar a transmissão do vírus que causa a Covid-19, o distanciamento social. A partir de então, governos, órgãos, sindicatos, empresas e setores em geral, tiveram de repensar suas práticas e ações, a fim de evitar o contato pessoal e a exposição ao vírus.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação pública a Portaria Nº 343, cujo texto trata da medida provisória para a “[...] substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.” (MEC, 2020a). Entretanto, essa medida se aplicou apenas ao Ensino Superior da rede federal, sendo válida por 30 dias. Ainda na publicação, o então ministro da educação Abraham Weintraub, decreta que, se for do interesse dessas instituições, também seria possível, pelo mesmo prazo, suspender as atividades acadêmicas presenciais, porém, com a devida reposição de dias letivos e horas-aula previstas na legislação de cada instituição e curso.

Um dia após a publicação da portaria, no dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas, independentemente de rede, nível, etapa ou modalidade de ensino (SEDUC, 2020). Nesse mesmo dia, o Conselho Estadual de Educação (CEED) do Estado do Rio Grande do Sul, publicou o Parecer nº 01/2020 para orientar as instituições estaduais de ensino acerca do desenvolvimento das suas atividades escolares. No documento, as orientações de nível federal são aplicadas e adaptadas para a rede estadual de ensino, como a obrigatoriedade de cumprir a carga-horária de cada modalidade de ensino e os 200 dias letivos, ambos previstos na Lei nº **9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

O parecer suspende a realização de atividades presenciais de ensino enquanto as medidas de isolamento social,

indicadas como necessárias para a prevenção à Covid-19, forem mantidas. Além disso, orienta que, para fins de validação do ano letivo de 2020, poderão ser realizadas atividades domiciliares, desde que “planejadas e realizadas a partir de materiais didáticos e/ou recursos tecnológicos disponíveis, com registros das mesmas e em consonância com seu Projeto Pedagógico.” (CEED, 2020a). A partir desse momento, todas as escolas da rede estadual de educação, do Estado do Rio Grande do Sul, passaram a encaminhar aos seus estudantes, atividades domiciliares. Tais encaminhamentos ocorreram por distintos meios, de acordo com as disponibilidades de professores e estudantes, seja por material impresso, contato por *e-mail* ou redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.³

No primeiro dia do mês de abril, o governo federal publica a medida provisória Nº 934/2020, que institui normas excepcionais para o ano letivo de 2020, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. No que se refere à Educação Básica, fica estabelecido, em seu Art. 1º, que

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020a).

Com isso, observa-se que já não há a preocupação de, quando acabar o estado de calamidade em função da pandemia,

³ É relevante destacar que, em função da greve do magistério, ocorrida entre os meses de novembro de 2019 e janeiro de 2020, muitas escolas da rede estadual do Estado do Rio Grande do Sul, iniciaram o ano letivo de 2020 no dia 16 de março de 2020.

recuperar os dias letivos de modo presencial, em quantidade igual ao que foi ministrado de forma remota. Desse modo, no Rio Grande do Sul, entre os dias 19 de março e 30 de abril, ocorreram aulas programadas, cujas características se aproximam daquelas listadas para o ensino remoto emergencial. Isso, pois, as aulas programadas, embora adaptadas para se realizarem de forma não presencial, não foram planejadas, discutidas, pensadas, desenhadas, para ocorrerem em outros formatos, seja ele meio online, impresso, via rádio, ou outros.

Ainda no mês de abril, no dia 28, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020, tratando da possibilidade de computar as atividades de ensino, realizadas de forma não presenciais em função da pandemia de Covid-19, para o cumprimento da carga horária mínima anual, bem como, da reorganização do calendário escolar⁴. Como destaca o documento:

A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19 poderá acarretar dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022. (MEC, 2020b, p. 3).

O documento analisa detalhadamente as orientações previstas pela LDB, entretanto, à luz dos acontecimentos causados pela pandemia de COVID -19. Desse modo, elenca os desafios, as possibilidades e as dificuldades, tanto para as instituições, professores, estudantes e famílias, que a recuperação

⁴ O parecer N° 5/2020 foi reexaminado e aprovado como Parecer N° 9/2020, em 08/06/2020, entretanto, as considerações aqui apresentadas não sofreram alterações. O documento está disponível para acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-ppc009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192.

dos dias letivos e carga horária de forma presencial acarretam. Sobre as atividades pedagógicas não presenciais, o documento salienta que independentemente do uso de tecnologias digitais, devem possibilitar “[...] o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.” (CNE, 2020, p. 8). Em síntese,

as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (CNE, 2020, p. 9).

Como se observa, passados aproximadamente 40 dias desde a divulgação do Parecer nº 01/2020 pelo Conselho Estadual de Educação suspendendo a realização de atividades escolares presenciais no Estado do Rio Grande do Sul, os governos, secretarias e órgãos responsáveis ainda buscavam as melhores formas para possibilitar e avaliar as aprendizagens dos estudantes. Isso ocorre, especialmente, devido ao fato da pandemia de COVID-19 tomar proporções inimagináveis, tanto em sua gravidade, quando em sua duração⁵.

Em 04 de junho de 2020, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, publica o decreto Nº 55.292, que institui normas para serem aplicadas aos estabelecimentos de ensino situados no Estado. Essas normas se aplicam a esfera

⁵ Apenas na Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, o Ministério da Educação decidiu ampliar, até 31 de dezembro de 2020, a autorização para que instituições de ensino superior realizem suas atividades acadêmicas de forma não presencial.

estadual, bem como se estendem às esferas municipais e federais, independentemente de tratar-se de instituição de educação infantil, educação básica, ensino superior, tanto de rede pública ou privada. Segundo a publicação:

Somente poderão realizar atividades presenciais de ensino, de apoio pedagógico ou de cuidados a crianças e adolescentes, conforme as condições, o teto de operação, o modo de operação e os demais limites, restrições e medidas definidos em Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Educação, as instituições e os estabelecimentos de que trata o “caput” do art. 1º deste Decreto que preencham, cumulativamente, os seguintes requisitos: I – estabeleçam Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da epidemia do novo Coronavírus (COVID-19), de conformidade com as normas estabelecidas em Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Educação; II – observem as medidas sanitárias permanentes de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, as medidas segmentadas estabelecidas conforme a Região em que estejam situados, bem como as medidas municipais específicas; e III – não estejam situados em Regiões classificadas como Bandeira Final Vermelha ou Preta⁶. (RIO GRANDE DO SUL, 2020)

Pelo decreto, é possível observar um movimento no sentido de preparar as instituições para o retorno

⁶ A partir do decreto Nº 55.240, de 10 de maio de 2020, o Rio Grande do Sul passa a ser dividido em 30 regiões que, semanalmente, são classificadas por quatro cores de bandeiras (amarela, laranja, vermelha e preta), para o controle, acompanhamento e monitoramento da evolução da COVID-19. Para maiores detalhes sobre os critérios de classificação, acesse: <https://www.pge.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/01192323-decreto-55240.pdf>.

às suas atividades presenciais. Esse movimento teve início ainda em abril, com a publicação da Portaria CEED N° 20, que instituiu um grupo de trabalho para construção dos indicativos pedagógicos para reabertura das instituições de ensino no estado do Rio Grande do Sul. Esse documento, publicado em junho de 2020, orienta a elaboração de um plano de ação, ou seja, “[...] um documento para registrar todas as etapas e ações necessárias para reorganizar os tempos, espaços, objetivos, recursos e estratégias inicialmente pensados para o ano letivo 2020.” (CEED. FAMURS. SEDUC. SINEPE. UNDIME. UNCME, 2020, p. 8). Entre tais ações, destaca-se “Organização de atividades pedagógicas de forma presencial e não presencial complementares, como alternativa para o cumprimento da carga horária anual prevista na legislação e normas dos sistemas de ensino.” (CEED. FAMURS. SEDUC. SINEPE. UNDIME. UNCME, 2020, p. 9).

Já em julho, o CEED publicou o Parecer CEED nº 002/2020, com a finalidade de orientar as instituições de ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, bem como, a reorganização do Calendário Escolar de 2020, em razão da Covid-19. O documento corrobora as orientações publicadas anteriormente, como o Parecer nº 01/2020 (CEED) e o Parecer nº 5/2020 (CNE), reforçando que “[...] quaisquer componentes curriculares podem ser trabalhados por meio das atividades domiciliares, com a mediação de recursos didáticos organizados de diferentes formas, facilitados ou não pelo uso de tecnologias de informação e comunicação.” (CEED, 2020b).

Entre as recentes publicações do governo estadual, destacam-se as Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande Do Sul para o modelo Híbrido de Ensino, publicadas pela Secretaria de Educação em 30 de julho de 2020. De acordo com o documento, algumas das medidas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), ao longo do período de pandemia, para seu enfrentamento, foram:

aulas programadas (março e abril de 2020), recesso escolar⁷, planejamento dos professores e das professoras para o ensino híbrido, devolutiva das atividades de aulas remotas pelos estudantes, ambientação e letramento digital dos professores e das professoras, além dos estudantes. (SEDUC, 2020, p. 7)

O documento ressalta que “No modelo híbrido, o acesso à tecnologia digital é uma possibilidade, mas não é o único meio pelo qual serão mantidas as aprendizagens, pois cada escola deve fazer as adaptações necessárias para o atendimento a todos os estudantes, segundo a sua realidade.” (SEDUC, 2020, p. 10). Além disso, evidencia uma vontade, por parte da Secretaria, de que o modelo híbrido de ensino seja continuado para além da pandemia, como se observa no excerto:

O modelo híbrido se mostra a alternativa viável não só para o atendimento ao momento emergencial, mas como oportunidade de avanços no processo educacional como um todo, provocada pela necessidade de adequação dos caminhos de aprendizagem. Nesse sentido, a proposta de ensino híbrido não se reduz apenas à alternância entre encontros presenciais físicos e encontros virtuais, mas a experiências de aprendizagem que contemplem a diversidade das formas que os sujeitos aprendem e das suas condições para isso. (SEDUC, 2020, p. 12).

Nesse sentido, o documento orienta gestores educacionais e professores na elaboração de aulas baseadas nas formas síncrona e assíncrona de interação. Por forma síncrona, o documento entende as interações em tempo real, entre professores e estudantes, mediadas por plataformas de webconferência ou fóruns. Já por atividade assíncrona, aquelas

⁷ O recesso escolar foi antecipado para o mês de maio.

em que os estudantes a realizam de forma autônoma, no momento e da forma que desejar. Além disso, o documento ressalta a importância de professores, gestores e estudantes receberem formações para o uso das tecnologias digitais possíveis de serem utilizadas para o desenvolvimento das atividades síncronas ou assíncronas.

Esse breve percurso histórico evidencia que um longo caminho foi percorrido com o intuito de orientar, professores e estudantes, para a realização dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Ao longo desses 150 dias de afastamento físico e geográfico, entre professores e estudantes, observa-se que as consequências da pandemia de COVID-19 contribuíram para que todos compreendessem o que Freire já sabia há muito tempo: “ensinar não é transferir conhecimento”. (FREIRE, 2008, 47). As circunstâncias impostas pela pandemia evidenciaram que “ensinar exige consciência do inacabamento”, “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”, “ensinar exige bom senso”, “ensinar exige convicção de que a mudança é possível”, “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”, entre outras tantas lições trazidas por Freire em *A Pedagogia da Autonomia*.

Ensinar é uma especificidade humana

Em meio à pandemia e aos afastamentos necessários entre professores e estudantes, as tecnologias digitais tornaram-se fundamentais para a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, em grande parte das escolas. Porém, como defende Freire (2008), ensinar é uma especificidade humana, que: “exige querer bem aos educandos”, “exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, “exige disponibilidade para o diálogo”, “exige comprometimento”. Nesta seção, apresentam-se os relatos de experiências vividas por quatro professoras de Matemática do estado do Rio Grande do Sul, especialmente no que se referem às diferenças e às dificuldades em relação aos planejamentos, à execução e à avaliação das suas atividades síncronas ou assíncronas, em relação às aulas presenciais.

As experiências das professoras foram coletadas por meio do preenchimento de um formulário *online*, composto por 11 questões objetivas e dissertativas. Não se pretende aqui, de modo algum, generalizar as experiências das quatro professoras a fim de elencar todas as dificuldades vivenciadas pelos professores de Matemática da rede estadual do Rio Grande do Sul. Pretende-se, apenas, traçar um retrato dessas professoras especificamente, a fim de compreender suas dificuldades e as diferenças observadas por elas observadas, tanto em relação aos planejamentos, como execução e à avaliação das suas atividades. Também por esse motivo, não se utiliza de técnicas avançadas para a análise desses dados, optando-se por expô-los todos, deixando também para o leitor o papel interpretativo dessas informações. Como estratégia para a exposição desses dados, serão utilizados quadros e gráficos, com as perguntas realizadas e as respostas recebidas. O instrumento para coleta de dados foi elaborado de forma a não identificar a identidade das participantes, por isso, apenas para uma questão de organização, cada participante será carinhosamente chamada de P, P de participante, P de pesquisa, P de paixão, P de persistência, P de professora.

O Quadro 1 apresenta os cinco primeiros questionamentos propostos às professoras, todos eles elaborados com o intuito de caracterizar as participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização das participantes.

P	1. Qual/quais formações você tem?	2. Em qual/quais redes de ensino você atua?	3. Em qual/quais etapas da Educação Básica você atua?	4. Qual sua carga horária de trabalho semanal na rede pública estadual?	5. Essa carga horária é complementada em outra rede? Quantas horas?
P1	Licenciatura, Especialização, Mestrado	Rede Pública Estadual	Ensino Médio	Até 40h	0
P2	Especialização	Rede Pública Estadual, Rede Privada	Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio	Até 20h	15

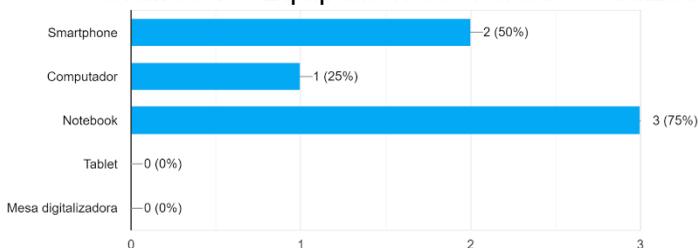
Continuação

P	1. Qual/quais formações você tem?	2. Em qual/quais redes de ensino você atua?	3. Em qual/quais etapas da Educação Básica você atua?	4. Qual sua carga horária de trabalho semanal na rede pública estadual?	5. Essa carga horária é complementada em outra rede? Quantas horas?
P3	Mestrado	Rede Pública Estadual, Rede Pública Municipal	Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio	Até 20h	25
P4	Especialização	Rede Pública Estadual, Rede Pública Municipal	Ensino Fundamental – Anos Finais	Até 20h	40

Fonte: elaborado pela autora (2020)

O quadro acima evidencia que as participantes formam um grupo heterogêneo, tanto em relação ao nível de formação que possuem, como em relação às redes de ensino e etapas da educação básica em que atuam. Observa-se que todas as participantes possuem uma carga horária de, pelo menos, 35 horas semanais e, além disso, todas deram continuidade à sua formação inicial, realizando especialização e/ou mestrado.

Adentrando aos questionamentos relacionados às práticas pedagógicas realizadas em meio à pandemia de COVID -19, na questão 7 as participantes responderam, sobre qual ou quais das opções mais se adequam às aulas que elas têm realizado: atividade assíncrona ou atividade síncrona. Todas as participantes afirmaram que, até a realização da pesquisa, haviam realizado apenas aulas assíncronas com os estudantes da rede estadual. No Gráfico 1, as respostas para a questão 6: para a sua prática docente na rede estadual, qual/quais dos equipamentos eletrônicos abaixo você está utilizando?

Gráfico 1 – Equipamentos eletrônicos utilizados

Fonte: elaborado pela autora (2020)

O gráfico evidencia que algumas professoras utilizam mais de um recurso digital para a elaboração e execução de suas atividades assíncronas, sendo o *notebook* o recurso mais utilizado, seguido do *smartphone*. Outros recursos, como *tablet* e mesa digitalizadora não são utilizados. Com o intuito de entender um pouco mais da relação das professoras com as tecnologias digitais, antes da necessidade imposta pela pandemia, a seguinte reflexão foi proposta: Comente qual era a sua relação com a internet, e as tecnologias de um modo geral, antes da necessidade de utilizar os recursos tecnológicos em sua prática docente, em função da pandemia de COVID-19. O Quadro 2 apresenta as respostas:

Quadro 2 – Relação com a internet e as tecnologias, antes da pandemia de COVID-19

P	8. Comente qual era a sua relação com a internet, e as tecnologias de um modo geral, antes da necessidade de utilizar os recursos tecnológicos em sua prática docente, em função da pandemia de COVID-19:
P1	Sempre tive relação com Internet, mas pouco utilizada na prática docente.
P2	Usava poucos recursos tecnológicos
P3	Adoro as tecnologias digitais, especialmente a produção de vídeos.
P4	Minha relação era de pesquisa para preparar as aulas e um uso mais direcionado para levar essas informações na aula presencial.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O quadro acima evidencia que a Participante 2, diferentemente das demais, utilizava poucos recursos tecnológicos antes da necessidade imposta pela pandemia de COVID-19. No entanto, ainda que as demais reconheçam uma relação de proximidade com as tecnologias e os recursos digitais, observa-se que esses não eram utilizados, diretamente, em sala de aula, como relatam a Participante 1 e a Participante 4. Já a Participante 3 expressa uma relação de muita afinidade com as tecnologias digitais, especialmente para a produção de vídeos.

Os últimos três questionamentos propostos para reflexão trataram, respectivamente, sobre o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas participantes. Os questionamentos tiveram o mesmo pano de fundo, ou seja, a solicitação para comparar essas ações docentes antes e durante o cenário de pandemia.

Quadro 3 – Planejamento das atividades

P	9. Em relação ao planejamento das suas atividades síncronas ou assíncronas, quais diferenças você percebe em relação ao planejamento para aulas presenciais?
P1	No planejamento devemos levar em consideração que para os estudantes é uma maneira nova de aprender, pois muitos ainda sentem falta do professor, em sala de aula, explicando o conteúdo. Então acredito que os planos de aula devem abordar o básico.
P2	O planejamento das atividades síncronas ou assíncronas precisam ser mais planejadas que as presenciais
P3	Acredito que os alunos demonstram menor envolvimento nas atividades assíncronas pela falta do contato direto.
P4	Insegurança e frustração por não obter retorno da maioria dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Observa-se que as Participantes 1 e 2 alinham suas argumentações no sentido de que as atividades precisam ser mais planejadas, quando realizadas remotamente. Como destaca P1, deve-se considerar que o estudante não está habituado com a realização de atividades por meio do ensino

remoto emergencial e, por isso, em sua opinião, deve-se garantir que o planejamento aborde apenas o básico, o elementar, de cada conceito abordado. Já a P3 destaca que os estudantes têm manifestado um menor envolvimento nas atividades por ela proposta, possivelmente em função da falta de contato direto com os professores. Esse menor envolvimento dos estudantes também observado pela P4, que destaca a falta de retorno da maioria dos estudantes, como causador insegurança e frustração no momento de planejamento.

Provavelmente as dificuldades e diferenças listadas pelas participantes da pesquisa foram observadas por outros professores, independentemente da matéria que lecionam. Isso, pois, trata-se de uma forma emergencial de conduzir os processos de ensino e de aprendizagem, em que ambos, docentes e discentes, não estão habituados. Isso se agrava, especialmente, entre aqueles docentes que já não utilizavam os recursos tecnológicos e digitais em suas práticas pedagógicas anteriores ao ensino remoto emergencial, como é o caso das professoras participantes da pesquisa. Muitos podem ser os motivos que justificam essa realidade: formação inicial insuficiente; a pressão imposta para o cumprimento do currículo; a impossibilidade de realizar atividades em função da falta de equipamentos nas escolas; a impossibilidade de realizar atividades em função da falta de equipamentos por parte dos estudantes; entre outros.

No Quadro 4, as participantes da pesquisa elencam as diferenças observadas em relação à execução das atividades remotas:

Quadro 4 – Execução das atividades

P	10. Em relação à execução das suas atividades síncronas ou assíncronas, quais diferenças você percebe em relação à execução das aulas presenciais?
P1	Professores e alunos ainda têm que aprender com essa nova modalidade de ensino.
P2	Utilização de mais recursos tecnológicos

Continuação

P	10. Em relação à execução das suas atividades síncronas ou assíncronas, quais diferenças você percebe em relação à execução das aulas presenciais?
P3	O contato humano olho no olho, o estar próximo do estudante, a interação com os colegas acredito que facilita o aprendizado.
P4	Novamente usarei o termo insegurança. Na aula presencial tu olha no olho, tu sente se teu aluno precisa uma outra abordagem, mais tempo naquele tópico. Enfim falta o contato olho no olho.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

De modo mais incisivo, as participantes destacam que a falta de contato físico, visual, com os estudantes tem dificultado sua prática docente. Isso, pois, de forma assíncrona, não é possível identificar quando um estudante não compreendeu a explicação, quando é necessário destinar mais tempo para determinados conceitos, quando é preciso recorrer a outras abordagens e a novos exemplos. Observam-se, aqui, por meio das dificuldades manifestadas por essas professoras, os obstáculos por elas enfrentados para continuar a fazer o que Freire (2008) julgava essencial à profissão professor: ensinar é uma especificidade humana, que exige saber escutar, querer bem aos educandos, comprometimento, segurança, competência profissional e generosidade.

Já as professoras P1 e P2 destacam como maior dificuldade para a execução das atividades síncronas ou assíncronas, respectivamente, a necessidade de estudantes e professores terem de aprender a lidar com as especificidades do ensino remoto emergencial, bem como, o domínio dos recursos tecnológicos digitais. Em suma, dificuldades semelhantes àquelas relatadas sobre o planejamento, causadas pela necessidade de adotar o ensino remoto emergencial, sem a devida formação para docentes e discentes.

Por fim, na última questão proposta para reflexão, as professoras participantes responderam sobre as dificuldades encontradas na avaliação. O Quadro 5 apresenta as respostas:

Quadro 5 – Avaliação das atividades

P	11. Em relação à avaliação dos estudantes nas suas atividades síncronas ou assíncronas, quais diferenças você percebe em relação à avaliação nas aulas presenciais?
P1	Os critérios que são utilizados nas aulas síncronas ou assíncronas são mais qualitativos do que os quantitativos.
P2	Muito difícil de fazer uma avaliação quantitativa
P3	Diminuição da entrega por vários fatores falta de internet, a dificuldade de estudar no ambiente familiar, o estado depressivo, de fragilidade, o qual alguns alunos se apresentam.
P4	A falta de retorno e um parâmetro para ter essa avaliação.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

As professoras P1 e P2 mencionam que a principal diferença entre avaliações presenciais e no ensino remoto, são os critérios mais qualitativos do que quantitativos. Já P3 reflete um pouco mais a esse respeito e lista possíveis motivos pelos quais os estudantes não estão entregando as atividades solicitadas, como não ter acesso à internet, ter dificuldades para estudar em casa, junto à família, ou até mesmo, problemas de depressão. É interessante observar que, para P4, a falta de retorno dos estudantes pode ser um parâmetro para a realização da avaliação, ao passo que, o baixo retorno, pode ser um indicativo de que os estudantes não estão acompanhando as atividades propostas.

Certamente, uma das maiores dificuldades docentes é encontrar parâmetros para realizar uma avaliação no modelo remoto de ensino. Como realizar uma atividade avaliativa síncrona, em tempo real, se a internet é algo instável? Como realizar uma atividade avaliativa se muitos estudantes não possuem internet? Como realizar uma atividade avaliativa síncrona ou assíncrona, se muitos estudantes não possuem um aparelho para acessá-la, seja ele *smartphone*, *notebook* ou computador? Como realizar uma atividade avaliativa síncrona ou assíncrona, se muito estudantes não dominam as ferramentas

tecnológicas necessárias para tal? As indagações são muitas, já as respostas são poucas.

Algumas considerações

A escrita deste texto foi motivada pelo objetivo de refletir sobre o ensino de Matemática na rede estadual de educação, durante a pandemia de COVID-19. Para subsidiar tais reflexões, diferenciações terminológicas foram apresentadas na primeira seção: “Não há docência sem discência”, tornando-se possível compreender com maior propriedade algumas nomenclaturas que estão em voga nesses tempos de pandemia, como a educação à distância, o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido. Além disso, na segunda seção, Ensinar não é transferir conhecimento, foram analisadas as distintas portarias e pareceres que estão a orientar escolas e professores na realização das suas atividades docentes.

No Rio Grande do Sul, até a publicação das Orientações À Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul Para o Modelo Híbrido de Ensino, em julho de 2020, os processos de ensino e de aprendizagem estavam realizando-se de forma remota emergencial. Com essa publicação, fica explícito o desejo do governo do estado em, para além do ano letivo de 2020, implementar nas escolas da rede estadual, o modelo híbrido de ensino. Entretanto, na Seção Ensinar é uma especificidade humana, observa-se que, de acordo com as experiências compartilhadas pelas quatro professoras que participaram deste estudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que escolas, gestores, professores, estudantes e suas famílias estejam preparados para esse modelo de ensino.

Para encerrar, não é demasiado recorrer a Freire, quem tão sabiamente estudou, pesquisou e contribuiu para a prática docente de diversos professores: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 2008, p. 94). Independentemente do cenário de pandemia que o Rio Grande do Sul enfrenta e dos rumos que o ano letivo

de 2020 tomará, é preciso, a todo tempo e espaço: oportunizar a formação continuada aos docentes; lutar por condições educacionais igualitárias para os estudantes; possibilitar aprendizagens mais significativas; valorizar a profissão docente; proporcionar escolas com laboratórios, atendimento educacional especializado e merenda; acreditar que a educação é o caminho.

Referências

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. **Diário Oficial Da União**. Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934/2020 de 1º de abril de 2020. **Diário Oficial Da União**. Brasília, DF: 1º abr. 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020

CEED. **Parecer nº 1, DE 18 de março de 2020**. Porto Alegre, RS: 18 mar. 2020a. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/23221/parecer-ceed-n%C2%BA-1%2C-de-18-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CEED. **Parecer nº 2, de 07 de julho de 2020**. Porto Alegre, RS: 08 jul. 2020b. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1594322018_Parecer_0002.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | **EDUCAUSE**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI-NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Org(s). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. São Paulo, Penso Editora: 2015

MEC. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 17 mar. 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de, 28 de abril de 2020. **Diário Oficial Da União**. Brasília, DF: 1º jun. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MEC. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 17 jun. 2020c. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 55.292**, de 04 de junho de 2020. Porto Alegre, RS: 4 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.pge.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/05120144-decreto-55292.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CEED. FAMURS. SEDUC. SINEPE. UNDIME. UNCME. **Indicativos pedagógicos para reabertura das instituições de ensino no Rs**. Porto Alegre, RS: jun. 2020. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1591814482_DOCUMENTO%20GERADO%20PELO%20GT%20PANDEMIA%20final%2008%20de%20junho%202020.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SEDUC. **Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino**. Porto Alegre, RS: jul.

A EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: ENTRE A CONECTIVIDADE E OS DESAFIOS DA CIÊNCIA

Micheli Bordoli Amestoy*
Jaiane de Moraes Boton**

Introdução

Epidemia, pandemia, infodemia, *Fake News*, COVID-19, quarentena, *Home Office*... Essas são algumas das palavras que emergiram, nos últimos tempos, não só no contexto mundial, mas também no nosso vocabulário. Historicamente, já vivenciamos outras epidemias, ou seja, quando uma doença apresenta um crescimento abrupto, além do que é esperado. Porém, quando esse crescimento é global, com transmissão ativa em pelo menos três continentes, a Organização Mundial da Saúde (OMS) promove esse tipo de epidemia para o *status* de pandemia. É o caso da pandemia relacionada ao novo Coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19.

A pandemia do novo coronavírus tem modificado o funcionamento de empresas, comércio, escolas e o modo de vida das pessoas em todo o mundo, como as experiências de distanciamento social e *Home Office*. Na história mundial, outras epidemias, como a gripe espanhola, a peste bubônica, a varíola, a tifo, a cólera, a tuberculose e a gripe suína (H1N1), já tiveram vírus e bactérias que abalaram todos os continentes e mudaram hábitos da sociedade.

* Pós-doutoranda em Educação em Ciências pelo PPGEQVS/UFSM. Doutora e Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEQVS/UFSM). Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

** Professora de Ciências da rede particular de ensino. Doutora e Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFSM (PPGEQVS/UFSM) Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Simultaneamente à propagação do novo coronavírus, a OMS alertou recentemente sobre outro tipo de epidemia com potencial risco à saúde pública, a infodemia. Além das *Fake News*, notícias falsas, o crescimento rápido de informações imprecisas, sem comprovação científica sobre a COVID-19, tem aumentado a difusão massiva de “mentiras” e “desinformações” que rapidamente, em uma velocidade até maior que a da transmissão do próprio vírus, são compartilhadas nas mídias sociais e acabam comprometendo o trabalho de pesquisadores, cientistas e autoridades sanitárias.

O contexto pandêmico vem impactando vários setores da sociedade, dentre eles, a Educação. Atividades a distância, por meio do ensino remoto, tem sido uma alternativa emergencial e uma realidade enfrentada por grande parte dos professores, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Diante disso, o objetivo desse texto é traçar apontamentos e reflexões acerca da importância e dos desafios do uso da tecnologia no ensino de ciências. Para isso, será utilizada uma metodologia de cunho documental e a escrita será delineada no âmbito de um relato de experiência.

Para organizar esse capítulo, optamos por abordar os seguintes tópicos: Introdução, Contextualização do uso da tecnologia no ensino, O ensino remoto emergencial e a educação à distância, Educação e ciência: a importância do conhecimento científico na pandemia, Educação em ciências e as *fake news*: uma resposta em tempos de pandemia, Políticas públicas e a educação: dilemas e desafios na pandemia, Desafios encontrados no ensino fundamental, e por fim, finalizamos o trabalho com as considerações finais e as referências.

Contextualização do uso da tecnologia no ensino

Cada vez mais as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes no dia a dia, exercendo um papel importante nas relações e na rotina das pessoas. As informações chegam em grande velocidade e quantidade atualmente, o que há tempos delongaria dias. Decisões

são tomadas a todo o momento seja para alcançar um objetivo em comum, uma decisão política ou para a realização de uma simples tarefa. (PANEGALLI; BERBARDI, 2017).

Entendemos como TIC as tecnologias que fazem parte dos métodos informacionais e comunicativos da sociedade. São um conjunto de meios que interagem entre si e estão presentes em todo o mundo.

Os dispositivos móveis e *smartphones* conectados à internet possibilitam o acesso a uma vasta quantidade de informações ofertando inúmeras possibilidades de fontes e pesquisas. Tal conjuntura também afetou a maneira de aprender em sala de aula. Essa já era uma realidade vivenciada pelo sistema de ensino, mas com a expansão da COVID-19, fez-se necessária uma mudança rápida e emergencial, fazendo com que os professores passassem a ministrar suas aulas por ensino remoto utilizando as TIC em seu trabalho de maneira quase que obrigatória.

A utilização das TIC passa a ser ainda mais importante nesse momento de pandemia, pois auxiliam e ajudam na busca de informações para a compreensão do que estamos passando e das descobertas realizadas pela ciência. A internet traz uma gama de informações, imagens, dados, vídeos, e documentos, que podem ser acessados na palma da mão. Em uma simples pesquisa no Google, recebemos em menos de um segundo, milhares e milhares de resultados. Quando digitamos COVID-19 temos aproximadamente 6.560.000.000 resultados em 0,80 segundos. Precisamos saber filtrar essas informações e o papel dos professores e do Ensino de Ciências nesse processo é muito importante.

São inúmeros os desafios pelos quais os sistemas educacionais, tanto público como privado, vêm passando nesses últimos meses em função da pandemia e muitos professores não estavam preparados para enfrentar essa situação. Estamos em um tempo de grandes transformações nos instrumentos de comunicação e trabalho. Essas mudanças exigem a produção de conhecimento para explicar, avaliar e agir. Nesse sentido,

o conhecimento científico é visto como uma das principais possibilidades capaz de superar esse problema.

Muitas informações surgem em uma velocidade crescente e muitas vezes são inverídicas, desatualizadas ou falsas. É necessária uma busca de informações confiáveis e seguras, checando as informações contidas nas notícias, nas fontes originais ou em artigos acadêmicos, periódicos científicos, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), etc.

Os professores têm uma função importante e essencial para que o conhecimento científico se propague de maneira correta. Para tanto, é de grande ajuda que eles se apropriem das TIC e encontrem possibilidades de emprego no ensino, além de repensar seu próprio modo de ensinar.

Com a pandemia as TIC estão presentes na educação, e para seu uso é necessário, além de conhecê-las, saber usá-las na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Um bom exemplo é o celular que antes era proibido em sala de aula, e agora passa a ser um aliado e muitas vezes tem um papel essencial, pois é o instrumento de acesso dos alunos às aulas.

Silva (2018) lembra que com as novas tecnologias, são exigidas também novas formas de aprender, novas competências, além disso, são necessárias novas formas de se realizar o trabalho pedagógico e formar continuamente o novo professor para atuar neste novo ambiente, em que a tecnologia serve como mediadora.

O ensino remoto emergencial e a educação a distância

No atual cenário epidemiológico, ao qual o Brasil se encontra (primeiro semestre de 2020) em que a pandemia do novo coronavírus ainda não está controlada, nem no Brasil e nem no mundo, ainda na expectativa da chegada de uma vacina, algumas medidas de prevenção e de auxílio têm sido adotadas com o intuito de diminuir a contaminação, disseminação do vírus e controlar o número de mortes. Na instância educacional, uma das medidas adotadas em todo o país foi o fechamento das escolas e universidades e adoção do ensino remoto emergencial. Mas o que significa um ensino remoto e qual o impacto disso na educação?

Primeiramente o ensino remoto é diferente da Educação a Distância (EaD). A educação, ou ensino, a distância é uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394 /1996 (LDB). Essa modalidade de ensino consiste em utilizar uma plataforma *on-line*, onde se disponibilizam materiais didáticos, além da presença de uma tutoria para esclarecer as dúvidas dos estudantes.

Já o ensino remoto emerge em meio a uma situação pandêmica, como uma medida emergencial para a ‘continuação’ da educação em meio à paralisia causada pelo novo coronavírus. Por também contar com a utilização de uma plataforma *on-line*, encontros virtuais via *Google Meet*, *Zoom*, *Skype*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *WhatsApp*, *Facebook*, os professores, sem um manual de instruções de como aplicar o ensino remoto, tentam ‘adaptar’ as atividades do ensino presencial em atividade síncronas e assíncronas. Nesse sentido, o ensino remoto é de caráter emergencial e com durabilidade temporária para a condução e continuação das atividades pedagógicas.

O ensino remoto (des)cobriu desigualdades ‘cobertas’ e tornou ainda mais público e notório problemas sociais, econômicos e de sociedade. Essa medida, longe de ser a solução dos problemas para a educação, foi uma alternativa para deixar a inércia e mobilizar, mesmo que remotamente, alunos, pais, professores, coordenadores com atividades pedagógicas.

A grande questão, antes de discutirmos as fragilidades do ensino remoto é refletirmos sobre equidade de oportunidades. Nas mazelas brasileiras, nem todos os alunos, nem todas as casas, nem todas as famílias, possuem estruturas financeiras para o pagamento e manutenção de uma boa internet.

Notebook, computador, celular ou *tablet*, por vezes, são raridade, ou apenas um aparelho para mais de um aluno na mesma casa. Como, eu professor(a) posso, dentro dessa situação, contemplar o maior número de alunos(as)? Cada aluno(a) em uma família, um contexto distinto. A educação

já tinha muitas pendências a serem resolvidas antes da pandemia. A preocupação é como lidaremos, enquanto educadores(as) com o impacto e as desigualdades geradas pós-pandemia?

No entanto, tem-se falado muito em ensino híbrido como uma possível realidade pós-pandemia. A expressão “ensino híbrido” não é nova, ela emerge do termo inglês *blended learning*, e ganha espaço como estratégia educativa em meados dos anos 2000. Por sua vez, o ensino híbrido engloba a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e de aprendizagem, integrando e conectando as tecnologias digitais ao currículo escolar por meio de espaços presenciais e online (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015).

Ao combinarmos/misturarmos diversas plataformas como filmes, vídeos, documentários, *games*, tempos, espaços e metodologias já estamos trabalhando de forma híbrida. No entanto, para que de fato possamos falar e tratar o ensino híbrido como uma realidade na educação básica, é necessário revisar políticas públicas e pensarmos na acessibilidade digital – como sinônimo de direito a educação (presencial e on-line) a todos os estudantes.

Educação e Ciência: a importância do conhecimento científico na pandemia

Vivenciamos uma corrida em busca de uma vacina para a COVID-19 no Brasil e no mundo. Nesse cenário crítico para a saúde, a Ciência tem tido papel protagonista nesse combate. O conhecimento científico requer pesquisa, elaboração de hipóteses, afirmações/comprovações, refutações, validações, sem descuidar do compromisso e procedimentos éticos em todas as fases do estudo.

Isso não é diferente nas etapas laboratoriais, pré-clínica e clínica de produção de uma vacina. O desenvolvimento da descoberta de uma vacina perpassa etapas e fases de testagem, em animais e seres humanos, exigindo altos padrões de qualidade e protocolos procedimentais.

Da pesquisa inicial até o processo de avaliação final dos resultados pelas agências reguladoras, a validação do conhecimento científico é fundamental na criação de possíveis e futuras soluções para desafios emergentes da sociedade, como a cura ou remissão do novo coronavírus.

Em um momento de crise sanitária, a Ciência é uma peça-chave para frear o aparecimento e disseminação de informações que colocam em risco a saúde da população. Além da crise na saúde, vivemos mundialmente, uma crise informacional, que tem como carro-chefe a anticiência.

A anticiência tenta colocar em risco ou em dúvida a Ciência, e isso normalmente ocorre quando os conhecimentos científicos não apoiam os interesses econômicos, políticos ou religiosos de determinada parte da sociedade e/ou governo. Essas reações anticiência são uma clara tentativa de arruinar a credibilidade científica.

Infelizmente, o conhecimento científico desagrade certos setores da sociedade, e por esse motivo sofre ameaças. Isso ocorre, pois a Ciência é um importante elemento do conhecimento humano e com ela é possível refletir a solução de problemas e possíveis transformações na sociedade.

Cabe lembrar que a Ciência é um processo dinâmico de construção do conhecimento, e que está em constante mudança. Ela não é imutável. A Ciência não é a verdade absoluta. As descobertas científicas são o início e não o fim da busca pela verdade. Mesmo assim, elas são necessárias para que possamos tomar decisões cada vez mais conscientes em nossa vida.

A pandemia marcará todos os segmentos da sociedade, e a Educação, não será diferente. Impactará a proposição de políticas públicas, o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professores, além da incorporação do uso da tecnologia e ferramentas digitais como uma nova realidade educacional.

A complexidade contemporânea exige professores(as) capazes de articular as experiências dos alunos(as), aos saberes específicos de suas disciplinas, conectando a didática

e os modos de gestar e realizar o ensino à cultura e aos contextos escolares. Exige formação continuada, ambientes e ciclos de formação docente.

Nesse contexto de aumento das *Fake News*, professores (as) de diferentes áreas do conhecimento, tem o papel de tornar as informações jornalísticas e os artigos científicos, em conteúdos formativos e participantes de suas práticas cotidianas.

Diante disso, a Educação precisa compreender os fenômenos da cultura midiática e das redes sociais. É bastante oportuno entendermos que as tecnologias, as ferramentas digitais, os aplicativos e *softwares* sociais têm tornado o ensino um desafio ainda maior.

Educação em Ciências e as *fake news*: uma resposta em tempos de pandemia

A LDB ressalta a importância de que os alunos(as) experienciem a interação entre ciência e tecnologia, que lhes oportunizem um conhecimento que possa ser associado ao seu contexto social e cultural.

O aluno(a) tem direito ao saber científico, não somente aquele relacionado aos conteúdos organizados e apresentados nos livros e materiais didáticos, mas um saber que lhe propicie problematizar, argumentar e interagir, demonstrando o entendimento de que o conhecimento científico, não é definitivo, absoluto.

Diante disso, as aulas de ciências, são momentos especiais para o professor(a) problematizar, simular problemas, hipóteses, soluções e respostas para as múltiplas situações-problemas da sociedade contemporânea. O combate às *Fake News* é uma ação que deve ser incorporada não apenas nas aulas de ciências, mas é na aula de ciências que podemos clarificar, informar, tirar dúvidas sobre a pandemia, a prevenção, o contágio e os sintomas da COVID-19.

Nesse sentido, a Educação em Ciências tem papel vital e pode contribuir para formar cidadãos que participem criticamente em situações como a da pandemia. Os estudantes

devem ser capazes de questionar, perceber as *Fake News* e desconfiar delas, ainda que não dominem conhecimentos do ponto de vista conceitual como, por exemplo, conhecimentos específicos de Virologia e Epidemiologia.

Estudantes letrados midiática, informacional e cientificamente tornam-se cidadãos mais autônomos e comprometidos com fatos, e menos suscetíveis a informações falsas e sem comprovação científica. Esses letramentos são desafios atuais e que devem ser incorporados aos contextos escolares e, principalmente, a cursos de formação de professores para que possam contemplar as novas demandas da sociedade contemporânea.

Isso porque, sem um filtro necessário para consumir as informações em massa, os sujeitos tornam-se reféns das *Fake News*, pois nem todos possuem conhecimentos necessários para apurar e verificar a veracidade das notícias que chegam até eles.

O impacto das *Fake News* e a velocidade de difusão proporcionada pelas mídias sociais ameaçam configurações de poder, distorcem a realidade vivida e potencializam a concretização e tomadas de decisões erradas.

Aproveitemos esse momento, para refletirmos e problematizarmos o papel e função da Ciência na sociedade, desconstruindo o seu caráter inquestionável. Pelo contrário, fazer Ciência, é exatamente o contrário: é questionar, é revisar, é duvidar.

O trabalho de pesquisadores e cientistas nunca teve tanto destaque e divulgação pela mídia. A pesquisa e a investigação exigem tempo, dedicação, recursos financeiros para que os pesquisadores (as) consigam levar a Ciência para contextos além dos muros laboratoriais, melhorando contextos socioeconômicos pelo mundo. É tempo de valorizarmos as ciências, e mais, é tempo de reconhecermos a importância da Educação em Ciências para todos.

Políticas Públicas e a Educação: dilemas e desafios na pandemia

A seguir, trazemos alguns pontos que acreditamos serem importantes para serem pensados do Parecer CNE/CP N. 5/2020, publicado no dia 28/4/2020, que dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Tal parecer traz orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Sabe-se que existem diferenças em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias, e são ressaltadas as consequências socioeconômicas que resultarão da pandemia, tal como: aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar.

O ponto de discussão é a reorganização das atividades educacionais, tendo em vista a diminuição dos impactos gerados pelo isolamento social na aprendizagem dos estudantes, visto a longa duração da suspensão das atividades educacionais presenciais em algumas instituições.

Algumas sugestões para o cumprimento da carga horária mínima são: reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; realização de atividades pedagógicas não presenciais; ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais concomitante ao período das aulas presenciais no retorno às atividades.

Ressaltamos aqui a realização de atividades pedagógicas não presenciais, a qual, segundo o Parecer, visa que se evite o atraso na aprendizagem dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, que podem levar à evasão e ao abandono escolar.

O desenvolvimento do trabalho escolar por meio de atividades não presenciais foi uma das alternativas encontradas

por algumas instituições para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e, também permitir que os estudantes mantenham uma rotina de atividades escolares mesmo longe do ambiente escolar.

Destacamos alguns pontos a serem levados em conta nesse tipo de atividade: os conteúdos curriculares a serem oferecidos aos estudantes; evitar o aumento da reprovação e/ou do abandono no ensino fundamental e médio; sistematização e registro de todas as atividades pedagógicas não presenciais, durante o tempo de confinamento, para fins de comprovação e autorização de composição de carga horária; garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, considerando os objetivos de aprendizagem cumpridos; e períodos de intervalos para recuperação física e mental de professores e estudantes.

É salientado que as orientações apresentadas no Parecer CNE/CP 05/2020 para realização de atividades pedagógicas não presenciais e reorganização dos calendários escolares devam ser consideradas como sugestões.

Além do Parecer N. 05/2020, foi publicada no dia 19/08/2020, no Diário Oficial da União, a Lei Nº 14.040/2020, que retira a obrigatoriedade de instituições de ensino de Educação Básica e Superior cumprirem os 200 dias previstos no ano letivo, em razão da pandemia da COVID-19.

A nova lei dispensa a Educação Infantil de cumprir tanto os 200 dias letivos quanto a carga horária mínima de 800 horas anuais exigidas pela LDB. O Ensino Fundamental e o Médio, por sua vez, deverão respeitar a carga horária estabelecida.

Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia poderá ser feita no ano subsequente, até mesmo por meio da adoção de um *continuum* de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Ou seja, o cumprimento da carga horária de 2020 poderá ser realizado em 2021 ou por meio de atividades

pedagógicas não presenciais. Para garantir que os conteúdos dos estudantes sejam aplicados com a redução dos dias letivos, o CNE editará diretrizes nacionais para implantar a regra, segundo a BNCC e sem prejuízo da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desafios encontrados no Ensino Fundamental

A pandemia da COVID-19 fechou as portas de muitas escolas em todo o país, como medida de contenção da doença e diminuição do contágio. Diante desse cenário, gestores escolares tiveram que buscar alternativas emergenciais para a continuação das atividades escolares. A escolha pelo ensino remoto emergencial e a introdução de novas metodologias, apoiadas em tecnologias digitais, invadiram o contexto educacional nos últimos meses.

Isso porque, de um momento para outro, as aulas no formato presencial foram rapidamente substituídas para o ensino remoto on-line. Professores (as) e alunos (as) viram-se diante de uma situação diferente da até então vivenciada na maioria das escolas do país, com uma rápida adaptação e inserção nas TIC.

Porém, a EAD é muito mais do que tecnologia, e justamente por isso, não podemos confundi-la com o ensino remoto. Normalmente ao EAD associa-se a necessidade de tecnologia mediada por plataformas digitais por meio do acesso a Internet e auxílio de tutorias.

No ensino remoto emergencial, os professores (as) que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia precisaram planejar aulas mediadas por telas e ferramentas tecnológicas.

A partir de aulas, no formato on-line, emergiram novos e importantes desafios, além dos já existentes, no cenário educacional brasileiro, mas que antes não eram comuns nos encontros presenciais como, por exemplo, problemas de conexão e o próprio engajamento dos alunos(as) ao ensino remoto.

Acesso à internet, conectividade, ambiente adequado para estudo e planejamento das aulas, equipamentos tecnológicos suficientes para a aderência ao ensino remoto,

são algumas das dificuldades enfrentadas por muitos professores(as) e estudantes.

Além disso, mesmo para aqueles estudantes com acesso à internet, outros problemas e dificuldades oriundos do isolamento social vêm à tona como a administração do tempo de estudo dentro de casa, a ajuda dos pais para a realização das atividades postadas, e ainda, somado a isso, o estresse do confinamento, a distância do ambiente escolar, dos colegas e professores durante um período de crise na saúde a nível internacional.

São diversos os desafios da Educação em tempos de pandemia da COVID-19. Além das questões de infraestrutura e conectividade, a implementação de forma abrupta e sem muito auxílio e suporte do Ministério da Educação (MEC) para o formato de ensino alternativo e emergencial, o ensino remoto, a pandemia evidenciou a necessidade de um suporte preparatório para professores e gestores das escolas.

Com a pandemia o ensino mudou, os professores foram quase que obrigados a fazer uso de ferramentas digitais, e de uma semana para outra passaram do ensino presencial, *off-line*, para o ensino on-line, distante dos alunos. Mudou-se. Foi necessário conhecer novas plataformas, *softwares* e passar a trabalhar de uma nova maneira. Foi preciso ressignificar o jeito de dar aulas.

O ensino remoto passou a ser uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas advindas do distanciamento social estabelecido pela OMS diante desta pandemia.

No entanto, muitos professores perceberam que não foram preparados para tal ensino. Não houve formação e muitos professores não têm domínio das TIC, nem um bom acesso à internet, e muitas vezes nem computador. Percebe-se que o sistema de ensino remoto emergencial adotado exige condições socioeconômicas tanto para professores como para alunos.

O professor que antes tinha domínio de seu ambiente de trabalho, a sala de aula, de uma hora para outra passa a dar aula para uma tela, onde a maioria dos alunos não ‘abrem’

suas câmeras, e não há um contato direto com os alunos. Tal situação torna-se estressante, pois há insegurança quanto ao uso da tecnologia, no processo de aprendizagem, nas adaptações dos conteúdos, alunos em situação de inclusão. Há uma sensação de mais trabalho que o ensino presencial, os pais assistem às aulas junto com seus filhos, no novo ambiente de trabalho (*home office*). Enfim, são muitas as adversidades a serem enfrentadas.

Não só os professores passam por desafios nesse momento, os alunos também precisam se adequar e enfrentam dificuldades como problemas de acesso à internet, falta de espaço físico para estudar, problemas emocionais, dificuldade de uso das plataformas por pais e alunos, falta de administração das atividades, acúmulo de atividades, entre outros.

Além disso, as escolas também passam por profundas mudanças, não há o uso da infraestrutura que antes é repleta de alunos, pais que cobram/reclamam pela falta de aulas presenciais, desistência/desligamento de alguns alunos, aumento da inadimplência devido aos problemas financeiros causados pela pandemia, possibilidade de não efetuar ou diminuir o pagamento das mensalidades alegando que escolas não estão tendo os mesmos gastos que teriam em aulas presenciais.

(In)Conclusões

Sabemos que estamos vivendo uma nova realidade, e não estávamos preparados para essas mudanças que ocorreram de maneira abrupta em vários setores da nossa sociedade, sociais, econômicos, educacionais, de saúde. Além de novas palavras que entraram em nossa rotina, novos hábitos também foram impostos.

O uso de TIC, que estava sendo introduzida no ensino, aos poucos, passou a fazer parte da realidade diária dos professores, alunos e pais. Pois, além do desafio enfrentado pelos professores, houve uma necessidade de uso e conhecimento dessas ferramentas pelos pais e alunos.

Infelizmente, muitas pessoas tiveram que aprender de uma semana para outra, sem formação nem preparação adequada, como ministrar suas aulas e preparar seus materiais para um ensino remoto emergencial. Essa foi a alternativa encontrada para atender com rapidez e certa eficiência as demandas de escolarização nesse tempo de pandemia, pois mantém as condições de distanciamento social.

No entanto, é necessário não confundir o Ensino Remoto Emergencial com a EaD, pois esta consiste no uso de plataforma *on-line*, com diferentes tipos de materiais e a tutoria para esclarecer dúvidas. Já o Ensino Remoto Emergencial é visto como uma ‘continuação’ da educação em meio à necessidade de um distanciamento social devido um problema maior, nesse caso a pandemia causada pela COVID-19.

A produção científica, principalmente nesse momento de pandemia, é crucial para compreendermos melhor a COVID-19 e seus efeitos bem como buscar soluções para os problemas gerados a partir dela. Cientistas e pesquisadores, em todo o mundo, estão coordenando e mapeando esforços para entender tanto os impactos da doença sobre a saúde da população quanto os efeitos econômicos, políticos e sociais dessa pandemia.

Nessa nova realidade muitos estudos estão sendo realizados, de uma maneira muito veloz para tentar conter o SARS-COV-2 e entender melhor seus sintomas, ações no corpo. Na Ciência é normal que haja uma mudança de paradigmas, onde o que se acreditava anteriormente pode agora não ser mais válido.

Há uma necessidade de revisão constante de estudos, informações e dados, movimentos oriundos do método científico. No entanto, junto a essas novas informações divulgadas pela Ciência, também surgem notícias falsas ou desatualizadas ou inverídicas, as chamadas *Fake News*.

Vimos no Ensino de Ciências uma oportunidade de romper com esse ciclo que está se tornando quase que vicioso no Brasil. Podemos e devemos aproveitar esse momento para superar e ensinar nossos alunos a reconhecerem tais (des)informações, pois essa ação formará cidadãos críticos.

Por ser uma situação emergencial, o ensino em tempos de pandemia teve que ser regulado e orientado. No entanto, algumas escolas não têm a possibilidade, de aderir ao ensino remoto, já outras têm essa opção e passaram a utilizá-la assim que o distanciamento social foi estabelecido. Para tanto, Portarias, Pareceres e Lei foram criados e divulgados para nortear as instituições de ensino.

Quando falamos em ensino emerge o seguinte questionamento: Os professores (as) estavam preparados para toda essa mudança na Educação? Não. Mas ninguém estava preparado para uma situação como a que estamos vivendo. A cada dia é um novo aprendizado, uma nova descoberta.

As políticas públicas educacionais precisam dar visibilidade aos invisíveis. Quando é preciso tornar a sala de casa, a sala de aula, com três estudantes ou mais e um único computador, necessitando ter acesso a conteúdos e atividades síncronas diferentes, temos um ensino remoto?

Os problemas na Educação existem há anos e as políticas públicas tentam reduzi-los. Porém, agora se somam novos aos antigos, novos problemas e desafios de forma ainda mais intensa e drástica, devido a desigualdades e falta de equidade em todo o país.

Temos estudantes sem aula, sem acesso à internet, sem computador, celular ou *tablet*, e pior, muitas vezes, sem alimentação, sem moradia, em condições de vulnerabilidade. De que forma vamos cumprir e garantir o direito à educação nesse novo e mais complicado cenário?

A política, em momentos não emergenciais, muitas vezes não acompanha os problemas e a realidade da sociedade. Em momentos de pandemia, torna-se ainda mais desafiada a dar respostas e soluções e rápidas.

A pandemia da COVID-19 fez com que o ensino mudasse de maneira muito veloz. Muitos são os desafios a serem enfrentados tanto por professores, como alunos e pais e até mesmo pela instituição escolar como um todo.

Referências

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

PANEGALLI, F. S.; BERBARDI, G.. A utilização do pensamento computacional para promover a emancipação do aluno do ensino fundamental e médio. In: PAVÃO, A. C. O; ROCHA, K. M.. **Tecnologias educacionais em rede: produtos e práticas inovadoras**. Santa Maria: Ed. Experimental pE.com UFSM. 2017. 269p. ISBN 978-85-92618-03-2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 05, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19.ago.2020.

BRASIL. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário oficial da união: Seção: 1, Brasília, DF, edição 159, p. 4. 19.ago.2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm> Acesso em: 20.ago.2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

SILVA, Claudio Gomes da. A Importância do Uso das TICS Na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, pp. 49-59, Agosto de 2018. ISSN: 2448-0959.

PROFESSORA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS REMOTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Élia Gonçalves Martins*

Primeiras Palavras

Este trabalho tem por objetivo relatar minha experiência como professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul na construção das aulas remotas para o Ensino Fundamental, que foram implementadas em face da pandemia de COVID-19. É importante que possamos refletir sobre as implicações pedagógicas, de ensino-aprendizagem, tecnológicas e de acesso dos sujeitos envolvidos.

Sendo assim, embaso minhas reflexões em (FREIRE 1993, 2002, 2006) para tratar das implicações pedagógicas de ensino e aprendizagem. Em Pierre Lévy (2008), para abordar o tema da cibercultura. Além disso, em Moran, Masetto e Behrens (2000), para pensar as tecnologias no espaço escolar. Por fim, abordo a Base Nacional Comum Curricular (2018), como documento que norteia e regula as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes no país.

Estes escritos estão divididos em cinco partes: “O Ensino Remoto na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”, que trata de explicitar como se deu o processo de implementação das aulas remotas na rede estadual de ensino;

* Professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual de ensino do RS. Mestre em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa – Bagé (2014). Pós-graduada em Metodologias de Ensino de Línguas e Literaturas pela Universidade Federal do Pampa – Jaguarão (2013). Licenciada em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa – Jaguarão (2012)

a segunda parte, “Acesso às Tecnologias e Internet”, retrata as dificuldades e entraves enfrentados pela comunidade escolar para participação nesse novo sistema de aulas remotas; a terceira parte trata da “Formação e Treinamento”, que são aportes necessários para estarmos preparados e seguros para o uso dessa nova modalidade de ensino; na quarta seção é desvelada a questão das “Desigualdades Ampliadas” pelo processo de implementação desse sistema; e por fim as “Considerações Finais” fazem o fechamento desse trabalho.

O Ensino Remoto na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Com a chegada da pandemia de Covid-19, o mundo parou para tentar se readaptar e superar as dificuldades impostas por esta catástrofe na área da saúde. Nesse sentido, a dicotomia saúde versus economia acirrou debates e intensificou ações por parte dos governantes para tentar amenizar as perdas e acalmar a população.

Uma das áreas para a qual voltam-se os olhares é a da educação. As aulas foram suspensas no mês de março e questionamentos como: Quando voltam as aulas presenciais? O ano letivo será dado como perdido? Povoavam a mente da comunidade escolar. O governo não estava preparado para a magnitude dessa pandemia. Eu, enquanto professora da rede estadual de educação básica, preocupava-me com a saúde dos colegas professores, funcionários da escola, alunos, pais, enfim a comunidade escolar como um todo.

Toda a sociedade tomava consciência de que não seria no período de quinze dias que o problema se resolveria. Há que se ressaltar que aqui no Rio Grande do Sul as primeiras ações foram no “instinto”, sem muito planejamento, e se considerarmos que fomos todos pegos de surpresa, a maioria acatou as orientações e proposições da Secretaria de Educação do Estado sem contestar.

Nesses primeiros dias, organizamos grupos de *whatsapp* e *email* para cada turma da escola e a partir desses grupos orientávamos os estudos e trabalhos dos alunos

para que não perdessem o vínculo e o contato com a escola. Nosso celular transformou-se em sala de aula e pais e alunos nos bombardeavam a qualquer tempo com suas dúvidas e incertezas e, na maioria das vezes, não tínhamos uma resposta para dar-lhes, já que nós mesmos estávamos à deriva nessa nova condição de sobrevivência.

Vivíamos o medo inicial que a pandemia proporcionou, o medo da morte. Trabalhar em *homeoffice*, termo bastante utilizado após o surgimento da covid-19, parecia a solução mais segura, mesmo que implicasse em adaptar-se à aulas via documentos de extensão *word* e *pdf*, utilizando sua própria internet 4g ou ainda enviar uma foto de manuscritos em um caderno, indicar vídeo aulas, etc. Em nenhum momento foi discutida ou pensada a questão da desigualdade de acesso ou o fato que teríamos que financiar nossos próprios subsídios para esse primeiro momento à distância, também o acesso dos alunos não foi pensado ou discutido, apenas seguíamos as determinações.

“Determinações” é o vocábulo que define nossa situação. Em nenhum momento o governo e a Secretaria de Educação abriram-se ao diálogo com os sujeitos envolvidos, ou seja, com a comunidade escolar. Desde março temos recebido apenas determinações. Proposições que devem ser cumpridas, totalmente inversas ao que seria considerado minimamente como adequado ao momento que vivemos.

Não é necessário ser um especialista em educação a distância para compreender as implicações desta modalidade. É fundamental o acesso à rede de internet que suporte os aplicativos e ferramentas solicitados; equipamentos físicos que suportem o uso da internet e ferramentas; capacitação, treinamento e orientação para que professores e alunado possam utilizar com segurança e destreza todas as potencialidades da modalidade proposta.

Nosso processo¹, desde a suspensão das aulas até a implementação da plataforma *Google Classroom*², foi totalmente adverso às condições mínimas para aplicação deste sistema. O acesso à internet e a equipamentos subsidiados pelo governo ficou apenas no âmbito das promessas. O quesito treinamento e capacitação foi um dos fatores mais confusos nesse período, já que gestores, coordenadores e professores assistiram a uma infinidade de *lives* e vídeos que exaltavam a capacidade que o professor poderia desenvolver para ser proativo e resolver problemas; propagavam-se centenas de ferramentas que poderiam ser utilizadas para tornar aulas a distância mais atrativas; professores convidados relatavam suas experiências exitosas com relação ao sistema de ensino remoto, no entanto, do outro lado, tínhamos gestores, coordenadores e professores apavorados, visto que, era muito claro que essa plataforma seria imposta sem as mínimas condições necessárias para sua utilização plena.

As equipes escolares, em sua maioria, não sabiam como utilizar a plataforma. Nenhum tutorial ou manual foi fornecido para professores e alunos, de modo que buscávamos respostas para as nossas dúvidas pesquisando em outras fontes, pois as formações ofertadas pela Secretaria, naquele momento, não sanavam as imprecisões e incertezas da comunidade escolar. Depois de já estarmos oficialmente utilizando o *google classroom*, finalmente a secretaria da educação passou a enviar material pertinente à utilização da plataforma. Nesse sentido, é importante ressaltar que a matriz de trabalho, o material explicativo de uso da plataforma e o novo calendário escolar deveriam ter sido disponibilizados antes do uso efetivo do *google classroom*.

¹ É importante ressaltar que de 18 de março a 30 de abril mantivemos o contato com o alunado via *whatsapp* e *email*, em maio tivemos a antecipação do recesso de inverno, em junho voltamos a contatar os alunos e fizemos as formações propostas pela secretaria de educação, iniciando os primeiros acessos à plataforma *google classroom* e em julho já estávamos trabalhando oficialmente através da plataforma.

² É um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas, lançado em agosto de 2014 como recurso do Google Apps.

Gestores, coordenadores e professores estavam, literalmente, jogados no “olho do furacão”. Planejar, criar, organizar e sanar foram alguns dos verbos que passaram a fazer parte de nosso cotidiano virtual. Professores adoecidos, com mais de cinco anos de salários parcelados, direitos adquiridos retirados duramente, sofrendo pressão da comunidade e do governo; passaram ironicamente de professores a “*classroom influencers*”.

Devemos, portanto, ser proativos o suficiente para ensinar os alunos a utilizarem a plataforma; ensinar os conteúdos da matriz proposta; responder mensagens de *e-mail* e *whatsapp* da coordenadoria regional, de pais e alunos; assistir as *lives* e formações diárias; gerar relatórios e a partir deles criar materiais físicos para os alunos que não possuem acesso digital; entregar material e recolher material; corrigir atividades digitais e físicas, verificar as aprendizagens; retornar para os alunos e coordenação; verificar por que os alunos não estão em contato com a escola e acionar os meios necessários para incluí-los nos novos modelos de acesso ao material de aprendizagem. Muitas demandas sem apoio e amparo dos que realmente deveriam se responsabilizar para que esse processo de transição desse certo.

Enquanto isso, nas mídias, assistimos a várias notícias sobre as ações do governo para manter alunos em aula e salvar o ano letivo.

Acesso às tecnologias e internet

Um dos entraves para a realização plena da modalidade de ensino remoto é o acesso às tecnologias e internet. É fato que o mundo evoluiu e as tecnologias fazem parte do dia a dia das pessoas. Contudo, a escola pública ainda passa longe de estar totalmente inserida nesse contexto tecnológico moderno. É possível ver o bom e velho quadro negro nas salas de aula, laboratórios infrutíferos, obsoletos e abandonados pelas políticas públicas que não fornecem manutenção e atualização. Professores estão, em sua maioria, desatualizados e não conseguem manter a formação continuada necessária. O alunado da educação básica

de escolas públicas é diverso e de fato, no Brasil, a grande maioria está no grupo dos excluídos digitais.

Moran, Masetto e Behrens (2000) já alertavam para essa diversidade e para a importância de programas e políticas públicas governamentais que subsidiassem o acesso da escola pública a esse universo tecnológico.

O primeiro passo é procurar de todas as formas tornar viável o acesso frequente e personalizado de professores e alunos às novas tecnologias, notadamente à internet. É imprescindível que salas de aula conectadas, salas adequadas para pesquisa, laboratórios bem equipados. Professores e alunos necessitam de financiamentos públicos, privados – com juros baixos – e apoio de organizações sociais e não governamentais. (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000, p. 50).

No entanto, a pandemia provou que a escola pública ainda permanece muito distante do ideal para a imersão no universo do ciberespaço³. Vemos, em sua maioria, professores e alunos despreparados e sem as mínimas condições de lidar com essa nova realidade. Muitos foram os relatos de professores e pais de alunos sobre as dificuldades de acesso. O primeiro entrave tem a ver com dinheiro, é fato que a maioria da comunidade da escola pública não tem condições financeiras de subsidiarem acesso à internet e a equipamentos.

Um outro entrave são as implicações pedagógicas de uma mudança tão repentina e inesperada para a modalidade a distância. Sabemos que é uma solução paliativa para o atual momento de pandemia, e que não deve ser considerada como solução mágica para os problemas da educação pública.

³ LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2008.

Se temos dificuldades no ensino presencial, não as resolveremos com o virtual. Se nos olhando, estando juntos, temos problemas sérios não resolvidos no processo ensino-aprendizagem, não será “espalhando-nos” e “conectando-nos” que vamos solucioná-los automaticamente. (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000, p. 57)

É preocupante a romantização da implementação às pressas do sistema de ensino remoto como a solução para todos os males causados pela pandemia e como redenção para professores heroicos que superam a qualquer custo as enormes dificuldades. Essa mudança deveria ter acontecido paulatinamente ao longo de um período em que fosse possível aparar as arestas e equilibrar diferenças e desigualdades.

Tomando a Base Nacional Comum Curricular (2018) como aporte, podemos observar que a tecnologia assume papel importante no conjunto de aprendizagens que o alunado deve ter acesso. Os documentos e leis que regulamentam a educação pública sempre aportam para essa necessidade, todavia na prática não se concretiza a modernização da escola. A Cultura Digital torna-se um dos pilares do documento e na quarta etapa, que contextualiza os anos finais do Ensino Fundamental, diz:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede,

que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BNCC, 2018, p. 61).

O recorte generaliza, como se todos tivessem igualdade de acesso, o que sabidamente é uma inverdade. Ainda mais se considerarmos que o acesso de muitos é superficial, apenas em aplicativos populares que até mesmo aparelhos mais simples conseguem proporcionar. Uma plataforma de ensino a distância exige equipamentos mais potentes e internet adequada.

É importante que percebamos que no texto sobre a área das linguagens, por exemplo, os gêneros tecnológicos como *vlog* e *podcast* são mencionados. Ou seja, ao propor a aprendizagem de diferentes linguagens, abarca também todo o aporte de gêneros que a linguagem digital utiliza. Vemos nas competências gerais da educação básica, especificamente na competência número cinco, a seguinte proposição:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9).

Nesse sentido, o documento torna o uso das tecnologias uma realidade dentre as habilidades e competências que o alunado da educação básica deveria desenvolver. Todavia, não podemos desconsiderar os entraves que somente o chão da escola nos propicia visualizar como citei anteriormente. Apesar do documento propor essa normatização, ele não é capaz de pô-la em prática, pois a realidade das escolas públicas é bem mais diversa e complexa do que o documento pode abarcar. Em muitos casos faltam até mesmo os recursos básicos, como o próprio professor em sala de aula. Entramos na discussão dicotômica da utopia e realidade. As normatizações que a BNCC propõe ainda

permanecem no plano das ideias e a dura realidade da maioria das escolas públicas no Estado e no país, ainda é uma ferida aberta a expor nossas fragilidades (sucateamento, falta de investimentos, falta de infraestrutura, falta de recursos humanos etc.).

A pandemia escancarou problemas elementares da escola pública e temas como metodologias ativas e ensino híbrido⁴ são alusões constantes nos círculos de discussões sobre a educação em tempos de pandemia. Unir as proposições da BNCC e novas metodologias que preconizam a união entre o presencial e o remoto tornou-se meta. Porém é imprescindível atentar para as implicações desses novos modelos, é de conhecimento público o interesse do Estado em buscar na iniciativa privada parcerias que aliviem suas responsabilidades no tocante a melhorias e investimentos na educação básica. Não podemos ser tão ingênuos de acreditar que a iniciativa privada vá investir em educação, sem visar o lucro que esse nicho de mercado pode oferecer.

Ressalto ainda outro problema que a implementação das aulas remotas causou, a desmotivação. Ao tentar acessar aulas ao vivo, pela plataforma, e perceber que seu aparelho não comporta, que a internet trava a todo momento, ou ainda que seu pacote acabou e desconectou; é cotidiano tanto na experiência de professores quanto de alunos. Frustrados, muitos alunos migram para a opção de receber material físico e ficam com acesso limitado. Segundo Lévy (2008)

a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam [...] e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões[...] (LÉVY, 2008, p. 30).

O tratamento diferenciado aos que possuem acesso e aos que não possuem, ampliam as desigualdades já existentes, aumentam a evasão e a desmotivação do alunado. Também

⁴ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adoldo; TREVISANI, Fernando M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

os professores se frustram e sentem-se impotentes perante as adaptações pedagógicas necessárias a essa transição.

Formação e Treinamento

Os entraves e problemas discutidos na seção anterior nos impelem a tratar sobre formação e treinamento. Não há como adentrar no universo tecnológico e explorar plenamente ferramentas educacionais sem o devido e necessário treinamento, tanto para professores quanto para alunos.

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 2008, p. 172).

Atentar para o excerto de Lévy (2008) nos leva a refletir sobre a imensa reponsabilidade que recai sobre os professores ao estabelecermos uma nova forma de trabalhar o ensino e aprendizagem repentinamente. Há que se garantir acesso, treinamento, acompanhamento pedagógico, planejar e repensar os papéis dos sujeitos envolvidos, todos esses elementos dispendem tempo e investimento.

É leviano acreditarmos que esse processo, carente de atenção e cuidados especiais, se resume a implementar a plataforma do *google classroom* e passar a tratar as desigualdades de acesso como algo contornável a partir da disponibilização de material impresso. Desconsiderar as implicações pedagógicas dessa diferenciação é aceitar uma nova escola ainda mais excludente e incapaz de lidar com sua diversidade.

Infelizmente, grande parte das políticas públicas propostas são minimizadoras de problemas históricos da educação básica. A formação continuada é um problema

constante do magistério estadual do Rio Grande do Sul. Professores mal remunerados e com jornadas de trabalho extenuantes, sem liberação por parte da Secretaria de Educação, não logram a oportunidade de buscar seguir os estudos, cursos de atualização ou aperfeiçoamento.

O governo argumenta que todo ano proporciona formação para os professores no período de recesso do inverno, contudo, a realidade é a oferta de palestras e minicursos superficiais e insípidos, em sua maioria. Quando se trata do uso das tecnologias nas escolas, as políticas públicas são ainda mais cínicas e não há continuidade, manutenção e suporte para os projetos, provavelmente por ideologias políticas que quase nunca se empenham em investir verdadeiramente na modernização da escola pública.

Com a pandemia, as formações “brotaram” no *site* da Secretaria de Educação e em seu canal do *youtube*, com caráter obrigatório e urgente, desconsideraram o enorme número de professores que não possuem acesso à internet. Os docentes tiveram que correr para a casa de parentes ou amigos que subsidiassem o acesso para poder garantir sua efetividade. Esses profissionais ficaram amedrontados com as possíveis consequências do não acesso a esse material. E não podemos desconsiderar o medo e a culpa por quebrar o distanciamento social e poder tornar-se um vetor de transmissão do vírus para entes queridos.

Atualmente, em plena utilização e funcionamento da plataforma do *google classroom*, nas salas pedagógicas virtuais das escolas, surgem todos os dias novas atividades formativas para os professores, como se fosse possível abarcar nesse período de distanciamento social todos os anos e anos em que essas formações não foram ofertadas. Desconsiderando, mais uma vez, as dificuldades de acesso e o trabalho exaustivo que os professores têm de desenvolver para abarcar e tentar minimizar as dificuldades e desigualdades acentuadas pela pandemia.

Desigualdades Ampliadas

O resultado mais expressivo da transição da modalidade presencial para modalidade a distância é a ampliação das desigualdades. É frustrante e desmotivador, para professores e alunos, não ter as condições mínimas para trabalhar nas ferramentas adotadas. Adoecimento de profissionais da educação, evasão por partes de alunos que se sentem excluídos é o que podemos constatar. Voltamos, mais uma vez, a ressaltar que o poder aquisitivo se torna um diferencial, visto que propicia acesso à internet e aparelhos que dão conta das demandas atuais.

Grande parte dos professores estaduais protesta contra a imposição dessa nova modalidade, pois esse abismo que se cria entre os que têm acessos e os que não possuem faz com que o principal papel da escola pública não seja cumprido, a inclusão. Nesse sentido, deixamos de ter a escola pública para todos. No livro “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire já alertava:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. [...] Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços.” (FREIRE, 2006, p. 66-67).

Portanto, é legítima a luta de professores e professoras que não foram ouvidos, que foram silenciados. Os profissionais sofrem com o desgaste de anos de desvalorização da categoria,

salários defasados, atrasados e retirada de direitos históricos. Não se vislumbra no horizonte nenhuma política pública para atenuar todas essas perdas e dificuldades. É dolorido observar que a sociedade reage muito próximo do indiferentismo que Freire menciona. Muitos exaltam a importância dos professores para o desenvolvimento do país, porém a sociedade não se envolve e não se move para mudar a atual situação da educação pública.

Não podemos fechar os olhos diante do fato de que muitas crianças e adolescentes têm na escola o principal meio de socialização. Para muitos desses jovens, a escola é o lugar de aprender a conviver, a aceitar as diferenças, a desenvolver afetividades. A escola desempenha o papel de principal meio de humanização de um enorme número de alunos. A pandemia e o afastamento necessário para sobreviverão vírus, arrancou de muitos estudantes esse espaço, tornando a realidade de estudos ainda mais fria e distante.

O mundo afetivo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professores profissionalmente competentes e amorosos [...]. É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos. (FREIRE, 1993, p. 69-70).

Muitos pais e responsáveis reclamam que não é possível sair para trabalhar tranquilamente e deixar os filhos para acessarem a plataforma sem a ajuda e acompanhamento de um adulto. Relatos de dois, três irmãos que precisam de acesso e possuem um único equipamento para as demandas. Em muitas situações, o aluno não possui nem mesmo um espaço com condições adequadas para desenvolver as tarefas

em casa. Sendo assim, como profissionais da educação podem ignorar e calar perante dificuldades que podem ser decisivas na trajetória de seu alunado?

Mas é preciso sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (FREIRE, 2006, p. 142).

A escola só tem vida nas relações sociais e democráticas que estabelece com sua comunidade. Esse espaço pedagógico não é neutro e frio, ao contrário, transforma realidades, ameniza desigualdades apesar de, em sua maioria, ter condições precárias. A modalidade presencial na educação básica ainda se mantém fortemente como esse espaço de vivências fundamentais para o desenvolvimento pleno do sujeito. Mesmo a ideia de ensino híbrido difundida nos debates atuais, exige enormes esforços e investimentos por parte do governo. Planejamento e seriedade para que se realize de forma a não aumentar ainda mais as desigualdades.

Em “Pedagogia da indignação” Paulo Freire alerta para o fato de que não podemos nos acomodar no fatalismo que nos imobiliza.

[...] trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. [...] É nesse sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. (FREIRE, 2002, p. 43).

Diante de tantos problemas que ampliam os abismos da desigualdade, é nosso papel denunciar tais situações. Não podemos ser coniventes com ataques tão severos a educação que já agoniza pela falta de políticas públicas efetivas. Reduzir nossas práticas em torno do uso da plataforma, nos torna frios e insensíveis. Deixar o enorme número de alunos que não possuem acesso abandonados à própria sorte é, no mínimo, desumano. Estaríamos fechando os olhos e consentindo com a transformação da escola pública e gratuita em um arremedo de escola particular excludente.

Considerações Finais

Difícil manter a saúde mental perante a ideologia que defende a economia em investimentos para educação; que humilha profissionais com salários defasados, atrasados e com direitos cortados; que desconsidera a realidade de milhares de alunos que pertencem aos excluídos digitais; que propõe enturmações e fechamento de escolas; que não resolve a falta de professores; que se isenta das suas responsabilidades enquanto Governo do Estado. Deveria prover as necessidades de sua população, garantidas pela Constituição Federal, porém não é isso que ocorre na prática.

Todas as questões que expus nesse texto são a realidade de muitos cidadãos no Estado do Rio Grande do Sul. Devo ter deixado de fora outras tantas questões perturbadoras, como a situação de escolas do campo. Esses escritos tornam-se grito de socorro. A educação pública no Estado esfacela-se e não é de hoje. Perdemos muito. Freire (1993) exaltava a alegria de viver como elemento fundamental para as práticas educativas democráticas. Contudo, como manter essa alegria em meio a esse contexto opressor e imobilizante?

Professores silenciados e controlados, comunidade escolar ignorada, em meio a pandemia, unimos nossos pensamentos aos de Paulo Freire.

A escola em que se pensa, em que se atua,
em que se cria, em que se fala, em que se
ama, se advinha, a escola que apaixonadamente

diz sim a vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 1993, p. 63)

Uma categoria desunida e rachada não chegará a lugar algum, mais do que nunca, precisamos da união de todos os trabalhadores da educação, em nível federal, estadual e municipal. Vamos ao encontro do que já propunha Darci Ribeiro, não há crise na educação brasileira, mas sim um projeto.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2008.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PROPOSTAS

A EAD COMO “ROTA DE FUGA” NO PERÍODO DA PANDEMIA, EM CURSOS SUPERIORES

Luís Fernando Marozo*
Sylvia Furtado Félix**

Durante muitos anos, o ensino predominante tem sido o presencial, com estudante e professor em sala de aula, no mesmo horário e local. Nesses cursos, algumas metodologias de ensino têm sido utilizadas, algumas ainda tradicionais, baseadas em outras ferramentas já utilizadas, como quadro, giz, livro didático. Outros, por sua vez, já possuem a inserção da tecnologia, mas como reprodução do conteúdo, sendo um pretexto e não uma alteração da aula presencial. Isso ocorre, por exemplo, quando usamos uma lousa com os textos que daríamos em livros. Há, ainda, o uso de ferramentas de forma interativa, quando o professor se apropria desses instrumentos e as aplica através de atividades com *sites*, disponibilização de textos virtuais, de interação

* Professor associado da Universidade Federal do Pampa. Doutor em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2011). Mestre em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande (2004). Graduado em Letras Português Francês pela Universidade Federal do Rio Grande (2003).

** Doutora em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande cuja tese versa sobre os cursos de Letras, EaD, da região Sul. Mestre em Letras, com bolsa CAPES, na Universidade Católica de Pelotas, com pesquisas na área da Educação a distância. Especialista em Linguística e ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduada em Letras Português Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande (2007).

nas lousas digitais. Nesse tipo de ensino, podemos misturar o presencial e a EaD, desde que amparados por um projeto pedagógico bem planejado. Para tanto, recomendamos as palavras de Moran, 2015, p. 22:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Conforme a citação, o conceito de híbrido pode ser novo, mas sua utilização já ocorria, mesmo sem uma perspectiva orientadora do que se tratava. Para isso, é importante que a citação de Moran seja refletida a fundo “Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado” (p. 22), ou seja, é preciso saber como, quando, a quem é o foco da aprendizagem e, principalmente, tirar o professor do centro do ensino, já que, em ambientes distintos, muitas vezes, ele será um grande guia, mas, perderá a função de detentor do saber, advinda do ensino tradicional.

Além do ensino presencial e do ensino híbrido, outra modalidade de ensino que vem se apresentando como modo de formação de estudantes de várias áreas é a Educação a distância (EaD). Em EaD, alunos e professores podem estar em lugares distintos e, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), construir aprendizado. Ela ocorre por meio do uso predominante de que aproximam estas pessoas através da interação que proporcionam, porém, muitas vezes há, também, encontros, nos polos, presencialmente. (MORAN, 2011).

História da EaD

A autora Lucineia Alves (2011) desenvolve a história da EaD, em artigo sobre Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Segundo a autora, no século XVIII, um dos fatos iniciais foi o ensino pelos correios, de 1728, quando o jornal *Gazeta, de Boston*, apresentou um material para tutoria, através do ensino por correspondência, de Caleb Phillips.

No Brasil, o ensino por correspondência ocorreu no *Jornal do Brasil*, em 1904, através da oferta de cursos de datilografia. Em seguida, criou-se o Instituto Monitor, que disponibilizou cursos profissionalizantes, também por correspondência. Na data de 1934, instalou-se a Rádio-Escola Municipal no Rio e em 1939 surge, em São Paulo, do Instituto Monitor, que oferecia cursos profissionalizantes a distância, por correspondência também, cujo nome era Instituto Rádio Técnico Monitor. (ALVES, 2011)

Em 1947, a nova Universidade do Ar, custeada pelo SENAC e SESC oferecia cursos radiofônicos. Já em 1979, a Universidade de Brasília, que ofertou o primeiro curso de EaD superior no Brasil, trouxe cursos ligados a jornais e revistas. Em 1989, é criado o Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD). É, portanto, de conhecimento geral, no Brasil, a EaD. (ALVES, 2011).

Entre as principais características da EaD atual, estão:

- a) substituir a sala de aula por um ambiente virtual de aprendizagem. Isso significa que o aluno pode estudar a partir de materiais disponibilizados ou de videoaulas e exercícios *on-line*;
- b) possuir flexibilidade de horários para realização das atividades, pois o material estará disponível, de acordo com os módulos e prazos da disciplina.
- c) ir a polos presenciais para realização de certas atividades, como avaliações, ou seja, o aluno terá um suporte para realizar suas atividades, caso não possua uma estrutura completa para isso, de áudio, computador, etc.
- d) dispor de ferramentas em uma plataforma para troca de informações entre professor e colegas.

Isso quer dizer que os cursos a distância necessitam ter uma estrutura de ambiente virtual para que o estudante possa

trocar informações com o professor e os alunos, diante de dúvidas; e) permitir que se retire dúvidas através de um tutor, que é um professor que ajudará o estudante no processo de ensino-aprendizagem. Assim, além do professor, em geral, nos cursos de EaD existe um outro profissional da área que estará à disposição para dúvidas imediatas do estudante; f) menor custo para a instituição e, muitas vezes, para o estudante, visto que exigem uma estrutura física menor. Isto, pois, é preciso menos deslocamento por parte do estudante, menos aquisição de material que é disponibilizado pelo professor e, por parte da instituição, há menores gastos, já que os custos com tutoria, tecnologia e um suporte técnico são mais baixos que os gastos nas formações presenciais.

A pandemia e a proposta de EaD no ensino superior

Conforme é possível observar, devido a estas motivações e pelos longos anos que apontam uma crescente história do ensino a distância, o MEC¹ aponta que as matrículas em EaD têm crescido 18% ao ano. Além disso, em 2014, 190 mil estudantes se formaram na modalidade a distância. E estes dados tendem a aumentar. Isso porque, ao longo deste último ano, 2019, o mundo foi afetado pela pandemia do novo coronavírus, o que ocasionou mudanças nos diferentes setores da sociedade. A recomendação de quarentena e isolamento social foi dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Porém, somente 8% dos brasileiros afirmam seguir, adequadamente, o isolamento. Como consequência, hoje, o mundo ultrapassou a marca de 22 milhões de infectados e 780.000 óbitos causados pela doença, com EUA e o Brasil na segunda posição.² Assim, a alternativa encontrada pelas instituições foi aderir amplamente a Educação a Distância até o final de 2020.

O Ministro da Educação Aloizio Mercadante, homologou uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE),

¹ Conforme <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34970-ead>. Acessado em 19/08/2020

² <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-19/ao-vivo-noticias-sobre-o-coronavirus-e-a-crise-politica-no-brasil.html>. Acessado em 19/08/2020

com diretrizes para a educação superior a distância. A partir desta atitude com relação da adesão de cursos a distância na graduação, também já é possível que uma instituição superior, que não existia presencialmente, passe a ser criada somente para cursos na modalidade EaD.

A portaria nº 544, de 16 de junho de 2020:

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

A portaria objetiva autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos digitais, TICs ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, até 31 de dezembro de 2020.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata

o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e pensados ao projeto pedagógico do curso. § 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE.

§ 6º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação – MEC a opção pela substituição de atividades letivas, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas, para fins de cumprimento da carga horária dos cursos, conforme estabelecido na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram a carga horária dos cursos, consoante estabelecido na legislação em vigor.

(BRASIL, 2020, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>, 19/08/2020)

Conforme mostra a redefinição da lei, as universidades possuem tamanhas responsabilidades, mediante a nova situação de ensino. A instituição de ensino superior terá o comprometimento pelos componentes curriculares, que passarão a ser em formato EaD, bem como o modo como serão ofertadas as avaliações. Nos cursos que obedecem às diretrizes do CNE, o estágio a distância será autorizado, mas necessita de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e relacionados ao projeto pedagógico do curso.

De acordo com informações do portal do MEC, as instituições de ensino deverão demonstrar, para o Ministério da Educação, que realizaram planejamento único tanto para Educação a Distância (EaD) quanto para o ensino presencial. “Muda a relação entre a educação a distância e a própria instituição, não é mais uma coisa afastada, ela é parte do projeto educacional e pedagógico”. Neste ponto, questiona-se: O quanto a metodologia que se tem, é de um ensino a distância, visto que, o projeto que se propõe é de uma miscigenação das diferentes modalidades, para um ensino que será ofertado somente a distância?

Para que se possa refletir sobre esta questão, é importante que se parta do pressuposto de que o Ministério da educação, junto à secretaria de educação a distância, em 2007, produziu um guia que norteia a produção de materiais a distância em EaD, chamado: “Referenciais de qualidade para educação superior a distância”. Entre os objetivos contidos no documento, estão:

garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – MEC, 2007)

Como é possível perceber, o texto já vislumbrava a possibilidade de expansão da EaD e, por isso, almejou orientar aqueles que desejassem implementar esta modalidade. Para isto, lembra que a EaD se legaliza em 20 de dezembro de 1996, com a Lei de Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação.

Além das questões históricas, o principal guia que o material traz se refere ao projeto político pedagógico de um curso de EaD. Além disso, a concepção de educação e o currículo no processo de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação, o material didático; a avaliação, a equipe

multidisciplinar, a infraestrutura de apoio, a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira.

Há diretrizes para cada um dos tópicos, que, não são isolados, mas interligados. Neste momento questiona-se: estarão as instituições de ensino superior respaldadas por este ou outros materiais de qualificação de ensino de EaD, na organização de seus cursos e/ou disciplinas, ministrados a distância? Ainda que, em algumas universidades, a nomenclatura altere-se para “Ensino remoto”, quais os conhecimentos que os docentes possuem para trabalhar com este tipo de ensino, que, ao fim e ao cabo acontecerá, a distância e não face a face? Como realizarão o solicitado pelo ministro da educação, quanto a um projeto político pedagógico híbrido (presencial e a distância), em épocas de isolamento social?

No que se refere ao material em questão, o caminho é de tamanha organização. A concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem precisa trazer o projeto político pedagógico com o currículo e o perfil do estudante que almeja formar. A partir dessas informações, será discutido o material didático que se produzirá, a equipe de tutoria, a avaliação, bem como as diretrizes-base do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é importante que se reflita como ocorrerá a organização das disciplinas, se em módulo, tema ou área e as ferramentas tecnológicas que serão eleitas na produção de material e das atividades em prol de que se atinja os objetivos do aluno, professor e auxilie o tutor também.

O segundo ponto de que trata o texto é sobre o sistema de comunicação entre professores, alunos e tutores. Esta interação precisa ser constante para que o estudante se sinta parte do processo, por isso, é preciso que estes meios sejam explicitados para todos os partícipes do processo. Que ferramentas serão estas? Redes sociais, *e-mail*, plataforma de ensino, fórum, *chat*? É importante assegurar que o estudante terá sempre o respaldo, caso tenha dúvida, de preferência em um horário fixo, além de acertar quem dará este apoio.

O terceiro ponto se refere ao material didático que será planejado. O texto deixa suficientemente claro que experiências

de professores com materiais presenciais não o tornam aptos à produção de materiais a distância. Há, porém, necessidade de um trabalho em equipe, com profissionais especialistas em diagramação, ilustração, desenvolvimento *web*. Isso porque, o material de EaD procura integrar diferentes mídias, *webconferências*, mídia impressa, *ebook*, videoaulas etc.

Com relação à avaliação, esta deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Já com relação à equipe multidisciplinar três categorias profissionais são essenciais para que o curso mantenha uma qualidade: são os professores, os tutores e uma equipe técnica. Enquanto o professor elabora o material, o tutor esclarece dúvidas nos fóruns, pode participar em *webconferências*, promovendo espaços de construção coletiva de conhecimento. A equipe técnica, por sua vez, é responsável pela infraestrutura do curso, principalmente quando há polos. Por fim, a infraestrutura de apoio trata-se do suporte que a instituição deve dar ao estudante e ao professor para que o processo ocorra.

EaD versus ensino remoto: o que é proposto e o que é possível.

Apesar de a Educação a Distância ser uma realidade anterior ao período de quarentena, esta modalidade guardava traços muito distintos deste modelo a que agora estamos sujeitos. Os dois modos de ensino guardam similaridades, como a “virtualização” da Educação, através do uso das tecnologias como ponte, na qual o professor e aluno interagem, mesmo estando em espaços diferentes.

O Ministério da Saúde, publicou dia 13 março uma portaria no “Diário Oficial da União”, prorrogando, até dia 16 de junho, a autorização para que as instituições de ensino substituíssem as disciplinas presenciais por aulas remotas. Tal medida seria uma tentativa de reduzir prejuízos nos calendários acadêmicos, uma vez que as aulas presenciais haviam sido suspensas, no primeiro semestre de 2020, em virtude da pandemia da COVID-19.

A situação não melhorou e a medida foi prorrogada para o segundo semestre do ano corrente. Neste sentido, a educação passa por adaptações que mudarão a rotina de professores e estudantes, e, conseqüentemente, promoverão inúmeras dúvidas e inseguranças. Entretanto, é importante ressaltar, tratando-se, especificamente, do ensino superior, a diferença entre uma estrutura pedagógica que há na modalidade EaD, com o ensino remoto, uma excrescência derivada de um momento específico.

Enquanto o ensino em EaD possui uma história e um processo reflexivo crescente, cujas metodologias foram se aprimorando; o ensino remoto não possui um conjunto de normas e metodologias, tampouco existe uma bibliografia teórica, posto que é uma experiência recente, na medida em que sua prática ocorreu na iminência do contexto de pandemia (COVID-19). As aulas e atividades remotas são aplicadas pontualmente, basicamente acompanhadas em plataformas digitais. A EaD, por sua vez, é pensada para prestar atendimento, desenvolver atividades, ministrar aulas e promover demandas em um ambiente de aprendizado, tendo o apoio de tutores e recursos tecnológicos, que favorecem o ensino. Assim, a EaD pode ser considerada uma modalidade, por possuir um modo de funcionamento próprio, concepções didáticas pedagógicas, contemplar um processo avaliativo e cuja estrutura flexível possibilita a abrangência de diferentes conteúdos, distintas atividades e *design* adequados às diferentes áreas de conhecimentos.

O artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) informa, em seu inciso 4º, o conceito que rege a EaD. Nele, a educação tem como pressuposto desenvolver-se a distância, assíncrona, ou seja, não necessariamente ocorra de modo simultâneo. A modalidade remota, por sua vez, utiliza plataformas para ações pedagógicas e mediações didáticas de maneira sincrônica.

Se, neste ponto, não há a perda de qualidade do conteúdo, pois as disciplinas podem ser ofertadas de modo virtual, como na modalidade presencial, não há como ignorar

o fato de que a separação dos espaços entre os colegas de turma e o professor, gera outro modo de relação e deveria exigir novas formas de lidar com a linguagem, com as metodologias e com a didática.

Em relação aos professores, também é importante ressaltar que sua formação está relacionada à área da disciplina e lhes falta um conjunto de saberes, que os professores de EaD já possuem; e, caso não possuam, possuem assistentes para auxiliá-los e acompanhá-los no processo ensino aprendizagem. O docente, no ensino remoto, precisará estar empenhado não apenas em sua formação e, ainda, sem assistência, para que suas dificuldades sejam supridas. Então, quem acredita que não haverá prejuízos na qualidade do ensino, ignora que o conhecimento não se faz apenas com a informação, mas com inúmeros elementos, que vão desde adaptação da linguagem até novos modos de cognição que o sincronismo, do remoto, não leva em relação, mas que, na EaD, há estudos que justificam os modos distintos de construir as aulas e acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Assim, o ensino remoto interfere, diretamente, na mediação dos processos para o alcance da tríade ensino – desenvolvimento – aprendizagem.

Do ponto de vista dos alunos, também é importante ressaltar que as metodologias em EaD possuem acompanhamento e, apesar do discente ter certa liberdade de escolher quando irá estudar, haverá momentos nos quais os poderão ter acesso a tutores e aulas presenciais nos polos; o que não ocorrerá com o ensino remoto. Desse modo, a procrastinação, característica dos alunos presenciais, não pode ser incorporada ao ensino remoto, na medida em que o professor não terá como dar conta de auxiliá-lo constantemente, pois não terá tutores e auxiliares. Novamente, neste ponto o professor terá uma carga de trabalho bem maior, porque terá, além dos elementos pré-aulas, como o planejamento e os pós, como a correção do material. Haverá, ainda, um acompanhamento que se estenderá para além do tempo de sala aula. Ademais, os alunos presenciais possuem

um perfil distinto dos estudantes de EaD e, muitos, não possuem as mínimas condições econômicas e instrumental para lidar com as tecnologias para este tipo de ensino.

Conclusão

Diante da atual situação pandêmica da COVID-19, professores e estudantes estão sendo postos em desafios que indagam pesquisadores quanto ao foco que as autoridades superiores têm com relação à retomada do ensino, neste caso, o superior. Retomou-se, neste texto, que o Ministro da Educação propôs um projeto que relacionasse ensino presencial e a distância, ou seja, ensino híbrido, aqui explicado. Porém, o que foi repassado para as instituições de ensino superior foi o ensino remoto, utilizado por algumas escolas, inclusive, baseado em uma plataforma, que possui aulas síncronas, com local para envio e publicação de conteúdo e de atividades e com poucas outras informações, visto que é algo sem precedentes. Diferentemente da EaD, que possui uma base de material de qualidade (também trazida aqui como aporte), e uma história crescente de erros e acertos, o que se vê é uma proposta de tentativa-teste.

Por este motivo, é importante que reflitamos que, se neste tempo de história longa da educação a distância, houve tanto preconceito quanto à modalidade e tanto trabalho realizado para sua consolidação, por que, quando esta pode ser utilizada como base, opta-se por algo sem nenhuma base quem inclusive, nas escolas, tem se mostrado um “teste e falha constante”? E mais, não há garantias de que estes profissionais de ensino superior possuem habilidades para lidar com as ferramentas para produção de material (a distância, remoto ou como preferirem), além das dificuldades dos próprios estudantes em manejá-las.

Assim, o ideal seria que o estudante tivesse um ritmo de estudo e acesso a bens materiais e uma independência que não, necessariamente, possuem. Na EaD, existe uma equipe por trás do professor e espaços para auxiliar aqueles que não possuem os instrumentos tecnológicos. E, caso tenham acesso,

o uso da tecnologia torna-se um desafio para alunos e professores, porque, de um momento para o outro, tiveram de se adaptar a esta modalidade; desafio este ampliado, ainda, pela falta de apoio das instituições de ensino e de orientação para o melhor uso dessa tecnologia.

Outro fator essencial que deve ser levado em consideração é o ambiente de estudos. A realidade de muitos alunos das universidades federais é de precariedade e não possuem um local adequado para que possa aprender. Casas que muitas vezes possuem poucos cômodos, pouca iluminação e inclusive falta de silêncio para se concentrarem nos estudos.

A partir destes problemas elencados, a atividade ou aula remota pode ser considerada uma solução temporária para que não se perca este ano letivo e cuja finalidade seja, apenas, minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes, do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise. Isso não implica negar a importância da internet e das TIC's como elementos auxiliares para o ensino presencial. A tecnologia amplia a interação entre alunos, professores e as próprias instituições, mas, sem o desenvolvimento de pesquisas e reflexões, como ocorreu na EaD, o ensino remoto é, ainda, algo a ser desenvolvido para, quem sabe, no futuro, ser mais uma modalidade de educação.

Desenvolver estudos que pensem as falhas e construam soluções possibilitará um reforço para que as aulas remotas tenham seu lugar reconhecido e, talvez, efetivo na educação pós-pandemia. O fato de utilizar aplicativos e salas de aula virtuais, como a do Google *Classroom* e o *Moodle* para disponibilização das atividades, vídeos etc. propiciará a construção e a produção de inúmeros materiais didáticos específicos e a inclusão de profissionais para auxiliar a área da educação, ou seja, as aulas remotas podem produzir demandas que construam tecnologias específicas para este tipo de ensino e que possuem aspectos distintos das utilizadas na modalidade EaD, ou, até mesmo, implementar em EaD. Outra mudança deve ocorrer com a ampliação das redes de *internet*, com o desenvolvimento do 5G e uma maior

disponibilidade do sinal, visto que os ambientes em geral deverão possuir mais robustez, de maneira que mais pessoas (estudantes, em especial) consigam acessar as redes, simultaneamente.

Portanto, as aulas remotas podem ampliar seu campo, mas ainda não podemos considerá-las uma modalidade de ensino. Apesar de serem uma solução pontual para este dado momento, não há como negar que, depois da pandemia, os estudos não retornarão ao modelo anterior. Nesse sentido, no primeiro momento o ensino híbrido é uma das maiores tendências em educação para os próximos anos, pois aproveita a flexibilidade das plataformas virtuais, com o espaço da sala de aula e o auxílio do professor.

A universidade poderá ampliar as formas de aprendizado dos alunos, além de aproximar professores e estudantes das tecnologias, como ferramentas de ensino e aprendizagem. Assim, o processo dar-se-á tanto por meio de dispositivos, como *tablets*, computadores e *smartphones*, como também pela presença na faculdade, onde o educando poderá interagir, pessoalmente, com o educador. O ensino híbrido, dessa maneira, une o tradicional e o novo: docentes preparados e plataformas com experiência educacional.

Antes da COVID19, este modelo já estava sendo pensado e desenvolvido, mas com este evento pandêmico, acredita-se que tal processo se intensificará e terá mais visibilidade. Acreditar que a formação, em um ensino superior, retornará ao tempo em que a base seria ir até a faculdade, acompanhar todas as aulas de forma presencial, contar com materiais de suporte em papel (como as bibliotecas) e ter a obrigatoriedade de cumprir uma carga horária com datas e horas marcadas, diariamente ou por determinados dias da semana, é ignorar o impacto deste evento sanitário na educação.

O que chamamos de ensino tradicional já vinha, de maneira crescente, sendo interpenetrada pela oferta de tecnologia e pelos efeitos do ensino à distância. A educação já passava por uma transformação, tanto no sentido de materiais pedagógicos, como em métodos de aprendizado

que potencializam a forma como se ensina. Professores utilizavam redes sociais e plataformas para se comunicar e disponibilizar conteúdos *on-line* aos estudantes. Por este motivo, pensa-se que, futuramente, haverá uma maior flexibilização em relação às aulas presenciais, ou seja, uma parte do ensino dar-se-á na instituição, enquanto outra poderá ser propiciada em qualquer lugar em que o aluno esteja, bastando, para isso, apenas o acesso à internet e um aparelho ligado à rede.

Como apontamos, para que isso ocorra ainda necessita condições econômicas e técnicas, mas o ensino híbrido ganhará força, porque, uma parcela significativa poderá optar por este modelo, sem que a outra, sem as devidas condições, seja excluída. Acredita-se que, à medida que os anos passam, mais pessoas migrarão para esta maneira de formação acadêmica. Nesse sentido, o ensino híbrido ampliará as possibilidades e facilitará a comunicação e a circulação de materiais didáticos, de explicações e de fontes de pesquisa, como uma abundante e inesgotável biblioteca virtual, à disposição de professores e alunos.

Os educadores também terão os benefícios da mobilidade, pois ficarão à frente de algumas aulas, como no método tradicional de ensino, mas oferecerão outros encontros via *internet*. Além disso, compromissos, como o lançamento de notas, atualização de conteúdos e referências, orientações são funções que, cada vez mais, serão feitas com *notebook* ou *tablete*, em qualquer lugar.

Em relação à metodologia, o ensino híbrido pode ampliar as ferramentas, a criatividade, a interação e o aprendizado, tornando os conhecimentos mais diversos e atraentes, na medida em que possibilita acesso a cursos, palestras de intelectuais de outros países e instituições. A prática dessa metodologia de ensino agrega muitos conhecimentos, habilidades, interatividade, dinâmica, interesse e facilidades de aprendizado em diversas situações.

Referências

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação brasileira de educação a distância. Art. 7, vol. 10, 2011.

BENITES. A. **Notícias sobre o coronavírus e a crise política no Brasil**. El País. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-19/ao-vivo-noticias-sobre-o-coronavirus-e-a-crise-politica-no-brasil.html>. Acesso dia: 19/08/2020

BRASIL. Portaria N° 544 de 16 de Junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, Distrito Federal, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso dia: 19/08/2020

MEC. Portaria que regulamenta o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34970-ead>. Acesso dia: 19/08/2020

MORÁN, J. M. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. Summus Editorial, 2011.

MORAN, J. M., MASSETTO, M. T., BEHRENS M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papyrus, 2015.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO PLANEJAMENTO DE AULAS REMOTAS

Adriana Silva da Silva*
Artur Rodrigo Itaqui Lopes Filho**

Introdução

Diante do cenário de pandemia global, em que o mundo vem enfrentando desde o último mês do ano de 2019, muitas mudanças passaram a ocorrer de maneira emergencial. Atingindo os mais diversos setores da sociedade, a crise causada pela proliferação do vírus da COVID-19 levou a sociedade a refletir e, inclusive, assumir medidas que vieram a alterar dinâmicas de trabalho, de convívio, de consumo e, inclusive de estudo.

Tendo como foco o cenário da educação, o fato vigente que nos desperta atenção é o dado exposto que muitas instituições de ensino nos apresentam: um (visível) despreparo na migração de seus modelos, anteriormente presenciais, para um modelo remoto (vide as consequências do isolamento social). Tal situação expõe a face do Ensino Remoto em meio ao território

* Gerente de projetos na indústria de jogos e aplicações e conteudista na área de Arte e Design junto a diversas instituições de ensino e na área de Educação a Distância, desde 2012, focando em desenvolvimento de tecnologias para a educação e produção de material didático. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Gráfica Digital. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas.

** Gerente de Projeto na indústria de games e no desenvolvimento de material didático, tanto como autor conteudista, quanto como Designer Instrucional. Doutorando em História pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Filosofia pela Unisinos e em História pela Universidade Federal de Pelotas. Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Graduado em Filosofia pela Unilasalle.

nacional. Apesar da Educação a Distância há muito não ser uma novidade (inclusive no Brasil), poucas práticas podem ser consideradas exemplares no sentido de promover uma eficiente efetivação do Ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Com isso, pensar o Ensino Remoto passou a ser uma questão emergencial, não que antes disso não tenha sido feito, mas as práticas mal conduzidas do processo educacional não-presencial reforçam a necessidade de se transpor o campo das ideias e reflexões teóricas – que auxiliam a condução de boas práticas do Ensino Remoto – para uma tácita efetivação, no sentido de promover um ambiente próspero onde a prática decorra de boas reflexões, para assim, por consequência, vir a corresponder a uma experiência saudável e não prejudicial para todos os envolvidos no processo, sobretudo os professores e os estudantes.

Atentando defender a possibilidade de se promover um ambiente saudável de ensino e aprendizado a partir de um modelo não-presencial, o presente texto tem por objetivo ressaltar o potencial intrínseco a prática do Ensino Remoto, apontando o valor do pensamento organizacional no planejamento de todo o complexo que envolve a atuação, tanto docente quanto discente, no ambiente digital. Assim, a figura do designer instrucional passa a ser enaltecida e tornada destaque, por representar, conforme nosso entendimento, aquele dotado das qualidades necessárias para imprimir, no modelo de Ensino Remoto, toda a carga organizacional necessária para arquitetar e instruir práticas saudáveis, tão necessárias ao cenário da educação contemporânea, assim como emergencial, vide a pandemia que (ainda) teima em nos assolar.

Dado o cenário onde passaremos a desenvolver nossas (particulares) reflexões, o presente texto discorrerá, em um primeiro momento, acerca da situação na qual a educação brasileira se encontra, em meio ao cenário da pandemia, apontando como tem sido a transição, de grande parte das instituições de ensino presenciais, para o modelo não-presencial, assim como as possíveis consequências da falta de uma orientação que respeite as peculiaridades de um modelo

não-convencional de ensino e aprendizado, como é o caso do Ensino Remoto.

Em um segundo momento, a figura do designer instrucional passará a ser esmiuçada, expondo a dinâmica intrínseca a sua prática, assim como seu papel no planejamento e na organização de processos que visem a eficácia e a funcionalidade como objetivo. Buscando inserir a prática do designer instrucional à dinâmica do Ensino Remoto, atentaremos em enaltecer a contribuição de tal atuação, no sentido de viabilizar um desenvolvimento positivo do potencial intrínseco do modelo de ensino e aprendizagem não-convencional em tempos de pandemia.

Por fim, será enalticida a prática do planejamento organizacional no ambiente do Ensino Remoto, atentando para a eficiência da atuação do designer instrucional na viabilização de soluções saltares para o cenário da educação, emergencialmente orientado a crise da pandemia, mas possível de ser transposto ao cenário posterior a crise vigente e mantido como uma dinâmica eficiente incorporada ao cenário da educação como um todo.

A educação em tempo de pandemia

No dia 01 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei da República Popular da China, foi identificado o primeiro caso de infecção pela SARS-CoV-2, causadora da COVID-19. (OMS, 2020). Ainda que o caso tenha sido reportado apenas no dia 31 de dezembro do mesmo ano, gradualmente o temor diante as consequências de uma doença capaz de infectar o mundo, de modo literal, passaram de um pequeno temor, para uma dura realidade.

Poucos meses depois, vislumbrando o avanço gradual do vírus, que rompeu as barreiras do oriente e tomou grande parte da Europa e da África, o Brasil acabou por integrar o conjunto de países infectado pelo vírus. Foi no dia 26 de fevereiro de 2020, em que o jornal G1 noticiou o primeiro caso de contágio por COVID-19. A confirmação se deu após o exame de um cidadão brasileiro de 61 anos de idade, que havia retornado

de uma viagem para a Itália. (OLIVEIRA, ORTIZ, 2020). Pouco a pouco o vírus foi ganhando maiores proporções, tanto no Brasil, quanto no mundo chegando ao ponto da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar estado de pandemia global no dia 11 de março de 2020. (OMS, 2020).

As consequências para o território brasileiro foi a tomada de um vasto conjunto de medidas de isolamento e manutenção de um distanciamento social, os quais levaram o cidadão brasileira a ter de repensar, não somente a sua dinâmica de trabalho e de convivência social, mas, inclusive, a dinâmica dos processos que envolviam a mecânica consolidada de ensino e aprendizagem em todo território nacional.

Aparentemente, o fato de escolas e demais instituições de ensino terem sido fechadas, a fim de evitar a propagação do vírus, não deveria alarmar a sociedade brasileira, visto o fato de a educação, com sua modalidade à distância, já estar em plena atividade desde 2005. Mas apesar do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 ter sido aprovado, poucas instituições brasileiras fizeram uso de suas possibilidades, centrando suas atividades, em grande parte, no ensino superior e pós-graduação. (PASINI, CARVALHO, ALMEIDA, 2020).

Ainda que o processo de educação à distância (EAD) no Brasil já estivesse em pleno desenvolvimento, o debate acerca de sua eficiência flutuava nos mais diversos setores da sociedade. De acusações ao modelo por servir a ambições empresariais, a elogios que ovacionavam tal prática como sendo a promessa de uma (verdadeira) universalização do ensino, fato é que pouco se avançou efetivamente em prol da consolidação de um modelo funcional, em um sentido de trazer eficiência, funcionalidade e segurança, tanto para o professor, quanto para o estudante, em um sentido prático de sua efetivação. É claro que não é possível afirmar haver um despreparo das instituições em um sentido universal, mas aquelas que optaram por negligenciar tal possibilidade de ensino, seja pelo motivo que for, acabaram por se encontrar em uma situação por deveras preocupante quando diante da emergência da pandemia vigente.

Tal constatação é evidenciada, quando diante da emergência de uma inesperada situação de crise, como a pandemia decorrente do avanço da COVID-19 no Brasil. Essa situação acaba por expor as fragilidades inerentes à aplicação de um modelo não convencional de ensino, sobretudo quando desprovido de um devido entendimento das suas particularidades.

O Ensino Remoto acabou por atropelar as muitas instituições que baseavam as suas práticas no modelo presencial, transformando a maneira de se trabalhar com o ensino e a aprendizagem. Com isso, de maneira emergencial, muitas dessas instituições, desprovidos de um devido preparo e, igualmente, de um entendimento específico dos processos de ensino e aprendizado mediados pelas tecnologias digitais, acabaram por acumular gafes prejudiciais ao processo, o que, por consequência, acabou por fomentar um maior preconceito com essa modalidade de ensino.

Algum exemplo do mau uso do Ensino Remoto no cenário brasileiro em meio a pandemia advém de alguns fatores talvez dantes não enfatizados, mas em meio a tal situação, acabaram por serem enaltecidos como máculas. Citamos como exemplo:

- A dificuldade de acesso à internet, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores, o que inviabiliza a dinâmica do Ensino Remoto;
- O desconhecimento da tecnologia necessária para disponibilizar materiais de ensino através de ferramentas próprias para isso;
- O desconhecimento técnico e organizacional por parte dos professores e das instituições de ensino para a viabilização de aulas na modalidade remota;
- O despreparo técnico por parte das instituições e a falta de um treinamento apropriado aos professores, para a elaboração e viabilização de aulas remotas;

- A falta de um planejamento organizacional específico para a modalidade remota, a qual, por compor um modelo de ensino e aprendizagem diferenciado, é carregado de peculiaridades que a difere do modelo presencial.

Esses são alguns exemplos dos problemas enfrentados diante da aplicação do modelo de Ensino Remoto, enfrentado por muitas instituições de ensino brasileiras, sobretudo aquelas que tinham como sua única modalidade, o ensino presencial.

Diante da situação emergencial vivida, o cenário mais comum e corriqueiro, tem sido a transposição, muitas vezes de maneira abrupta, do modelo presencial, ao modelo remoto. Isso significa que muitas instituições, devido a um possível desconhecimento da modalidade remota, acabam por mimetizar o espaço presencial no ambiente digital, onde longas aulas se estendem, uma após a outra, orientada por um professor que expõe um determinado conteúdo a um conjunto de estudantes, como se esses estivessem enfileirados em suas carteiras, sem considerar toda a estranha dinâmica na qual todos, professores e estudantes, se encontram inseridos – sentados em suas casas, expostos a tela de uma plataforma digital (celular, computador, tablete e mais), sujeitos a interrupções de familiares e, inclusive das redes de abastecimento elétricas e de internet (essenciais para a viabilização do processo).

A simples transposição de modelos, acaba por esbarrar em um vasto conjunto de problemáticas que oneram, tanto o professor quanto o estudante e, como já fora ressaltado, a manutenção do Ensino Remoto como sendo a transposição do modelo presencial para o ambiente digital, corrobora para o mal entendimento daquilo que constitui a ideia fundacional do Ensino Remoto, assim como prejudica a exploração de suas potencialidades, em vista a possível dimensão preconceituosa, a qual o mesmo poderá vir a ser alocado: como o exemplo de um modelo não-funcional e, por que não, prejudicial para o desenvolvimento da educação.

Frente a isso, é importante que venhamos compreender em que consiste o Ensino Remoto, a fim de esclarecer algumas

de suas potencialidades, assim como compreender importância de um planejamento prévio e uma gestão eficiente para que o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias digitais não acabe por fomentar uma experiência negativa para as instituições de ensino, seus professores e seus estudantes. Assim, surge a necessidade de uma figura singular, dotada do conhecimento organizacional, capaz de planejar e instruir as instituições e seus respectivos professores a promover práticas saudáveis de ensino e aprendizagem em um modelo que não lhes é de costume. Tal figura é a do *designer* instrucional, o qual passaremos a discorrer sobre.

Papel do Designer Instrucional

Defender o que um designer faz é uma tarefa complexa e o que podemos esperar quando se tratando da definição do que é um designer instrucional? Antes de mergulharmos nesta discussão, cabe a seguinte ressalva: design é a área do conhecimento e designer é o profissional que atua nesta área. Pode parecer uma explicação desnecessária, mas devido a inúmeras confusões é importante torná-las clara para os profissionais de outras áreas.

Ainda que existam diferentes perspectivas para dizer o que é e o que não é design, não podemos contestar seu potencial para projeto. Diante disto, podemos dizer que o desenvolvimento de um projeto possui diferentes etapas e é baseado no uso de diferentes metodologias para sua realização. O termo instrucional guarda relação com a viabilidade de instruir alguém a fazer algo, ensinar, apresentar, direcionar. Em face ao exposto, o designer instrucional é um profissional que atua em projetos, selecionando os métodos adequados para a solução de problemas educacionais que tem como objetivo instruir alguém.

Nesse sentido, não é errado dizer que todo educador tem algo de designer instrucional, porém, diferem-se pelo uso de tecnologias da comunicação – internet e computador – como foco da prática e interação entre docente e discente. O designer

instrucional é responsável pelo projeto educativo cujo resultado é um produto digital – o conteúdo educacional – que possui objetivos bem definidos. A forma e as funções dos conteúdos educacionais devem ser compatíveis com os objetivos de aprendizagem os quais são definidos na etapa projetual.

Ainda que existam alguns cursos e pós graduações com foco nesta temática, não é possível definir a formação inicial de um designer instrucional. Para Filatro (2015) o design instrucional é orientado por um corpo de saberes que compreendem algumas dimensões, são elas: tecnocientíficas, pedagógica, comunicacional e tecnológica. Para esta pesquisadora, a teoria do design instrucional é baseada em três áreas fundamentais:

- ciências humanas, baseada na psicologia comportamental, do desenvolvimento e da aprendizagem;
- ciências da informação e da comunicação e
- ciências da administração, em razão da abordagem sistêmica, a gestão de projetos e da engenharia de produção.

O foco do designer instrucional vai além da compreensão do modo pelo qual as pessoas aprendem, ele busca criar situações específicas que viabilizem o processo de aprendizagem. O produto que ele gera deve evidenciar os objetivos do conteúdo educacional, também deve tornar os conteúdos acessíveis para o estudante. Por este motivo que conhecer métodos e as estratégias que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para este profissional. Os produtos que o designer instrucional projeta podem ser diversos: livros (impressos ou digitais), *podcasts*, animações, jogos, vídeos, infográficos, entre outros.

A perspectiva processual ou projetual do design instrucional é orientada por processos que podem se desdobrar em pequenas tarefas. O ciclo projetual pode basear-se em diferentes métodos, o importante é que estejam em consonância com o objetivo do projeto. De forma geral pode-se afirmar que o designer instrucional realiza:

- A identificação de um problema de aprendizagem,
- A busca por uma solução,
- O seu desenvolvimento,
- A implementação do produto,
- A avaliação dos resultados do projeto.

Na etapa de identificação do problema é necessária uma análise do contexto, o reconhecimento das necessidades (reais e não pressupostas), a delimitação do público-alvo e as restrições e requisitos do projeto. Estes devem ser devidamente avaliados de forma a viabilizar a proposição de soluções adequadas. (FILATRO, 2015).

A análise do contexto permite identificar pontos que podem ser estratégicos para o desenvolvimento da solução, como por exemplo, quais os tipos de tecnologias os estudantes têm acesso. As necessidades podem variar desde retomar um conteúdo ou conceito avaliar a aprendizagem. Conhecer o público-alvo ajuda na definição da linguagem empregada ao longo do material, bem como vai orientar as escolhas gráficas. Por exemplo, o modo de se comunicar varia de acordo com a idade do público-alvo. Atente-se aqui que a ideia não é infantilizar o material para público mais jovem, mas sim utilizar uma linguagem que faça sentido para o mesmo. (FILATRO, 2015).

Os requisitos e as restrições podem ser referentes ao público, conteúdo ou tecnologia. No que diz respeito às ferramentas tecnológicas, por exemplo, sabemos que um número expressivo de pessoas utiliza apenas o celular como meio para acesso à internet. Isso já pode orientar a escolha das tecnologias utilizadas bem como o modo como o conteúdo é apresentado, visto que essas interfaces são pequenas, os textos devem ser grandes assim como as áreas de clique. (FILATRO, 2015).

A busca pela solução e seu desenvolvimento deve concatenar as informações levantadas na etapa anterior de forma a solucionar o problema. Deve prever tipos de interação, acessibilidade, deve ser autônoma, ou seja, apresentar o conteúdo de forma clara e objetiva. Deve apresentar comandos claros que não deixem os estudantes em dúvida sobre como

proceder. A implementação pode ser num ambiente virtual de aprendizagem ou outra forma que seja mais conveniente para o projeto. O último estágio do ciclo projetual de um design instrucional é a avaliação. Sua importância se dá em função de identificar pontos de melhorias, inconsistências, denotar a viabilidade da aprendizagem, entre outros dados relevantes. (FILATRO, 2015).

Para Filatro (2015) o campo de atuação de um designer instrucional pode se dar em nível **macro**, onde ele vai identificar as particularidades do programa ou instituição ao qual ele vai planejar um curso. Em nível **meso**, onde vai avaliar o programa de curso e em nível **micro**, onde vai reconhecer as disciplinas e conteúdos, em que precisa propor soluções educacionais. No nível macro ele compreenderá como a instituição funciona, como o programa educacional está estruturado. De posse destas informações, o designer precisa compreender o programa de cada curso ou nível escolar e somente a partir daí, irá refletir sobre os aspectos do nível micro, analisando as disciplinas e os conteúdos que precisam ser desenvolvidos.

Você pode estar se perguntando como o designer instrucional consegue dar conta de todos estes fatores, mas, na verdade, um designer instrucional não trabalha sozinho. Ele deve contar com um suporte de tecnologia da informação, sempre que possível deve dispor de um designer gráfico ou digital, seu trabalho é em colaboração com professores conteudistas, revisores, entre outros. Enfim, no contexto ideal, o trabalho do designer instrucional tem suporte em uma equipe multidisciplinar.

Há muito ainda o que se aprofundar acerca da atividade do designer instrucional, porém, para fins da discussão aqui proposta nos cabe essa visão mais generalista. O designer instrucional ainda é uma profissão pouco conhecida no contexto da educação presencial e está fortemente associado ao contexto da educação a distância. Diante da pandemia de COVID-19 e a urgência que professores vêm vivenciando em transpor as suas práticas pedagógicas presenciais ao ensino

remoto, tem gerado um profundo sentimento de desgaste e desânimo de ambas as partes: professores e estudantes.

Diante do contexto real das escolas públicas, que não dispõe de uma equipe multidisciplinar para ajudar os educadores nas suas produções, objetivamos, por meio deste artigo, apresentar alguns pontos que compõem o contexto de produção de materiais didáticos baseados na prática do designer instrucional. Para tanto, discorreremos sobre alguns elementos essenciais para a adaptação dos conteúdos do ensino presencial para o remoto.

Planejamento para ensino e aprendizagem remota

As modalidades de ensino estão orientadas pela educação presencial e educação a distância, prioritariamente. Desta mescla, surge a modalidade híbrida, cujo reconhecimento e regulamentação já fora discutida e firmada pelo Ministério da Educação. Estas modalidades ainda não foram pensadas para os ensinos fundamentais e médios, tendo já alguns cursos de graduação e pós-graduação implementados desta forma (CARLINI E TARCIA, 2010).

Segundo o professor Tomazinho (2020) no contexto educacional atual o ensino remoto tem se mostrado como uma saída para evitar os riscos de disseminação do COVID-19. Essa situação é apoiada pelo decreto do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação e segue as orientações do Ministério da Saúde. O professor defende a ideia de ensino remoto emergencial, pois professores e setor pedagógico das escolas tiveram que aplicar um planejamento pedagógico que não existia com vistas a obedecer às restrições que a nova realidade demanda.

Entendendo o trabalho dos educadores como ensino remoto emergencial, partimos da premissa de que essa mudança é temporária e alternativa às circunstâncias que estamos vivendo diante da crise sanitária. O foco deve ser a criação de soluções de ensino remoto, cientes de que estes conteúdos, em sua forma original, seriam debatidos em aulas presenciais. Com isso, não se deve focar em criar uma estrutura

robusta, mas sim, focar na construção de estratégias de ensino aprendizagem que sejam fáceis de configurar e que a entrega se dê de forma fácil e confiável. (TOMAZINHO, 2020).

O que vemos acontecer no contexto da educação atual é que o planejamento acontece ao mesmo tempo em que é aplicado, isso abre espaço para incertezas e inseguranças tanto por parte de educadores quanto de estudantes. Também é preciso considerar que os currículos escolares também não foram pensados para ser aplicado na modalidade remota. Essa sensação de ineficiência é reforçada pela falta de prática de professores na educação a distância – a qual ainda é vista por uma grande parcela de professores como ineficiente – associada à pouca ou nenhuma experiência com tecnologias digitais e suas ferramentas. A tecnologia, até este momento, era explorada como um meio para enriquecer os conteúdos, mas nunca como suporte para a aprendizagem.

Tomazinho (2020) lembra, de forma muito assertiva, que nenhum professor estava preparado para uma situação como a qual estamos inseridos. Não só professores, mas alunos, pais, enfim, ninguém estava preparado para a realidade da pandemia. Outro ponto importante a ressaltar é que professores não tiveram treinamento prévio para a modalidade remota de educação, o que faz com que o campo se mostre aberto para tentativas que nem sempre serão acertadas em um primeiro momento. O currículo também não foi pensando para o ensino remoto e está propiciando uma nova experiência para todos os envolvidos nos processos de educação.

A urgência de não deixar os estudantes esperando por uma estrutura melhor, gera uma sensação de ansiedade que faz com que ao mesmo tempo que o planejamento é realizado, as aulas são entregues aos estudantes. O foco é salvar o ano letivo fazendo ao mesmo tempo em que se aprende como fazer. Nesse sentido, professores tem se mostrado incansáveis ainda que com poucas forças para reagir entregando as aulas da melhor forma possível. Nesta perspectiva, o processo educacional em tempos de pandemia tem se mostrado

como uma série de experiências que, como em um laboratório, se combinam e geram outras possibilidades.

Basicamente, usa-se o que foi produtivo em uma experiência ao que foi produtivo em outra e cria-se mesclas que nem sempre se mostram melhores que as propostas originárias. O processo tem consistido em um ciclo de construção, testagem, ajuste constante. Este tem sido o processo utilizado atualmente. A atuação do professor no ensino remoto emergencial requer que os mesmos criem, desenvolvam e implementem suas aulas. À escola, cabe o papel de assessorar o professor no que diz respeito às tecnologias.

De outro lado, ainda que as tecnologias se mostrem cada vez mais interessantes e com possibilidades – que podem variar entre realidade virtual, aumentada, animações, vídeos, podcasts, entre outros – pensar o quanto os estudantes conseguem acessar destes conteúdos nos jogam a uma realidade muito impactante de diferença social. Fato é que a maioria de nós acredita no mito de que com a internet tudo está ao alcance de todos, o grande mundo da rede que propicia experiências incríveis. O que a pandemia do COVID-19 nos mostrou é que este espaço ainda não é habitado por muitos, e que a maioria das pessoas utiliza as redes para navegar em redes sociais como Facebook, e utilizar aplicativos de comunicação instantânea como *Whatsapp*.

Diante de tudo aqui exposto, prosseguiremos com algumas orientações com enfoque nas tarefas do designer instrucional que podem ser incorporados pelos professores de forma a ajudarem na etapa de organização dos conteúdos que serão produzidos.

- O primeiro ponto é identificar o problema e os objetivos do objeto de aprendizagem. O problema pode ser construir um determinado conteúdo para ser entregue aos estudantes via *Facebook*, *Whatsapp*, ambiente virtual de aprendizagem ou outro canal que estiver disponível. Tente identificar o tipo de arquivo mais acessível para seus alunos, pode ser um *pdf* ou uma imagem.

- Para imagens, atente-se que ela deve ter uma boa resolução de forma que os estudantes consigam ler os textos e visualizar as mesmas. Existem diversos softwares livres, assim como pagos para a produção destes materiais. Além disto, ao usar imagens nos materiais, pense sobre a função pedagógica da mesma. Tente evitar imagens para decorar os textos, elas podem fazer com que os estudantes percam o foco. Quando for necessário o uso de imagens, tente determinar um objetivo para ela, como ilustrar o contexto de um texto, explicar um conceito, por exemplo.
- Crie um padrão para os seus materiais, isso não significa que todos sejam iguais, mas invista um tempo para pensar a estrutura: um cabeçalho que indique a escola, a disciplina, o ano, turma e o nome do professor ajuda os estudantes a se localizarem rapidamente. Explore a divisão do material por categorias: conteúdo, indicação de vídeo, atividades, entre outras.
- Evite o uso de tipografias cursivas, elas são bonitas, mas dificultam a leitura, principalmente em suportes digitais. Escreva títulos que façam conexão direta com o conteúdo abordado e na escrita não deixe de dizer ao estudante qual o objetivo do material.
- Não use uma linguagem acadêmica ou rebuscada, tente manter o texto dialógico. Quando não puder evitar termos mais complexos, estimule os estudantes a construir um glossário, ou mesmo pesquisar o sentido das palavras que eles não entenderam.
- Lembre-se de escrever comandos claros, principalmente em atividades, pois é muito comum que os alunos não entendam com clareza sobre como proceder nas atividades. Por exemplo, o que era aceitável no ensino presencial de matemática, instruir os estudantes a realizarem cálculos, no contexto do ensino remoto é importante indicar que eles precisam realizar os cálculos e compartilhar o resultado com professor pelo canal combinado.

- Outro fator que pode parecer bobagem, mas no contexto do ensino remoto, pode ajudar os estudantes na organização das tarefas diz respeito a nomenclatura dos arquivos enviados para os estudantes e por eles submetidos aos professores. Defina padrões, por exemplo, quando você for submeter atividades aos alunos priorize pela indicação da disciplina e tipo de arquivo: MATEMATICA_CONTEUDO_01; MATEMATICA_ATIVIDADE_01; e assim sucessivamente. Quando o aluno devolver o conteúdo, a nomenclatura deve permanecer a mesma sendo adicionado apenas o nome do aluno: FULANO_MATEMATICA_ATIVIDADE_01. Isso é uma tarefa muito simples que pode inclusive ajudar no seu controle e avaliação dos conteúdos.
- Vale a pena investir um tempo para conversar com os alunos e ajudá-los a construir a rotina de estudo. Sabemos que isso não pode ser realizado individualmente, mas orientar os estudantes a gerenciar o processo de aprendizagem ajuda a torná-los mais autônomos.
- O momento requer que todos tenhamos cuidado com nossa saúde, tanto física quanto psicológica, portanto, tente manter uma rotina. Tente manter seu horário de trabalho, tente realizar todas as suas tarefas em período correspondente ao que estaria em sala de aula presencialmente. Longas horas diante de computador, podem facilmente tornar-se improdutivas. Estabeleça pequenas metas, isso traz a sensação de “missão cumprida” e traz satisfação por meio dos resultados.

Algumas das ações aqui apresentadas compõe o contexto de gerenciamento realizado pelo designer instrucional. Algumas destas práticas, quando incorporadas no dia a dia dos professores pode otimizar o tempo, minimizando os desgastes no desenvolvimento de suas atividades. Aos estudantes pode dar uma sensação maior de segurança e estabilidade, conduzindo-os de forma mais tranquila diante de todas as mudanças causadas pela pandemia de COVID-19.

Conclusão

O contexto da pandemia, decorrente da COVID-19, apesar de promover uma (profunda) mudança de paradigmas acerca do *modus operandi* dos mais diversos grupos sociais (ainda que seja, por deveras forçosa), de maneira equivalente, pode ser entendido como inspiração para o desenvolvimento de um cenário extremamente fértil e fecundo para reflexões e, igualmente, a promoção de mudanças positivas que venham colaborar com a sociedade, em um sentido universal. Em se tratando de Brasil e, sobretudo, tratando do cenário da educação, a crise pandêmica nos instiga a observar o modelo de Ensino Remoto com a devida atenção, entendendo ser o mesmo, parte de um processo que ambiciona, acima de tudo, a promoção de um espaço frutífero de ensino e aprendizado que demanda dedicação, para fins de garantir qualidade e eficiência para todos os envolvidos.

Fora com esse intuito que o presente texto se originou: a fim de promover uma reflexão positiva acerca da prática do Ensino Remoto, atentando para a efetivação de um cenário positivo e que garantisse a qualidade no processo de ensino e aprendizado. Para tanto, a figura do designer instrucional e toda a demanda inerente a sua atuação fora trazida como um elemento colaborativo ao cenário do Ensino Remoto, instigando e, igualmente, ressaltando a importância do planejamento e do pensamento organizacional, na construção de um projeto de ensino e aprendizado que viesse garantir, além da qualidade supracitada, segurança e tranquilidade na atuação, tanto dos estudantes, quanto dos professores, em estarem imersos em um ambiente, para muitos, algo estranho ou, por que não dizer, ao menos, não-convencional.

Assim, espera-se que o presente texto tenha, ao menos contribuído para a promoção de reflexões, questionamentos e críticas, que venham incitar, ainda mais, o debate acerca da efetivação do Ensino Remoto e da importância da figura do *designer instrucional*, como aquele dotado do conhecimento necessário para orientar práticas salutares, que se estendam para além da pandemia vivida.

Referências

CARLINI, Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a Distância e Agora?: orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial.** Pearson, 2010.

FILATRO, Andrea. **Produção de conteúdos educacionais.** São Paulo: Saraiva 2015.

OLIVEIRA, E.; ORTIZ, B. **Ministério da saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil.** Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/26/ministerio-da-saude-fala-sobre-caso-possivel-paciente-com-coronavirus.ghtml>. Acessado em: 18/08/2020.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic.** Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acessado em: 18/08/2020.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/wp-content/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acessado em: 18/08/2020.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar.** Disponível em <<https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-einventar#:~:text=definem%20Ensino%20Remoto%20Emergencial%20como,devido%20a%20circunst%C3%A2ncias%20de%20crise>> Acessado em 19/08/2020.

O ENSINO DE INGLÊS A DISTÂNCIA NA PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DE ENSINO COMO ELEMENTO CHAVE NA MEDIAÇÃO DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.

Ângela Perello Ferrúa*

Reflexões que levam à escrita

A reflexão que apresento aqui ganha forma, quando me proponho a retomar o processo de construção da minha dissertação de mestrado. Relaciono isso à experiência que tenho como professora de língua inglesa, tanto em âmbito presencial, como a distância e aloco estes elementos dentro do contexto educacional, em meio a pandemia.

Em 2018, defendi minha dissertação sob o título: *Mediação de Professores-Tutores em comunidades de aprendizagem do e-Tec-idiomas/inglês: um olhar sobre os indicadores da Presença de Ensino através do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas*, sob a orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Araújo Cunha. Ao longo da construção do trabalho, fui apresentada àqueles que são, hoje, o ponto de partida de toda a minha pesquisa em ensino de Língua Estrangeria (LE) e minha prática e observação docente; falo de Garrison e Anderson e de sua obra de referência *EaD in the 21st Century* (2003, 2011). Os autores cunharam o conceito de Comunidade de Aprendizagem, através da qual advogam que, para que esta se materialize, é necessário que haja três presenças: a Presença Cognitiva, a Presença Social e a Presença de Ensino.

* Revisora de materiais EaD e professora de inglês no ensino fundamental na rede municipal de Pelotas e na rede estadual. Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense. Graduada em Letras Habilitação Português-Inglês pela Universidade Federal de Pelotas (2003).

Como pode ser observado, tanto pelo título deste capítulo como pelo da dissertação, a Presença de Ensino, que das três é a que se relaciona diretamente com o professor e de sua prática docente, foi e continua sendo elemento chave de minhas reflexões e pesquisas.

Enquanto docente, minha experiência com o ensino a distância pré-pandemia dá-se em três momentos, sendo que o último, ainda faz parte da minha rotina de trabalho. Primeiro, fui tutora no Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD pela Universidade Federal de Pelotas. Segundo, ministrei a disciplina de Inglês Instrumental EAD, como professora substituta da mesma intuição de ensino superior, e terceiro, dou aulas particulares de Inglês *online*. Já no contexto atual, permeado pela pandemia, tenho vivenciado diversas formas e tentativas estabelecer o de ensino a distância na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, bem como do Município de Pelotas, que, como mencionado previamente, levaram à reflexão que embasa este texto.

O ensino de Língua Estrangeira a Distância

Conforme as palavras de Mill (2010), a influência da tecnologia e a união das telecomunicações com a informática modificaram diversas áreas do conhecimento. Ademais, Hargreaves (2010) afirma que os avanços tecnológicos, tendo na internet seu maior destaque, não apenas facilitam, mas proporcionam uma interação intercultural na forma como as relações de comunicação entre os indivíduos pertencentes ao mundo globalizado se dão. Portanto, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como outros conteúdos de ensino, teve de se adaptar às inovações que acompanharam a revolução tecnológica.

É possível dizer que tal revolução fecundou em uma imensa gama de *sites* que oferecem recursos didáticos, cujo objetivo é auxiliar na aprendizagem de línguas estrangeiras. Não cabe, aqui, uma discussão sobre a qualidade e a autenticidade de tais recursos didáticos. Contudo, creio que, dentre todo o material disponibilizado, há recursos capazes

de auxiliar no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), mediante ampla pesquisa e análise crítica daqueles que se valerão deles. Além desses recursos didáticos, cursos *online* ganharam força como uma nova forma de aprender um idioma. Dentre as possibilidades ofertadas no universo *online*, o Ensino a Distância (EaD) é um dos terrenos explorados.

Segundo Moran (2005), “[...] educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.” (p. 34). Adiciono a esse conceito, o que Moore (1973) e Trimer (2012) compreendem como EaD,

Educação à distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecanismos e outros (Moore. p. 26) É uma área em que se encontra uma conjunção rara de tecnologia, conhecimento e criatividade e alcançou êxitos formidáveis no desenvolvimento de estratégias e ferramentas de aprendizagem, utilizando todo o espectro de meios a sua disposição. (Trimer. p. 34)

Ainda pautada pelos estudos de ambos os autores, é relevante destacar que a separação espacial e/ou temporal é relativa, conforme a perspectiva adotada e as características das comunidades de aprendizagem que se formam. Portanto, tal separação não deve ser usada como critério a fim de mensurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem na EaD; muito pelo contrário, é fator de relevância positiva nessa modalidade de ensino, pois traz em si características como a flexibilidade e pressuposta maior autonomia do estudante.

Aprender um segundo idioma potencializa, dentre várias coisas, as experiências socioculturais e as oportunidades profissionais daqueles que se motivam a passar por esse processo. Vale lembrar que o ensino de línguas vai além da decodificação do idioma, pois é preciso que o aluno compreenda não só o conceito, mas também a cultura da língua estudada. Para isso, é preciso ensinar a pensar na nova língua, isto é, comunicar-se e interagir por meio desta. No caso do ensino de línguas, o aprendizado pauta-se nas habilidades: leitura (*reading*), escrita (*writing*), fala (*speaking*) e compreensão auditiva (*listening*). Nesse contexto, o ensino de idiomas na modalidade virtual deve verificar formas eficientes para que todas as habilidades sejam contempladas com o mesmo nível de qualidade.

O ensino de Língua Estrangeira na modalidade EaD vem ganhando destaque e adeptos ao longo das últimas décadas; esses cursos surgem tendo como principal diferencial a possibilidade de interação com professores nativos de diferentes países, a flexibilidade de horários e atividades diversificadas. Tal formato visa proporcionar uma experiência eficaz de aprendizagem, devido ao contato com falantes nativos da língua.

Dentro deste contexto, ainda que se possa questionar, o processo de ensino-aprendizagem de línguas na modalidade EaD tem sido vislumbrado como possivelmente mais eficaz mediante à exposição do aprendiz a ferramentas pedagógicas autênticas na língua alvo, destacando a importância da comunicação significativa, já que, a priori, é para este uso que as línguas são desenvolvidas.

O ensino de LE na modalidade EaD propicia uma gama maior de possibilidades para que se atinja a competência comunicativa através do desenvolvimento pleno das quatro habilidades já mencionadas anteriormente. A produção oral e a recepção auditiva, principalmente no caso da LE, podem ocorrer através de ferramentas como os *chats* e *webconferências*; a leitura e a escrita encontram, em espaços como os fóruns dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e nas redes sociais,

ambiente propício para se desenvolverem, de modo que o aluno, ao se valer de qualquer uma das várias ferramentas disponíveis, interaja com a comunidade de aprendizagem na qual se insere.

Quanto às ferramentas utilizadas, é viável dizer que essas auxiliam na aprendizagem da língua alvo e ampliam o leque de possibilidades para o ensino de LE. Entretanto, é premente uma análise crítica das mesmas a fim de proporcionar o desenvolvimento mais específico de cada habilidade. Além disso, várias ferramentas tecnológicas de ensino-aprendizagem de LE surgem numa velocidade suficientemente rápida para que seja necessária constante atenção de quem elabora cursos de LE na modalidade EaD, pois o que hoje é inovador, amanhã já se torna obsoleto ou é lançado com uma versão aprimorada.

Portanto, o ensino de LE na modalidade EaD se apoia nas Tecnologias da Informação e Comunicação como fonte para criar condições de aprendizagem da língua alvo, lidando com a informação de maneira interativa, criativa e orientada quanto aos conteúdos e conhecimentos culturais da LE.

O Modelo de Comunidade de Aprendizagem

Garrison e Anderson (2003, 2011) desenvolveram um modelo de análise cujo propósito era compreender os componentes multifacetados do ensino e da aprendizagem em textos de ambientes educacionais virtuais de nível superior.

Para os autores, a educação virtual possibilita níveis de elevada interação entre professores e alunos, elementos-chave do processo educacional, que, trabalhando em conjunto, poderão desenvolver capacidades cognitivas mais complexas, resultando em uma aprendizagem rica, coesa e que tem por objetivo aprofundar e explorar o objeto de estudo em questão.

Os pesquisadores (2003, 2011) reconhecem o papel crucial da interação social e do senso de pertencimento ao grupo como elementos fundamentais para a aprendizagem e para a construção colaborativa de conhecimento. Conforme esses apontam, o envolvimento conjunto e colaborativo entre professores

e alunos em atividades de ensino, através das quais se constroem significados diversos colaboram para o resultado positivo da aprendizagem.

Essa concepção de construção do conhecimento como atividade social colaborativa está na base do modelo de Comunidade de Aprendizagem, de Garrison e Anderson. Segundo estes, uma Comunidade de Aprendizagem é fundamental para desencadear e manter a crítica pessoal e a construção do significado, pois a colaboração no grupo leva os participantes a assumirem responsabilidades que são importantes para a experiência educacional.

No modelo de Garrison e Anderson (2003, 2011), uma comunidade de aprendizagem é constituída por três elementos interdependentes: a *Presença Social*, a *Presença Cognitiva* e a *Presença de Ensino*, que podem ser observadas através de indicadores agrupados em categorias que, por sua vez, indicam mais claramente cada fase ou aspecto desses elementos.

As três presenças que constituem a comunidade de aprendizagem representam, por meio da *Presença Cognitiva*, o desenvolvimento das competências de análise dos conteúdos; da *Presença Social*, o estabelecimento de um ambiente favorável à partilha das representações individuais em um contexto colaborativo; e da *Presença de Ensino*, o papel daquele que exerce a mediação na concepção e na organização das atividades da comunidade.

Embora qualquer uma das três presenças seja campo frutífero de pesquisa no que tange o tema Educação e Tempos de Pandemia, me ateei apenas à *Presença de Ensino*, que consiste no papel do professor quanto à promoção do desenvolvimento das *Presenças Social e Cognitiva*, por meio do manejo das ferramentas e gestão do ambiente. Para que ela ocorra é fundamental que estejam envolvidos três campos essenciais: o *Design Instrucional e Indicadores de Organização (Instructional Design and Organization)*, a *Facilitação do Discurso (Facilitating Discourse)* e a *Instrução Direta (Direct Instruction)* (GARRISON; ANDERSON, 2003; GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001).

A presença em questão é compreendida como a habilidade de planejar, facilitar e dirigir a interação que visa à educação. Essa é vista pelos autores como elemento próprio do professor, pois envolve uma série de atribuições tradicionalmente associadas a ele, como identificar os conteúdos tidos como relevantes, propor atividades que favoreçam não somente a reflexão, mas também o discurso crítico, além de diagnosticar e avaliar os resultados da aprendizagem. Portanto, foi nesse sentido que os autores propuseram organizar essas atribuições em três categorias: *Design Instrucional e Indicadores de Organização, Facilitação do Discurso e Instrução Direta*.

A primeira categoria – *Design Instrucional e Indicadores de Organização* – diz respeito à definição do currículo, ao *design* da metodologia, ao estabelecimento do cronograma de atividades que serão propostas e desenvolvidas, bem como à utilização do meio de comunicação de modo eficiente e o estabelecimento de expectativas em termos de *netiqueta* (GARRISON E ANDERSON, 2003, 2011). Assim, essa categoria engloba aspectos relacionados ao *design*, à organização e à coordenação do curso.

A segunda categoria – *Facilitação do Discurso* – representa mais do que a facilitação de contatos sociais. Inclui aspectos como: áreas de concordância e discordância; busca por consenso; incentivo, reconhecimento e reforço relacionados às contribuições dos membros; atração dos participantes; promoção de discussão; e aferição da eficácia do processo (ANDERSON *et al.*, 2001).

Por sua vez, a terceira categoria – *Instrução Direta* – compreende: apresentação de conteúdo; endereçamento de questionamentos; focalização e síntese de discussões; e inserção de conhecimento originário de fontes diversas (ANDERSON *et al.*, 2001).

A fim de sistematizar o que venho percorrendo, apresento o quadro descritivo referente aos campos de atividades da presença de ensino elaborados por Garrison, Anderson e Archer (2001):

Quadro 1 – Funções da *Presença de Ensino* e seus indicadores

Funções	Indicadores
Design e organização	<ul style="list-style-type: none"> • definição do currículo: apresentação do programa e do planejamento das atividades, por exemplo, apresentando as discussões que serão realizadas; • definição de métodos, por exemplo, explicitando a maneira como devem ocorrer os debates; • estabelecimento de parâmetros de tempo, por exemplo, estipulando prazos para a realização das atividades; • utilização eficiente das mídias, por exemplo, explicitando como devem ocorrer as postagens em fóruns; • estabelecimento da netiqueta, por exemplo, dando instruções acerca do tamanho das mensagens, e tipo de linguagem na interação. • elaboração de comentários gerais sobre conteúdos do curso.
Facilitação do discurso	<ul style="list-style-type: none"> • identificação de áreas de concordância e discordância entre os participantes; • busca por consenso e compreensão; • mensagens de encorajamento, compreensão ou reforço das contribuições dos participantes; • estabelecimento de clima propício para a aprendizagem; • direcionamento de comentários. • avaliação da eficácia do processo;
Instrução direta	<ul style="list-style-type: none"> • apresentação de conteúdo ou questionamentos; • foco na discussão de assuntos específicos; • apresentação de síntese da discussão; • confirmação do entendimento por meio de feedbacks avaliativos e exploratórios; • diagnóstico de mal-entendidos; • apresentação de informações de outras fontes, como por exemplo, de um livro texto, jornal, internet, experiências pessoais. • auxílio em problemas técnicos.

Fonte: Elaboração própria, embasada em Garrison, Anderson e Archer (2001, 2003).

As três categorias integrantes da *Presença de Ensino* mencionadas acima atribuem ao professor um papel amplo e não limitado à moderação de uma comunidade.

Garrison & Anderson (2003, 2011) criticam a caracterização do professor como simples orientador, pois isso pode fazer com que um elemento fundamental do ensino e aprendizagem em processos educacionais, ou seja, a presença de um especialista em processos pedagógicos e em conteúdos específicos, que é responsável por intervenções diretas sempre em prol da aprendizagem dos alunos, passe a ser desprestigiado e questionado quanto a sua necessidade.

Portanto, os autores não endossam o conceito de “*guide on the side*” defendido por alguns autores como, por exemplo, Gilly Salmon (2000), no qual o papel do moderador em ambiente virtual é o de mero facilitador, não necessitando de qualquer conhecimento especializado dos conteúdos. Ao contrário disso, Garrison e Anderson defendem que:

Enquanto este conceito pode ter algum valor, às vezes, por si só eles já são limitados, como por exemplo, uma abordagem para EaD. Ele sugere uma separação artificial entre o facilitador e o especialista, entre conteúdo e fala com a distorção potencial de uma experiência educacional que se torna patologicamente baseada no egocentrismo do estudante com exclusão da influência de um especialista pedagógico e um especialista conteudista na forma de um professor. Uma abordagem laissez-faire interpreta a abordagem colaborativa-construtivista, a aprendizagem e a importância de construir sistematicamente as experiências de aprendizagem (ou seja, andaimes) para alcançar resultados de aprendizagem pretendidos, de ordem superior. (2011. p. 70)

Contudo, os autores ressaltam que, somada a defesa da importância do professor nas comunidades de aprendizagem, todos os integrantes dessa comunidade podem

e devem contribuir para que a presença de ensino ocorra. Outrossim, apontam que, à medida que os participantes vão se desenvolvendo social e cognitivamente, a *Presença de Ensino* vai-se tornando gradualmente mais distribuída. Garrison e Anderson (2003, 2011) explicam que,

de fato, se o objetivo final é aprender a aprender, os alunos devem ser incentivados a se autodirigir e a gerenciar e monitorar a própria aprendizagem de maneira adequada às tarefas e às suas habilidades. Isso se torna ainda mais evidente quando sugerimos designar alunos moderadores. (...) À medida que os participantes se desenvolverem cognitivamente e socialmente, a presença de ensino acontecerá (p. 71-72).

Para os autores, a facilitação do discurso é vista como o maior desafio para o professor no contexto do ensino online, pois se relaciona de maneira mais latente com a criação de uma comunidade de aprendizagem e o estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem colaborativa. Nesta ótica:

O discurso se aloja no núcleo da experiência de aprendizagem onde a interação, que é a força do EaD, encontra-se, sendo a essência de uma experiência educacional como evidenciado por um processo baseado em aprendizagem colaborativa. (2011. p. 85)

Com base no exposto, compreendo que os autores reforçam a importância central do professor para a promoção da aprendizagem entre os alunos, o gerenciamento dos tipos de interação discursiva mais adequados aos propósitos cognitivos almejados no contexto educacional. Logo, cabe ao docente a responsabilidade de criar e manter *on-line* níveis adequados das *Presenças Cognitiva, Social e de Ensino*, que possam conduzir a níveis altos de aprendizagem profunda e significativa, almejada pelo modelo. (ANDERSON, 2001).

De modo geral, os autores vislumbram o EaD como uma nova forma de aprendizagem, que vem transformando as instituições educativas e as formas como conceitualizamos e experienciamos o ensino e a aprendizagem. Para Garrison e Anderson (2003, 2011), o desafio dos educadores contemporâneos é serem capazes de criar uma comunidade de aprendizagem que integre as presenças social, cognitiva e de ensino, conjugando e dinamizando as múltiplas potencialidades do EaD que, somadas à capacidade de propor um ambiente reflexivo e interativo, estimulam e promovem as aprendizagens a um nível que antes da revolução tecnológica-digital não se tinha precedentes.

Portanto, o papel do professor no ensino de Inglês na modalidade EaD e na *Presença de Ensino* como representação da sua atuação didático-pedagógica, tornam consensual a ideia de que o professor assume um papel determinante no sucesso da educação na modalidade EaD. Conforme Morgado (2001, p. 64), “a ação do professor num contexto de ausência física, como é o caso do ensino online, adquire especial relevância para a criação de um sentimento de comunidade”.

As comunidades de aprendizagem estabelecem redes de interações estabelecidas nos contextos de ensino-aprendizagem a distância. Dentre os três elementos que a compõe, o terceiro deles, isto é, a *Presença de Ensino*, tem a ver com a forma como o professor gere e monitoriza as dinâmicas sociais e cognitivas no sentido de facilitar a criação da comunidade de aprendizagem e, conseqüentemente, o processo de construção do conhecimento. (GARRISON E ANDERSON, 2003, 2011).

Ao professor são atribuídos papéis fundamentais, no sentido de efetivar a presença de ensino. Conforme Anderson (2002), em primeiro lugar cabe-lhe o papel de planejar e organizar as experiências de aprendizagem antes da criação da comunidade e no decorrer da atividade desta. Em segundo lugar, o professor deve promover atividades que estimulem a interação entre os membros da comunidade de investigação a que pertencem, sendo um facilitador do discurso. Em terceiro lugar, o papel do professor vai mais além

da moderação das experiências de aprendizagem, podendo assumir a forma de ensino direto.

Em cada uma dessas dimensões Garrison e Anderson (2003, 2011) fazem uma apresentação detalhada de aspectos e sugestões a considerar pelo professor no contexto virtual de aprendizagem. Aspectos como o equilíbrio entre atividades de estudo independente e trabalho colaborativo, as oportunidades de comunicação síncrona e assíncrona, a combinação e diversificação dos media utilizados, a avaliação das aprendizagens online, entre vários outros. Portanto, as considerações feitas pelo professor, suas tomadas de decisões e ações enquanto mediador de uma comunidade de aprendizagem promoverão, ou não, a verificação das três presenças.

A educação gaúcha em tempos de pandemia

No momento em que a pandemia se torna uma realidade e o isolamento social entra em voga, o Brasil inicia com uma parada de todas as atividades consideradas não-essências de quinze dias. Consequentemente, considerando todos os desdobramentos que são de sendo comum, pois há uma ampla cobertura da mídia, bem como diversos fatores sócio-político-econômicos, estamos, no momento em que redijo esse texto, há exatos 5 meses passando por grandes mudanças e desafios. Contexto este, que também impacta o campo da Educação.

Inicialmente, observou-se as instituições privadas de ensino básico, adotarem plataformas que possibilitam aulas síncronas, munindo a comunidade escolar com toda uma gama de tutoriais, acessos, treinamentos, entre outros, de maneira rápida e assim, possibilitando uma transposição do ensino presencial para o universo *online*, onde mesmo considerando as adaptações metodológicas realizadas, as aulas têm transcorrido dentro daquilo que é tido como desejado por seus atores.

Por outro lado, as instituições públicas de ensino básico, dado a questões econômicas, logísticas e burocráticas, já bastante debatidas e abordadas em trabalhos acadêmicos,

e considerando a latente exclusão digital da comunidade escolar e cito aqui que professores também estão inclusos, optaram por aguardar os quinze dias iniciais de isolamento social sem atividades letivas remotas ou online. Entretanto, dado ao avanço da pandemia, a manutenção do isolamento social e a impossibilidade do retorno das atividades presenciais se fez fundamental que as secretarias estaduais e municipais de educação se organizassem a fim de orientar as escolas

No Rio Grande do Sul, em âmbito municipal, cada escola tem adotado posturas que variam conforme a orientação recebida das Secretarias Municipais de Educação (SMEDs). Dentre as mais populares, verifico a criação, por parte das coordenações pedagógicas das escolas, grupos no *Facebook*, *Whatsapp* ou pastas compartilhadas no *Google Drive* onde os professores postam/enviam atividades semanal ou quinzenalmente para os alunos e aqueles que têm condições de acessá-los, as realizam e devolvem enviando arquivos, fotos dos seus cadernos, áudios, vídeos etc.

No âmbito estadual, primeiramente, o contexto era bastante similar ao da rede municipal já mencionado, no que tange às orientações dadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Contudo, tendo em vista o contexto que não permite a volta às aulas presenciais por tempo indeterminado, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul comprou uma licença de uso do pacote *G-suit* e as escolas gaúchas passaram a usar a plataforma *Google Classroom* como ferramenta oficial para envio e retorno das atividades, além de propiciar contato entre professores e alunos via mensagens. É válido ressaltar que todos alunos da rede, tendo ou não condições de acessar o ambiente, pois não é incomum o fato dos alunos da rede pública de ensino não disporem de celular, tablete, computador, dados móveis ou *wi-fi*, estão cadastrados em sua escola e turma de origem.

O professor de Inglês e as aulas online, novos desafios trazidos pela pandemia

O ensino de Inglês a distância não pode ser considerado uma novidade que se apresenta em virtude do contexto pandêmico. Há pelo menos uma década, existe empresas que vendem cursos de línguas estrangeiras na modalidade EAD com as mais diversas propostas pedagógicas e metodológicas. A prestação de aulas particulares também não emerge deste contexto, pois a prática que já era bastante comum presencialmente, encontrou na revolução da internet campo fértil para tais profissionais, porém, não cabe aqui julgar a qualidade e efetividade destes cursos e aulas, mas apenas atestar sua existência.

Embora já ministrasse aulas particulares de Inglês *online*, no momento em que as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, às quais sou vinculada, adotam o trabalho remoto nos moldes já mencionados anteriormente, passei a estar mais tempo conectada às redes sociais e diversas mídias. Isto fez com que eu observasse, primeiro, o movimento global de profissionais, empresas e instituições disponibilizando gratuitamente suas obras e serviços que incluíam aulas de inglês conjuntamente com uma nova onda de cursos, sites, plataformas, repositórios de material para quem quisesse aprender o idioma. Segundo, o surgimento de inúmeros tutoriais de como dar aulas *online*, gravar e editar vídeos, produzir materiais para EAD, bem como toda uma proposta de letramento digital para os docentes que, sem medo de errar, não tinham dimensão da demanda de trabalho que o ensino online impõe e ainda precisam se apropriar deste universo.

As aulas de inglês *online* nas escolas em que leciono, pelo que observo, de maneira geral, seguem todas as orientações dadas pelas secretarias de educação, mas cada professor personaliza o processo através de suas ações e escolhas. O ato de seguir tais orientações e as atitudes que os professores tomam em todo o processo educacional que agora, no contexto pandêmico, passa a ser mediado pelas tecnologias

da informação e comunicação são os indicadores da Presença de Ensino observados na prática docente

Tendo como ponto de partida a primeira categoria da Presença de Ensino – *Design Instrucional e Indicadores de Organização*. Neste caso, uma grande parte da logística das aulas, cronograma a ser seguido e conteúdo programático é indicado pelas secretarias de educação.

Entretanto cabe ao professor de inglês, independente do uso de uma plataforma licenciada, ou uso de *Whatsapp*, *Facebook*, *Messenger* como plataforma, escolher a metodologia de trabalho que melhor se encaixa com o perfil que cada uma de suas turmas – pretensas comunidades de aprendizagem, pois como já mencionado para sua existência muitos fatores devem estar alinhados. Qual abordagem escolher também é uma decisão importante, pois o professor de Inglês precisa decidir se adota uma que seja mais comunicativa, se mescla as abordagens existentes conforme os desdobramentos das aulas.

Não importando se via plataforma, rede social ou aplicativo de conversa, tampouco a metodologia das abordagens escolhidas é fundamental que o professor de inglês seja claro em suas instruções, acerca do trabalho que será desenvolvido, muitas vezes usando a língua materna e valendo-se da dialogia, sem medo de estar corrompendo sua base de apoio teórica, pois as instruções e mudanças são redefinidas pelas secretarias de educação periodicamente e o aluno precisa se sentir seguro para realizar as tarefas propostas. Ainda quanto à comunicação estabelecida, o uso da netiqueta por todos os agentes da comunidade de aprendizagem é fundamental.

Por fim, o professor de Inglês deve alinhar todas essas escolhas feitas e, a partir das atividades que propõe, ser capaz de estabelecer a melhor forma de solicitar as atividades e seu retorno, seja ele via comentário, troca de mensagens, áudios, imagens, vídeos para que se alinhem também com as habilidades que ele busca desenvolver em seus alunos.

Considerando a segunda categoria – *Facilitação do Discurso* – o professor de língua inglesa deve facilitar o contato entre os alunos, promovendo um ambiente colaborativo

e acolhedor, pois muitos dos alunos se desmotivam e encontram grandes dificuldades não apenas lidar com o uso da tecnologia, em si, e não apenas em aprender o idioma. É importante encontrar oportunidades de ensino, nos mais diversos contextos, se o aluno tem dificuldade em fazer algum procedimento, gravar um tutorial é a forma ideal de ajudá-lo com a dificuldade e ensinar o imperativo *in English!*

Como professores de LE, se faz vital observar como os membros das comunidades de aprendizagem interagem. Caso o façam na língua alvo, a primeira atitude é a valorização da tentativa. Além disso, ao dar o feedback da entrega de atividade, sempre a prioridade está em ressaltar o que há de positivo. Quanto à correção, o professor de Inglês precisa ter em mente a forma como vai proceder, pois a interação nas comunidades de aprendizagem tem peso maior do que a acurácia. Além disso, valorizar quando os alunos interagem entre si, e, caso haja algum conflito, deve media-lo da forma mais adequada possível. O uso de *emogis* e “figurinhas”, assim como as imagens animadas, chamadas *gifs* em Inglês são uma maneira leve e divertida de dar retorno para os alunos.

No que tange a terceira categoria – *Instrução Direta* – o professor de Inglês deve ser capaz de sintetizar suas observações acerca das comunidades de aprendizagem que faz parte e mediar cenários proporcionado um frutífero processo de aprendizado. A partir da observação, identifica tópicos já desenvolvidos se apoiando neles para aprofundar tópico mais densos. Ademais, busca fontes, ferramentas e métodos diferentes que atendam possíveis dificuldades encontradas. Associa as habilidades que precisam ser desenvolvidas para que o aluno potencialize seu aprendizado.

Considerando o exposto, o professor de inglês, com essas atitudes em mente, cria um ambiente propício para a experimentação dos alunos, bem como sua interação a aprendizagem.

A pandemia continua e os desafios docentes também

Quando escolhi usar os termos “...Presença de Ensino como elemento chave na Mediação...” sendo parte do título deste texto foi porque considero as categorias e indicadores que compõe tal presença o que fará a diferença na prática docente do ensino de Língua estrangeira.

As ferramentas encontradas para que o atendimento aos alunos não cessasse independe para que a Presença de Ensino seja verificada. Embora saiba que sem estudos aprofundados deste contexto educacional no que tange considerar grupos em redes sociais e aplicativos de conversa como comunidades de aprendizagem, não posso me furtar de dizer que verifico os tais indicadores na minha prática e na de colegas tendo estes ambientes como meio de comunicação. Assim, o fazer pedagógico se sobrepõe ao local onde este fazer se dá.

Portanto, no que diz respeito ao o ensino de Língua Inglesa, o professor pode e deve se valer de todos os recursos disponíveis para otimizar o processo de aprendizagem da comunidade que ele medeia, mas não pode esquecer que se no âmbito presencial a flexibilidade já era importante, no ensino *online* ela é uma premissa, inclusive nas questões mais básicas como a metodologia a ser adotada, o formato e quantidade das atividades propostas, a dialogia e a clareza nas instruções, a dosagem no uso da língua materna e língua alvo, como dar feedback, como manter os alunos engajados, etc. Pois, quando isso acontece, os indicadores da Presença de Ensino são vislumbrados e colaboram para que uma comunidade de aprendizagem se estabeleça, mesmo que não aos moldes ideias de Garrison e Anderson (2003/20010), mas com novas características que emergem dada a forma como a educação vem se construindo no período pandêmico que ainda serão muito estudadas e debatidas.

Referências

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **EaD in the 21st Century**. London: RoutledgeFalmer, 2nd ed., 2011

HARGREAVES, L. H. H. **Ensino de inglês à distância, análise de diferentes cursos**. Brasília: Clube dos autores, 2011

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R.;

MORAN, J. M. Tendências da educação on-line no Brasil In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

MORAN, J. M. **Contribuições para uma pedagogia da educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 12p.

TRIMER, R. Livros e apostilas em EaD. In. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **O estado da arte**. 2. ed. v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012

PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE DISCIPLINA NO ENSINO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA

Karina Giacomelli (UFPEL)*
Adail Sobral (FURG)**

Introdução

O aumento dos cursos à distância e do ensino remoto provocou o surgimento de reflexões sob novas perspectivas em estudos da linguagem no que diz respeito a questões como conteúdo, metodologia, gênero, interação etc. Embora a literatura nessa área também tenha aumentado, é comum ver professores que trabalham no ambiente virtual produzirem material de ensino semelhante a apostilas de ensino presencial com apenas o conteúdo a ser apresentado, sem promover a interação, pois foram escritos a partir da experiência desses profissionais como produtores de textos de divulgação científica e não no contexto e segundo os critérios do Ensino a Distância ou remoto.

Na verdade, (re)criar no ambiente virtual a forma interativa necessária para o processo de ensino/aprendizagem tem sido um dos desafios do Ensino a Distância. Na apresentação de uma disciplina, essa questão é ainda mais problemática, uma vez que, além da descrição tradicional, na qual são apresentados

* Professora Associada na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) onde atua nos cursos de licenciatura e bacharelato em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Pós-doutorada em Letras na Universidade Federal de Pelotas (2017). Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e (2007). Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Maringá (1990).

** Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e docente do Programa de Pós-graduação em Letras. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP (2006). Mestre em Letras pela FFLCH/USP (1999).

o conteúdo e o modo geral como ela vai funcionar, o professor precisa, em função das novas necessidades desse ambiente, usar metodologias que promovam a interação, a fim de envolver o estudante, incentivando-o a assumir o papel de sujeito ativo na produção do conhecimento, em vez de mero receptor

Assim, com base na Análise Dialógica do Discurso (ADD), este trabalho exemplifica um modelo/exemplo de apresentação de uma disciplina do ensino a distância que contempla estratégias de interação por meio da linguagem, com o objetivo de, mais que apenas informar os alunos sobre o conteúdo a ser estudado, integrar o estudante no processo educativo que se está iniciando.

Pode-se dizer que a ADD traz uma das versões mais radicais do conceito de diálogo e de interação: nela, o sujeito, antes de se dirigir ao outro, já está respondendo a esse outro, já se acha influenciado por eles. E antes de entrar em uma interação específica com eles, de certo modo já está interagindo. Porque, sendo o eu constituído pelo outro, e constitutivo de outros, sua vida pode ser entendida como uma constante interação que se inicia desde sua inserção na ordem do discurso, desde o momento em que a palavra alheia, aquela que ele encontra ao começar a se tornar sujeito falante, tendo passado pelo estágio de palavra alheia-própria, se torna palavra própria, palavra sua (ainda que sempre influenciada pelas palavras alheias).

Se esses elementos constituem o que se pode chamar de ponto zero da interação e do diálogo no sentido amplo, cremos que se pode explorar sistematicamente a ideia, advinda da ADD, de escuta alteritária, ou seja, aquela em que se considera o outro a que nos dirigimos considerando a posição que eles ocupam, nos processos de ensino e aprendizagem *online*. (SOBRAL & GIACOMELLI, 2020).

A implicação que nos interessa disso é o emprego, na apresentação de disciplinas em Ensino a Distância e ensino remoto, de recursos de comunicação capazes de falar ao outro, aos alunos que vão estudar a disciplina, recursos capazes

de se dirigem especificamente a esse perfil de aluno, considerando as limitações da interação assíncrona, ou mesmo síncrona, por via virtual.

A base da proposta é o que poderia denominar pedagogia dialógica alteritária, que se vincula com a filosofia ética de Bakhtin. Esta constitui uma ontologia que não vê apenas sujeitos em geral, mas considera a situacionalidade (posição) de sujeitos particulares, no âmbito da sociedade e da história, e os vê como sujeitos interagentes definidos em seus atos por sua assinatura autoral (na vida, na arte e no discurso). Essa filosofia ética é o fundamento das maneiras como o agir enunciativo dos sujeitos pode ser entendido no âmbito do dialogismo, envolvendo o princípio dialógico, as concepções de identidade e intersubjetividade, a avaliação social, a responsabilidade ética e o relacionamento entre os sujeitos na sociedade e na história.

A proposta pedagógica bakhtiniana aqui apresentada, explorada em Sobral & Giacomelli (2020), confere ao professor o estatuto de mediador participante especializado do processo de aprendizagem dos alunos, que, em interação com o processo de ensino, tem como centro o sujeito-aluno em sua relação, social, histórica e individual com o professor e os outros sujeitos-alunos. Trata-se da escuta alteritária, definida como a consideração do outro como real coparticipante de uma interação, em termos empáticos e respeitando sua maneira específica de ser, seu perfil. Trata-se de defender a ideia de que ensinar não é transmitir, mas ajudar a ver, guiar na construção, acompanhar em um processo complexo de autoformação, de autoevolução, para promover a descoberta e construção pelos alunos de conceitos, de saberes, de subjetividades relacionais.

Essa tarefa, proposta para a atividade geral do professor, é ainda mais urgente em ambientes virtuais, aos quais faltam os componentes da interação face-a-face, mesmo na comunicação síncrona, visto que a mediação do ambiente de modo algum equivale a, em nosso caso, uma aula presencial. Um elemento relevante a ser considerado quando se pensa o ambiente escolar, presencial e, mais ainda, virtual,

em termos da Análise Dialógica do Discurso, é a própria redefinição do papel do professor.

Como dissemos (SOBRAL & GIACOMELLI, 2020, p. 10), e pretendemos concretizar a seguir,

Partindo da relevância da responsabilidade ética nas relações entre sujeitos (BAKHTIN, 1993, *passim*), buscamos propor que a coconstrução de saberes seja reconhecida como parte vital dos processos de ensino e de aprendizagem (que se acham vinculados, mas seguem percursos distintos). Trata-se de uma reflexão fundada na ideia de que, se somos alterados pelo outro, cabe-nos ir, de fato, até o outro e deixar-nos embeber pela sua alteridade (BAKHTIN, 1979 para então voltarmos a nós mesmos, enriquecidos, tendo-o enriquecido. Não se trata de simplesmente conversar ou “dialogar” com os alunos, mas de considerar, alteritariamente, as respectivas posições que ocupamos, as obrigações curriculares, as coerções institucionais etc. de um modo que permita negociar a relação professor-aluno de maneira mais satisfatória.

Interação e finalidade no Ensino a Distância: uma perspectiva dialógica

Todo trabalho docente, seja presencial ou a distância, deve ter como fundamento uma concepção de linguagem que melhor direcione a prática do professor. Nesse sentido, as noções de linguagem como expressão do pensamento e meio de comunicação foram, principalmente a partir dos estudos de Bakhtin, substituídas pela ideia de que a linguagem é, antes de tudo, uma atividade de interação entre dois indivíduos social e ideologicamente engajados numa situação de comunicação.

Desse modo, se a aprendizagem é o resultado da interação, ela é um processo dialógico entre um locutor, que exerce um fazer

persuasivo por meio do uso da linguagem, e o outro, seu alocutário, ou interlocutor, cujo fazer interpretativo se dá a partir da compreensão ativa dos recursos linguísticos empregados pelo locutor em sua entoação avaliativa.

Todo enunciado se constitui, então, de um conjunto de ações sequenciais das quais os interactantes podem participar de várias maneiras. Ou seja, a interação tem sempre objetivos, fins a serem atingidos, relações a serem estabelecidas, efeitos que se pretende causar, comportamentos pretendidos, atuar sobre os outros de determinada maneira. Pode-se dizer, assim, que, em situações interativas, o que se pretende é obter dos outros determinadas reações e, para isso, importam as estratégias linguísticas empregadas com esse fim.

Se, como aponta Bakhtin (1979), as palavras nunca são neutras, prestando-se por isso a variados usos com distintas valorações, é por meio da escolha lexical que se indica a intencionalidade de nosso dizer como locutores que somos, a fim de facilitar (embora podendo dificultar) o sentido a ser apreendido pelo interlocutor.

Em relação ao discurso do professor, sabe-se que essa escolha é importante na medida em que um dos primeiros objetivos do trabalho docente é envolver os alunos no seu processo de aprendizagem. Para isso, o professor precisa estabelecer estratégias que os façam aderir às suas ações, interpretando-as, sempre, em um processo ativo, que depende, em muito, das marcas linguísticas de que o locutor vai fazer uso para tornar o seu discurso mais envolvente.

Nessa situação de interação, entre professor e aluno, parceiros da interlocução em uma dada esfera de atividades, são as relações sociais, institucionais e interpessoais que vão determinar muitos aspectos do discurso, e da própria escolha do gênero, numa *apreciação valorativa* do locutor a respeito do que pretende enunciar que leva em conta a avaliação ativa presumida de seu(s) interlocutor(es).

Segundo Bakhtin (2003, p. 305-306), o que marca o gênero é precisamente a relação enunciativa que se estabelece,

na sociedade e na história, e de acordo com as relações sociais. Em suas palavras:

Essa consideração [do destinatário] irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

[...]

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva, sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos vários gêneros do discurso. [...] A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.

Sobral e Giacomelli (2016, p. 1078), partindo dessas afirmações de Bakhtin, afirmam, nesse sentido, que

Quando se dirigem a seus interlocutores, os locutores procuram adaptar aquilo que dizem a, principalmente, duas coisas:

(1) as expectativas que esse(s) interlocutor(es) tem(têm) com relação a eles [...], o que o interlocutor espera deles, ou acha que eles podem fazer sendo quem são; e

(2) o que querem fazer o interlocutor entender ao dizer o que dizem [...].

Assim, todo gênero de discurso só pode ser compreendido, produzido, conhecido, e circular a partir de sua pertinência aos elementos de seu contexto situação de produção, isto é, contexto em que ocorre a enunciação, sempre determinado pela situação social imediata (aqui e agora) e mediata (os papéis sociais dos interlocutores e suas relações mútuas). O elemento mais importante da interação é o endereçamento, o fato de

um locutor sempre se dirigir a um dado interlocutor mediante um gênero que deve empregar estratégias adequadas à situação comunicativa no âmbito de uma esfera de atividades determinada, em nosso caso, o ambiente acadêmico virtual.

Nesse sentido, Andrade (2008) destaca que a interação verbal, como todo processo comunicativo, conta com três elementos: o ambiente espaço-temporal, os participantes e a finalidade. Para este trabalho interessa mais especificamente esta última, uma vez que, no ensino a distância, a função da disciplina deve ser pré-estabelecida, constituindo-se em um plano inicial para o processo comunicativo e que demarca o andamento da relação dos alunos com a disciplina. Ela é, pois, anterior e exterior à interação, devendo ser pensada já como se assim o fosse, uma vez que tem como objetivo a construção do envolvimento dos alunos com o que vai estudar e o estabelecimento das relações sociais necessárias à ocorrência de uma aprendizagem colaborativa, aquela que reconhece o papel de agentes dos alunos.

É nesse contexto que se deve recorrer a estratégias que ajudem a diminuir a distância entre os interlocutores, buscando-se uma comunicação que se pretenda interativas. De acordo com Campos (2008), essas estratégias são procedimentos que visam a manter uma interação verbal e, por meio delas, é possível orientar os enunciados tendo em vista aonde se quer chegar, ou seja, a conclusão pretendida. Tem-se, então, as avaliações, convites, solicitações, elogios, recomendações, perguntas etc.

Em relação ao contexto de produção, que, como vimos, tem fundamental importância, cabe destacar que, ao produzir um texto, o locutor professor leva em consideração as suas representações sobre o que vai ensinar, como é por que e aquelas que imagina serem as de seu interlocutor com relação a isso. Quanto mais essas representações mútuas dos interlocutores se assemelharem, tanto maior será a eficácia do texto em relação a seus objetivos e ao desenvolvimento eficaz da aprendizagem.

Em outras palavras, no discurso de apresentação de disciplina, o professor deverá ter em mente o que pretende e aquilo que os alunos esperam, situando seu discurso nessa intersecção, a fim de tornar eficiente o processo de interpretação e assim, conseqüentemente, a adesão dos alunos. Colabora para isso o saber partilhado entre ambos, o que torna mais próximas as representações de sentido desejadas no ato de produção, garantindo-se a eficácia comunicativa.

Quando se pensa a questão da eficácia comunicativa, cabe refletir sobre o fato de que, ao contrário dos atos verbais presenciais, atos verbais como o são aulas de EaD, sejam elas escritas ou gravadas, não contam com o acesso ao contexto imediato de interação, o que as priva da possibilidade de uma responsividade construída ao longo da interação. Isso impõe novas exigências ao professor, que precisa promover a interação. Nesse sentido, cabe ao professor criar um texto de aula segundo um gênero escrito para ser lido como se fosse falado, e, no caso de gravação em vídeo, um texto falado como se fosse presencial, por assim dizer reconstituindo a situação comunicativa.

Um parâmetro para isso é a proposta de Voloshinov (2019, p. 118-119). O autor, tratando de uma interação presencial, descreve o conceito de contexto extraverbal do enunciado com base nos seguintes parâmetros: *1) o horizonte espacial comum dos falantes [...]; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois [...] e [...] a avaliação comum dessa situação.*

Ora, a interação em EaD ou ensino remoto, no caso de aulas assíncronas, não apresenta literalmente um “horizonte espacial comum”, mas contém uma situação comum (em que os interlocutores professor e aluno exercem papéis distintos) que pode ser conhecida e compreendida (o que depende de como o professor prepara seu texto), a fim de criar, na medida do possível, uma avaliação comum (no sentido de valoração, não de aferição do saber), que é o objetivo final. Logo, o professor deve assumir seu papel de organizador do cenário do evento aula. E de que ele necessita para fazê-lo?

Voloshinov (2019, p. 129) afirma, quanto à compreensão de um enunciado impresso (uma obra literária, por exemplo) que

A palavra é uma espécie de “roteiro” [ou cenário] de um acontecimento [ou evento]. A compreensão viva do sentido íntegro da palavra deve *reproduzir* esse acontecimento, a relação mútua entre os participantes, como se o ‘interpretasse’, e aqueles que compreende assume o papel de ouvinte. No entanto, para desempenhar esse papel, eles devem compreender claramente as posições dos outros participantes.

O que interessa desta passagem é que ela permite fundar a ideia de *reproduzir* o acontecimento aula de modo não mecânico nem como simulacro de aula presencial, ou seja, compreender e interpretar a situação em que estão os alunos *para os próprios alunos*, a partir da compreensão de sua posição, refletida no modo como o professor se dirige a eles. Isso implica que este deva apresentar sua disciplina de maneira tal que sua finalidade fique clara para os alunos. Nesses termos, em nossa proposta, o professor, alicerçado pela concepção dialógica, precisa, para organizar o discurso de apresentação da disciplina, a partir de sua finalidade,

Considerar os propósitos comunicativos e interacionais das práticas pedagógicas envolvidas na disciplina, no ambiente virtual, que não tem as características da interação face-a-face, impondo novas necessidades de explicitação e de endereçamento: falar para os alunos na situação em que este se encontram.

Ter em vista os objetivos pretendidos e escolher estratégias adequadas para alcançá-los: se deseja levar os alunos a ter uma visão geral de um dado tópico, deve tornar os vários itens a serem considerados atrativos.

METODOLOGIA: a metodologia usada no desenvolvimento da disciplina será marcada pela interatividade, objetivando familiarizá-lo com as diversas mídias. O caráter teórico-prático das atividades buscará facilitar o processo de produção de conhecimento e a interação entre professor/tutor e colegas por meio da utilização da tecnologia.

RECURSOS NECESSÁRIOS: Ambiente Moodle (<http://.....>)

AVALIAÇÃO: a avaliação é continuada, visando garantir o desenvolvimento integrado e contínuo da aprendizagem. As avaliações incluirão procedimentos de autoavaliação, avaliação a distância e presencial, participação em projetos integradores e na elaboração do trabalho projeto final/prova, conforme. Para obter aprovação é preciso cumprir os requisitos estabelecidos por meio dos exercícios no portfólio individual; participação nas atividades síncronas e **AJUDA PEDAGÓGICA:** em caso de alguma dúvida, dificuldade ou para enviar comentários sobre alguns dos temas abordados na disciplina, entrar em contato com o professor via *email* por meio do endereço: XXXXXXXXXXXX ou com o tutor pelo endereço: YYYYYYYYYYYY ou ainda pelo Fórum "Dúvidas"

AJUDA TÉCNICA: para alguma dúvida, dificuldade técnica ou operacional entrar em contato com o suporte técnico via endereço: ZZZZZZZZZZ

AJUDA NA UTILIZAÇÃO DO AMBIENTE MOODLE: estarão disponíveis os roteiros de utilização dos recursos oferecidas pelo ambiente, além da ajuda *on-line* via tutorial no endereço: SSSSSSSSSS

ATIVIDADES À DISTÂNCIA: sistematicamente será realizado 1 encontro síncrono por semana (15 dias) nas XX-feiras, das HH:MM às HH:MMh. Os encontros servirão para esclarecer

as dificuldades encontradas no conteúdo teórico e/ou nos exercícios. Os encontros assíncronos para tirar dúvidas relacionadas com o conteúdo teórico e/ou com o desenvolvimento dos exercícios, podem ser a qualquer hora, por meio do fórum ou dos *email's* do professor (XXXXX) e/ou do tutor (XXXXX) – é possível determinar dia e hora específicos.

ATIVIDADES INDIVIDUAIS: incluem os exercícios de fixação/trabalhos relacionados aos conteúdos da disciplina disponibilizados no ambiente.

ATIVIDADES EM GRUPO: incluem os trabalhos elaborados de forma cooperativa ...

TRABALHO FINAL/PROVA: será XXXXXXXXXXXX

BIBLIOGRAFIA: material disponibilizado pelo professor. Pode ser em diferentes mídias: impresso, *web*, vídeo e CD-ROM.

PLANO DE ENSINO: a agenda será disponibilizada aula por aula sempre no final de semana ou no dia XXX antes da aula

DEDICAÇÃO: para o melhor aproveitamento é importante que os alunos possuam acesso regular à Internet e tenha conhecimentos de uso de correio eletrônico. A dedicação à disciplina deve ser de no mínimo XXXXX por dia/semana. A participação nas aulas / atividades presenciais é fundamental.

Aluno, contamos com sua dedicação aos estudos e às leituras indicadas, com sua participação nas discussões, nas atividades propostas, na interação com o tutor e colegas para que seja construída de forma cooperativa uma prática pedagógica cada vez mais rica e pautada na qualidade do ensino e da aprendizagem.

*Desejo que tenham um ótimo aproveitamento!
Bons Estudos!*

OBS: se pode prever pré-requisitos
(FONTE: ARQUIVO PESSOAL)

Como se pode observar, esta é uma apresentação que explora mais os aspectos práticos da disciplina, buscando disponibilizar o maior número possível de informações. Essa apresentação apenas informa, e o faz como se fosse, não apresentação de uma aula, mas um texto acadêmico formal a ser lido. Ela não se utiliza de recursos linguístico-enunciativos que visem a promover a interação entre professor e aluno. Apenas no final, no trecho destacado em itálico, podemos perceber algum esforço para criar uma escrita que explore as possibilidades de interação no contato com os alunos. Mas isso não basta.

Esse curto trecho final representa muito pouco do todo do texto para promover um verdadeiro engajamento dos alunos em seu processo de aprendizagem. Além disso, a observação final (“OBS: se podem prever pré-requisitos”) é imprópria, desfazendo inclusive o pequeno esforço de tentar chegar de fato até eles, ao introduzir um elemento formal que destoa do tom que se tentou imprimir no trecho anterior.

O exemplo a seguir, por sua vez, mostra outra estratégia que atende ao objetivo de situar os alunos naquilo que vão estudar, mostrando, entre outros elementos relevantes, a inserção da disciplina no contexto geral de estudos da área, bem como chamando o aluno a se engajar:

A disciplina ***Teorias da linguagem*** é uma continuação da *Introdução à Linguística*, que você cursou no semestre anterior. Naquele momento, foram apresentados os fundamentos dessa ciência, iniciando nos precursores dos estudos da linguagem, desde as mais remotas épocas, passando pelos hindus, pelos gregos e romanos, pelas teorizações da Idade Média e do Renascimento.

Depois, você estudou o método histórico-comparativo, que dominou a abordagem das línguas no século XIX. E, finalmente, chegou ao tratamento da linguagem de forma científica, com Ferdinand de Saussure

e sua obra póstuma, o Curso de Linguística Geral (C.L.G.).

Como você deve lembrar, nesse livro estão todas as teorizações que fundaram a ciência da linguagem, organizadas em dicotomias: língua/fala; significante/significado; sincronia/diacronia; sintagma/paradigma; e outras noções igualmente muito importantes para o desenvolvimento da Linguística: sistema, valor, forma etc. Essas considerações levaram ao desenvolvimento de uma das mais fortes correntes lingüísticas do século XX – o **estruturalismo**.

Finalmente, você concluiu a primeira parte da disciplina com o estudo de outro dos autores mais importantes da Linguística: Noan Chomsky. Começava, como você lembra, o **gerativismo**, uma corrente que procurava, ao mesmo tempo, tornar-se uma complementação e uma oposição ao estruturalismo.

Pronto! Você foi até aqui nos estudos lingüísticos no semestre anterior.

Nesta nova disciplina, vamos estudar as demais correntes que surgiram depois do estruturalismo e que procuraram definir outros objetos para o estudo da linguagem. J. L. Fiorin, em seu livro *Introdução à Linguística* (veja na bibliografia), afirma que um estudante de Letras precisa conhecer os cinco principais objetos teóricos criados nos séculos XIX e XX: a **língua**, a **competência**, a **mudança**, a **variação** e o **uso**. Os três primeiros você viu na disciplina anterior: Saussure definiu a língua e Chomsky, a competência. A mudança faz parte de um domínio de estudos denominado Linguística Histórica, sendo que algumas suas de noções já faziam parte do Método histórico-comparativo. Já o objeto **variação** é tratado pela Sociolingüística, uma disciplina que trata

como há diferentes modos de falar de acordo com o lugar, a escolaridade, o sexo, a idade, entre outros fatores.

Finalmente, chegamos ao nosso objeto: o uso. Neste momento, estamos nos referindo a eles de uma forma bem genérica, pois, de modo restrito, esse é o objeto de estudo de uma teoria denominada Pragmática. Mas, agora, ele diz respeito ao modo de analisar a linguagem em situações em que ela é usada, seja em textos, discursos ou conversas, de maneira bem ampla.

Isso significa que, a partir dessa disciplina, você vai se apropriar de outros modos de se estudar a linguagem para que possa trabalhar de forma científica com os fatos da língua, dominando os conceitos teóricos que caracterizam uma determinada corrente e aplicando-os na análise linguística, nos seus diversos níveis: fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo.

Parece complicado? Realmente, ter uma visão tão geral da diversidade das teorias e saber como aplicá-las na prática é uma tarefa que demanda tempo, dedicação e muitas leituras. Além disso, é necessário que você comece a olhar para a linguagem não mais somente como um usuário, mas que passe a ter curiosidade sobre os fatos da língua, começando a ter o que Fiorin denomina *posição investigativa da linguagem humana*

É um caminho árduo, sem dúvida, mas fascinante. Esperamos que você possa compartilhar conosco os diferentes modos de se fazer ciência, trabalhando com a língua(gem).

Para isso, estudaremos diferentes escolas lingüísticas, apresentando seus conceitos básicos, e, nessa abordagem teórica,

ao mesmo tempo em que vamos propor exercícios analíticos, discutiremos as técnicas e procedimentos de cada uma dela. Desse modo, se você olhar o programa, verá que trataremos das correntes enunciativas, pragmáticas, interacionistas, textuais, discursivas e conversacionais, tal como lá se apresenta, sendo que a última unidade estará diluída ao longo das demais.

Seguem essa introdução:

EMENTA

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

PROGRAMA

EXPLICAÇÃO SOBRE CORRENTES

LINGUÍSTICAS

METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

FINALIZAÇÃO

Considerando a diversidade de objetos que as teorias da linguagem dão conta em seus estudos, vamos estruturar a disciplina a partir de quatro módulos, diluídos ao longo das aulas. São eles:

A ENUNCIÇÃO

A INTERAÇÃO

O TEXTO

O DISCURSO

Vamos, portanto, ao longo do primeiro bimestre, dar conta desses objetos, as teorias que os estudam e conhecer os autores que as “fundaram”.

Convidamos novamente vocês a estudar a linguagem, agora para compreendê-la em seus diferentes aspectos.

Por isso,

**BEM-VINDO AO MUNDO FANTÁSTICO
DO ESTUDO CIENTÍFICO DA LINGUAGEM
E APROVEITE AS DIFERENTES FORMAS
DE ENTENDÊ-LO**

(FONTE: ARQUIVO PESSOAL)

Vê-se, nesse exemplo, o uso de várias estratégias que permitem aos alunos inserir-se na interação linguística com o professor, sendo que a criação de um clima de proximidade com o aluno contribui para tornar a compreensão um processo ativo. Em outras palavras, a disciplina é apresentada de uma maneira que mostra claramente que se espera do aluno uma reação ativa, e não uma mera compreensão do conteúdo dos enunciados. Ela não é formal como um documento oficial e está inteiramente voltada para convidar os alunos a interagirem.

Em relação a como abordar o tópico, do ponto de vista que interessa ao professor, o exemplo mostra uma das maneiras eficazes de fazê-lo, que é situar aquilo que vai ser ensinado antes de enumerar as questões mais práticas que se organizam em torno do trabalho virtual. Estas são secundárias nesse sentido, sendo mais relevante que o primeiro contato dos alunos com a disciplina seja acolhedor, receptivo, a fim de neles despertar a resposta ativa e, mais do que isso, o engajamento.

Como dissemos, e vale insistir, a ausência da interação face a face precisa ser compensada no Ensino a Distância, ou remoto, não de uma maneira que simule esta última, mas de um modo que crie condições para, mesmo sem um espaço comum, haja uma avaliação comum a partir de uma compreensão e interpretação comuns mobilizadoras de uma resposta ativa. Trata-se de estabelecer uma interação que se pretende proveitosa para os alunos, e a apresentação da disciplina é seu cartão de visita.

No tocante à relação com os interlocutores, intimamente ligada à da abordagem do tópico, vê-se que este último enunciado de apresentação atende à necessidade de empregar formas linguísticas em um tom enunciativo que busca despertar nos alunos o interesse pela disciplina, de modo a fazer que eles, de posse das informações que lhes permitam integrar-se no trabalho, tenham vontade de fazê-lo, sentindo-se parte do processo e não apenas receptores de um conhecimento pronto, do qual são o ponto final receptor passivo. Afinal, não se trata de um artigo a ser lido para obter conhecimento, mas de propor um processo de ensino

e de aprendizagem em um ambiente que não é o típico de uma sala de aula.

Para concluir nossa breve proposta, considerando os elementos brevemente arrolados, julgamos que, na tarefa de apresentação da disciplina, e no desenvolvimento da disciplina, o professor muito se beneficiaria de seguir a injunção de Bakhtin acerca da lacuna entre o ambiente e o horizonte do locutor com relação ao ambiente e ao horizonte do interlocutor. Segundo Bakhtin,

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituívelidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Assim, organizar o discurso de apresentação da disciplina da forma alteritária que propusemos, isto é, considerando o outro em sua situação específica, requer que o educador deixe clara em seus enunciados sua apreciação valorativa, tal como pretendida por Bakhtin, do tema (o tópico apresentado de um dado ponto de vista) e de seu interlocutor.

Assim como o professor, os alunos também ocupam, cada um de uma maneira específica, um lugar singular e insubstituível a ser considerado, naturalmente, sempre, mas, de modo especial, como tentamos demonstrar aqui, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Essa forma alteritária de organização do texto no Ensino a Distância ou remoto cria um tom de proximidade que reduz um pouco as limitações da interação online, seja ela síncrona ou assíncrona. Para além de um texto a ler lido, trata-se de um processo de interação a ser iniciado mediante um dado discurso dirigido a um interlocutor específico.

Referências

- ANDRADE, C. A. B. Produção de conteúdos para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma nova paralinguagem. In: MARQUESI, S. C. *et al.* **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4a ed. Nova edição com tradução a partir do russo. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, K. S, M de; CRESCITELLI, M. F de CUNHA. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S. C. *et al.* **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.
- CAMPOS, K. da R. Estratégias de interação em ambiente virtual de aprendizagem: o fórum educacional. In: MARQUESI, S. C. *et al.* **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.
- SOBRAL, A. Uma reflexão bakhtiniana sobre interlocução e linguagem. In: REZENDE, PATRICK. *Interfaces com a linguística*: dialogando saberes. 1 ed. Pedro & João Editores, 2016, v. 1, p. 1342.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Lingu@gem.*, v. 10. p. 1076-1094, 2016.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Por uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. *LÍNGUAS & LETRAS (ONLINE)*, v. 21, p. 7-27, 2020.
- VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLOSHINOV, V.N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

CONCLUSÃO

Este livro propôs-se a reunir pesquisadores e docentes de diversas áreas para relatarem suas experiências e trazerem possíveis sugestões acerca do ensino neste momento em que o país tem se encontrado diante da pandemia da COVID-19. Por este motivo, os organizadores se propuseram a elencar os artigos em vivências e propostas, de modo que diversas áreas pudessem ser contempladas e o livro pudesse ir ao encontro de muitos colegas que passam por este motivo. De longe, almejou-se trazer respostas ou soluções para uma questão pela qual estamos todos passando neste momento, sejam pais, estudantes, professores, equipes diretivas, coordenadorias, e outras instâncias superiores. É um momento totalmente novo em que, enquanto pesquisadores, mais do que avaliar, pretende-se descrever as situações para que, passado este momento, se veja as alterações que o processo ocasionou.

O livro foi composto por cinco capítulos de vivências e quatro de propostas. Entre estes, três optaram pela escrita individual e dois autores escreveram em duplas. Já nas propostas, três foram as duplas e uma autora, individual. O primeiro texto de vivências traz uma grande reflexão sobre os reflexos da pandemia da COVID -19 em todos os campos da pesquisa que aparecerão neste livro, e intitula-se: “Como a pandemia da COVID-19 afetou a ciência?”. Os autores discutem as mudanças que a pandemia tem gerado na área da pesquisa, em decorrência do isolamento, bem como a relevância do papel da ciência para que não sejam proliferadas notícias sem embasamento científico pelas redes, chamadas *Fake News*.

Os autores trazem, por fim, duas investigações em sua área, com enfoque na COVID-19: uma que averiguou como as medidas de isolamento social afetaram a vida dos professores de Educação Física de uma cidade do sul do Brasil e outra

que verificou os efeitos dessas medidas na saúde física e mental da população do Rio Grande do Sul. Os jovens acabaram concluindo que pessoas de nível socioeconômico maior se tornam cada vez mais ativas fisicamente com relação à parcela mais pobre da sociedade. E, mais, que o acesso à *internet* para responder às pesquisas foi limitado, demonstrando a desigualdade em que nos encontramos.

O segundo artigo de vivências, intitulado “De uma política institucional de capacitações à flexibilização pedagógica nas práticas de ensino não presenciais” mostra todo o árduo trabalho realizado dentro de uma instituição pública de ensino superior para formação de docentes e discentes em cursos de EaD, por meio de capacitações para o uso de tecnologias, que acabou tendo sua diretoria e coordenação extintas. Em virtude da pandemia da COVID-19, a autoria reflete acerca da flexibilização do ensino no atual cenário, que necessita de adequações.

O próximo artigo teve um enfoque bem específico no ensino de matemática: “A pandemia do COVID-19 e o ensino de matemática na educação básica: experiências da escola pública”. A autora divide seu texto em capítulos, que centralizam o ensino no aluno, sem o qual não há aprendizado. Para isso, dedica-se a esclarecer, com base na legislação, que ensinar vai muito além de transferir conhecimento, trazendo a importância do papel das TICs, bem como o surgimento do ensino híbrido e a imposição do ensino remoto, sem precedentes e embasamento, ao contrário da EaD, que possui uma metodologia ativa de ensino. A autora aponta questões essenciais que são emergentes no ensino, em todos os tempos, como a formação continuada aos docentes (que hoje desconhecem o uso de muitas tecnologias necessárias para o ensino remoto); os direitos dos alunos a condições educacionais igualitárias; a valorização docente, entre outros pontos que deveriam ser foco do governo do Estado.

Na sequência, em “A educação em tempo de pandemia: entre a conectividade e os desafios da ciência” fizeram reflexões sobre a importância e as provocações do uso da tecnologia

no ensino da disciplina de Ciências. As autoras trazem à tona, ainda, a distinção entre a educação a distância, enquanto metodologia com amparo legal e o ensino remoto, consequência de uma necessidade emergente. Trazem a ciência como peça-chave nesse momento de crise sanitária, visto que os conhecimentos científicos são dinâmicos. Concluem que a política, muitas vezes não segue a realidade da sociedade, por este torna-se um grande desafio aos professores, pais e estudantes adaptar-se à metodologia remota imposta.

No texto “Professora do estado do Rio grande do Sul: relato de experiência das aulas remotas para o ensino fundamental em tempos de pandemia” a autora destaca a necessidade de capacitação de gestores, coordenadores e professores para conhecer centenas de ferramentas, que poderiam ser utilizadas para tornar aulas a distância mais atrativas. Outra questão apontada na realidade das escolas do estado do Rio Grande do Sul se refere ao fato da maioria da comunidade não ter condições financeiras de subsidiarem acesso à *internet* e a equipamentos.

Com relação às propostas, na primeira os autores fazem um apanhado sobre a história da EaD para demonstrar sua base de qualidade, no que tange à metodologia de ensino. Em oposição ao ensino remoto, proposta a distância, nem fundamentação, usada apenas como necessidade emergente para conclusão deste ano letivo. Os autores concluem que tal ensino pode ser, posteriormente, pesquisado, mas que a proposta híbrida deverá ser predominante nos anos que seguirão, pós-pandemia.

Na segunda proposta, os autores refletem sobre o aprendizado baseado num modelo não presencial, dando destaque ao papel do designer instrucional nesta nova modalidade, a remota, frente ao ambiente digital. Isso porque, é deste o papel do planejamento educacional nas plataformas de ensino, junto a profissionais de tecnologia da informação, que formarão uma equipe multidisciplinar.

O terceiro artigo dedica-se a uma proposta de ensino de inglês, intitulado “O ensino de inglês a distância na pandemia:

a importância da presença de ensino como elemento chave na mediação das comunidades de aprendizagem”. O texto traz como possibilidade modelo de Comunidade de Aprendizagem, de Garrison e Anderson. Segundo os autores, uma comunidade de aprendizagem é constituída por três elementos interdependentes: a *Presença Social*, a *Presença Cognitiva* e a *Presença de Ensino*. Por fim, afirma que o docente precisa utilizar os recursos disponíveis para agilizar a aprendizagem dos estudantes que norteia. Deve-se, porém, levar em conta que no presencial essa flexibilidade no ensino *online* é fundamental: na clareza das orientações das atividades, no uso da língua alvo e na manutenção do interesse do estudante.

O último artigo chama-se “Promoção da interação e apresentação de disciplina no ensino a distância: uma proposta”. Os autores almejam, de acordo com a Análise Dialógica do Discurso (ADD), trazer um modelo/exemplo de apresentação de uma disciplina do ensino a distância que contemple estratégias de interação. Desse modo, os autores concluem que, na apresentação da disciplina e no desenvolvimento da disciplina, o professor muito se beneficiaria de seguir a injunção de Bakhtin acerca da lacuna entre o ambiente e o horizonte do locutor, com relação ao ambiente e ao horizonte do interlocutor, aproximando estudante e professor através do tom enunciativo, bem como estimulando o aluno a realizar as atividades, nem momento em que o distanciamento prevalece.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CaMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-148-7



9 786557 541487