

MARCOS PEREIRA DOS SANTOS
(ORG.)

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ERA COVID-19

possibilidades, limitações, desafios e perspectivas



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, Campo Grande/MS)

E26 Educação à distância na era COVID-19: possibilidades, limitações,
1.ed. desafios e perspectivas, volume único [recurso eletrônico] / [Org].
Marcos Pereira dos Santos. – 1.ed. – Curitiba: Bagai, 2020.

ISBN: 978-65-87204-30-7

1. Educação distância. 2. Coronavírus (COVID-19). 3. Ensino.
4. Aprendizagem. I. Santos, Marcos Pereira dos. II. Título.

8-2020/79

CDD 371.35

CDU 376

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação distância
2. Coronavírus (COVID-19)
3. Ensino: aprendizagem

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-30-7.25.8.20>

Marcos Pereira dos Santos
(Org.)

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ERA COVID-19

possibilidades, limitações, desafios e perspectivas



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Giuliano Ferraz
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréia de Bem Machado – FMP Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dra. Camila Cunico – UFP Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos – UEPG Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard – SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	----------

A COMUNICAÇÃO ESCRITA COMO UM ELEMENTO DA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA....	12
--	-----------

Adriana Clementino

Cláudia Cristina Moreira de Souza

Silvia Cristina Hito

APROPRIAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS: #PROFESSORPRECISADEAJUDA.....	24
---	-----------

Daniel Paixão Pequeno

Deborah Christina Carlotti Paixão

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO PERANTE A PANDEMIA DO COVID 19 FRENTE AO OPERADOR DO DIREITO PARA UM MUNDO NOVO.....	35
--	-----------

Elisa Stroberg Schultz

Paulo Fernando Pinheiro

O ENSINO A DISTÂNCIA: UMA ALTERNATIVA EDUCATIVA DAS ESCOLAS EM TEMPOS DE COVID-19	50
--	-----------

Ricardo Cauica Ferreira

EaD: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU ENSINO A DISTÂNCIA? – NAVEGANDO COM/SEM CONEXÃO ÀS REDES DIGITAIS.....	61
--	-----------

Marcos Pereira dos Santos

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA ÁREA DA SAÚDE: ENSINO REMOTO E PANDEMIA DA COVID-19.....	77
---	-----------

Danielle Abdel Massih Pio

Maria Virgínia Lellis Da Costa Andrade

Roseli Vernasque Bettini

**AS ATIVIDADES UNIVERSITÁRIAS NO CONTEXTO
PANDEMICO: DESAFIOS INTERPOSTOS.....89**

Alessa Cristina Pereira de Souza

Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho

**A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DURANTE O PERÍODO DA COVID19 102**

João Luis Friedrich

Rodrigo de Souza Poletto

**“NOVO NORMAL” NA GRADUAÇÃO EM SAÚDE:
EAD, ENSINO HÍBRIDO E ENSINO REMOTO
ENTRANDO EM CENA.....110**

Graciela Soares Fonsêca

Cesar Andres Diaz Arias

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA:
O NOVO NORMAL PÓS-PANDEMIA 124**

Teresa Cristina Giarolla Ramos

Taynara Giarola Ramos

**A EDUCAÇÃO REMOTA DE CRIANÇAS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19..... 133**

Núbia Martins Gonzaga

**PROCESSO DE INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE
NA EAD EM TEMPOS DE PANDEMIA – COVID-19..... 146**

Andreia de Bem Machado

Andreza de Bem Machado

**ENSINO DE PROGRAMAÇÃO CRIATIVA COM
SCRATCH REMOTAMENTE 158**

Alexandre Russi Junior

Reinaldo Borges Júnior

SOBRE O ORGANIZADOR 171

APRESENTAÇÃO

Caríssimos leitores, caríssimas leitoras:

Saudações docentes!

Pensar, refletir, falar, pesquisar e escrever cientificamente sobre Educação, e em particular acerca de educação escolar, consiste em uma tarefa deveras complexa, instigante, desafiadora e relevante.

Dizemos isto, porque a Educação, em si, como processo-produto de ensino e aprendizagem, podendo servir, inclusive, de elemento redentor, reproduutor ou transformador da sociedade de classes sociais antagônicas, apresenta múltiplas facetas, matizes e nuances nos diferentes níveis e modalidades escolares.

No que tange à modalidade educacional denominada Educação a Distância (doravante EaD), em específico, pode-se afirmar, grosso modo, que a mesma, no contexto brasileiro, passou por distintas fases ou gerações históricas, a iniciar pelos cursos por correspondência com materiais impressos, em meados do século XIX, até chegar às modernas tecnologias midiáticas digitais *on-line*, no início da década de 1990, com o advento da Informática, Telemática, Robótica e Cibernética em suas “parafernálias eletrônicas” de informação e comunicação, as quais se fazem presentes ainda nos dias atuais; porém sendo alvo de sofisticações extraordinárias jamais antes idealizadas.

Se outrora a EaD era vista por algumas instituições educacionais e também por pesquisadores(as), educadores(as), professores(as) e alunos(as) com determinada resistência paradigmática quanto à sua utilização no processo ensino-aprendizagem, a partir do surto da pandemia de novo Coronavírus (COVID-19), provocado pelo agente viral SARS-CoV-2 e instaurado, em nível mundial, desde a primeira quinzena do mês de março do ano de 2020, aproximadamente, ocorre então o “*boom*” exponencial crescente da EaD e(m) suas tecnologias eletrônicas *on-line*.

Em decorrência disto, conquistam-se (de maneira forçosa!?) adeptos(as) de todas as faixas etárias por meio da implementação da educação remota (emergencial) nos cenários educacionais nacional e internacional, abarcando assim a Educação Básica e a Educação Superior em sentido abrangente, bem como todos os demais setores da sociedade civil organizada por intermédio da realização de atividades laborais em modelo *home office*, das *lives* gravadas em canal do *youtube*, do teletrabalho, das multiplataformas digitais em ambientes de tecnologias síncrona e assíncrona, e de inúmeras outras inovações midiáticas informacionais e comunicacionais.

Diante do panorama delineado, surge o denominado “novo normal” do século XXI, do terceiro milênio, onde a sociedade capitalista globalizada e todas as pessoas tiveram, obrigatoriamente, por causa de necessidades urgentes e emergenciais ocasionadas pela COVID-19, de se reinventar, reaprimorar e redescobrir, ressignificando valores e redimensionando ideias, ideologias, pensamentos, concepções, opiniões, conhecimentos, saberes, ideais, planos, planejamentos, projetos, filosofias de vida, atitudes, teorias e ações práticas; num continuum movimento do movimento dialético de *práxis*.

Hoje, portanto, (quase) tudo está diferente. E, provavelmente, nada mais será como antes do advento da pandemia de novo Coronavírus.

Vivemos novos tempos bastante sombrios e turbulentos de crise sanitária, política e econômica em nível global, alterando notadamente o ritmo de vida das populações e os rumos da Educação escolar e universitária no Brasil e no mundo.

Todavia, mesmo em face a este turbilhão de acontecimentos sociais que assolam a humanidade como um todo nos dias atuais, sinto-me muito honrado, alegre e agradecido, na condição de coautor e organizador, em poder apresentar ao público leitor em geral a presente obra científica nominada **Educação a distância na Era COVID-19: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas**, volume único, ora publicada, a qual é oriunda de uma seleta compilação de estudos individuais e coletivos, in(ve)stigações científicas, estado da arte, pesquisas de campo,

inquietações pessoais e profissionais, práticas pedagógicas e relatos de experiências docentes realizados por renomados(as) pesquisadores(as) do tema em foco – bacharéis, tecnólogos(as), licenciados(as), especialistas, mestres(as), doutores(as), pós-doutores(as), professorandos(as) e pós-graduandos(as) de diversas áreas do saber científico.

A reunião dos treze primorosos artigos acadêmico-científicos que engendram esta miscelânea trazem a lume em seu bojo, de modo crítico-reflexivo, a temática *Educação a Distância (EaD)* no contexto do cenário pandêmico mundial decorrente de novo Coronavírus (COVID-19); porém sob diferentes prismas teóricos e práticos, a saber:

Abrindo brilhantemente a coletânea em questão, temos o artigo científico intitulado *A COMUNICAÇÃO ESCRITA COMO UM ELEMENTO DA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, de autoria de Adriana Clementino, Cláudia Cristina Moreira de Souza e Sílvia Cristina Hito.

Na sequência, Daniel Paixão Pequeno e Deborah Christina Carloti Paixão abordam a temática concernente à *APROPRIAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS: #professorprecisadeajuda*.

De forma subsequente, os autores Elisa Stroberg Schultz e Paulo Fernando Pinheiro debatem analiticamente sobre *O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: a flexibilização do ensino do Direito perante a pandemia do COVID 19 frente ao operador do direito para um mundo novo*.

Em seguida, complementa este opúsculo acadêmico-científico o texto denominado *O ENSINO A DISTÂNCIA: uma alternativa educativa das escolas em tempos de COVID-19*, da lavra científica do pesquisador Ricardo Cauica Ferreira.

A posteriori, o organizador do presente livro, Marcos Pereira dos Santos, discute acerca da *EaD: educação a distância ou ensino a distância? – navegando com/ sem conexão às redes digitais*.

Danielle Abdel Massih Pio, Maria Virgínia Lellis da Costa Andrade e Roseli Vernasque Bettini trazem à tona, no capítulo vindouro, algumas *REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA ÁREA DA SAÚDE: ensino remoto e pandemia da COVID-19*.

AS ATIVIDADES UNIVERSITÁRIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: desafios interpostos são sublimamente abordadas, na continuidade dos artigos acadêmico-científicos, pelas autoras Alessa Cristina Pereira de Souza e Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho.

Dando prosseguimento às análises alusivas ao tema-chave da obra científica em foco, apresenta-se o texto científico de João Luis Friedrich e Rodrigo Souza Poletto, os quais tratam sobre *A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE O PERÍODO DA COVID19*.

O capítulo nono nominado “NOVO NORMAL” NA GRADUAÇÃO EM SAÚDE: *EaD, ensino híbrido e ensino remoto entrando em cena*, de autoria de Graciela Soares Fonsêca e Cesar Andres Diaz Arias, enriquece, sobremaneira, todas as reflexões críticas desenvolvidas, até então, em torno do objeto central de estudo deste livro.

Nesta mesma linha de pensamento temático, as professoras Teresa Cristina Giarolla Ramos e Taynara Giarolla Ramos tecem apontamentos atinentes à *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMLA: o novo normal pós-pandemia*.

Ao rol de artigos acadêmico-científicos também se destaca *A EDUCAÇÃO REMOTA DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DURANTE A PANDEMLA DE COVID-19*, resultado de amplas pesquisas científicas realizadas por Núbia Martins Gonzaga.

O texto científico de número doze, de autoria de Andreia de Bem Machado e Andreza de Bem Machado, contempla importantes comentários que dizem respeito ao *PROCESSO DE INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE NA EaD EM TEMPOS DE PANDEMLA – COVID-19*.

Em última instância, somando ainda mais atributos epistemológicos a esta seletiva literária e possuindo o mesmo grau de importância dos demais artigos científicos ora mencionados, tem-se o trabalho acadêmico titulado *ENSINO DE PROGRAMAÇÃO CRIATIVA COM SCRATCH REMOTAMENTE*, que foi redigido de maneira colossal por Alexandre Russi Junior e Reinaldo Borges Júnior.

Por todas as razões expostas anteriormente, podemos afirmar que esta obra acadêmico-científica é de valor incalculável, leitura relevante e utilização recomendável em todos os cursos de formação inicial e continuada de professores(as), cujo objetivo central é discutir dialética e analiticamente acerca da EaD no Brasil e no mundo, visando assim contribuir de forma qualitativa para a melhoria da educação escolar e universitária mediada pelas novas tecnologias midiáticas digitais de informação e comunicação, ampliar o arcabouço teórico atinente à modalidade de EaD, socializar/democratizar conhecimentos científicos e fomentar o avanço tecnológico e o progresso sociocultural em sentido amplo.

Que este belíssimo opúsculo possa, de maneira direta ou indireta, servir de rica fonte auxiliar de estudos e recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento de futuras pesquisas acadêmico-científicas sobre a EaD em termos de potencialidades, possibilidades, limitações, desafios e perspectivas. E seja identificado, (re)lido, divulgado, (re)conhecido e referenciado pela sociedade atual e pelas gerações vindouras.

Ademais, espera-se também que o presente livro venha agregar potenciais informações, conhecimentos e saberes científicos a todas as áreas e subáreas da Educação, Pedagogia, Informática, Comunicação Social e Tecnologia.

Excelentes leituras, pesquisas e produções científicas a todos e todas!

Eis, pois, o que sinceramente almejam os(as) coautores(as) desta magnífica obra acadêmica, científica e cultural.

Por ora é só.

Sem mais delongas, cabe-nos somente as despedidas.

Cordial abraço!!!

Ponta Grossa, PR, Brasil, segunda quinzena de setembro
(primaveril) de 2020.

Prof. PhD. Marcos Pereira dos Santos
(Organizador)

A COMUNICAÇÃO ESCRITA COMO UM ELEMENTO DA HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Adriana Clementino¹

Cláudia Cristina Moreira de Souza²

Silvia Cristina Hito³

INTRODUÇÃO

Um dos entendimentos que se tem da humanização em um processo de ensino e aprendizagem diz respeito ao acolhimento dos alunos e ao estabelecimento de relações respeitadas, humanas e de coparticipação. Relações essas que se dão por meio da comunicação (oral, escrita, não-verbal) estabelecida (ou não) entre as pessoas envolvidas em um curso. Deste modo, podemos afirmar que a comunicação é um elemento de grande responsabilidade para a humanização de um processo educacional, independente da modalidade (presencial, híbrida ou a distância).

Na educação a distância (EaD), o distanciamento físico entre professor e alunos, por si só, pressupõe o uso de algum tipo de tecnologia para que as relações se estabeleçam com os materiais, com o professor e os demais alunos. Em geral, nos cursos *online*, as tecnologias utilizadas estão disponíveis em algum LMS (*Learning Management System*), também conhecido como AVA (Ambiente

¹ Doutora em Educação (USP). Mestre em Educação. Especialista em Tecnologia. Graduada em Administração de Empresas. Pesquisadora de Educação a Distância. Coordenadora de cursos de pós-graduação a distância - Centro Universitário Senac-SP - driclementino@gmail.com

² Mestre em Administração de Empresas (FECAP). Graduada em Letras pela Universidade Mackenzie. Coordenadora de cursos de pós-graduação a distância - Centro Universitário Senac-SP - claudia.moreira.souza@uol.com.br

³ Mestre e Bacharel em Administração de Empresas, Especialista em Administração e Marketing; Pedagogia Empresarial; Cuidados Integrativos. Graduada em Ciências Físicas e Biológicas. Coordenadora de cursos de pós-graduação a distância - Centro Universitário Senac-SP - hitosc422@gmail.com

Virtual de Aprendizagem), pois esses ambientes permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, e oferecem possibilidades para a criação de espaços educacionais diferenciados que valorizam a participação do aluno de forma contextualizada e integrada aos objetivos de aprendizagem (KENSKI, 2007).

É por meio dos recursos tecnológicos, disponíveis nos LMS, mas também fora deles, que o acolhimento e o estabelecimento das relações - características da humanização em um processo educacional, acontecem em cursos EaD *online*.

E aqui chamamos a atenção para a palavra “meio”, pois é isto que a tecnologia deve ser nos cursos EaD: o suporte que media o processo de ensino e aprendizagem, portanto, meio e não fim. Por meio das tecnologias os temas são estudados, debates são estabelecidos, tira-se as dúvidas dos alunos, seja de modo síncrono ou assíncrono. Por meio da tecnologia os alunos participam de grupos, discutem atividades, criam laços de amizade. É também por meio dela que se faz o contato entre alunos e a coordenação de curso, assim como com as áreas administrativa e financeira da instituição. Ou seja, a tecnologia é o meio pelo qual se faz, praticamente, tudo em um curso *online* a distância. Ela é o meio para que a comunicação (nas suas diversas modalidades) seja estabelecida (ou não) em um curso, de acordo com a proposta pedagógica adotada, e, conseqüentemente, pode ser o elemento de humanização desses cursos.

Tendo essas reflexões como pano de fundo e a preocupação das autoras com as interações existentes nos cursos EaD em que trabalham, este artigo apresenta um recorte teórico da pesquisa em andamento intitulada “Recursos Tecnológicos na EaD como Facilitadores da Construção do Conhecimento: Uma análise da percepção dos alunos”, que vem sendo realizada em um Centro Universitário localizado no município de São Paulo. A pesquisa origem tem como objetivo principal verificar a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância sobre a efetividade dos recursos tecnológicos comunicacionais utilizados em seus cursos, contudo, como trata-se de um recorte, para este artigo o foco é apresentar

aspectos da comunicação escrita dos cursos a distância *online* que podem favorecer a humanização das relações, e como essa percepção pode favorecer a experiência dos alunos.

A COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTO DA HUMANIZAÇÃO DAS RELAÇÕES NA EAD

Vários autores (PERRENOUD, 1995; FREIRE, 1977; HOLMBERG, 1988; e outros) concordam que a relação de ensino e aprendizagem é baseada na comunicação entre alunos e professores. Nessa relação as responsabilidades são mútuas: os docentes devem ter domínio da comunicação para usá-la pedagogicamente (CLEMENTINO, 2008), e os alunos têm que ultrapassar a barreira da passividade para explicitar suas dúvidas, fazer seus comentários, observações e questionamentos, assim como participar de debates.

Para Clementino, a

compreensão do ensino como “uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre” (PIMENTA, 2005, p. 48, grifos da autora), encontra na EaD - talvez mais do que em qualquer outra situação de ensino-aprendizagem - seu sentido mais amplo. Uma vez que diferentes tipos de cursos podem ser oferecidos de diferentes maneiras, para diferentes públicos e em diferentes contextos. A EaD *online* é, portanto, uma situação em movimento e diversa por natureza. (2007, p. 03)

Como afirmado, podem existir diversas maneiras de ensinar a distância via internet, mas no que diz respeito aos cursos de ensino superior (graduação e pós-graduação), para as autoras deste artigo, todas essas maneiras partem do pressuposto de que “ensinar não é só falar, mas se comunicar com credibilidade. É falar de algo que conhecemos intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que os outros e nós mesmos avancemos

no grau de compreensão do que existe”. (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000, p. 62)

Nos cursos a distância, embora a apresentação dos conteúdos tenha a tendência de ser feita por meio do uso de diferentes mídias (texto, vídeo, podcast, etc.), o modo de conexão entre os agentes pedagógicos (coordenação de curso, professor ou tutor e aluno) ainda se dá, prioritariamente, pela comunicação escrita: por meio de fóruns, trocas de e-mails, mensagens informativas, *feedbacks* às atividades entre outras, portanto, não há tom de voz, gestos, expressões faciais nem corporais que ajudem os alunos na compreensão das mensagens dos textos, atividades, e-mails, etc., e que garantam a dimensão emocional da discussão (CLEMENTINO, 2008). Isto, talvez, apresente mudança a partir do momento vivido (pandemia da COVID-19), uma vez que, obrigatoriamente, as pessoas estão tendo que conhecer e testar diferentes recursos tecnológicos para trabalhar, estudar e manter suas relações pessoais. Mas enquanto for prioritária a comunicação escrita, é necessário que haja um cuidado comunicacional ainda mais explícito do que o da sala de aula presencial, para que os alunos não se sintam sozinhos.

Contudo, ainda que a comunicação escrita pareça bastante familiar à sociedade em um primeiro momento - afinal, escrevemos desde os primeiros anos escolares, quando ela é o meio prioritário de contato com as pessoas como é nos cursos a distância *online*, deve-se prestar atenção a muitas questões que na sala de aula presencial passam despercebidas por estarem - professor e alunos - fisicamente próximos. O aspecto comunicacional humano é uma dessas questões e, portanto, a escrita na EaD exige alto grau de elaboração, pois as palavras são responsáveis por também transmitir emoção e afeto e, por exemplo, o uso de apenas uma palavra equivocada ou a ausência de pontuação pode gerar um espaço de potenciais mal-entendidos entre os envolvidos que, por sua vez, gera um espaço psicológico e comunicacional.

A isso Moore (1993) deu o nome de distância transacional. A distância transacional, então, é determinada pela medida que

docentes e discentes interagem e quanto maior a percepção dessa distância maior é o distanciamento das relações humanas em um curso. Uma das maneiras de se evitar essa percepção de distância é considerar o uso de diferentes recursos de comunicação e interação de modo a propiciar melhor entendimento entre professor e alunos, assim como entre alunos e alunos. Sendo assim, podemos afirmar que as tecnologias podem funcionar como meio de humanizar as relações, sejam elas educacionais, de trabalho ou pessoais, mas para que, de fato, aconteça, é preciso que haja a intenção.

Para Kenski,

a representação [do aluno] - assim como a do professor ou instrutor com quem se comunica - é feita por meio de textos e imagens. Palavras, símbolos, senhas os identificam no espaço cibernético. Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que humanizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (2003, p. 67).

Tendo a comunicação escrita para um fator de humanização das relações em cursos a distância, Holmberg (1988), autor da teoria da conversação didática dirigida, afirma que a comunicação na EaD deve ter o caráter de uma conversação que facilite o aprendizado. Para o autor, a conversação entre o professor e/ou tutor e o estudante possui características essenciais e, portanto, o diálogo aluno-professor/tutor é considerado uma das características fundamentais da educação a distância.

A abordagem desenvolvida por Holmberg é originalmente baseada na conversação da sala de aula presencial que o autor considera como um procedimento que se provou eficaz no ensino presencial e, portanto, aplicável também na EaD. Ele acredita que dentro do

contexto da educação formal os alunos aprendem por engajar-se em conversações e, portanto, a presença de elementos que promovam um processo comunicacional de sucesso, como a empatia entre os interlocutores, é válida tanto em contextos de ensino tradicional como nos contextos da EaD.

Conti e Martini ressaltam que “os educadores não podem ser anestesiados pelos efeitos das tecnologias na figura da reprodutibilidade técnica” (2015 p. 1196), sendo assim, quando os recursos tecnológicos são percebidos e utilizados como um meio para promover atividades reflexivas e criativas, com abertura para a comunicação e para a troca, novas construções acontecem e o campo das experiências se abre, permitindo que a aprendizagem interacional e social ocorra por meio do mundo virtual.

Vergara (2007) destaca, com base na pedagogia e também na biologia (tendo Maturana e Varela (2005) como referência desta última), a importância das interações e relacionamentos para a construção do indivíduo e da sociedade. Segundo a autora, se relacionar envolve uma parte racional e outra emocional, ligada ao afeto, deste modo, os atributos lealdade, comprometimento e confiança mútua devem ser usados para direcionar as ações na EaD tanto na esfera pedagógica quanto administrativa, em que haja contato com os alunos, pois são atributos fundamentais para estreitar relacionamentos e, portanto, humanizar as relações.

Na esfera pedagógica, Vergara (2007) afirma que responder aos alunos com presteza é fundamental, assim como, provocá-los e orientá-los a um crescimento coletivo constante. Por isso, propor atividades que promovam a reflexão e a discussão, permite integração e assim os alunos sentem que se estabelece uma relação entre eles e o professor.

Corroborando essa linha de pensamento, em pesquisa realizada com alunos de um curso livre a distância foi relatado que

a interação estabelecida entre os participantes foi um dos fatores motivacionais deles. E dentro desse processo de interação, eles (os

alunos) também destacaram os *feedbacks* e o atendimento personalizado do tutor como diferenciais que humanizaram o processo de ensino-aprendizagem do curso. (CLEMENTINO, 2011, p. 3)

Sendo assim, se a intenção é realmente humanizar a relação com os alunos de um curso a distância *online*, deve haver coerência e consistência nas ações de todos os profissionais que se relacionam de algum modo com eles, sejam os envolvidos na mediação: professores, tutores, coordenação, ou os funcionários administrativos: atendimento ao aluno, secretaria, financeiro, etc.. Caso contrário, a dissonância é percebida pelo aluno deflagrando falta de identidade por parte da instituição e, como consequência, torna a experiência do aluno ruim.

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Os diversos setores da economia já notaram a relevância em transformar as relações com seus clientes de natureza transacional para relações baseadas na experiência. A padronização dos produtos e serviços e a concorrência acirrada dos últimos tempos fez com que as empresas buscassem, além da entrega com qualidade das suas ofertas, a oferta de uma relação com os clientes baseada em experiências.

Assim como aconteceu nesses outros setores da economia, a educação, seja presencial, híbrida ou a distância, tem se deparado com a necessidade de extrapolar o relacionamento com seus alunos para a entrega de experiências.

Para Staa (2020), os alunos em qualquer nível de ensino, esperam apoio, agilidade e senso de pertencimento à instituição de ensino, além do aprendizado e de um estado de mudança, de saber que vão conseguir alterar o estado de consciência e aprendizado em qualquer que seja o curso. Os desafios para alcançar essas expectativas estão

ligados à personalização da experiência, à promoção do engajamento e à busca da garantia do sucesso acadêmico.

Na área de Marketing, quando se fala em experiência do cliente, o foco está em obter a satisfação dele ao longo de uma jornada. Cada organização define a jornada do seu cliente para que possa otimizar experiências gratificantes com a marca e, para buscar o engajamento do cliente com a marca, são oferecidas experiências que façam sentido, que agreguem valor, ou seja, uma relação de custo/ benefício que seja benéfica para ele. Muitas experiências positivas possibilitam a lealdade à marca, o que, normalmente, é o objetivo percorrido pelas instituições dos mais variados setores.

Adaptando as teorias do Marketing para a Educação, para a entrega de experiências satisfatórias aos alunos, tem destaque a relevância de três variáveis que auxiliam na gestão desse processo (VASCONCELOS, ALMEIDA e SOARES, 2017):

1. As condições do ambiente físico e a atenção aos estímulos sensoriais da visão, olfato, audição, tato;
2. As interações humanas de todas as pessoas envolvidas: aluno, professores, coordenação e todos os demais funcionários que participam do processo educacional;
3. O valor emotivo e cognitivo, que estão relacionados ao resultado e as percepções do que foi experimentado.

No que diz respeito aos cursos da modalidade EaD, as experiências que o aluno espera estão fortemente relacionadas às condições mais atuais do uso das tecnologias, bem como das relações que elas podem estabelecer.

A aceleração do uso de diversas tecnologias provocada pela pandemia, possibilitará a criação de estratégias didáticas inovadoras no universo *online* de educação propiciando novas e diferentes experiências de interações entre os atores do processo ensino e aprendizagem. Tecnologias como realidade virtual, realidade aumentada, câmeras 360° e diferentes *softwares* para o desenvolvimento de projetos colaborativos e gamificados tendem a fazer parte das aulas virtuais.

Para que a experiência educacional tenha valor emotivo, o compartilhamento e o coletivismo das relações entre professores e alunos deve ganhar destaque e a sinergia de plataformas de compartilhamento possibilitará essa nova experiência na EaD *online*. Porto (2018), argumenta que algumas instituições educacionais já vislumbram que o futuro da aprendizagem caminha para a sinergia de plataformas, para a remixagem, para as tecnologias de compartilhamento, para a descentralização e desmaterialização, para a retomada do humanismo e do afeto.

Penso (2019) destaca que independente da tecnologia, o mundo é feito de e para pessoas. O caminho deve ser compreender os anseios e preocupações dos alunos, gerar empatia pelos problemas, ser criativo para resolver conflitos, oferecer afeto e então oferecer conteúdo, dentro de um mundo tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou, por meio do objetivo proposto e pela revisão bibliográfica, como a valorização de ações que promovam a comunicação e interação entre todos os envolvidos nos cursos a distância *online* podem favorecer a humanização das relações, e como essa percepção pode proporcionar uma experiência mais rica aos alunos.

A comunicação escrita é um modo de relacionamento fundamental e relevante para a mediação das disciplinas no universo da EaD. Deste modo, ao se considerar humanizar as relações em cursos *online* a distância, onde se destaca o uso cada vez maior de ambientes digitais para a realização de diversas atividades, a comunicação precisa ser cada vez mais próxima dos alunos, de forma a construir relações de afeto. A efetivação do processo de ensino e aprendizagem deve promover a integração entre alunos, colegas da turma e professores. Em um ambiente de aprendizagem *online*, em que ocorre parte significativa da jornada do aluno, as experiências a serem oferecidas devem considerar a satisfação do aluno, a vontade

de ele estar presente e de se relacionar com a equipe docente e os demais alunos da turma.

Nesse contexto, as pesquisadoras pretendem avançar no estudo, utilizando a pesquisa documental, assim como a pesquisa descritiva para que novas interrelações possam ser feitas, analisando quais recursos comunicacionais podem favorecer a comunicação humanizada em ambientes *online* de educação.

REFERÊNCIAS

CLEMENTINO, A. **Processos Comunicativos que humanizam os cursos à distância on line**. XVII Congresso Internacional da ABED, Manaus: 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/103.pdf>. Acesso em abr-2020.

_____. **Didática Intercomunicativa em Cursos Online Colaborativos**. 2008, 331f. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-131412/pt-br.php>>. Acesso em: abr-2020.

_____. **Comunicação e Interação no Ensino Online**. XIII Congresso Internacional da ABED, Curitiba: 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200763301PM.pdf>>. Acesso em: abr-2020.

CONTI, E.; MARTINI, R. M. F. **As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out-dez 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-40-04-01191.pdf> Acesso em abr-2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Tradução por Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93p.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTIÉRREZ, J. C.. **Paradigmas da explosão de dados: armazenamento e proteção**. 2020. Disponível em: <https://tiinside.com.br/16/06/2020/>

paradigmas-da-explosao-de-dados-armazenamento-e-protecao/>. Acesso em: jun-2020.

HOLMBERG, B.. *Guided didactic conversation in distance education*. In: SEWART, D., KEEGAN, D., HOLMBERG, B.. **Distance education: International perspectives**. New York: Routledge, 1988. p.114-122.

IORIO, A.. **Novos Comportamentos do Consumidor pós-Crise: como se preparar para o “novo consumidor”**. 2020. Disponível em: <<https://andreaiorio.com/pt/novos-comportamentos-do-consumidor-pos-crise-como-se-preparar-para-o-novo-consumidor/> acesso/junho/20>. Acesso em: jun-2020.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOORE M.. *On a theory of independent study*. In D. Sewart, D. Keegan and B. Holmberg (eds), **Distance Education: International Perspectives**. London: Croom Helm. Rumble, G. 1983.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PENSO, A.. **Para onde vai a educação? Desabafo de uma professora frenética**. 2019. Disponível em: <<https://ofuturodascoisas.com/para-onde-vai-a-educacao-desabafo-de-uma-professora-frenetica/>>. Acesso em: maio-2020

PERRENOUD, P.. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução por Júlia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1995.

PORTO, A. **Conheça os 12 movimentos da aprendizagem para não ficar no Agora Cego**. 2018. Disponível em: <<https://ofuturodascoisas.com/conheca-os-12-movimentos-da-aprendizagem-para-nao-ficar-no-ago-ra-cego/>>. Acesso em: maio-2020.

SILVA, E. **A Afetividade na Prática Pedagógica e na Formação Docente.** Pedagogia. Monografias Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm> Acesso em abr-2020.

VASCONCELLOS, A. P; ALMEIDA, S.O; SOARES, M.C. *Experiência do Cliente: Adaptação e Validação da Escala de Walls (2013) no Contexto de Serviços de Relações Contínuas de Associação.* **Revista de Administração IMED.** Passo Fundo, vol. 7, n. 2, p. 254-282, Jul-Dez., 2017 - ISSN 2237-7956

VERGARA, S. C. **Estreitando relacionamentos na Educação à distância.** Cadernos EBAPE.BR. FGV EBAPE. Vol. V – Ed. Especial, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v5nspe/v5nspea10.pdf>. Acesso em abr-2020.

_____. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 1997.

APROPRIAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS: #PROFESSORPRECISADEAJUDA

Daniel Paixão Pequeno⁴

Deborah Christina Carlotti Paixão⁵

INTRODUÇÃO

É muito difícil colocar uma situação em perspectiva, sendo que ainda estamos a vivenciando. Em algum momento no tempo, conseguiremos compreender e dimensionar os erros, acertos e o significado de uma crise mundial, porém estamos no meio desta, procurando incessantemente a melhor forma de (sobre)viver.

A atual pandemia nos apresentou a situações novas e a necessidade de adaptações peculiares a muitas profissões. Na educação não seria diferente. Entretanto, para a docência, cuja essência encontra-se nas relações estabelecidas entre pessoas, afirmamos que houve grande consternação entre quase todos os profissionais.

O professor que antes apontava aos alunos a importância de não faltarem às aulas, demanda que por agora, fiquem em casa. As lições antes “vistas”, agora devem ser “postadas”; o aluno que antes faltava, agora fica off-line; o professor iniciava a aula, agora inicia a “live” e assim por diante. A nomenclatura pedagógica acolheu novas palavras e significados que alguns professores até então não precisavam dominar.

O professor precisa de ajuda. Ele não foi preparado academicamente ou psicologicamente para atuar de forma remota. Tanto os docentes com ou sem experiência prévia com tecnologia apresentam um penoso trabalho diante da demanda atual de aulas e atividades.

⁴ Doutorando em Clínica Médica e Mestre em Assistência ao Paciente Oncológico pela Universidade Estadual de Campinas. Graduado em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie E-mail: daniel.pequenoo@gmail.com

⁵ Especialista em Docência no Ensino Superior e Neuroaprendizagem pela PUCSP; Psicopedagoga Clínica e Institucional pela AVM e graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos. E-mail: deborah_paixao@hotmail.com

Acostumado a avaliar, sente desconforto por não ter o domínio de sua classe e questiona: como exercer sua práxis de forma eficiente mesmo que distante? E como ser avaliado em produtividade por algo em que nunca foi treinado?

Neste momento, essas indagações percorrem o íntimo de muitos profissionais que, além do medo comum a todos nós – se contaminar com a doença –, agora, mesmo empregado, temem também pelo seu futuro profissional.

Será que chegou o momento da máquina substituir o professor? Será que ainda sou capaz de ensinar – e de aprender? Como posso trabalhar remotamente diante a uma geração que está muito além da minha habilidade tecnológica? Como dominar a ansiedade e até a repulsa à tecnologia que podem me afastar do meu ofício?

O temor pelas mudanças, o desemprego, o desconhecido e as incertezas que nos foram impostas em poucos dias (que se arrastam há meses) fragilizaram e acometeram muitos profissionais. Em face da alta carga de estresse, os profissionais se tornam mais vulneráveis a apresentar transtornos como o pânico e a depressão.

A realidade que agora vivemos demonstra quão frágeis são as nossas vidas, quão misterioso é o mundo no qual vivemos, cheios de certezas incertas. O que é possível afirmar é que, de alguma forma, todos fomos afetados em alguma esfera por esta crise.

Pensando na educação e na ação docente, acreditamos que o acolhimento dessa realidade pode ser um passo assertivo para preservar as ações didáticas. Com isso, proporcionaremos a disposição e a aceitação de que sempre é tempo de aprender para ensinar e, assim, vivenciar novos conhecimentos. Para tanto, o ser humano por detrás do *ser professor* precisa aceitar-se *ser aprendente*, sem o receio de pedir ajuda.

DESENVOLVIMENTO

Ensinar e aprender demanda responsabilidade, tanto pelo que acolhemos como pelo o que oferecemos. No momento, precisamos

ser responsáveis pela nossa própria humildade e aprender o que for possível.

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais (PERRENOUD, 2008, p. 12).

Acreditamos que tudo o que aprendemos nos será útil algum dia. Entretanto, não pensávamos que – se tratando da nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – essa crença se justificaria tão plena e rapidamente.

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é iniciativa do atual governo, nem do anterior. É política de Estado desde a Constituição Nacional de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação e, de certa forma, precedida há duas décadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MENEZES, 2018, p. 9)

Em 2017, as escolas conheceram a nova versão da BNCC, primando pela formação integral. A proposta é de uma igualdade no sistema educacional, uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Na versão atual, são apresentadas as 10 competências gerais que nortearão as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, garantindo a abordagem e a aprendizagem socioemocional, também necessárias às atividades escolares.

O que a BNCC denomina como Competências Gerais são direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos a todos os estudantes ao longo de sua Educação Básica, ou seja, providos a todos, indiscriminadamente. O sentido do

termo “Competência” é múltiplo, pois implica a mobilização de conhecimentos e valores, que se concretizam no que se denominará “Habilidades”, também de múltiplo sentido, pois serão a um só tempo cognitivas, práticas e socioemocionais, para enfrentar questões de toda ordem, como as sociais, produtivas, ambientais e éticas (MENEZES, 2018, p. 15).

As 10 Competências gerais são: 1- Conhecimento; 2- Pensamento científico, crítico e criativo; 3- Repertório cultural; 4- Comunicação; 5- Cultura digital; 6- Trabalho e projeto de vida; 7- Argumentação; 8- Autoconhecimento e autocuidado; 9- Empatia e cooperação; 10- Responsabilidade e cidadania (MENEZES, 2018). Todas as competências têm sido de grande valia neste momento, mas principalmente as Competências 8 e 9, pois temos exercitado muito (e até intimamente) a empatia e a cooperação entre nossos pares, com os pais e alunos, exigindo que tenhamos autoconhecimento e autocuidado para bem agir.

Essas competências e habilidades voltadas às questões humanas agora devem ser desenvolvidas e imbricadas às aulas e atividades de forma gradual e singular, haja vista as diferentes realidades e necessidades das escolas em nosso país. A partir de então, houve um crescente interesse em estudos sobre as competências e habilidades socioemocionais, resultando em reestruturações didáticas e reflexões importantes por parte dos docentes (MENEZES, 2018).

Muitos professores começaram a estudar o novo material e, mesmo identificando as habilidades e competências nas suas práticas, perceberam que não nomeavam ou davam a devida atenção a elas. Agora que as tinham por meta, aprofundaram os estudos e reflexões sobre as questões socioemocionais presentes na condução das e nas práticas educacionais, visando a melhor aplicabilidade para o desenvolvimento dos alunos. Fora um convite ao professor para rever, refletir e estudar para melhor atuar.

Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refa-

zer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar (CORTELLA, 2006, p. 13)

A partir de então, muitas questões voltadas às emoções e às relações humanas foram alvitradas; muitos professores observaram a necessidade de se autoconhecer e de fazer um estudo no intuito de depreender não só as novas normas da BNCC, utilizando-as assertivamente, mas também refletir quanto a sua atuação enquanto docente e ser humano. Mal sabíamos que essas reflexões e estudos seriam tão importantes diante da realidade que vivenciariamos dali a três anos.

Como diz Werneck (2004) “quem não sente, não educa!” (2004, p.10). E ainda:

Difícilmente os alunos conseguirão prazer em aprender se o mestre não tiver o prazer de ensinar. (...) Estimando-se, poderá mais facilmente estimar seus alunos e ter com eles uma relação de parceria que só termina quando todos, realmente, entenderam e aprenderam o que foi ensinado (WERNECK, 2004, p. 12-13).

A pandemia trouxe consigo muitas questões que desestruturaram práticas comuns e algumas certezas, o que ocasionou grande instabilidade emocional. Instada à necessidade de isolamento social, nossa condição humana se condeceu; e mais ainda o professor, pois nossa profissão é estritamente relacional.

Observando pelo viés histórico, como por exemplo a Segunda Guerra Mundial, uma carta foi enviada ao British Medical Journal por Bowlby, Miller e Winnicott, sobre a preocupação de problemas no desenvolvimento e maturidade emocional, e iniciava desta forma: “Senhor: a evacuação de crianças pequenas, entre 2 e 5 anos de idade envolve sérios problemas psicológicos” (Winnicott, 2014). Nesta época, a guerra que se iniciava fez com que os pais se separassem

de seus filhos, pensando no resguardo da vida das crianças, sabendo da incerteza desses tempos. Hoje, as crianças devem ficar em casa, e no início desta crise estiveram por mais tempo na presença dos pais do que em muitos anos, porém o ambiente é parte do todo que envolve a maturidade emocional.

Desta forma, essa pandemia toma contorno individual, e o ensino, que em outro momento teria que ser simplesmente cessado, consegue ser mantido pelos adventos da tecnologia, mesmo que somente por pequena parte dos alunos. As crianças em casa perdem a possibilidade do convívio social e o senso de normalidade. Os pais se preocupam com a saúde de sua família e com suas questões financeiras. A escola se desdobra a pensar em novas maneiras de integrar e incluir os alunos nas atividades remotas. E no fim desse ciclo estão os professores, que lidam com as crianças, os pais e a escola, e são cobrados a se reinventar a todo instante e ter domínio de capacidades nunca antes necessárias em sua prática.

O sofrimento emocional é intenso e geral. Todos lutando em batalhas diferentes, logo, a compreensão de nossos próprios sentimentos nos ajudam a conseguir entrar em contato com a dor do próximo.

O momento exige de todos nós a empatia e a resiliência como meio de resgate e continuidade das relações família-escola e professor-aluno, garantindo a continuidade da aprendizagem mesmo que à distância. Porém, também apontamos a insinceridade da empatia, imensa diante da perda de vidas em outros países, e insensível às mais próximas; e a dificuldade de apresentar resiliência em um momento de grande cobrança a todos, e também ao docente. As exigências, cobranças, e estresse contínuos levam ao esgotamento físico e emocional. É necessário então, novamente, olhar para dentro, se reconhecer, para então olhar para fora.

Mas como está o professor nesta questão? Será que ele dimensiona a importância de estar bem para estruturar e gerir essa nova maneira de atuar?

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa (FREIRE, 2004, p. 23)

Como agir num momento onde é preciso tranquilidade e comunhão nas ações sendo que a percepção da dicotomia entre fala e ação mostra-se tão presente?

O professor, habituado a orientar e dar as coordenadas das ações, neste momento necessita de ajuda. Será que ele está preparado e disposto para vivenciar o que sempre prega, como por exemplo: “aprendemos sempre” ou “errar faz parte da aprendizagem” ou ainda “tente mais uma vez”? Será que está disposto a ousar e sair de sua condição de saberes vivenciados para vivenciar novos saberes?

Em aulas online nessa pandemia, frases como “A professora está procurando o ‘botãozinho’” “Vocês sumiram, o que eu faço?” “Como eu divido a tela?” são frequentes. Da mesma forma que os alunos nos dizem “Professora, eu te ajudo” “É assim que faz” “Você está vendo o desenho da câmera? É só clicar”.

Podemos traçar um paralelo com a criança ao se alfabetizar, que ao iniciar seus estudos se depara com símbolos que tem que decorar e signos para decifrar e compor palavras. Essa nomenclatura até então não utilizada por ela pode se tornar angustiante de ser apreendida se não houver um contexto didático e um propósito – a leitura e a escrita, como exemplo. O mesmo se dá com o professor, sendo agora alfabetizado na língua tecnológica, fazendo uso de símbolos e decorando signos que até então lhe eram inexplorados.

O paralelo proposto nos traz o seguinte questionamento: qual foi a última vez que nós, adultos, fizemos algo pela primeira vez? O desconhecido nos traz medo, e o medo muitas vezes nos paralisa. Muitos podem estar sentindo um bloqueio ao entrar em contato com a tecnologia, e isso é normal, mas assim como as muitas coisas que o docente ensina, um dia tais informações foram novas e estranhas.

Lidar com pessoas, com a diversidade de compreensões e percepções, é bastante trabalhoso e elas são o instrumento de trabalho do professor. A relação professor-aluno saudável é munida de conhecimento didático e de pessoas disponíveis, focadas numa mesma intenção: a pedagógica. O professor precisa estar ciente de si, do que sente e do que pretende; ser saudável psicossocialmente para atuar assertivamente.

Em sua prática, o docente – além de planejar e preparar as aulas – também se prepara para as relações interpessoais (relação externa) e intrapessoais (relação interna), que ele vai gerir durante o seu trabalho no processo epistemológico.

Por isso a necessidade de *estar com todo o seu ser*.

E para ser, é preciso estar bem.

Uma das coisas mais inteligentes que um homem e uma mulher podem saber é **saber que não sabem**. Aliás, só é possível caminhar em direção a excelência se você souber que não sabe coisas. Porque há pessoas, que em vez de ter humildade para saber que não sabem, fingem que sabem. Pior do que não saber é fingir que sabe. Quando você finge que sabe, impede um planejamento adequado, impede uma ação coletiva eficaz. Por isso, a expressão “não sei” é um sinal de absoluta inteligência (CORTELLA, 2008, p. 28; grifo do autor)

As novas exigências didáticas nos fizeram rever os planos e as estratégias de ensino. Alguns professores – conscientemente ou não – refutaram as novas exigências tecnológicas e interativas, e retraíram-se em suas expectativas, ações e emoções, impossibilitando assim o aprender das novas formas relacionais, acreditando ser incapazes.

Esses profissionais deixaram de acreditar em si, no seu potencial, esquecendo que são seres em construção e inconclusivos, como Freire (2004) pontua, e de lembrar que:

(...) Minha segurança se afunda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a

certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2004, p. 135).

O trabalho docente, por ser um trabalho relacional, tem como estrutura a presença física. O olho no olho tem muito significado, assim como o tom de voz, as expressões faciais, os pequenos gestos, pois falamos com o corpo. Da mesma forma, expressamos nossas ideias, impressões e sentimentos que também são possíveis recursos didáticos.

A ação dos alunos gera uma reação imediata do professor e esta existe no currículo oculto e na aprendizagem integral do aluno. Isso envolve a motivação e compreensão do raciocínio do aluno em sua apreensão sobre determinado conteúdo, a construção da sua aprendizagem e sua ação nas relações que estabelece. Por isso, diante do medo e da ansiedade, se faz necessário retomar a competência emocional no processo de aprendizagem.

Refutar a presença desta questão na relação professor-aluno, e depreciar o seu papel atual, que está sob forte tensão e pressão para resultados satisfatórios, justifica a fala crescente de professores que se dizem esgotados, desanimados, frustrados e sem expectativas.

Infelizmente, se o lado afetivo de nossa natureza tem em nossa vida psicológica uma preponderância tão manifesta, nosso poder sobre ele é bastante fraco. (...) A emoção é tanto mais forte quanto mais forte for esse abalo, falta a emoção. Ora, esse abalo é automático, mas ainda, ele escapa quase completamente à intervenção da nossa vontade, e isto é um grande inconveniente para o nosso domínio de nós mesmos (PAYOT, 2018, p. 64)

A reflexão sobre sua práxis comumente realizada ulterior ao preparo dos planos de aula, neste momento gera certo pesar. As certezas de outrora já não se fazem presentes. Chega o momento de

aprender e de vencer o medo dos novos desafios. E principalmente, de se cuidar para poder cuidar do outro.

CONSIDERAÇÕES

Obviamente, ninguém estava preparado para tal crise, logo, todos nossos planos e expectativas precisaram ser interrompidos. O docente, diante do exposto, tem a oportunidade de retomar seus gostos e *hobbies*, como uma forma de resgate de si mesmo. Pode ser pelas artes, filmes, leitura, música, ou qualquer outra atividade que o faça sentido. Se tem algo que não podemos perder ao fim disso tudo é o senso de quem realmente somos, do que realmente gostamos e do que nos faz sermos quem somos. Por mais que nossa função nos descreva, ela não nos define; logo, somos seres humanos completos e complexos, e não podemos nos esquecer de nós mesmos.

Apresentamos a tão atual BNCC, não só por questão curricular, mas por engajamento e necessidade de interação e fortalecimento socioemocional tanto dos alunos como dos professores. Dadas condições favoráveis, há a possibilidade de se reinventar com a responsabilidade de intervir, motivar e manter o ensino presente mesmo que virtualmente.

O que sabemos é que ainda sabemos muito pouco, e nossa conclusão é inconclusiva. Qualquer ação que tenha como objetivo melhorar a qualidade de vida do docente e a qualidade de ensino do aluno é válida. Opiniões, discussões e pesquisas vão auxiliar neste processo, mas são as ações, de qualquer tamanho, que vão nos ajudar aqui e agora.

REFERÊNCIAS

MENEZES, Luís Carlos de. *BNCC de Bolso: Como colocar em prática as principais mudanças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental*. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos!:* Provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mario Sérgio. *Qual a tua obra?:* Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 29.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção Leitura).

MORÁN, José. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação hoje. In: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Org. Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015.

PAYOT, Jules. *A educação da vontade.* trad. Roberto Mallet; Campinas, SP: CEDET, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:* Profissionalização e Razão Pedagógica. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WERNECK, Hamilton. *Educar é sentir as pessoas.* 2.ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004.

WINNICOTT, Donald Woods. (2014). *Evacuação de crianças pequenas.* In Privação e delinquência. (pp.9-18). São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. (Original publicado em 1984).

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO PERANTE A PANDEMIA DO COVID 19 FRENTE AO OPERADOR DO DIREITO PARA UM MUNDO NOVO

Elisa Stroberg Schultz⁶
Paulo Fernando Pinheiro⁷

INTRODUÇÃO

Há muito tempo tem se observado uma grande discrepância entre o que se ensina nos cursos de direitos e o que se aplica na realidade fora dos muros das instituições de ensino.

É inegável que estamos passando por uma crise do ensino jurídico brasileiro, que nos remete a inúmeros determinantes, entre tantos, podemos destacar algo que é notório. Todos os dias nos deparamos com notícias de acontecimentos sociais, os quais, o direito, através de suas normas não atende tais demandas e nem consegue acompanhar as mudanças nas relações sociais com a velocidade que a valoração dos acontecimentos surge.

Infelizmente falamos que o Direito corre atrás do pre-juízo, ou seja, esperamos os fatos acontecerem para conseguirmos regulamentá-los.

No cenário nacional surgem num lapso temporal dos últimos trinta anos, uma massificação do crescimento do número de cursos

⁶ Doutoranda em Ciências Criminais. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. Graduada em direito. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direitos Humanos, Família e Criança e Adolescente.

⁷ Doutorando em Ciências. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Bacharel em Direito. Atua como professor em diversas instituições e áreas do Direito. Orientador do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - NEDDIJ – UNICENTRO.

de Direito somado a perspectiva de esperança de aprovação em cargos de concursos públicos que necessitam de formação jurídica.

Para justificar o interesse na temática, necessário destacar que as inquietações e discussões são resultantes da prática docente dos autores, que possuem formação em pós graduações, e que sempre se questionaram quando atingiríamos a função social do Curso do Direito, com um ensino tradicional e um olhar conservador em uma sociedade cada vez mais dinâmica e diversificada.

O grande destaque desse distanciamento entre o real e o ideal, é o fato do ensino jurídico tratar-se de um ensino acrítico, ou seja, voltado inclusive por legislações do próprio Ministério da Educação (MEC) como algo técnico e de viabilidade para aplicação das leis como veremos em momento próprio.

Para o presente trabalho, categorizamos como uma pesquisa qualitativa com metodologia de pesquisa bibliográfica de coleta de referenciais documentais e legislativos.

Nossa realidade não é nada positiva, seja pelo efeito do imenso número de bacharéis que formam-se todos os anos e também pela viabilidade de uma fiscalização da qualidade do ensino, pois possuímos no Brasil cerca de 1.240 cursos superiores de Direito, sendo a grande maioria, autorizadas dentro de instituições de educação privadas pelo Brasil a fora.

Vivenciamos a experiencia de ser o país com mais cursos de Direito no planeta, sendo que a soma total de faculdades de direito no mundo chega a 1.100 cursos no total em todos os países juntos.⁸

Pesquisas também apontam que o número de advogados aqui também se torna alto, chegando a cerca de 800 mil com inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)⁹ e um total de três milhões

⁸ Dados retirados do Guia do Estudante publicado em 13 abril 2010. Para acesso completo entrar em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/#:~:text=O%20Brasil%20possui%201.240%20cursos,e%20Neg%C3%B3cios%20do%20Portal%20IG>. Acesso em ago. 2020.

⁹ Idem a referência acima.

de bacharéis, que são os indivíduos que se formam em Direito, mas que não fizeram ou tiveram sua aprovação na OAB.

Pela descrição acima, já vivenciamos um grande problema na educação jurídica que nos remete a uma realidade complicada que inclusive foi, e é objeto de diversas formas de fiscalização do Estado e da Sociedade Civil através de notas e selos de qualidade.

Com a chegada da pandemia essa crise se agravou, pois surgiram diversas instabilidades e flexibilizações do mínimo de normas que existiam. O MEC dispensou as aulas presenciais, autorizando o funcionamento das mesas a critérios das Instituições de Ensino (IES) para nas modalidades de aulas a distância de forma síncronas ou assíncronas como forma de proteção e dificuldade de disseminação da doença COVID 19, dispensando também outros determinantes de aprovações importantes como sistema de presença e quantidades de horas mínimas para formação do acadêmico.

Ainda sobre esse panorama, tudo aconteceu de repente e de forma abrupta, com o despreparo dos docentes, dos alunos e principalmente da adaptação das tecnologias, que por mais que presumimos que sejam de acesso a todos, a realidade é bem diferente.

Assim, dividimos este trabalho em três momentos, sendo o primeiro um olhar do ensino jurídico como ensino bancário dentro da teoria de Paulo Freire, o que acaba por piorar a situação num sistema a distância precário, num segundo momento ressaltamos a realidade jurídica do ensino no Brasil com um breve histórico e análise de documentos jurídicos referentes aos cursos jurídicos nos dias de hoje e um terceiro momento que podemos chamar de utópico sobre qual será o Brasil que está esperando esses novos bacharéis que estão recebendo essa formação que de certa forma encontra-se deficitária.

DESENVOLVIMENTO

A Pedagogia do Oprimido Acadêmico de Direito

Com a realidade das formações jurídicas, podemos afirmar que nos dias de hoje, infelizmente não existe nas grades do Curso de Direitos qualquer tipo de disciplina voltado ao exercício da docência na formação do bacharel. Muito pelo contrário, pois, por mais que saibamos da necessidade de um olhar holístico e interdisciplinar, o que observamos nos currículos são matérias fragmentadas e isoladas.

O que observamos na educação jurídica no Brasil, é o que Paulo Freire denomina de “educação bancária”, que é a metodologia que acredita que o aprendizado se faz com atos de repetição e memorização do conteúdo ensinado. Dessa maneira, o docente, atua por meio de aulas expositivas, “vomitando” no aluno conceitos que serão posteriormente cobrados em avaliações.

Esse olhar para o ensino jurídico prove da constatação da quantidade de disciplinas com carga horária teórica, onde não existe possibilidade de questionamentos, dúvidas e muito menos críticas, pois a transmissão dos ensinamentos perpassa de modo expositivo, resultando ao aluno apenas assimilação das realidades teóricas trazidas pelo Docente.

As técnicas de assimilação recaem apenas nas ações mecânicas de memorização e repetição para a realização de avaliações, o que chega ao cumulo de sabermos de apostilas base para o ensinamento do direito, sem qualquer tipo de preocupação com questões de regionalidade ou mesmo personalidade. Quem nunca trabalhou com casos práticos em direito penal, por exemplo, com os personagens Tício, Mévio e Caio?

Com a realidade que estamos vivenciando e a metodologia da maioria das aulas contando com a aplicação de metodologia expositiva, não há muito que se falar em grandes esperanças para a mudança do ensino jurídico, pois o mesmo não trabalha com habilidades fundamentais para a formação profissional e humana coma finalidade de atender as demandas sociais.

Paulo Freire, afirma que o modelo expositivo, é capaz de reduzir o ensino a algo sem valoração, e principalmente sem sendo crítico.

Assim, muitas vezes a realidade nos faz deparar com alunos entendendo e compreendendo as normas e leis, de maneira objetiva, o que hermenêuticamente pra um aluno de direito trata-se de uma “pobreza” de exploração do mundo jurídico. Ou ainda, faz com que esses alunos que apreendem na forma da repetição, não se interessem por qualquer tipo de subjetividade ou complexidade que o mundo as relações interpessoais possuem.

Além disso, consequência do modelo de ensino tradicional e conservador, existe a figura dos docentes e dos alunos que também são ativos no processo de aprendizagem.

Assim, se faz presente a resistências dos próprios alunos, que por virem de um ensino tradicional, acabam por aceitar ou melhor, até gostar do sistema bancário por repetição e por não exigir dele o pensar, o refletir, o entender e compreender o mundo. O que gera inclusive um desconforto para o docente que sabe a necessidade de inovar e despertar o senso crítico e holístico.

Bem como, a resistência por parte de alguns docentes, que provém também de um ensino bancário, e que por muitas vezes não atendem por interesse a uma demanda de especialização “strictu sensu,” reduzindo as disciplinas apenas a técnica exercida no dia a dia.

Essa realidade não é de hoje, pois historicamente, já existem relatos sobre o questionamento da qualidade do ensino jurídico. Desde as primeiras décadas de implementação de cursos jurídicos no Brasil já existiam dúvidas e problemas com os docentes, que podemos observar no Decreto Número 14, sancionado pelo Imperador Dom Pedro II em 24 de Agosto de 1835, o qual flexibilizava os concursos admissionais de professores para os cursos de Direito, tendo em vista que a oferta de vagas era sempre maior que a quantidade de inscritos qualificados (BRASIL, 1835).

Tal decreto nos mostra que, existiam dificuldades de encontrar profissionais qualificados para a docência na implementação dos

curso, bem como o desinteresse na carreira docente por parte dos advogados ou juizes que existiam.

Se naquela época já existiam tais dificuldades, imaginemos hoje junto as baixas remunerações e o grande número de opções. Muitas vezes observamos colegas docentes que relatavam que iam para a docência não por amor, ou vocação, mas porque muitas vezes não conseguiam colocação em outras áreas do Direito.

A Constituição Federal de 1988, prevendo a flexibilização da sua responsabilidade da educação a delegação para instituições privadas, e pensando para além de uma educação básica, ou bancária, previu a necessidade de três pilares para a educação que previa um ideal de formação plena, onde o aluno deveria perpassar pelo ensino, pela pesquisa e principalmente pela extensão com contato com o mundo fora dos muros acadêmicos.¹⁰

Também podemos observar outros momentos de preocupação do Estado referente a essa delegação quando o MEC prevê uma contratação mínima de docentes titulações acadêmicas mínimas de Mestrado e Doutorado, entendendo a necessidade de aplicação de carga filosófica mínima necessária e de extrema importância para um olhar humano do Direito.

Resultante disso, podemos afirmar que educação bancária está muito longe da ideal para um curso que trabalha a relações entre os seres humanos. E isso, de certa forma, beira a crueldade, pois ao contrário de uma formação em história ou sociologia onde o local que ocupam é de expectador, o profissional do Direito atua diretamente junto as injustiças e mazelas sociais.

A realidade do Ensino Jurídico

Iniciar falando da realidade do ensino jurídico trata-se de uma tarefa difícil. Pela formação jurídica e social dos autores, a proposta

¹⁰ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

nesse tópico e analisar os principais documentos legislativos fazendo um paralelo a realidade social.

Um bom ponto para iniciar o debate é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que foi a responsável por introduzir ao curso de Direito, as famosas diretrizes curriculares básicas e necessárias que substituíram a ideia do currículo mínimo.

A LDB no seu capítulo IV, determina que para a formação na educação superior os currículos com tais diretrizes básicas, devem ter como objetivos o estímulo da criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Ainda no mesmo capítulo continua a determinação focando na colaboração para uma formação contínua; dando o incentivo do trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Também visa promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

E ainda volta tudo isso a estimulação do conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; a promoção da extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A partir do momento que a LDB traz todos esses objetivos na formação dos acadêmicos em cursos superiores, podemos observar

a humanização de uma formação acadêmica, o que por si só já colocaria em cheque todo o modelo “bancário” que já situamos acima.

Em 2002 com novas realidades jurídicas, sociais e principalmente neoliberais através do parecer do MEC 146/02, foram impostas novas diretrizes curriculares para a área do Direito (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 22).

Junto as mudanças de bases curriculares, houve uma flexibilização da política do MEC autorizando a criação de centenas de cursos jurídicos, além da tentativa de redução de carga horária e da duração do lapso da graduação, com a finalidade do discursar na facilidade de acesso de todos os brasileiros a tão sonhada formação jurídica e de aparecer através de números e estatísticas positivas para países que se consideravam desenvolvidos e com altos níveis de escolaridades, que o os brasileiros se equiparam a eles.

Resultado disso, foi que dentro de uma excelente fase de neoliberal, visando a valorização do lucro em detrimento da formação profissional e ética dos bacharéis, que na década de 70 para os dias atuais observamos cerca de 1000% no número de cursos autorizados em território nacional. E sem poder deixar de destacar os aparecimentos de grandes grupos educacionais como a KROTON, ESTÁCIO, UNIP, Cruzeiro do Sul, Ser Educacional, entre outros¹¹.

Nesse momento, visualizamos o além da delegação da responsabilidade de ensinar, mas o verdadeiro financiamento do Estado para as instituições privadas, em razão da ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) a partir de 2003.

O governo federal, através dos bancos públicos, financiava a graduação de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuitas. Apenas em 2014, esse financiamento atingiu um total de 13 bilhões de reais. Isso fez o número de matrículas aumentar como nunca se viu antes.

¹¹ Dados retirados do Via Carreira, conheça o ranking dos maiores grupos educacionais do Brasil. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/#:~:text=O%20Brasil%20possui%201.240%20cursos,e%20Neg%C3%B3cios%20do%20Portal%20IG>. Acesso em ago. 2020.

Lembramos como já dito acima que hoje contamos com cerca de 1240 cursos, o que já dissemos tratar-se de um número maior do que o restante dos países do planeta junto que chega a somar cerca de 1100 cursos.

Preocupado com a realidade precária e o grande número de cursos abertos e funcionando com fiscalização relativizada através de critérios objetivos que nem sempre transparecem a realidade, membros da Sociedade Civil e órgão de classe do sistema de justiça, a OAB, através de seu Conselho Federal interpôs Mandado de Segurança contra ato do Ministro da Educação que homologou o Parecer nº 146/2002 do Conselho Nacional de Educação, para revogar a Portaria 1886/94 e instituir novas diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Direito, de forma a também revogar o currículo mínimo do referido curso, possibilitando a sua conclusão em três anos e maior autonomia pelas instituições privadas para a formação curricular dos cursos de direito.

Na primeira década dos anos 2000, os cursos de Direito voltam a ser alvo de preocupações e ações de fiscalização, onde resta resultante uma portaria que deveria ser denominada de portaria conformista, onde se resume-se a necessidade das instituições criarem em seus acadêmicos um olhar avesso às formulações críticas, que, as quais não questionassem a ordem jurídica vigente, resultante na máxima de que o ato de advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar a sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista. (BASTOS, 2000, p. 228)

Isso para o Direito é um marco de forma a aprimorar os discursos da própria formação bancária, pois legitima o direito como algo técnico e isolado. Apenas com a finalidade de cumprimento de lei.

Disso tudo, resultou a necessidade de um pulso mais firme do Estado com relação a fiscalização das instituições de ensino superior, pois se critérios objetivos do mínimo eram coisas práticas das instituições proporem, a avaliação subjetiva deveria ser feito de acordo com a CF 1988, sobre o desempenho dos estudantes são da União por força da Lei 9.394/96, exercida pelo Ministério da Educação

– MEC, órgão vinculado àquela, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A CF 1988, mesmo antes da LDB determina e garante, no seu artigo 206, a garantia de padrão de qualidade. A LDB roga no seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa.

Como tudo é extremamente perfeito na teoria e prática, existe um abismo entre as articulações de autorização e fiscalização de qualidade do ensino e isso tem como resultante a vida prática pós formação dos alunos de direitos que retrata a pouca aprovação dos bacharéis no exame da OAB, em concursos públicos e abre um leque para uma nova forma de ganhar dinheiro da iniciativa privada que são os cursinhos preparatórios para aprovações.

Junto a tudo isso e a todas essas instabilidades, estamos passando pela pandemia da COVID 19, que surgiu de repente e acabou pegando todo mundo de surpresa de modo negativado apavorizante.

Assim a portaria 544 do MEC, depois de diversas outras portarias que possuíam um caráter temporário de 30 em 30 dias, autoriza, em caráter excepcional, que as aulas presenciais sejam substituídas por atividades que usem recursos educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação ou outros meios convencionais até 31/12 deste ano.

E flexibiliza maiores situações quando coloca que as instituições devem comunicar ao MEC a opção pela substituição de atividades letivas por ofício em até quinze dias do início dessas atividades, podendo haver alterações de calendários, avaliações, sistema de presença, entre outros.

Um Brasil para futuros Bacharéis

O que esperar da formação jurídica em tempos de pandemia?

Resposta extremamente difícil de responder devido as imensas incertezas relatadas desde o início desse trabalho.

Como já dissemos anteriormente, o direito torna-se crucial para as relações sociais dentro da sociedade. As transformações são muitas e cruzam pela política, economia, modelos de negócios, relações sociais, cultura, psicologia social e a relação com a cidade e o espaço público, entre outras coisas.

Algo que deve se ter em mente é que o surto de Covid-19 mudou nossas vidas.

O aceite de mudanças significativas, já é um bom começo para entender que trata-se de um mundo novo e de grandes marcos para nosso futuro.

Átila Iamarino, biólogo e estudioso de situações epidemiológicas nos traz que:

O mundo mudou, e aquele mundo (de antes do coronavírus) não existe mais. A nossa vida vai mudar muito daqui para a frente, e alguém que tenta manter o status quo de 2019 é alguém que ainda não aceitou essa nova realidade”, disse nesta entrevista para a BBC Brasil Átila, que é doutor em microbiologia pela Universidade de São Paulo e pós-doutor pela Universidade Yale. “Mudanças que o mundo levaria décadas para passar, que a gente levaria muito tempo para implementar voluntariamente, a gente está tendo que implementar no susto, em questão de meses. (MELO, 2020)

Nas Ciências Biológicas, junto a questões sociais e políticas, Átila em todas as suas aparições não deixam qualquer duvida sobre um mundo totalmente novo e cheio de obstáculos.

Dentro das Ciências Sociais, Lília Schwarcz ,antropóloga e historiadora nos traz enquanto efeito e marco, que a pandemia coloca fim ao século XX, destacando que toda essa situação causa marcações no tempo e na história da humanidade. (MELO, 2020)

Devido ao grande lapso temporal de começo e fim do período de quarentena, que é o que prevê a duração da pandemia pela Organi-

zação Mundial da Saúde (OMS), existem tendências necessárias para a atuação do profissional do direito nesse futuro vindouro, sendo elas necessárias para várias situações, entre elas algumas situações pontuais como, a revisão de crenças e valores, a mudança na economia doméstica e nos hábitos de consumo, mudanças nas configurações dos espaços do comércio, novos modelos de negócios para restaurantes, trabalhos remotos e as relações trabalhistas, “shopstreaming” que são novas modalidades de compras e vendas, busca por novos conhecimentos, onde a atualização de conhecimentos é questão de sobrevivência no mercado e um caminho sem volta que é a educação a distância.

São fatos que precisam de uma valoração e posicionamentos do Direito urgentes. Assim como a criação de novos direitos e a relativização de outros que num passado próximo eram muito pertinentes.

Simplificando tudo isso, já vemos muitas discussões quanto até que ponto se preservar e garante o direito a imagem dos docentes no desafio de produção e gravação de aulas síncronas e assíncronas.

E as consequências disso no que chamamos de crimes contra a honra ou indenizações por direito a imagem.

Podemos ir mais longe pensando exatamente o que deve mudar de paradigma nesse novo mundo. Será que a própria imagem não sofreu mudanças significativas e relativizadas enquanto direito?

Esses e muitos outros desafios estão esperando pelo Direito, o olhar jurídico vai ter que se adaptar para essas e novas situações que aparecerão dia após dia.

O novo bacharel, ou o novo operador do direito em algum cargo jurídico terá que estar pronto a essas novas demandas que por mais que pareçam fácil, não serão de rápida aceitação dentro de uma lógica bancária, acrílica e principalmente conservadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atual conjuntura o que se pergunta é o que esperar do ensino jurídico no Brasil pela flexibilização da educação e da qualidade do ensino do Direito perante a pandemia da COVID 19?

Mudanças vão ocorrer na expectativa do Profissional de formação jurídica?

Cremos que sim, existe um processo de formação que por muitas vezes depende de diversos determinantes como destaque os econômicos que acabam a não atender a uma formação humana e holística.

Muitas as instituições como forma de cortar gastos e a dificuldade de encontrar profissionais para a docência por amor e vocação, se utilizam dos critérios mínimos exigidos não preocupando-se com um mínimo existencial para a vida real.

Sabemos que por mais que exista uma obrigação por parte do Estado em fornecer educação de qualidade para todos, até como forma de garantir o acesso a cidadania e a sobrevivência não podemos deixar de observar o papel do mercado e jogos políticos nessas ações.

O histórico do curso de direito também não colabora com a compreensão e articulação dos seus alunos no sentido de validar o ensino bancário de forma a legitimar e criar conforto no aceite de conformidades do próprio sistema.

A COVID 19 nos trouxe novos desafios que preocupam com relação a preparação desse acadêmico para o mundo que está por vir.

Novas relações trabalhistas, novos contratos, novos direitos, flexibilização de outros direitos, e muito mais.

Mudanças são extremamente necessárias para que o profissional junto as tecnologias e desafios que surjam possam contar com o direito de modo justo, pleno e principalmente humano.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. W. O ensino **Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumem, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: . Acesso em jul, 2020

_____. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 102p. (Série fontes de referência. Legislação: nº 38)

_____. Ministério da Educação. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação em Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em:< [http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em maio, 2020

_____. Ministro de Estado da Educação. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e a Portaria 147, de 02 de fevereiro de 2007. Portaria MEC Nº. 927, de 25 de setembro de 2007. Disponível em:. Acesso em maio, 2020

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/ institucional](http://www.inep.gov.br/institucional)> Acesso em maio 2020

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO. Estabelece orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do ensino médio, no exercício de 2007, objetivando a produção de conteúdos educacionais digitais multimídia nas áreas de matemática, língua portuguesa, física, química e biologia, destinados a constituir parte do portal educacional para os professores, no exercício de 2007. Resolução/ FNDE/CD/Nº 067 de 14 de dezembro de 2007. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/res067_14122007.pdf>. Acesso em maio, 2020

CASTRO, Arlaine. Dez tendência para o mundo pós pandemia. Disponível em: <https://gazetanews.com/dez-tendencias-para-o-mundo-pos-pandemia/> Acesso em jul 2020;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987

GOMES, Luiz Flávio. A crise (tríplice) do ensino jurídico. Disponível em: . Acesso em: 19 maio 2020

MARTÍNEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2003

_____, Sergio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002

MELO, Clayton. Como o coronavirus vai mudar nossas vidas: dez tendências para o mundo pós pandemia. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-04-13/como-o-coronavirus-vai-mudar-nossas-vidas-dez-tendencias-para-o-mundo-pos-pandemia.html> Acesso em ago 2020

RODRIGUES, Horário Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliações de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002

O ENSINO A DISTÂNCIA: UMA ALTERNATIVA EDUCATIVA DAS ESCOLAS EM TEMPOS DE COVID-19

Ricardo Cauica Ferreira¹²

INTRODUÇÃO

A acelerada disseminação da pandemia de COVID-19 tem levado a adoção a nível mundial de medidas tendentes a reduzir o impacto desta gripe na vida das populações. Ao sistema de saúde recai a atenção principal para desenvolver um trabalho que vise salvar a humanidade desta pandemia e ao sistema da educação e ensino são requeridas, por um lado, ações investigativas que visem encontrar o antídoto para a cura desta doença e, por outro, ações educativas tendentes a preparar os cidadãos para reinventar as formas de viver e conviver enquanto se observa a existência desta pandemia, pois esta doença afeta todos os sectores da vida dos cidadãos.

Diariamente, assistimos discussões sobre o impacto de Coronavírus nos diferentes sectores da vida pública com destaque para o sistema de educação que tem sido drasticamente afetado, pois quase toda a população académica a nível mundial foi obrigada a mudar os seus *modus faciendi* organizacional com a suspensão do ensino de forma presencial. Esta medida de prevenção contra esta pandemia determinou o encerramento temporário das instituições escolares como forma de reduzir a probabilidade destas instituições se transformarem no epicentro da propagação desta doença para a família e a comunidade em geral.

Assim, para a educação, a pandemia de COVID-19 é, obviamente, um momento ímpar, por se constituir numa oportunidade de

¹² Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Portugal); Docente colaborador da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte afeta à Universidade Lueji A'Nkonde (Angola); Email: ricardocauica@hotmail.com

demonstrar sua importância e qualidade, sobretudo para promover práticas educativas e investigativas de reaproximação entre a ciência e a sociedade, bem como, um período de luta pela revalorização e reestruturação das ações investigativas e educativas e resgatar a sua validade diante da sociedade.

Nesta perspectiva, este capítulo tem como objetivo destacar o ensino à distância como alternativa educativa que possa ser usada pelos professores durante o período de confinamento social. Trata-se de um estudo bibliográfico, realizado a partir de outras pesquisas já produzidas sobre esta temática e não só.

A redação está dividida em três secções sendo que, a primeira aborda acerca do ensino e os professores durante o período da pandemia; a segunda secção analisa a dimensão do ensino à distância para as escolas e, finalmente, a terceira secção reflete sobre os desafios do ensino à distância para as escolas em tempos de COVID-19.

OS PROFESSORES E O ENSINO DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

A ciência nunca foi tão imediata, tão útil e nunca esteve tão próxima das pessoas como nesta época da pandemia de COVID-19. No campo educativo, a escola, em particular, os professores e os alunos foram forçados a transferir a sua atividade e o seu convívio diário ao espaço *on-line*. Como se sabe, não foi uma decisão fácil de ser tomada a julgar pelos inúmeros constrangimentos¹³ que se verificam, porém “as medidas de gestão executiva das instituições exigiam uma responsabilidade redobrada, envolviam diretamente a saúde e a própria vida dos estudantes, dos trabalhadores e dos habitantes das cidades” (FREITAS, 2020, p. 4).

Embora o medo se tenha apoderado das pessoas e as expressões “quarentena, confinamento, estado de emergência e estado de

¹³ Falta acesso à internet, superlotação ou acesso deficiente a esta rede, falta de equipamentos eletrónicos “computador, tablet, telemóvel”, elevado custo e dificuldades de acesso às ferramentas digitais, etc.

calamidade” dominem o nosso léxico diário, contudo todos percebemos que era e é preciso continuar a viver, não podemos parar, temos de nos reinventar e aprender a conviver com esta “coisa microscópica” cumprindo todas as medidas de segurança anunciadas pelas autoridades governamentais e pela comunidade científica.

Estes momentos difíceis que atravessamos tem levado que o ensino e os professores encontrem cenários alternativos, pois, obrigatoriamente, a educação tinha e tem de se adaptar às necessidades e as circunstâncias das sociedades contemporâneas, contudo este processo não tem sido fácil, porquanto essa adaptação tem enfrentado inúmeros desafios tendentes a se adequar às mudanças culturais, económicas e sociais que necessariamente nascem devido à adaptação ao novo contexto de ensino e aprendizagem.

Deste modo, o ensino à distância foi o recurso encontrado pelas sociedades modernas e desenvolvidas¹⁴ por forma a evitar o cancelamento do ano letivo ou académico, porém esta decisão tem exigido um “enorme esforço de célere adaptação dos docentes, dos estudantes e dos serviços de apoio das instituições de ensino” (KICKBUSCH, 2012, p. 61), pois as instituições escolares em quase todo o universo, não estavam preparadas para a passagem abrupta do ensino presencial para o ensino à distância. Percebe-se, por isso, que os professores e estudantes tenham tido algumas (grandes) dificuldades de se adaptar a este (novo) formato do processo educativo, enfim, a (nova) escola.

Entretanto, apesar destas vicissitudes contemporâneas, as instituições escolares compreenderam que tinham de transitar de “edifícios educativos à centros nevrálgicos com paredes permeáveis e transparentes, ligando professores, alunos e a comunidade à riqueza que existe no mundo” (FREITAS, 2020, p. 5). Assim, esta transição da escola com suporte às ferramentas digitais em substituição dos recursos analógicos trouxe, igualmente, uma redefinição das estraté-

¹⁴ Vale salientar que as sociedades menos desenvolvidas, tal como alguns países de África, Ásia e América Latina, adotaram como medida de prevenção desta pandemia, a suspensão ou cancelamento temporário do ano letivo/académico.

gias de ensino e do processo de construção de conhecimento pelos professores e alunos, com a missão do professor a

avançar de partilha de conhecimento para a criação de comunidades de aprendizagem¹⁵, em que o essencial passa pela motivação para ir em busca de novos saberes, através de uma rede de interações, em que o professor tem o papel de preparar um vasto conjunto de materiais e indicações que os alunos devem consultar e aprofundar em ambientes que se deslocam em grande parte para o mundo digital. (GUINOTE, 2020, p. 28)

Neste sentido, a escola virtual¹⁶ tem sido partilhada pela comunidade escolar através de várias plataformas, permitindo que o ensino seja realizado por meio de videoconferências em que professores e alunos interagem de “forma segura e têm acesso à soluções de aprendizagem, criadas à medida das escolas (...), com recursos educativos adequados aos programas em vigor” (FILIPE, 2020, p. 2). No entanto, embora se tenha dado este impulso, contudo generalizar o ensino à distância se constituiu numa séria ameaça à sobrevivência de certos cursos e instituições de ensino, por isso o prolongamento *on-line* tem de ser repensado, ou seja, deve existir enquanto for necessário, enquanto vivermos nesta situação de incertezas.

Diante do panorama atual, diretores, professores e estudantes concordaram que o sistema de avaliação tradicionalmente aplicado na grande maioria de instituições escolares deve ser alvo de reformas, uma alteração instigada pela adaptação que as escolas foram obrigadas a proceder em face ao ensino à distância adotado. Nesta perspectiva, a grande maioria dos professores trocou os testes por trabalhos escritos, apresentações, valorização do esforço demonstrado

¹⁵ Segundo Guinote (2020), uma “comunidade de aprendizagem” adaptada ao século XXI assenta na possibilidade de estabelecer, a qualquer momento, interações entre o professor e os alunos e entre estes.

¹⁶ Escola cujo recursos utilizados foram as plataformas como: WhatsApp, Zoom, Classroom, Mentimeter, Twitch, Skype, Snapchat, Discord, Televisão ou Rádio.

e da assiduidade dos alunos, por entender que esta é a oportunidade de alterar o paradigma avaliativo.

Assim, por forma a mitigar os efeitos nefastos desta pandemia e se as condições de desconfinamento estiverem reunidas, durante o período de pandemia deve ser desejável que a educação seja desenvolvida de modo híbrido “*e-learning* e/ou *b-learning*” para salvaguardar a sobrevivência de certos cursos e instituições de ensino, embora reconheçamos que trabalhar em ambas as modalidades envolve uma atenção especial, tendo em conta que os intervenientes neste processo precisam compreender as suas novas tarefas, “bem como, o processo de ensino e aprendizagem como um todo” (TERRA, 2018, p. 6).

Em face deste misto de surpresas e desconfianças, a conjugação destas duas modalidades para além de ser um imperativo devido dos fatores já indicados, deve se constituir como a (re)construção do processo de ensino e aprendizagem sustentado orientado para o alcance de resultados qualitativos que permitam potencializar o “desenvolvimento pleno do aluno, preparando-o para a sociedade e qualificando-o para o mercado do trabalho” (FERREIRA, 2020, p. 21).

UMA DIMENSÃO DO ENSINO À DISTÂNCIA PARA AS ESCOLAS

Nestes tempos da pandemia de Coronavírus confluímos todos de que o ensino à distância nos pode e vai ajudar a construir uma nova trajetória que visa suplantar os constrangimentos criados por esta pandemia com a ausência de práticas de ensino presencial.

Diante da crise que vivemos, o ensino à distância (EaD) é essencial para a (re)aproximação social e cognitiva devido aos novos contextos e cenários de aprendizagem em rede, pois todos sabemos que “o ensino presencial tem uma pedagogia baseada num modelo curricular essencialmente normativo que tem como referência o pensamento da sociedade disciplinar” (DIAS, 2020), modelo este que tem sido suplantado pelo EaD que através de um processo aberto e em rede, vai consolidando de certo modo a inovação curricular e

pedagógica, constituindo-se assim como um espaço de liberdades e de (re)valorização das comunidades de aprendizagem colaborativa.

Nessa perspectiva, o ensino à distância configura-se como um campo de promoção da proximidade virtual e interação cognitiva e social entre os intervenientes do processo educativo. Por esta razão, o EaD constitui, neste período de imposição de distâncias físicas, o maior desafio para a comunidade educativa e uma oportunidade para a (re)construção de uma relação pedagógica em rede que propicie aprendizagens significativas, sejam elas de natureza formal, informal ou não-formal.

Isto significa que o desenvolvimento de redes de ensino e aprendizagem virtual deve-se constituir num imperativo educacional e laboral, porquanto

as experiências massivas que estão a ocorrer em regime *on-line* em quase todas as instituições de ensino, as quais merecem o maior reconhecimento, permitem a emergência de um novo olhar sobre o potencial da educação à distância na sociedade em rede (FREDE-RICO, 2020, p. 2).

Este olhar deve constituir o centro de promoção de uma nova postura de mediação pedagógica e “abertura social para a educação como um processo social e cognitivo realizado em espaços virtuais” (BORGES, 2020).

No desafio pandémico que enfrentamos, com a migração de práticas de educação presencial para territórios virtuais e em rede, a função que os intervenientes desempenham na sala de aula presencial altera radicalmente na escola virtual, passando de atores para autores na criação e partilha do novo conhecimento individual e grupal, tendo em conta a adoção do padrão dialogante e cooperativo como meio primordial de interação entre os integrantes do processo educativo. Esta é a essência do ensino à distância, a qual devemos continuar a construir para desenvolver a sustentabilidade conversativa entre o ensino presencial e a distância.

Assim, trabalhar em ambientes virtuais deve permitir que a mediação pedagógica, a cooperação e o *scaffolding*¹⁷ se constituam no principal meio para a ação colaborativa entre os autores do processo educativo contribuindo para a criação de narrativas de conhecimento e de aprendizagem que melhor respondam aos desafios da sociedade digital.

Assim sendo, afigura-se indispensável refletir acerca do modelo de conceção das instituições educativas e promover a coerência do pensamento educativo para a sociedade digital, pois a escola hoje se constitui no eixo central da rede de conhecimento global e face aos constrangimentos atuais, impõe-se “uma nova representação para a educação, cujo acesso aberto constitui, assim, o maior capital para o desenvolvimento do presente e do futuro nos domínios sociais, culturais e científicos na sociedade e no conhecimento em rede” (DIAS, 2020, p. 67).

Neste âmbito, constitui um imperativo para a escola, a criação de

infraestrutura eletrónica de gestão de aprendizagem, a seleção de tecnologias regularmente atualizadas, um repositório permanente de conteúdos, um acervo crescente de práticas, e toda uma cultura de partilha entre professores, alunos e encarregados de educação, e entre escola e sociedade. (FREDERICO, 2020, p. 2)

Nessa perspetiva, é necessário o desenvolvimento e atualização das competências dos professores para ensinar em ambientes educativos virtuais, onde o ensino se realiza quer na modalidade *e-learning*, quer na *b-learning*, considerando que “um bom professor do século XXI deverá, idealmente, ser um bom professor tanto presencialmente como *on-line*” (FIGUEIREDO, 2020, p. 2).

Como se percebe, a escola e a educação do futuro serão aquelas que soubermos pensar e construir hoje, na transformação do território

¹⁷ De acordo com Margaret Monret (cit. in Teixeira, 2015), em educação, *scaffolding* refere-se à assistência (parâmetros, regras ou sugestões) que um professor dá ao aluno em uma situação de aprendizagem. Essa técnica permite que o estudante obtenha ajuda apenas com as habilidades que são novas ou que vão além de sua capacidade no momento.

físico para o virtual, na mediação dialética entre o local e o global, será um processo aprendente com ideias sustentadas nas dinâmicas entre a experiência e a inovação para a criação do conhecimento.

DESAFIOS DO ENSINO À DISTÂNCIA PARA AS ESCOLAS NOS TEMPOS DE COVID-19

No contexto da globalização em que hoje vivemos, o papel das tecnologias alterou significativamente a escola que tínhamos. A rápida metamorfose do modelo escolar tradicional permitiu o alargamento geográfico do processo de ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo encurtou as distâncias entre docentes e discentes.

Em face desta conjuntura, com maior ou menor eficácia e proatividade, os agentes educativos foram chamados a adaptar-se à escola virtual por ser a solução viável para, de modo quase imediato, providenciar aos estudantes uma espécie de continuidade de aprendizagem. Todavia, ainda persiste dúvidas na comunidade científica relacionada com a eficácia do EaD em termos de aprendizagem, fundamentalmente quando comparado com a educação em ambiente escolar e presencial.

Entretanto, sobre este assunto, fica claro que vários fatores influenciam para o alcance da eficácia desta modalidade de ensino, destacando-se a preparação do professor para o EaD, as estratégias de ensino utilizadas na mediação pedagógica, o perfil do aluno e o material tecnológico a utilizar.

Neste âmbito, conjecturamos que a melhor forma de ajudar os profissionais da educação nesta modalidade

passa sobretudo por lhes dar referenciais metodológicos que os ajudem a adequar o seu método de ensino de forma a garantir a motivação, a autonomia e o envolvimento dos alunos, independentemente da tecnologia ou ferramenta utilizada. (BORGES, 2020, p. 43).

Perante este paradigma, percebe-se que a eficácia do ensino à distância depende em grande medida do investimento na formação dos professores e das ferramentas tecnológicas por parte das autoridades públicas, pois estes elementos são o suporte metodológico e pedagógico que possibilitam a adequação de estratégias de ensino, a criatividade e a inovação do processo educativo, sem descuidar a interação do professor com o aluno que é determinante.

Portanto, nesta modalidade de ensino em que a sala de aula ocupa espaço num ambiente sem lugar definido, o trabalho do professor deve continuar a ser o de desenvolver competências transversais (sociais e emocionais) dos alunos para que realizem o seu bem-estar que se repercutir no sucesso pessoal, académico e profissional.

Assim, considerando as atuais adversidades e exigências, o ensino à distância deve ser uma prioridade das autoridades educativas, um desafio sobretudo exigente não só em função da urgência contemporânea, mas de adaptação aos novos suportes tecnológicos. A adaptação que nos referimos não é, apenas, a de preparar sessões de aulas por videoconferências por parte dos professores, é muito mais do que isto, é

preparar conteúdos para a aprendizagem dos alunos com ferramentas digitais, gerir plataformas digitais e estar em permanente contacto virtual com os alunos. Será muito difícil uma adaptação bem-sucedida em tempo útil. Tem, pois, de ser lançada uma iniciativa generalizada de formação dos professores. Não há milagres e tudo demora o seu tempo. Mas demorará muito mais tempo sem esse apoio formativo. (FERREIRA, 2020, p. 69).

Neste sentido, entre os desafios que se colocam a escola para o desenvolvimento do ensino à distância estão os seguintes:

- a. Desenvolvimento de formações contínuas e competências profissionais dos docentes para a educação nas modalidades *e-learning* e *b-learning*.

- b. Asseguramento de infraestruturas tecnológicas sustentáveis ou modelos educativos que prolongue de modo contínuo o ambiente virtual em cada escola.
- c. Manutenção um serviço público e pedagógico de qualidade como forma de assegurar a mediação e literacia digital.
- d. Reformulação dos critérios e modalidades de avaliação das aprendizagens.
- e. Implementação de políticas e estratégias de ensino que favoreçam a inclusão social.
- f. Incentivo e financiamento à investigação e divulgação dos resultados da mesma.

Neste misto de incertezas e adversidades em que nos encontramos, estamos todos cónscios de que é necessário ir descobrindo soluções que nos ajudem a voltar a normalidade, por isso, em termos educativos, a escola e seus agentes devem garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem e de investigação tal como era antes, embora com novo formato, ou seja, é necessário construir os caminhos possíveis para ensinar e aprender de modo irrestrito no atual contexto da pandemia de COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou refletir acerca do ensino à distância como modalidade educativa que pode dirimir os impactos do confinamento da comunidade académica no atual cenário da pandemia de COVID-19. Acreditamos que, apesar de tudo, é imprescindível que professores e alunos encontrem espaço (e lhes seja dado esse espaço) para a mediação pedagógica, ou seja, para ensinarem e aprenderem mutuamente.

Entretanto, diante da necessidade hoje apresentada de transferir todo o ensino presencial ao espaço *on-line*, há de facto que repensar sobre todo esse processo em função dos problemas detetados, dos impactos, dos desafios, das implicações e das soluções para o momento atual e para o futuro. Nesse sentido, pensamos que todas as decisões

devem ser ajustadas permanentemente mantendo a comunidade académica informada para permitir desenvolver as suas diversas tarefas.

REFERÊNCIAS

BORGES, J. (2020). Os desafios do ensino à distância. Lisboa.

DIAS, P. M. (2020). A educação à distância hoje. Lisboa.

FERREIRA, R. C. (2020). *Desafios da Educação Contemporânea em Angola. Perceções de Professores do Ensino Superior Público*. Évora: Universidade de Évora.

FIGUEIREDO, A. D. (9 de maio de 2020). Que Educação para a Era Pós-Co-vid-19. *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Obtido de <http://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/que-educacao-para-a-era-pos-covid-19/4108>

FILIPPE, S. (08 de 04 de 2020). Ensino à distância: como é que as escolas europeias se estão a adaptar. *Educare.pt*. Obtido de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver?=166487&langid=1>

FREITAS, A. C. (2020). *A Universidade de Évora nos tempos da pandemia*. Évora: Universidade de Évora.

GUINOTE, P. (2020). Que Educação para o século XXI. *Jornal Público*, 1-32. Obtido de <http://www.publico.pt/2020/06/06/opiniao/opiniao/educacao-seculo-xxi-1918681>

KICKBUSCH, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar. Um prioridade política para as crianças e os jovens na Europa. Um processo de mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TERRA, É. M. (2018). *Introdução do b-learning em um centro de formação profissional*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

EaD: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU ENSINO A DISTÂNCIA? – NAVEGANDO COM/SEM CONEXÃO ÀS REDES DIGITAIS

Marcos Pereira dos Santos¹⁸

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Costa (2017) destaca que a complexidade e a diversidade da educação a distância se refletem, inclusive, na variedade de denominações que recebe no âmbito da literatura científica especializada, a depender do país e do sentido último que cada autor(a) da expressão terminológica deseja atribuir à mesma.

Face a esta assertiva, optou-se em elaborar o presente artigo acadêmico-científico, de abordagem metodológica qualitativa de pesquisa e aportes teóricos (bibliográficos e eletrônicos), objetivando trazer a lume algumas análises crítico-reflexivas concernentes à *Educação a Distância* e ao *Ensino a Distância*, haja vista que, muitas vezes, ambas as terminologias são identificadas pela sigla *EaD*, causando assim confusão conceitual no contexto educativo; apesar de se tratarem de teorias e práticas educacionais deveras diferentes.

Neste sentido, o *corpus* textual do trabalho de investigação científica em foco encontra-se didaticamente estruturado em dois tomos distintos, a saber:

Na primeira parte, são apresentadas as definições conceituais de Educação e educação a distância, as tipologias de educação existentes, um breve histórico da educação a distância no Brasil e no mundo, e as

¹⁸ Pós-Doutor (PhD) em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) – Ituiutaba/MG. Pesquisador em Educação. Professor adjunto da Faculdade Rachel de Queiroz (FAQ) junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia) e de pós-graduação *lato sensu* (especialização e MBA), nas modalidades de educação presencial, híbrida e a distância *on-line*, em Ponta Grossa/PR, onde reside nos dias atuais. Endereço eletrônico: mestrepedagogo@yahoo.com.br

bases legais da educação a distância no cenário educacional brasileiro como modalidade de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, na segunda parte, faz-se tessituras sobre o que é ensino e aprendizagem, as relações estabelecidas entre os processos de ensinar, aprender e ensinar-e-aprender, o significado de ensino a distância, e as máximas e mínimos do ensino a distância em relação à educação a distância.

Em última instância, nas considerações finais, realizamos alguns apontamentos gerais alusivos à temática em questão, buscando dirimir pontos nevrálgicos, esclarecer possíveis dúvidas e enaltecer as ideias centrais expostas ao longo do estudo científico.

Sem mais delongas, almeja-se sinceramente que este artigo acadêmico-científico possa, de maneira direta ou indireta, contribuir para a ampliação do arcabouço teórico atinente aos assuntos abordados, bem como servir de valorosa fonte auxiliar de estudos individuais e coletivos, pesquisas científicas, debates, análises críticas, reflexões, hermenêuticas e desenvolvimento de novas in(ve)stigações de cunho científico a todos(as) os(as) profissionais oriundos(as), de modo específico, das áreas de Educação, Pedagogia, Comunicação Social, Informática e Tecnologia Digital; e também das subáreas de: Educação a Distância, Tecnologias Educacionais, Educomunicação, Informática Educativa, Tecnologias Midiáticas Digitais, Educação Científica e Tecnológica, dentre outras similares.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TÃO LONGE, TÃO PERTO ...

Segundo Bueno (1966), Brandão (1981) e Pfromm Netto (2002), etimologicamente, a palavra educação originou-se do latim *educatio*, *educationis*, *educationem*, designando tanto a criação de seres humanos quanto a de animais irracionais e plantas em geral. Contudo, entre os antigos povos romanos, o termo latino *educare* significava criar ou nutrir crianças e estava atrelado a outro verbo latino, *educere*,

fazendo alusão a conduzir, levar, extrair, tirar, desenvolver, fazer sair, lançar para fora, criar e amamentar.

Entretanto, foi somente no século I a. C. que Marco Túlio Cícero (106-43 a. C.), célebre advogado, político, escritor, orador, cônsul republicano e filósofo romano, empregou o vocábulo “educação” para referir-se à criação de filhos e também no sentido de instrução, doutrina ou ensino proporcionados por mestres ou preceptores somente aos meninos em sua época histórica; haja vista que até então as mulheres não tinham “voz” e nem “vez” na sociedade, cabendo a elas apenas se dedicarem de forma exclusiva aos afazeres domésticos e cuidados da prole.

Assim sendo, e devido ao seu caráter didático, metodológico e educativo, o verbete *educação* é, por vezes, utilizado (erroneamente!) como sinônimo de *pedagogia*, cuja palavra, de acordo com Bueno (1966), originalmente, surgiu do latim *pedagogus*, proveniente dos termos gregos *paidagogos* (pais), *paidós* (criança) e *agogos* (condutor, dirigente), e que:

[...] tem o significado de “condução da criança”. Era, na Grécia antiga, a atividade do escravo que conduzia as crianças aos locais de estudo, onde deveriam receber instrução de seus preceptores. O *escravo pedagogo* era o “condutor de crianças”. Cabia a ele levar o jovem até o local do conhecimento, mas não necessariamente era sua função instruir esse jovem. Essa segunda etapa ficava por conta do preceptor. Quando da dominação romana sobre a Grécia, as coisas se modificaram. Aí, os escravos eram os próprios gregos. E, nesse caso, os escravos eram portadores de uma cultura superior à dos seus dominadores. Assim, o *escravo pedagogo* não só continuou a agir como “condutor de crianças”, mas também assumiu as funções de preceptor. Como se pode notar, originalmente, pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber. E, de fato, a pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento. Assim, a pedagogia vincula-

-se aos problemas metodológicos relativos ao *como ensinar*, a *o que ensinar* e, também, ao *quando ensinar* e *para quem ensinar*. Ou, a pedagogia con-substancia-se no pólo teórico da problemática educacional. Poderíamos afirmar, grosso modo, que a pedagogia é a *teoria*, enquanto a educação é a *prática*. A educação é, antes de tudo, uma prática educativa. É uma prática geradora de uma *teoria pedagógica*. A educação, ao mesmo tempo que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 8-9; grifos no original)

Face ao exposto, temos que a pedagogia, como método e técnica de ensino, configura-se como um (sus)tentáculo da Educação, podendo esta última se manifestar de modo informal, formal e não formal na prática educativa, conforme postula Libâneo (1999), ocorrendo de maneira sistemática ou assistemática em espaços educativos escolares (escolas, colégios, liceus, faculdades, universidades, institutos educacionais, etc.) e não escolares (fábricas, empresas, indústrias, Organizações Não Governamentais (ONGs), sindicatos, albergues, instituições de longa permanência, hospitais, igrejas, penitenciárias, quartéis, locais turísticos, dentre outros); respectivamente.

Em nível educacional ou escolar, a Educação é formada pela Educação Básica (abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (I e II)¹⁹ e o Ensino Médio) e pela Educação Superior (incorporando os cursos de graduação – bacharelado, licenciatura e tecnologia – até os de pós-graduação *stricto sensu* – mestrados acadêmico e profissional, doutorados acadêmico e profissional, pós-doutorado (PhD), livre-docência e notório saber), ao passo que em termos de modalidades de educação e ensino, a mesma é composta pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e

¹⁹ Com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, no Brasil, o Ensino Fundamental (até então com oito anos de duração) passou a ser subdividido em duas categorias educacionais, a saber: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – antigas pré-escola e 1ª a 4ª série do ensino primário) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – antiga 5ª a 8ª série do ensino colegial ou ginasial).

Tecnológica, Educação Especial e Inclusiva, Educação a Distância (EaD) e algumas outras. (BRASIL, 1996)

No que tange à EaD, em específico, esta pode ser conceitualmente definida como “[...] uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas” (MAIA; MATTAR, 2007, p.3) no processo de interação virtual/digital entre docentes, tutores(as) e discentes/cursistas para a ocorrência de significativa(s) aprendizagem(ns).

Trata-se, outrossim, de uma tipologia de educação realizada com mediação de ambientes de aprendizagem com suporte *World Wide Web* (teia da amplitude do mundo), ou simplesmente *Web*, que é a parte da rede *internet* (tecnologia cujo uso é de domínio público) visível por meio de *sites* ou sítios cibernéticos. Ou seja, é aquela partição da *net* (abreviação usual da palavra *internet*) acessada por ambientes gráficos e que utiliza a tecnologia de hipertextos, entendida por Saraiva (2010, p.21) como “[...] um sistema para a visualização de informação, cujos documentos contêm referências internas para outros documentos. O sistema de hipertexto mais conhecido atualmente é a *World Wide Web (WWW)*”.

A EaD, ao romper barreiras e fronteiras históricas, geográficas, temporais e espaciais, vem sendo utilizada na sociedade em larga escala não somente no atual momento histórico em decorrência do advento da pandemia de novo Coronavírus (COVID-19), patologia infecto-contagiosa provocada pelo agente viral SARS-CoV-2, mas desde a gênese – em meados do século XIX – dos cursos (técnicos e de extensão universitária) por correspondência impressa (1ª geração da EaD) que era enviada pelas agências de correio, e, posteriormente, pelo surgimento das novas mídias informativo-comunicacionais (televisão, rádio, fitas de áudio, videocassete, telefone, etc.) e universidades abertas de educação a distância²⁰ (2ª geração da EaD), influenciadas

²⁰ No Brasil, em particular, tais modelos de universidades deram origem, *a posteriori*, às denominadas Universidades Abertas do Brasil (UABs) e às universidades virtuais ou universidades eletrônicas (públicas). Vale mencionar aqui, por exemplo, o caso da criação da Universidade Eletrônica do Paraná (UEP), inspirada na bem sucedida experiência da pós-graduação eletrônica

pelo modelo da *Open Universit*, fundada em 1969, formando um consórcio de instituições que ofereciam cursos de EaD e realizavam diversas experiências pedagógicas em vários pólos educacionais espalhados pelo mundo.

Todavia, apesar de as universidades abertas de educação a distância se constituírem como relevantes ações didático-metodológicas educacionais inovadoras, por intermédio das mídias interativas veiculadas, foi apenas no início da década de 1990, com o aparecimento da Telemática, Informática Educativa, Cibernética e Robótica, que as universidades tradicionais, agências governamentais de fomento à pesquisa científica e empresas privadas começaram a se interessar por elas, fazendo com que as mesmas fossem conquistando, paulatinamente, cada vez mais espaços no cenário educacional brasileiro e também mundial; em conformidade com o que demonstram estudos científicos desenvolvidos por Oliveira (2001), Almeida (2007) e Mattar (2011).

Neste sentido, inclusive a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei federal nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, traz em seu Artigo 80, Parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º (Incisos I, II e III), alguns dispositivos jurídicos acerca da EaD como prática educativa, ao prescrever o seguinte:

Art. 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

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

realizada, desde 1998, pela parceria do Instituto de Tecnologia do Paraná (ITECPAR) com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que objetivava graduar docentes por meio da oferta do Curso Normal Superior com Mídias Interativas. (PARANÁ, 2000; BRANDT *et al*, 2002)

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

Conforme se pode observar, a vigente LDBEN/1996 apóia e incentiva o desenvolvimento da EaD, no Brasil, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e nos programas de formação continuada; o que inclui os cursos de aperfeiçoamento de docentes e de outros profissionais em geral, seja por meio da realização de cursos livres, sequenciais, de extensão universitária (cursos, minicursos, palestras públicas, oficinas pedagógicas, *lives* em canal *youtube*, encontros temáticos, conferências, congressos, mesas-redondas, colóquios, simpósios, feiras temáticas, *workshops*, dentre outros eventos acadêmico-científicos similares) e de pós-graduação *lato sensu* (especializações e MBAs) e *stricto sensu* (mestrados e doutorados, tanto acadêmicos quanto profissionais). Além disto, a legislação educacional em vigência também autoriza a oferta de cursos de formação inicial em nível de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia) nas diferentes áreas do saber científico.

Para o alcance de êxitos em EaD, esta modalidade educacional requer de ensinantes e aprendentes dose dupla de: disciplina nos estudos, responsabilidade, compromisso, dedicação, paciência, determinação, flexibilidade, cooperação, planejamento, empatia, atenção, concentração, memória visual e auditiva, conhecimento midiático digital, interatividade virtual, domínio das ferramentas tecnológicas de informação e comu-

nicação, proatividade, ativismo, dinamismo, hábito de leitura, prática de pesquisa científica, habilidade de escrita textual, criticidade, capacidade de interpretação e análise reflexiva, dentre outros quesitos.

ENSINO A DISTÂNCIA: UMA PARTICULARIDADE DA EaD!?

A Educação, por excelência, visa a formação e o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos físico, motor, psicológico, afetivo (emoções e sentimentos), cognoscitivo, humano, intelectual, social, cultural, ético, moral, etc. Diz respeito a uma atividade-meio, criadora e transformadora, que tem como finalidade educar e instruir o homem, preparando-o para o pensar-agir no mundo, a vida em sociedade e o ingresso no (competitivo) mercado de trabalho.

Ela abarca ideologias, concepções, valores, ideias, pensamentos, experiências cotidianas, experimentos, reflexões, modos de sentir e fazer, análises críticas, conjecturas, interpretações, saberes e conhecimentos variados, consistindo, na perspectiva de Freire (2000), em uma ação deliberada e consciente de quem ensina, aprende e ensina-e-aprende (dimensão *dodiscente*²¹ do processo educativo). Objetiva orientar os sujeitos sociais a desenvolverem todas as suas potencialidades, capacidades, habilidades e inteligências múltiplas²², no intuito de elevá-las e aperfeiçoá-las; embora também existam limitações e desafios a serem superados.

²¹ Esta assertiva diz respeito ao fato de que, “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2000, p.25)

²² Antunes (2006, p.11) salienta que “a palavra “inteligência” tem sua origem na junção de dois vocábulos latinos: *inter* = entre e *eligere* = escolher”. Sendo assim, tem-se então que, segundo Gardner (1995), todo ser humano é composto de múltiplas inteligências, quais sejam: visuo-espacial, verbal ou linguística, musical ou sonora, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, lógico-matemática, pictórica, naturalista, espiritual, emocional e existencial. Todavia, cada pessoa possui estas inteligências desenvolvidas em maior, menor ou igual grau de intensidade.

Educação é, pois, um “[...] processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte” (BRANDÃO, 1981, p.64). Quando se fala em Educação, e especialmente em educação escolar, estamos fazendo alusão aos atos de ensinar e aprender, uma vez que, corroborando com Pfromm Netto (2002, p.1), “aprendizagem e ensino são processos intimamente ligados entre si, como as duas faces de uma moeda”; apesar de serem procedimentos distintos.

Ensino e aprendizagem são duas ações diretamente interdependentes, existindo uma relação umbilical e sinérgica entre elas; verossimilhante ao que ocorre no enlace dialético do binômio teoria-prática (*práxis*), conforme enfatizado por Vásquez (1977, p.241) ao definir conceitualmente *práxis* como:

[...] atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.

“Ou seja, teoria e prática são indissociáveis” (PIMENTA, 2002, p.66), de modo que há unidade entre elas; unidade esta que não é identidade, mas conexão recíproca e simultânea de dependência e autonomia. (CANDAU; LELIS, 1983)

Tendo em vista o fato de que, por vezes, a palavra “educação” é usada – falaciosamente – como sinônima do vocábulo “pedagogia”, torna-se necessário diferenciar, tanto em termos teóricos quanto práticos, o uso das expressões “educação a distância” e “ensino a distância”, pois até mesmo na literatura científica especializada concernente à temática Tecnologia Educacional ambas as nomenclaturas supracitadas aparecem, em algumas situações, indicadas pela mesma sigla, isto é, por *EaD*, causando assim expressiva confusão conceitual.

Estas duas expressões terminológicas fazem alusão a práticas educacionais notadamente distintas, devendo ser compreendidas, portanto, da seguinte maneira:

* *Ensino a distância*: refere-se a cursos cuja metodologia está centrada no ato de ensinar,

ou seja, no professor, com *baixa participação do aluno na construção do conhecimento*. O ensino ocorre por meio de correspondência, rádio ou TV. O aluno recebe um material de estudo com o conteúdo a ser aprendido e realiza avaliações finais para verificar a aprendizagem do que foi apresentado, sem que haja interações e discussões com o grupo.

** Educação a distância: o aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento*, havendo preocupação de proporcionar uma formação de maior abrangência. Nesse tipo de prática, são previstos recursos tecnológicos (como a *internet*, por exemplo) e orientações metodológicas que incentivem a participação dos alunos e promovam a interatividade. (LAN-DIM, 2007, p.16; realces nossos)

Com base em tais conceituações, temos então que no contexto da educação a distância os(as) educandos(as) são protagonistas no processo de (re)construção de conhecimentos científicos, o qual é mediado pela ação do(a) professor(a) e auxiliado por diferentes aparatos tecnológicos promovedores de interatividade grupal; ao passo que no ensino a distância, o(a) docente é o centro do ato educativo e apenas transmissor(a) de conteúdos programáticos curriculares veiculados através de tradicionais meios de comunicação de massa, estando os(as) alunos(as) meramente na condição de coadjuvantes no tocante à construção e reconstrução de saberes científicos, havendo pouca ou nenhuma interação coletiva entre educador(a)-aprendizes e entre os(as) próprios(as) discentes.

No tocante ao ensino a distância, Martins (2005, p.36-42) assim se pronuncia:

** Fernunterricht* (ensino a distância): palavra alemã que enfatiza a separação física de professor e aluno, praticamente sem possibilidades de interação. [...] O Ensino a Distância incorpora os métodos do trabalho industrial, baseado nas formas técnicas e pré-fabricadas

de comunicação. [...] No Ensino a Distância, a maioria das funções é mediada, não possibilitando situações de interação presencial, mais próprias das instituições tradicionais, onde efetivamente o docente tem constantes oportunidades de influir sobre seus alunos.

Posto isto, é inconcebível pensar em educação a distância como expressão terminológica equivalente a ensino a distância, haja vista que educação é algo mais amplo/abrangente, complexo e contém o ensino e, em decorrência, a aprendizagem resultante deste. Logo, não existe ensino sem aprendizagem, nem tampouco aprendizagem desprovida de ensino.

Neste sentido, pode-se afirmar categoricamente que:

[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo [...], ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendiz 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, 2000, p. 25-26)

Seguindo esta mesma linha de pensamento educacional, convém mencionar que, antecedendo Freire (2000), o filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano Dewey (1979, p.19), defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem por meio da atividade pessoal dos(as) discentes, assim postulava:

Se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou; se o aluno não aprendeu, o esforço do professor foi uma *tentativa* de ensinar, mas não ensinou, assim como, no comércio, se o freguês não chegou a comprar, o comerciante não pode dizer que vendeu.

De forma sumária, é possível salientar, em última instância, as sábias palavras contidas no excerto abaixo:

Ensino é essencialmente uma relação de ajuda ou de auxílio interpessoal, na qual alguém que dispõe de mais experiência e mais conhecimentos influencia outras pessoas de várias maneiras: leciona, orienta, mostra, explica, demonstra, exemplifica, pergunta, responde, estimula, corrige, dirige debates, supervisiona, esclarece, prepara, propõe e acompanha atividades, incentiva e guia quem aprende quanto ao uso adequado de materiais e recursos, facilita a compreensão e o desempenho adequados, fornece os preceitos ou fundamentos de uma Ciência, técnica, arte ou habilidade. O bom ensino requer planejamento, instrução propriamente dita, medição do progresso individual na aprendizagem e avaliação geral. [...] Em resumo, ensinar é promover a aprendizagem nos alunos. (PFROMMNETTO, 2002, p. 8-9)

Face ao exposto, conclui-se, então, o seguinte sobre a aprendizagem:

[...] Aprender é palavra muito antiga. Na língua portuguesa falada durante a Idade Média, já significava fixar na mente ou na memória, conhecer. [...] Os significados originais da pala-

vra aprender, que, derivada do latim *apprehendere*, quer dizer agarrar, apoderar-se de alguma coisa. Aprendizagem é, assim, aquisição de um certo saber, quer com a ajuda de outro, quer por si mesmo e ação de aprender um ofício, conjunto de exercícios que preparam os jovens para uma profissão. É modificação relativamente duradoura do comportamento e/ou do desempenho observável, externo, através de treino, experiência, observação, dentre outros elementos. (FOULQUIÉ, 1980, p.229)

A TÍTULO DE FINALIZAÇÃO

No decorrer do processo redacional textual do presente artigo acadêmico-científico foi possível observar que EaD é um conceito polissêmico, plural, sendo compreendida de diferentes formas em cada contexto de seus itinerários históricos no Brasil e no mundo.

Assim, uma das questões que suscita in(ve)stigações refere-se à associação entre educação, ensino e aprendizagem, mediada ou não por diversas tecnologias midiáticas digitais. Resulta daí uma multiplicidade de teorias e práticas sobre formar, informar, comunicar, educar, treinar, instruir, ensinar, aprender e ensinar-e-aprender; fato este que amplia substancialmente a responsabilidade de docentes e discentes nas instituições educativas em cada nível e modalidade de ensino.

Com acentuada frequência, a sigla EaD tem sido utilizada, inclusive na literatura científica especializada, tanto para fazer menção à Educação a Distância quanto ao Ensino a Distância, entendendo-se, muitas vezes, ambas as expressões como sinônimas, no contexto do processo de aprendizagem.

Segundo Maroto (1995), enquanto ensino expressa treinamento, instrução, transmissão de informações, etc.; a educação é a estratégia básica de formação humana, ou seja, aprender a aprender, criar, inovar, participar e (re)construir conhecimentos e saberes científicos.

Portanto: “apesar das diferenças, contudo, hoje se aceita de forma generalizada o termo *educação a distância* que é mais abrangente” (MAR-

TINS, 2005, p.37), o que nos leva a corroborar com Mattar (2011, p.102) ao afirmar que “[...] ensino a distância é expressão menos adequada, já que educação envolve tanto ensino (do lado do professor) quanto aprendizagem (do lado do aluno)”;

embora também devamos considerar o fato de que, no processo educativo, há a dimensão *dodiscente* (ensinar-e-aprender, simultaneamente), conforme defende Freire (2000).

Diante de tais argumentos, a EaD precisa ser re-pensada e (re) planejada como prática educativa de ensino e aprendizagem, a qual apresenta características distintas das modalidades de educação presencial (modelo convencional), com por cento *on-line*, semipresencial/híbrida e remota, devendo assim atentar para as reais demandas do mundo contemporâneo capitalista globalizado e dos(as) educandos(as) em geral, visando sempre a construção de uma sociedade cada vez mais humana, justa, ética, fraterna, solidária, responsável, interativa, equânime e democrática; independente de tempos de pandemia de novo Coronavírus (COVID-19).

A separação física entre docentes e discentes jamais pode excluir o contato direto dos(as) alunos(as) entre si e destes(as) com os(as) profissionais que possam auxiliá-los(as) no processo de aprendizagem escolar. Afinal de contas, entendemos que presencialidade, semipresencialidade e virtualidade são opções didático-pedagógicas e metodológicas estratégicas que devem ser previstas pelas instituições educativas em projetos político-pedagógicos, planos de cursos, planos de ensino, planos de aulas, planejamentos didáticos e propostas educacionais em geral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Manual do tutor EaD FATEC Internacional**. Curitiba: Editora do IBPEX, 2007.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

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

BRANDT, C. F. *et al.* **Curso normal superior com mídias interativas:** um projeto inovador para a formação de professores. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2002.

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

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

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Revista Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro: Editora da ABT, ano XII, v.55, n.2, p.12-18, nov./dez., 1983.

COSTA, A. R. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. In: **Revista Científica da FASETE.** Paulo Afonso: Editora da UNIRIOS, p.59-74, jan./jul., 2017.

DEWEY, J. **Como pensamos.** 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FOULQUIÉ, P. **Dicionário da língua pedagógica.** Lisboa: Editorial Horizonte, 1980.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação a distância:** algumas considerações. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2007.

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

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

MAROTO, M. L. M. Educação a distância: aspectos conceituais. In: **Revista do Centro de Educação a Distância do SENAI**. Rio de Janeiro: Editora do SENAI-RJ, ano 2, n.8, p.15-25, jul./set., 1995.

MARTINS, O. B. **Fundamentos da educação a distância**. Curitiba: Editora do IBPEX, 2005. (Coleção Curso Normal Superior – Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

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

OLIVEIRA, R. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Universidade eletrônica do Paraná: curso normal superior com mídias interativas**. Curitiba: SEECTES-PR, 2000.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARAIVA, K. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA ÁREA DA SAÚDE: ENSINO REMOTO E PANDEMIA DA COVID-19

Danielle Abdel Massih Pio²³

Maria Virgínia Lellis Da Costa Andrade²⁴

Roseli Vernasque Bettini²⁵

INTRODUÇÃO

“O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias e estas não têm estruturas para acolher o novo.”
(Edgar Morin)

Fomos surpreendidos em 2020 pelo surgimento do novo coronavírus (Sars-CoV-2) responsável por casos de pneumonia viral na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, no final de dezembro de 2019. Sua disseminação ocorreu rapidamente por inúmeros países, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar, em 12 de março de 2020, o surto global de Sars-CoV-2 como Pandemia (SCHIMIDT et al., 2020).

Uma doença viral que pode levar a Síndrome Respiratória Aguda Grave, hospitalização e morte. Até o momento não se tem clareza sobre vários aspectos epidemiológicos, o que acentua o medo,

²³ Doutora em Saúde Coletiva pela FMB/Unesp Botucatu; Mestre na área de Ciências da Saúde Assistente de Ensino na Faculdade de Medicina de Marília; Psicóloga. E mail: dani-massihpio@hotmail.com

²⁴ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional Ensino em Saúde da Famema. Médica pediatra. Assistente de Ensino da Faculdade de Medicina de Marília. E mail: mariavlc@yahoo.com.br

²⁵ Doutora em Psicologia Ciência e Profissão pela PUC Campinas. Mestre em Psicologia Clínica. Psicóloga. Docente na Faculdade de Medicina de Marília. E mail: roselivb@uol.com.br

incertezas e escancara a vulnerabilidade de todos, sem distinguir classe, raça ou nacionalidade (SCHIMIDT et al., 2020; BARRETO, 2020).

Diante da inesperada nova realidade, governos e autoridades viram-se obrigados a assumir medidas sociais, econômicas e em saúde, com objetivo de poupar vidas e intuito de ganhar tempo para organizarem os sistemas de saúde (BRASIL, 2020; OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Dentre as medidas estabelecidas, as intervenções físicas como distanciamento social foram adotadas pelos diversos países progressivamente atingidos, o que ocasionou o fechamento do comércio, escolas e universidades por tempo indeterminado. Com esse distanciamento físico objetivou-se reduzir o pico epidêmico da COVID-19, mas para tanto, houve a necessidade de sustentá-lo e, por vezes, ampliá-lo, o que tem gerado impactos sociais, econômicos, educacionais e psicológicos à população, demonstrando que há ansiedade em diversos setores e que o temor vai muito além do adoecimento pela COVID-19.

As medidas de contenção são também, importantes fatores de risco à saúde mental, pois além da quarentena, que determina que as pessoas devem ficar em casa, muitas precisaram se distanciar fisicamente com quem tem vínculos afetivos e alterar bruscamente suas práticas cotidianas, de cuidados com a casa, com quem moram e com os filhos.

Dentre as medidas tomadas, destaca-se a suspensão das aulas presenciais e o fechamento de muitas instituições de ensino prezando a segurança de seu corpo discente e docente

Em meio a esta turbulência global e diante de abruptas paralisações, estudantes, professores, coordenadores e gestores de instituições acadêmicas, se viram diante da necessidade de se reinventar, na mesma velocidade que o vírus assolava a saúde da população da maioria dos países, agregando a esse momento a questão emergente de rever o processo de ensino e aprendizagem. (CAMACHO et al, 2020).

Estes acontecimentos mobilizaram as categorias estudantis e profissionais, de diversas maneiras. Assolou o pânico e a insegurança diante da dificuldade em acreditar que algo poderia ser realizado, de

forma estratégica, diante desse período de necessidade de mudanças instantâneas. Incluíram-se aqui os cursos da área da saúde.

A estratégia precisaria ser universal, como nos lembra nossa política sanitária, que preza o acesso de todos e, com práticas de inclusão, como nos lembra nossa reforma psiquiátrica (BRASIL, 2001), com a luta antimanicomial, comemorada em 18 de maio.

Assim, portarias federais foram promulgadas, objetivando orientar as possibilidades plausíveis ao momento, como a Portaria 343/2020 do Ministério da Educação, de 18 de março de 2020, que de forma singular, autorizou a execução das aulas não presenciais mediadas por tecnologia, abrangendo os cursos das áreas da saúde, inclusive de medicina (BRASIL, 2020a).

Saúde e formação em saúde são campos de teoria e prática que despertam para a importância da atenção e do cuidado. Nesse sentido, este ensaio teórico objetiva refletir sobre algumas mudanças provocadas pela pandemia, com um recorte sobre as estratégias pedagógicas adaptadas para o ensino superior, a angústia mobilizada nos estudantes no contexto de formação, o impacto das vivências desse momento sobre o psiquismo, e a necessidade de elaboração e estratégias de superação.

O CONTEXTO, AS ANGÚSTIAS E AS ESTRATÉGIAS

Associada a angústia de enfrentar o Sars-CoV-2, a incerteza das mudanças impostas pela pandemia escancarou ansiedades, medos, fragilidades, vulnerabilidades e pouca governabilidade sobre as áreas econômicas, sociais, educacionais e de saúde.

Tão rápido quanto a pandemia ganhava o mundo, os gestores se viram obrigados a enfrentar os novos desafios, norteados por decretos e portarias organizados pelas mudanças que o novo contexto exigia. Por meio das portarias se observou maior abertura aos cursos, sejam eles em nível básico, técnico e superior, permitindo a

utilização de tecnologias remotas, por vezes nunca antes empregadas, como metodologias de ensino.

Em um primeiro instante diante do desafio de remodelamento do processo formativo e frente aos rearranjos impostos para o enfrentamento da pandemia, a interface saúde-educação precisou ceder espaço à leitura da nova realidade da integração ensino-serviço, essencial para o processo formativo na área da saúde.

A segurança dos profissionais, docentes, estudantes e pacientes tornou-se a primeira premissa para a reorganização do processo de trabalho na atenção à saúde. Para o rearranjo do sistema de saúde se fez necessário o reconhecimento situacional dos cenários de aprendizagem teóricos e práticos, e replanejamentos para uma formação qualificada e de respeito à saúde. Dados levantados pela Associação Brasileira de Escolas Médicas (ABEM) registram que em torno de 90% das escolas interromperam suas atividades no final de março de 2020 (OLIVEIRA; POSTAL; AFONSO, 2020).

Diante do panorama instalado, as instituições e seus gestores se viram obrigados a se reinventar diante dos novos modos de ensinar. Houve novos desafios, com a inclusão de todo corpo docente ao acesso às tecnologias distantes dos cenários presenciais. No início, isso causou desconforto e transformou-se em pedra angular, pois foi inevitável fazer a reflexão de que a tecnologia era praticamente inexistente em muitos polos formadores, enquanto outros já vivenciavam tal realidade há muito tempo, como ferramenta de quebra de paradigma educacional (BEZERRA, 2020).

Ou seja, a pandemia também expõe a educação em um contexto em que a tecnologia retrata a transformação, mas também ressaltas as desigualdades, desde o estudante que não tem acesso aos recursos tecnológicos, àquele que tem acesso, mas precisa ser integrado a um esquema especial de atenção a seu aprendizado, seja por falta de hábito, de atenção/concentração e outros desafios que o ensino já evidencia, mesmo antes da possibilidade do ensino remoto.

Outros desafios são: o processo e a habilidade das pessoas. Muitos não estavam prontos, não se sentindo preparados para isso.

Como pensar no uso de tecnologias remotas de forma repentina, sem capacitações prévias?

Uma transformação para o ensino online pode demorar meses e até anos. Com o coronavírus, essa mudança teve que ser feita em pouco tempo. As instituições que já trabalhavam com educação a distância, que tinham plataformas em seu cotidiano, conseguiram se adaptar mais rápido. As pessoas que desenvolviam atividades online sofreram menos, mas quem trabalhava 100% no presencial teve que correr diante da velocidade da situação (BEZERRA, 2020).

O questionamento de como pensar em prover um ensino com tais ferramentas, em processos educacionais que prezam por formações distintas somou-se aos anseios vivenciados. Para ilustrar a diversidade, há instituições que trabalham com metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem, com ênfase nos conteúdos e há as que desenvolvem metodologias ativas e tem projetos pedagógicos integrados, por ora impactados em sua execução original, assim como as próprias Diretrizes Nacionais das áreas da saúde.

Nesse sentido, algumas instituições apresentam seu maior problema com o conteúdo programático. Outras, com a maneira como o conteúdo pode ser desenvolvido, com ênfase nas competências a serem adquiridas.

Mobilizam-se outras reflexões: com o quê os estudantes devem se apropriar, com saber e especialmente, entusiasmo e sabor? O que será indispensável à vida deles, como auxiliá-los, potencializando o aprender a aprender? (MORIN, 2018).

Especialmente diante de um currículo para formação em saúde, com valorização de áreas de competência que prezam pelas atitudes e caráter humanístico, se questiona sobre quais capacidades são necessárias para trabalhar a continuidade de uma formação crítica, reflexiva, que propicia autonomia e, fortaleça a saúde do outro e o autocuidado. Há como desenvolver a empatia, tão importante nas relações e nos cuidados? (NUSSBAUM, 2015).

Precisamos (re) pensar de forma empática no papel da família na educação: permanece o mesmo ou o modificamos? Pensamos no papel das redes sociais. Pensamos na comunidade acadêmica: todas as escolas apresentam as mesmas condições e recursos tecnológicos? Os professores estão aptos a utilizar esses recursos? Quais modalidades e formas de ensino conseguiremos contemplar? (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Nesse interim, unir forças no sentido de pensar a realidade e as estratégias adaptáveis a cada situação é fundamental. Enfim, são muitas as reflexões em tempos de pandemia que fomos forçados, a princípio, a fazer.

A reinvenção de novas formas de prover o ensino ressaltou a necessidade de preservar sua qualidade, com a premissa de não transformar esse momento apenas em educação a distância (BEZERRA, 2020).

Preconiza-se cautela e cuidado do ensino à distância, pois esse pode ser o maior impacto da pandemia para a educação. Com a contribuição das tecnologias de informação e comunicação no ensino em saúde, deve-se refletir sobre as diferenças em relação a educação à distância para que o uso de metodologia remota e tecnologias, possam se constituir como complemento e não como a única forma de prover o ensino em saúde (BEZERRA, 2020).

Além do acesso à internet e das discussões das diferenças entre Ensino Remoto e Ensino à Distância (EAD), os estudantes e professores precisam perceber esta modalidade como uma possibilidade potente para aprendizagem, incluindo uma dinâmica de avaliação contínua, para que haja reajustes e incorporações de novos instrumentos, com intuito de se manter o processo de compartilhamento nato das relações de ensino e aprendizagem.

É fato que se necessita ampliar a responsabilidade do estudante pelo processo de ensino e aprendizagem, inclusive estimulando-o a buscar a autonomia gradativa, e reconhecer o conhecimento, juntamente com o docente, ambos agentes dessa produção (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Além disso, manter nesta relação que se estabelece entre a instituição, professores e estudantes, mecanismos de

estímulos, acolhimento, compartilhamento e construções que possam promover flexibilidade e a busca por aprimoramentos, visando aos objetivos comuns, de formar profissionais aptos a atender às necessidades da população, que após este período também serão diversas.

Como cita Sócrates: “o reconhecimento do não saber, somado ao desejo de saber é a condição para a busca do conhecimento”. Há entre nós uma provocação para uma experiência que pode ser transformadora, na missão de aprender e de ensinar.

Sistematização e afeto, coragem e esperança. Com oportunidades de crescimento de todos. O pressuposto é que o conhecimento é um processo de construção coletiva, composto por razão e afetividade. Juntos, professor e estudante se relacionam com seus conhecimentos, visões de mundo, por meio da observação, reflexão e síntese. Nesse caminho, encontra-se a relação entre a teoria e a prática, melhor a articulação teórico-prática, entre o agir e o pensar, entre a ação e a reflexão (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

Retomando nosso estimado Paulo Freire (2019), este considera que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). O princípio que baliza essa perspectiva de construção, envolve a promoção da capacidade de pensar, que requer uma ação metódica. Pensamos na finalidade da educação, partindo da visão do estudante como cidadão, ser ético-político, reconhecendo sua cultura e condição de vida. A reflexão do professor em sua ação educativa já precisa transitar, fora do contexto de pandemia, no reconhecimento de um processo de construção e reconstrução de si próprio e de seus saberes e práticas, sendo esses plurais, dinâmicas e provisórias.

Nesse momento, podemos refletir sobre a abordagem pedagógica do professor. O educador passa a ter outras responsabilidades: encorajar o estudante para aprendizagem com ferramentas a seu alcance para o desenvolvimento pedagógico e educacional; e desenvolver tarefas e desafios, onde o estudante precise pensar. O maior desafio do ensino online não é criar conteúdo, mas gerar raciocínio crítico, com reflexão e de maneira afetiva. Acredita-se

que a aprendizagem possa ser sustentada e consolidada quando as relações professor/estudante e estudante/professor ocorram de modo efetivo durante todo o processo da formação. Essa é a “arte do cuidar”. (BEZERRA, 2020)

As manifestações de afeto, que muitas vezes estão presentes na relação professor-estudante, podem contribuir tanto para o aprendizado do estudante quanto para a evolução do professor como educador. Dessa forma, em sala, o professor é capaz de identificar desafios na prática e maneiras de resolvê-las. Porém, como não é possível a relação presencial nesse momento, os professores deverão estar cientes e interessados em entender o atual contexto, assim como em contribuir para reduzir os impactos (OLIVEIRA; SOUZA, 2020). Mudam-se os cenários, mas as funções prevalecem.

Muitos estudantes entendem esse momento como uma fragilidade para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente se olhar pelo prisma de um curso antes presencial tornar-se não presencial. Os estudantes dos últimos anos apresentam intensificadas suas angústias pela dúvida da formação, pelo adiamento de seus projetos, pela frustração e incerteza diante de suas expectativas (BEZERRA, 2020).

Vivemos uma crise individual e uma crise coletiva. O que estava oculto pela “normalidade”, na crise aflora. A crise do coronavírus permite uma chance de experimentar novas maneiras de fazer as coisas — e questionar a pertinência dos velhos hábitos. Conhecemos outros recursos e outras maneiras de agir e ser. Quando isso passar, teremos aprendido muitas coisas. Diz-se que a adversidade pode gerar uma oportunidade, mas passar por ela pode trazer consequências, nem sempre boas, mas que envolvem a necessidade de resiliência.

Para a saúde mental, passar pela crise, que geralmente interrompe um processo, requer novas construções em um cenário de incertezas. Emerge assim, a ansiedade, que por vezes se intensifica e provoca alguns transtornos. Neste sentido, torna-se fundamental que haja resiliência, aspecto de difícil configuração, pois exige resistência e flexibilidade em meio às turbulências e, se edifica a necessidade de elaborações.

Perante aos acontecimentos no cenário mundial, que favoreceram as crises, houve inevitavelmente impactos pessoais, como perdas e adiamentos de projetos e trabalhos. Assim, as instituições educacionais ficaram imersas nestes processos de crise e necessidade de reestruturação.

Nesse sentido, sugere-se à academia, em tempos de pandemia (TAYLOR, 2019):

1. Gerenciamento de mudanças, com a consciência de sua necessidade, resgatando-se o desejo de participar e apoiar das implicações. Pensa-se na força de estudantes reflexivos, críticos e ativos, já organizados pelo estudo autodirigido;
2. Entender a comunicação como fundamental em tempos de incerteza. Estabelecer um canal de comunicação claro e acessível, com a manutenção da comunicação entre estudantes e professores, regularmente informados e orientados diante de suas preocupações ou dúvidas.
3. Propiciar atividades interativas na modalidade online e,
4. Estabelecer discussões online síncronas que permitam a participação em tempo real e, especialmente, visual.

CONSIDERAÇÕES

Uma síntese ainda que provisória

Neste momento de passagem e quase cessação da pandemia, é a hora de iniciar o processo de avaliação das abordagens inovadoras e bem-sucedidas online, bem como das não tão bem-sucedidas, desenvolver e implementar interativamente o aprendizado online, que pode resultar em uma aplicação maior e mais eficaz para educação das profissões relacionadas a área da saúde.

Devemos pensar na educação e sua resistência. Resistência no sentido do enfrentamento e da superação, com novas perspectivas. A educação resiste, como observa Barreto e Rocha (2020):

[...] Resiste, quando observamos um número significativo de professores e professoras, que mesmo não sendo preparados, rendem-se ao desafio de uma nova prática pedagógica, ao preparar vídeos e atividades on-line; resiste, quando pensamos em estratégias para serem desenvolvidas com os estudantes que não possuem acesso às tecnologias; resiste, quando são publicados documentos oficiais de Educação apresentando orientações sobre possibilidades de ensino e aprendizagem nesse contexto; resiste, quando pensamos no momento atual, em que o objetivo maior é combater o vírus e preservar vidas” (p. 10).

E neste processo de continuidade da Vida, em meio a crises e transformações, em que o ser humano foi abruptamente retirado de sua zona de conforto, mundialmente, tornou-se fundamentalmente necessária a perspectiva de ampliação de olhares à formação e saúde humanas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID-19 e educação: Resistência, Desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, maio 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BEZERRA, Italla Maria Pinheiro. State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. **J Hum Growth Dev.** 2020; 30(1):141-147. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v30n1/pt_18.pdf>. Acesso em :24 jun.2020.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União de 06/04/2001, p. 2. Brasília, DF, 06 de abril de 2001.

BRASIL. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei no 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Diário Oficial da União: 12/03/2020. Edição: 49. Seção: 1. p.: 185. Brasília, DF, 12 de março 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado em 02 de abril, 2020, <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Brasília, 17 de março de 2020 (a).

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal et al. A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e30953151, mar. 2020. ISSN 2525-3409. Disponível em: <<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/3151>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. e180963699, abr. 2020. ISSN 2525-3409. Disponível em: <<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/3699>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ªed. São Paulo: Cortez; 2018.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação e Justiça Social**. Portugal: Editora Pedago, 2014.

OLIVEIRA, Hudson; SOUZA, Francismeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano II, vol. 2, n. 5, P. 15-24, Boa Vista, 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

OLIVEIRA, Sergio; POSTAL, Eduardo Arquimino; AFONSO, Denise Herdy. As Escolas Médicas e os desafios da formação médica diante da epidemia brasileira da COVID-19: das (in)certezas acadêmicas ao compromisso social. **APS EM REVISTA**, v. 2, n. 1, p. 56-60, 15 abr. 2020. Disponível em: <<https://apsemrevista.org/aps/article/view/69>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 37, e200063, 2020 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em 27 de junho de 2020.

TAYLOR S. (2019). The psychology of pandemics: preparing for the next global outbreak of infectious disease. Newcastle upon Tyne: **Cambridge Scholars Publishing**. Disponível em: <<https://cambridgescholars.com/download/sample/65716>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

AS ATIVIDADES UNIVERSITÁRIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS INTERPOSTOS

Alessa Cristina Pereira de Souza²⁶

Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho²⁷

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 se tornou palco de inúmeros desafios para as diferentes dimensões da vida em sociedade. A pandemia do novo coronavírus, causador da COVID-19, e os protocolos adotados para conter a sua disseminação trouxeram profunda instabilidade para os indivíduos e para as Instituições. O protocolo de distanciamento social adotado no Brasil, baseado no impedimento de atividades que envolvam aglomerações e na diminuição significativa das interações presenciais, estabeleceu demandas por adaptações de diferentes naturezas.

Entre as Instituições de Ensino Superior (IES) isso representou a suspensão das atividades presenciais e a consequente transformação nas atividades de gestão, nos modelos de ensino-aprendizagem, nos métodos e técnicas para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e de extensão, além de todo um conjunto de remodelações nas vidas cotidianas de suas comunidades. Essas mudanças aceleradas, associadas a um leque ainda maior de impactos da pandemia sobre as vidas pessoais dos integrantes dessas comunidades, imputa às IES inúmeros desafios com vistas a viabilizar a inclusão de toda a sua comunidade e encontrar, criar e reinventar caminhos seguros para minimizar os prejuízos à continuidade de suas atividades.

²⁶ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande, professora da Universidade Federal da Paraíba. Email: alessa@ccaec.ufpb.br

²⁷ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Email: anne.carvalho@ufob.edu.br

Este capítulo busca analisar os principais desafios apresentados ao desenvolvimento das atividades universitárias neste contexto de pandemia e em um cenário pós-pandemia. Parte-se da premissa de que grande parte das transformações impostas neste momento de crise será incorporada efetivamente nos três pilares da educação superior - ensino, pesquisa e extensão -, tornando-se indissociável na continuidade da vida acadêmica e dos processos educacionais.

As reflexões apresentadas nas páginas que seguem basearam-se no desenvolvimento de uma pesquisa com abordagem quali-quantitativa, realizada com integrantes dos diferentes segmentos que compõem as comunidades acadêmicas dos nove estados da região Nordeste do Brasil. Os dados foram gerados entre os meses de maio e junho de 2020, através da divulgação de um formulário digital, disposto na plataforma “Google Forms”. Foram alcançadas 4.309 respostas, entre estudantes, docentes, técnicos/as e outros/as colaboradores/as vinculados/as às Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, da região. Os dados foram analisados através de estatística descritiva e interpretados a partir dos debates realizados nas IES acompanhados através das mídias tradicionais e digitais, bem como de estudos que tangenciam a discussão sobre a educação em tempos de pandemia, educação a distância, ensino remoto, etc.

A região Nordeste foi escolhida por ser uma das regiões mais vulneráveis e, ao mesmo tempo, mais afetadas pela pandemia no Brasil. Essas características tendem a produzir desafios peculiares para a educação à distância ou remota.

Este trabalho, inicialmente, discorrerá sobre alguns dos principais impactos da pandemia sobre o cotidiano dos integrantes das comunidades acadêmicas e das Instituições, refletindo sobre as dificuldades produzidas pela conjuntura e as limitações imputadas à educação nesse cenário. Posteriormente, apresentar-se-á alguns caminhos através dos quais as comunidades universitárias têm conduzido suas atividades, com vistas à redução dos prejuízos sobre suas carreiras/formações, suas áreas científicas em geral e suas Instituições. A partir disso são indicadas algumas questões e possibilidades a

serem consideradas, visando a reorganização de rotinas institucionais contextualizadas com a realidade de suas comunidades e a superação dos desafios apresentados.

IMPACTOS E DIFICULDADES PRODUZIDOS PELA PANDEMIA

A análise dos impactos e dificuldades produzidos pela pandemia entre as comunidades universitárias do Nordeste brasileiro requer o direcionamento do olhar para diferentes aspectos, com vistas ao alcance de uma real dimensão dos desafios apresentados às Instituições de Ensino Superior nesse contexto.

Através dos estudos e das pesquisas realizadas por integrantes das suas comunidades, essas Instituições têm se revelado, no atual cenário, como protagonistas na busca pela produção de conhecimentos sobre o novo coronavírus, representando a esperança por soluções confiáveis diante de uma ameaça até bem pouco tempo desconhecida. Deste modo, é fundamental que se olhe para os impactos da pandemia entre esses integrantes, visto que são indissociáveis da compreensão dos impactos sobre as próprias Instituições, pois essas dependem das atividades de suas comunidades para o desenvolvimento de seus projetos.

No que se refere aos impactos sobre a vida socioeconômica da população, destaca-se que mais da metade da amostra possui renda familiar de até três salários mínimos mensais, e que parte significativa dela apontou que houve perda de emprego e renda no núcleo familiar, além do aumento de despesas, após ser decretada a pandemia. Esses fatores estão correlacionados, visto que o aumento das despesas se dá, muitas vezes, pelo amparo a familiares que perderam emprego ou renda. Considerando estarem inseridos em uma região vulnerável e com maior precariedade de assistência à saúde, esses impactos econômicos assumem proporções intensificadas, produzindo tensões.

Além disso, entre os estudantes que haviam migrado de seus municípios de origem para cidades maiores devido ao ingresso no

ensino superior, grande parte afirma ter voltado para seus municípios menores quando as atividades presenciais foram suspensas, passando a residir com outros familiares. Com isso, aumenta-se o número de pessoas habitando uma mesma residência, gerando não apenas o aumento de despesas supramencionado, mas também uma maior exposição ao vírus – pela impossibilidade de isolamento-, além do consequente aumento de demandas domésticas e de conflitos familiares.

Esse conjunto de circunstâncias interligadas acaba gerando impactos sobre a produtividade acadêmica, em um cenário onde essa produtividade é cada vez mais cobrada pelo Estado e pela própria sociedade. Entre a população pesquisada, quase dois terços aponta a diminuição dessa produtividade, indicando como principais razões: a interferência das condições emocionais no desenvolvimento das atividades, diante da instabilidade que o cenário pandêmico enseja; e a dificuldade de conciliar essas atividades acadêmicas com as demandas domésticas/familiares, que passam a ser concentradas em um mesmo espaço, muitas vezes produzindo demandas concomitantes.

Além disso, também foram sobressaltadas as dificuldades de continuidade das atividades de pesquisa e extensão - atividades que para a educação superior ocupam a mesma importância das atividades de ensino -, principalmente envolvendo trabalhos de campo e laboratoriais construídos a partir de interações com outros indivíduos, como justificativa para a diminuição da produtividade neste momento.

Essa sobreposição ou mesmo impedimento de desenvolvimento das atividades, somada aos aspectos emocionais incitados pela pandemia, encontram ainda outro fator de reforço: a falta de capacitação técnica e das condições estruturais (materiais, ambientais, sociais) para o desenvolvimento do trabalho/estudo remoto, visto que as circunstâncias foram postas de forma abrupta, impossibilitando a preparação prévia necessária para o manejo das dificuldades manifestadas a partir desse processo.

Enquanto nas Instituições públicas as atividades de ensino foram temporariamente suspensas após o decreto da pandemia, nas

Instituições privadas as atividades de ensino foram rapidamente adaptadas ao modelo de ensino remoto emergencial, um caminho alternativo e, espera-se, temporário, de entrega de instrução/educação, em momentos de crise (HODGES et al, 2020). Com isso, professores/as e estudantes tiveram, quase instantaneamente, que se adequarem a outras metodologias de ensino-aprendizagem, até então distantes das suas realidades acadêmicas e de suas habilitações didático-pedagógicas, gerando estranhamento e inseguranças diversas.

Com relação às Instituições federais de educação superior, a portaria N° 544, emitida no dia 16 de junho de 2020 pelo Ministério da Educação e publicada no dia seguinte no Diário Oficial da União (BRASIL, 2020), normatiza a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até o dia 31 de dezembro de 2020. Isso incitou um conjunto de debates no interior das Universidades em torno da viabilidade dessa implementação.

Mesmo tendo havido um intervalo para a implementação das atividades de ensino remotas nas Instituições públicas, cujas deliberações têm levado a estratégias distintas entre as Universidades, esse caminho ainda encontra resistência entre parte dos integrantes das suas comunidades. Isso parece evidente quando, ao serem questionados sobre quais as principais preocupações relativas à pandemia, a possibilidade de seus cursos presenciais serem transformados em cursos à distância aparece de maneira significativa - principalmente entre indivíduos inseridos na área de ciências humanas -, atrás apenas de preocupações com a sobrevivência pessoal e de seus familiares. Isso pode ser compreendido considerando o fato de que os cursos pertencentes à área de ciências humanas vêm passando por um corte progressivo de verbas, o que dificulta a continuidade de algumas de suas ações. A transformação dos cursos presenciais em cursos à distância representaria uma diminuição dos custos institucionais gerando prejuízos incalculáveis em diversas atividades e no próprio processo de formação.

Considera-se oportuno abrir parênteses para destacar que o ensino remoto emergencial adotado pelas Instituições de Ensino Superior, originalmente presenciais, diferencia-se do modelo de

ensino a distância, embora constantemente sejam confundidos. A aproximação entre esses modelos de ensino se dá no que se refere ao uso das tecnologias na mediação da construção do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, enquanto o modelo de ensino à distância pressupõe uma carga horária diluída, o uso de diversos recursos interativos, o suporte da tutoria, docentes capacitados para o uso de metodologias, práticas pedagógicas e um material didático próprio que deve ser utilizado dentro de um ambiente virtual pensado e construído para possibilitar a aprendizagem (SILVA, 2012); o ensino remoto emergencial segue os mesmos princípios e metodologias do ensino presencial, transpostos para plataformas digitais (MOREIRA, HENRIQUES e BARROS, 2020) .

Para além das inseguranças geradas por esses modelos recém apresentados para parte da população, a principal inquietação gira em torno da acessibilidade dos grupos mais vulneráveis às ferramentas digitais e a estrutura socioambiental que os permeiam para o ensino remoto (COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO, 2020).

Apesar das ferramentas digitais fazerem, cada vez mais, parte da vida e das atividades dos indivíduos nas últimas décadas, o acesso a essas ferramentas não é o mesmo em todos os lugares. Como já mencionado, muitos estudantes oriundos de municípios menores retornaram para as residências dos familiares durante a pandemia, onde a infraestrutura digital é precária em relação à disposta em municípios maiores. É importante considerar também que uma parcela de estudantes se encontra, em razão do cenário pandêmico, em áreas rurais ou em distritos onde muitas vezes não há sequer sinal de celular (meio de acesso à internet para a maioria da população) e a internet banda larga não é uma realidade.

Ao mesmo tempo, salienta-se que a preocupação com as condições objetivas de acesso a essas ferramentas digitais não é suficiente para compreender a real viabilidade da participação dos indivíduos nas atividades remotas. As condições de participação se relacionam também com outros aspectos, como o conjunto de mudanças em

suas vidas, destacados nas páginas anteriores e que evidenciam as dificuldades e preocupações que estão sendo vivenciadas pela população acadêmica no contexto da pandemia. Explicita-se, com isso, inaptidões diversas que prejudicam a atuação efetiva desses indivíduos no modelo de atividades remotas tal como vem sendo desenhado pela maioria das Instituições de Ensino Superior.

A inobservância destas questões pode intensificar as desigualdades estruturais que caracterizam a história do Brasil e que a própria Universidade, nos últimos anos, vem combatendo por meio da inclusão de grupos historicamente privados de caminhos equídeos para essa inserção. Conforme destaca Santos (2020), a pandemia reproduz abismos historicamente construídos que separam quem é relevante e significativo daqueles que não importam, sobressaltando as injustiças sociais em diferentes dimensões. Para que não haja retrocessos nos avanços alcançados, para reduzir as possíveis injustiças e para viabilizar o desenvolvimento dos projetos em um panorama de incertezas, é necessário que a continuidade das atividades leve em consideração as dificuldades impostas pela pandemia na vida cotidiana dos indivíduos sem que pudessem ser evitadas, ou eles não encontrarão condições de continuidade, até porque não estamos falando de adequações rápidas e passageiras.

Em um cenário onde as Instituições de Ensino Superior vêm sendo alvos de cobranças diversas, com a exigência de soluções rápidas para problemas inesperados e acerca dos quais ainda não se tem muitas respostas, as dificuldades explanadas ao longo desta seção evidenciam um ambiente permeado por desafios inúmeros, exigindo contextualizações e ressignificações variadas. A seção seguinte apresenta e reflete sobre alguns caminhos adotados nessa direção.

CAMINHOS E DESAFIOS NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

As novas configurações implementadas, a fim de possibilitar a continuidade dos projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão

nas Instituições de Ensino Superior, durante o período de pandemia, perpassam o uso de tecnologias que objetivam a manutenção ou o restabelecimento das interações sociais, mantendo o distanciamento físico. Mas, apesar de não serem invenções recentes, os usos dessas tecnologias esbarram em questões objetivas e subjetivas como a falta de condições e preparo, material e de formação, dos indivíduos que integram as Instituições, entre todo o conjunto de questões pontuadas no tópico anterior.

Nesse contexto, a maior parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão está sendo transposta para plataformas digitais que exigem investimentos e competências de várias ordens e suscitam inúmeras preocupações: como transformar atividades de gestão, modelos de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas, métodos e técnicas de pesquisa e ações de extensão de um modelo presencial para um modelo digital, sem gerar perdas, considerando as diferenças em termos de áreas, de capacitações, de experiências, de gerações, mas também as desigualdades estruturais, como condições de acesso, aspectos socioambientais e doméstico-familiares, entre outros?

Essas adaptações envolvem inúmeros obstáculos, fazendo com que o momento seja não apenas de testagens, como também de construção de novos paradigmas em um cenário em que as tecnologias da informação e da comunicação se tornam, não mais instrumentos de apoio às atividades, mas os principais recursos para viabilização dessas atividades, sejam através de metodologias síncronas ou assíncronas (CASTELLS, 2020).

Moreira, Henriques e Barros (2020) chamam atenção para vários pontos importantes que devem ser considerados quando substituímos os “territórios físicos de aprendizagem” pelo ensino online, a nível de “organização, seleção de recursos, elaboração e avaliação de atividades de aprendizagem online” (p. 361 e 362). Antecede-se a estes, sobretudo nesse momento, questões imprescindíveis que perpassam as condições objetivas de acesso a hardwares, softwares e conectividade; a formação e capacitação – para além da instrumentalização digital – de docentes e discentes; o livre acesso das

comunidades acadêmicas a bibliotecas virtuais, bem como a oferta de materiais acessíveis para pessoas com deficiência.

Percebe-se, assim, que não se trata apenas da instrumentalização de docentes e discentes para o uso das plataformas digitais. O novo cenário produz novas urgências, como a necessidade de criação de modelos de ensino/aprendizagem apropriados para este novo formato - que não se enquadra nem no modelo de ensino presencial nem no modelo de ensino a distância -, primando pelo ensino de excelência, mas respeitando a excepcionalidade do momento que estamos vivendo e as especificidades que permeiam as realidades dos grupos que integram as comunidades universitárias.

Nesse cenário de intensas transformações impostas à educação, as agendas de pesquisa e extensão desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior também vêm sendo reconfiguradas e ainda mais requeridas. Inúmeros projetos, nas mais diversas áreas, emergiram como modo de produzir respostas e formas de enfrentamento ao novo coronavírus. Além disso, os projetos de pesquisa e extensão em andamento no período pré-pandêmico passaram por alterações nos seus planejamentos para a realização de adaptações teórico-metodológicas, levando seus responsáveis a estudarem para se adequarem a novos instrumentos que possibilitassem a continuidade das propostas nesse novo cenário, onde a inviabilidade de interações presenciais passou a demandar a incorporação de outras ferramentas.

Desta forma, a crise instaurada pela pandemia vem exigindo que a ciência e a educação se esforcem para (re)constituírem de forma criativa os processos de construção do conhecimento a partir dos novos protocolos de saúde, levando a um conjunto de discussões, de trocas e de (re)adequações, com vistas à renovação de suas práticas e descoberta de novos caminhos para o desenvolvimento de suas atividades. Nessa direção, uma multiplicidade de lives, webinários, mesas e discussões online, cursos livres, grupos de estudos, reuniões abertas, congressos virtuais, ações coletivas, entre outros recursos, eclodiram no espaço digital, mediados por integrantes das comunidades acadêmicas, como caminhos para o alcance dos diferentes

grupos confinados nesse momento de pandemia, construindo e socializando o conhecimento.

Em meio a essas transformações e adaptações sobressalta-se a responsabilidade social das ações desenvolvidas no interior das mais diversas áreas de conhecimento, muitas delas fomentando o estabelecimento de redes de apoio – decorrentes da intersecção de atividades de ensino, pesquisa e extensão - que atendem e ajudam, tanto a comunidade acadêmica como a comunidade externa, no enfrentamento e minimização dos impactos da pandemia.

Frente a esses novos desafios, e somando-se à situação de precariedade pela qual passa inúmeras instituições públicas, decorrente de corte de investimentos e de déficit de pessoal, as Instituições de Ensino Superior vêm implementando diferentes iniciativas objetivando garantir subsídios financeiros, equipamentos e capacitações, a fim de possibilitar a continuidade, em novos moldes, de vivências, interações e aprendizagens.

Viabilizar a continuidade do processo de inclusão e compromisso social através das atividades de ensino, pesquisa e extensão talvez seja o maior desafio enfrentado por essas Instituições. A flexibilização e a facultatividade de participação nas atividades realizadas remotamente no período de pandemia tem sido algumas das soluções encontradas para garantir o funcionamento das Universidades como espaços de interação e produção de conhecimento que ultrapassam as formações curriculares. Essas medidas, porém, têm levantado discussões em torno da isonomia, da ampliação e reprodução das desigualdades e dos processos de exclusão. Por outro lado, a não continuidade das atividades curriculares pode afetar a entrada e permanência de muitos/as estudantes, interrompendo seus planos, projetos e sonhos, bem como comprometer o funcionamento dessas Instituições a curto, médio e longo prazo.

Diante das incertezas que o momento enseja, paralelas à urgência pela apresentação de soluções, os caminhos propostos e adotados pelas IES como alternativas para reduzir os prejuízos causados pelos efeitos da pandemia encontram limitações, suscitam debates, levantam

críticas e apontam retrocessos no que diz respeito à intensificação das desigualdades sociais. Mas, também revelam o empenho e a disposição das comunidades universitárias em se reinventarem para enfrentarem os desafios interpostos, trabalhando ativamente em várias frentes, primando pela continuidade do processo democrático de construção e compartilhamento do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda não é possível mensurar todos os efeitos da pandemia do novo coronavírus, mas os indivíduos, as organizações e todas as instituições já apresentam mudanças em suas práticas e rotinas. As Instituições de Ensino Superior vivenciam e tentam solucionar questões imediatas, apresentadas como consequências deste momento, construindo alternativas para o tempo presente que, certamente, influenciarão e nortearão transformações nos tempos futuros (CASTELLS, 2020).

As observações levantadas ao longo deste trabalho buscaram apresentar e analisar as principais transformações e desafios interpostos ao desenvolvimento das atividades universitárias nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, neste contexto de pandemia, vislumbrando a incorporação de parte dessas transformações em um cenário pós-pandêmico. Nesse sentido, as Universidades se colocam frente à necessidade de pensar alternativas e recuperar uma de suas funções pouco discutidas “de antecipar cenários futuros”, como bem coloca o Professor da Faculdade de Educação da UFRJ, Roberto Leher, no Webinar “*Universidade em tempos de pandemia*”, realizado pela Universidade Nacional de Brasília²⁸.

No momento em que as Instituições de Ensino Superior e suas comunidades são atravessadas por múltiplas dificuldades e limitações

²⁸ O Webinar “*Universidade em tempos de pandemia*” faz parte do *Ciclo de debates on-line O futuro em tempos de pandemia: vida, sociedade e ciência*, organizado pela Universidade de Brasília (UNB). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aoKZk9FXbVI&t=4815s>. Acessado em 24 de julho de 2020.

impostas por um cenário de crise sanitária, política, econômica e educacional, docentes e discentes se revestem de coragem, inventividade e criatividade intelectual através das plataformas virtuais de aprendizagem, com o intuito de dar continuidade e/ou propor novas atividades de construção e compartilhamento de conhecimentos.

Construir novos modelos teóricos, metodológicos, pedagógicos, didáticos e éticos para a continuação das atividades acadêmicas, nesses tempos, é uma urgência, pois não sabemos quando a pandemia vai acabar e a educação e a ciência não podem se furtar de exercerem o seu papel, contribuindo para a reflexão dos tempos presente e futuro. Este tem sido o caminho trilhado pelas Instituições de Ensino Superior.

Entretanto, garantir as condições objetivas e subjetivas, de forma equânime, a todos os indivíduos que compõem as comunidades universitárias, não se coloca como uma tarefa fácil, tendo em vista as inúmeras desigualdades que envolvem esses indivíduos, a situação de precariedade que atravessa as IES nos últimos anos, bem como as especificidades impostas pelo cenário pandêmico.

Por tudo isso, faz-se necessário ter muita cautela acerca das propostas e possibilidades lançadas, a fim de garantir a continuidade das atividades sem comprometer o acesso e a qualidade da aprendizagem. É imprescindível, também, a adoção de uma postura sensível com relação à proposição de atividades dialógicas, contextualizadas, abertas a adequações, adaptações e mudanças.

Por fim, faz-se de extrema necessidade enfatizar a importância das interações físicas, das relações sociais, presenciais, nos espaços educacionais, ressaltando-se que os modelos que estão sendo pensados, construídos e implementados como forma de garantir o desenvolvimento da educação e da ciência em tempos de excepcionalidade, embora seja prevista a sua incorporação efetiva em muitas das práticas educacionais, não devem ser transpostos e generalizados quando for reconstituído, minimamente, um cenário de normalidade, sob pena de produzirem perdas de naturezas múltiplas e imensuráveis para essas Instituições.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 544, de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**, 17 de junho de 2020. Edição 114, Seção 1, p. 62.
- CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. **Fronteiras do conhecimento**. Disponível em <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>. Acessado em 08 de julho de 2020.
- COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO - COLE-MARX. **Universidades Públicas e aulas remotas: nenhum estudante pode ser excluído**. Rio de Janeiro: PPGE-UFRJ, 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/07/COLE-MARXUniversidades-p%C3%BAblicas-e-aulas-remotas-nenhum-estudante-pode-serexclu%C3%ADdo-1.pdf>. Acessado em 25 de julho de 2020.
- HODGES, Charles; MOORE Stephanie; LOCKEE Barb; TRUST Torrey; BOND Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acessado em 17 de junho de 2020.
- MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acessado em 24 de julho de 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.
- SILVA, Marco. Educação a Distância (Ead) e Educação Online (Eol) nas reuniões do Gt 16 da Anped (2000-2010). **Revista Teias** v. 13 • n. 30 • 95-118 • set./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2CYJ6iG>. Acessado em 20 de julho de 2020.

A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE O PERÍODO DA COVID19

João Luis Friedrich²⁹

Rodrigo de Souza Poletto³⁰

INTRODUÇÃO

Durante esse período da Pandemia do Covid 19 tivemos nossas práticas totalmente reestruturadas e reorganizadas, onde necessitamos reaprender a ensinar e nossos alunos a reaprender a aprender com a utilização de novas técnicas e metodologias com a problemática de não ter a disposição ferramentas e recursos para adequação ao ensino remoto, pois o colégio está localizado no ambiente rural sem acesso a rede de internet, dessa maneira elaborou-se novas metodologias para promover o ensino e principalmente orientando os alunos a persistir nos estudos. Dessa forma, contato via redes sociais e materiais impressos foram as alternativas para continuar o processo de aprendizagem, tornando esse conhecimento eficiente, sistematizado e adequado para o momento.

Segundo análise do Projeto Político Pedagógico o Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria - Ensino Fundamental e Médio, está inserido em um contexto histórico sócio – cultural - político e econômico, desde a sua origem até a atualidade, para firmar-se como uma Escola do Campo. As suas práticas educacionais são direcionadas para interesses coletivos da comunidade em que se encontra, por meio de reflexões e experiências acumuladas por todos os agentes escolares. Cabe ressaltar

²⁹ Especialista em Educação do Campo e Gestão Escolar. Diretor de Colégio do Campo. Estudante do Mestrado Profissional em Ensino – PPGEN/UENP. E-mail: joaoluisfriedrich@yahoo.com.br

³⁰ Doutor em Ciências Biológicas. Professor do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN/UENP) e do Mestrado em Agronomia (PAGRO/UENP). E-mail: rodrigopoletto@uenp.edu.br

aqui que o jovem do campo, assim como qualquer jovem anseia por uma qualidade de vida melhor, acessibilidade de emprego, promoção e bem estar social. Diante desse paradigma, relatamos que em seu cotidiano os alunos valorizam sua identidade e modo de vida.

O Colégio oferece atendimento educacional, em turno matutino para os anos finais do Ensino Fundamental, isto porque sua clientela é formada por alunos, em sua grande maioria, menores de 15 anos, e moradores da zona rural, o que atende à necessidade dos mesmos e período noturno para Ensino Médio e ainda oferece aulas de Espanhol no período da tarde totalizando assim 86 (oitenta e seis) matrículas. Dessa forma todos os alunos em idade escolar são atendidos respeitando seu direito a educação. A comunidade do Patrimônio Santa Maria caracteriza-se por ser fixa, é uma comunidade pequena, de nível sócio econômico baixo, maioria são trabalhadores rurais. A escolaridade dos pais se resume, em sua maioria, ao antigo primário.

O reconhecimento de identidades pessoais é uma prática constante desta escola, evidenciando as diversidades e peculiaridades básicas relativas à questão de gênero, às variedades étnicas, de faixa etária, regionais e às variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos. A comunidade escolar procura incentivar a expressão de ideias, as manifestações artísticas, sempre envolvendo o sujeito do campo, valorizando-o, acolhendo suas opiniões dentro das possibilidades da escola, principalmente no tocante às suas decisões, respeitando sua cultura.

Portanto, reunimos neste capítulo as práticas desenvolvidas neste período de pandemia. Objetivando oportunizar melhores condições para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem à todos os alunos integrantes da Escola do Campo Patrimônio Santa Maria.

DESENVOLVIMENTO

A educação do campo remete ao rompimento de paradigmas clássicos, onde se fazer presente é a luta para a inserção nas políticas sociais educacionais e o rompimento com a hegemonia educacional

tida como tradicional, seja necessária para a efetivação da mesma. Para isso é preciso a resignificação do sujeito campesino, através de novas propostas e metodologias elaboradas pelos próprios educadores, que estão inseridos no chão da escola, buscando assim uma educação que deleita a realidade social e específica dos sujeitos do campo, na sua totalidade, capaz de transformar a sua realidade social e promovendo a autonomia dessa classe (DCE, 2006).

Na sua trajetória o chão da escola é marcado por diversas mudanças, sejam elas derivadas das políticas educacionais ou ainda da necessidade de adequação frente a uma situação específica, no caso desse estudo a implantação de um processo de ensino inovador, devido a Pandemia do Covid19 que surgiu nos anos de 2019 e se prorroga no ano de 2020, processo de ensino que resulte em aprendizagem dos milhões de alunos que estão fora das unidades escolares, devido ao distanciamento social.

Esse relato procura então apresentar como um Colégio Estadual do Campo, localizado a grande distância da cidade promove o ensino e a aprendizagem de seus alunos, esses em sua maioria sem acesso a internet e equipamentos básicos para promoção e interação em ferramentas desenvolvidas pelo Governo do Estado do Paraná para a continuidade das aulas no seu âmbito federativo.

As práticas educativas organizadas nesse colégio condensam-se na coletividade dos interesses da comunidade de pertencimento, através de reflexões e experiências vivenciadas por toda a comunidade escolar.

É necessário ressaltar aqui que o jovem do campo, assim como qualquer individuo busca uma qualidade de vida com padrões de bem estar social, fomentando a sua estabilidade econômica em consonância com aspectos de conforto e melhora constante.

Portanto, reforçamos que o objeto desse estudo é relatar as condições para os processos de ensino e aprendizagem, assim poderemos observar como os alunos estão aprendendo nesse período de isolamento social devido a Covid19. Foi fato que desde o início da pandemia os professores e gestores perceberam que não seria fácil o processo pedagógico sem a presença física de professores, sabendo

que a maioria dos alunos não dispunha de ferramentas necessárias para acompanhar as aulas remotamente, dessa maneira a primeira etapa foi triar a quantidade de alunos que dispunham dessas possibilidades para assim elaborar ações para a resolução de problemas.

A adequação a esse novo sistema de ensino e aprendizagem foi de urgência e imediata, os professores e equipe pedagógica não estavam preparados para essa situação, e houve então a necessidade de estudo e planejamento por parte de todas as instâncias para oferecer uma proposta de ensino que atingisse a todos, assegurando então a aprendizagem e o fechamento do ano letivo.

Constatou-se então que dos 86 alunos, metade possuíam acesso ao celular, no entanto poucos tinham acesso à internet, usando por vezes o acesso emprestado de ambientes diversos, como mercados, vizinhos ou devido à inexistência de rede de serviços de internet 3G, necessitavam ir a locais altos para usar a internet.

A partir dessa constatação, em reunião com os professores foi dialogado sobre essas evidências, problematizando assim a questão do ensino, de imediato os professores se disponibilizaram a elaborar apostilas de materiais para acompanhamento dos alunos durante um período de tempo. Em outros casos, buscando contato por redes sociais onde os alunos pudessem acessar seus professores para sanar dúvidas e enviar ou receber atividades, é importante salientar aqui que essas redes sociais divergem de aplicativos de acesso as aulas, devido a possibilidade de receber essas mensagens quando os mesmos estivessem conectados, consumindo assim poucos dados, agilizando assim o processo de comunicação.

Como possibilidades para proporcionar aos alunos do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria condições adequadas no processo de aprendizagem, foram utilizadas diversos procedimentos, como a disponibilização das aulas por meios digitais, grupos de mensagens pelo WhatsApp, grupo no Facebook, compartilhamento de arquivos de áudio e vídeo por e-mail, também disponibilidade dos materiais por salas virtuais do Google Classroom, ou ainda a entrega dos materiais pedagógicos impressos a quem não tem acesso

à internet, para assim todos participarem do processo pedagógico que não poderia ser interrompido durante a pandemia.

Por inúmeras vezes a equipe pedagógica e diretiva deslocou-se para as casas dos alunos para inserir os mesmos nos métodos digitais, quando disponíveis ou ainda entregando ou recolhendo atividades para remeter essas para os professores. Nessas visitas constatavam que diversas famílias tentavam sobreviver nesse período de pandemia isolando-se socialmente, e que o acesso à internet era algo muito distante, acentuando assim as disparidades econômicas que sem os estudos viriam a piorar.

Constatou-se ainda que em alguns casos os alunos não faziam as atividades residenciais, por meio dos materiais impressos, porque faltavam estrutura e rotina escolar sendo assim tão necessário o auxílio da família nesse momento. Outro problema constatado pelos agentes escolares foi que os alunos não tinham acesso à internet, ou dividiam o celular ou computador com outros membros da família.

Outras situações constatadas nessas abordagens foram grupos de famílias empenhadas para proporcionar aos seus entes a possibilidade de estudar nesse período sem as aulas presenciais, utilizando por vezes, mais de uma ferramenta de ensino.

Ao analisar a quantidade de alunos que estavam efetivamente acompanhando de alguma maneira as atividades (tecnologias ou impressas), ficamos satisfeitos quando percebemos que existe uma contrapartida da maioria dos alunos e pais para o enfrentamento desse período e principalmente dos professores que buscam acima de tudo e a todo o momento a integração com os alunos, para assim alavancar as possibilidades de aprendizagem que a pandemia reduziu, a eles cabe todo o nosso respeito e admiração.

Sendo assim, esse período marca uma fase onde os professores e demais profissionais das escolas buscam acima de tudo promover ações para estimular os alunos a não desistir da escola, levando em consideração as peculiaridades e personalidades de cada aluno e suas potencialidades para se desenvolver enquanto cidadãos críticos e capacitados.

Os aplicativos são recursos mais completos, pois possuem diversos materiais e possibilidades de desenvolvimento do ensino, e principalmente

os alunos podem interagir com os professores e demais integrantes do processo, tendo ainda a possibilidade de pesquisar em outras plataformas que a internet pode oferecer, além é claro da facilidade de envio e monitoramento das atividades.

Os materiais impressos somam possibilidades para aqueles alunos que não possuem formas de acessar os aplicativos, esses materiais constituem-se de uma apostila composta por atividades desenvolvidas por professores de todas as disciplinas para um determinado período, sendo assim, os alunos e seus respectivos responsáveis retiram esses materiais na instituição e levam para casa para resolução com o auxílio dos livros didáticos oferecidos pela escola, após um período determinado ocorre à devolução e encaminhamento desses materiais para os professores, para assim fazer a resolução e feedbacks necessários para cada aluno.

Por fim, salientamos que esse período deixará um legado, com professores mais criativos e envolvidos com as tecnologias educacionais, alunos com maior autonomia, pais com melhor e maior noção da importância da participação de forma ativa na vida educacional de seus filhos. De forma geral, houve maior valorização do papel de ensinar do professor e do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES

As tecnologias são alternativas importantes e fundamentais para o desenvolvimento de projetos de ensino voltados para comunidades específicas, no caso das campesinas evidenciou-se que não poderia se ater somente a essa possibilidade, pois excluiria alunos do processo de ensino e aprendizagem necessitando então novas e variadas ferramentas, às vezes até impressas para a efetivação da ação pedagógica. O ambiente escolar é local imprescindível para a disseminação dessas novas possibilidades, essas abordagens apresentam uma variedade de iniciativas, e uma gama enorme de resultados positivos no ambiente rural, demonstrando que uma escola aberta à comunidade, uma equipe pedagógica disposta a novas ideias, e estudantes propensos a encarar novos desafios são necessários para o enfrentamento de um problema, como no caso a Pandemia de Covid 19.

Com a exemplificação desse trabalho, objetivou-se compartilhar algumas experiências e possibilidades que foram desenvolvidas para promover o processo de ensino e de aprendizagem, sob outras perspectivas.

Além de implicar na transformação social no local onde essas metodologias são aplicadas, resultaram ainda em todos os princípios pedagógicos da educação do campo e refletem a identidade de sua comunidade escolar conforme propostos no documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/ MEC, 2005) que categorizam a identidade das escolas do campo dessa forma:

- Escola formadora de sujeitos articuladas a um projeto de emancipação humana;
- Valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- Escola vinculada à realidade social dos sujeitos;
- Educação voltada ao desenvolvimento sustentável;
- Autonomia entre os sujeitos do campo e o sistema de ensino nacional;

Para finalizar, nos coloca Libâneo (2009) que existe espaço para a escola nas tecnologias sociais, porque ela tem um papel estratégico que nenhuma outra instância possui, a capacidade de analisar profundamente as novas condições

criadas pela necessidade da tecnologia onde o sujeito interage com o seu ambiente social, havendo uma aproximação com as técnicas e desenvolvendo metodologias de ensino e de aprendizado para alunos do campo. Diante dessas dicotomias quando comparadas a educação do campo e a educação dita como da cidade, entende-se que a aplicação de variadas tecnológicas e metodologias nas escolas do campo possa iniciar um processo de rompimento com o paradoxo de atraso e melhorar em muito a qualidade de vida dos sujeitos camponeses.

REFERÊNCIAS

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S.; MOLINA. M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. RAMOS, M. N.; MOREIRA,

T. M. Moreira; SANTOS, C. A. BRASÍLIA: MEC/SECAD, 2005.

CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.. “Primeira Conferência

Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor: Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória seus desafios e suas perspectivas**. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

“NOVO NORMAL” NA GRADUAÇÃO EM SAÚDE: EAD, ENSINO HÍBRIDO E ENSINO REMOTO ENTRANDO EM CENA

Graciela Soares Fonsêca³¹

Cesar Andres Diaz Arias³²

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, o mundo foi surpreendido por um anúncio da Organização Mundial de Saúde (OMS) informando que a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), um vírus com alto potencial de disseminação identificado na China em janeiro do mesmo ano, desencadeou uma pandemia (DEL RIO; MALANI, 2020; JEE, 2020).

As pessoas acometidas pelo vírus podem permanecer assintomáticas ou desenvolver uma série de sinais e sintomas que, em alguns casos, se agravam e evoluem para o óbito (JORDAN et al., 2020). O contágio pode ocorrer por meio de gotículas de saliva ou por contato com objetos ou superfícies contaminadas. A velocidade de dispersão preocupa a comunidade científica e a população de maneira geral. Em 29 de julho de 2020, os registros evidenciavam a existência de 16.810.315 de casos notificados da doença no mundo e 661.917 mortes. No Brasil, eram 2.498.668 de casos e 88.792 vidas perdidas na mesma data. Esses números reforçam a destruição que vem sendo causada pelo vírus em escala mundial.

Como forma de prevenir o contágio e proteger a vida das pessoas, a OMS passou a estimular o distanciamento social, o uso de máscaras e a intensificação das medidas de higiene. Nesse contexto, todas as instituições de educação do país, de todos os níveis, suspen-

³¹ Cirurgiã-Dentista, Universidade Federal da Fronteira Sul, graciela.fonseca@uffs.edu.br.

³² Microbiólogo Industrial, Centro Universitário Claretiano, cesar.andres.arias@gmail.com.

deram as atividades presenciais e passaram a buscar alternativas para dar continuidade aos processos educativos de maneira não presencial (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Na área da saúde não foi diferente e o ensino remoto emergencial passou a ser estimulado e se tornou uma realidade em diversas partes do mundo (ELANGOVAN et al., 2020), a despeito das especificidades dos cursos e das diferentes Instituições de Educação Superior (IES).

No entanto, para muitas IES, o processo de adaptação não está sendo simples, sobretudo para aquelas em que a cultura do Ensino a Distância (EaD) não vigorava antes da pandemia. A suspensão das atividades presenciais, de modo abrupto, e a substituição por aulas em formato online aconteceu por uma obrigatoriedade imposta pelo contexto e, em alguns casos, não permitiu um planejamento cuidadoso a longo prazo, o que gerou a transposição das metodologias e práticas pedagógicas das aulas presenciais para o ensino remoto (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Nesse ínterim, o processo de ensino tende a centrar-se no conteúdo e na comunicação bidirecional em que o professor realiza a aula expositiva por meio de webconferência. Embora não ocorra no mesmo espaço físico, a aula privilegia o compartilhamento do mesmo tempo e a lógica do controle, seguindo a estrutura que ainda predomina no ensino presencial (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

O espaço do ensino mediado por tecnologias, no entanto, não deve ser transmissor de conhecimentos e sim oportunizar uma interação diversificada, interessante e desafiadora (VALENTE, 1999). Assim, o professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem partindo do nível de conhecimentos que estudantes apresentam (que pode ser demonstrado, por exemplo, por meio de um fórum) objetivando alcançar o desenvolvimento potencial e a formação de novos conceitos (TIJIBOY et al., 2009). Metodologias transmissivas e expositivas não são adequadas para o ensino em meio digital. Deve-se compreender, todavia, que o ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia, representa um modelo temporário adequado para uma situação de crise (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Compreendendo que o distanciamento social será uma realidade por um tempo ainda indefinido e tendo em mente a potência da inclusão das tecnologias da informação e da comunicação no ensino, o momento de experimentação do ensino remoto emergencial torna oportuna a incorporação, a longo prazo, do ensino híbrido nos cursos de graduação (ELANGOVAN ET AL., 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

ENSINO A DISTÂNCIA E ENSINO HÍBRIDO: notas para iniciar a discussão

O EaD constitui uma modalidade de ensino em que docentes e estudantes encontram-se fisicamente separados, no tempo e no espaço, efetivada por meio das tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2005; MORAN, 2009). Há marcos históricos que permitem perceber sua existência desde o século XVIII, sendo institucionalizada como modalidade de ensino no século XIX (VASCONCELOS, 2006). No Brasil, os registros oficiais apontam as primeiras iniciativas relacionadas ao EaD no século XX (ALVES, 2011). O desenvolvimento e modernização da rede de internet deixou o EaD mais atraente e ampliou seu espectro de atuação (CHRISTIANE et al., 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 1996, ampliou as possibilidades de oferta de cursos na modalidade EaD (BRASIL, 1996), o que incentivou sua utilização em diferentes níveis de formação.

Considera-se o EaD como uma das mais democráticas modalidades de ensino, visto que ela permite superar limites de acesso à educação por meio das tecnologias de informação e comunicação (ALVES, 2011). Além disso, quando pagos, eles possuem valores de mensalidades menores em relação aos cursos presenciais e não requerem gastos com transporte e alimentação (SARAIVA, 2018).

Especificamente no que se refere ao nível superior de ensino, existem cursos presenciais e cursos em formato EaD, àqueles em

que a carga-horária predominante é ofertada à distância. Nota-se um incremento no número de matrículas em cursos nesse formato sendo que, em 2016, esse montante estava próximo de 1,5 milhão o que correspondia a 18,6% dos estudantes universitários do país (SATHLER, 2017).

No EaD, tanto estudantes como professores são responsáveis pela construção de conhecimentos, viabilizada, na medida que, de maneira autônoma e independente, há incentivo para troca de saberes entre estudantes e destes com o professor. Essa interação requer critérios previamente definidos, incluindo no que se refere à avaliação (BRASIL, 2007).

As atividades no EaD podem ser organizadas e desenvolvidas de forma síncrona – a aula é ministrada em ambiente virtual com horário definido e o docente acompanha o processo em tempo real, permitindo interação dele com os estudantes e assíncrona – os estudantes podem escolher o horário para desenvolver as atividades que serão pré-definidas pelos docentes (BARROS; CARVALHO, 2011).

O EaD encontra, no entanto, fatores limitantes, sobretudo quando se fala dos cursos superiores em saúde que demandam uma relação direta com os pacientes. Nesse contexto, o ensino híbrido (ou *blended learning* ou semipresencial) desponta como uma modalidade que combina o ensino presencial com o EaD na busca por melhores resultados de aprendizagem. A proposta dessa metodologia é somar ao ensino presencial e transformar os processos de aprendizagem pela incorporação da mediação tecnológica (ESPÍNDOLA, 2016; POLASSI et al., 2018).

Uma das justificativas para adoção do ensino semipresencial é o potencial para viabilizar maior flexibilização e autonomia para os estudantes na organização do seu processo de aprendizagem (POLASSI et al., 2018).

No Brasil, é permitido que até 40% da carga-horária total dos cursos presenciais seja trabalhada na modalidade EaD (BRASIL, 2019). Assim, diversos cursos de graduação, em áreas diversas, oferecem parte da carga-horária no formato à distância. A legislação

que tornou essa possibilidade viável (Portaria no 4.059, de 10 de dezembro) foi publicada em 2004 e, desde então, muito se tem discutido e publicado sobre o ensino híbrido. As principais vantagens apontadas na literatura residem na otimização do processo de ensino-aprendizagem (SANCHO et al., 2006), com economia de tempo, na diversidade de recursos multimídia que combinam diferentes estilos de aprendizagem e no potencial para centrar o processo no estudante (PAHINIS et al., 2007).

Além disso, o uso da tecnologia pode permitir a visualização prática do que está sendo trabalhado, o que torna a aprendizagem mais palpável (NORMAN, 2016). Acredita-se, então, que os cursos da área da saúde podem ser beneficiados com esse formato de ensino visto que existem diversas ferramentas e plataformas que permitem a realização de práticas simuladas, demonstrações em realidade virtual, animações gráficas, dentre outras possibilidades. Os ambientes de simulação clínica são seguros e permitem o desenvolvimento de competências práticas de maneira adequada, devendo, assim ser estimulados (BURROWS, 2013).

É possível oportunizar um espaço interativo utilizando mídias sociais como chats, fóruns, conferências, podcasts, produção de vídeos, dentre outras estratégias que permitem que os estudantes criem conexões por se sentirem confortáveis no ambiente virtual (POLASSI et al., 2018).

Alguns fatores, entretanto, são fundamentais para garantir o sucesso do ensino híbrido, destacando-se a facilidade de acesso aos dispositivos eletrônicos e à internet de qualidade, a provisão de ferramentas diversificadas (PARSAZADEH et al., 2013), a qualificação docente, afinidade dos estudantes e a qualidade do material utilizado (OLIVER et al., 2002). É necessário, ainda, preparar os estudantes para a utilização das ferramentas e plataformas (POLASSI et al., 2018). Toda atividade de EaD exige planejamento, dedicação, comunicação e avaliação para garantir o alcance os objetivos e a satisfação dos envolvidos (MORAN, 2007).

EaD E ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM SAÚDE

A qualidade da saúde encontra-se diretamente relacionada com a formação e qualificação dos profissionais que atuam no setor (COSTA et al., 2012). Nesse contexto, o Sistema Único de Saúde (SUS) conta com uma política de Educação Permanente que busca garantir oportunidades formativas para responder às demandas dos serviços (BRASIL, 2007).

O EaD desponta, então, como possibilidade de ensino democrática, acessível e menos custosa que pode atingir um grande número de trabalhadores nas diversas áreas do território brasileiro e, consequentemente, contribuir para gerar melhorias no SUS (COSTA et al., 2012), argumentos que fizeram o Ministério da Saúde adotar o EaD como estratégia para qualificar milhares de profissionais. Assim, a partir dos anos 2000, programas governamentais voltados para implementação de um modelo nacional de EaD na Saúde foram elaborados. Destacam-se o Telessaúde Brasil Redes e o Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS).

O Telessaúde Brasil Redes foi instituído em 2007, conformado como um programa intersetorial, com o intuito de oportunizar estratégias de apoio à assistência e Educação Permanente com foco nas Equipes de Saúde da Família, utilizando a educação para o trabalho como principal perspectiva de mudança. A proposta visa, ainda, diminuir os custos da atenção à saúde por meio da qualificação profissional e da redução de deslocamentos para participação em cursos de aperfeiçoamento e especialização (BRASIL, 2007).

Já o UNA-SUS foi criado em 2008 com a intenção de viabilizar uma rede colaborativa de IES, serviços de saúde e gestão do SUS com vistas a responder às necessidades de formação e educação permanente em saúde. Ela se organiza por meio da troca de experiências, do desenvolvimento de ações educativas mediadas por tecnologia, do apoio presencial, dentre outras. A Plataforma Arouca constitui um recurso que concentra o histórico educacional dos profissionais de saúde, permitindo acesso a todos os cursos disponibilizados pelo UNA-SUS por meio login e senha.

Considerando a extensão territorial e as iniquidades regionais existentes no Brasil, a desigualdade de distribuição de IES é uma limitação para que profissionais de saúde acessem cursos de pós-graduação (MACHADO, 1996). Nesse contexto, o EaD comumente aparece ligado ao aperfeiçoamento a nível de pós-graduação e é reconhecido como um mecanismo que pode contribuir para reduzir essa problemática com a ressalva de ser bem planejada (CANTILLON; JONES, 1999; CHRISTIANE et al., 2003). Por conta disso e pela flexibilidade, a educação continuada é o segmento mais procurado em formato a distância (LANDRUM, 2015).

Especificamente na área médica, fala em Educação Médica a Distância (EMaD), um tema inserido recentemente no Brasil mas, existente em países da Europa, Estados Unidos e Canadá há cerca de 20 anos (FOX; BENNET, 1998).

No âmbito dos cursos de graduação em saúde, o EaD ainda é uma modalidade que desperta polêmica. Em 2016, o Conselho Nacional de Saúde publicou um documento (Resolução no 515, de 07 de outubro) em que se posicionou contrário à implementação de cursos de graduação da área da saúde na modalidade EaD argumentando que a formação seria deficiente e os futuros profissionais poderiam representar um risco à sociedade (BRASIL, 2016). Há, ainda, projetos de Lei que visam proibir a estruturação de cursos de graduação em saúde que sigam totalmente esse formato.

O ensino híbrido, em contrapartida, vem sendo experimentado e aperfeiçoado ao longo dos anos por diversas IES, especialmente aquelas que já possuem uma estrutura de EaD voltada para outros cursos. Dados apontam que, apesar dos estudantes reconhecerem as potencialidades da inclusão do EaD em seus cursos, eles percebem a aprendizagem online como complemento e não como substitutiva dos cursos presenciais (ARSIRY, 2017). Estudos que comparavam a aprendizagem no ensino presencial com práticas desenvolvidas à distância mostram que há resultados positivos nessa última estratégia (EVALUATION OF EVIDENCE..., 2010), revelando que o ensino deve ser estimulado também na graduação em saúde.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL INSTITUÍDO DURANTE A CRISE CAUSADA PELA PANDEMIA DO CORONA VÍRUS: a experiência do curso de medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó*

A partir do contexto instalado pela pandemia do Corona Vírus, as IES, por orientação das autoridades de saúde em nível nacional e internacional, suspenderam todas suas atividades presenciais e, desde então, vem se reinventando no sentido de encontrar formas de manter parte de suas atividades no formato remoto.

A Portaria no 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, autorizou em caráter excepcional a substituição das disciplinas presenciais que se encontravam em andamento por aulas mediadas por tecnologias da informação e comunicação, até o dia 31 de dezembro (BRASIL, 2020). A responsabilidade na definição das disciplinas e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bem como a garantia de recursos necessários aos estudantes, ficou à cargo das IES.

A legislação manteve a substituição das disciplinas presenciais restrita à carga-horária teórica, não permitindo a substituição de atividades práticas, de laboratório ou estágios (BRASIL, 2020).

Nesse ínterim, as IES começaram a discutir internamente e a compreender as possibilidades, bem como dificuldades e demandas, para iniciar o ensino remoto, levando em consideração as características específicas dos estudantes, dos docentes e a infraestrutura da universidade.

Assim, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), após longas discussões em diversos setores, aprovou em sessão do Conselho Universitário (CONSUNI) ocorrida no dia 09 de abril de 2020, o uso do formato remoto para os Componentes Curriculares Regulares (CCR) nos cursos de graduação e pós-graduação ofertados no primeiro semestre de 2020, desde que houvesse concordância do professor e de todos os estudantes matriculados no CCR. Além

disso, o número de CCR com carga-horária presencial não poderia ultrapassar 35% dos CCR do curso (UFFS, 2020).

Posteriormente, o CONSUNI editou a Resolução citada no parágrafo anterior e autorizou os CCR que já previam o ensino semi-presencial em situação regular a desenvolver toda sua carga-horária teórica no formato remoto (UFFS, 2020). Na sequência, a pró-reitoria de graduação publicou um ofício com orientações relativas à implementação dos CCR semipresenciais e os colegiados de curso começaram a se organizar para viabilizar a proposta.

Especificamente no que se refere ao curso de medicina do *Campus* Chapecó, ele foi iniciado em 2015 a partir da Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas e do Programa Mais Médicos que previam ampliação do número de vagas de graduação nos cursos de medicina no Brasil, com entrada anual de 40 estudantes. Além disso, o curso segue as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação médica que prevê, dentre outras orientações, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem e a colocação do estudante no centro do processo (BRASIL, 2014).

Na UFFS, o ingresso ocorre majoritariamente pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) com o estabelecimento de cotas diversas. Esse contexto oportuniza a democratização do acesso ao ensino médico, garantindo que estudantes de camadas populares oriundos de todas as regiões do país sejam matriculados no curso.

Seguindo as orientações da pró-reitoria de graduação, a coordenação do curso consultou docentes e discentes sobre a possibilidade de iniciar o ensino semipresencial, dois meses depois da suspensão das atividades. Na sequência, 100% dos estudantes se manifestaram a favor e os docentes iniciaram o processo de organização dos seus CCR. Para auxiliá-los, o curso desenvolveu atividades formativas, vinculadas ao Programa de Extensão em Educação Permanente para docentes e parceiros do curso de medicina da UFFS, *campus* Chapecó, com a participação de professores convidados com expertise no EaD e no ensino híbrido.

Inicialmente, dez CCR foram desenvolvidos no formato remoto e, logo após, uma enquête foi realizada com os estudantes no intuito de analisar essa experiência inicial. Do total de 200 estudantes matriculados, 115 responderam ao questionário. Cerca de 83% dos respondentes avaliaram o ensino remoto como muito bom ou bom, 78% avaliaram o processo de ensino-aprendizagem e as plataformas utilizadas como muito boas ou boa e, por fim, 84% analisaram como boa ou muito boa a adaptação dos docentes ao novo formato.

Em uma questão aberta, os estudantes puderam explicitar as dificuldades e facilidades encontradas. Destacam-se a possibilidade de desenvolver atividades ligadas ao curso durante a pandemia, a maior disponibilidade de tempo e flexibilidade para organizar os estudos e a interação facilitada com o docente e com os colegas.

Os principais pontos frágeis residem na qualidade da rede de internet e equipamentos para acessar às plataformas utilizadas, a infraestrutura do domicílio e o preparo ainda incipiente dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de todas as limitações e dificuldades enfrentadas, a experiência com o ensino remoto vem revelando que é possível agregar o EaD ao ensino presencial na saúde, em especial no curso de medicina citado nesse texto. O formato híbrido pode contribuir com a implantação do curso de modo coerente com as DCN e com o perfil dos estudantes que, majoritariamente, fazem parte da geração nato digital e se identificam com essa modalidade formativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância. v. 10, 2011.
- ASIRY, M. A. Dental students' perceptions of an online learning. Saudi Dent J., v.29, n.4, p.167-170, 2017.

BARROS, M.G.; CARVALHO, A.B.G. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: SOUSA, R.P.; MIOTA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A.B.G. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.207-230.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, 13 de dezembro de 2004, seção 1, pag. 34.

BRASIL. Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html. Acesso de 31 de julho de 2020.

BRASIL. Referenciais de Qualidade na EaD. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em 27 de jul. de 2020.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm Acesso em 27 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CNS /003/2014. Diretrizes Curriculares Nacional para o curso de graduação em medicina, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 515, de 7 de outubro de 2016. Diário Oficial da União, edição 217, seção 1, página 61, 2016.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União, edição 239, seção 1, página, 131, 2019.

BRASIL. PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União. Edição 114, seção 1, página 62. 2020

BURROWS, S. Using simulation training in healthcare. 2013. Disponível em: <<http://www.healthcareitnews.com/blog/usingsimulation-training-healthcare>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

CANTILLON, P.; JONES, R. Does continuing medical education in general practice can make a difference? BMJ 1999; 318:1276-9. Available from: URL: <http://bmj.com/cgi/content/full/318/7193/1276>.

CHRISTANTE, L.; RAMOS, M. P.; BESSA, R.; SIGULEM, D. Papel do ensino a distância na educação médica continuada: uma análise crítica. Rev Assoc Med Bras 2003; 49(3): 326-9.

COSTA, M. A., et al. “Ead e saúde: aproximação entre as áreas a partir da experiência de um curso na Fundação Oswaldo Cruz.» (2012). Disponível em< <http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6472>> Acesso em: 29 de julho de 2020.

DEL RIO, C.; MALANI, P. N. COVID-19-new insights on a rapidly changing epidemic. JAMA. n. 323, v. 14, 2020, p. 339-1340.

ELANGOVA, E.; MARCHINI, I.; MAHROUS, A. Disruptions during a pandemic: Gaps identified and lessons learned. J Dent Educ. 2020;1-5.

ESPÍNDOLA, R. O que é e como funciona o blended learning? 2016. Disponível em: <https://www.edools.com/blended-learning/>

Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. U.S. Department Of Education Office Of Planning, E., And Policy Development Policy And Program Studies Service Washington, D. C.: U.S. Department of Education Office of Planning: 94 p. 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOX, R. D.; BENNET, N. L. Learning and change: implications for continuing medical education. *BMJ* 1998; 316:466-8. Available from: URL <http://bmj.com/cgi/content/full/316/7129/466>.

JEE, Y. WHO International Health Regulations Emergency Committee for the COVID-19 outbreak. *Epidemiol Health*. v.42, 2020, p. 42.

JORDAN, R. E.; ADAB, P.; CHENG, K. K. Covid-19: risk factors for severe disease and death. *BMJ*. 2020, p. 368.

LANDRUM, S. Online vs. Classroom continuing education for medical professionals. 2015. Disponível em: <<https://trainingindustry.com/articles/e-learning/online-vs-classroom-continuing-education-for-medical-professionals/>>.

LIMA, A. A. Andragogia: A aprendizagem nos adultos. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20975636-Andragogia-a-aprendizagem-nos-adultos.html>. Acesso de 27 de jul. 2020.

MACHADO, M. H. Perfil dos médicos do Brasil 1996. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. Available from: URL: <http://www.ensp.fiocruz.br/perfil>.

MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm. Acesso em 27 de jul. 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, V.20, 2020; P. 1-35.

NORMAN, S. 7 Benefits of technology integration in the education sphere. 2016. Disponível em: <<https://elearningindustry.com/benefits-technology-integration-education-sphere>>.

OLIVER, R. et al. 4.3 Towards a global superstore of quality assured modularized learning programmes. *Eur. J. Dent. Educ.*, v.6 Suppl 3, p.147-151, 2002.

PAHINIS, K. et al. Evaluating a blended-learning course taught to different groups of learners in a dental school. *J. Dent. Educ.*, v.71, n.2, p.269-278, 2007.

PARSAZADEH, N. et al. A review on the success factors of e-learning. In: Second International Conference on e-technologies and networks for development, 2013. p.42–49.

POLASSI, M. R.; MAIA, M. H. M.; TOMAZ, P. L. S.; OLIVEIRA, T. S.; D'ALPINO, P. H. P. Uso de Plataformas Integradoras de Ferramentas Tecnológicas e Pedagógicas em Ambiente Virtual de Aprendizagem em Profissões de Saúde. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 19, n.2, p. 168-176, 2018

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, v.16, n.70, p.17-27, 2008.

SATHLER, L. Educação aberta e flexível, um caminho sem volta. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/rolando-na-rede/educacao-aberta-e-flexivel-um-caminho-semvolta/>>

TIJIBOY, A. V.; WOICIECHOSKI, L. R. ; PEREIRA, E. A. ; CARNEIRO, Lucia Mara . Compreendendo a Mediação do Tutor a Distância. *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 7, p. 1-11, 2009.

UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Resolução nº 3/CONSUNI/UFFS/2020. Aprova a prorrogação, por prazo determinado, da Suspensão do Calendário Acadêmico da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e dá outras providências. 2020

VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VASCONCELOS, S. P. G. Educação a Distância: histórico e perspectivas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiifelin/19.htm>

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA: O NOVO NORMAL PÓS-PANDEMIA

Teresa Cristina Giarolla Ramos³³

Taynara Giarola Ramos³⁴

INTRODUÇÃO

Neste momento de pandemia, com a ruptura do modelo institucionalizado de escola, ocorre uma necessidade de se agir com urgência para resolver a problemática momentânea e pensar no futuro educacional.

Torna-se necessário dimensionar uma nova visão pedagógica contemplando-se a formação de competências e habilidades de modo a reconhecer o conhecimento de forma espiral, desafiando o docente a explorar o processo ensino-aprendizagem, com a entrada e permanência de recursos tecnológicos no cotidiano escolar.

O objetivo geral desta pesquisa é fazer uma análise qualitativa da EaD, neste momento de pandemia, considerando-se a continuidade do “Novo Normal”, pós-pandemia, reflexionando, pensando e problematizando o fenômeno da mediação pedagógica virtual.

Ressalta-se na formação do discente, a urgência de se programar tecnologias no ambiente escolar, proporcionando-lhe a prática nos ambientes virtuais.

Analisando-se do ponto de vista qualitativo e os reais benefícios da EaD para a aprendizagem significativa dos alunos, pretende-se gerar uma reflexão com um enfoque pedagógico-didático, de novos significados para a docência.

³³ Pedagoga no setor de Planejamento, Implementação e Gestão da EaD; TIC para o Ensino Básico; Tecnologia na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC; Formação em EaD; Orientadora de Gestão / SEEDUC / tecagiarolla@yahoo.com.br.

³⁴ Licenciatura em Química / CEME / profquimicatayanara@gmail.com

Contextualizando-se em diferentes espaços, que surgem seguindo o movimento constante e aparentemente inesgotável de criação de novas possibilidades de ensino e aprendizagem por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), neste momento e pós este momento que será um “Novo Normal”.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ENSINO A DISTÂNCIA

No Brasil, algumas medidas foram disseminadas, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), por meio de várias ações políticas e pedagógicas, tomadas no âmbito da formação, com o objetivo de redirecionar o papel da educação e da escola.

Considera-se que a função do professor caminha como indicado previamente, para a mediação do conhecimento, uma vez que aprender, nessa perspectiva, significa uma ação cognitiva assertiva, dinâmica e criativa, que pressupõe a apropriação da EaD, para que se explorem, com eficiência nas aulas virtuais.

É fato a afirmação de que as TIC são colocadas como elemento estruturante de uma nova realidade pedagógica, assim como em relações sociais, por serem de certa forma, inéditas, além de sustentar o neologismo de “cibercultura”. (LÉVY, 2000, p.15).

Em contrapartida, outra vertente do ensino, o tradicional, encontra-se em dificuldades, pois se comprova que para a nova sociedade, o mesmo não potencia como no passado, a melhora na qualidade na educação. A EaD encontra-se cada vez mais presente na educação, sendo uma necessidade para a promoção de um aprendizado mais autônomo e significativo para a nova era globalizada.

Nessa modalidade, considera-se que as tecnologias surgiram para enriquecer o aprendizado, principalmente de base, para que se tornem um hábito no processo educativo do aluno, e que o mesmo não se depare com essa realidade educacional ao final do processo,

pois se o educando for, de fato, inserido, reduzindo-se as resistências que dificultam uma aprendizagem atual e futura, o sucesso no ensino-aprendizagem será com qualidade e inclusivo.

Segundo FREIRE (2006, p. 29),

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. [...] Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas[...]. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem.

A tecnologia como estímulo à curiosidade das crianças e jovens, que antes era voltada aos jovens de classes sociais favorecidas, mas também introduzidas tempos depois em ambientes escolares da rede pública municipal de SP, pelo então secretário Paulo Freire.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM EaD

Devido à necessidade de uma instrução mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que é o único formato funcional na realidade atual (pandemia), as dificuldades do ensino se tornaram mais evidentes aos familiares e a toda comunidade escolar, incluindo professores e alunos.

A família encontrou-se mais presente nos estudos de seus filhos, e isto permitiu a visualização de dificuldades constantemente relatadas pela escola, mas que de alguma forma não era consentida por parte da família. Dentre as dificuldades, destaca-se o baixo rendimento nas disciplinas, devido à falta de parceria da família no processo ensino-aprendizagem levando à uma desmotivação pedagógica por parte do discente.

Ressalta-se que a EaD, permite um desenvolvimento de perfil diferenciado para os alunos, nos momentos *online* mediados pelo professor. Mostra-se um ensino que estimula a aprendizagem, pois condiz com a realidade da sociedade tecnológica, a qual os alunos estão inseridos.

“A forma de ensinar e aprender precisa ser inovada, transformada para atender de forma ética e moral, as próprias necessidades do ser humano como ser pensante criativo e social”, como afirma SANTANDER (2017, p. 37).

Propondo-se a utilização da internet como instrumento de aprendizagem o docente, por sua vez, deverá entender os recursos existentes, para que esta poderosa ferramenta didática contribua com a sua prática pedagógica e faça parte do seu cotidiano escolar. A rede proporciona muitas informações frente ao conhecimento, mas torna-se necessário uma transformação na atitude perante o ambiente virtual.

Segundo GADOTTI (2019, p. 73), com uma visão muito crítica da realidade:

Hoje vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante chama de “progresso tecnológico”, resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, da domesticação de seus corpos e suas mentes. O “progresso” sequestra a identidade pessoal e a cultura de todos os que não pertencem à classe dominante.

Pessoalmente não pensamos tão criticamente, mas consideramos que igualmente torna-se imprescindível no mundo de hoje docentes preparados para a transformação educacional, haja vista a necessidade de a escola acompanhar o desenvolvimento da sociedade, buscando-se não apenas o tecnológico, mas também a individualidade de cada discente. Trata-se de gerar uma “escola para todos”, pois através da mediação virtual, busca-se resgatar e incluir o discente com dificuldades na sociedade atual que é a globalizada e muito competitiva.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EaD

Ser professor, hoje, também implica em transitar pela utilização de diferentes recursos tecnológicos que estão, cada vez mais, disponíveis para o acesso, mesmo que ainda de forma não tão democrática. A cultura digital está instituída na vida pessoal e profissional da maioria das pessoas, transformando a forma extrema com que habitualmente se pensa sobre a técnica, em um fluxo que permite transitar por sentidos ora opostos, ora complementares.

Para isso, deve-se considerar que atuar como docente exige pensar em novas dimensões do ensinar. E isto inclui a atuação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A mediação pedagógica é uma questão de investigação fundamental para a ampliação da compreensão sobre o que significa aprender e ensinar em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Nesse sentido, práticas pedagógicas assumem novas características, a partir do uso das TIC, especialmente na EaD. E a ampliação do acesso à educação, assim como o resgate dos alunos com dificuldades, são possibilidades que a EaD oferece por meio de AVA. Sendo assim, aprofundar o entendimento sobre aspectos importantes que envolvem a mediação pedagógica nestes novos espaços de aprendizagem, significa corroborar para o crescimento de práticas educativas que possam atender à uma demanda social por educação com qualidade e neste caso também sob maneira a inclusão de alunos com dificuldades cognitivas e de acesso à educação.

Torna-se necessário dimensionar uma nova visão pedagógica contemplando-se a formação de competências e habilidades de forma a reconhecer o conhecimento de forma espiral, desafiando o docente a explorar o processo ensino-aprendizagem, com entradas de recursos tecnológicos no cotidiano escolar, inserindo-se, para tal tarefa, o discente na continuidade dos estudos, preparando-os para a nova realidade educacional.

Além do mais, focalizando as TIC, tornando-se ferramentas valiosas para a aquisição de saberes mais individualizados nas escolas, moldando-se dentro das novas realidades sociais, se traduzirá como as bases dessa pesquisa, assim como revelar o papel do docente voltando-se para a mediação do conhecimento, pois se necessita assumir a condição de aprendiz, a partir da concepção de que também, docentes e gestores educativos sempre serão eternos aprendizes.

Figura 1 – Recursos para EaD



Foto: RAMOS, 2020

RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA DISSEMINAR A INFORMAÇÃO

Desenvolver uma aula através de vídeos faz com que os alunos consigam realizar a contextualização dos conteúdos explorados, levando este conhecimento para a sua vida cotidiana.

Considera-se o trabalho com vídeos uma conexão cognitiva, pois devido ao estímulo da percepção visual, as informações

armazenam-se de forma significativa e não mecânica, melhorando a aprendizagem.

Discutindo-se sobre a EaD de forma a ligar argumentações teóricas às mesmas, buscando-se mostrar as abordagens, habilidades e competências. Pois, Barros (2013, p. 41) afirma que “disseminar significa, em alguma medida, divulgar, difundir, propagar, mediante condições e recursos de que se cerca o agente”.

Uma das vantagens dos vídeos é poder estimular a percepção visual.

Enfim, utilizando-se vídeos gravados sejam postados ou em tempo real, o docente consegue perceber a ideia, a informação de forma mais precisa, avaliando de forma mais eficaz a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES

Constatou-se, durante o percurso da pesquisa, a importância do professor / mediador de cada turma, em reconhecer, ter em mente, o quão necessário era não só transmitir, mas mediar viabilizando nos alunos os mecanismos / instrumentos essenciais para que eles formassem, cada qual, sua consciência crítica e social, apropriando-se de saberes ali expostos, inseridos e amplamente multiplicados, através de vários recursos digitais, próprios desse AVA, a fim de que os discentes se apropriassem dos conteúdos na promoção de uma autonomia capaz de levá-los, para além da promoção de ano, ou seja, ao exercício da cidadania, enquanto indivíduos numa sociedade digital e multiletrada.

Observou-se que, a EaD poderá ser enriquecida com os temas abaixo:

1. O professor-autor na construção e não apenas na interação aluno-computador;
2. Um ambiente virtual e colaborativo, desenvolvendo habilidades e competências para uma verdadeira construção do conhecimento, dentro da realidade do aprender a aprender.

As mudanças continuarão surgindo e o processo ensino-aprendizagem, deverá acompanhar as mesmas, sabendo-se que a EaD se torna imprescindível para a qualidade na educação de qualquer indivíduo, tornando-se o desafio da sociedade tecnológica.

Considera-se que a “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA” é uma aliada pedagógica, intervindo diretamente na forma de apresentar para o aluno um conteúdo interativo, desenvolvendo habilidades e competências, levando-o a uma aprendizagem significativa, na realidade do aprender a aprender.

O processo de metamorfose nas escolas ocorrida em um momento de pandemia, que teve que se agir na urgência, está levando à uma reflexão dos docentes em relação à retomada do presencial e à sua formação na direção de uma aprendizagem colaborativa, reestruturando assim sua prática pedagógica em relação à organização do ambiente educativo, contextos educativos, necessários para a inclusão no século XXI, haja vista uma necessidade de se pensar no futuro educacional, pós pandemia.

Neste momento de pandemia, houve uma necessidade de implantar uma EaD nos anos iniciais, sendo assim, as escolas buscaram dentro de suas possibilidades, adequar a EaD para um não presencial em tempo real, levando-se em conta as dificuldades em relação às faixas etárias do ensino básico nos anos iniciais. Principalmente na educação infantil, pois desenvolve-se as percepções, sendo o alicerce para uma educação de qualidade.

Sabe-se que a EaD não é o ideal para a educação básica, mas é um processo que deverá permanecer nas escolas de uma forma gradativa, visando a realidade da educação do século XXI e a inclusão dos alunos na nova sociedade, que é da era tecnológica.

Considera-se o “Novo Normal”, com aulas presenciais, utilizando-se ferramentas tecnológicas, ambientes virtuais.

Enfim, escolas inclusivas, evoluindo junto com a sociedade atual, visando-se os aspectos, sociais, emocionais e econômicos.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. H. T. C. **Disseminação da informação**: entre a teoria e a prática. Marília: Érica, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra: 2006.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

SANTANDER, E. ***Os desafios da Educação na Sociedade Contemporânea***. *Revista Páginas Abertas*, Ed: Paulus. Ano 29 nº 20 (2017).

A EDUCAÇÃO REMOTA DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Núbia Martins Gonzaga³⁵

INTRODUÇÃO

O cenário de pandemia trazido pela emergência de um novo coronavírus, SARS-COV-2, com alto potencial de disseminação geográfica de contágio tem trazido impactos profundos na sociabilidade humana. Saúde, economia, transporte, agricultura, indústria, educação. Diferentes setores sofrem os impactos negativos da doença Covid-19, que pela sua extensão global configura uma pandemia.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) preleciona a educação como direito de todos. Porém, devido ao cenário atípico da Pandemia, o acesso às aulas se encontra obstaculizado devido às configurações do isolamento e distanciamento social. Priorizando a preservação da vida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) enfatizou práticas de isolamento social na Educação com aulas remotas, mediadas em sua maior parte por tecnologias da informação e meios digitais, especialmente com uso da *Internet*. Entretanto, não há ainda no nosso país uma democratização tecnológica, portanto muitos estudantes ficaram à margem desse processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 5º traz a obrigatoriedade do ensino como direito de todo cidadão e nos artigos 24º e 31º estabelece um mínimo de 800 horas distribuídas em no mínimo 200 dias letivos (BRASIL, 1996).

³⁵ Mestre em Educação (UFG), Especialista em Educação Especial e Altas Habilidades, Professora efetiva da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia / GO, prof.msnubia@gmail.com

Contudo, um dos primeiros impactos ocorreu na flexibilização dos 200 dias letivos a serem cumpridos conforme previa a LDBEN (BRASIL, 1996), pela Medida Provisória nº 934/2020. Tornou-se possível às instituições escolares organizar as 800 horas anuais do currículo da Educação Básica, ofertando atividades desenvolvidas à distância numa modalidade semelhante à EAD (Educação à Distância) ou em formatos remotos de aulas não-presenciais.

Resguarda-se, ainda, a consciência de que a modalidade EAD preconiza um aluno autodidata e autônomo da regulação dos tempos de estudo, prática essa inviável para as crianças da Educação Básica.

Dessa forma, as famílias brasileiras receberam o desafio de tutorar a escolarização das suas crianças, portanto, essa pesquisa buscou o olhar das famílias de crianças superdotadas para essa experiência nesse tempo.

Quanto ao atendimento escolar, a legislação educacional ampara esses estudantes por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e aqueles identificados com altas habilidades/superdotação, adotando a perspectiva teórica de Renzulli para conceber a superdotação e o enriquecimento curricular.

De acordo com o documento, são considerados superdotados:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11).

Dentre as acessibilidades garantidas ao aluno superdotado, incluem-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) com currículos flexíveis e adaptados às suas necessidades, o acesso a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a possibilidade de reclassificação ou avanço

de série. Algumas dessas possibilidades encontram-se inviabilizadas devido ao isolamento social.

O objetivo da pesquisa foi contextualizar a prática da Educação Especial durante a pandemia da Covid-19 na perspectiva das famílias de estudantes da Educação Básica com identificação de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Procurou-se por meio de questionários online aplicado a 200 famílias conhecer um pouco sobre suas experiências escolares com atividades remotas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DA SUPERDOTAÇÃO

O conceito de superdotação é variável e histórico, para cada sociedade e cada cultura, conforme as habilidades, conhecimentos e atividades mais valorizados em diferentes tempos. Portanto, é um fenômeno multidimensional e com diversas abordagens conforme as concepções psicológicas e sociais.

Pela Teoria dos Três Anéis da Superdotação de Joseph Renzulli (2018) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1999), o comportamento superdotado aparece desde a infância em diferentes aspectos da inteligência humana, embora seja ainda pouco observado nas escolas brasileiras.

Para Renzulli (2018) a criança é superdotada quando demonstra uma habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Esses três fatores, são compreendidos como três anéis entrelaçados, em cuja intersecção ocorre o comportamento superdotado. O indivíduo superdotado não precisa manifestar todos os elementos simultaneamente, mas deve ser capaz de desenvolver as suas altas habilidades dentro dos três anéis.

A superdotação não se restringe à qualidade do desempenho das funções cognitivas, embora seja uma característica comum. Para Renzulli (2018) e Gardner (1999) a cognição humana implica um conceito ampliado de inteligência.

Renzulli (2014) afirma que os indivíduos superdotados se dividem em dois tipos: acadêmicos e criativo-produtivos. Esse último grupo seria mais notável pelas suas realizações criativas que pela aferição do seu quociente de inteligência (QI).

Gardner (1999), por sua vez, ressalta que os tradicionais testes de QI apenas indicam alguns tipos de inteligência e não todas as inteligências, pois há mais do que inteligências acadêmicas. Em uma visão pluralista da mente humana com diferentes inteligências, as quais orientam tipos de raciocínio, há oito tipos já identificados pelos critérios do autor, os quais são: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Assim, ao mesmo tempo, o indivíduo pode ser superdotado em um tipo de inteligência e apresentar dificuldades em outro tipo de inteligência, ou ainda desenvolver aspectos do âmbito emocional, social e físico fora do ritmo esperado. Esse desenvolvimento desigual é chamado de assincronia (SABATELLA, 2008).

Para identificação e atendimento da pessoa superdotada, a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner oferece a oportunidade de aliar as áreas de maior habilidade e áreas de interesse do educando por meio de múltiplas oportunidades das crianças serem reconhecidas como superdotadas.

Os estilos de aprendizagem das crianças superdotadas são variáveis conforme suas habilidades, contudo alguns aspectos neurológicos se destacam em comum a maior parte dos indivíduos superdotados e a forma como aprendem.

Quando os indivíduos superdotados estão comprometidos com a tarefa (RENZULLI, 2014), são capazes de atingir altos níveis de atenção, concentração e planejamento, assim apresentam um neurofuncionamento atípico que é mais eficaz (PORTO, 2018; SOUSA, 2009). Também necessitam de menos repetição para aprender, requerem currículos desafiantes e aplicações contextualizadas das situações-problemas, conteúdos e assuntos ensinados na escola (GEAKE, 2008; SABATELLA, 2008).

Dentre as características mais comuns, apresentam: melhor plasticidade neural, alta capacidade de memória operacional, melhor funcionamento executivo do sistema nervoso, articulação intermodular de informações, maior velocidade de assimilação de novas aprendizagens, raciocínio analógico fluido, flexibilidade cognitiva e mais eficiência no processamento de um maior volume de informações com menor esforço (GEAKE 2008; SOUSA, 2009).

Apesar da legislação de amparo à Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já ter completado uma década, a inclusão escolar não está efetivada. No caso das AH/SD, as pessoas superdotadas são ainda pouco identificadas no Brasil e, mesmo quando identificadas, têm pouco ou nenhum suporte de acessibilidade educacional.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existe em cada população entre 3,5 a 5% de pessoas superdotadas, do tipo acadêmico. De acordo com esses dados, teríamos no Brasil quase 9 milhões de indivíduos superdotados (SABATELLA, 2008). Ao ampliar o leque para os alunos com perfil criativo-produtivo, a porcentagem cresce para entre 15 a 30% da população geral (VIRGOLIM, 2014).

Longe de ser o Brasil uma exceção à estimativa da OMS, o que de fato ocorre é a falta de identificação das pessoas superdotadas. Existe uma invisibilidade desses sujeitos em nosso país, apenas cerca de 20 mil alunos dentre os 47,9 milhões de matriculados na educação básica, de 4 a 17 anos é de estudantes identificados com o comportamento superdotado (INEP, 2019).

SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa no campo da educação tem se revelado de modo muito diversificado, assim como é a própria Humanidade. A busca pelos aspectos da prática docente revela ao mesmo tempo as nuances do momento vivido, da sociedade constituinte dos sujeitos participantes, suas ideologias, crenças, revoltas, esperanças. “Com tal âmbito de preocupação, os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão

desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (GATTI, 2002, p. 13). Buscou-se, sobretudo, compreender uma face da educação sob um tempo atípico que modificou formas de pensar, ser, agir ao redor do mundo.

A pesquisa realizada foi qualitativa do tipo exploratória. Marconi e Lakatos (2003, p. 188) destacam que é uma modalidade empírica centrada em três objetivos principais: “(1) desenvolver hipóteses, (2) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; (3) modificar e clarificar conceitos”.

A fim de investigar a experiência dos estudantes superdotados e suas famílias, foram contatados pais por meio da Associação de Pais, Professores e Amigos de Pessoas Alto Habilidosas de Goiás (ALTAHS/GO), por meio de grupos virtuais temáticos em mídias sociais e também pela indicação de profissionais pedagogos, psicopedagogos e psicólogos que atendem crianças com altas habilidades em diferentes municípios do país.

Optou-se devido ao cenário por não ter contatos presenciais com os participantes, aos quais foi também resguardado o anonimato uma vez que não se solicitou nenhum dado pessoal dos mesmos. Por isso, a coleta foi realizada virtualmente por meio da plataforma *Google Forms*³⁶, aplicados entre maio e junho deste ano.

O questionário informava sucintamente que se destinava à coleta de informações espontâneas para fins acadêmicos, bem como explicava a motivação da pesquisa. Nesse sentido, perguntou-se aos pais: Após identificar a criança com AH/SD, como foi a recepção da escola regular quanto às especificidades e enriquecimento curricular? Qual é a sua maior dificuldade ou insegurança hoje quanto à sua criança com AH/SD? As respostas abertas receberam análise qualitativa e foram agrupadas nas categorias indivíduo e sociedade.

³⁶ *Google Forms* é um aplicativo do grupo *Google* que permite criar formulários, gerando um link próprio ao qual apenas as pessoas participantes da pesquisa têm acesso para responder e apenas o pesquisador acessa as respostas apresentadas no aplicativo de forma anônima.

O cenário educacional sofreu um grande impacto com a interrupção abrupta das atividades presenciais, para as quais a maior parte das instituições escolares e de seus profissionais da educação não tinha preparo tecnológico para responder à demanda das atividades ou aulas remotas.

Marques (2020) enfatiza que a Educação Básica carece de contato diário, mas as atuais mudanças “levaram a adoção de metodologias, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino” (p. 34). Nesse cenário, os professores se reinventaram e, também, os alunos e suas famílias se reorganizaram.

Contudo, as reinvenções pessoais se deram ao custo de instabilidades psicológicas, em que muitas escolas e sistemas de ensino sobrecarregaram ambas as partes com expectativas exageradas e irreais, conforme denunciaram Dias e Pinto (2020).

Houve adensamento das desigualdades sociais devido às disparidades da distribuição de renda e do acesso disforme às condições de saúde, da impossibilidade de todos os alunos acompanharem a EAD, bem como se comprometeu a qualidade da educação ofertada pelo pouco contato entre aluno e professor (DIAS e PINTO, 2020; MARQUES 2020).

Tem acontecido nos diferentes municípios, tanto em redes públicas como privadas, a oferta e o acompanhamento de aulas e/ou atividades por meio de AVAs (Ambiente Virtual de Aprendizagem), aplicativos, *sítes*, redes sociais, apostilas, programas televisionados, dentre outros recursos. Reis frisa que:

A declaração da pandemia, a suspensão das atividades não essenciais e o decreto das quarentenas incidiu diretamente sobre instituições e processos educativos. A emergência de saúde pública gerou uma série de desafios que foram apresentados a estudantes e professores/as, quer pela pressão do oferecimento das aulas virtuais, ofertadas na modalidade de ensino a distância, quer pela possibilidade de anulação do ano letivo e pelo aumento da evasão escolar (REIS, 2020, p. 3).

Portanto, foi necessário um olhar atento na análise dos dados coletados, consciente do aspecto emocional que nesse momento aflige a todos. A incerteza do amanhã, a aflição do presente e a dificuldade de ter os recursos necessários ao alcance, assim como os efeitos psicológicos de um isolamento social prolongado, certamente ressoam nas respostas das famílias aos questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As famílias de crianças superdotadas historicamente relatam experiências de trajetórias sinuosas com a escola, mesmo antes da pandemia, quanto à recepção da condição superdotada de suas crianças. Apesar de haver amparo legal nas políticas educacionais, a efetivação da acessibilidade na escola nem sempre é satisfatória (SABATELLA, 2008).

Na perspectiva das famílias, 87% afirmam que ao receberem o diagnóstico, encontraram escolas resistentes em desenvolver mudanças curriculares, pouco inclusivas e ainda perceberam despreparo dos professores que, apesar de receptivos, não foram capazes de adequar estratégias de ensino. Um dos responsáveis afirmou que: *“A escola acatou o diagnóstico, porém não propõe nada fora do currículo normal para atender às demandas do meu filho”*.

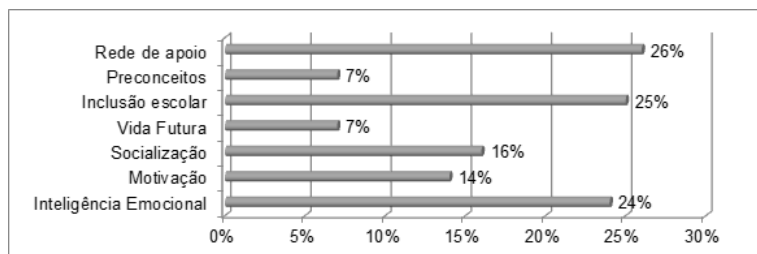
A resistência da escola apareceu inclusive em forma de contestação ou dúvida da condição de superdotação da criança: *“A primeira escola não sabia nada sobre o assunto e ainda duvidava do teste!”*

Algumas famílias relataram dificuldades no cotidiano escolar: *“A primeira escola foi péssima, não fizeram absolutamente nada e ainda colocaram muitas dificuldades quando solicitamos a reclassificação de série. Mudamos de escola, e esta tem sido mais atenciosa e receptiva”*; *“Sofreu violência psicológica da professora e bullying com 4 anos”*.

Seus relatos foram divididos em referentes à categoria *indivíduo* ou à categoria *sociedade*. Depois, foram desdobradas em subcategorias quanto a aspectos do indivíduo: inteligência emocional, motivação,

socialização, vida futura; quanto à sociedade: inclusão escolar, preconceitos, rede de apoio. Algumas falas perpassaram mais de uma subcategoria, conforme mostra a figura:

Figura 1 – Dificuldades e/ou inseguranças relatadas pelas famílias



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos nos questionários do *Google Forms*.

Serão destacadas aqui algumas falas significantes, que exemplificam as dificuldades dos superdotados e suas famílias ressaltadas na escola durante a pandemia da Covid-19, por subcategoria.

Quanto à *inteligência emocional*, 24% dos pais demonstraram uma preocupação com a saúde emocional das crianças, tanto pela pandemia, como pelas características inerentes à superdotação. Algumas falas foram: “*Não torná-lo um gênio infeliz*”; “*Inteligência emocional, me especializei e estou trabalhando isso com ele*”; “*Assincronias (maturidade x cognitivo)*”.

Apesar da *motivação* ser um componente do comportamento superdotado, destacado por Renzulli (2014) como o comprometimento com a tarefa, 14% dos participantes sinalizaram a preocupação com os filhos nesse período. Estariam em risco o interesse e a motivação da criança com as aulas remotas, os pais sinalizaram: “*Perder o interesse pela escola, por falta de estímulo*”; “*Desestímulo por parte da criança diante da atual forma de ensino*”; “*Desinteresse rápido*”; “*Que se perca por falta de estimulação adequada*”; “*Perdendo o interesse pela escola, reclama que está chato e entediado*”.

Mesmo em tempos de isolamento, o ser humano é um ser social. Assim, 16% das respostas foram analisadas como compatíveis com a subcategoria *socialização*. Dentre essas: “*A falta de aceitação pelos*

colegas e a falta de empatia de alguns profissionais da escola”; “Ele camuflar seus talentos por receio dos colegas – isso aconteceu uma vez já antes do diagnóstico”; “Ser discriminado, sem amigos e não ter enriquecimento de conteúdo”.

Alguns pais expressaram claramente preocupações com a *vida futura* dos filhos: *“Ter uma vida normal”; “É tentar achar um caminho que o atraia melhor para estudar, insegurança do futuro...”; “Não poder desenvolver todo o potencial que ele tem”.*

As dificuldades com a efetivação da *Inclusão escolar* também apareceram em diversos relatos: *“[...] a escola é muito fácil e repetitiva”; “Definitivamente as escolas e os profissionais não estão preparados para esse desafio”; “A incompreensão escolar, dificuldade de encontrar professores qualificados [...]”; “Não tem compreensão por parte da escola. Eles acreditam que a criança tem qualquer outro problema, pelo fato de não se interessar pelo conteúdo”; “Sou Terapeuta Ocupacional e a maior dificuldade é a escola propor desafios, cabe a mim sempre complementar”.*

As famílias também evidenciaram sofrer com *preconceitos* acerca dos seus filhos superdotados. *“A maior dificuldade é das pessoas entenderem que embora ele seja especial, ele não é um “gênio” em todas as áreas”; “[...] acham que a criança tem que ser SUPER em todas as áreas [...]”; “Enfrentar preconceitos na sociedade”; “O não entendimento das pessoas sobre sua condição”.*

Ainda houve relatos da dificuldade das famílias (26%) em obter uma *rede de apoio* profissional às necessidades específicas das altas habilidades/superdotação. Os pais demonstraram insegurança e questionamentos: *“Se eu estou fazendo o acompanhamento certo”.*

Também enfatizam a falta de profissionais preparados e o custo para todo o suporte necessário foi enfatizado: *“Encontrar um excelente profissional, ao invés de ficarem nas imediações de vamos tentar...”; “ter recurso financeiro para bancá-los”; “[...] tempo para conseguir participar de tudo”; “Os professores, psicopedagogos, médicos neurologistas, pediatras e psicólogos não estão preparados para identificar a criança com AH/SD.”; “Infelizmente são preparados para lidar com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem e não com aquelas que se sobressai. A verdade é que sinto que meu filho está sendo podado aos poucos”.*

Em síntese, as famílias sinalizaram para experiências ainda negativas quanto ao atendimento das necessidades educativas especiais

das crianças com altas habilidades/superdotação, tanto antes como durante o período de pandemia da doença Covid-19. Evidenciaram formas repetitivas e desinteressantes de aula, de maneira que os estilos de aprendizagem e as características próprias dos alunos superdotados parece não ser abarcados pelas aulas e atividades remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempos de pandemia da Covid-19 sofre os efeitos de um período particular e atípico em que a escola, assim como o mundo, se reconfigurou rapidamente de uma maneira abrupta e inesperada. A rápida reação trouxe como primeira resposta a suspensão das atividades presenciais e a emergência de aulas por vias tecnológicas, virtuais e digitais.

O campo da Educação Especial necessita crescer em atendimento de qualidade dentro das instituições públicas e privadas, nesse sentido, é urgente identificar e acompanhar os alunos superdotados com maior eficiência.

As famílias pesquisadas relataram muitas preocupações e dificuldades nesse contexto pandêmico, mas que são de fato atemporais. A falta de profissionais preparados, os preconceitos e a dificuldade da inclusão escolar são exemplos de percalços que ocorrem apesar do isolamento social e da súbita reorganização escolar.

Apesar do contexto da Covid-19, é preciso garantir que todos os alunos tenham resguardados seus direitos educacionais e suas necessidades atendidas. Mas os fatores aqui evidenciados revelam que nesse momento há uma avaliação negativa da oferta e do acesso ao atendimento que os alunos com altas habilidades/superdotação deveriam receber.

É necessária a continuidade das pesquisas para problematizar os impactos do isolamento social e do interrompimento do fluxo escolar normal na educação brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Medida provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 abr. 2020. Edição 63-A, Seção 1- Extra, 1p. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/04/2020&jornal=600&pagina=1>. Acesso em 02 Ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, set. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104=40362020000300545-&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 Ago. 2020.

GARDNER, Howard. **Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century**. New York: Basic Books, 1999.

GATTI, Bernadete A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEAKE, John G. High Abilities at fluid analogizing: A cognitive neuroscience construct of giftedness. **Roeper Review**, v. 30, p. 187–195, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Ministério da Educação, 2019.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5. Ed., 2003.

MARQUES, Ronualdo. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 31-46, jun. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Marques>>. Acesso em: 02 aug. 2020.

PORTO, Sílvia B. **Relações entre Inteligência, Criatividade e Funções Executivas**: um estudo multicase. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

REIS, Diego dos S. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 25 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/762>. Acesso em 02 Ago. 2020.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R. e KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/ Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014. cap. 9, p. 219 - 264.

_____. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Altas Habilidades/ Superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. cap. 1, p.19 - 42.

SABATELLA, Maria L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Ibipex, 2008.

SOUSA, David A. What Is a Gifted Brain. In: _____. **How the gifted brain learns** (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif : Corwin Press, 2009. cap. 1, p. 9 – 43.

VIRGOLIM, Angela. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

PROCESSO DE INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE NA EAD EM TEMPOS DE PANDEMIA – COVID-19

Andreia de Bem Machado³⁷

Andreza de Bem Machado³⁸

INTRODUÇÃO

O sistema educacional atual evidencia um conjunto de transformações, estando essas atreladas ao material didático utilizado, as capacitações propostas aos educadores, as diferentes faixas etárias atendidas, bem como a possibilidade de estudar presencialmente ou a distância. Com a pandemia do COVID-19, estudar a distância ficou evidenciado devido ao isolamento social. Tal artigo apresenta como principal objetivo avaliar o processo de interação e interatividade assíncrona entre aluno e professor, pela linguagem escrita no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em tempos de pandemia COVID-19.

Como questões que norteiam esse objetivo, temos a identificação da comunicação assíncrona; descrever o processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância (EaD), com base na comunicação assíncrona; caracterizar os sujeitos que compõem o AVA; analisar a linguagem escrita no processo de interação e interatividade assíncrona no AVA. No que tange o sistema educacional, observa-se a diversidade dos modelos propostos, das metodologias empregadas, os programas de capacitação, a possibilidade de estudo na modalidade presencial e/ou a distância. Dentro dessas modalidades, ainda é possível englobar o modelo semi presencial, bem como telepresencial.

³⁷ Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Mestrado em Educação Científica e Tecnológica. Graduação em Pedagogia. Professora na Faculdade Municipal de Palhoça e na Faculdade do Vale Itajaí Mirim.

³⁸ Especialista em Educação Profissional e Tecnológica. Graduada em Direito. Monitora na AeroDT – Faculdade de Tecnologia.

Dentro das diversidades apresentadas, destaca-se o comprometimento com a educação que está intimamente ligada à realidade, ao contexto social em que vivem o professor e o aluno e onde o ato de conhecer não está separado daquilo que se conhece. Laoni (2009) afirma que “o conhecimento está sempre dirigido para alguma coisa”.

DESENVOLVIMENTO

O processo de ensino e aprendizagem ocorre na interação entre educador, educando e a mediação dos ‘instrumentos’ metodológicos, sendo livros, atividades de pesquisa, relato de vivências, exploração do contexto sócio históricos e cultural presente, dentre outros. Arelado a esses elementos, encontramos a disponibilidade das modalidades de ensino presencial e/ou a distância.

Por ensino presencial, entendemos o modelo ‘tradicional’, onde ocorre o encontro visual, presencial entre educadores e educandos, no período e espaço pré determinados. Apresenta como característica, a relação direta entre os sujeitos envolvidos nesse processo, tendo como interatividade as variadas expressões de linguagem, seja essa corporal, escrita e/ou oral.

Quanto ao ensino a distância, a relação entre educador e educando é mediada por ferramentas de comunicação, sendo essas representadas por: correspondências, rádio, filmes didáticos, televisão, e nas últimas décadas fortemente pelo computador e via internet.

O advento da internet que permitiu o acesso a diferentes fontes de conhecimento, bem como possibilitou o desenvolvimento de AVA dinâmicos. “Aliando-se a tecnologia, a educação estará proporcionando ao docente e ao educando uma interpretação do mundo mais abrangente, permitindo que tanto um quanto o outro transformem o conhecimento adquirido em competência” (BOHN, LUZ e LUZ FILHO, 2010, p. 27).

Na EaD é essencial que haja o comprometimento contínuo entre os sujeitos envolvidos nesse processo, representados por: professores, alunos, equipe técnica, equipe de tutoria. Além da garantia da

apresentação de um material didático e ambiente virtual ‘completos’ e motivadores.

No processo educacional, seja ele presencial e/ou a distância, a comunicação é um elemento essencial.

O ser humano utiliza de diferentes meios para comunicar ideias, informações, dúvidas, angústias, dentre outras. Os gestos e sinais corporais, sons diversos, expressões faciais, bem como as palavras, são utilizados para indicar sentimentos e atitudes.

O homem é um sujeito comunicador enraizado historicamente num contexto sociocultural. É a partir desse existir que ocorre a elaboração das autorias comunicacionais em diferentes graus e modos de consciência, de saber, de atuação como pessoas, ao mesmo tempo emissoras e receptoras, nas tramas do processo comunicacional da cultura. (FUSARI, 1994 apud BELLONI, 2009, p. 13).

A comunicação é fundamentada pela ‘existência’ de dois elementos essenciais, o transmissor e o receptor. Mediando essa relação temos a mensagem a ser difundida, informações a serem difundidas. Essa relação deve ir além da transmissão de uma mensagem, pois a comunicação deve possibilitar o “partilhar sentido.” (LÉVY, 1993 apud OKADA e SANTOS, 2003, p. 1).

Os estudos de Possari (2009) e Levy (1999) apontam três diferentes formas de comunicação identificadas: de uma pessoa para uma pessoa de forma presencial, via telefone ou e-mail; de uma pessoa para milhões devido aos processos de comunicação engendrados pelos meios de comunicação de massa como jornal/revista impressos, rádio, TV e de milhões para milhões com o advento da internet.

Na educação presencial a comunicação acontece através de um olhar, um gesto, ou seja, o corpo fala. Essa comunicação ocorre no mesmo espaço e tempo, no feedback pessoal, olho no olho, nas gesticulações realizadas entre professor e aluno. De acordo com Kenski (2004), a escola presencial é polifônica onde os sons se espalham por todo o ambiente e dão significado ao espaço educativo. Desta forma o educador tem contato direto com o aluno reduzindo a possibilidade de incidência de

confusão na comunicação, ou seja, de que a mensagem, a informação compartilhada duvidosa demore a ser revista, contextualizada.

Já na educação virtual a comunicação é feita sem o contato corporal, sem a presença física do indivíduo. Na EaD a comunicação ocorre sem espaço definido, como explicita Kenski (2004, p. 55),

A educação virtual (...) está exposta na tela do computador (...) local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes (...) construindo novas formas de comunicação, o espaço da escola virtual se apresenta pela estruturação de comunidades on-line em que alunos e professores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos.

Dentre as formas de comunicações ocorridas no meio pedagógico, destaca-se a comunicação não verbal para o ensino presencial e comunicação verbal para educação a distância. A comunicação não verbal composta por elementos, como gestos, posturas, expressões faciais, silêncio, vestuário, objetos diversos, relação estabelecidas. Essas formas de comunicação indicam sentimentos e emoções que reforçam a linguagem verbal, e em alguns casos a substituem.

A comunicação verbal possibilita a expressão através da escrita e/ou da oralidade. Essas possibilidades compõem diferentes espaços de manifestação, podendo ser um diálogo entre duas ou mais pessoas, livros, rádio, cartazes, jornais, cartas, telefones, e-mails, bem como os AVAs.

No que tange ao AVA, a comunicação verbal apresenta duas variáveis, sendo a síncronica e a assíncronica.

Na comunicação síncronica, ocorre a sincronia de idéias e de informações. Essas ocorrem com o suporte de ferramentas como os chats, os fóruns onde, os questionamentos podem ser respondidos imediatamente, pela comunicação escrita fundamentada na sintonia entre os receptores e os emissores, em um mesmo espaço de tempo. Segundo Menezes e Santos (2002), a comunicação síncronica ocorre simultaneamente e, dessa forma, as mensagens emitidas por uma pessoa são imediatamente recebidas e respondidas por outras pessoas.

A comunicação assíncrona ocorre com um intervalo de tempo entre o envio da mensagem (emissor) e o acesso à mesma (receptor). Essas mensagens compõem os e-mails, os correios internos, as mensagens postadas no AVA – espaço de mensagens, fórum, mural. De acordo com Menezes e Santos (2002), a comunicação assíncrona não acontece exatamente ao mesmo tempo, é não-simultânea. Dessa forma, a mensagem emitida por uma pessoa é recebida e respondida mais tarde pelas outras.

Nessa comunicação, como o intervalo de tempo entre uma mensagem e outra é maior, portanto, existe a possibilidade de que ocorra dupla interpretação da mensagem e/ou a comunicação ficar ‘truncada’ e, em alguns casos, o emissor ter escrito algo e o receptor relacionar o texto a outro significado.

Essa pesquisa tem como foco a comunicação assíncrona, com base em registros presentes em AVAs. O aprofundamento desse estudo está fundamentado nas mensagens encaminhadas aos educandos pelo professor e/ou do estudante para o professor onde, muitas delas representam a falta de possibilidade em esclarecer o que a mensagem realmente pretendia transmitir, na comunicação estabelecida entre esses sujeitos.

A comunicação assíncrona presente no AVA pode ocorrer em diferentes ferramentas, como: fórum, mensagens, mural, retorno da avaliação de uma atividade, dentre outros. Como, de modo geral, o tempo para que a informação e/ou mensagem postada não é rigidamente controlado, a possibilidade de ‘falha’ na comunicação entre o emissor e o receptor é pertinente.

Compreendendo essa comunicação, há o suporte da linguagem apresentada, ou seja, é necessário que os sujeitos envolvidos com essa comunicação recorram a uma linguagem clara, pontual, acolhedora e pautada no conjunto de elementos que reforcem o resultado esperado a partir dessa interação.

O processo de interação, na comunicação, compreende essa variação. A interação, segundo Belloni (1999), implica ação recíproca entre pelo menos dois interlocutores. Essa ação pode ser representada por olhares, gestos, oralidade, bem como a linguagem escrita.

O AVA, como ambiente ‘chave’ da comunicação estabelecida entre professor e aluno, o processo de interação ultrapassa a ‘presença’ de dois interlocutores, constituindo assim a interatividade.

As inferências representam os ‘ruídos’ da comunicação. Com destaque para a linguagem escrita, essas inferências sustentam as possibilidades de interpretação equivocada da mensagem registrada, podendo essas ‘alimentarem’ o conflito entre os sujeitos protagonistas da comunicação.

Esse conflito, num primeiro momento, sinaliza uma relação de atrito, desconforto e, em algumas situações, provoca o ‘rompimento’ da comunicação. Mas, existe a possibilidade do conflito ser acompanhado sobre outro enfoque onde, “o conflito (...) previne a estagnação decorrente do equilíbrio constante da concordância, estimula o interesse e a curiosidade pelo desafio da oposição” (MOS-COVICI, 2008, p. 213).

Nessa perspectiva o conflito promove a contextualização, a reflexão sobre a mensagem pertinente. O modo como essa ‘não estagnação’ é registrada, mesmo que represente ‘protesto’, deve ser composto por uma linguagem clara, coerente e polida.

Com o objetivo de compreender o processo de interação e interatividade, entre aluno e professor focado na linguagem escrita que sustenta o AVA, optou-se pela realização da pesquisa qualitativa. Para Alexandre (2009, p. 96) “a pesquisa qualitativa pretende-se relacional, uma vez que se faz por coparticipação. Pesquisador e pesquisado constroem a realidade que interpretam em conjunto”.

Essa pesquisa é também caracterizada pela preocupação “com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas” (GONSALVES, 2007, p. 69).

Quanto a natureza da análise dos dados, identifica-se a pesquisa como descritiva onde, “a interpretação dos resultados surge como uma totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica e consistente” (TRIVIÑOS, 2011, p. 128). Nesse caso o fenômeno está atrelado a comunicação no AVA, entre professor e aluno.

O que tange essa pesquisa, a fonte documental é representada pelo registro escrito das interações estabelecidas entre professor e aluno no AVA. Esses registros foram selecionados e analisados, com base nas interações assíncronas. Quanto ao AVA, a sua representatividade compreende as plataformas Moodle e Webct, que exercem o suporte para os cursos de especialização e mestrado, vinculados a instituições federais de ensino.

A seleção dos discursos envolveu a dificuldade do estabelecimento de comunicação entre o transmissor e o receptor onde, a mensagem postada apresentou um retorno não coerente com o esperado, ou seja, a interpretação dos sujeitos envolvidos fluiu por vertentes distintas.

Dentro das plataformas citadas, do AVA, limitou-se o acesso aos grupos que estavam no processo de conclusão dos cursos. Após a verificação dos discursos, pontuou-se a análise em três alunos e cinco professores. Essa distribuição diferenciada entre alunos e professores, decorreu do fato de uma aluna interagir com duas professoras e um aluno interagir com três professoras.

Com base nos registros documentais presentes nos AVAs estudados, foi possível identificar as fragilidades de comunicação presentes na interação assíncrona entre professor e aluno.

Um dos aspectos destacados envolve a dificuldade de compreensão, por parte dos alunos, principalmente em tempos de pandemia COVID-19 quanto ao estabelecimento de novas propostas didáticas e/ou regimentais, decorrentes da revisão da metodologia empregada, pelos professores e as coordenações – do curso e geral de ensino.

Essas alterações provocaram manifestações enfáticas dos alunos e, em alguns momentos, agressivas e ameaçadoras.

O processo presente nessa comunicação assíncrona estabelecida nos remete a subjetividade que compreende cada um desses sujeitos, sendo esses transmissores e/ou receptores da mensagem em foco. “Todo o processo de subjetividade leva a um sistema de

construção de significados que são inerentes ao próprio indivíduo” (LAPOLLI et.al., 2011, p. 233).

No registro de uma dessas interações, o aluno utilizou palavras, como: “esdrúxula”; “exijo”; “isso é um absurdo”; “vou às últimas instâncias”. Esse conjunto de palavras representa o registro de uma interação que, inicialmente, mostrava-se contestadora e no segundo momento firmou-se como agressiva e, em alguns pontos, ameaçadora.

Como a comunicação estabelecida foi assíncrona, não foi possível um esclarecimento instantâneo, quanto a apresentação de uma nova proposta metodológica.

O modo como o aluno recebeu a mensagem foi compreendido como um desrespeito a atividade por ele já realizada. Por outro lado, a professora que lançou a mensagem e depois respondeu ao aluno, teve-se a uma atualização geral da proposta metodológica, sem focar no aluno em questão.

Como uma das características da comunicação assíncrona está atrelada ao estabelecimento de diferença de tempo entre a mensagem postada e o acesso a mesma pelo leitor, existe o risco das informações serem interpretadas de modo incoerente.

Outro registro destacado tem como foco o questionamento sobre o modelo da metodologia de interação entre a instituição e os alunos, na modalidade a distância.

A aluna apontou duas possibilidades, sendo: I) o modelo sem o estabelecimento de interação entre o aluno e o professor onde, o material didático era disponibilizado, o aluno decorava os conteúdos e realizava as avaliações; II) o modelo colaborativo onde, o desenvolvimento do conhecimento ocorre com as diferentes manifestações culturais dos alunos e as fontes de estudo são exploradas no acesso a internet. Com esses apontamentos manifestou a crítica quanto à disponibilidade de uma ferramenta de interação – o Fórum -, mas pouco explorada.

O retorno da professora destacou que a instituição possuía um terceiro modelo de organização e que, com a futura mudança

da plataforma a ser utilizado no AVA, as ferramentas de interação seriam exploradas com maior frequência.

Foi possível perceber a inquietação da aluna e a solicitação de um acompanhamento mais ativo do grupo nesse processo virtual de aprendizagem. Em outro ponto, houve a preocupação da professora em acolher a demanda da aluna, mas também permaneceu ‘neutra’ quanto a afirmação ou negação de que havia falha no modelo atual disponibilizado.

As situações aqui apresentadas atentam para o cultivo de manifestações de conflito onde, há “uma situação que revela desentendimento, confronto de opiniões, entre duas ou mais pessoas, situação essa que não tem de ser necessariamente negativa.” (AZEVEDO, 2011, p. 3)

Com a permanência desse conflito, a predominância da insatisfação dos sujeitos envolvidos com a educação a distância, pode resultar numa resistência coletiva a essa modalidade de ensino.

Sobre outra perspectiva, essas manifestações podem contribuir para a revisão constante dos recursos metodológicos, ferramentas de interação disponibilizadas, valorizando assim as diferentes representatividades desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem nacional passou por transformações, desde a determinação de que classe social poderia acessá-lo até a reformulação do período de permanência nas escolas.

Essas alterações também compreendem a modalidade a distância, no que tange a oferta de diversos cursos, em diferentes níveis de titulação, bem como a disponibilidade de amplas plataformas de composição do AVA.

Norteando esse movimento, encontramos a comunicação assíncrona alimentando a educação a distância.

O desenvolvimento dessa pesquisa buscou avaliar o processo de interação e interatividade, na comunicação assíncrona entre professor e aluno, no AVA em tempos de pandemia COVID-19. Foi possível perceber que essa comunicação possibilita a manifestação de “ruídos” entre a mensagem postada e a interpretação e, posteriormente, o retorno registrado.

Esse atrito foi configurado pela diferença de tempo estabelecido entre a postagem da mensagem, o acesso do aluno ou professor e a postagem da resposta. Esse processo é característico da comunicação assíncrona.

Destacamos a importância da utilização de uma linguagem clara, detalhada e acolhedora no espaço do AVA.

É possível evitar o cultivo de trechos conflituosos, mas não se pode garantir o fim da manifestação dos mesmos. Uma palavra pode apresentar variações quanto ao significado e sentido, sendo essas variações atreladas ao contexto em que a palavra está inserida, bem como é interpretada por cada sujeito envolvido no processo.

O modelo de educação a distância possui como elementos essenciais, a disponibilidade de um AVA funcional composto por materiais de qualidade, o comprometimento dos professores e dos grupos de suporte e o acesso contínuo dos alunos, bem como o cumprimento das atividades propostas.

Com o cultivo de uma relação progressiva e reflexiva entre esses elementos, é possível contribuir para a conquista de novas propostas de cursos, e também compreender cada vez mais as diversas possibilidades de comunicação atreladas ao AVA. Para futuros trabalhos propõe pesquisa sobre a comunicação empática nos ambientes virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. A distinção metodológica entre qualidade e quantidade na prática da pesquisa. In: ALEXANDRE, Agripa Faria.

Metodologia científica e educação. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. p. 91- 101.

AZEVEDO, Maria José L. **Mediação de conflitos.** 2011. Disponível em: <http://www.naincerteza.com/site/page4/files/mediacao.pdf> Acesso em: 17 jan. 2012

BEHLING, Hans Peder. e CRUZ, Dulce Márcia. Comunicação e linguagem na EaD: um estudo das interações na UnisulVirtual. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 373 – 387, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2013&d-d99=view> Acesso em: 08 nov. 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Da tecnologia à comunicação educacional. In: BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** 3.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 13 – 29.

BOHN, Carla S; LUZ, Ana Maria L. da. e LUZ FILHO, Sílvio S. da. Mídia, gestão do conhecimento e cognição como um guia para uma gestão empreendedora na inclusão social de educação digital. In: COSTA, Edemir; RIBAS, Júlio César da C. e LUZ FILHO, Sílvio Serafim da. (org.) **Mídia, educação e subjetividade:** disseminando o conhecimento. 1.ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010. v.1. p. 21 – 45.

BRASIL. MEC. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regula-menta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <http://www.drummond.com.br/imagens/leis/D2494.pdf> Acesso em: 01 dez. 2011

EAD AUTONOMIA DE APRENDER. Disponível em: <http://cadaautonomiadeaprender.blogspot.com/> Acesso em: 14 nov. 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. 12.reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. p. 41 – 57.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 4.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 63 – 73.

LAONI, Sidnei. **Educação segundo Paulo Freire**. 2009. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/educacao-segundo-paulo-freire-5334/artigo/> Acesso em: 15 nov. 2011

LAPOLLI, Mariana; BUSARELLO, Raul I; LUZ FILHO, Sílvio S. da; VANZIN, Tarcísio. e ULBRICHT, Vania R. Subjetividade na construção de narrativas hipermidiáticas: o caso da banda *Hail/The Villain*. In: COSTA, Edemir; RIBAS, Júlio César da C. e LUZ FILHO, Sílvio S. da. (org.) **Mídia, educação e subjetividade**: disseminando o conhecimento. 1.ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011. v. 2. p. 229 – 252.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de. e SANTOS, Thais Helena dos. Comunicação síncrona(verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=202> Acesso em 30 nov. 2011.

MOLON, Susana I. A subjetividade e o sujeito na construção do conceito de consciência e na definição da relação constitutiva eu-outro. In: MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 81 – 116.

MOSCOVICI, Fela. Energia no grupo: tensão e conflito interpessoal. In: MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento em grupo. 17.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. p. 212 – 227.

OKADA, Alexandra L. P. e SANTOS, Edmea O. dos. **Comunicação educativa no ciberespaço**: utilizando interfaces gratuitas. Disponível em: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a02intercom2003.pdf> Acesso em: 01 dez. 2011

POSSARI, Lúcia Helena V. Produção de material didático para a EaD. In: POSSARI, Lúcia Helena V. e NEDER, Maria Lúcia C. **Material didático para a EaD**: processo de produção. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009. p. 47 – 62.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. 20.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011. p. 116 – 175.

ENSINO DE PROGRAMAÇÃO CRIATIVA COM SCRATCH REMOTAMENTE

Alexandre Russi Junior

Reinaldo Borges Júnior

INTRODUÇÃO

A tecnologia representa um importante papel no processo de ensino e social. São necessários novos currículos escolares e guias de programas para que a educação formal possa promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e profissionais necessárias na sociedade atual, cheia de novas tecnologias (GATTI, 2000).

Profissionais da área da computação desenvolvem a habilidade de raciocinar logicamente. Estes profissionais tendem a pensar nos problemas de maneira analítica e desenvolvem soluções através de algoritmos (EASTERBROOK, 2014). Esta forma estruturada de raciocínio é chamada de “pensamento computacional”, que pode representar a contribuição mais importante da ciência da computação para o mundo e deve ser ensinado aos estudantes nas mais diversas disciplinas (WING, 2006).

Além disso, o “pensamento computacional” possui características como: formulação de problemas; organização e análise lógica dos dados; representação por meio de abstrações; soluções automatizadas por meio de algoritmos; identificação, análise e implementação de soluções; e generalização e transferência do processo de solução encontrado para resolução de outros problemas (LEE, 2014).

O Scratch é uma ótima ferramenta para desenvolver noções básicas do “pensamento computacional” em alunos e iniciantes (RODRIGUEZ et al., 2015). Sendo assim, neste capítulo iremos abordar o Scratch de maneira prática, aplicando conceitos de lógica de programação clássicos no desenvolvimento criativo de jogos.

SCRATCH

Scratch é um ambiente de linguagem de programação visual disponível *online*, desenvolvida com objetivo de alunos compartilharem a programação de suas histórias interativas, animações e jogos (MALONEY et al., 2010). Além disso, o aluno ou iniciante pode aprender a programar sem precisar entender a sintaxe de uma linguagem de programação específica, pois o Scratch utiliza a ideia de “*drag and drop*”. Sendo assim, a plataforma motiva o aprendizado de conceitos de lógica de programação por meio de uma experiência divertida.

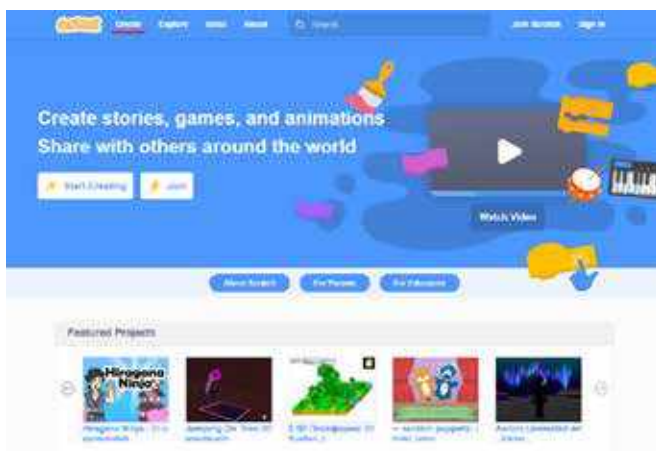
PASSO A PASSO PRIMEIRO GAME

Para demonstrar a facilidade e a dinâmica do desenvolvimento criativo com Scratch, nada melhor do que colocar a “mão na massa”. Sendo assim, nas próximas seções você verá um passo a passo da programação de um jogo simples, nomeado de “Pong de um Jogador”.

Novo projeto

Criar novo projeto clicando em “Create” (Figura 1).

Figura 1 - Tela inicial

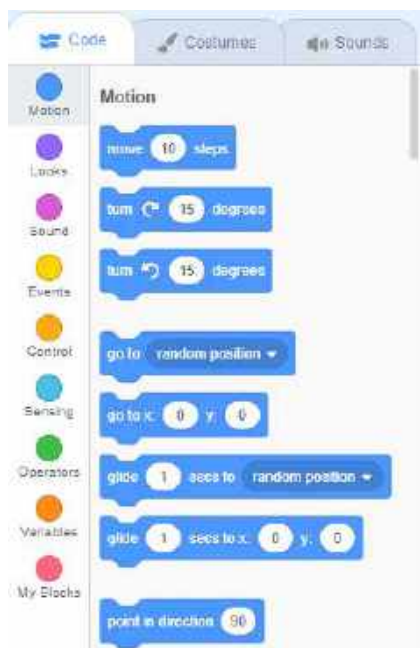


Agora temos o personagem inicial na tela, chamado de Ator ou *Sprite* (Figura 2). Tudo que desenvolvermos irá interagir com esse personagem que está na tela. Na aba “Code” temos os blocos de programação que irão dizer o que esse ator irá fazer (Figura 3).

Figura 2 - Personagem, Ator ou *Sprite*



Figura 3 - Blocos visuais de programação



Cena

Para adicionar uma cena ao game, siga os passos a seguir:

1. Retirar o gato de cena;

Figura 4 - Bloco para remover ator



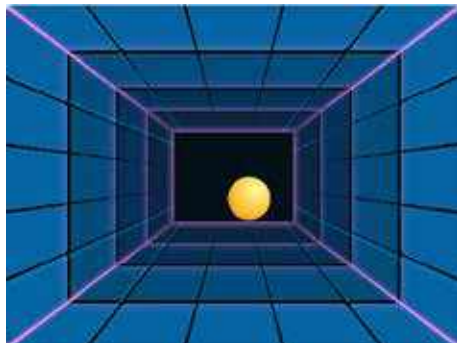
2. Adicionar a bola como ator clicando no ícone abaixo. Selecione a bola amarela “Ball” ou outro objeto de sua preferência;

Figura 5 - Botão para adicionar ator



3. Adicionar cena “Neon Tunnel” clicando no ícone abaixo. A cena ficará como na figura ao lado.

Figura 6 - Cena “Neon Tunnel”

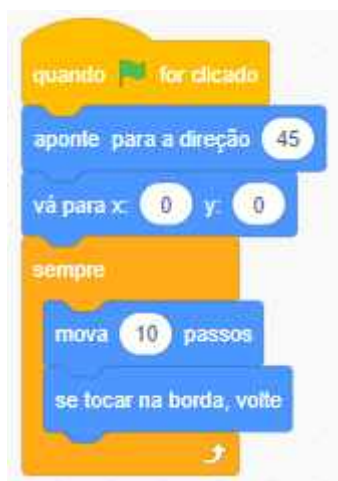


Programação inicial da bola

Caso seja necessário, para alterar o idioma clique no ícone de globo no canto superior esquerdo. Lembre-se que queremos que a bola ande na diagonal e bata nas paredes. Para iniciar a programação da bola, siga os passos a seguir:

1. Adicionar bloco de movimento “aponte para a direção 45”;
2. Adicionar bloco de movimento “mova 10 steps”;
3. Adicionar bloco de movimento “vá para x:0 y:0”;
4. Adicionar bloco de “se tocar na borda, volte”;
5. É necessário que o jogo faça isso durante todo o jogo. Para isso, utilizamos o bloco de controle “sempre”;
6. Adicionar bloco de evento “quando bandeira for clicado”. Utilizado para quando clicarmos na bandeira verde o jogo se iniciar.

Figura 7 - Bloco de programação inicial da bola



Programação da raquete

Siga os passos a seguir para desenvolver o algoritmo da raquete:

1. Adicionar novo ator “Paddle”;
2. Adicionar bloco de evento “quando bandeira for clicado”;
3. Adicionar bloco de controle “sempre”;
4. Adicionar bloco de movimento “vá para **ponteiro do mouse**”.

Figura 8 - Bloco de programação da raquete



Agora temos nossa raquete finalizada. Porém, podemos perceber que a bola está ignorando a raquete. Então vamos adicionar informações à programação da bola.

Programação da bola reconhecendo raquete

Note que podemos aplicar o conceito de pontuação ao game quando a raquete acertar a bola, o que deixará o jogo mais divertido. Siga os passos a seguir para aplicar este conceito:

1. Criar variável “pontos” nos blocos de variáveis;
2. Adicionar outro bloco de evento “quando bandeira for clicado”;
3. Adicionar bloco de variável “mude pontos para 0”;

4. Adicionar bloco de controle “sempre”;
5. Adicionar bloco de controle “se”;
6. Adicionar bloco de sensor “tocando em Paddle” – se tocar na raquete, então;
7. Adicionar bloco de variável “adicione 1 a pontos”;
8. Adicionar bloco de movimento “gire 180 graus”;
9. Adicionar bloco de controle “espere 1 seg”.

Figura 9 - Bloco de programação da bola que interage com a raquete



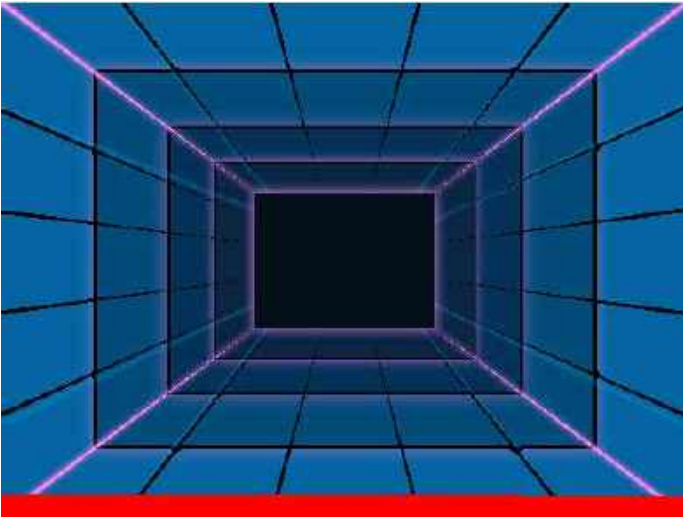
Programação de “Game Over”

Note que agora nosso jogo está quase pronto. Porém, o jogo não tem um fim, o jogador nem ganha nem perde. Então, vamos adicionar condições para o jogador perder. O jogador perderá se deixar a bola bater em uma linha vermelha na parte de baixo da tela.

Para desenhar a linha vermelha no cenário siga os passos a seguir:

1. Clique em “Palco” e depois clique na aba “Cenários”;
2. Selecione a ferramenta de “Linha” e mude o seu valor para 50;
3. Mude a cor da linha para vermelho;
4. Faça um risco na parte inferior da cena.

Figura 10 - Cenário com conceito de “*Game Over*”



Para adicionar condição à bola caso encoste na linha vermelha, siga os seguintes passos:

1. Adicionar bloco de controle “se” abaixo do bloco de movimento “mova 10 passos”;
2. Adicionar bloco de sensor “tocando na cor vermelha então” – se a bola tocar na cor vermelha, então...;
3. Adicionar bloco de controle “pare todos”,

Figura 11 - Bloco de programação da bola com lógica de “Game Over”



Programação de cenas e “Winner”

Note que o nosso jogo não tem telas de “Game Over” e “Winner”. Sendo assim, vamos criar essas cenas e, também, adicionar as condições para o jogador ganhar. O jogador ganhará se ele atingir 3 pontos no placar. Para criar estes cenários, siga os passos:

1. Clique em “Palco” e depois clique na aba “Cenários”;
2. Dupliche o Cenário “Neon Tunnel” clicando com o botão direito e depois “Duplicar”;;
3. Altere o nome do Cenário para “Neon_Winner”
4. Adicione um texto informando que o jogador ganhou;
5. Dupliche novamente o Cenário “Neon Tunnel”;
6. Altere o nome do Cenário para “Neon_GameOver”;

7. Adicione um texto informando que o jogador perdeu.

Figura 12 - Cenários de ganhador (esquerda) e perdedor (direita)



Além disso, para selecionar o cenário inicial e adicionar cenário de “*Winner*”, siga os seguintes itens:

1. Clique em “Palco”;
2. Adicionar bloco de eventos “quando bandeira for clicado”;
3. Adicionar bloco de aparência “mude para o cenário **Neon Tunnel**”;
4. Adicionar bloco de controle “sempre”;
5. Adicionar bloco de controle “se”;
6. Adicionar bloco de operação “=”;
7. Adicionar no lado esquerdo do bloco de operação “=” o bloco de variável “pontos”;

8. Adicionar no lado direito do bloco de operação “=” o número 3;
9. Adicionar bloco de aparência “mude para o cenário **Neon_Winner**”;
10. Adicionar bloco de controle “pare todos”.

Figura 13 - Bloco de programação do cenário “*Winner*”



Finalizando, para adicionar o cenário de “*Game Over*”, faça o seguinte:

1. Selecionar o ator “Ball”;
2. Adicionar dentro do bloco de controle “se tocando na cor vermelho, então...” o bloco de aparência “mude para o cenário **Neon_GameOver**”.

Figura 14 - Bloco de programação do cenário de “Game Over”

DISCUSSÃO E APLICAÇÃO EM AULA

Esta atividade demonstrada foi aplicada em uma escola de grande porte na cidade de São Paulo, no ambiente de aprendizagem remoto, na disciplina eletiva de Programação com Scratch. Primeiramente o Professor pediu para os alunos baixarem o software em seus dispositivos e treinarem alguns comandos básicos. Em seguida, em aula, foi criado este jogo como produto final de uma aula remota.

A aula foi extremamente produtiva e contou com muita participação e engajamento dos alunos. O propósito de aplicação de atividades com Scratch é desenvolver raciocínios lógicos de programação, para auxiliá-los no pensamento computacional e em outras disciplinas de sua trajetória escolar.

CONCLUSÕES

Como foi discutido, profissionais da área da computação desenvolvem a habilidade de raciocinar logicamente. Estes profissionais tendem a pensar nos problemas de maneira analítica e desenvolvem soluções através de algoritmos (EASTERBROOK, 2014). Neste trabalho, foi abordado o software “Scratch”, que é uma ótima ferramenta para desenvolver noções básicas do “pensamento computacional” em alunos e iniciantes (RODRIGUEZ et al., 2015). Deste modo, abordamos o Scratch de maneira prática, aplicando conceitos de lógica de programação clássicos no desenvolvimento criativo de jogos, em especial um “pong”, bem como sua aplicação em aulas remotas.

A ferramenta Scratch, aliada a Metodologia da aula pode trazer grandes benefícios para o aluno em sua vida acadêmica, por conta do desenvolvimento da lógica e do pensamento computacional.

REFERÊNCIAS

EASTERBROOK, Steve. **From Computational Thinking to Systems Thinking: A conceptual toolkit for sustainability computing**. In: ICT for Sustainability 2014 (ICT4S-14). Atlantis Press, 2014.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de**

LEE, I. CSTA Computational Thinking Task Force. 2014.

MALONEY, John et al. **The scratch programming language and environment**. ACM Transactions on Computing Education (TOCE), v. 10, n. 4, p. 1-15, 2010.

RODRIGUEZ, Carla et al. **Pensamento Computacional: transformando ideias em jogos digitais usando o Scratch**. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2015. p. 62.

WING, Jeannette M. **Computational thinking**. Communications of the ACM, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

SOBRE O ORGANIZADOR



Marcos Pereira dos Santos – Brasileiro. Nascido a 04 de setembro de 1978. Natural da cidade de Ponta Grossa/PR. Pós-Doutor (PhD) em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) - Ituiutaba/MG. Pesquisador em Ciências da Educação. Possui ampla experiência profissional como docente na Educação Infantil, no Ensino Fun-

damental (I e II), no Ensino Médio e na Educação Superior junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e de pós-graduação *lato sensu*, ofertados nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e de educação a distância (EaD) *on-line*. Literato profissional (escritor, trovador, poeta, cronista, contista, ensaísta, articulista, aldravianista, indrisonista e haicaísta ao estilo oriental). Membro fundador, titular, efetivo e correspondente imortal de várias Academias de Ciências, Letras e Artes em nível nacional e internacional. Na área de Literatura, é (re)conhecido pelo pseudônimo literário de “Quinho Caleidoscópio” ou “Quinho Calidoscópio”, participando ativamente de várias antologias literárias Brasil afora e conquistando importantes premiações, troféus, medalhas de honra ao mérito, certificações e moções de aplausos. Professor universitário em Ponta Grossa/PR, onde reside atualmente. *Link* para acesso ao *curriculum lattes* (modelo plataforma do CNPq): <<http://lattes.cnpq.br/0118139709326161>>. Endereço eletrônico de contato: mestrepedagogo@yahoo.com.br

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br  /editorabagai  /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br