

Pedro Carlos Pereira
Fabricia Coelho de Freitas
Diogo Janes Munhoz
[Organizadores]

DIÁLOGO ENTRE CONSTRUÇÕES DE NOVOS SABERES:

Educação à distância, o ensino remoto e a formação do professor



Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Andressa Brum Vieira
Camila Viana de Souza Gonçalo
Cleberon Disessa
Edilene Soares da Silva
Edilson Ventura de Barros

Francisco Leilson da Silva
Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta
João Batista da Cunha
Marta Martins de Oliveira
Rosilene Martins de Lima
Ruth Machado Bahiense
Maria Sylvania Pires de Oliveira Corrêa

**DIÁLOGOS ENTRE CONSTRUÇÕES
DE NOVOS SABERES:
educação à distância, o ensino remoto e
a formação do professor**

**Pedro Carlos Pereira
Fabricia Coelho de Freitas
Diogo Janes Munhoz
(Organizadores)**

**DIÁLOGOS ENTRE CONSTRUÇÕES
DE NOVOS SABERES:
educação à distância, o ensino remoto e
a formação do professor**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Pedro Carlos Pereira; Fabricia Coelho de Freitas; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]

Diálogos entre construções de novos saberes: educação à distância, o ensino remoto e a formação do professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 203p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-646-9 [Impresso]

978-65-5869-647-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558696476

1. Construção de novos saberes. 2. Educação à distância. 3. Ensino remoto. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

APRESENTAÇÃO

Nosso livro, escrito sob a forma de coletânea, inclui um procedimento dilatado de reflexões sobre as diversas formas de aprendizagem, sobre o ensino remoto, o ensino híbrido, sobre a formação do professor, da necessidade da inclusão em sala de aula, da educação ambiental e do impacto que todos esses processos promoveram no agora das escolas brasileira. Compõe um processo de produção e sistematização de conhecimentos, que tem por objetivo aprofundar algumas considerações sobre a educação e a sociedade contemporânea brasileira, procurando responder a alguns questionamentos da prática político-pedagógica da escola na atualidade. A escolha dos capítulos está baseada nas transformações em que a escola vem passando e como às relações econômicas, políticas, sociais e culturais se enquadram no processo de redefinir as ideias e os ideais do sistema educacional no Brasil, garantindo um efetivo de acesso ao saber socialmente produzido.

O primeiro capítulo escrito por Rosilene Martins de Lima, “Ensino remoto: desafio das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de distanciamento social”, apresenta uma reflexão sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas relações de ensino-aprendizagem dos estudantes em Licenciatura em Artes Visuais, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Educação do Maranhão, Campus São Luís/Centro Histórico, em meio à pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, na construção de um portfólio na disciplina de Pintura.

Fabrcia Freitas escreve sob as “Intervenções nos processos de aprendizagem durante o período de isolamento e ensino remoto: repercussões no comportamento das famílias”, onde procura tratar dos diversos modelos de construção do saber, sem necessariamente querer esgotá-los, de forma a evidenciar os proveitos que o processo de autodirecionamento do ensino propicia ao indivíduo e

à sociedade em geral, mas que, infelizmente, ainda não figura dentre os modelos aplicado na maior parte das escolas, por seus professores nem tampouco dentro das famílias e que, no momento pandêmico pelo qual a sociedade encara, poderia minimizar as perdas na aprendizagem dos alunos.

Edilene Soares da Silva em seu capítulo, “A contribuição da formação continuada no fazer docente”, busca ajuizar sobre a Formação Continuada dos Professores, o que tem sido entendida atualmente como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, nos levando a reflexões da necessidade de (re)pensar sobre a profissão e sua práxis. O professor, sendo o mediador entre o conhecimento e o aluno, tem frente sua prática educacional grandes desafios trazidos pela heterogeneidade dos alunos em sala de aula, o que o obriga a rever sua prática e a buscar constante atualização.

O capítulo, “Educação *on-line* e os impactos no sistema de ensino”, escrito por Camilla Viana e Pedro Carlos, procura discutir como hoje está a realidade diante ao enfrentamento do colapso que vem transformando os sistemas de ensino devido ao contágio do Coronavírus, como os órgãos governamentais em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação buscaram metodologias por meio de aplicativos e plataformas digitais para que o ensino dos estudantes estejam voltado somente para aulas *on-line*, que ficou conhecido como sistema remoto de ensino, e para isso adquiriu em parceria com o *Google* plataformas que se transformam em sala de aula, em tempo real, para que os professores possam repassar os conteúdos de acordo com o currículo de cada modalidade de ensino.

“A percepção dos discentes do curso de doutorado em ciências da educação sobre os desafios do ensino remoto frente a pandemia da covid-19” é o capítulo escrito por Andressa Brum que tem por objetivo apresentar as percepções dos discentes do curso de Doutorado em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay*, no Paraguai, sobre as aulas no Ensino Remoto. Observa-se que as aulas alcançaram o objetivo proposto pela metodologia

aplicada, permitindo os doutorandos a cursarem as disciplinas com plena interação com os professores.

Cleber Disessa e João Batista escrevem o artigo “Educação remota em período de pandemia: um relato de experiência na educação básica do ensino público mineiro” apresentando reflexões sobre a educação remota ofertada no ano de 2020 em uma Escola Estadual do Sul de Minas Gerais e como os materiais didáticos adotados e as atividades foram desenvolvidas nas plataformas digitais e pelos materiais impressos utilizados por alguns alunos.

O artigo escrito por Francisco Leilson, “Os desafios do ensino remoto: relato de caso a respeito de uma turma de TCC em especialização em psicopedagogia”, deteve-se em um relato de caso, com base em aulas ministradas a uma turma de especialização em psicopedagogia, relacionados aos desafios do ensino remoto. Durante as aulas ficou constatado que muitas das dificuldades estão relacionadas a fatores emocionais, e sobretudo a questões financeiras, e na maioria dos casos a falta de qualificação para manusear tecnologias exigidas pelo ambiente compreendido pelo ensino remoto.

Marta Martins de Oliveira em “Inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência intelectual em tempos de pandemia” procura alavancar a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência intelectual em tempo de pandemia e compreender que se trata de um ser humano pleno de direitos, direitos esses que devem ser aplicados da melhor forma possível e que precisam sentir conforto em suas atividades educacionais, para que possam compartilhar no meio social em que vivem.

A “Inclusão escolar de alunos cegos” de Aline Carvalho, Gabrielle Oliveira e Pedro Carlos traz que a inclusão escolar de alunos cegos e/ou deficientes visuais é uma realidade em desenvolvimento no processo educacional brasileiro e um assunto pertinente em discussões e debates sobre educação inclusiva. Nesse contexto, o estudo justifica-se pela necessidade de analisar o processo inclusivo de deficientes visuais pontuando o contexto

histórico-cultural da cegueira, elucidado sobre a legislação vigente e destacando alguns aspectos do processo inclusivo de deficientes visuais na educação básica.

Ruth Machado em “A inclusão dos alunos com TDAH: propostas de como eliminar as dificuldades psicomotoras com uso de jogos” aborda como o lúdico contribui para a aprendizagem das crianças que apresentam esta síndrome, ajudando-as em sua adaptação ao ambiente escolar e na superação de suas dificuldades.

O artigo, “Incentivo à leitura e escrita, através da contação de histórias no 2º ano do ensino fundamental na Escola São Pedro e a formação continuada de professores”, escrito por Edilson Barros aponta para a importância de se trabalhar leitura e escrita através da contação de histórias com as crianças, destacando a contribuição com o seu desenvolvimento e auxiliar efetivamente na compreensão de mundo.

Maria Sylvia Corrêa em seu artigo “Educação ambiental e o ensino híbrido integrado às TICs no contexto de pandemia: uma revisão” discorre sobre a educação ambiental, o processo do ensino híbrido integrado às TICs e se a metodologia empregada facilita o ensino/aprendizagem dos atores, em diversos momentos, e como este modelo, exacerbou as desigualdades sociais, quando o estudante vê cerceado seu direito à educação, aumentando o esforço do professor para que tenha habilidades tecnológicas, obtenção de equipamentos eletrônicos para que possa apresentar uma eficiente aula.

Finalizamos o livro com o artigo “Educação remota em tempos de pandemia: um relato de experiência em uma escola privada no sul de Minas Gerais” escrito pelo Cleberson Disessa e João Batista sobre o processo de ensino remoto adotado durante as atividades desenvolvidas na disciplina de Matemática e, concomitantemente, como se deu o uso do material didático, a estrutura física da escola, a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o trabalho do professor, o envolvimento e o comprometimento dos alunos com os estudos, de forma a mostrar o quanto e como a educação remota

pode impulsionar a aprendizagem na vida do estudante, em meio à sociedade atual.

“Diálogos entre construções de novos saberes: educação à distância, o ensino remoto e a formação do professor” vêm redimensionar o professor sobre o tamanho de seu conhecimento e seu afazer em sala de aula, e ao mesmo tempo, aponta para a importância de reconhecer a potência da sua magnitude como transformador de conhecimento e saber, criando expectativas que ninguém percebeu ainda. De ter a inconveniência necessária de acreditar no futuro, mesmo que ele seja só o dia de amanhã.

PREFÁCIO

Escrever é um ato que necessariamente envolve o afeto, a sensibilidade, as reflexões e tantas outras emoções e todos estes sentimentos foram dispostos pelos nossos autores ao minutar em todos os trabalhos aqui apresentados.

Cada autor nos evoca a refletir sobre o como devemos ser humanos e a pensar sobre os afazeres das nossas práticas e ações profissionais.

É notório as nossas limitações de conduta, de saberes e de habilidades necessárias à sobrevivência cotidiana no surgimento de novas situações, como em nosso caso, a pandemia oriunda da COVID 19.

Entretanto, nos entristece o fato que muitos de nós ainda não tenha percebido a enorme benevolência que o uso das tecnologias trouxe para a sala de aula, intermediando a comunicação entre professor e alunos, e a apresentação dos conteúdos de forma próxima a realidade.

Podemos observar, na leitura dos capítulos, o incansável vigor dos autores em superar o diálogo clássico estabelecido por nossas formações pessoais e profissionais, para ir à procura de novos caminhos que superem os limites científicos, que os viabilize para o dia a dia, nos levando a uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Quanto interessante e enriquecedor podem ser as novas práticas propostas por professores-pesquisadores, com formações especializadas, produzindo artefatos pedagógicos e metodológicos que venham contribuir para conhecimento e sobre as nuances da sala de aula. Estamos tratando, aqui, dos desafios que se colocam diante de nós, questionamentos e respostas sobre o que fazer para tornar a sala de aula em um mundo de prazer, para o docente e para o aluno, utilizando-se das culturas tecnológicas, que já fazem

parte do nosso cotidiano em diversas áreas, mas que ainda se encontram distantes da realidade educacional.

O leitor irá se deliciar, não apenas pela variedade e complexidade de facetas que envolvem os textos, mas pelas implicações das informações nele contidas, na organização das práticas da sala de aula, sociais e educacionais,

Ao final de cada artigo, o leitor se surpreenderá ao se ver questionando: como será a formação do professor nos cursos de Licenciatura e Pedagogia após a situação atual? O ensino híbrido é uma realidade ou uma fase da educação no Brasil e no mundo? Como serão as aulas presenciais pós pandemia? Quais práticas de ensino-aprendizado podem ser consideradas mais efetivas?

Se as respostas existem e se são satisfatórias não sabemos afirmar. A certeza que temos e que estamos cientes é que a formação do professor e as metodologias a serem utilizadas durante as futuras aulas tendem a ser diferentes. Quais são elas? Somente o tempo poderá dizer.

Os Autores

SUMÁRIO

- | | |
|--|------------|
| 1. Ensino remoto: desafio das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de distanciamento social | 17 |
| Rosilene Martins de Lima | |
| 2. Intervenções nos processos de aprendizagem durante o período de isolamento e ensino remoto: repercussões no comportamento das famílias | 33 |
| Fabírcia Coelho de Freitas | |
| 3. A contribuição da formação continuada no fazer docente | 57 |
| Edilene Soares da Silva | |
| 4. Educação <i>on-line</i> e os impactos no sistema de ensino | 67 |
| Camilla Viana de Souza Gonçalo e Pedro Carlos Pereira | |
| 5. A percepção dos discentes do curso de doutorado em ciências da educação sobre os desafios do ensino remoto frente a pandemia da covid-19 | 81 |
| Andressa Brum Vieira | |
| 6. Educação remota em período de pandemia: um relato de experiência na educação básica do ensino público mineiro | 97 |
| Clebson Disessa e João Batista da Cunha | |
| 7. Os desafios do ensino remoto: relato de caso a respeito de uma turma de TCC em especialização em psicopedagogia | 109 |
| Francisco Leilson da Silva | |

8. Inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência intelectual em tempos de pandemia	117
Marta Martins de Oliveira	
9. Inclusão escolar de alunos cegos	125
Aline dos Santos Moreira de Carvalho	
Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta	
Pedro Carlos Pereira	
10. A inclusão dos alunos com TDAH: propostas de como eliminar as dificuldades psicomotoras com uso de jogos	137
Ruth Machado Bahiense	
11. Incentivo à leitura e escrita, através da contação de histórias no 2º ano do ensino fundamental na Escola São Pedro e a formação continuada de professores	153
Edilson Ventura de Barros	
12. Educação ambiental e o ensino híbrido integrado às TICs no contexto de pandemia: uma revisão	167
Maria Sylvia Pires de Oliveira Corrêa	
13. Educação remota em tempos de pandemia: um relato de experiência em uma escola privada no sul de Minas Gerais	181
Cleberon Disessa e João Batista da Cunha	
Pós-fácio	193
Sobre as autoras e os autores	195

ENCONTROS E DESPEDIDAS

Milton Nascimento e Fernando Brant

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero
Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...

Acreditamos que a letra desta música nos representa como pessoa, assim como nos representa com as pessoas com as quais convivemos ao longo de nossas vidas e por um acaso vamos nos encontrando e desencontrando.

Assim é a Educação, que a cada momento nevrálgico da vida, se reinventa e nos apresenta soluções, que até então inimagináveis.

Podemos olhá-la no sentido histórico-político-pedagógico, em como nos tornar um cidadão crítico; em um sentido espiritual, como uma coisa sagrada para nossa evolução humana; ou ainda como uma ação socioafetiva, em que está o conceito mais abstrato.

Em uma analogia poética, temos a Educação, representada pela plataforma da estação: sucessivos encontros e despedidas, um constante vai e vem que ocorre todos os dias, todas as horas e a todo o momento.

Acreditamos que a mensagem da música seja o de nos mostrar que nada é eterno, nem o modo de pensar e de ser, nem mesmo as pessoas com qual convivemos.

Porém, a Educação, quando verdadeira, pode sim ser eterna.

ENSINO REMOTO: DESAFIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Rosilene Martins de Lima

INTRODUÇÃO

Pensa-se que, em meado do século XXI, nenhuma discussão que perpassasse o ambiente escolar/acadêmico poderá isentar-se do reconhecimento de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm transformado as relações e as experiências dos indivíduos diante do contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

Fazendo essas considerações, apresentamos uma reflexão sobre o uso de TDIC no contexto atual, em que se vive a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19. A análise deste ensaio refere-se à observação e ao contato com os estudantes da disciplina de Pintura, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São Luís-Centro Histórico, no segundo semestre letivo de 2020, campus que atuou como docente de Artes.

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais (LAV) foi criado em 2010, um ano após a inauguração do Campus São Luís - Centro Histórico em 2009, que está situado no Bairro Praia Grande, na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão. As instalações do campus concentram-se em um casarão centenário recuperado, de arquitetura colonial portuguesa, cujo valor cultural foi construído ao longo da história da cidade. Nele, o IFMA¹ – Campus São Luís - Centro

¹ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do

Histórico, oferece o curso de Licenciatura em Artes Visuais, cujo projeto pedagógico propõe o diálogo entre arte, educação e cultura, numa perspectiva humanística entre ciência e tecnologia.

De acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a disciplina de Pintura caracteriza-se como uma disciplina de ateliê ou laboratório, ou seja, é uma disciplina técnica, visto que as atividades dos alunos voltam-se, essencialmente, ao aprendizado através do desenvolvimento e produção de pinturas por meio de estudos de modelos e de técnicas profissionais, entre outras, considerando que cada docente tem liberdade para conduzir seu caminho metodológico.

Ao longo deste período, o Plano Político Pedagógico do curso passou por duas revisões: a primeira em 2015, a segunda em 2019. Não obstante, em ambos os planos não houve alterações na disciplina de Pintura, mantendo-se no terceiro período, com carga horária de 60 horas/aulas, exigindo-se, como pré-requisito, que os alunos tenham obtido o crédito acadêmico da disciplina Fundamento da Linguagem Bi e Tridimensional. Para tanto, a disciplina de Pintura tem como ementário:

Compreende a linguagem da técnica. Suportes e matérias auxiliares. Explora a prática de técnicas e procedimentos em pintura: aquarela, acrílica e óleo, têmperas e encáusticas. Estuda questões teóricas e práticas da utilização da cor, luz e composição nos gêneros da pintura (retrato, paisagens, marinha, natureza-morta). (IFMA, 2015, p. 50).

Entretanto, com o advento da pandemia gerada pelo novo coronavírus (COVID-19), o IFMA, a partir do Comitê Central de Crise para Enfrentamento do Novo Coronavírus, buscou soluções para melhor resolver os desafios que repentinamente foram impostos ao mundo, os quais atingiram bruscamente as instituições de ensino. Sendo assim, tendo em vista a necessidade de

Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras. A instituição começou a ser erigida ainda no século passado. No dia 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha.

reorganizar as atividades, foi imperativa a tomada de atitudes para minimizar o impacto – ainda não mensurado – da suspensão das aulas presenciais, destacando-se que, até o presente o momento, ainda não há expectativas concretas sobre quando as atividades escolares retornarão presencialmente.

De acordo com a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 2.618, de 12 de junho de 2020 – que estabelece as diretrizes para a realização de atividades não presenciais em cursos presenciais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de Graduação e Pós-graduação do IFMA e determina a reorganização do calendário escolar do ano de 2020 –, a situação é delicada e complexa, mas passível de iniciativas responsáveis. O documento assegura o princípio de “[...] b. Flexibilidade e autonomia dos *Campi* para a adequação às suas especificidades e realidades próprias” (MEC, 2020, p. 4).

Assim, consoante as peculiaridades de cada campi, deve-se avaliar as condições das atividades pedagógicas não presenciais², destacando-se que as atividades a que a Portaria nº 2.618 se refere “[...] estão asseguradas pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020, não se confundindo, portanto, com a Educação a Distância ou com a oferta de carga horária na Modalidade de Educação a Distância em cursos presenciais” (MEC, 2020, p. 5). Segundo a Portaria nº 2.618/20, “as atividades pedagógicas não presenciais correspondem às atividades a serem realizadas pelos estudantes, desenvolvidas e acompanhadas pelos docentes mediadas ou não por tecnologias de informação e comunicação.” (MEC, 2020, p. 5).

Diante desse cenário, ressalta-se que o desenvolvimento das tecnologias e as inovações decorrentes mudam as relações humanas. O campo educacional, à maneira que se apropria dessa mudança, transforma-se, tal qual se observa no ensino de arte, no Brasil, que, está diretamente envolvido nas discussões sobre a importância do ambiente para a melhoria da aprendizagem, reflete

² Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/2020/06/15/ifma-aprova-diretrizes-para-atividades-pedagogicas-naopresenciais/> Acesso em: 03 jul. 2021.

a forma como a tecnologia está presente nas relações de formação e de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, o curso de Licenciatura em Artes Visuais (LAV), do IFMA, em meio à pandemia de COVID-19, tem por fim identificar os desafios enfrentados devido ao contexto de isolamento social, ao trabalho não presencial e à necessidade de continuar motivando os alunos a diante do impacto desta nova realidade no seu cotidiano, uma vez que precisaram ficar em casa e continuar com a rotina acadêmica. Destaca-se que é importante a confiança entre professores e alunos, bem como a consciência de que as possibilidades de aprendizagem significativas nesse contexto, sobretudo com a mediação da tecnologia foram intensivamente ampliadas.

UM BREVE PENSAR EM TECNOLOGIA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO

O IFMA, Campus São Luís – Centro Histórico, já protagonizou outras iniciativas de pesquisas sobre o uso das tecnologias no contexto educacional. Destacam-se os pesquisadores maranhenses que têm contribuído com estudos que abordam objetos similares ao que ora é proposto. A exemplo disso, cita-se: a tese intitulada: **Poéticas da criação: uma proposta para uso das práticas colaborativas na criação de objetos tecno/estéticos em ambientes educacionais** (2018), de Luciana Silva Aguiar Mendes Barros, na qual apresenta-se como temas “processo colaborativo” e “criação estética e tecnologias digitais”; e a dissertação: **A metodologia *webquest* na aula de literatura: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA** (2015), do pesquisador Nataniel da Silva Mendes, que, ao fazer uma abordagem sobre o uso de tecnologias na literatura, produziu argumentos para compreender o uso de estratégias de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento de metodologias educativas e significativas. Outras literaturas. A nível nacional, são importantes para essa reflexão, o artigo intitulado: **A Sociedade em Rede e a**

Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação (2009), onde Isabella de Araújo Garcia Simões demonstra a atualidade do pensamento de Pierre Levy e Manuel Castells, cujos estudos são considerados base para as pesquisas que investigam o uso das tecnologias nos estudos culturais. Por sua vez, José Moran, em **Metodologias ativas: alguns questionamentos** (2018) apresenta relevantes reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Do mesmo modo, Vani Moreira Kenski, através do artigo **Aprendizagem mediada pela tecnologia** (2003), analisa a importante relação entre tecnologia e aprendizagem.

No que concerne às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Ruybal (2016) afirma que seus usos também estão relacionados à sala de aula, ao propiciarem ferramentas que ampliam o horizonte no contexto educacional, aproximando, cada vez mais, o acesso a imagens, a lugares, a objetos, a pessoas etc. A autora enfatiza a perspectiva de que o uso de tecnologias em sala de aula deve ter planejamento e critérios. Não obstante, Kenski (2003) indica que a relação da formação docente com a inserção dessas ferramentas didáticas está longe de ser bem resolvida, mesmo sabendo que estes recursos muito agregam ao processo ensino-aprendizagem. A autora afirma que não basta que os docentes se apoiem no domínio tecnológico, é preciso que incorporem o conhecimento técnico ao conhecimento pedagógico, de modo que os dois caminhem juntos. Assim, considera-se que o uso das tecnologias como possibilidade de construção de conhecimento, conceitual e técnico, no contexto do ensino remoto com os estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA – Campus São Luís - Centro Histórico seja eficiente.

Neste caso, por se tratar de um curso de licenciatura a situação é ainda mais peculiar pois os estudantes serão em breve docentes, e lançar um olhar crítico sobre a emergência desta questão e refletir acerca do uso de TDIC no contexto acadêmico é sem dúvida um ato de formação. Percebe-se que o cenário atual carece de iniciativas e atividades que valorizem práticas colaborativas a partir das quais

as tecnologias ampliem suas funções, indo além de uso meramente instrumental, e que, de fato, potencializem o universo dos estudantes, promovendo a aquisição de repertórios que podem ser aprendidos no ciberespaço.

A possibilidade de lidar com a interseção entre arte e tecnologia mobiliza um conjunto de reflexões que considera, constantemente, que o uso de dispositivos tecnológicos na arte já é recorrência. De acordo com Venturelli (2004):

As imagens interativas, inventadas como interface imagens-ação, imagens-lembranças são para a arte um recurso muito recente. O aspecto interação, como não poderia deixar de ser, é inerente a esse tipo de obra e está condicionada pelo desenvolvimento da psicologia cognitiva (VENTURELLI, 2004, p. 113).

Na arte contemporânea, sobretudo, as novas gerações de artistas lançam mão de conhecimento tecnológico na produção de obras cada vez mais midiáticas. Pensando nisso, é necessário desenvolver estratégias para que os estudantes reflitam sobre suas experiências com o uso de tecnologia para produzirem conteúdo e utilizarem as linguagens tecnológicas em suas obras. A partir desta postura reflexiva, propõe-se uma experiência educativa de aprendizagem com o uso crítico e criativo das tecnologias, de modo que os estudantes observem como estão se relacionando com as tecnologias e, ao mesmo tempo, como elas estão contribuindo para a melhoria das competências de leitura visual, ao incentivar a colaboração, a resolução de problemas e a construção de conhecimento. Segundo Ruybal (2016):

As ferramentas tecnológicas aumentam os desafios da realidade escolar, os aparelhos móveis existentes, o mais comum e popular encontra-se o smartphone. As tecnologias devem ser empregadas de forma criteriosa e significante. Não basta utilizar recursos tecnológicos se os métodos de ensino se baseiam nas aulas do passado, é importante que os professores possam utilizar as TIC's para reforçar conceitos, dinamizar e promover o processo de ensino-aprendizagem (RUYBAL, 2016, p. 7).

A visão expandida do papel da Arte/Educação, como mediação cultural e social nas relações com os processos culturais e seu caráter dinâmico, permite uma constante atualização, visto que seu objeto é o acompanhamento da sociedade em que se insere, tornando-o essencialmente um currículo³ de ideia e de pensamentos (BARBOSA, 2005) que propicie a transformação, a partir de métodos e recursos de que a sociedade dispõe e que levam em consideração essas relações.

O caráter vanguardista do ensino de arte habilita essa linguagem a tornar a experiência de aprendizagens, por meio de tecnologias, mais significativa. Deve-se, todavia, pensar que isso não se resume apenas a munir os estudantes de equipamentos, como telefones celulares, tablets e notebook, no contexto de isolamento social, tampouco estabelecer conexões aleatórias, pois isso, por si só, não garante uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, pesquisadores, como Délia Lerner e José Moran⁴, têm sido incansáveis defensores de uma mudança na concepção de ensino mediado pelas tecnologias contemporâneas.

Moran (2013, p. 3) afirma que “as tecnologias propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos”. Por sua vez, Kenski (2003, p. 2) discorre que “as tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem”. Portanto, é nítido que as TDIC modificam as relações de estudantes com o processo de ensino e aprendizagem. De certa forma, essa é uma relação ambígua que demonstra a busca pelo sentido dos

³ Cf. LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁴ Cf. MORAN, J. **Integrar as tecnologias de forma inovadora**. 2013. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/utillar.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

objetos e saberes em diversas sociedades e contextos. Destaca-se, nesse caso, o pensamento de Malinowski (1984) que, em **Argonautas do Pacífico Ocidental**, buscava mapear os códigos em torno do *Kula*:

O *Kula* é, portanto, uma instituição enorme e extraordinariamente complexa, não só em extensão geográfica, mas também na multiplicidade de seus objetivos. Ele vincula um grande número de tribos e abarca em enorme conjunto de atividades inter-relacionadas e interdependentes de modo a formar um todo orgânico (MALINOWSKI, 1984, p. 75-76).

Recorre-se ao *Kula*, de Malinowski, para perceber que esse conceito, assim como o de tecnologias, pode ser encarado de forma ampla, embora Mendes; Bottentuit Jr. (2014) destacam que:

Antes de se falar sobre tecnologia aplicada à educação, é conveniente que se fale sobre a relação obrigatória que a sociedade, sobretudo a urbana, tem cotidianamente com os recursos tecnológicos. Desde a invenção da escrita até o microprocessador de dados, o aparato tecnológico produzido pela humanidade vem modificando a cultura, a economia, a linguagem, a política, a educação etc. (MENDES; BOTTENTUIT JR., 2014, p. 2).

Por conseguinte, antes de tudo, a cultura digital amplia essa rede de relações que se mantém viva e repleta de questões culturais que precisam ser mediadas por metodologias e recursos ricos de significados, com sentido para quem aprende e para quem está no papel de ensinar, num contínuo ainda obscuro processo de diálogos.

Enfrentar os desafios também é uma preocupação para realizar o ensino de arte, pois, além dos objetos próprios dessa área, que envolvem aspectos culturais e sociais que acompanham as mudanças da sociedade, os avanços das tecnologias, naturalmente, têm feito parte das novas demandas descortinadas pela realidade atual. Essa conjuntura impacta diretamente a definição de currículo, que perpassa os norteamentos do que considerar para que se promova aprendizagem, partindo da perspectiva do que ensinar diante de tantas possibilidades e necessidades que cada nível de ensino exige. O currículo, portanto, é um instrumento que

considera as diversas possibilidades de aprendizagens e contém fundamentação teórica para cada área de conhecimento.

Dessa forma, o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais, do IFMA – Campus São Luís - Centro Histórico, engloba o compromisso de estabelecer o uso e incorporar as tecnologias no cotidiano das práticas educativas até o ponto em que essa presença deixe de ser percebida com “estranhamento” e torne-se *habitus*⁵ nas práticas de aprendizagens.

Cabe observar que o currículo dos cursos de Artes Visuais não é um elemento neutro, sua concepção está imbricada nas relações políticas de poder e controle social sobre a produção de conhecimento que se apresenta nas formas oficiais. Entretanto, o currículo é permeado por experiências que constituem sua face oculta, além do momento em que ele se realiza nas práticas cotidianas.

Os benefícios do uso das TDIC nas atividades da disciplina de Pintura foram: a criação de mecanismos de interação entre estudantes; o envolvimento da comunidade interna da escola; o incentivo à colaboração e à resolução de problemas para o uso crítico dos recursos tecnológicos; e a reflexão e valorização da cultura tecnológica na formação de repertório visual. Levando isso em consideração, Venturelli (2004) afirma que:

As palavras interação e interatividade começaram a ser empregados pelos artistas a partir dos anos 1980, quando passou a existir um interesse maior na utilização de computadores como meio para a produção de obras nas quais se destacavam a possibilidade de uma maior participação do espectador (VENTURELLI, 2004, p. 74).

Assim, o modo de ver o mundo e os lugares que cercam as pessoas deve ser realizado sob uma perspectiva crítica, que

⁵ Para Wacquant (2017), o *habitus*, abordado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, compreende o modo como a sociedade se torna depositária nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou pela capacidade treinada e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que, então, os guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e às solicitações do seu meio social existente.

comporte reflexões quanto à produção e à edição de conteúdo gerados na internet, observando-se autoria, armazenamento, redes sociais etc. A sala de aula potencializa esse olhar, instiga a construção de novas perspectivas tanto dos alunos como dos professores, antes de qualquer coisa, considera-se que pensar a presença de tecnologias é uma condicionante do momento em que todos estão imersos. Pensando desta forma, considerou-se olhar a atividade de solicitar aos alunos a construção de um portfólio, um instrumento que possibilitaria fazer inúmeras reflexões em sala de aula, mas, sobretudo por que neste momento e neste contexto da pandemia o portfólio por ser um recurso didático bastante conhecido e utilizado no exercício do magistério em sua forma física, agora desafia a turma a construí-lo digitalmente, o que ampliou a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto, especialmente do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFMA.

No contexto educacional, visando tratar com pontualidade os problemas que precisam ser superados, a cultura visual construída em portfólios educativos se apresenta aos estudantes como forma de salvaguardar a essência do que é estudado através de imagens e de conteúdo. A partir de Lins (2014) que pensou a cultura visual como algo que sobressai as imagens e atravessa os discursos, compreende-se que o portfólio pode ser bem “mais que um repertório de imagens, trata-se de discursos visuais que constroem posições e que estão inscritas em práticas sociais” (LINS, 2014, p. 1). Nesse horizonte, as imagens dos lugares, dos objetos e das pessoas tornam-se formas de contato, cuja continuidade permite categorizar o que a organização de um portfólio educativo irradia, em meio aos experimentos e às experiências estéticas, passíveis de serem discutidas como parâmetros que solicitam a tecnologia para transformarem a experiência de aprendizagem e principalmente como um produto do trabalho dos alunos, que possa materializar a construção acadêmica sobre determinado componente e uma perspectiva totalmente não presencial em um curso de natureza presencial.

Destarte, a noção de cultura visual que perpassa a construção dos portfólios – presente na ação de reunir imagens cuidadosamente curadas pelos alunos – materializa-se por meio das novas imagens por eles produzidas, sendo suas presenças oriundas dos exercícios e técnicas artísticas de pinturas.

Para fins e limitações metodológicas deste estudo, quanto ao recorte epistemológico de construção e análise, considera-se que o ensino de arte pensa o mundo – na perspectiva do fazer artístico ou de produção de objetos – e trabalha com as diversas formas de expressão. A análise e apreciação das produções estabelece ligações com o que já se sabe e se pensa e reflete sobre a história dos lugares, dos seus objetos e da sociedade que as produziu.

As provocações educativas, produzidas em sala de aula, indagam de que formas o uso de tecnologias modificam as relações das pessoas quanto à construção de visualidade, considerando-a como um problema sociocultural que dá ênfase ao hibridismo da arte na contemporaneidade, destaca-se que o ensino de arte se consolida nas escolas sobre o tripé: apreciação, produção e reflexão (BARBOSA, 2008).

Sendo assim, a definição de portfólio passa a ser entendida como uma porta de conhecimento, de conteúdos únicos: ruas, centros históricos, a própria casa dos estudantes e seus moradores, tudo resguarda as chamadas instituições socioculturais, que exercem grande influência sobre o que os transeuntes realçam quando entram em contato com a produção de pintura que cada um dos estudantes está produzindo.

METODOLOGIA DA ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DO PORTFÓLIO PELOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE PINTURA

Inicialmente, propôs-se aos alunos a construção de um portfólio, cujo diferencial de abordagem refere-se ao envolvimento dos estudantes em reflexões em torno do caráter organizacional do estudo de pinturas realizado durante a disciplina. Como resposta,

as atividades deveriam ser postadas no *Google Classroom*⁶, tendo-se em vista que a ideia principal era que houvesse um registro dos materiais produzidos com o uso dos recursos tecnológicos em todas as etapas: da captação de imagens individualmente; o compartilhamento de impressões, pesquisas documentais, textos, autoria, conteúdo, edição e divulgação.

As Atividades de criação de portfólio concernem à organização de um arquivo atuante, isto é, um instrumento didático utilizado para narrar experiências visuais por meio de imagens e textos. Constitui-se como uma experiência da aprendizagem cujo conteúdo reflete o percurso do estudante no decorrer de uma disciplina.

Criar um portfólio para registrar a disciplina de Pintura, além possibilitar ao professor fazer a avaliação do percurso formativo do aluno, apresenta-se como uma ferramenta que proporciona ao estudante a reflexão sobre o conceito de processo criativo em que ser o humano está imerso, observando-se o poder das imagens e as interações conscientes, ou não, que se desenvolvem durante o trabalho, além de estimular a presença do aluno nas aulas remotas, pois realizar essa tarefa significa entre outras coisas está conectado a continuidade de itinerário formativo dentro de componente curricular.

A criação do portfólio objetivou configurar-se em um trabalho de curadoria artística, de caráter surpreendente na sala de aula, sobretudo porque ele costuma ser usado como meio de avaliação, uma vez que é considerado um instrumento de organização dos percursos criativos, ou seja, uma atividade que possui potencial de salvaguardar a produção de estudos em plataformas digitais configurou-se também como uma experiência inovadora.

Acrescenta-se a isso o caráter motivador do portfólio, pois, os alunos podem olhar suas produções e refletir acerca do sentido e

⁶ Google Classroom (ou Google Sala de Aula) é uma plataforma que permite que professores e estudantes se conectem e acessem livros em PDF e atividades, seja como complemento para aulas presenciais ou Ensino à Distância (EAD). Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/google-classroom-como-usar/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

significado delas, encorajando-os a perceber que, em meio à pandemia de COVID-19 que trouxe um rastro de dor e desalento pelas inumeráveis perdas, há no percurso educativo vivenciado um ato de resistência e continuidade da vida.

Becker (2007) afirma que uma maneira óbvia de começar um estudo é observar que, muitas vezes, as coisas parecem uma boa ideia porque suas consequências não são visíveis quando a ação é empreendida. Dessa metodologia, ressalta-se o caminho e a sequência de atividades que foram necessárias para a escrita deste estudo.

Iniciou-se com a realização de leituras bibliográficas e da sistematização das obras de referência da discussão do uso das TDIC no contexto educacional. Com base nas leituras, realizou-se uma abordagem dialética, sobre a qual Zago (2013, p. 115) afirma que “o método dialético irá justamente buscar as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei como docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Educação do Maranhão – Campus São Luís, Centro Histórico, olhar para o uso das TDIC nas relações de aprendizagem dos estudantes e dimensionar o nível da renovação da apresentação dos conceitos da disciplina Pintura e sua utilização no contexto educativo atual. Como atividade final, a ser desenvolvida pelos alunos neste período, foi a elaboração de um portfólio, foi possível expandir os conceitos aplicados durante as aulas e ter um instrumento, ou recurso didático, de avaliação e de reflexão da prática e percursos formativos, visto ser importante o resultado como ação imediata. Foi importante potencializar o acesso dos estudantes a exercícios de reflexões críticas, através da construção de conteúdos que incorporem problemas visuais e tecnológicos no momento em que se vivencia a pandemia.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, A. M. **Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARROS, L. S. A. M. **Poéticas da criação: uma proposta para uso das práticas colaborativas na criação de objetos tecno/estéticos em ambientes educacionais**. 2018. 221f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188214>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 2.618, de 12 de junho de 2020**. Dispõe sobre a realização de Atividades Pedagógicas não-presenciais em Cursos Presenciais Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de Graduação e Pós-Graduação do IFMA e para a reorganização do Calendário Escolar 2020. São Luís: 2020. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/06/Portaria-2618-de-12-de-junho-de2020-1-converted.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes**. São Luís: 2015. Disponível em: <https://centrohistorico.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/28/2019/03/Superior-artesvisuais-Completo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.
- LINS, H. A. de M. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 245- 260, mar. 2014. Disponível em: <http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MENDES, N. S. **A metodologia webquest na aula de literatura: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio do IFMA**. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1504/2/NatanielMendesSilva.pdf>. Acesso: em 20 jan. 2020.

MENDES, N. S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Uma proposta de uso da Metodologia WebQuest para o ensino e aprendizagem de literatura. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n.1, jul. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/50341/0>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

MORAN, J. **Metodologias ativas: alguns questionamentos**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

RUYBAL, C. V. A. **A utilização da tecnologia digital: Smartphone no Ensino da Arte**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unespar-curitiba_catarinavieiraalvesruiybal.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

SIMÕES, I. de A. G. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista Eletrônica Temática**, Ano V, n. 05, mai. 2009. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/52266/mod_resource/content/1/Sociedade_Cibercultura.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

VENTURELLI, S. **Arte: espaço_tempo_imagem**. Brasília: Editora UnB, 2004.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, jun, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/kr/v54n127/n127a06.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

INTERVENÇÕES NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DURANTE O PERÍODO DE ISOLAMENTO E ENSINO REMOTO: REPERCUSSÕES NO COMPORTAMENTO DAS FAMÍLIAS

Fabírcia Coelho de Freitas

1. INTRODUÇÃO

Já faz algum tempo que a efetividade do sistema de educação tradicional vem sendo questionado como promotor de igualdade de oportunidades, fomentador de melhoria de desempenho futuro ou apto a validar o aprendizado ao longo da vida de um indivíduo. Tais comprovações podem ser encontradas no relatório da OCDE, *Embracing Innovation in Government – Global Trends 2020*, que afirma que 01 (um) em cada 04 (quatro) adultos não se acham com qualificação adequada ao mercado de trabalho atual. Não basta apenas exigir que o sistema educacional seja inclusivo, sabemos hoje que a diversidade se faz presente em todos os níveis educacionais, por vários mecanismos, dentre eles o sistema de cotas, assim como também, não basta exigir uma educação mais automatizada, dinâmica; as experiências do período pandêmico nos tem mostrado que não é de automação que a educação necessita. Alguns clamam por uma mudança na base curricular adequando-a a atualidade, mas, se analisarmos criticamente a evolução educacional curricular experimentada ao longo dos últimos dez a quinze anos, perceberemos que hoje se fala muito mais abertamente sobre sustentabilidade, cidadania, inclusão, educação financeira, educação sexual, política, liberdade de expressão dentre outros do que em qualquer outro período. Ou seja, não falta ao estudante, ao homem atual, independentemente

de seu nível socioeconômico, conhecimento, informação, conteúdo, falta-lhe aprendizagem e estes não podem ser confundidos.

O advento do Coronavírus pôs a prova algumas ideologias antigas sobre o processo de automação da educação que imputavam ao ensino retrogrado da sala de aula grande parte do fracasso ou insucesso estudantil. Mas percebe-se que estes têm fundamentação em outros sítios. Pesquisa feita com uma família de classe média, decorridos mais de um ano de isolamento devido à pandemia, retrata as aflições tanto de pais, de crianças, de adolescentes e de professores sobre a falta de aprendizado, sobre problemas de adaptações, metodologias de ensino inadequadas e trazem à tona outros pensamentos: estamos criando mentalidades que permitam às novas gerações serem autônomas em seu aprendizado ou apenas estamos replicando o processo educacional formal melhorado e adaptado ao contexto atual? O que, ou do que, a sociedade moderna precisa?

Ao longo deste artigo, trataremos de alguns modelos de construção do saber, sem necessariamente querer esgotá-los, de forma a evidenciar os proveitos que o processo de autodirecionamento do ensino propicia ao indivíduo e à sociedade em geral, mas que, infelizmente, ainda não figura dentre os modelos aplicado na maior parte das escolas, por seus professores nem tampouco dentro das famílias e que, no momento pandêmico pelo qual a sociedade encara, poderia minimizar as perdas na aprendizagem dos alunos.

2. AS TRANSFORMAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO SABER

Muito embora a educação ocorra durante a vida inteira, constituindo uma metodologia que não é neutra, olhamos para a aprendizagem como um processo fundamentalmente direcionado para o indivíduo em sua fase inicial de vida (criança, adolescente), fechando o ciclo neste período e esquecendo do aprendizado contínuo.

Estudos desenvolvidos por Heckman (2004), apontam que os investimentos em ensino na primeira infância são traduzidos em

alta qualidade, efeitos duradouros, motivação e capacidade de adaptação na idade adulta. Talvez por causa desta concepção, os modelos pedagógicos adotados pela maioria das instituições de ensino ainda fortaleçam o entendimento de que é necessário condicionar a criança a colocar o conhecimento para dentro e não a aprender a colocar o conhecimento para fora de si.

Os modelos pedagógicos de aprendizagem podem ser conceituados, segundo Behar, Passerino, Bernardi (2007) como “um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de conhecimento”. São os processos ou metodologias pelas quais aquele que detém o conhecimento, utiliza-se para transmiti-lo aos demais.

Baseado neste conceito, apresenta-se seis modelos pedagógicos atualmente aceitos, segundo Peres *et al.* (2014):

a. Modelo centrado no professor – estão focados no ensino e não na aprendizagem, caracterizando-se pela transmissão das informações (conteúdos e materiais previamente definidos) métodos diretivos;

b. Modelo centrado no estudante – o protagonismo é do estudante com direcionamento para a autoaprendizagem, construindo uma visão crítica e reflexiva. A prioridade é aprender a aprender;

c. Modelos centrados no saber – o foco é na escola como uma condutora de conteúdos básicos de saberes distantes da realidade na qual o aluno está inserido;

d. Modelos centrados na técnica (ou nos meios de comunicação) – a essência do modelo é o meio, resultante da didática, da tecnologia e das técnicas desenvolvidas pelo professor. A aprendizagem tem origem nas condições motivadoras ofertadas pelo ambiente no qual o aluno está inserido;

e. Modelo centrado no contexto social – professor e aluno são protagonistas dentro de uma realidade de conteúdos sociais, na qual o professor apresenta a realidade e o estudante obtém o conhecimento mediante a assimilação;

f. Modelo centrado na interação – todos os aspectos são fundamentais para a aprendizagem, não havendo uma sobreposição de prevalência entre professor/aluno/técnica/contexto social/saber.

Assim sendo, a educação formal é realizada baseada neste tripé (professor/aluno/técnica) tendo como foco principal o professor. Schlochauer (2021) contextualiza a realidade educacional existente:

uma parte importante do tempo de vida de uma criança ou adolescente inclui passar horas na escola todos os dias. A partir dessa experiência, consideramos que aprender é sentar em uma sala, escutar alguém falar, fazer lição para aumentar a retenção do conteúdo e ter o aprendizado atestado por meio de uma prova que demonstra a absorção da informação. Sempre de maneira comportada e sem “conversa paralela”. São anos e anos vivendo diariamente essa rotina (SCHLOCHAUER, 2021, ed. Kindle)

De forma muito realista, Pozo descreve como ocorre o processo de aprendizagem nas escolas atuais:

Hoje, a escola ensina conteúdo do século XIX, com professores do século XX a alunos do século XXI. A cada dia a escola assume mais responsabilidades. Mas muitos professores foram treinados apenas para transmitir conhecimentos. Não é assim que os problemas da educação serão resolvidos (EL MERCURIO, Chile, s/d, tradução nossa).¹

Em outro momento Schlochauer (2021), detalha um pouco mais desta rotina do estudante durante os anos iniciais:

na escola, somos ensinados a sermos ensinados. A prática e a lógica educacional tiram nosso poder de escolha. Durante todo esse período, alguém decidiu por nós o que aprender, com qual carga horária, com que métodos. Também escolheram quem seria a professora ou professor e como saberíamos se tínhamos aprendido ou não. Com isso, desenvolvemos dependência de terceiros para que o processo de aprendizado ocorra.

¹ *hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. Cada día la escuela va asumiendo más responsabilidades. Pero muchos docentes han sido formados sólo para transmitir conocimientos. Así no se van a resolver los problemas de la educación.* (EL MERCURIO, Chile, s/d).

Especialmente na infância e início da adolescência, a presença de uma figura adulta que ajude o processo de estruturação do aprendizado é fundamental. A verdade, porém, é que no modelo atual são poucos os estímulos para o desenvolvimento da nossa autodireção (SCHLOCHAUER, 2021, ed. Kindle).

Fica evidente que a sociedade cultural se inclina a limitar o processo de aprendizado à obtenção do conhecimento nas formas verbais, mediante a presença de um tutor, desvalorizando todo e qualquer conhecimento que seja de ordem prática, ou seja, o saber fazer voltado para o modelo sala de aula, muito deixa a desejar em crescimento, não criando condições para que o aprendizado ocorra baseado na experimentação e sim no acúmulo de conteúdo. Desta forma, fica claro que os sistemas formais de aprendizagem se prestam, até determinado ponto, a atender às demandas de doutrinação das políticas governamentais atuantes.

2.1 Processo de Aprendizagem autodirigido

Dentro dos diferentes processos de aprendizagem apresentados até o momento, percebe-se que o foco está sempre vinculado à aprendizagem desenvolvida no período escolar compreendido entre os 6 e 18 anos, ou seja, na educação da criança e do adolescente. Contudo, a aprendizagem é algo que ocorre de forma contínua, ao longo de toda a vida do indivíduo e acaba por refletir os processos que lhe foram imputados na fase inicial de seu desenvolvimento.

Ao longo dos últimos 60 anos, uma nova forma de aprendizagem tem sido questionada: o aprendizado autodirigido, criado por Allen Tough teve como ponto de partida o trabalho do professor Cyril O. Joule que em 1961 escreveu o livro denominado *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Who Continues to Learn*, em livre tradução: A mente questionadora: Estudo dos adultos que permanecem em contínuo aprendizado. Baseado na concepção de que a maioria dos indivíduos, em determinado tempo, promovem seu próprio aprendizado, sem necessariamente ter consciência do que está desenvolvendo. Tough aplicou, em 1970, uma pesquisa

com 66 indivíduos adultos, um protocolo com questionamentos simples sobre o que estes tinham aprendido nos últimos 12 meses. Foi possível apurar que 65 entrevistados haviam praticado um estudo autodirigido, desenvolvendo sua aprendizagem sem, no entanto, terem consciência do projeto, da aprendizagem ou do processo autodirecionado que ocorreu em ambiente informal, ou seja, fora do ambiente escolar.

Um estudo autodirecionado ou autodirigido nada tem a ver com genialidade ou autodidata, muito pelo contrário, como se pode perceber na definição emitida por Knowles, em 1975 e que se encontra tão atual:

aprendizagem autodirigida é um processo pelo qual indivíduos têm a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de diagnosticar suas necessidades de aprendizado, estabelecer metas e identificar recursos humanos, materiais para o aprendizado, escolhendo e implementando estratégias de aprendizado apropriado e avaliando o resultado de seu aprendizado (KNOWLES, 1975).

Nota-se que ela se baseia na busca do conhecimento de forma contínua, tornando-se em função deste detalhe, num processo. Importante realçar que a busca parte do próprio indivíduo, podendo ou não contar com a ajuda de terceiros, onde se conclui que qualquer pessoa pode ser o “braço de ajuda/suporte” para aquele que se dispõe a aprender, não tendo a obrigatoriedade de ser um professor.

Esse processo não se dá de maneira atabalhoada, de forma oposta, ela se dá mediante o traçado de um caminho, escolhido pelo próprio estudante que conduz o aprendizado, identificando o que ele deseja aprender, através de quais canais pretende fazê-lo, se será necessário alguém para conduzi-lo ou se tem condições de caminhar sozinho, quanto do seu tempo dispõe para aprender e avaliando se da forma como efetuou seu aprendizado, este foi proveitoso ou não e se produziu os resultados esperados.

Para Schlochauer (2021):

quando aprendemos de maneira autodirigida, mais do que a intenção, desenvolvemos a confiança na nossa capacidade de conduzir o processo com autonomia. Aprendizagem autodirigida, como todas as habilidades, só pode ser desenvolvida de maneira prática, consciente e contínua (SCHLOCHAUER, 2021, ed. Kindle).

Não há o que se discutir quando o assunto são as mudanças e os avanços que as tecnologias digitais trouxeram, não apenas para a educação, para todos os setores sociais, devendo, obrigatoriamente, serem incluídas como ambientes de aprendizagem, de informação e de diversão, podendo em um primeiro momento, ser visto como portal de diversificação para propagação da autoaprendizagem, muito embora, seja apenas uma ferramenta e como tal, depende especificamente de quem a maneja para que se obtenha resultados positivos ou não.

Evidencia-se a partir do novo contexto que o aprendizado ocorre quando o indivíduo passa a vivenciar, a experimentar, a aprender com o mundo e não apenas sobre o mundo no qual ele está inserido. É buscar novos ângulos mediante o estímulo à curiosidade e à colaboração e principalmente, de forma autônoma, deixando de lado apenas o conhecimento do que foi transmitido para transformá-lo mediante seu próprio olhar.

Embora, em um primeiro momento possa se ter a impressão de que a autodireção da aprendizagem seja destinada ao ensino de adultos, ela se presta, como dito anteriormente, a pessoas que são curiosas em promover sua própria educação. Crianças e adolescentes são por natureza pessoas perguntadoras, observadoras, indagadoras e desde que sejam estimuladas, motivadas, poderão ser protagonistas de seus conhecimentos e amparados pelos professores, atingir um patamar elevado de aprendizagem, necessário no contexto de isolamento e de ensino remoto ao qual todos estão submetidos.

3. PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DECORRENTES DA PANDEMIA

No início de 2020 o mundo foi surpreendido com a pandemia da Covid-19, que obrigou a todos a inserção de novos modelos de atuação, visto que a recomendação principal da Organização Mundial da Saúde para conter a transmissão do vírus, baseia-se no isolamento social.

Para a educação, área já costumeiramente afetada no Brasil por uma qualidade precária, diferenças regionais socioeconômicas e tantos outros percalços, conforme apontado por Freitas, Pereira (2021), no I Colóquio FAETEC professores-pesquisadores: saberes da educação profissional e tecnológica Rio de Janeiro, “o Brasil no panorama educacional internacional não é protagonista, sua presença parte da média e em sentido descendente. [...] regionalmente, percebe-se uma desigualdade latente, com resultados melhores para as regiões Sudeste e Sul”, a pandemia escancarou ainda mais estas diferenças.

Em recente relatório produzido pela Fundação Lemann, derivado do Projeto de Vida: O papel da escola na vida dos jovens, que visa analisar a capacidade das instituições de ensino de propiciar os meios necessários para os jovens atingirem seus objetivos na vida adulta, teve 126 pessoas selecionadas para entrevistas dentro de público alvo específico, sendo este jovens entre 17 e 21 anos, com percurso acima da média no ensino público, com diversidade socioeconômica e étnica, com nota no ENEM acima da média das escolas públicas em Matemática e Redação, apontou, na fala dos entrevistados:

- A escola não consegue ensinar Matemática, Português ou Ciências. Matérias básicas.
- Formar pessoas que não só aceite as coisas como elas são, mas que tenha uma visão mais crítica da realidade que ela está vivendo.
- Desenvolvimento do espírito crítico.
- Terminei o colegial, não sabia o que fazer. Não me sentia capaz de trabalhar, não consegui passar na UFRGS, fiquei perdida.

- Me vi saindo do ensino médio com bastante deficiência, não me senti preparado para nada, ele não me ajudou a escolher a ser o que eu queria na vida.
- Acho que os responsáveis pela educação estão muito preocupados com o número de pessoas formadas e não nos conteúdos aprendidos.

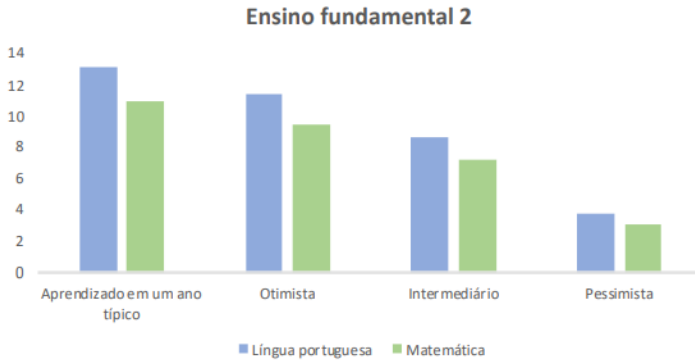
Percebe-se que a condição atual do ensino interfere na visão de futuro, sonhos e objetivos dos jovens e que ficarão mais agravados com a pandemia e o isolamento decorrente do Coronavírus.

De forma análoga, o Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados (CLEAR) para o Brasil e a África Lusófona, da Escola de Economia de São Paulo da ABEP Getúlio Vargas, apresentou em novembro de 2020, um relatório sobre a perda da aprendizagem no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional.

Até então, os fatores que mais interferiam no processo de aprendizagem (fora do contexto pandêmico) eram: a interrupção das aulas prejudicou o aprendizado em especial de matemática; que alunos dos anos iniciais da educação básica são os mais atingidos e, que alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica são os que mais sofreram com a interrupção das aulas.

Levando-se em consideração o Ensino Fundamental II, a pesquisa apontou, conforme Figura 1, que em um ano, considerado atípico, alunos brasileiros que se enquadraram como Ensino Fundamental II, aprenderam 13,1 pontos, seguindo como parâmetro dados do SAEB de 2015 e 2019 para Língua Portuguesa e 10,9 pontos para Matemática. A considerar a pandemia, foram desenvolvidos três cenários (otimista, intermediário e pessimista), nos quais a perda de aprendizagem equivale a menos 1,8 pontos em Língua Portuguesa e menos 1,5 para Matemática, ou seja, nenhum dos cenários apresentará ganhos, a perda é que variará de patamar.

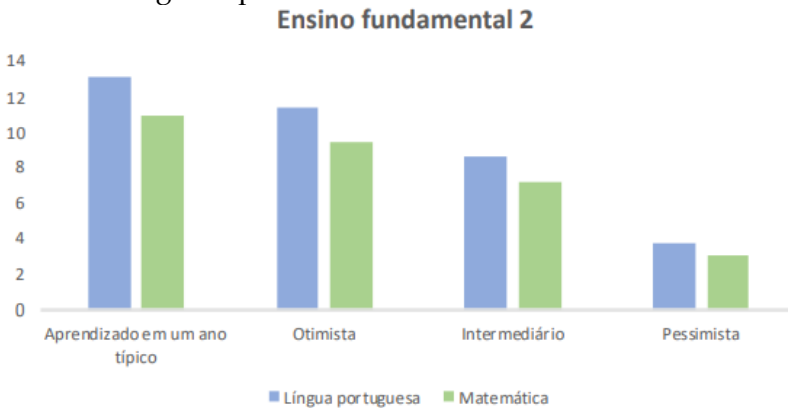
Figura 1. Simulação do aprendizado em Matemática e Língua Portuguesa por série no Ensino Fundamental II



Fonte: CLEAR FGV EESP, 2021.

Quando se leva esse mesmo modelo de estudo para o ensino médio, para um período atípico, a Língua Portuguesa apresentaria 8,8 pontos e para a Matemática 7,1 pontos. Com a construção dos cenários, essa pontuação passaria a menos 1,3 em Língua Portuguesa (otimista) e menos 1,0 ponto para Matemática (otimista). Para um cenário pessimista, a perda de aprendizagem em Língua Portuguesa seria da ordem de 6,3 pontos e em Matemática 5,1 pontos, conforme pode ser observado na Figura 2.

Figura 2. Simulação do aprendizado em Matemática e Língua Portuguesa por série no Ensino Fundamental II



Fonte: CLEAR FGV EESP, 2021.

É fundamental entender que o aprendizado envolve muito mais considerações das que as que foram apresentadas, mesmo porque, o aprendizado não realizado pode variar de acordo com características pessoais dos alunos, mas de forma geral servem para prever a queda na qualidade do aprendizado desenvolvido no Brasil, enquanto durar a pandemia, o isolamento e a realização de atividades remotas.

4. DISCUSSÕES E CONCLUSÕES DA PESQUISA

Não seria absurdo dizer que todos os processos de ensino e de aprendizagem foram colocados à prova devido à implementação abrupta do ensino remoto e junto a eles, professores, pais e alunos, tiveram que reaprender a lidar com as novas questões que passaram a fazer parte da aprendizagem, inclusive, às relativas à saúde mental de todos os atores envolvidos, mais que nunca o caráter dialético do ensino e da aprendizagem fez-se constante.

Visando compreender o comportamento das famílias durante o período de pandemia e os impactos ocasionados por essa para a área educacional, foi proposta uma pesquisa qualitativa exploratória dividida em duas fases, sendo a primeira uma recolha de dados quantitativos, constituída de uma sondagem aplicada aos integrantes de um mesmo núcleo familiar, destinados a conhecer a percepção destes sobre a pandemia e seus reflexos e, numa segunda vertente, se adotou uma análise qualitativa de forma a se averiguar as respostas aos questionamentos e seus desdobramentos.

A família escolhida para a pesquisa é composta por quatro integrantes, classificada como B1, segundo os critérios de classificação econômica do Brasil, estabelecido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), adotados a partir de 01/06/2019, representando em 2019, 4,4% da população brasileira. Outro fator que também contribuiu para a escolha da família foi a proximidade com os entrevistados, uma vez que devido ao isolamento social, o emprego de pesquisas presenciais e remotas ficaram comprometidas. A família em questão reside no mesmo

bairro da pesquisadora. Outro fator determinante para a escolha, ocorreu em função da composição familiar e das particularidades de cada componente, retratadas a seguir:

a. PAI: Analista de Faixa de Mineroduto e Nutricionista, funcionário da iniciativa privada demitido durante o período de pandemia, formação superior completa, 56 anos;

b. MÃE: Servidora pública municipal, professora, formação superior completa, 54 anos;

c. FILHA: Estudante da rede federal de ensino, recém aprovada na graduação da PUC/Minas, 18 anos;

d. FILHO: Estudante da rede particular de ensino, cursando a 7ª série, 12 anos.

De forma a constatar quais foram algumas das possíveis modificações sofridas pelos agentes, foi aplicado um questionário aos membros da família caracterizada no item anterior.

Dividiremos a pesquisa em três momentos, a saber:

a. Rotina antes da pandemia;

b. Rotina durante a pandemia;

c. Emoções apresentadas durante a pandemia.

Resta saber que os questionários, devido às particularidades de cada membro, embora apresentassem perguntas semelhantes entre si, tiveram tratamentos diferentes, justamente pelo contexto que cada um dos atores representava.

4.1 Rotinas antes da pandemia

A primeira questão apresentada a todos os participantes foi para que de forma resumida, descrevessem a rotina que mantinham antes do início da pandemia, em março de 2020. Para os filhos, a rotina era bem simples, se baseava em acordar, ir para a escola em meio período ou em tempo integral, fazer atividades ligadas à escola, participar de eventos de família, recreação. Para os pais, a rotina era um pouco atípica: o pai trabalhava distante da cidade de origem, o que o obrigava a ficar fora de casa durante a semana, por vezes esta ausência se estendia também em finais de

semana e feriado, o que limitava sua participação direta na criação dos filhos. Para a mãe, a dupla jornada, característica de maioria das famílias brasileiras é uma constante. Marcada pelo cuidado com a família e acompanhamento dos filhos durante o período da manhã à tarde e a dedicação ao trabalho externo no período da noite. Interessante verificar que a definição clara de horários se fez presente em todas as respostas, mostrando que a rotina era bem definida, mesmo aos finais de semana. Questão que fica evidenciada na fala da mãe, principalmente:

Uma rotina dividida entre as tarefas do lar e o trabalho de segunda à sexta-feira de 18:00 a 22:20 h, incluindo reuniões pedagógicas uma vez por semana às terças-feiras de 16:00 às 17:00 h (Depoimento Mãe).

De segunda a sexta feira, trabalhava na faixa do Mineroduto, fazendo inspeção das 7:00 às 19:00 horas. Às vezes emendava final de semana e feriado. Residia no município de Divino. Viajando entre Ponte Nova e Itaperuna constantemente. Dirigia cerca de 1200 Km por semana no veículo da empresa. Sábado e Domingo, residia em Ouro Preto junto com minha família (Depoimento Pai).

Aos filhos foi perguntado sobre a relação destes com a escola e sua percepção sobre o ato de estudar. Ambos de forma clara, afirmaram que embora tenham certa dificuldade, possuem uma boa relação com a escola, colegas e professores. A maturidade da participante em relação à importância do ensino, pode ser percebida, pela fala da filha no depoimento a seguir:

Apesar de no fim da minha infância, eu sempre achar que o “estudar” era muito maçante e ter criado um certo desgosto pelo ato de estudar em si, por eu ter uma dificuldade significativa de processar a matéria em um certo período de tempo. Hoje, eu penso que o estudo é algo extremamente importante, já que a única coisa que não pode lhe ser roubada é o conhecimento (Depoimento Filha).

No que diz respeito diretamente ao relacionamento com os professores, ambos também expressaram que se trata de um relacionamento tranquilo, com papéis bem definidos de estudante e de professor:

Eu nunca tive intimidade com eles, normalmente a relação ficava dentro de sala: eu tinha a obrigação de realizar as atividades que ele me pedia e ele tinha obrigação de pontuá-las com o devido valor (depoimento Filha).

Bem eu não sei explicar, mas eu não interajo muito com eles então podemos dizer que seja razoável? (Depoimento Filho).

4.2 Rotinas durante a pandemia

Outro fator apresentado aos participantes da pesquisa, diz respeito à rotina de cada um, durante o período de pandemia do Coronavírus, desde março de 2020 e ainda em curso (meados de junho de 2021). Quando perguntados quais foram as alterações ocorridas, percebe-se o quão a pandemia tem mudado o convívio familiar, conforme depoimento dos pais a seguir.

Como fui demitido, resido em Ouro Preto junto com minha família. Saio de casa somente quando há necessidade. Faço atividades físicas aproximadamente 4 vezes por semana utilizando aparelhos de academia. Passei a dedicar todo o meu tempo com a família (Depoimento Pai).

Dentro do período da pandemia essa rotina se confunde com a rotina do lar, muitas vezes mantida fora do horário estabelecido de trabalho, para tirar dúvidas de atividades dos alunos no momento que solicitam. E que muito das vezes é feito fora do horário estabelecido. Hoje, tenho muitas reuniões on-line, muitos cursos, seminários e Lives. Está difícil separar o trabalho que com a pandemia era feito em casa, com o trabalho de casa do lar e atenção à família. Estar plugado o tempo todo na internet, fazer um escritório de trabalho fixo em casa para professor, fazer os filhos entenderem que por estar em casa também estou trabalhando on-line, fazer muitos cursos on-line para melhorar as metodologias de ensino aprendizagem (Depoimento Mãe).

Para os filhos, embora a rotina apresente alterações, estas são em menor escala, pois ainda se resumem aos novos processos de estudo aos quais tiveram que aprender a lidar. A maior mudança foi percebida pela filha, visto a conclusão dos estudos do ensino médio:

Acordar, assistir aula on-line, almoçar fazer dever de casa e ir dormir (Depoimento Filho). Normalmente me revolvia em acordar a tempo para assistir às aulas on-line, e fazer alguma outra coisa após o almoço, como ler, desenhar ou limpar alguma coisa no meu quarto. Hoje, como acabei me formando, acabei trocando minhas aulas on-line para acompanhar a minha prima de cinco anos nas aulas dela (Depoimento Filha).

Foi questionado a todos os participantes como estava sendo a integração com familiares e colegas de trabalho e de escola, quais os mecanismos estavam sendo utilizados. De uma forma em geral, percebe-se que, embora os aplicativos de mensagens, que já predominavam anteriormente à pandemia, ganharam mais importância, a novidade maior foram as reuniões e aulas virtuais. Percebe-se também que o isolamento total é algo difícil a ser feito, principalmente quando as ligações entre os familiares são muito fortes.

Através de conversa de vídeo, reuniões virtuais, ligações telefônicas, conversas de áudio com a familiares, amigos e trabalho (depoimento Mãe).

Sim, nós normalmente conversamos através de trocas de mensagens e chamadas de áudio. Pessoalmente, nós ainda visitamos minhas avós, mas obviamente seguindo as regras de distanciamento e usando máscaras (Depoimento Filha).

Normalmente nós usamos reuniões virtuais para interagir (Depoimento Filho).

Principalmente através de mensagens do Whatzapp e ligações telefônicas (depoimento Pai).

Trazendo à tona o tempo dedicado ao estudo no período da pandemia, todos eles foram enfáticos, embora o tempo tenha aumentado, a qualidade do ensino não foi satisfatória, tanto para pais quanto para filhos. Essa relação também pode ser detectada quando do questionamento sobre as dificuldades no aprendizado geradas pela pandemia e o relacionamento dos pais com os professores.

Pergunta: Vendo seus filhos estudarem você percebe que estudar ficou mais fácil, mais difícil ou para você continua da mesma forma? Como é o seu relacionamento com os professores de seus filhos?

Estudar ficou muito mais difícil. Houve uma grande mudança no processo ensino aprendizagem. O ensino remoto tornou o relacionamento muito distante, dificultando o acompanhamento pela escola e o entendimento pelo aluno. Relacionamento muito fraco (Depoimento Pai).

Mais difícil, nós pais tentamos facilitar com internet, computador para que cada filho possa fazer de maneira independente suas tarefas escolares e o uso para ter acesso à aula. O relacionamento mediante a pandemia é distante, mais próximo com os professores de filho aluno do Ensino Fundamental II, Já da filha aluno concluinte do

Ensino Médio quase nulo já que todos os problemas eram resolvidos diretamente com os alunos por serem mais dependentes e responsáveis (Depoimento Mãe).

A mesma pergunta foi efetuada aos filhos e ambos foram categóricos: Está muito mais complicado aprender. Neste ponto cabe destacar a falta que a presença do professor faz. A cultura de que é necessário ter alguém para guiar ainda é muito arraigada, independente da escola ser municipal, estadual ou federal, pública ou privada.

É mais difícil para estudar remotamente, já que eu não consigo prestar atenção e acabo me distraindo mais fácil (Depoimento Filha).

Do meu ponto de vista ficou mais difícil pois não temos aquele mesmo contato que temos com o professor (Depoimento Filho).

Ainda sobre o processo de aprendizagem, perguntou-se aos estudantes, se ficou neles algum sentimento de “perda” em relação ao aprendizado que possivelmente poderiam ter recebido em um tempo “normal” e o que foi entregue pela sua instituição escolar em função remota? Nas palavras da filha, se tem o resumo do que a aprendizagem remota, proporcionou:

Sim, já que muita coisa que era mandatório eu ter conhecimento para realizar o ENEM, eu não tinha conhecimento profundo ou nunca ouvi falar. Muitos professores deixaram a matéria nas mãos dos alunos e não se importam com o resultado, se os alunos aprenderam ou não (Depoimento Filha).

Novamente é possível constatar a dependência da presença do professor como condutor principal do conhecimento do aluno. A percepção de impotência do aluno, que se sente totalmente abandonado e do entendimento desse de que não há importância, em sua concepção se houve ou não o aprendizado por sua parte. A fala “deixaram a matéria nas mãos dos alunos” demonstra nitidamente que o aluno ainda não possui um entendimento de autodirecionamento dos conhecimentos e os entrega a alguém. Tal posicionamento não é fruto de um ou dois alunos. A forma como a escola é tratada desde os tempos iniciais, limitando sempre o saber,

o buscar do aluno, faz com que este abandono seja maior e mais evidenciado, agora na pandemia.

A percepção da mãe e do pai, em relação ao processo de aprendizagem dos filhos, também vem corroborar com a afirmativa anterior:

Queda no rendimento escolar em conteúdo que antes não apresentava dificuldade, desestímulo a alguns conteúdos pelo distanciamento virtual. Sim muitas. A pandemia expôs esse sentimento de perda e percebemos que muitos professores dentro do ensino privado não seguem o sistema de ensino da escola, e que as fragilidades desse sistema também foi exposta (falta de acompanhamento de professor nas lista de exercícios sem corrigi-las, excesso de trabalho em grupo, aulas cansativas muito teóricas) enfim abrindo pareceres para o questionamento de ensino por excelência vendido pelas escolas particulares (Depoimento Mãe).

Minha percepção é que aumentou a dificuldade na aprendizagem, ao mesmo tempo que aumentou o tempo no uso de internet e nos jogos eletrônicos. Na minha opinião a perda foi muito grande. Se o ensino estivesse normal o processo ensino aprendizagem seria muito melhor. Inclusive pode se notar a piora acentuada na aprendizagem da Matemática. Agora, quando comparada com o ensino Público, o nível do ensino privado está muito acima do público (Depoimento do Pai).

Na outra ponta deste processo, temos a mãe que também é educadora em uma escola municipal e consegue trazer para o debate, o ponto de vista do educador na percepção do processo realizado pelo aluno.

Dificuldade em acompanhar aprendizagem em tempo real do aluno, pois muitas vezes não tiram dúvidas durante o momento da aula, chamam no privado para falar sua de dificuldade com vergonha dos colegas, muitas vezes ele quer relatar um problema pessoal que está interferindo na participação das aulas. Problemas como aluno fantasmas que só aparecem no início para responder que estão presentes e no final antes do término da aula, mas durante as aulas nem se manifestam. Alunos que não interagem nas mídias, mas entregam todas as atividades solicitadas de forma impecável. Alunos que interagem nas mídias durante o período das aulas, mas não entregam nenhuma atividade prontas. Problemas que aparecem que vão dar trabalhos para serem resolvidos junto ao conselho de classe, pois os alunos estão aproveitando as brechas encontradas na lei quanto ao ensino remoto. Infelizmente estamos criando uma geração de “analfabetos virtuais” assistidos à distância de maneira remota. Dura realidade escancarada com a pandemia que vai refletir muito a longo prazo nas

produções acadêmicas, nos profissionais que não vão estar prontos para o mercado de trabalho, falta de recursos aplicados na educação...

...A fragilidade do sistema ter uma plataforma onde os alunos pudessem acessar de forma gratuita possibilitando maior participação dos alunos, fragilidade dos órgãos públicos de exercer a lei não integra fornecer ensino gratuito e obrigatório a todas as faixas etária como previsto na LDB. O grande exemplo o não fornecimento de internet gratuita para os alunos e professores (Depoimento da Mãe, no papel de educadora).

É interessante notar que cada personagem apresenta um comportamento baseado em suas próprias experiências. Possivelmente, pela educadora ter filhos em idade escolar, tenha apresentado um olhar mais atento aos seus alunos, sendo capaz de identificar as realidades que prontamente atingem seus filhos.

Outro aspecto a ser abordado é que, durante a pandemia, a filha concluiu o ensino médio e prestou ENEM para a graduação. Seu olhar sobre os acontecimentos, nos mostra a angústia de todo esse processo:

Foi um caos, honestamente. Foi uma corrida contra o tempo e paciência, já que os professores não ajudaram muito, e o tempo era muito curto para cobrir tudo o que os professores não cobriram. Eu não esperava conseguir uma nota boa no ENEM com tudo o que aconteceu...

...Eu ainda acho que muita coisa ainda está maçante, especialmente porque ainda existem professores que acham que o aluno está por conta da sua matéria, ou acham que são os donos da razão. Muita coisa pode melhorar no sistema de ensino, inclusive tornar obrigatório que todos os professores tenham cursos voltados a pedagogia (Depoimento da Filha).

Aqui novamente se faz presente a dependência do professor e do ensino presencial para que a difusão do conhecimento se faça presente e essa foi a tônica de quase todas as respostas que envolviam o ensino e a aprendizagem, tanto para pais quanto para os estudantes. Essa percepção também fica evidente quando a filha, diz que acredita que a pandemia traga “A valorização do sistema de ensino tradicional, e a importância das relações intrapessoais.”

4.3 Emoções apresentadas durante a pandemia

É inegável que o comportamento dos indivíduos foi afetado pela pandemia, não apenas na condição de isolamento a que todos foram submetidos, mas principalmente pela pressão de aprender a lidar com o inesperado. A saúde mental de cada participante da pesquisa também variou em conformidade com características já existentes e principalmente pelo tipo de pressão ao qual foi submetido.

Quando questionados sobre o que mais sentiam faltam em relação à vida antes da pandemia e o que desejavam fazer quando esta chegasse ao fim, é nítida a percepção constante nos depoimentos de que tratava-se de uma família bem estruturada pelo lado emocional.

Sair de casa, comemorar os aniversários, formaturas e outras datas comemorativas. Praticar esportes no OPTC. E encontrar amigos sem preocupação de contaminação. Gostaria de fazer uma festa com os familiares e amigos “se tivesse dinheiro, é claro” (Depoimento do Pai).

Um encontro em família com todos os familiares, planejar o fim de semana que com a pandemia ele não existe mais, está sendo confundido com os dias úteis que eram dedicados exclusivamente ao trabalho, resolver os problemas causados pela pandemia “desemprego na família, ansiedade, estresse...” Poder voltar a lecionar presencialmente, interagir de forma presencial com os alunos, com a família (Depoimento da Mãe).

O contato com os meus amigos, e eu percebi que era a escola (atendimento presencial) que colocava um determinado ritmo na minha vida, sem ela, muita coisa se tornou maçante e os dias resolvem se passar mais rápido (Depoimento da Filha).

Brincar com os meus amigos e conversar com parentes (Depoimento do Filho).

Questionados sobre o que a pandemia tinha trazido de novo no campo sentimental, as respostas foram bem abrangentes. Para os pais, o comportamento dos filhos ficou ainda mais preocupante e para os filhos não foi diferente:

Insegurança e a dificuldade de superar as dificuldades do ensino remoto (Depoimento do Pai).

Antes da pandemia tínhamos que vigiar o uso da internet, com a pandemia esse papel se inverteu, já que o uso passou a ser diário (Depoimento da Mãe).

Eu acabei tendo minha ansiedade agravada (Depoimento da Filha).

Essa pandemia está deixando uma sensação de exaustão e obesidade (Depoimento do Filho).

Foi solicitado a cada participante que expusesse seu posicionamento sobre todo o processo que ele estava passando. De certa forma, surpreende que todos eles apresentem como temática central o cuidado com o próximo e não apenas consigo.

Devemos cuidar uns dos outros, aproveitar o convívio com as pessoas, e respeitar a todos, pois cada pessoa é um ser diferente, com pensamentos e ideias próprias (Depoimento do Pai).

A pandemia expôs a fragilidade da humanidade e do mundo como um todo. A falta de compromissos do Estado em investir e fiscalizar este investimento na educação, saúde, políticas públicas para o bem estar da sociedade, respeito ao cidadão. Assumir o seu papel de cuidar da sociedade e não só do seu reduto eleitoral (Depoimento da Mãe).

Que todos nós deveríamos nos cuidar, tenho medo que a pandemia nunca acabe (Depoimento do Filho).

Nos chama a atenção o fato da filha ter dito que não havia nada a ser acrescentado. Relendo todo o questionário é possível apurar que a personalidade dela é mais fechada, com pouco amigos, descreve-se como ansiosa, mais cansada emocionalmente e alega que o principal ensinamento que ela leva da pandemia é a aprender a lidar principalmente com a *“Paciência e a necessidade de aprendizado de algumas habilidades aleatórias para ocupação do tempo”*. Ela ainda diz apresentar dificuldades com questões de foco, alegando distrair-se com facilidade das atividades que são propostas. Acrescenta que seu maior medo, embora não tenha por hábito traçar planos, e se considere muito nova para uma resposta decisiva, seja *“decepcionar os meus pais, de ser uma grande falha nas expectativas que eu penso que eles têm. No fim, isso tudo é uma grande paranoia”*.

De forma implícita, nos parece apresentar os receios de uma juventude não habituada a autodirigir-se, a ser amparada constantemente em suas dúvidas. Se por um lado, o medo de decepcionar os pais nos remete às cobranças externas, também nos incita a uma falta de consciência sobre autoconfiança e de autoconhecimento que precisariam ser desenvolvidos e certamente trariam respostas positivas, reflexos no sistema de aprendizado e

de libertação da dependência de ter sempre alguém presente, para que este ocorra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias de ensino e aprendizagem existentes há muito são questionadas pela sociedade e embora possuam focos diferenciados, contemplando, alunos, professores, contexto social, técnicas, saber ou a interação, ainda não conseguem desenvolver uma aprendizagem de qualidade e que seja modelo para replicação em larga escala.

Pesquisas atuais têm mostrado que a tradicional dependência do aprendizado em uma pessoa (independente de quem seja) principalmente desenvolvido nos primeiros períodos da escola (criança e adolescente) limita a atuação do indivíduo adulto nos aprendizados futuros, impossibilitando-o a ser o próprio agente de sua aprendizagem.

O processo de aprendizagem adotado durante a pandemia do Coronavírus veio comprometer ainda mais a qualidade do ensino desenvolvido no país, principalmente pela forma abrupta, sem planejamento e formação específica para aqueles que o estão ministrando, bem como pela precariedade das condições em equipamentos, tecnologias e acessibilidade aos estudantes.

A pandemia também tem desenvolvido nos indivíduos comportamentos, principalmente amparados no baixo equilíbrio emocional, que tem dificultado o aprendizado dos alunos e que comprometerão as futuras gerações de trabalhadores quando de sua inserção no mercado.

É premente desenvolver habilidades e competências em crianças e adolescentes voltadas para a autoaprendizagem, para o autodirecionamento de seus estudos de forma a fortalecermos o adulto na tomada de decisões e na condução de sua aprendizagem ao longo da vida, pressuposto indispensável para a melhoria na qualidade de vida do indivíduo e das sociedades futuras.

REFERÊNCIAS

ABEP – Associação Brasileira de empresas de pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. Disponível em: ABEP - Associação Brasileira de Estudos Populacionais - Home. Acesso: 18/05/2021.

BEHAR, P. A.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. Modelos pedagógicos para a educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. CINTED-UFRGS, **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 5, n. 2, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14242> .Disponível em: Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem | Behar | RENOTE (ufrgs.br). Acesso em: 16/06/2021.

CATHOLIC.NET. **Hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI**. Disponível em: Catholic.net - Hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI. Acesso em 10/06/2021.

CLEAR – FGV – EESP. Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona, da Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. **A perda da aprendizagem no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional**. Disponível em: Educação pode retroceder até quatro anos devido à pandemia, aponta estudo | Portal FGV. Acesso em 09/06/2021.

FREITAS, F. C; PEREIRA, P. C. **Panorama da educação no Brasil em números: passado e presente, o que esperar para o futuro?** I Colóquio FAETEC Professores-Pesquisadores: saberes da educação profissional e tecnológica, realizado pelo Centro de Memória da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. Rio de Janeiro, 15 a 17 de jun, 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens**. Disponível em: Projeto de Vida - Material - Fundação Lemann (fundacaolemann.org.br) . Acesso em 16/07/2021.

HECKMAN, J. J. Investir nos mais jovens. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na**

Primeira Infância. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantil/segundo-especialistas/investir-nos-mais-jovens>. Publicado: setembro. 2004 (Inglês). Consultado: 16/06/2021.

KNOWLES, M. S. **Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers**. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975.

OCDE, Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Abraçando a Inovação no Governo: tendências Globais 2020**. Disponível em: | do Governo Sem Emenda Abraçando a Inovação nas Tendências Globais do Governo 2020 (oecd-opsi.org). Acesso em: 15/05/2021.

PERES, C. M.; VIEIRA, M. N. C. M.; ALFAFIM, E. R. P.; MELLO, M. B.; SUEN, K. S. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. Simpósio: **Tópicos fundamentais para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde**. Medicina (Ribeirão Preto) 2014;47(3): 249-55. DOI:10.11606/issn.2176-7262.v47i3p249-255 Disponível em: (PDF) Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem (researchgate.net). Acesso em: 01/06/2021.

POZO, J. I. **Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje**. Madri: Alianza Editorial, 2016.

SCHLOCHAUER, C. **Lifelong Learners – o poder do aprendizado contínuo**: aprenda a aprender e mantenha-se relevante em um mundo repleto de mudanças. Editora Gente, 1. ed. 256 p. 2021.

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER DOCENTE

Edilene Soares da Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca ajuizar sobre a Formação Continuada dos Professores, o que tem sido entendida atualmente como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, nos levando a reflexões da necessidade de (re)pensar sobre a profissão e sua práxis.

O professor, sendo o mediador entre o conhecimento e o aluno, tem frente sua prática educacional grandes desafios trazidos pela heterogeneidade dos alunos em sala de aula, o que o obriga a rever sua prática e a buscar constante atualização.

A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional, nas décadas de 1980 e 1990, e alguns dos motivos que contribuíram para esta manifestação foram: o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para as questões dos conhecimentos dos professores; e a busca de uma prática com vistas a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 2000).

No Brasil, o tema tem evidência a partir da década de 1990 onde se buscava novos enfoques e paradigmas para compreender as práticas, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo das disciplinas a serem ensinado/aprendido. Neste período, as pesquisas foram desenvolvidas levando em consideração a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscando resgatar o papel do professor e destacando a importância de pensar a formação numa abordagem mais ampla, a que vai além

da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional, social, organizacional, financeiro e econômico.

Segundo Nóvoa (1995), essa nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade nos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. A partir de então, passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história, o individual e o profissional, e neste sentido, tinha-se em vista que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Diante do exposto, do frenético desenvolvimento tecnológico que está provocando uma mudança célere no mundo, e no comportamento humano, é que proponho, neste artigo, trazer discussões sobre “A Contribuição da Formação Continuada no Fazer Docente”, buscando o dinamismo necessário para os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, ser docente na atualidade é assumir a responsabilidade e compromisso de educar os alunos para que sejam capazes de se tornarem seres humanos mais distintos e com responsabilidade em seus afazeres, sejam eles, profissionais ou sociais

DESENVOLVIMENTO DOCENTE

A formação continuada é algo que acompanha a vida profissional, e se qualificar frequentemente são as chaves para saber lidar com as novas tendências para o trabalho e a profissão nos tempos atuais.

O professor é um dos profissionais que requer uma constante atualização em sua formação, por atender uma clientela dinâmica, em permanente desenvolvimento e com dificuldades diversas, seja na aprendizagem e na construção de como ser um ser humano. De acordo com os postulados propostos por diversos autores, o

educador deve levar a sério sua formação se esforçando e inovando suas práticas para estar à altura das exigências profissionais.

As práticas docentes carecem ser pensadas e repensadas nos dias atuais. O professor precisa ter uma postura inovadora, que propicie uma transformação entre teoria e prática, pois estas, são indispensáveis para elaboração e construção de seus próprios conhecimentos e dos conhecimentos de seus alunos. É analisando nossas práticas atuais que podemos evoluir, acrescentar, inovar nas próximas práticas onde trabalhando em conjunto seja possível viabilizar novas técnicas de organização e capacitação (PROSCÊNCIO, PALMA, 2011).

O desenvolvimento e manutenção de boas práticas estão diretamente ligados a capacitação dos profissionais docentes em um entendimento de continuidade, dentro ou fora dos muros das escolas. Estas necessidades são percebidas ao longo da evolução e implementação das políticas públicas educacionais como uma forma de proporcionar uma melhor qualidade para a educação e, são providências que cabem aos sistemas de ensino implementarem para que seja alcançado o almejado sucesso nos processos escolares: professores e alunos mais questionadores. Esse assunto atual, e antigo, é recorrente, porque há algumas décadas a formação de professores tem se caracterizado como o nó crítico nas reflexões sobre a qualidade de ensino, contudo, historicamente é visto com certa inventividade sobre a forma que tem sido realizada a formação continuada (PLACCO, SILVA, 2000).

O professor é sujeito de sua formação, cabe a ele a construção de sua identidade profissional num processo de autoformação constante, de reelaboração dos seus saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na prática e sobre sua prática.

Segundo Pimenta (1999):

A identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a

inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

As práticas de ensinar e aprender fazem parte da profissão docente e devem ser levadas em consideração com muita responsabilidade e propósito. A profissão possibilita ao educador perceber que a arte de ensinar é uma tarefa de extrema importância, uma vez que é por meio dela, que o profissional é visto como agente competente para provocar transformações na vida dos seus educandos (ANDRADE, 2019).

A capacitação tem caráter contínuo, prático, específico e direcionado. Para que isso ocorra com o sucesso desejado, existe uma figura no contexto escolar que muito pode contribuir: o coordenador pedagógico. Ele é um dos responsáveis pela equipe pedagógica, e administrativa da escola, e por garantir a formação do professor visando uma boa qualidade na educação. Ao coordenador cabe a função de estar sempre atento às inovações das ferramentas de ensino e aprendizagem que propicie as vivências de novas e boas práticas pedagógicas, ações planejadas que possibilitem a todos uma educação mais abrangente e a busca constante pelo saber fazer, estimulando o educador a ir ao encontro do sucesso e superando as situações cotidianas adversas. Assim, a formação não se esgota logo na graduação, quando o professor recebe o certificado, mas perdura durante sua prática educativa, quando estes, vão construindo a sua competência profissional (NÓVOA, 1992).

Um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas do professor e a reconstrução permanente de uma identidade pessoal, necessita de saberes novos diante dos avanços das informações na atualidade. Há, de um lado, o educando que necessita de direcionamentos mais atuais para que absorva sua aprendizagem de modo que eleve seu nível de conhecimentos para a vida e, de outro, o educador que busca incessantemente técnicas contemporâneas para transmitir com êxito seu conteúdo de aprendizagem (ANDRADE, 2019).

Os saberes docentes são construídos através de conhecimentos adquiridos mediante formações e validados nas práticas cotidianas por meio das disciplinas ensinadas, esses saberes são apresentados por Tardif (2014) em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, aspectos esses que são corroborados por diversos autores quando afirmam os professores não fazem uso apenas do saber para ensinar, mas de vários saberes. No entanto, Tardif (2014) faz uma relevante distinção entre os saberes produzidos no âmbito da prática docente e os demais (que provêm das instituições formadoras ou dos programas curriculares), que são aplicados na prática. Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha destaque no dizer de Tardif ao explicitar: os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2014).

Valorizar a experiência do profissional da educação implica em reconhecer seus conhecimentos que são validados em suas práticas cotidianas com seus alunos, é dar significado a reflexão e criticidade nos processos do desenvolvimento, atitudes e habilidades pedagógicas.

FORMAÇÃO PARA REFLEXÃO E CRITICIDADE

A formação docente requer reflexões críticas sobre a prática, tornando-a uma constante na apropriação concreta das teorias.

De acordo com Freire (1996) ensinar exige pesquisa, não há conhecimento sem busca, e a pesquisa faz parte da prática docente, a indagação, o esforço por uma formação permanente onde professor se assume e percebe seu papel de formador e mediador dos conhecimentos.

O desafio de ter um olhar crítico é uma constante, a exploração por novas ideias, pensando fora da caixa, indo além dos conteúdos para despertar o interesse, a curiosidade, melhorando seus saberes e práticas pedagógicas. Sendo assim, deve-se valorizar o trabalho

docente, acreditando que todos são capazes de tornarem-se reflexivos em suas práticas e teorias, conscientes do dever de estarem sempre em constante transformação para alcançar seus objetivos e aperfeiçoamentos de suas habilidades pedagógicas (PIMENTA, 1999).

Intensificar os esforços, com vistas a ruptura das barreiras culturais que são formadoras de práticas apáticas, são necessários para que uma cultura reformulada se sobressaia. É importante que formadores e formandos busquem novos métodos teóricos, práticas reflexivas, proporcionando uma transformação que seja capaz de aflorar as habilidades de acordo com as necessidades e realidades de cada um. Pois a prática nada mais é que um saber adquirido e transmitido pelo professor (IMBERNÓN, 2010).

A formação dos profissionais da educação inicial ou continuada, deve ser vista como parte indispensável da gestão escolar que almeja atingir o objetivo de se trabalhar um processo de ensino eficiente e eficaz. Gestores e até mesmo coordenadores e professores, suficientemente capacitados possuirão uma visão avançada que potencializará o direcionamento do trabalho pedagógico (ANDRADE, 2019).

Enquanto protagonista de sua função social, o docente qualificado e sempre atualizado terá maiores e melhores condições de promover aos seus alunos um ambiente propício para o desenvolvimento de suas habilidades para investigar, descobrir e levá-los a formar suas próprias opiniões, sendo capazes de tomar decisões com consciência crítica, e dar-lhes a possibilidade de se articularem entre seus anseios e dificuldades que são impostos, por vezes, como desafios a serem enfrentados por todo o conjunto (ANDRADE, 2019).

A formação docente assume sua função enquanto prática reflexiva construtiva de novos conhecimentos, capaz de propiciar a ressignificação de conhecimentos e experiências já consolidadas para fortalecer o ensino de qualidade que se deseja alcançar através da didática e metodologia pedagógica. Esse movimento passa a oportunizar e dar origem a espaços de formação, reflexão,

participação onde os indivíduos assimilam e adequam-se para poder conviver com a certeza que essa mudança é para a qualidade (IMBERNÓN, 2010).

As pessoas são formadas a partir de suas experiências construídas através das trocas.- Partilhar ações positivas implica repensar as que não foram bem sucedidas, mas que serviram de aporte para a ressignificação do crescimento prático pedagógico e da teoria. Portanto, pensar na contribuição da formação continuada no fazer docente é refletir sobre a leitura, sobre o diálogo, sobre o trabalho e sobre a ação reflexiva, que aproximam a aprendizagem, o crescimento conjunto, o bom desempenho das práticas pedagógicas e a filosofia de uma vida educacional de sucesso (ANDRADE, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, através deste estudo, que a formação continuada docente é um componente de fundamental importância na trajetória de todo profissional da educação, no entanto, é necessário promover novas técnicas de aprimoramento para o saber fazer. Conhecimento indispensável para que haja a formulação de novos conceitos para uma ação transformadora, ou seja, um processo contínuo do ensino e aprendizagem em sala de aula.

Conclui-se que a formação continuada é um instrumento valioso na construção da identidade profissional e é indispensável para os que visam uma melhor qualidade na educação e progresso no processo de ensino. O professor deve se abster das práticas repetitivas que têm se perpetuado ao longo dos séculos, que atualmente não estão gerando os resultados desejados, e investir em práticas mais reflexivas, buscando ressignificar seus conhecimentos em suas próprias práticas.

Para que o ensino aconteça de maneira significativa é importante que o espaço social, que é o ambiente escolar, seja acolhedor, de forma a envolver todos os alunos no processo de

ensino e aprendizagem, promovendo uma trama de relações interpessoais vantajosa.

Faz-se necessário o discernimento dos gestores, secretarias e ministério, responsáveis pela organização dos sistemas de ensino, investirem em formações continuadas em serviço, ou extraclasse, de forma a valorizar positivamente a construção, ou reconstrução, dos conhecimentos dos seus profissionais, priorizando o aprimoramento do desempenho individual e coletivo através da educação de qualidade, consolidando suas habilidades no ato de transmitir o conteúdo para uma melhor aprendizagem.

As exigências atuais para que tenhamos uma educação eficiente são cada vez maiores no campo da docência, atribuindo ao professor a necessidade de busca por saberes diferenciados para que possam transmiti-los de maneira adequada e que seus alunos tenham o alcance desejado. A competência do professor associa-se a uma série de peculiaridades sincronizadas com as questões históricas do seu tempo e espaço, que contribui diretamente no desempenho de sua ação pedagógica educacional e de sua capacidade de reflexão sobre o seu fazer docente.

A transformação da educação, gerada pela mudança da sociedade e da evolução tecnológica, depende da ação direta de toda comunidade escolar, sobretudo, dos docentes, mas que, para acompanhar estas alterações precisam adquirir formação continuada, de forma a provar mudanças de atitudes pessoais e profissionais.

Instigados pelo novo conhecimento, teórico e prático, e baseados nos adquiridos em suas experiências em salas de aulas, os profissionais da educação, por vezes, são levados a assumirem atitudes pessoais de valorização dos seus alunos, estabelecendo uma relação de respeito e atenção, compreendendo que no trabalho compartilhado, os processos de ensino e aprendizagem fluem mais facilmente. O que proporciona a todos, professores e alunos, oportunidades do exercício a criticidade e autoavaliação de suas ações e conceitos, aliados a atitudes reflexivas e críticas sobre a realidade na qual desenvolve as suas ações no espaço escolar, ou fora dele.

Apreendemos que formação continuada docente é um instrumento indispensável para que haja transformação e inovação da identidade do profissional. A capacitação do profissional oportuniza saberes fundamentais para ações e práticas educativas e pedagógicas mais coerentes, que são atualizadas com seus significados e novas concepções de pensar e agir sobre o fazer docente.

Entendemos que é necessário a ampliação de programas de formação continuada que ofereçam melhores condições e oportunidades de valorização ao docente, para que a qualidade tão almejada, na transmissão dos conteúdos pedagógicos, possa trazer para os educandos aulas proveitosas e oportunidades de se tornarem mais autônomos. É fundamental que a formação permanente do professor alcance o ponto ideal, de forma que possa ser reconhecida como a profissão mais importante de todas, por ser a que forma todas, inclusive ela mesma.

Constatamos que através da formação continuada as escolas públicas oportunizarão os professores a protagonizarem os processos de ensino e aprendizagem mais consistentes e significativos aos seus alunos, tornando-os autônomos, críticos e reflexivos sobre a ação do conhecimento construído no seu percurso de aprendizagem na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. S. **O professor, o coordenador e a importância da coordenação pedagógica.** Disponível em <http://www.tribunam.com.br/2019/01/o-professor-o-coordenador-e-a-importancia-da-formacao-continuada>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

- NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. **A formação do professor: Reflexões, desafios, perspectivas**. In: BRUNO, E. B. G. et al. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000, cap. 3, p. 25-31.
- PROSCÊNCIO, P. A.; PALMA A. P. T. V. O Professor e sua Ação Docente: A Postura Político-Pedagógica em Sala de Aula. **Revista Científica Sensus: Pedagogia**, v.1, n.1, p.1-92. Londrina, 2011.
- TARDIF, M. **Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO *ON-LINE* E OS IMPACTOS NO SISTEMA DE ENSINO

Camilla Viana de Souza Gonçalves
Pedro Carlos Pereira

INTRODUÇÃO

Para Santos (2010), mesmo sendo uma prática não muito recente, somente na segunda metade do século XX observa-se um cuidado maior na elaboração de conceitos que realmente reflitam o significado de Educação a Distância como um processo educacional. Mas antes de se ponderar sobre esse modelo, torna-se necessário diferenciar educação e ensino, visando uma construção teórica significativa em torno da educação *on-line*. Diversos autores fazem esta diferenciação. Alguns, afirmam que o ensino se encontra mais ligado ao treinamento das atividades, como um adestramento ou instrução. Por esse prisma, a educação é centrada na transmissão do conhecimento. Por outro lado, a educação é vista de uma forma mais ampla por tratar-se de um processo ensino-aprendizagem, onde o aluno aprende a saber, pensar, criar, inovar, construir conhecimentos e participar ativamente de seu próprio crescimento.

Outros pesquisadores defendem o posicionamento de que a Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, onde o aluno se instrui a partir do material da disciplina que lhe é apresentado, e o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível de ser feito a distância através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias.

Por sua vez, a Educação a Distância também pode ser entendida como uma relação mediada pedagogicamente, entre

professor-aluno, ou ainda, entre o ensino-aprendizagem de forma mediatizada, com materiais instrucionais e auxílio de tutores. Tal afirmação é considerada válida em todos os ambientes quer sejam pedagógicos tradicionais, quer sejam adeptos da utilização de novas tecnologias

Seguindo ainda esse paradigma conceitual, outros pesquisadores afirmam que a característica básica da Educação a Distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos como correspondência postal, correspondência eletrônica, telefone ou telex, rádio, modem, videodisco controlado por computador, televisão apoiada em meios abertos de dupla comunicação, etc. Afirmam também, que há muitas denominações utilizadas correntemente para descrever a Educação a Distância, como um estudo aberto, educação não-tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo experimental.

Há no entanto, pesquisadores que preferem conceituar a Educação a Distância como uma proposta constituída através de um processo ensino-aprendizagem, atuando com estudantes de diversas idades e antecedentes no desenvolvimento de estudos em grupo ou individualmente, em casa, locais de trabalho ou em qualquer outro ambiente geograficamente distante, usando materiais autoinstrutivos produzidos em um centro docente, distribuídos através de diversos meios de comunicação regular com os professores do centro docente. Em tempos antigos a Educação a Distância não era vista como uma educação de qualidade, e de repente o mundo precisou da educação *on-line* para levar o conhecimento a milhares de crianças e jovens em período da pandemia. Instituições educacionais tiveram que se adequar à nova realidade tecnológica para suprir a ausência de aulas presenciais, sem perder a qualidade de ensino.

Tais conceitos proporcionam para a educação *on-line* uma concepção de convergência da Educação a Distância com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Trata-se de uma

metodologia onde o aluno aprende através de conteúdos disponíveis no computador ou na internet, ou os dois simultaneamente, sendo o professor, se existir, geograficamente distante do aluno, comunicando-se através dos meios interativos disponíveis pela internet, podendo existir ainda, sessões presenciais. A principal particularidade da educação *on-line* é a de estar situado num ambiente digitalizado, o que lhe oferece algumas características pedagógicas e comunicativas diferenciadas das demais modalidades da educação como: possibilitar a elaboração coletiva do saber para as trocas comunicativas instantâneas e ao acesso ilimitado as fontes de informação, principalmente, para relações em redes, para as lógicas não hierárquicas e não lineares; permite uma renovação de valores e métodos educacionais que podem resolver questões tanto da educação presencial como da Educação a Distância como: maior acesso, menor custo, mais interatividade, flexibilidade e continuidade, dentre outras; disponibiliza ambientes envolventes e dinâmicos capazes de mobilizar a atenção, garantindo a comunicação em tempo real ou não, além de estimular a aprendizagem; possibilita a separação física aluno-professor, o uso de comunicação em dois sentidos suportada pela internet e o uso de uma rede computacional para apresentação ou distribuição de conteúdo educacional.

Outro fator relevante é que a educação *on-line* vem sendo alvo de inúmeros estudos, e na medida em que é aplicado no ensino superior, também vai sofrendo modificações em sua conceitualização. Neste sentido, a própria terminologia usada também vai mudando. Certo afirmar, no entanto, que o que era universalmente conhecido como ensino ou Educação a Distância é hoje conhecido como aprendizagem a distância, enfatizando a aprendizagem do estudante. Neste sentido, a educação *on-line* refere a um modelo mediado por meios eletrônicos, comumente, mas erradamente, designada de *e-learning* (ensino eletrônico). Da mesma forma que o ensino através de cartas evoluiu ao longo de sua história para a Educação a Distância, o ensino *on-line* também transcendeu limitações, chegando ao status de educação *on-*

line. O *e-learning* é um modelo que cresceu durante os anos 90 com o advento da internet, e trata do uso de tecnologias que suportam uma aprendizagem num determinado tempo e espaço bastante específico, fixo e conservador, onde a instrução predomina em sua essência.

Evidentemente, que entre os fatores para essa reconceitualização está o surgimento de novos aparatos que proporcionam altos níveis de interação e interatividade nunca antes utilizadas pela modalidade à distância. A educação *on-line* decorre da própria evolução pedagógica e tecnológica do *e-learning*, relacionada com o uso da internet e seus recursos como meios na publicação de material didático-pedagógico para realização de cursos, na comunicação entre alunos e professores e em várias possibilidades interativas capazes de proporcionar a colaboração e a cooperação na construção de conhecimentos.

Nesta concepção, a educação *on-line* passa a envolver não só a internet, mas dispositivos eletrônicos capazes de armazenar ou fornecer material educativo a qualquer momento para ser usado em qualquer outro computador ou dispositivos de multimídia como o CD (Disco Compacto), DVD (Disco Digital Versátil), *Pen drive* e outros, como foi verificado em sala de aula pelos professores que tiveram como suporte esses aplicativos para que o ensino pudesse ser repassado de forma a atender as demandas propostas pelas secretarias de educação em forma de currículo pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que norteia todos os conteúdos a serem trabalhados distribuídos em trimestres e que precisam ser contemplados a todos os estudantes nas modalidades de ensino, independentemente de aulas *on-line* ou presenciais.

Verifica-se, que esse modelo busca não perder o foco do processo ensino-aprendizagem, e nesta perspectiva, conceitua-se pela distribuição de conhecimento cuidadosamente construído através de tecnologias. Contudo, a educação *on-line* se sustenta fielmente na prerrogativa da aprendizagem, que é uma atividade inerente a qualquer humano, podendo acontecer em qualquer lugar onde as pessoas estão disponíveis para querer aprender. Este cuidado parece adequado para uma definição que exclui a simples

comunicação por computador e ainda, a distribuição eletrônica de documentos a não ser que sejam usados num contexto de ensino-aprendizagem. Contudo, a maior particularidade da educação *on-line* é ser realizada em um espaço digitalizado, além de possuir algumas características midiáticas diferenciadas das demais modalidades e que será comentado posteriormente.

Um espaço digitalizado como a internet potencializa o uso de *softwares* baseados em gerenciadores e compartilhadores de arquivos voltadas para educação como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que surgiram na década de 90 e até hoje constituem um importante instrumento para as mediações pedagógicas à distância. Esses programas não são condicionantes para determinar se um curso na *web* é educação *on-line*, mas sua utilização amplifica as mediações para a modalidade, visando mobilizar a atenção de seus usuários através de um processo envolvente e dinâmico, proporcionado pelos diversos meios comunicativos disponíveis no sistema. Contudo, as dinâmicas propostas pela educação *on-line* mediado por AVA assemelham-se com as concepções de cibercultura defendidas por alguns pesquisadores a partir de 1999, como a elaboração, construção e compartilhamento coletivo do saber ocorrendo através das trocas instantâneas das comunicações peculiares desses sistemas, o acesso ilimitado as fontes da própria internet e o incentivo às relações em redes para lógicas não hierárquicas e não lineares.

Resta-nos acrescentar que o que era universalmente conhecido anteriormente como ensino ou Educação a Distância, é hoje conhecido como aprendizagem a distância, enfatizando a aprendizagem do estudante. Vale ressaltar que toda essa nova proposta para evolução da educação requer estudos e treinamentos dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, onde as intuições de ensino promovam meios para que os professores e alunos consigam uma formação para manuseio das novas tecnologias a favor da aprendizagem. Diante do explanado, a educação *on-line* veio para suprir as demandas dos sistemas de ensino de forma que os estudantes precisam ser os protagonistas

na construção de sua aprendizagem tendo o computador e os celulares seus aliados como principais ferramenta de estudo.

O comodismo fez com que os professores ficassem alienados somente a livros e salas de aula no sistema de aula presencial, mas diante da nova realidade enfrentada pelos sistemas de ensino, os professores se viram perdidos em meio a tantas tecnologias disponibilizadas a favor da aprendizagem, sem possuir sabedoria para levar aos estudantes o conhecimento por meio do sistema *on-line*. As secretarias de educação tiveram que, de forma imediata, proporcionar formações tecnológicas a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para que todos pudessem possuir conhecimento das plataformas digitais que seriam inseridas como suporte para realização das aulas *on-line*, onde a maior preocupação seria com os estudantes por possuírem um acesso mais fácil e mais adaptados em manusear a internet de forma mais habilidosa do que o profissionais que não tinham tanto acesso a rede virtual, sendo que o aluno por ele mesmo poderá pesquisar o tema da aula do professor a qualquer momento, não dependendo de interferências do docente, levando o professor a superar mais um desafio em promover aulas mais atraentes de forma que pudessem envolver o aluno sem que ele precisasse pesquisar o conteúdo trabalhado.

Toda a equipe envolvida com o processo de ensino aprendizagem por meio do sistema *on-line* da escola se depararam diante de uma realidade jamais presenciada por escolas públicas, onde o ensino era fornecido somente através das transmissões de saberes de professores e alunos dentro de uma sala de aula de ensino regular, e depois da realidade enfrentada diante o período pandêmico, tiveram que se adaptar à nova realidade por meio de instalações tecnológicas e internet de boa qualidade dentro do ambiente educacional e, meios para que todos os envolvidos no processo soubessem utilizar as tecnologias para suprir a necessidade de aprendizagem do estudante.

Hoje a realidade diante ao enfrentamento do colapso que vem se transformando os sistemas de ensino devido ao contágio do

vírus, Coronavírus, os órgãos governamentais em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação buscaram metodologias por meio de aplicativos e plataformas digitais para que o ensino dos estudantes estejam voltado somente para aulas *on-line*, que ficou conhecido como sistema remoto de ensino, e para isso adquiriu em parceria com a *google* plataforma, transformando-a em sala de aula, em tempo real, para que os professores possam repassar os conteúdos de acordo com o currículo de cada modalidade de ensino.

Para que os alunos mantenham o ritmo de estudo, foi disponibilizado pelo *drive* escolar planilhas de monitoramento onde os professores agendam suas aulas de acordo com seus horários e disponibilizam atividades por meio o *Google Sala de Aula*, onde por meio de *links* gerados pelo próprio sistema *classroom* os alunos acessam as plataformas, no horário determinado e assistem as aulas. Os sistemas educacionais tiveram que buscar soluções e equipar as escolas com internet de qualidade além de aparelhamentos tecnológicos diversos para que o ensino pudesse chegar ao aluno de forma eficaz e proporcionar-lhes oportunidade de construir aprendizagens significativas, preparando-os para o mercado de trabalho.

O ensino *on-line* requer do aluno uma maior dedicação, uma vez que, precisam sanar suas dúvidas majoritariamente sozinhos ou por aplicativos de *smartfones* onde foram criados grupos de sala de aula, levando assim ao aluno, uma alternativa de consulta e pesquisas *on-line* sobre o assunto abordado em sala de aula virtual. Mesmo assim, o rendimento escolar de alguns alunos caiu. Foi observado um baixo índice de participação quando da introdução novas das tecnologias como ferramenta de ensino. Os sistemas educacionais também ficaram sobrecarregados devido às inserções tecnológicas (principal meio de transmissão do conhecimento), o que por sua vez, afetou ainda os professores, mediante sobrecarga funcional e pessoal. Diversos docentes demonstraram quadros depressivos, ansiedade e cansaço pelo acúmulo de trabalho, pela maior dedicação ao estudo de utilização das novas ferramentas

tecnológicas, para que os alunos não ficassem prejudicados devido à atual realidade dos sistemas educacionais.

APRESENTAÇÃO METODOLOGICA E DISCUSSÃO DO RESULTADO

A presente pesquisa apresenta cunho exploratório e bibliográfico, realizada em ambientes educacionais, mediante aplicação de questionário estruturado (perguntas abertas e fechadas) caso necessário, onde analisou-se como se deu a implementação da educação *on-line* no período remoto nas redes públicas de ensino e quais foram os impactos relatados pelos estudantes e profissionais que atuam no sistema educacional, no que tange as perdas de aprendizagens e demais consequências pelo uso das novas tecnologias.

O avanço da tecnologia dentro dos ambientes educacionais, proporcionou aos alunos a responsabilidade por construir sua própria aprendizagem, tendo a máquina como principal ferramenta promotora do estudo. O avanço da ciência e da tecnologia, assim como de seus produtos e serviços correlatos, possibilitou que a educação usufrísse de novos recursos que facilitaram a mediação interativa dos seus conteúdos de ensino, fazendo parte de uma realidade que chega às salas de aula pelos próprios alunos. *Notebooks*, *smartphones* e demais aparelhos, como também, comportamentos e conversas pautadas em discursos midiáticos, passaram a integrar a escola na mesma proporção em que esta tentou, até certo tempo, ignorar o contexto comunicativo das mídias, como se fosse uma realidade paralela.

Para este fim a educação tecnológica foi dividida em três fases, de forma a suprir as demandas educacionais, sendo o principal suporte de mediação de aprendizagem entre professores e estudantes, muito embora, tenha acarretado um esgotamento por parte dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente aqueles que não possuíam domínio

no manuseio das ferramentas a favor da aprendizagem, levando a quadros depressivos e transtornos de ansiedade.

De acordo com Moran (2003), existem três tipos de educação: a presencial, em que professores e alunos se encontram num lugar físico, chamado sala de aula (ensino convencional); a semipresencial, que acontece uma parte na sala de aula física e outra parte a distância, por meio de tecnologias; e a Educação a Distância ou virtual, que pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através das TIC.

Oliveira (2014) explica que a educação presencial ocorre no mesmo espaço físico e no mesmo momento temporal. Já na modalidade a distância, os professores podem estar separados geograficamente e de forma temporal, mas podem estar conectados através do uso das tecnologias. Esta modalidade de educação é efetivada através do uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (OLIVEIRA, 2014).

Passarelli (2007, p.40) afirma que “[...] o mundo globalizado, caracterizado por intensos fluxos de capitais, produtos e informação passa a exigir de seus cidadãos novas competências.” Esses conceitos nos trazem a outras mudanças. Se as práticas pedagógicas sofreram alteração, também surge a necessidade de modificar os docentes. Novos papéis são criados a partir das novas tecnologias digitais na Educação a Distância, surgindo a figura do tutor. A função do tutor é vista de forma diferente da função do professor. Enquanto o último elabora, organiza o conteúdo e prepara o material a ser utilizado nos cursos, o primeiro desempenha um papel de mediador entre o material didático e o aluno (ESPÍNDOLA; NASCIMENTO, 2014). Deve-se levar em conta que crianças e jovens estão, cada vez mais, conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento, o que requer, portanto, que transformações aconteçam na escola (BACICH;

TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Nos sistemas educacionais antes da pandemia em educação *on-line*, não existia tutores como mediador de aprendizagem, e com a nova realidade o professor passou também a ser tutor das aulas por meio das tecnologias assistivas a favor da aprendizagem, fazendo com que promovesse conteúdo a ser aplicado e desenvolvido pelos discentes.

Sendo assim, diante da análise da pesquisa, pode-se observar que os sistemas de ensino passaram por desafios em criar sistemas educacionais *on-line* que favorecessem o aprendizado do aluno tendo como suporte plataformas digitais e aplicativos midiáticos que suprissem a necessidade pedagógica dos conteúdos trabalhados pelos docentes, sendo o professor um facilitador e o aluno o responsável em construir sua aprendizagem de forma conectada, baseada em recursos tecnológicos e midiáticos em favor do conhecimento tecnológico/científico. Diante do exposto, os professores relataram nos questionários a sobrecarga de trabalho em produzir materiais para os alunos que estavam no sistema remoto *on-line* e para aqueles que não possuíam acesso à internet e em cumprir com os cronogramas das aulas *on-line* pela plataforma *Meet*, e por ainda monitorar alunos por meio de planilhas digitais fornecidas pelos sistemas educacionais causando exaustão a todos os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

O maior desafio foi levar o aluno a ser responsável pela sua construção do saber pautado na autonomia flexível em sua grade horária de estudos. O professor dos sistemas educacionais que optaram em promover ensino *on-line*, não mais apresenta o papel de mediador de aprendizagem, ele precisou buscar meios através de ferramentas que subsidiassem o ensino de forma a atender as demandas dos sistemas de ensino focando na aprendizagem construtiva do estudante, sem que os mesmos perdessem conteúdos pautados no currículo escolar e sem que houvesse falhas no rendimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o sistema *on-line* de ensino, veio para suprir a demanda de todas as escolas devido o período pandêmico de forma a preencher as demandas da aprendizagem dos alunos por meio de plataformas e aplicativos celulares, levando o discente a construir sua aprendizagem por meio do sistema *on-line*.

Os sistemas de ensino tiveram que se equipar de forma rápida para que os alunos não tivessem perda de aprendizagem, e buscou parcerias com o *Google* por meio, de plataformas disponíveis a favor da aprendizagem, para que os professores conseguissem repassar aos alunos os conteúdos disponíveis no currículo escolar de cada etapa de aprendizagem, acarretando aos professores uma sobrecarga de trabalho, por terem que trabalhar em sistemas nos quais eles não possuíam domínio da inserção das novas tecnologias ativas a favor da aprendizagem.

Segundo relato de alunos, as plataformas fizeram com que eles se sentissem desmotivados no início do período pandêmico por não acreditarem que seriam capazes de construir sua aprendizagem por meio das tecnologias assistivas, tendo o professor como facilitador e não mais como mediador do processo de construção do saber, levando os alunos ao não cumprimento de seus deveres enquanto aluno.

Os professores tiveram que adaptar as aulas tornando-as mais atrativas para conseguir abranger de forma ampla seu público, focando principalmente nas devolutivas das atividades, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa para o discente em um período tão crítico e desacreditado por todos.

Passarelli (2007) define a EAD “[...] como aquela onde professor e aluno estão distantes geograficamente”. Também acrescenta o conceito de mediação no processo de aprendizagem, uma vez que a distância física entre eles necessita ser vencida por algum meio de comunicação, como mídia impressa, telefone, rádio, televisão, vídeos, computadores, CD-ROM, internet, videoconferência e outros. Já Carvalho (2014)

explica que a EAD, desde o seu surgimento remoto como modalidade de educação, é acompanhada de perto pelo desenvolvimento das TIC, adequando-se às novas velocidades e a cada modalidade disponível para o fluxo da informação. Moore, Kearsley (2007) reforçam esse conceito, evidenciando a EAD em cinco gerações em função das tecnologias vigentes em cada época. A primeira geração (1880) é marcada pelo início do ensino por correspondência por meio dos serviços postais. O surgimento e a difusão do rádio e da televisão, a partir da década de 1920, trouxeram o ensino através desses dois veículos de comunicação, possibilitando a propagação da informação em massa, caracterizando a segunda geração de EAD. Já a terceira geração (1960) é marcada por uma difusão de conhecimento de maneira organizada, com o uso de diferentes ferramentas tecnológicas da época, incluindo o telefone e o fax. A quarta geração de EAD veio com o lançamento dos satélites de comunicação, tornando viável o ensino através do áudio e da videoconferência. A quinta e última geração de EAD é marcada pela popularização do computador e da consolidação da internet a partir da década de 1990, rompendo definitivamente qualquer barreira física e atingindo uma nova dimensão. É inegável que as inovações causadas pelo avanço das TIC na área da educação, principalmente aquelas que incorporaram a internet como suporte para a Educação a Distância (EAD), geraram uma mudança nos perfis dos seus atores, configurando novas formas de ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, verifica-se que o perfil dos alunos está em transformação, exigindo a revisão das práticas pedagógicas e dos professores (SCHENEIDER; SILVA; BEHAR, 2013).

Sendo assim, os sistemas educacionais, precisam investir em formações continuadas pautadas nas novas tecnologias assistivas nas quais foram implementadas em salas de aula para que o sistema *on-line* pudesse ser levado ao aluno de forma eficaz, pois de nada adiantaria as implementações das TIC'S sem que os professores e os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não as manuseassem de forma efetiva, levando o aluno a busca continua

de sua aprendizagem, favorecendo uma troca de experiências entre os pares como o foco na construção do saber.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação, 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 2, p. 47-65.

CARVALHO, C. A. M. D. Avaliando as ferramentas na EAD: diferentes possibilidades frente a um mundo de novas TICs. In: COELHO, F. J. F.; VELLOSO, A. Educação a distância: história, personagens e contextos, 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. Cap. 3, p. 43-49.

ESPÍNDOLA, C. D. S. O.; NASCIMENTO, R. S. O professor, a disciplina e os conteúdos na EAD. In: COELHO, F. J. F.; VELLOSO, A. Educação a distância – história personagens e contexto, 1. ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 51-67.

MOODLE. Philosophy. Disponível em: docs.moodle.org/en/Philosophy. Acesso em: 12 mai. 2008. S.d.

MOODLE. The Pedagogy. Disponível em: Moodle <http://docs.moodle.org/en/Pedagogy>. Acesso em: 26 de jun. 2009.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia de educação on-line. In: Silva, M.(or.) Educação on-line: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo. Loyola, 2003. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/contrib.htm> Acesso em 24 de jun. 2009.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada, 1. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, M. S. A história da educação a distância e contexto atual. In: COELHO, F. J. F.; VELLOSO, A. Educação a distância: história, personagens e contextos, 1. ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 15-35.

PASSARELLI, B. Interfaces Digitais na Educação: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

SANTOS R. R. Educação on-line, Moodle e suas possibilidades de educacionais: webartigos, 2010

SCHENEIDER, D.; SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competência dos atores da educação a distância. In: BEHAR, P. A. Competência em educação a distância, 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 152-173.

A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO FRENTE A PANDEMIA DA COVID-19

Andressa Brum Vieira

INTRODUÇÃO

O presente estudo relata a análise das aulas experienciadas no Ensino Remoto (ER) e os desafios encontrados pelos doutorandos do primeiro módulo em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay*, no Paraguai, em janeiro de 2021, durante a pandemia mundial da COVID-19.

O coronavírus fez o mundo parar e durante esse período está sendo necessário mudar a rotina de trabalho, de estudo e lazer, rever ações, introduzir novos hábitos higiênicos, como utilização de máscaras e álcool gel 70%. Um vírus totalmente desconhecido e invisível, provocando milhares de mortes em todos os continentes, que deixou o mundo com medo, mostrando a fragilidade da humanidade e a potência do mundo digital. SANTOS (2020), contribui para essa discussão afirmando que:

o surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. (SANTOS, 2020, p.6).

Por ser uma doença que é transmitida por gotículas respiratórias foi preciso evitar o contato presencial na maioria das áreas profissionais e grupos sociais. Para inibir a propagação do

vírus foi necessário o isolamento social, cada um em sua casa, em alguns países foi decretado o *Lockdown*¹. No Brasil, observa-se algumas falhas da liderança nacional para orientar em como se proteger do vírus, e a mídia apresentou vários momentos de discordância do governo sobre a prevenção e aquisição de vacinas. O Ministério da Saúde procurou acompanhar as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), porém devido algumas negligências do dirigente do governo não foi possível seguir as orientações fornecidas pelos cientistas. Os governadores e prefeitos dos Estados e Municípios brasileiros observando tal desorganização e vendo os casos de contaminação e óbitos aumentarem, começaram a realizar ações independentes para evitar o contágio e mais dissabor, estabelecendo horário de funcionamento das indústrias, empresas, comércios em geral, suspendendo as aulas presenciais. Quando foi constatado o colapso da saúde pública, com os hospitais sem vagas para internação, as UTIs lotadas, foi o momento de o Brasil decretar o *lockdown*.

Ao mencionar sobre a pandemia, SANTOS (2020) ressalta a “elasticidade social” sobre “os modos de viver dominantes”, relata sobre o trabalho, o lazer, os estudos, que antes da pandemia eram consideradas ações rotineiras e comuns na sociedade e com a COVID-19, teve-se que modificar os hábitos, enfatizando que:

de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido. Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer, mas que só se pode obter por outros meios que não a compra. A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra. (SANTOS, 2020, p.5).

¹ Lockdown: termo em inglês que significa bloqueio que, imposto pelo Estado ou por uma ação judicial, restringe a circulação de pessoas em áreas e vias públicas, incluindo fechamento de fronteiras, geralmente ocorre em situações de pandemia com o intuito de evitar a disseminação do vírus; confinamento. Fonte: Dicio. www.dicio.com.br

Em todo o mundo as rotinas diárias tiveram que mudar, para evitar o contato social, uma das áreas que precisou realizar o isolamento e se reinventar na metodologia de trabalho foi a educação. Assim, como os demais setores públicos e privados, a educação não pode parar, precisou então ser readaptada em outras ações que conseguisse atender os alunos em suas diversidades e regionalidades. Em todas as modalidades de ensino foi preciso criar meios para continuar o processo de ensino/aprendizagem, adotando algum artifício que viabilizasse esse todo processual, para cada situação foi selecionada a melhor metodologia que atendesse a realidade de cada região, evitando prejuízos ao processo educacional.

O Paraguai, como em todo o mundo, precisou rever a rotina educacional e readaptar-se as novas ações voltadas para trabalhar a educação através do Ensino Remoto.

O presente artigo tem por objetivo apresentar as experiências vivenciadas no Ensino Remoto, no 1º módulo/2021, do curso de Doutorado em Ciências da Educação, pela *Universidad Columbia Del Paraguay*, que se localiza em Assunção, capital do Paraguai. A Universidade possui parceria com o Instituto Ideia, no Brasil, o qual assessora os alunos nesse percurso de estudos, orienta sobre a documentação e dialoga com o reitor e professores, representando os discentes em suas dúvidas e questionamentos durante o curso.

O uso das tecnologias foi destaque em todas as formas de ensino utilizadas para trabalhar a educação frente a pandemia, sendo de fundamental importância no processo educacional, uma vez que evitou a paralisação das aulas. No curso de Doutorado em Ciências da Educação, as aulas foram virtuais, ministradas pelo ER, realizadas no período de 11 a 28 de janeiro de 2021, pela plataforma *Zoom Meetings*. Todos os professores que participaram desse 1º módulo são brasileiros, renomados em suas áreas de estudos, com um currículo embasado em pesquisas e trabalhos de excelência. Os alunos matriculados nesse 1º módulo são todos brasileiros, com regionalidades diferentes (nordeste, sul e sudeste), o que tornou a dialogicidade do grupo mais eficiente. E sobre as ações

educacionais internas do nosso país, nós, os alunos, relatamos como cada região estava se adaptando para lidar com a educação *on-line*, pois a regionalidade do país é extensa e possui suas especificidades.

Este artigo busca analisar como as aulas síncronas, do 1º módulo, do curso de Doutorado em Ciências da Educação, foram organizadas, planejadas e ministradas, frente a pandemia, e se o aproveitamento dos conteúdos apresentados pelos professores durante as aulas, por parte dos alunos, foi satisfatório.

CONCEITOS DIFERENCIADOS: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO HÍBRIDO E ENSINO REMOTO

Durante a COVID-19 a educação precisou reinventar-se na metodologia de ensino. Para tanto, foi necessário um planejamento urgente das instituições, sistemas e redes de ensino, com o objetivo de não paralisar as aulas, evitando prejuízos no processo ensino/aprendizagem, o qual buscou atender a realidade e diversidade dos educandos. O Ministério da Educação (MEC), no mês de março de 2020, autorizou em caráter excepcional a substituição das aulas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem os meios e tecnologias de informação e comunicação, através da Portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU). Essa autorização tinha o prazo de trinta dias, porém com o aumento do nível da pandemia, esse período foi prorrogado por mais trinta dias, através da Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020. No dia 12 de maio de 2020 foi publicada uma nova Portaria, nº 473, prorrogando por mais 30 dias a autorização das aulas *on-line*. Por fim, no dia 16 de junho de 2020, foi publicada a Portaria nº 544 autorizando as aulas não presenciais, por meios digitais, até 31 de dezembro.

Já o governo paraguaio, no dia 03 de novembro de 2020, autorizou a utilização das ferramentas digitais para o processo de ensino/aprendizagem no País, devido a emergência sanitária da COVID-19 através da *Resolución CE-CONES N° 57/2020*, pelo período de seis

meses, ou seja, o primeiro semestre de 2021. De posse dessa resolução, a *Universidad Columbia Del Paraguay* permitiu a execução das aulas do curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação na modalidade *on-line*, com aulas síncronas, adotado pelo Ensino Remoto.

Tanto no Brasil, quanto no Paraguai, algumas modalidades diferenciadas de ensino foram utilizadas, como por exemplo, Educação a Distância (EAD), Ensino Remoto (ER) e Ensino Híbrido (EH). Devido a rapidez que as instituições precisaram planejar algo conciso e funcional para as aulas ministradas pelos meios digitais, algumas interpretações equivocadas com os conceitos das metodologias e na aplicabilidade do método tiveram que serem sanadas. Para tanto, fez-se necessária uma realizar cursos de capacitação para todos os profissionais da educação no sentido de elucidar as presentes modalidades de trabalho.

Neste momento, nos cabe fazer uma diferenciação das modalidades de ensino virtual. A EAD iniciou-se de forma desarticulada, com projetos e iniciativas isoladas, antes mesmo da elaboração das diretrizes nacionais que hoje orientam esta modalidade em nosso país, trazendo por parte dos estudiosos, até então, uma forte crítica e suspeição quanto à sua eficácia em formar profissionais com o mesmo nível de qualidade proposto pelo sistema presencial. O movimento de interiorização das universidades, e da democratização do acesso ao ensino superior, colaborou a compor a análise dos usos e sentidos que o novo “modelo” de formação havia provocado. A produção acadêmica existente sobre o tema apontava para uma tendência de discussões muito polarizadas e quase sempre voltadas para as políticas de formação e expansão das novas tecnologias, em nível macro. Desta forma, é possível perceber a existência de uma lacuna quando buscamos estudos com vistas à investigação das condições objetivas e subjetivas que atravessaram a formação dos profissionais que vem fazendo uso desta modalidade.

Considerando os desafios da educação frente a pandemia da COVID-19 a análise aponta alguns avanços e desafios para a necessidade de investimentos em estudos e pesquisas que busquem

uma maior aproximação com o cotidiano desta formação. Como não poderia deixar de acontecer a própria EAD vem tomando novos significados. Ao pensar a EAD como uma possibilidade de se criar novos ambientes de aprendizagem, aquilo que parecia ser algo longínquo dos modelos conhecidos de educação, começa a assumir novos valores, principalmente frente a COVID-19. O desafio atual, nesse sentido, será o de pensar “modelos pedagógicos” que sejam realmente transgressores e não reaplicáveis a qualquer situação de aprendizagem. A crítica relativa a EAD segue, muitas vezes, e com razão, essa condição de pensar modelos pedagógicos que sejam reaplicáveis a tudo e a todos.

Ao retomar o que foi dito até aqui e o debate conceitual acerca da modalidade, a especificidade da EAD, sua singularidade está posta nos processos comunicativos entre professores e alunos, exatamente por não haver, obrigatoriamente, uma coincidência nos tempos e espaços desses personagens. Daí a afirmação de que na EAD a mediação tecnológica é parte integrante da comunicação educativa. O fato é que no enfrentamento do coronavírus, a EAD se afastou do modelo standardizado e massificado de ensino, o que Belloni (1999) denomina como “industrialismo didático”, para explicitar em projetos de caráter mais local e afetos a determinados contextos, tomando por base as condições e possibilidades concretas das instituições e clientelas.

O Ensino Remoto surge em caráter emergencial e temporário, com a necessidade de trabalhar as atividades de ensino, no contexto da pandemia da COVID-19, não sendo considerado como uma nova metodologia de ensino, mas para articular o currículo com a aplicabilidade das disciplinas, como uma alternativa de continuidade das aulas, que anterior ao coronavírus eram presenciais. Diferente da EAD, que permite a autonomia do aluno para organizar o seu tempo para estudar, na hora que melhor lhe convier, o Ensino Remoto acontece em todos os dias letivos, nos horários específicos, de forma sincrônica, como se os alunos estivessem em uma sala de aula presencial, com a presença do professor tirando dúvidas, colaborando nas discussões das aulas,

através dos chats disponíveis nas plataformas utilizadas. No momento da aula existe a interação professor/aluno, aluno/aluno, que é de suma importância no processo educacional, no âmbito social, cognitivo e afetivo.

Apresenta-se como diferenciação da Educação a Distância para a Educação remota *on-line* digital, o caráter emergencial com que as tecnologias, em circunstâncias específicas (como as que atualmente vivencia-se), são propostas, além da forma como são apropriadas, atendendo, assim, como a educação presencial, antes o fazia.

Diversos são os autores que sinalizam sobre o uso emergencial do ER, sem planejamento e embasamento necessário para tornar-se uma modalidade de ensino. Surge como uma opção necessária para o processo educacional não estagnar, mas surge também sem estruturas pedagógicas para levá-lo adiante, a dimensão escolar presencial é um espaço muito amplo e que leva tempo para construí-lo.

Já no Ensino Híbrido, as aulas acontecem em forma de trocas, por um período os alunos estudam presencialmente e, por outro período, os alunos estudam virtualmente. Permite conciliar o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, dialogando com as aulas *on-line* e presenciais. As aulas nesse modelo de ensino têm ocorrido gradualmente e com cuidado, com pequenos números de alunos na turma, com o revezamento dos alunos nas aulas presenciais, evitando a aglomeração dos estudantes nas salas.

Dentre os três modelos de ensino *on-line* aqui apresentados, as instituições escolheram qual melhor atenderia a realidade da sua clientela e colocou em prática, com o objetivo de levar o ensino a todos os alunos.

Com a pandemia do coronavírus, observa-se que o sistema educacional não estava preparado para fazer uso das novas metodologias durante as aulas, e para um repensar pedagógico teve-se que reorganizar as aulas, direcionando as aulas presenciais para as *on-line*. A falta de conhecimento do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pelos professores, e de todos os profissionais envolvidos no processo

educacional, para ministrar aulas nessas modalidades, dificultou ainda mais a nova proposta de ensino.

O mundo vive uma incerteza sobre o fim da pandemia que o vírus causou, e futuramente da possibilidade de surgir outros vírus, assim como afirma Santos (2020):

Na ausência de alternativas, outras pandemias ocorrerão, mas essa probabilidade deixa de ser uma questão política. É que os políticos que enfrentaram esta crise já não serão os que terão de enfrentar a próxima. A meu ver, só não será assim se a cidadania organizada (partidos políticos, movimentos e organizações sociais, mobilizações espontâneas de cidadãos e cidadãs) resolver pôr fim à separação entre processos políticos e processos civilizatórios que ocorreu simbolicamente a partir da queda do Muro de Berlim. (SANTOS, 2020, p.31).

Para evitarmos uma nova pandemia é necessário buscarmos novas alternativas de vidas, de pensar e fazer, porém, não no atual momento, pois como ressalta Santos (2020, p. 34) “ao contrário do que se possa pensar, o imediato pós-quarentena não será um período propício a discutir alternativas, a menos que a normalidade da vida a que as pessoas quiserem regressar não seja de todo possível”. A educação, ao pensar em novas possibilidades, precisa se nortear pela dimensão afetiva, que nega projetos educativos orientados por uma racionalidade instrumental e econômica, mas potencializar projetos educativos coletivos, que incluam todos que nele operam.

DISCUSSÃO SOBRE A PESQUISA E SUA METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente trabalho é de natureza qualitativa, respeitando a singularidade de cada entrevistado e a pluralidade de opiniões. Vieira (2013) nos auxilia nesse processo enfatizando que, “o objeto de estudo é uma construção do pesquisador, segundo seu viés epistemológico, sua leitura da realidade e seguindo suas opções de pesquisa”. Torna-se difícil e complexo, no entanto, delimitar o que pode ou não inquerido,

investigado, pesquisado, uma vez que, não havendo limites específicos ao objeto. Seria irreal suspeitar que se consiga observar, caracterizar e encontrar teoricamente, o mérito de todas as coisas e objetos, ou seja, de tudo.

Dentro dessa abordagem, a qualitativa, foi observada a contextualização das aulas estudadas através do ER pelos alunos do curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação, pela *Universidad Columbia Del Paraguay*, no primeiro módulo do ano de 2021. As aulas aconteceram em horário integral, segunda a sexta, das 08:00h as 21:00h, e das 08:00h às 12:00h, aos sábados, com pausa para almoço e café.

Como instrumento de dados posterior as observações das aulas *on-line* realizadas no curso, foi aplicado um questionário sintetizado, aos discentes sobre as aulas ministradas através do ER. A turma deste módulo, do curso de Doutorado em Ciências da Educação, ingressos em janeiro de 2021, é composta por 17 alunos, contando com a autora do artigo, que não participou das respostas do questionário. O mesmo foi aplicado de forma digital, enviado para os 16 estudantes do curso e estruturado com informações pessoais, perguntas abertas e fechadas referentes às aulas, porém 4 alunos optaram por não responder, justificando falta de tempo. Dos alunos que participaram da pesquisa, 6 são homens e 6 são mulheres, e nos cabe ressaltar que 2 alunas não atuam diretamente na área da educação. Os demais, 12 discentes, são orientadores pedagógicos, coordenadores de área e professores regentes da educação básica e do ensino superior.

As questões abertas que compuseram o questionário são:

1 - O que você entende por Ensino Remoto?

2 - Antes da pandemia, você havia tido experiência com Ensino Remoto?

3 - Durante o 1º Módulo do curso, quais pontos negativos foram observados nessa modalidade de ensino?

4 - Durante o 1º Módulo do curso, quais pontos positivos foram observados nessa modalidade de ensino?

5 - Diante o Ensino Remoto, os professores conseguiram trabalhar as metodologias de ensino de forma clara, objetiva e qualitativa?

Na primeira pergunta do questionário, 9 alunos responderam entender que o ER mantém a rotina da sala de aula, em um ambiente virtual, acessado por cada um, independente da localidade em que se encontra. 1 discente respondeu entender que ER acontece quando se mescla períodos *on-line* com períodos presenciais de aula e 1 aluno disse que a maior parte do curso acontece com auxílio da internet, em um ambiente virtual de aprendizagem, chamado AVA. Uma aluna conceituou o ER como:

“Ensino Remoto é a tentativa de continuar dinamizando o processo ensino-aprendizagem de modo a atender um maior número possível de alunos. Ocorre através da utilização de redes sociais (whatsapp, plataformas ...) e entrega de material impresso para ser feito em casa, para alunos que as famílias não autorizaram o retorno presencial”.

Na segunda questão, 11 discentes responderam que não havia tido experiência no Ensino Remoto, antes da pandemia, e apenas 1 aluno respondeu que já havia experimentado o ER.

Para a terceira questão, 6 entrevistados responderam que tiveram problemas tecnológicos, como pontos negativos nessa modalidade de ensino, 1 estudante respondeu que teve dúvidas sobre o conteúdo estudado, o qual não foi possível saná-las, devido a aula remota. E 4 discentes optaram por responder outros, e deram suas respostas pessoais. Uma aluna relatou que *“o fato de as aulas permanecerem no mesmo tempo que seria, se fosse presencial, tendo que se manter na frente da câmera foi cansativo. Várias pessoas ficaram com dores nas pernas, coluna, esgotamento físico e mental”*. Outra aluna respondeu sobre *“as dificuldades em possibilitar a participação da maioria nas reflexões/debates, prejudicando o aprofundamento nas temáticas”*. Uma outra discente falou sobre *“a demora da Instituição em responder aos questionamentos”* e um estudante respondeu que o problema foi *“não ser possível o uso do celular quando havia problemas com a internet ou quando havia problemas com o PC”*.

Na entrevista, 6 alunos observaram como ponto positivo nessa modalidade de ensino a economia, uma vez que não tiveram gastos com viagem, hospedagem e alimentação. 3 entrevistados consideraram positivo a facilidade de assistir as aulas onde pudessem, sem realizar o deslocamento a outro país, com economia, uma vez que não tiveram gastos com viagem, hospedagem e alimentação e a qualidade das aulas ministradas. 2 discentes escolheram como positivo a facilidade de assistir as aulas onde pudessem, sem realizar o deslocamento a outro país e 1 doutorando optou em escolher por duas respostas: uma foi a facilidade de assistir as aulas onde pudesse, sem realizar o deslocamento a outro país e a outra sobre a economia, uma vez que não teve gastos com viagem, hospedagem e alimentação.

Na última pergunta do questionário, sobre a atuação dos professores do curso no ER, 50% dos entrevistados responderam sim, totalmente, e a outra metade respondeu sim, razoavelmente.

Em relação as aulas serem com o horário de período integral, das 08:00h às 21:00h, alguns alunos reclamaram que ficavam muito tempo em frente a tela do computador e que isso causava dores no corpo e cansaço mental.

Os discentes apontaram como dificuldade para assistirem as aulas pelo ER o uso da tecnologia, que a internet às vezes apresentava falhas (caía), ou ao computador, e como não era autorizado o uso do telefone celular até que o problema devido fosse solucionado, o aluno perdia uma parte do conteúdo ministrado nas aulas. Outro fato desagradável foram alguns contratemplos com a plataforma utilizada pela Instituição para as aulas, pois em pequenos momentos de oscilação o sistema travava. Portanto, faz-se necessário uma reflexão sobre o uso das tecnologias na área educacional, ou seja, o que precisa ser realizado para que as ferramentas digitais e a plataformas de ensino sejam aperfeiçoadas evitando oscilações e travamentos, para assim tornar o seu uso cada vez mais eficazes.

Na opinião dos doutorandos, as aulas remotas foram realizadas com sucesso, apesar de alguns obstáculos digitais e

outros embates que também acontecem nas aulas presenciais. Os professores conseguiram trabalhar os conteúdos de forma clara e objetiva e, cada um, em sua área de conhecimento e metodologia adequada, mostrou embasamento teórico e prático apresentando soluções possíveis para sanar as dúvidas que surgiam e atendendo aos anseios da turma, alcançando assim, o objetivo proposto pelo curso.

Nos cabe ressaltar que estes novos espaços-tempos, de formação inicial ou continuada, utilizam como principal suporte as novas tecnologias da informação e da comunicação, os quais exigiram dos professores e alunos recriarem suas práticas e diálogos estabelecidos no decorrer das aulas virtuais e espaços outros capazes de minimizar os desafios da distância física e geográfica entre os professores-alunos e alunos-alunos.

O contexto aqui apresentado, bem como os resultados alcançados, traz importantes caminhos, no entanto, parafraseando Fernando Pessoa (2011), podemos dizer que aquilo que buscamos nos aproxima e conhecer é intrínseco ao movimento dos processos formativos e, por esse motivo, não são passíveis de serem localizados em espaços ou tempos fixados previamente. Interessamos o encontro com o espaço-tempo da travessia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise das entrevistas realizadas com os discentes do curso, foi observado que a maioria não possuía experiência sobre o Ensino Remoto antes da pandemia, conheciam somente como aulas *on-line* a modalidade de ensino EAD. Os alunos consideraram importante essa modalidade de aulas, uma vez que puderam realizar o primeiro módulo do curso, de forma contrária, perderiam a oportunidade do 1º semestre de 2021, além da economia financeira, que foi um fator positivo, uma vez que não tiveram gastos com passagens, hospedagem e alimentação.

Outro ponto relevante foi a importância da inserção das políticas públicas na era digital durante as aulas, mesmo as

plataformas oferecendo todo o suporte, é necessário que os alunos tenham equipamentos digitais atualizados e uma internet de boa qualidade para receber esses suportes.

Na verdade, o que se espera é a emancipação social da sociedade por meio de políticas públicas, o que não é uma utopia, trazendo justiça social, condições igualitárias a todos e com direitos a acessos digitais de livre acesso. Acredita-se que posterior a pandemia a emancipação social estará mais distante que as situações anteriores. Santos (2020) enriquece esse diálogo afirmando que:

Tenhamos em mente que, no período imediatamente anterior à pandemia, havia protestos massivos em muitos países contra as desigualdades sociais, a corrupção e a falta de proteção social. Muito provavelmente, quando terminar a quarentena, os protestos e os saques voltarão, até porque a pobreza e a extrema pobreza vão aumentar. Tal como anteriormente, os governos vão recorrer à repressão até onde for possível, e em qualquer caso procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao novo normal. (SANTOS, 2020, p.31).

Sobre a emancipação social e para evitar essa repressão dos governos, conforme o autor enfatiza, a educação terá papel importantíssimo na possibilidade de um projeto emancipatório, pois o mundo não é somente científico e tecnológico, o discurso não é somente sobre uma nova metodologia de ensino e as aulas *on-line*, vai além da pandemia vivenciada no momento. Para romper a hegemonia dos currículos educacionais e deixar de ser um espaço reprodutor dos movimentos de colonização, a educação precisa ir além, necessita movimentar-se e contextualizar-se através de outras experiências, outros movimentos, outros saberes, outros fazeres, outros afetos nas narrativas do cotidiano. O diálogo entre os saberes científicos e saberes produzidos da experiência das aulas, sejam elas presenciais ou *on-line* frente a pandemia da COVID-19, envolve o sociocultural e faz-se necessário, também, a construção de um currículo mais próximo da atualidade, ouvir as vozes dos corredores das escolas que suplicam uma educação que

vá ao encontro da realidade da comunidade escolar, com conteúdo que realmente seja de interesse de todos, currículo partindo do local para o global, e não o contrário, um conteúdo de interesse da classe dominante e instituindo seus valores.

A pós-pandemia será momento único para todos nós pensarmos em novas possibilidades para a educação, que seja permitido a quebra de paradigmas e a ruptura da causalidade linear. Vieira (2013), contribui para esse diálogo dizendo que “vivemos em um período de intensa transição paradigmática, em que a pesquisa e o próprio homem buscam romper com as estruturas do pensamento hegemônico, quer seja pela linearidade, objetividade, compartimentalização, dualidade ou pela generalização”.

Essa pesquisa não teve a pretensão de alcançar uma verdade absoluta e rígida das concepções dos discentes sobre o ER, mas sim destacar os pontos positivo e negativos das aulas virtuais em um curso de Doutorado em Ciências da Educação, em outro país, e contribuir para posteriores estudos sobre essa modalidade de aula.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas, Sp: Autores Associados, 1999. 115 p

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 395**, de 16 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

MARTIN, R. E. et QUINTALLÁN, M. (Org). **La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos**. Madrid, Ediciones de la torre, 1999.

PARAGUAI. Consejo Nacional de Educación Superior/Presidente CONES. **Resolución CE-CONES N° 57/202**, de 03 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.cones.gov.py/wp-content/uploads/2020/11/Resoluci%C3%B3n-CE-CONES-N%C2%BA-57-2020.pdf>

PESSOA, F. **Livro do desassossego** - composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (Org.) 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

SANTOS. B.de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

VIEIRA, A. **Desenvolvimento sustentável, meio ambiente, problema ambiental e educação ambiental: concepções dos professores das escolas “Pedro Siqueira” e “Norma Vicente Ferreira”, município de Itapemirim – ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis –RJ, p. 40.2013.

EDUCAÇÃO REMOTA EM PERÍODO DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MINEIRO

Cleberson Disessa
João Batista da Cunha

Com o distanciamento e isolamento humano, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), o planeta passou por grandes transformações, afetando todos os países do mundo e, de forma mais intensa, países mais pobres e os em desenvolvimento, como o Brasil.

No Estado de Minas Gerais, a Resolução SEE- MG Nº 4310/2020 da Secretaria Estadual de Educação, em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069), veio dispor sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e instituir o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional no Estado Minas Gerais, para cumprimento da carga horária mínima obrigatória, com alcance dos objetivos educacionais de ensino/aprendizagem com qualidade.

Para as atividades não presenciais foi ofertado o Plano de Estudo Tutorado (PET) de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais. O PET é um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da escola, resolver atividades escolares programadas de forma autoinstrucional e buscar informações sobre conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares de forma tutorada, possibilitando o

registro e cômputo da carga horária semanal de atividade vivida pelo estudante em cada componente curricular.

Além do PET ofertado via internet pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), as escolas estaduais ofertaram o mesmo documento de forma impressa aos alunos com dificuldade de acesso aos documentos informatizados, além de atividades adaptadas dos PET's de forma remota, por meio de aulas pelas plataformas *Zoom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, em textos e atividades acompanhadas diariamente pelo *Classroom* (serviço gratuito feito especialmente para professores e alunos), respeitando toda a legislação vigente e em consonância com o Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG que apresenta orientações complementares sobre regime especial de atividades não presenciais/regime especial de teletrabalho, conforme Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020, Resolução SEE Nº 4.468/2020 que Estabelece Regime de Progressão Continuada excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino, nas escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, Memorando-Circular nº 24/2020/SEE/SB - Orientações complementares a respeito da devolução dos PET's, dentre outras orientações encaminhadas pela SEE-MG para o período letivo de 2020.

Neste contexto, o relato de experiência aqui apresentado teve como objetivo, refletir a educação remota ofertada no ano de 2020 em uma escola estadual do sul de Minas Gerais. Adotou-se a pesquisa descritiva, valeu-se de informações colhidas em uma turma de 9º ano de Ensino Fundamental sobre os materiais didáticos adotados e atividades desenvolvidas de forma remota. A coleta para a aquisição dos dados dos professores e alunos foi feita de maneira diversificada, considerando o modelo de acesso que cada aluno teve aos materiais sendo: via *WhatsApp*; questionário desenvolvido em formulário eletrônico (*Google Forms*); por acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos e professores nas plataformas digitais e pelos materiais impressos utilizados por alguns alunos.

DISCUSSÃO E DADOS DA PESQUISA

O quadro apresentado a seguir possui informações colhidas através de questionário do *Google Forms* e depoimento do professor de Matemática, seguidos das análises. Foram colhidas informações na disciplina de Matemática, em função da maior carga horária apresentada e por ser disciplina base e obrigatória em todos os currículos de ensino Fundamental.

Quadro 1

ESCOLA	SIGLA	ENSINO NÍVEL/SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS	FORMAÇÃO DO PROFESSOR
PÚBLICA	X	FUNDAMENTAL 9º ANO	33	MATEMÁTICA

A turma analisada, 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, é formada por 33 alunos. O professor dessa turma possui Licenciatura em Matemática, Especialização em Educação Matemática, Mestrado em Educação Matemática e 12 anos de profissão. O professor desenvolveu atividades baseadas no Programa de Estudos Tutorados da SEE-MG, embasados nas novas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Foram trabalhados os eixos temáticos de números, geometria, probabilidade e estatística, visando as habilidades de leitura e escrita de números naturais, propriedades, operações e representações dos algoritmos; identificação de figuras espaciais e eventos probabilísticos, leitura e interpretação de dados; respectivamente visando as habilidades de: notação de números naturais, reta numérica, operações, resolução de problemas, múltiplos e divisores de um número natural, fatoração, frações e seus significados e; prismas e pirâmides, bem como suas planificações, dentre outros conteúdos mais aprofundados referentes ao ano de escolarização.

O cronograma das semanas de aula foi dividido de acordo com os PET's onde o professor procedeu da seguinte forma:

1º Semestre:

Segunda-feira – correção das atividades da semana anterior e publicação do formulário do *Google Forms* no aplicativo Conexão Escola 2.0, via *Google Classroom*.

Terça-feira e quinta-feira – resposta aos alunos e solicitações via *e-mail*, *WhatsApp* e *e-mail* institucional

Quarta-feira – aula expositiva do conteúdo semanal, resolução de exercícios e dúvidas dos alunos.

2º Semestre:

Segunda-feira – publicação de um vídeo explicativo com o conteúdo do PET, publicado no canal MatemaTio Cairo Phibonacci, na plataforma *Youtube*.

Terça-feira – Aula pelo *Google Meet* para correção das atividades da semana anterior

Quarta-feira – resposta aos alunos e solicitações via *e-mail*, *WhatsApp* e *e-mail* institucional.

Quinta-feira – aula no *Google Meet* para esclarecimento de dúvidas dos alunos.

Para os Sábados letivos – (01) Tema: Mulher - foi trabalhado um jogo na plataforma *Kahoot* sobre a história do Dia Internacional da Mulher após assistirem um vídeo do *Youtube*; (02) Tema: Projeto de vida - foi trabalhado a Filosofia Ikigai, referente às preferências dos alunos para ter uma vida significativa, plena, produtiva e agradável.

Foram ministradas duas aulas via plataforma *Google Meet*, com explicação do conteúdo. O quadro abaixo apresenta a coleta de dados feita via formulário eletrônico do *Google Forms* enviado pelo *WhatsApp* no grupo da turma.

QUADRO 2.

ESCOLA X				
NOME DO ESTUDANTE	GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO DO PAI	PROFISSÃO DO PAI	GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO DA MÃE	PROFISSÃO DA MÃE
Aluno 1	Médio completo	Caminhoneiro	Médio completo	Balconista
Aluno 2	Fundamental completo	Pedreiro	Médio completo	Cabeleireira
Aluno 3	Medio completo	Motorista	Superior completo	Pedagoga
Aluno 4	Fundamental incompleto	Lavrador	Fundamental completo	Empregada doméstica
Aluno 5	Fundamental completo	Motorista	Superior completo	Professora
Aluno 6	Fundamental completo	Motorista	Fund. Completo	Balconista
Aluno 7	Fund. Completo	Caminhoneiro	Fund. Completo	Empregada doméstica
Aluno 8	Medio completo	Segurança	Medio completo	Balconista
Aluno 9	Superior completo	Bancário	Superior completo	Professora
Aluno 10	Fund. Completo	Motorista	Medio completo	Auxiliar de serviços gerais
Aluno 11	Superior completo	Nutricionista	Superior completo	Esteticista
Aluno 12	Medio completo	Agricultor	Superior completo	Professora
Aluno 13	Fundamental incompleto	Pedreiro	Fundamental completo	Do lar
Aluno 14	Medio completo	Caminhoneiro	Medio completo	Balconista
Aluno 15	Fundamental incompleto	Lavrador	Fundamental completo	Do lar
Aluno 16	Medio completo	Motorista	Superior completo	Professora
Aluno 17	Medio completo	Caminhoneiro	Superior completo	Professora
Aluno 18	Medio completo	Caminhoneiro	Superior completo	Enfermeira

Aluno 19	Medio completo	Agricultor	Superior completo	Autônoma
Aluno 20	Medio completo	Balconista	Medio completo	Autônoma
Aluno 21	Fund. Completo	Caminhoneiro	Medio completo	Autônoma
Aluno 22	Superior completo	Advogado	Superior completo	Advogada
Aluno 23	Medio completo	Auxiliar de logística	Superior completo	Auxiliar de escritório
Aluno 24	Medio completo	Agricultor	Superior completo	Supervisora escolar
Aluno 25	Fundamental completo	Pedreiro	Fundamental incompleto	Auxiliar de serviços gerais
Aluno 26	Fund. Incompleto	Tratorista	Fund. Incompleto	Cozinheira
Aluno 27	Fund. Incompleto	Pedreiro	Fund. Incompleto	Do lar
Aluno 28	Medio completo	Agricultor	Superior completo	Secretária escolar
Aluno 29	Medio incompleto	Agricultor	Superior completo	Professora
Aluno 30	Medio completo	Motorista	Superior completo	Professora
Aluno 31	Medio completo	Motorista	Medio completo	Balconista
Aluno 32	Fund. Completo	Caminhoneiro	Superior completo	Professora
Aluno 33	Medio completo	Motorista	Superior incompleto	Cantineira escolar

Pelo quadro exposto é possível observar que poucos pais possuem curso superior completo; as mães, em grande maioria, atuam no comércio local ou são empregadas domésticas e os pais são motoristas ou agricultores, mostrando de forma clara o reflexo da base agrícola na profissão dos pais, mesmo sendo uma cidade de base industrial.

DISCUSSÕES SOBRE O DETALHAMENTO DA COLETA DE DADOS

A coleta feita para a aquisição dos dados, no período de 2020 (período em Pandemia Covid-19), em que todas as escolas estavam fechadas, só foi possível com o uso da tecnologia. O contato com os entrevistados foi via *WhatsApp*, juntamente com o professor de Matemática.

Cada aluno possui uma forma de acesso às atividades, mas, é notável que o celular é unânime, do mais simples ao mais sofisticado, todos possuem um aparelho em conexão com a internet. Porém, o acesso à internet é limitado para a grande maioria, o que levantou a necessidade de impressão de atividades (PETs) e encaminhamento, pela escola, para as residências dos alunos.

Através de entrevista realizada com o professor, juntamente com os dados dos alunos possibilitou-se momentos de estudos e reflexões sobre o modo de trabalho no uso didático dos materiais na escola pública.

A escola analisada funciona nos períodos da manhã, tarde e noite, atende 1503 alunos, dos Ensinos Fundamental II (Anos Finais) e Ensino Médio. Sendo, atualmente, doze turmas de Ensino Médio e uma de nono ano no período matutino, treze turmas de Ensino Fundamental Anos Finais no período vespertino e oito turmas de Ensino Médio no período noturno. É uma escola localizada no centro de uma cidade no sul de Minas Gerais, com mais 150 mil habitantes.

Os educandos atendidos são, na sua maioria, de baixa renda. É uma escola pública que possui mais de cem anos de existência,

tombada pelo patrimônio histórico municipal e de conservação estrutural evidente. Possui treze salas de aula e um laboratório de informática. As turmas do Ensino Fundamental possuem 30 a 38 alunos e, de Ensino Médio, em torno de 38 a 45 alunos, por sala. Mesmo tendo um grande número de alunos, é uma escola pacífica, onde se mantém o bom comportamento dos alunos e o respeito entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-funcionário.

A escola coloca sempre em primeiro plano a aprendizagem dos alunos, fazendo-se assim presentes em todo o processo de aprendizagem no período de Educação Remota e, possui uma equipe composta por um diretor, três vice-diretores (um para cada turno), três supervisores (um para cada turno), um secretário escolar, seis auxiliares de secretaria (dois para cada turno), três bibliotecários (um para cada turno), dez auxiliares de limpeza e cozinha (divididos nos três turnos), cinquenta e nove professores (divididos nos três turnos).

A turma analisada, do 9º ano do Ensino Fundamental II, é pertencente a um grupo que usufrui, basicamente, da economia agrícola, comercial e industrial da cidade. Diante de todo esse cenário, foi possível identificar que o principal material didático utilizado pelos alunos, na escola, foram os PETs, como recurso básico, porém, há outros recursos que o educador utiliza durante suas aulas, conforme o conteúdo a ser apresentado. O educador tem autonomia na condução de suas aulas, sendo possível fazer uso de material envolvendo diversas questões temáticas, inclusive relacionadas ao respeito entre as pessoas, contribuindo assim para a formação integral deste aluno, uma vez que, percebemos que muitos pais tem baixa formação educacional e saem cedo para o trabalho, sobrando pouco tempo para discutir diferentes ações com os seus filhos.

Diante do contexto, recorreremos a legislação para uma reflexão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Nº 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que regulamenta o sistema educacional do Brasil (público e privado, da educação básica ao ensino superior). No seu artigo 3º:

ART. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV** - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI** - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII** - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX** - Garantia de padrão de qualidade;
- X** - Valorização da experiência extraescolar;
- XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Aferindo e comparando a legislação apresentada com a pesquisa realizada, percebe-se que além do educando ter direito a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, deve ser valorizado com toda sua bagagem cultural e dispor de gratuidade nesse ensino, que deve ser oferecido com alto padrão de qualidade. Na maioria das vezes, o padrão de qualidade da escola pública fica questionável, devido a várias interferências, tais como, materiais didáticos insuficientes, participação ineficientes dos responsáveis no processo de educação dos alunos, baixa instrução dos responsáveis, falta de empenho e desempenho insuficiente dos discentes em seus compromissos estudantis, entre outros. E, neste período de crise mundial, em meio à pandemia da Covid 19, esses padrões tornam-se mais evidentes. Reconhece-se que a demanda de alunos na escola pública é enorme, porém, não há justificativa para atraso no desenvolvimento estudantil desses alunos.

Na escola pública, comumente, há dificuldades de alguns alunos, ou responsáveis, no cumprimento burocrático ou pedagógico, como, por exemplo, o preenchimento da ficha cadastral do aluno no ato da matrícula; a necessidade de contato, físico ou virtual, para conferir alguma informação ou cobrar a entrega das atividades remotas; e o número do telefone celular indicado informando que “não existe” ou “esse telefone não recebe

ligação”, ou ainda, já pertence a outra pessoa, que não é o responsável pelo aluno em questão. Com essa desatualização ou informação incorreta dos dados, tem-se uma grande dificuldade para conectar o aluno a uma plataforma *on-line* ou até realizar a entrega do material pessoalmente. No que se refere ao contato virtual, há uma questão crítica, que muitos dos estudantes não tem acesso à internet por falta de condição financeira, ou por morarem em locais onde a conexão da internet é ruim ou não são compatíveis com a necessidade da plataforma utilizada pela secretaria de educação para ter acesso ao material disponível.

Na escola pública, alguns pais, por motivo de trabalho e outros, não possuem tempo disponíveis para estarem presente a todo momento acompanhando o estudo dos filhos, tornando atípica a participação em reuniões pedagógicas, ou em outros eventos escolares. No sentido de sanar estes problemas, realizamos algumas reuniões, com os responsáveis, de forma remota, o que também obtemos pouco sucesso.

Os materiais didáticos utilizados (PETs) tiveram que ser adaptados para muitos alunos, e a procura por material impresso foi muito grande, em virtude da falta de acesso à internet, fator que dificultou o oferecimento de apoio necessário para realização das atividades, que posteriormente seriam entregues na escola com data agendada, para que seja contabilizada a presença e rendimento. Outra questão, que mereceu nossa atenção para a realização das atividades durante as aulas remotas, é o grau de escolarização dos responsáveis, como apresentado no quadro 2, onde a maioria possui ensino médio incompleto e poucos possuem curso superior, tendo ainda em observação que as profissões dos pais, em que grande parte, são agricultores, motoristas ou funcionários do comércio local da cidade.

Outro ponto crucial observado na pesquisa é a falta de capacitação do professor, que não ocorre de forma continuada. Poucos são os professores que buscam, por si mesmos, seus caminhos e formações para desempenhar bem o seu trabalho durante as aulas, sejam presenciais ou remotas. Não houve por

parte da SEE-MG, ou do Governo Federal, a capacitação dos profissionais da educação para enfrentamento do período de atividades educacionais remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realização deste trabalho, pode-se observar que o principal objetivo da educação, a aprendizagem do aluno, durante o Pandemia, com o ensino remoto, a escola pública precisa de um aparelhamento mais eficiente e adequado, e os professores, necessitam de formação continuada para melhor atender as necessidades dos alunos.

Com uma diversidade de fatores, sejam eles sociais, econômicos e das distintas realidades, que interferem no ensino e aprendizagem dos alunos, da escola em questão, foram oferecidas diversas estratégias metodológicas para que o conteúdo dado durante as aulas fosse compreendido de forma clara pelos alunos, possibilitando um ensino de qualidade por meio do bom relacionamento existente entre escola-professores-alunos.

Pôde-se perceber que o processo de aprender não está relacionado apenas com as capacidades intelectuais do educando, mas também com suas experiências, ambiente de convívio, relação com as pessoas e ao estudo a que é submetido. E a participação dos pais, na vida escolar dos filhos, faz uma grande diferença na aprendizagem.

Ficou claro que a educação pública, em nosso município, por vários motivos, não está preparada para um trabalho em educação remota. Podemos citar, como exemplo, a grande demanda de estudantes sem acesso à internet, alguns pais ausentes na vida escolar do filho, escassez de material didático, a dificuldade dos alunos em ter autonomia na sua formação escolar, formação continuada dos professores, escolas sem estrutura física para esta modalidade de ensino.

Daí a necessidade de novos ambientes educacionais propícios ao desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas de cada

aluno, com acesso igualitário de internet e tecnologias, com todos os responsáveis envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, onde surge a urgência de trabalhar de modo integrado, atribuindo significado e sentido aos conhecimentos de todos.

Com todas as dificuldades encontradas, o trabalho do professor fez toda diferença na qualidade do ensino dessa escola. Ele foi o grande agente do processo educacional, independente de currículo, sempre buscou novas formas de ensinar, propiciando a seus alunos o domínio da aprendizagem, para que se tornem efetivos cidadãos da sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394, 1996**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697014/artigo-3-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em 08 de junho 2021.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991*. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p. – Série fontes de referência. Legislação; n. 36. ISBN 85-7365-155-5.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 01 junho. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais **RESOLUÇÃO SEE- MG Nº 4310/2020 da Secretaria Estadual de Educação**. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print Acesso em 01 junho de 2021

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO: RELATO DE CASO A RESPEITO DE UMA TURMA DE TCC EM ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

Francisco Leilson da Silva

INTRODUÇÃO

Diante do atual contexto que o mundo vivencia, devido a pandemia do novo Coronavírus (Sars-CoV-2), que por sua vez acarretou em uma crise no ensino superior no Brasil, e no mundo, o ensino remoto surgiu como uma das formas de ensino-aprendizagem no cenário educacional, que é denominado, por muitos, como o “novo normal”.

Desta forma, as instituições de ensino superior, pública e privada, foram se adaptando ao ensino remoto e garantindo a continuidade das aulas, no intuito de minimizar os danos que o distanciamento social vem causando ao aprendizado dos alunos. A respeito deste contexto, segundo Gusso *et al.* (2020), compete às Comissões de Ensino Superior (CES) tomar decisões cabíveis para subsidiar os docentes quanto à implantação do ensino remoto para suas disciplinas. Desta forma, os planos de desenvolvimento institucional, o desenho do currículo educacional e a liderança do professor precisam ser ajustados para responder às emergências, quanto aos novos métodos de ensino.

Dentro das perspectivas do “novo normal” estão os desafios que garantem a produtividade dos professores, frente ao ensino, e a eficiência dos alunos, quanto a aprendizagem. De acordo com Hodges *et al.* (2020), ao contrário do ensino à distância, o qual foi adaptado para o contexto da situação provocada pela pandemia do Covid-19, o ensino remoto tem um caráter emergencial, levando também em consideração

que muitos alunos não dispõem de recursos tecnológico para tal, acesso à internet, computadores, aplicativos e outras tecnologias necessárias para estes ambientes de aprendizagem.

Entende-se que o ensino de forma remota traz uma série de desafios, muitos inesperados, devido à nova realidade e ao avanço digital. Nesta seara, destaca-se também que muitos alunos, e professores, não estão preparados para o uso das tecnologias exigidas para as aulas remotas, demonstrando falta de conhecimento sobre o domínio dos aplicativos tecnológicos e a não disponibilidade de computadores adequados.

O objetivo do presente relato é descrever quais os possíveis desafios encontrados em uma aula prática, com alunos do curso de Especialização em Psicopedagogia, durante o ensino remoto.

A EDUCAÇÃO COM USO DE TECNOLOGIA DIGITAL E O CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

Esse estudo tem um caráter teórico-descritivo, utilizando métodos conceituais, e abordagens qualitativas, para análise dos dados e verificar se os objetivos propostos durante as aulas ministradas, de forma remota, para alunos de um curso de Especialização em Psicopedagogia, foram atingidos. As aulas da disciplina, que eu leciono no curso, contaram com a presença de 29 alunos, com um total de 40 horas/aulas.

Para a realização das aulas foram necessários que os alunos tivessem disponíveis recursos eletrônicos, tais como, computadores, celular (*smartphone*) e acesso à internet. A plataforma utilizada para a sala de aula remota foi o *Meet*, que é uma plataforma *web*, disponíveis pelo *Google* de forma gratuita. Inicialmente, foi realizada uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar quais as habilidades e dificuldades dos alunos no manuseio dos recursos tecnológicos, bem como suas limitações para acompanhar as aulas.

Para melhor fundamentação teórica, realizamos uma breve revisão bibliográfica sobre a temática de disciplina e do ensino

remoto em *Scientific Electronic Library* (SciELO) e Periódico Eletrônico em Psicopedagogia (PEPSIC), além das informações coletadas, *in loco*, apresentadas pelos participantes.

E a educação digital no Brasil? Atualmente, tecnologia se refere a desenvolvimento, globalização e conveniência. Segundo Araújo *et al.* (2017), o progresso tecnológico influencia gradativamente a vida das pessoas, provoca mudança na humanidade e na sua cultura. Porém, a compreensão do seu conceito vai além dos encantos que proporciona, e o uso da tecnologia pode apresentar algumas condições que não são benéficas, como, por exemplo, a dependência, advinda por acreditar que o uso da tecnologia pode resolver todos os problemas.

Entre muitos conceitos relacionados à tecnologia da educação, Niskier (1993) cita que certos conceitos são intermediários, onde a ciência, a tecnologia e a pedagogia se encontram como uma chave mestra para ser utilizada como ferramentas em projetos de ensino. Nos anos de 1980, o governo brasileiro investiu em tecnologia da informação educacional e Simão Neto (2000) apresenta este contexto em três momentos: primeiro momento, *software* educacional; segundo momento, a internet; e o terceiro momento, aprendizagem cooperativa. Neste momento, com o contínuo desenvolvimento da tecnologia, com certeza, o uso de computadores e da internet nos diversos ambientes educacionais foi um passo importante e, se a cultura não se espalhar, a sociedade não sobreviverá transmitida de geração em geração, pois a educação tecnológica garante essa difusão. As instituições de ensino precisam inserir a tecnologia da educação e comunicação como ferramenta para auxiliar no processo pedagógico, objetivando construir um mundo melhor com base no que melhor reflete o pensamento das pessoas. (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2010)

No sentido de melhor qualificar o ensino no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) passou a priorizar aos planejamentos escolares que fazem uso de novas tecnologias na educação, seja para à formação inicial e continuada dos professores, ou seja para o ensino e aprendizagem dos alunos. Para Toschi (2001), o governo pode:

Corrigir algumas das deficiências mais sérias em nosso sistema educacional, como a formação insatisfatória de professores, e também pode treinar e apoiar os professores em seu próprio ambiente de ensino para o novo contexto de educação que tende cada vez mais a utilizar ferramentas tecnológicas como recurso auxiliar. (TOSCHI, 2001, pág. 91)

Pretto (2001), destaca que é essencial prestar atenção à política educacional, no tocante à tecnologia, em relação aos alunos mais desfavorecidos. E também nos alertar que preparar os alunos para o uso de computadores e redes é necessário, mas não o suficiente para que possa compreender o atual mundo tecnológico.

Devemos destacar que as modificações na dinâmica educacional, no que diz respeito às aulas presenciais, foram significativamente afetadas por decorrência do novo Coronavírus. É a partir desse momento que houve a necessidade de buscar alternativas para suprir a falta dessas aulas e o método encontrado, considerado o mais viável, foi o ensino remoto. Mas, esse modelo de ensino trouxe consigo diversas dificuldades, tais como, o desconhecimento de algumas ferramentas de ensino e aprendizagem, tanto pelos professores e para os alunos; a falta de computadores; internet; *softwares* livres e grátis; e material didático adequado.

Para minimizar estes entraves, os órgãos governamentais e instituições de ensino forneceram cursos de formação continuada para os professores, equiparam as escolas com computadores, internet, aplicativos e *softwares*, tornando toda a comunidade escolar importante no processo de aprendizagem dos alunos.

Em nosso curso de Especialização em Psicopedagogia não foi diferente, e os alunos também apresentaram, inicialmente, diversas dificuldades para acompanharem as aulas remotas. Outro fator determinante, é que muitos alunos não dispunham de computador em casa para acompanhar as aulas, tinham somente o celular, inviabilizando a concretização de algumas atividades aplicadas durante o período de realização da disciplina. Uma outra dificuldade encontrada no começo do curso foi manter a atenção dos alunos. Por estarem assistindo as aulas no ambiente familiar, houve por diversas vezes a distração devido a interação com as demais pessoas presentes

na casa, implicando um baixo rendimento na compreensão do conteúdo ministrado pelo professor.

Algumas das dificuldades encontradas pelos alunos, ao acessar a sala de aula virtual, foram:

- entender como acessar a plataforma virtual de ensino remoto via *Meet*;

- encontrar o *link* de localização da aula;

- adaptar-se ao novo estilo de sala de aula, resolver falhas de equipamentos ou internet;

- ter computador ou celular com memória suficiente para evitar problemas técnicos;

- gerenciar conexões perdidas e ajudar a quem tem mais dificuldades com o uso da tecnologia.

E a dificuldade encontrada pelo professor foi desenvolver um plano de ensino com recursos educacionais voltada ao ensino remoto e fornecer meios para uma aprendizagem mais significativa e atualizada aos moldes da era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora algumas dificuldades tenham inicialmente comprometido o processo de ensino-aprendizagem, ao final do período, os alunos já estavam bem familiarizados com as aulas virtuais, o que possibilitou um bom aproveitamento dos conteúdos apresentados. Outro fator a ser destacado é que em função da metodologia adotada, os alunos tornando-se cada vez responsáveis pela sua aprendizagem.

Vale destacar que muitas das dificuldades, seja no processo de ensino, ou no de aprendizagem, relacionadas as aulas virtuais são comuns aos das aulas presenciais, tais como fatores emocionais e financeiros por exemplo. E, o específico das aulas remotas é o acesso ao computador e a internet de qualidade para assistir as aulas.

Por fim, acreditamos que os futuros Psicopedagogos tenham compreendido que o processo de ensino e aprendizagem tem suas complexidades, e frente às mudanças de paradigmas educacionais

que estão ocorrendo, novas competências e habilidades foram descobertas, tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. P.; VIEIRA, V. D.; KLEM, S. C. S.; KRESCIGLOVA, S. B. **Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade**. IV Jornada de Didática, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/IVJornadadeDidaticaDocenciaContemporaneidadeeIIISeminariodePesquisadoCEMAD/TECNOLOGIANAEDUCACAOCONTEXTOHISTORICOPAPELEDIVERSIDADE.pdf>. Acessado em: 24 de out. de 2020.
- BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2ª edição revista, atualizada e ampliada. Editora Ibipex, Curitiba-Pr, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acessado em: 29 de out. de 2020.
- GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; Luiz, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. **Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acessado em: 02 de jul. de 2021.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acessado em: 03 de jul. de 2021.
- NISKIER, A.. **Tecnologia Educacional uma visão política**. Petrópolis: vozes, 1993.
- PRETTO, N. L. **Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos materiais multimídia**. Revista de Educação, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 5-20, 2001.

SIMÃO NETO, A. **Tecnologias Educacionais na Ação Educativa**. 1. ed. Curitiba: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000. v. 100. 84p.

TOSCHI, M. S. **TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente**. In: BARRETO, R. G.; PRETTO, N. L. et al. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**. Rio de Janeiro: Quart, 2001. p. 85104.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marta Martins de Oliveira

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças e adolescente com Deficiência Intelectual (DI), no ambiente escolar, em tempo de pandemia, tem sido muito grande, exigindo uma mudança no paradigma educacional, levando algumas escolas a terem duas modalidades de ensino: a especial e o regular. Pessoas com DI apresentam um atraso no seu desenvolvimento cognitivo, dificuldades para aprender, realizar tarefas no dia a dia e interagir com outros indivíduos no meio em que vivem. Para que escola seja realmente inclusiva e se direcione para uma educação global, que reconhece e valoriza as diferenças, com mais naturalidade, há a necessidade de um planejamento escolar mais adequado as essas realidades.

As escolas tem encontrado desafios para atender os alunos com necessidades especiais, principalmente os que possuem DI. Outro fato que contribui para esse entrave é a formação do professor, que neste momento de pandemia tem a sua frente a modalidade do ensino remoto. Faz-se imprescindível que as instituições governamentais, e demais organizações educacionais, se responsabilizem pela formação continuada dos professores e ofereça condições dignas de trabalho para que possam corroborar com o desenvolvimento educativo, assim como, proporcionar apoio aos estudantes com DI a total acessibilidade a internet, para que tenham como assistir as aulas e aos materiais postados no ambiente virtual.

O distanciamento dos alunos com DI, causado pela pandemia, em relação aos professores e de seus colegas de sala de aula, trouxe a perda do contato físico entre eles, dificultando a realização das atividades, em aula remoto ou através de matérias impressos, acarretando perdas em alguns processos de ensino e de aprendizagem. É o que aponta Panganelli (2017), apesar dos inegáveis avanços na educação inclusiva no Brasil, muitos educadores de diversos países manifestam algum tipo de insegurança, ou até mesmo ceticismo, em relação ao processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência. Nos cabe aqui uma interrogação: esse problema está ligado na especificidade da criança ou no modo de entender e fazer a educação? Uma resposta concisa ainda não há, mas um fato é certo, durante esse período de pandemia poucas *lives* e cursos, de formação inicial ou continuada, foram oferecidos aos pais e educadores de pessoas com deficiência intelectual que desse suporte teórico ou metodológico.

Para Denari; Denari (2006), um novo plano de estudos deve conter delineamentos específicos que favoreça a formação dos futuros docentes, contemplando, em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e o planejamento de ações de caráter formativo e amplo da educação. No entanto, é importante que haja o diálogo entre família, escola, equipe escolar e professores do atendimento educacional especializado, para que, em conjunto, elaborem um material completo e adequado aos alunos com DI, contribuindo para a evolução e a inclusão de fato dessas crianças e adolescentes, principalmente neste período de aulas remotas.

Diante deste cenário atual da educação especial no Brasil, Costa (2013) afirma que a evasão escolar vem crescendo, principalmente em relação as crianças com deficiência, fazendo com que elas não queiram mais frequentar a escola, por não se sentirem incluídas no processo pedagógico, ou seja, as atividades pedagógicas remotas devem corresponder as especificidades de cada aluno com deficiência intelectual. O ato de incluir essas crianças e adolescentes não significa infantilizar e subestimar sua

capacidade de aprender. Essa contextualização (infantilizar/subestimar) pode ser apontada como uma das principais barreiras para sua inclusão, pois, faz com que elas percam o prazer de frequentar a escola e acabem por afastar-se do meio social. Para Mantoan (2003), é preciso recriar o modelo educativo, não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar, daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente. Mesmo sendo remoto, o papel da escola é fundamental na elaboração de um plano de ensino que visa atender a capacidade desses educandos e suas especificidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como foco principal o desenvolvimento de habilidades e competências e, como objetivo, garantir uma aprendizagem igualitária, gerando a todos os alunos, com ou sem deficiência, a oportunidade de inclusão no ambiente escolar, familiar, social e capacitando-os para o trabalho.

Na concepção de Mantoan (2003), o termo educação inclusiva implica na disposição da escola, seja ela regular ou especial, em criar estratégias e procedimentos pedagógicos que visem atender os alunos com deficiência, de acordo com as suas diversidades e singularidades.

Os professores, a equipe pedagógica e família, segundo esses princípios, tornarão os alunos com DI cidadãos críticos e, perante a sociedade, seres humanos plenos de seus direitos e deveres.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Buscou-se, como base teórica e metodológica, para este artigo a análise bibliográfica de diversos autores e sites que discutem o tema e suas possíveis contribuições para uma educação de qualidade. A instrução de crianças e jovens com DI, nos tempos de pandemia, tornou-se mais dificultosa pela desigualdade de acesso à informação e de tecnologia necessária para as aulas remotas, elevando, ainda mais, o nível de exclusão. O olhar diferenciado da escola para com esses alunos é de grande relevância e importância, por poder contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e plena inserção social.

Em 2005, o Instituto Inclusão Brasil Cavalcante (IIBC) estimou que 87% das crianças brasileiras, próprias de algum tipo de deficiência intelectual, apresentam mais dificuldades na aprendizagem escolar e na aquisição de novas competências, se comparadas as crianças sem deficiência. Afirmou também que a maioria das crianças e jovens com DI alcançaram certa independência ao longo do seu desenvolvimento, levando-os para caminhos amplos, dentro das suas possibilidades, alguns, alcançaram a universidade. Todo esse avanço só foi possível por ter escolas e famílias juntas na realização de um planejamento pedagógico, apresentando novos caminhos para que cada aluno com DI possa ampliar sua capacidade de interação com o meio em que vive de forma integral.

O professor, do atendimento educacional especializado, está sempre a buscar novas ideias que sejam atraentes, criativas e dinâmicas para oferecer a seus educandos. A troca de informações, com pais e responsáveis, para saber quais são as preferências dos alunos muito contribui para a elaboração das atividades. Nesta ocasião, onde as aulas ocorrem na modalidade remota, é preciso saber mais. É imprescindível detectar a quais recursos tecnológicos eles têm acesso e a distância existente da casa até a escola, para que, em caso de entrega do material didático impresso, este seja de forma adequada e rápida. A realização de todas essas ações em conjunto é que possibilitam uma real inclusão: aluno-escola-professor-família-sociedade. É a integração plena das partes e, a responsabilidade em preparar uma agenda semanal de atividades apropriada, que vai dirimir as dificuldades dos alunos no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem, estimulando as potencialidades do raciocínio lógico, da oralidade e escrita.

Morin, Kern (2001), afirma que para se reformar uma instituição temos que reformar as mentes que nela atuam, mas não se pode reformar essas mentes sem uma prévia reforma das instituições, ou seja, as instituições de ensino e os profissionais da educação, principalmente o professor que atua na sala de aula, devem estar sempre atualizados com as novas tendências da

educação e da tecnologia da comunicação e informação. Assim sendo, o professor com formação adequada, e a escola com equipamentos necessários para uma boa educação, irão criar oportunidades e estratégias pedagógicas que envolvam técnicas, práticas e métodos diversificados para atender os alunos, com DI ou não, conforme sua singularidade.

O que foi possível observar durante este período de pandemia, onde as aulas estão acontecendo remotamente, é que a falta da formação continuada dos educadores, a desinformação dos pais sobre as metodologias utilizadas, a ausência de recursos tecnológicos (computadores e internet), contribuem sensivelmente para o afastamento das crianças do ambiente escolar. É fundamental ter um olhar diferenciado por parte dos gestores das instituições de ensino e dos órgãos governamentais que estão negando o Art.59, inciso III, da Lei das Diretrizes e Base da Educação, quando cita que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio superior, bem como, professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns. Por esse motivo, é notório que aulas remotas estão ocorrendo, principalmente, pela boa vontade dos professores que preservam a educação como um bem maior para todos, buscando cumprir uma inclusão de qualidade.

Diante dos vários percalços, como alguns mencionados acima, professores e escolas tiveram que, obrigatoriamente, ressignificarem suas práticas pedagógicas com os alunos durante a pandemia, principalmente com os DI por terem dificuldades em leitura, escrita e raciocínio lógico, assim como tiveram que trabalhar também com os pais, de forma a orientá-los em conduzir e acompanhar seus filhos com os profissionais especializados para auxiliar no tratamento do trabalho terapêutico: psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

A aprendizagem dos alunos com DI está diretamente relacionada com a equipe de trabalho formada pelo pedagogo, coordenador, gestor, professor da sala de aula, professor do

atendimento educacional especializado e a do auxiliar de ensino, pois a troca de informações entre esses profissionais é muito importante para alavancar a aprendizagem desses alunos. Uma dificuldade notória durante as aulas remotas é que os pais estão tendo em realizar, junto com seus filhos, as atividades para serem feitas em casa, uma por não ter o conhecimento necessário, outra, por muitos serem analfabetos.

Enfim, tem-se urgência na implementação de cursos de formação continuada para os professores, com vistas a discutir novas alternativas em trabalhar as habilidades gerais e específicas dos alunos com DI; o funcionamento intelectual e comportamental adaptativo; as habilidades conceituais, sociais e práticas de comunicação; habilidades ligadas a linguagem, leitura, escrita; pensamento matemático e raciocínio lógico-espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxemos para nosso trabalho reflexões sobre a inclusão, o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, bem como a preparação dos profissionais da educação para atender a esses educandos, verificando quais estratégias a serem tomadas, no período das aulas remotas e para o retorno ao presencial. Sabedores das dificuldades dos pais em realizar as tarefas de casa, ter o acesso à internet, ter um computador para acessar as aulas virtuais, formação continuada dos professores, dos profissionais da educação e da equipe de apoio: pedagogos, gestores, professores do atendimento educacional especializado.

Os pais precisam ser instruídos em como auxiliar seu filho nos trabalhos de casa, e dar subsídios sobre o comportamento dos filhos para que o tratamento terapêutico com psicólogos, fonoaudiólogo e terapeutas ocupacionais, seja eficiente, o que acarretará uma melhor perspectiva de vida, um melhor aprendizado, mais autonomia para que tenha uma inclusão total. Isto é, inclusão é estar com o outro, é interagir com o outro, o propósito da educação inclusiva é a interação, é estar preparado para mostrar para o outro a capacidade que se tem e estar

nele a responsabilidade de fazer melhor no seu processo de ensino e aprendizagem. A inclusão é o maior desafio para as escolas em todo mundo e focar na aprendizagem dos alunos com DI é um desafio maior ainda e, com ensino remoto é importante entender e atender as necessidades educacionais desses educandos com mais cuidado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 05 de agosto de 2021.
- CAVALCANTE, M. **Inclusão promove a justiça**. Revista nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/> Acesso em 04 de agosto de 2021.
- COSTA, M. M. D. **Desafios da Educação Inclusiva. Um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores do Apoio Educativo**. Revista Lusófona de Educação, 2013.
- DENARI, F.; DENARI, D. R. (org.) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre educação inclusiva**. 1º reimpressão. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?** 1º edição. São Paulo: Moderna, 2003.
- PANGANELLI, R. **Educação inclusiva na prática**. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/> Acesso em 04 de agosto de 2021.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS CEGOS

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta
Pedro Carlos Pereira

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo Santos (2004, apud PARNOF, 2010), define cegueira como a perda total ou parcial da capacidade de ver após todas as correções possíveis, que acarrete prejuízo em coletar informações.

Segundo a Fundação Dorina Nowill (2021), pesquisas e estudos apontam que 3,5% da população brasileira declara-se com alguma deficiência visual. A OMS, divulgou que 6,5 milhões de pessoas possuem alguma deficiência visual no Brasil. Dessas, uma média de 530.000 atingiram a cegueira total.

Ao caracterizar cegueira pelo contexto histórico, que compreende conceitos da Grécia Antiga, constituiu-se pela falta de caracterização de um dos cinco sentidos definidos por Platão e Aristóteles, assim como é considerado nos dias atuais. Pelos conceitos judaico-cristão, herdados pelo mundo ocidental, a cegueira era vista como castigo de Deus pelos pecados cometidos, ou, em alguns casos, auto aflagida por Santa Luzia considerada protetora dos olhos e, na Idade Média a cegueira era significada como símbolo de trevas.

A partir do século XVI, através do movimento renascentista, aconteceram muitas descobertas no campo científico em decorrência das mudanças sociais, econômicas e políticas que se desdobraram em função das transformações ideológicas. Conseqüentemente, a sociedade passou a significar de forma diferente as pessoas portadoras de alguma deficiência, em nosso caso a cegueira, fazendo com que

cientistas, médicos e religiosos começassem a oferecer tratamento adequado e uma educação diferenciada.

Segundo Mazzotta (2011, apud DUPIN; SILVA, 2020), os primeiros movimentos para o atendimento de pessoas por medidas educacionais especializadas ocorreram na Europa. No Brasil, a educação especial é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal, desde 1988, que em seu Artigo 208, inciso III, dispõe que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Desde então, teve início o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, fundamentado em leis, decretos e portarias, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, criada em 1961 e reorganizada em 1996. Segundo Anjos:

incluir na educação básica a pessoa com deficiência visual merece um olhar mais atento, mais minucioso, em face da possível rejeição do grupo para com essa pessoa, e assim, não podemos imaginar uma inclusão meramente ilusória, isso é, apenas colocar essa pessoa em meio aos outros, e deixar fluir naturalmente sua interação. (ANJOS, *on-line*)

Alguns aspectos particulares da inclusão de alunos portadores de deficiência visual devem ser considerados para que haja sucesso no processo inclusivo, como as salas de recursos, os instrumentos utilizados e a relação entre o aluno e o professor.

Considerando as devidas questões, a necessidade de analisar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, total ou parcial, justifica o presente estudo que visa pontuar o contexto histórico-cultural da cegueira elucidando sobre a legislação vigente e destacando aspectos do processo inclusivo na educação básica.

DEFICIÊNCIA VISUAL E O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL

A Organização Mundial da Saúde definiu cegueira como uma perda parcial ou total da capacidade de ver do indivíduo, prejudicando a coleta de informações. Diversos pesquisadores concordam que a visão é o sentido mais utilizados na captação de informações, totalizando quase 80%, o que remete a declaração que é pela visão que o indivíduo tem a possibilidade de entender, compreender e interpretar o mundo a sua volta. (SANTOS, 2004; OLIVEIRA, 1997 apud PARNOF, 2010).

Há também, a deficiência visual adquirida, a que acontece no decorrer da vida, seja pela evolução de alguma doença ocular congênita, ou por doença adquirida pela idade avançada, ou por algum acontecimento externo, como um acidente, por exemplo (ANJOS, *on-line*).

A Resolução SE nº 246/86, da Organização Mundial da Saúde, define e classifica o portador de visão subnormal com acuidade visual entre 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, sendo acuidade visual a distância entre um ponto e outro, numa linha reta. Em se tratando da pessoa com baixa visão ou visão subnormal, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais normais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos, como óculos, lupas, etc. No que se refere à cegueira total, a pessoa deve ter acuidade visual inferior a 0,05, em ambos os olhos, após máxima correção. (ANJOS, *on-line*)

Para melhor compreensão sobre a cegueira e suas consequências, sejam elas educacionais ou sociais, faremos uma breve contextualização no processo histórico da humanidade.

Historiadores afirmam que na civilização grega antiga foi estabelecida a divisão dos cinco sentidos por Aristóteles, influenciado pelos estudos de Platão, e que é considerada até os dias de hoje. Aristóteles, não apenas estabeleceu como hierarquizou os sentidos, alegando ser a visão o sentido que é melhor desenvolvido e o mais necessário para a sobrevivência e

vida do ser humano. Diz ainda que, a oralidade usada na Grécia Antiga para transmitir conhecimentos facilitou a aprendizagem e conseqüente o desenvolvimento intelectual dos cegos, ou seja, nessa cultura os cegos não eram marginalizados considerando a classe social, ou seja, quanto mais fosse a família abastada, melhor condição de vida o cego teria. Já na cultura judaico-cristã, a cegueira está compreendida na dicotomia entre luz e trevas, simbolizando ganância, ignorância, morte, pecado e, na Bíblia acrescenta-se o significado de punição de Deus pelos pecados cometidos pela pessoa. O texto de Levíticos apresenta orientações quanto aos cuidados com as pessoas com deformidades. Sendo esse exemplificado no momento em que o próprio Deus orienta todos a não amaldiçoar o surdo nem por pedra de tropeço diante os cegos.

Pois nenhum homem em quem houver alguma deformidade se chegará; como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de membros demasiadamente compridos (...) porquanto defeito há nele, para que não profane os meus santuários; porque eu sou o senhor que os santifico. (Levítico 2 21: 16-24 apud MARTINS, 2011).

De acordo Levítico, as atitudes de Jesus de salvar os cegos, curá-los e declarar que o segundo maior mandamento é amar ao próximo como a si mesmo, incluso aqui qualquer ser com ou sem deformidades, não está desconstruindo o pensamento do Velho Testamento, mas sim cumprindo o que Deus havia ordenado. (MARTINS, 2011).

Somente a partir do movimento renascentista, no século XVI, com os avanços científicos, que a cegueira foi desmistificada, fazendo com que o processo inclusivo tivesse início no âmbito educacional e social. Valentin Haüy fundou em Paris, em 1784, a primeira escola destinada à educação dos cegos e à sua preparação profissional, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. A ideia surgiu após assistir a um espetáculo teatral, onde um empresário exibia dez cegos como fantoches, na Feira de Santo Ovídio. O método educacional adotado pelo Instituto foi o do alfabeto em relevo para a leitura e de caracteres móveis para a escrita.

Charles Barbier, desenvolveu um processo de escrita próprio para transmissão de mensagens no campo de batalha durante a noite, de modo que não precisasse utilizar iluminação para que não atraísse a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A ideia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e logo começou a ser utilizada pelos alunos internados no Instituto Nacional dos Jovens Cegos (MAZZOTA, 2011, p. 20 apud DUPIN; SILVA 2020).

O jovem Louis Braille, estudante do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, que ficou cego aos três anos de idade, ferindo um dos olhos enquanto brincava na oficina do pai e, por conta de uma infecção, acabou perdendo a visão dos dois olhos, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna, criada por Barbier, para as necessidades dos cegos, que foi denominada de sonografia e, mais tarde, de Método Braille (MAZZOTA, 2011, p. 20 apud DUPIN; SILVA 2020).

Cabe ressaltar que o desenvolvimento do processo de educação de pessoas com qualquer tipo de deficiência começou na Europa, porém em caráter assistencialista e segregativo. Os estudantes tinham por destino escolas especiais, ou em instituições que se limitavam a adequá-los ao modelo de normalidade estabelecido pela sociedade, em vez de buscar uma educação que atendesse as necessidades especiais de cada pessoa (DUPIN; SILVA, 2020).

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início durante o império e com a criação de duas importantes instituições: Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant; e o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que é assegurada a educação como direito fundamental de todos, firmando o compromisso de um atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência.

LEGISLAÇÃO VIGENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Dentre as legislações que versam sobre a educação especial, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, atualiza a concepção de ensino para as pessoas com necessidade educacional especial e estabelece um sistema equivalente à educação inclusiva, no capítulo V, sessão da Educação Especial:

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O Brasil, objetivando a educação inclusiva, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007 (BRASIL, 2008), que afirma:

o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o

atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O acesso e a permanência da criança com necessidade educacional especial no ensino regular são fundamentais para o processo inclusivo, para a aprendizagem e para a própria criança como ativa do processo educacional. Portanto, em 2015 é aprovada a Lei nº 13.146/15 que fundamenta e embasa ações inclusivas, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que objetiva a igualdade e o exercício dos direitos dessas pessoas. Sobre o direito a educação, o artigo 28 da Lei esclarece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas.

Nesse sentido, são destacadas algumas exposições do artigo:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 13.146/15).

A legislação vigente garante o processo inclusivo, porém cabe a todos envolvidos responsabilizar-se em romper barreiras, dialogar e não desistir de incluir o deficiente visual no âmbito escolar, pois a inclusão de cegos, ou deficientes visuais, possui alguns aspectos particulares que precisam ser observados a nível governamental, familiar e escolar.

ALGUNS ASPECTOS DO PROCESSO INCLUSIVO DE DEFICIENTES VISUAIS OU CEGOS

Atualmente, a educação de pessoas com deficiência visual tem sido tema de grandes discussões. Para muitos educadores, como familiares, acreditam que o melhor para os educandos é uma escola especializada (equipada e preparada), uma vez que os educadores de escolas regulares não estão preparados para receber esses alunos, assim como, as escolas não possuem equipamentos necessários e adequados para esta modalidade de ensino. (SANTOS, 2008). Segundo Santos:

alunos com deficiência visual devem ser educados como todos os demais, frequentando uma escola regular e convivendo com os mais variados alunos para que aprendam juntos a conviver com a limitação um do outro, considerando que todos nós temos algum tipo de “deficiência”, ou seja, dificuldade. (SANTOS, 2008)

A autora reconhece os desafios, mas afirma que o sucesso dependerá do empenho, tanto do professor, quanto do aluno, que deverão estar em permanente diálogo, para juntos traçarem perspectivas e objetivos a cada tema, atividade e avaliação dos conteúdos apresentados na grade curricular.

Para tanto, faz-se necessário que a escola dê um suporte para o aluno deficiente visual, possuindo uma sala de recursos metodológicos, que será complementar às aulas regulares, onde o aluno poderá sanar suas dúvidas e dificuldades. As atividades desenvolvidas nessa sala serão realizadas no contraturno, fora do horário regular, com o professor e um apoio pedagógico, ou seja, um

profissional capacitado que domine o Sistema Braille, incluindo todos os instrumentos e tecnologia necessários à educação inclusiva.

O profissional que dará o apoio na sala de recursos será o elo entre a família do aluno, a escola e o professor. Será o multiplicador de conhecimentos, esclarecendo dúvidas apresentadas pelos alunos e podendo assistir às aulas regulares com a turma; elaborar materiais didáticos compatíveis com as necessidades dos alunos; participar ativamente com o professor regular de exercícios e avaliações para de fato ocorrer a equidade; desenvolver com o coordenador pedagógico da escola e com o professor da sala regular, um trabalho de orientação aos pais, informando-os acerca do progresso educacional de seus filhos e os métodos utilizados para que a proposta pedagógica da escola seja realmente inclusiva. (SANTOS, 2008)

Outro aspecto importante é que a sala de recursos terá que ter os instrumentos, equipamentos e materiais pedagógicos necessários para contribuir de forma efetiva para o ensino e a aprendizagem do aluno cego ou deficiente visual. Por exemplo, máquinas e impressoras Braille; regletes (instrumento comum para escrita em braille); lupas eletrônicas e manuais; *softwares* com síntese de voz para *desktop* e *notebooks* (para leitura e confecção de atividades); folhas de papel especializado e canetas de ponta porosas. As principais atividades desta sala, além da constante interação e diálogo professor-aluno, podem ser: ensinar o Sistema Braille para que o aluno possa interagir e conviver em sociedade com pessoas que enxergam; promover a adaptação de todo o material didático para que os alunos deficientes visuais possam acompanhar as aulas regulares; disponibilizar livros didáticos em Braille ou em letras ampliadas; preparar base de dados com materiais escaneados que possam ser lidos através de softwares de voz.

Para que as aulas regulares e as atividades desenvolvidas na sala de recurso alcancem os objetivos desejados, algumas normas precisam ser seguidas pelos professores e a equipe de apoio, como por exemplo: estabelecer constantes diálogos com os alunos para identificar quais limitações e quais recursos ele está acostumado a

fazer uso; não enxergar diferenças entre os alunos deficientes visuais como os outros; não ter receio de utilizar expressões que falem sobre a deficiência da visão; utilizar o Sistema Braille, pois os alunos deficientes visuais precisam utilizar esse sistema para aprender a ler e escrever, enquanto que os de baixa visão utilizem ampliação de letras; as tarefas feitas em braille precisam ser transcritas e tudo o que for escrito deverá ser lido para o aluno; para a aplicação de provas e avaliações são necessárias algumas adaptações para que os alunos possam ler a prova (pode ser feita em braille ou com letras ampliadas, pode ser lida pelo professor ou por outro aluno e respondida escrita ou oralmente pelo aluno deficiente; não tratar o aluno em inclusão com diferença; não se admirar com conquistas dos alunos; evitar gesticular ou apontar coisas no quadro-negro, dizendo isto ou aquilo (não esquecer que existe um aluno que não enxerga ou possui pouca visão, que pode não compreender os gestos); avisar verbalmente quando for sair de classe; a entrada de cães-guia é permitida e assegurada por lei; devem ser utilizados materiais contrastantes (cor) ao ministrar para alunos com baixa visão, por exemplo, um texto em preto deve ser escrito em uma folha branca e uma figura escura deve ter o fundo do quadro claro.

A inclusão de alunos deficientes visuais, total ou parcial, é uma realidade em nossas escolas, salas de aulas, sociedade e em diferentes atividades profissionais, o que o torna um cidadão pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todo o avanço social e tecnológico, pode-se afirmar que o processo inclusivo educacional é uma realidade, ainda enfrentando grandes desafios, e está sendo construído verdadeiramente.

É importante para os alunos cegos, ou deficientes visuais, perceberem que uma das principais barreiras para sua inclusão plena é a ideológica, com o avanço da ciência, e o esclarecimento acerca do problema físico, a cegueira está sendo desmistificada e o deficiente passa a ser constituinte do todo, ideologicamente.

Hoje o Brasil possui inúmeras leis que versam sobre a deficiência visual garantindo equidade no sistema educacional e na sociedade. Muitos são os deficientes visuais que deixaram de ir para as instituições especializadas para se matricularem em escola regular, mesmo ciente de todas as carências existentes. O que torna o processo inclusivo natural.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. D. O aluno cego e de baixa visão no meio escolar. **Revista Brasil Escola**. Meu artigo. UOL.com.br. online. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-aluno-cego-baixa-visao-no-meio-escolar.htm>>. Acesso em 17 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU.07.07.2015. Brasília. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU. 23. 12.1996. Brasília, 1996.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**. Edição especial. Vol 10. Nº 29. p. 65. 2020. Disponível em : <<http://revistaiufspsr.com/v10n297690.pdf>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

LIMA, E. C. **A inclusão da criança com deficiência visual na escola regular**. Fundação Dorina Nowill para Cegos. 2016. Disponível em: <<https://fundacaodorina.org.br/blog/artigo-a-inclusao-da-crianca-com-deficiencia-visual-na-escola-regular/>>. Acesso em 17 de julho de 2021.

MARTINS, B. S. **Lugares da Cegueira: Portugal e Moçambique no trânsito de sentidos**. Sobre a deficiência visual. 2011. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/r-Significados_ancestrais_cegueira.htm>. Acesso em 26 de abril de 2021.

ODORINA, Fundação. **Estatísticas da deficiência visual**. 2021. www.fundacaoodrina.org.br. Disponível em: <<https://funda>

caodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/> Acesso em 27 de maio de 2021.

PARNOF, D. **Deficiência Visual: a Perda e a Superação**. 2010. Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2010/edicao-45-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2010_Artigo_3.doc> Deficiência Visual: a Perda e a Superação Deisy Parnof.>. Acesso em 26 de abril de 2021.

SANTOS, F. **A inclusão dos deficientes visuais na escola regular. Sobre a deficiência visual**. In Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-inclusao_DV_escola_regular.htm>. Acesso em: 17 de julho de 2021.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TDAH: PROPOSTAS DE COMO ELIMINAR AS DIFICULDADES PSICOMOTORAS COM USO DE JOGOS

Ruth Machado Bahiense

INTRODUÇÃO

Abordamos neste artigo o tema da inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e apresentamos propostas com atividades lúdicas envolvendo jogos dramáticos para Educação Infantil e Anos Iniciais. Em si tratando de um assunto que a grande maioria dos educadores da Educação Infantil conhecem, em função da existência em sua sala de aula de crianças portadoras dessa síndrome, enfocamos no presente trabalho três momentos: no primeiro apresentamos as possíveis causas, sintomas e tratamento; no segundo abordamos sobre as responsabilidades da família e da escola como suportes no tratamento da criança portadora de TDAH; e no terceiro propomos atividades lúdicas e suas benesses no tratamento dessas crianças.

Recentes avanços no tratamento de crianças com TDAH, constataram que o uso de recursos lúdicos ajuda a devolver o equilíbrio, uma vez que atividades pedagógicas que possuem tais características são estimulantes e fazem parte do universo infantil, conseguindo prender a atenção delas. Sendo assim, nos cabe a seguinte pergunta: Como, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, o lúdico ajuda a adaptação da criança hiperativa, estimulando seu desenvolvimento e garantindo o processo inclusivo pela superação de suas dificuldades de aprendizagem?

A literatura disponível sobre o assunto, enfatiza as dificuldades de relacionamento, como um dos principais problemas existentes

entre as crianças hiperativas e os adultos que precisam se relacionar com elas. Essas dificuldades de relacionamento ocorrem não apenas dentro da família da criança, mas também, no meio social de forma em geral e, no contexto escolar.

Na pesquisa ora apresentada, buscamos propor estratégias para serem desenvolvidas em sala de aula, com objetivo de minimizar as dificuldades cognitivas e psicomotoras que os alunos com TDAH possuem, mediante a utilização de jogos, pois acreditamos que quanto maior forem as atividades que requerem movimentos e ações, maior será a capacidade de concentração e de controle da ansiedade da criança com a síndrome.

Para realização deste trabalho, optou-se pela metodologia de revisão de literatura que consiste em um processo de busca sobre as possíveis respostas sobre a síndrome, com suas causas, consequências e tratamentos. As fontes utilizadas para pesquisa foram os livros da biblioteca do Centro Universitário de São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim-ES, a plataforma de base de dados da *Scielo* e ainda, revistas especializadas.

A ESCOLA E A CRIANÇA HIPERATIVA: A ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES

Afirmam Goldstein; Goldstein (2011) que as crianças, quando se desenvolvem, apresentam fases de avanços significativos, em alguns momentos uma regressão, em outros a consolidação de um novo conhecimento e assim, o conhecimento vai sendo adquirido e novos avanços vão se sucedendo. Este processo evolutivo do saber em crianças com TDAH é muito difícil de ser acompanhado, tanto pelos pais, como pelos professores, uma vez que deve-se ter um olhar mais apurado de forma a detectar as possíveis oscilações, verificando quando e como elas ocorrem no humor, nas etapas de crescimento físico e cognitivo. Todas as crianças passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento físico, mental e cognitivo, porém há diferenças em decorrência do meio social e cultural. No caso de crianças com TDAH essas fases se tornam mais críticas e,

em muitas das vezes, as crianças são rotuladas de bagunceiras e sem interesse em aprender.

O primeiro mundo da criança, fora da família, é o mundo da escola em companhia dos professores, dos colegas e de toda a comunidade escolar. A escola mais indicada para os hiperativos não é a escola classificada como melhor, mas a que mais se ajuste às suas necessidades individuais da criança e que mantenha uma comunicação aberta para com os pais (CYPEL, 2012). A escola ideal para uma criança com TDAH deve ter espaço para correr e brincar livremente, ser flexível e democrática, onde os alunos possam participar da escolha de atividades variadas, que lhes dê tempo razoável para sua adaptação e que lhes ofereça um ambiente acolhedor.

Tanto a escola como os professores que lidam com crianças hiperativas devem e precisam conhecer as implicações da síndrome, as dificuldades temperamentais dessas crianças, o impacto significativo desses problemas sobre as demais crianças da classe, a utilização de recursos para amenizar este impacto, estabelecer com a família troca de informações em nível amigável, franco e aberto a fim de conhecer fatos e técnicas que estão sendo usadas em casa, pontos fortes da criança e suas áreas problemáticas. O amor à criança, o bom senso, a abertura para aceitar desafios profissionais e buscar subsídios que levem à melhoria ou solução desses desafios parecem ser pré-requisitos para o desempenho satisfatório do professor quando se depara com alunos “muito ativos” e/ou hiperativos. (DESIDÉRIO, MIYAZAKI, 2007)

As crianças hiperativas aprendem como as demais e passam pelos mesmos processos de aprendizagem, apenas em ritmos e intensidades distintos. É responsabilidade da família e da escola ajudá-las, incentivá-las neste desenvolvimento, que por vezes é acidentado e difícil.

O processo para identificação do TDAH em uma pessoa apresenta muitas dificuldades. Acredita Cypel (2012) que o diagnóstico desta síndrome pode se tornar traiçoeiro, especialmente para profissionais menos experientes. Partindo do princípio que são muitas as dificuldades encontradas para se

realizar um diagnóstico de TDAH com exatidão e seu nível de gravidade, é necessário que esses sejam realizados tendo por base critérios seguros e por profissionais qualificados. Outro fator que contribuiu para a dificuldade para um diagnóstico bem detalhado passa, muitas vezes, pela diferenciação dessa síndrome em relação a outros problemas físicos, psicológicos, psicopedagógicos e neurológicos. Por isso, é fundamental que o diagnóstico seja elaborado por uma equipe multidisciplinar, composta por médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogo e com um detalhado histórico da hiperatividade da criança feita pela família.

Todo esse cuidado com o laudo se justifica, para que não se apresente que uma pessoa com muita energia física seja diagnosticada como portadora de TDAH. É preciso considerar que o TDAH seja um conjunto de sintomas que surgem desde a primeira infância, mas que em muitos casos, as pessoas acabam apresentando sintomas desta síndrome ocasionalmente, sobretudo em situações de estresse ou de agitação por algum evento. Por isso, a necessidade da equipe qualificada profissionalmente sempre ter como primeira providência a realização de um levantamento do histórico do paciente, a partir de uma análise detalhada do comportamento da criança com outras pessoas do seu meio social, com professores, babás, pais, amigos etc. são de vital importância para o diagnóstico do transtorno.

Segundo Barros (2009), devido a situações especiais em nossas vidas e do cotidiano, a presença da ansiedade, o esquecimento e a dificuldade de organização, são traços comuns em pessoas hiperativas, portadores do TDAH, ou não. Todavia, esses sintomas naturais podem acabar se tornando patológico, implicando em perspectivas negativas, e que os leigos à sua volta passam a chamar essas pessoas de cabeças ocas.

Explicam, Fagali; Do Vale (2014), que a dislexia, uma perturbação constitucional, primária, geneticamente transmitida e que gera dificuldade de uma pessoa em adquirir a capacidade de leitura, é um dos problemas de aprendizagem provocado pela síndrome da TDAH. Já Scoz (2012), menciona que a disgrafia, dificuldade de escrita, se

manifesta como uma dificuldade motora onde a criança não consegue realizar os traços necessários para escrever corretamente e, em muitas das vezes, as letras ficam ilegíveis, levando professores a acusarem o aluno de não ser caprichoso, o que lhe gera mais problemas. Outro fato citado é a discalculia, que é a dificuldade em resolver corretamente problemas e realizar operações aritméticas, e até mesmo a escrita dos números.

Explica ainda Scoz (2012) que, em alguns casos, o TDAH pode se apresentar acompanhado por agitação e manias ou vice-versa. A diferença está na intensidade da crise, já que os episódios de mania tendem a ser muito mais intensos que os de TDAH.

A INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA HIPERATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS - O LÚDICO REPRESENTADO PELOS JOGOS

Afirma, Barros (2009), que a criança hiperativa sofre com sua agitação exagerada, o que lhe causa angústias por não saber como controlar. Algumas delas se tornam impulsivas, e acabam comendo exageradamente e uma das causas dessa compulsividade é que elas gastam muita energia e precisam repô-la constantemente. Diz ainda que a prioridade maior é dar mais atenção, afeto e carinho a essa criança e percebê-la como um todo e não só por esse desvio de comportamento. Por isso, é recomendável que a escola ao acolher crianças hiperativas tenha, preferencialmente, salas com poucos alunos, a fim de que a professora possa dar a cada uma delas o atendimento pedagógico necessário.

Cypel (2012) demonstra claramente o crescimento desordenado e acelerado do número de crianças com dificuldades de aprendizagem. Uma investigação acurada dos motivos dessas dificuldades aponta frequentemente para problemas emocionais, tais como: a falta de estímulos suficientes aos estudos; a ausência materna ou paterna e; uma educação inadequada nas escolas, sem uma contextualização.

Os problemas de atenção típicos do TDAH dificultam e, até mesmo, inviabilizam a seleção da informação essencial para a ocorrência da aprendizagem e fixação dos conteúdos. Bossa (2013) acredita que a presença de dois ou mais estímulos acaba prejudicando essas crianças, já que isto as distrai ainda mais. Além dos problemas de atenção, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam problemas perceptivos e de memória. O desenvolvimento perceptivo fica na dependência do desenvolvimento motor. Assim sendo, o estágio sensório-motor é, também, importante para o desenvolvimento da criança.

É comum encontrarmos crianças matriculadas na Educação Infantil e Anos Iniciais que apresentam incapacidade em discriminar e elaborar respostas simples ou em reconhecer objetos diferentes, tais como: tamanho; largura; comprimento; espessura ou as formas. As deficiências podem surgir pela falta de estímulos suficientes ao longo do estágio sensório motor, o que compromete o desenvolvimento motor do aprendente, apresentando problemas perceptivos e de memória.

Segundo Chateau (2011), as relações que existem entre o lúdico (jogos e brincadeiras) e o trabalho pedagógico são pertinentes para este nível de ensino. Observa-se que o ato de jogar requer um esforço acentuado da criança, por ser necessário ter um raciocínio rápido e criar estratégias para vencer. Outro fato a ser assinalado, é prestar a atenção nas regras do jogo proposto, seu objetivo e como ele pode ajudar a cumprir o propósito da aula, sendo uma atividade e não apenas o jogo pelo jogo, usado somente como um divertimento.

Além desses fatores, deve-se considerar que o jogo em sala de aula traz implícitos alguns valores, como por exemplo, as relações sociais, a interação com seus pares, conhecer e respeitar os diferentes pontos de vistas, eliminando o egocentrismo original e contribuindo de forma significativa para que a criança com TDAH seja compreendida em sua existência e que ela também consiga compreender o outro, a real grandeza humana que confere identidade própria ao ser humano. Deve-se considerar, sempre, que o jogo dá ao ser humano a chance de se reconhecer e descobrir

informações a respeito do outro e do meio em que vive, contribuindo desse modo para ampliar a sua visão de mundo, favorecendo várias formas de aprendizagens.

É importante que o jogo e o lúdico façam parte das atividades realizadas durante as aulas e que possa promover a aprendizagem da criança, principalmente daquelas portadoras de TDAH, que é considerado por Bossa (2013) como uma atividade criativa e curativa para o tratamento da síndrome.

Segundo Araújo (2005), as crianças ao brincarem podem descobrir à riqueza da linguagem, seja oral ou escrita, e aprendendo e se apropriando dos diferentes tipos, pois é brincando a criança inventa novas histórias e o aprendizado permite historiar-se, ser nosso próprio biógrafo. Jogar é pôr a galopar as palavras, as mãos e os sonhos. O jogo está presente nas mais diversas fases e atividades da vida humana, contribuindo para o desenvolvimento físico, psicomotor, cognitivo, afetivo e social. A Psicopedagogia, em seus estudos, permite comprovar que é possível minimizar as dificuldades de aprendizagem através de intervenções em que sejam utilizadas atividades lúdicas, inclusive no tratamento de crianças hiperativas.

O lúdico em sala de aula, para Educação Infantil e os Anos Iniciais, sempre foi considerado como um fator importante para estimular e promover o desenvolvimento cognitivo das crianças. Existem registros históricos que comprovam o quanto é antigo o uso de brinquedos e jogos como formas de comunicação entre as crianças e das crianças com o mundo que a cerca. Para Oliveira (2007), a brincadeira é universal e própria para o bem estar da saúde, contribui para o crescimento e para os relacionamentos em grupos, dá prazer, ajuda a controlar a ansiedade, amplia os contatos sociais, ajuda a construir personalidade e, podendo ser uma forma de comunicação nas consultas de psicoterapia.

Diante das situações expostas, podemos dizer que ao brincar a criança constrói conhecimento, cria sua autonomia, capacidade e habilidade para encontrar soluções para diferentes situações-problemas. Pode-se afirmar que o jogo, quanto a brincadeira,

podem ser englobados em um universo maior, chamado de ato de brincar. Os especialistas não são favoráveis a uma rigidez dos termos, pois se por um lado a discussão sobre os mesmos pode ampliar a perspectiva lúdica de nossa prática pedagógica, por outro pode seccioná-la em hora do jogo ou hora da brincadeira.

É uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações (...). Se criança gosta de brincar, gosta também de brinquedo. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligadas. (BERTOLDO, RUSCHEL, 2013)

Brincar não significa simplesmente recrear-se, isto porque é a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. Nesse brincar está a verbalização, o pensamento, o movimento, gerando canais de comunicação. O ato de brincar é também terapêutico, prazeroso, e o prazer é um dos pontos fundamentais da essência do equilíbrio humano. Logo, pode-se dizer que a ludicidade é uma necessidade interior do ser humano e independe da idade. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento. No brincar, quanto mais papéis uma pessoa pode representar, mais amplia é sua expressividade, entendida como uma totalidade.

Acrescenta Oliveira (2011) que, além disso, o ato de brincar pode incorporar valores morais, culturais e que as atividades lúdicas devem visar a autoimagem, a autoestima, o autoconhecimento, a cooperação, porque estes conduzem à imaginação, à fantasia, à criatividade, à criticidade e a uma porção de vantagens que ajudam a moldar vidas.

Em nosso estudo, sem o ato de brincar a criança terá mais dificuldade em desenvolver suficientemente o processo de suas habilidades e competências. O modo como se brinca, revela o seu mundo interior, proporcionando o aprender fazendo, entendido aqui por aquelas ações concretas da criança. O brincar de médico, por exemplo, implica em apropriar-se de algumas características do

ato da realidade, que é curar, é a reprodução do meio em que a criança está inserida. Proporcionar o ato de brincar às crianças é relacionar as coisas umas com as outras, e relacioná-las com o que elas conhecem para construir o seu conhecimento. Esse conhecimento é adquirido pela criação de relações e não por exposição a fatos e conceitos isolados, e é justamente através da atividade lúdica que a criança o faz.

Explica Kishimoto (2010) que brincar é uma atividade que convive, de maneira harmônica, com o cotidiano das rotinas escolares e, mais ainda, as atividades executadas nas classes de Educação Infantil e Anos Iniciais precisam ser eficazes e que promovam o desenvolvimento cognitivo, psíquico, moral, social e físico da criança, bem como sua adaptação à escola, conquistando desta maneira as noções de cooperação e socialização. Para tanto, é preciso que o professor utilize os jogos e brincadeiras como sendo uma parte intrínseca e presente ao processo ensino-aprendizagem nesta fase escolar. O professor deve sempre transformar o ato lúdico, o jogar e brincar, em um projeto educativo que esteja inserido e afinado com a Proposta Política Pedagógica da escola, fazendo as necessárias adaptações e adequações para atender os estágios do desenvolvimento cognitivo das crianças.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA DO ALUNO COM TDAH

Faz-se necessário, mesmo que brevemente, discutir sobre a diferença entre transtornos e dificuldades de aprendizagem. Por vezes, alunos que possuem dificuldade em aprender são chamados de preguiçosos ou indolentes, mas não é bem assim. Eles podem estar enfrentando algum obstáculo passageiro que causam dificuldades na aprendizagem, ou ainda, possuem alguma defasagem maior, caracterizando assim os transtornos de aprendizagem, parte da natureza de algumas pessoas.

Os entraves que afetam o processo de aprendizagem escolar podem originar-se por diversas causas, como por exemplo:

cultural, socioeconômico, familiar, cognitivo e emocional. A dificuldade de aprendizagem, diferentemente do distúrbio, não se refere a dificuldades específicas, e sim, na defasagem genérica e abrangente, referente a aquisição ou automatização de uma ou mais competências. É apenas um sintoma de que existe um déficit de aprendizagem. Uma mudança de residência, problemas familiares, *bullying* e outros fatores podem influenciar muito no desenvolvimento escolar do aluno e criar os mais diversos problemas de aprendizagem. Alguns problemas mais graves podem surgir a partir disso, como a dificuldade de concentração, que pode dar origem ao TDAH.

Como esclarecido anteriormente, o TDAH é um transtorno de característica neurobiológica, onde sua manifestação ocorre por propensão genética, e ele acompanha a pessoa por toda sua vida, podendo ser controlado. Quem o possui, costuma apresentar atitudes impulsivas, hiperativas, descontrole emocional e falta de atenção. Quando não tratado, a pessoa terá uma grande dificuldade de se relacionar e alcançar os objetivos de sua vida, pois não consegue se concentrar, manter o foco e esquecem facilmente de suas tarefas e obrigações, além de terem acessos de agressividade, atingindo diferentes áreas, tais como a escrita, a leitura, a fala, dentre outras. Por isso é importante manter o acompanhamento psicológico e pedagógico para diagnosticar possíveis transtornos, se a origem da dificuldade é um problema transitório ou de distúrbios maiores e profundos, com caráter neurológico.

Os transtornos de aprendizagem, ou distúrbios de aprendizagem, envolvem uma incapacidade de adquirir, reter ou usar habilidades ou informações gerais, o que resulta de dificuldades com a atenção, com a memória ou com o raciocínio e afeta o desempenho acadêmico. O processo de aprendizagem, nesse quadro, sofre grande impacto. As causas dos distúrbios de aprendizagem podem ter origem genética e nas condições médicas, como o fraco crescimento no útero, exposição ao álcool ou drogas durante a gestação e lesões na cabeça, explica a parte clínica.

Pontuaremos algumas diferenças entre transtornos e dificuldades de aprendizagem:

✚Dificuldade: as causas partem mais de fatores externos, como metodologia de ensino inapropriada, conflitos familiares, mudanças frequentes de escola, diferenças socioeconômicas ou culturais;

Transtorno: embora os fatores externos também participem da defasagem, as causas moram no aspecto biológico por ser um transtorno do neurodesenvolvimento.

✚Dificuldade: defasagens abrangentes referentes ao processo de aprendizagem;

Transtorno: defasagens específicas e pontuais.

✚Dificuldade: dificuldade em assimilar e acompanhar os conteúdos;

Transtorno: disfunção neurológica de assimilação de conteúdos referentes a escrita, leitura e capacidades matemáticas.

✚Dificuldade: acompanhamento pedagógico e psicológico recomendável, justamente para que o diagnóstico não seja confundido com um transtorno;

Transtorno: acompanhamento pedagógico e psicológico necessário.

✚Dificuldade: os obstáculos que geram a dificuldade podem ser resolvidos com a mudança de metodologia, horário de aula, colegas, ou qualquer que seja a causa.

Transtorno: mudança na abordagem dos conteúdos e métodos de avaliação são imprescindíveis.

Esses fatores que afetam a aprendizagem dos alunos precisam ser tratados de forma clínica e pedagógica. A Psicopedagogia, tanto a curativa quanto a preventiva, pode contribuir para minimizar as dificuldades de aprendizagem. A Psicopedagogia Curativa tem como objetivo reintegrar ao processo de construção de conhecimento uma criança ou jovem que apresentam problemas de aprendizagem. A Preventiva procura refletir e desenvolver projetos pedagógico-educacionais, enriquecendo os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação

sistemática e assistemática. No ano de 1992 a Associação de Psicopedagogia do Brasil já discutia sobre a práxis psicopedagógica na realidade educacional brasileira, apresentando alternativas de ação que venha possibilitar à instituição escolar e aos professores condições para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. A junção do enfoque clínico, centrado nas patologias dos problemas de aprendizagem, com o enfoque multidisciplinar, em que as dificuldades de aprendizagem ocupam o espaço da sala de aula, a Psicopedagogia passa a considerar uma pluralidade de causas e fatores que interferem no processo de aprender, sem perder de vista a dimensão mais ampla da sociedade, conforme atesta Scoz (2012).

Em decorrência da dificuldade ou do transtorno de aprendizagem, muitos alunos sofrem perdas, em alguns casos irreparáveis, pelo desconhecimento de alguns educadores sobre este assunto e de como identificar no aluno o problema. Tal fato pode gerar uma queda no rendimento escolar, que em alguns casos não é transitória, e o problema tornar-se cada vez mais complexo e a escola pode não ter como reverter a situação, levando o aluno a uma repetência ou evadindo da escola.

Cada um aprende de acordo com sua capacidade imediata e as condições oferecidas pelo ambiente, portanto, essas dificuldades de aprendizagem não dependem exclusivamente de características individuais, mas também de uma série de outros fatores externos à pessoa. Trata-se de um problema passível de ser enfrentado por qualquer um de nós durante alguma fase da vida". (SISTO *et. al.*, 2013, p. 254)

Uma das alternativas de reduzir estes problemas de aprendizagem é criar atividades lúdicas, fazendo uso de jogos e brincadeiras, por proporcionar no aluno uma sensação de prazer. Em todo jogo ou brincadeira há regras a serem seguidas, logo todo esforço realizado pelo aluno para ser o vencedor está aliado a alegria e ao trabalho em conjunto e com responsabilidade. Outra atividade pode ser pela arte da dramatização de uma situação-problema, onde se coloca em discussão causas e consequências

socioeducativas que podem gerar uma dificuldade na aprendizagem. Para Reverbel (2010), as atividades que compõem a aplicação dos jogos teatrais, com finalidades pedagógicas, visam o desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno, em qualquer uma das disciplinas do currículo escolar, e o psicopedagogo poderá valer-se delas para intermediar na solução dos problemas de aprendizagem vivenciados pelos alunos e levá-los a perceber que são capazes de aprender qualquer conteúdo apresentado em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, procuramos apresentar alguns esclarecimentos sobre o TDAH, suas causas e consequências no ensino e na aprendizagem dos alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais e, como a síndrome incomoda os membros da família, professores e o meio em que o aluno está inserido.

Podemos dizer que a presença da ansiedade como um traço comum nos portadores do TDAH, em decorrência do esquecimento ou da dificuldade de organização, pode se tornar um fator patológico e sendo assimilado como perspectivas negativas por aqueles que com eles convivem. E na escola, principalmente na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, é por muitos rotulados de cabeças ocas ou desinteressados, dificultando sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor. É necessário entender que, em alguns casos, o TDAH pode se apresentar acompanhado por agitação e manias, assemelhando-se ao distúrbio bipolar.

Por outro lado, uma das características positivas no TDAH é a capacidade de criação, por isso as atividades lúdicas são interessantes para eles, pois o mantém em constante atenção por não saber o que vai acontecer na próxima etapa do jogo. Aqui está a importância dos jogos dramáticos, ou seja, a presença do teatro na escola para os alunos com TDAH, refletindo de forma muito positiva para o ensino-aprendizagem. Pain (apud CYPEL, 2000), diz que uma das características mais curiosas do TDAH é quando

os pacientes encontram o ambiente e a tarefa certa para estimulá-los, eles demonstram uma concentração, dedicação e uma eficiência intensa para realizar a tarefa.

O elemento lúdico, presente nos jogos e brincadeiras, pode e deve ser proposto aos alunos com TDAH por trazerem em seu bojo assuntos multidisciplinares e por proporcionar melhores condições para a inclusão dessas crianças na escola, bem como na sociedade em que vive.

Acreditamos que as instituições e os gestores escolares devem promover aos professores uma formação continuada sobre diferentes distúrbios e dificuldades de aprendizagem, suas causas, consequências e como identifica-las. Assim sendo, o encaminhamento para os profissionais qualificados para o devido tratamento será mais direto e os resultados mais rápidos, causando menos danos para a criança e a família. O TDAH é uma disfunção, sem cura, mas com amplo controle sendo tratado clinicamente e tendo orientação multidisciplinar adequada. Junto a isto, o professor, em sala de aula, deve ter em seu planejamento pedagógico relevantes jogos dramáticos, ou teatro escolar, como instrumento para promover o desenvolvimento psicomotor e cognitivo das crianças.

Enfim, os educadores, os pais e toda comunidade escolar, devem estar motivados na busca permanente de técnicas, metodologias e recursos lúdicos que possa promover e desenvolver nas crianças com TDAH disposição, espontaneidade, capacidade de iniciativa, criatividade, facilidade de tomar decisões e sensibilidade afetiva. Com todas estas características sendo exploradas pela escola e pela família, o tratamento para o TDAH, com a ajuda dos jogos dramáticos, atingirá o sucesso desejado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Vania Carvalho de. **O jogo no contexto da Educação Psicomotora**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- BARROS, Juliana Monteiro **Gramático. Jogo Infantil e Hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.
- BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual**. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>. Acesso em: 16 out. 2020.
- BOSSA, Nádia. *A Psicopedagogia no Brasil*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 8. ed. São Paulo, Summus, 2011.
- CYPEL, Saul. **A Criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade: Atualização para pais, professores e profissionais da saúde**. 5 ed. São Paulo: Lemos, 2012.
- DESIDÉRIO, Rosimeire C. S. e MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família**. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>. Acesso em: 16 out. 2020.
- FAGALI, Heloisa Quadros, VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia institucional aplicada**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GOLDSTEIN, Sam, GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2010.
- OLIVEIRA, Eliane Pessanha de. **Hiperatividade: Escola x Família**. 2007. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/>>. Acesso em: 16 out. 2020.
- OLIVEIRA, Grazieli Dantas de Athayde de. **Como ensinar alunos com TDA/H com afetividade no processo da aprendizagem**. 2011. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205750.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. **Jogos teatrais na escola: Atividades globais de expressão**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: 2012.

SISTO, Fermino Fernandes et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA, ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA SÃO PEDRO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Edilson Ventura de Barros

INTRODUÇÃO

Saber ler e escrever é uma das aptidões mais exigida do ser humano na sociedade atual. Desde criança, por incentivo de nossos pais, aprendemos que ler e escrever são atividades não apenas importantes, como necessárias para ser bem sucedido na via social e profissional. Essa concepção é reforçada pela sociedade como um todo durante toda a nossa existência.

Ao fazer uma análise no contexto pedagógico das escolas percebe-se que a literatura exerce um papel primordial dentro da relação que há entre o ensinar e o aprender, haja visto não haver condições de separar o ato de aprender a ler e escrever de um contexto literário amplo que possibilita que a prática pedagógica do professor crie condições de aproximação entre o ato de aprender a ler, fazer e conhecer.

É preciso deixar claro qual a função primordial da leitura e escrita para o enriquecimento crítico e desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos educandos, inseridos em um contexto educacional impulsionado por grandes e relevantes mudanças que vivemos cotidianamente.

Comumente nos deparamos nos espaços escolares com situações que evidenciam as grandes deficiências com relação à leitura e escrita, oriundas da falta de prática, e do incentivo, ou devido ainda, encontramos profissionais da educação que

realizam essa prática sem nenhuma fundamentação ou objetivo, apenas como um passatempo ou relaxamento.

Ler e escrever são atos indissociáveis, a leitura eficiente de livros, revistas, jornais, permite-nos refletir sobre as ideias e formular nossa própria opinião, e semas quais é impossível escrever qualquer texto.

Tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita apresentada pelos alunos no âmbito escolar, este artigo objetiva identificar a dimensão do uso da leitura no processo ensino e aprendizagem através da prática da contação de histórias, a importância da formação literária do professor, bem como conhecer as práticas da escrita e do ensino da língua que permeiam o processo de leitura no contexto escolar.

O ato de contar histórias proporciona grandes aprendizados, desperta o gosto pela leitura, pela magia da curiosidade, o prazer por ler e ensina a produzir com coerência e eficácia. Tem na sua essência o compromisso de elevar o nível crítico das crianças, podendo desenvolver seu imaginário e suas habilidades, aguçando as já existentes e despertando para novas construções e uma leitura de mundo bem mais significativa.

Propiciar a aprendizagem e o gosto pela leitura requer uma prática pedagógica libertadora, inovadora e criativa. Através da contação de história o professor pode despertar no educando um mundo imaginário, vivenciar momentos mágicos levando ao seu encontro diferenciadas formas de compreensão da leitura oportunizando assim uma melhor visão do fantástico e encantador da leitura e escrita e tudo que ela pode proporcionar.

Para realização deste artigo fez-se necessário uma pesquisa bibliográfica e fichamento de obras que trazem a temática da contação de histórias e sua importância para o processo de leitura e escrita e formação profissional que trará uma abordagem sistemática que perpassa o estímulo, à prática da leitura e escrita, à sistematização de situaçõesproblemas até o desenvolvimento do senso crítico e criatividade das crianças.

Trata ainda de uma fundamentação teórica metodológica, necessária a uma prática de leitura mediada pela apropriação de diversas leituras e participação das crianças na construção e reinvenção de novas histórias.

Despertar para a importância da contação de história e para o processo de ensinar e aprender tem se tornado um grande desafio para os educadores trazendo à tona a grande necessidade de uma formação literária eficiente e que se relacione com o ato de ensinar, para que o aluno consiga desenvolver o senso crítico, lúdico e principalmente, desperte o gosto pela leitura.

Desenvolver o gosto pela leitura e escrita, fazer com que as crianças se imaginem no mundo encantado da história requer cada vez mais uma proposta inovadora de um novo pensamento de como contar e para quê contar histórias, que segundo Cortes (2006, p. 82),

Para isso quem conta tem que criar o clima de desenvolvimento de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário das crianças construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas outras coisas.

Para tanto é necessário o professor assumir o papel de contador de história, sem medo, sem inseguranças e acima de tudo ter amor pelo que faz.

Para isso é necessário que o professor saia da zona de conforto e busque todas as situações inovadoras, práticas pedagógicas efetivas e uma didática envolvente que vislumbre nas crianças o anseio por aprender e se desenvolver na sua totalidade.

Desenvolver o gosto pela leitura é um processo constante, que deve iniciar bem cedo em casa com os pais e continuar na escola.

É necessário citar alguns fatores que contribuem para o fortalecimento do interesse pela leitura: desenvolver o encantamento pela leitura que deverá ocorrer quando a criança

ainda for bem pequena, ouvir histórias desde cedo, ter contato direto com livros, estimular e motivar a criança à prática da leitura e principalmente a influência do professor em sala de aula que deve criar condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura no ambiente escolar.

Precisa verificar se a leitura consiste em aprender a ler, ou seja, o aprender pela leitura é uma ação para a compreensão e a interpretação de textos, ou ler para aprender que a leitura consiste na decodificação de sinais gráficos. Como os próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ressaltam:

É necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente no processo de letramento a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). “São práticas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita”. (BRASIL, 1996, p. 52)

As crianças precisam sentir o ambiente no seu íntimo para que elas possam entender a relação que a história que está sendo contada tem com o seu cotidiano, pois desta forma favorece a aprendizagem e desenvolve muito bem a relação sociocognitivo que a história deve proporcionar a elas.

Nesse sentido, ao professor é conferido um papel fundamental no que se refere ao gosto das crianças pela leitura, pois é necessário estreitar os laços entre quem conta a história e quem escuta a história, uma vez que o primeiro contato da criança com o mundo da fantasia precisa ser encantador.

A leitura deve sempre ter por objetivo a contribuição para a formação de um indivíduo crítico da realidade, capaz de utilizar as diferentes linguagens, ser fonte de informação, via de ligação de acesso a conhecimentos de várias formas, propiciando, com isso, uma melhora nas relações sociais e uma apropriação ao hábito da leitura, considerando-a um prazer em sua vida, sendo

este um dos principais estímulos ao processo de formação de leitores. Para ABRAMOVICH (2003 p.16),

Ouvir e ler histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de ideia... É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez...

O entendimento da importância do ato de contar histórias para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais dos alunos requer uma formação ampla, onde os mesmos possam expressar através da criticidade seus sonhos e sentimentos, envolvendo-os em um mundo mesclado de imaginação, razão e emoção, transformando o momento da contação de histórias em atividades dinâmicas e dialógicas, fletindo assim na capacidade de associar experiências e ideias.

O ponto de partida da escola no tocante ao despertar para a prática da contação de história se desenvolve no momento em que ela atentar para que o aluno consiga interiorizar o gosto pela leitura bem como sua função social no contexto atual. Assim ZIBERMAN (1989, p. 17) afirma que,

A importância da escola no processo de formação de leitores se deve indiscutivelmente ao fato de que nela o aluno adquire a habilitação inicial na prática da leitura. Nesse sentido possui o compromisso de despertar o gosto de ler e o hábito pela leitura.

É fundamental que a escola desperte diariamente à prática da leitura, lendo, discutindo trechos de histórias e chamando a atenção às ilustrações, objetivando o favorecimento de aspectos fundamentais da leitura, como compreensão de texto, sequência narrativa, personagens e espaços.

No contexto escolar, é papel do professor, tornar prazeroso a prática da contação de história. Para que isso se desenvolva de forma mais clara é necessário que os educandos atuem

normalmente e envolva as crianças nas conversas do dia a dia em sala de aula, leia em voz alta para as crianças, porque ajuda a aprender a linguagem literária e apreciar livros e leitura dos mesmos, e ainda falar sobre os livros e ler juntos pode ser uma atividade muito prazerosa e divertida que surte efeitos grandiosos no desempenho das crianças. Neste sentido, OLIVEIRA (2009 p. 23) afirma que,

A sala de aula é um lugar privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura e um importante setor para o intercâmbio da culturaliterária, sendo um espaço que poderá ser o berço de futuros autores, escritores e artistas. Se os educadores fizerem da literatura infantil um momento de lazer, de modo que o aluno sinta prazer em ler uma história, não como uma tarefa a mais para cumprir, estarão colaborando para o seu desenvolvimento integral. O professor poderá levar a criança a se interessar pelo tema da leitura através de canções, expressão corporal, dança observação, contato com a realidade.

CONTANDO HISTÓRIA

A arte de contar histórias consiste em contagiar a alma da criança, encantar seu espírito, e transbordar de conhecimento seu intelecto, pois tal ato aprimora a capacidade de cognição que favorece o processo de ensino aprendizagem, aproximando ainda mais a aprendizagem e a criança.

Para isso cabe ao professor buscar através de sua formação, situações que lhe permitam uma quebra de paradigmas conceituais que envolvem todo o processo de aprimoramento da literatura e escrita através da contação de histórias.

Ler exige disciplina e planejamento, pois ao ler a criança entra em um mundo mágico e intencional que direciona ela a prática de leitura e a desenvolver o gosto pela mesma.

Este trabalho foi realizado na escola de Ensino Fundamental São Pedro, em Várzea Alegre, Ceará, com os alunos do 2º ano e consiste em desenvolver o gosto pela leitura e escrita e despertar para a criticidade e criatividade, através das atividades de

contação de histórias e despertar no professor uma profunda reflexão sobre sua constante prática literária no contexto da sala de aula.

Primeiramente atentei à importância de contar e ouvir histórias para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, em seguida apresentei algumas histórias da literatura brasileira tais como: A Cinderela, Branca de Neve, Os Três Porquinhos, Rapunzel, A Cigarra e a Formiga, e, reforçando o que cada um sabia de cada história, e finalmente apresentei uma nova historinha pouco conhecida entre eles: a história da Baratinha, encerrando assim essa primeira etapa do meu trabalho.

Procurei trazer o máximo de encenação possível para cada história, sempre colocando os alunos em choque com as cenas narradas, buscando sempre uma nova versão e reflexão para história.

O segundo momento foi realizado em comemoração ao dia do Livro Infantil, 18 de abril, ocasião em que me reuni com outros professores da escola e fizemos a encenação da história no galpão da escola para todas as crianças.

RELATO DO COMO ACONTECEU

É importante que o professor problematize as histórias a fim de favorecer aos alunos uma análise crítica dos aspectos presente nas entrelinhas do texto, relacionando-os com a realidade em que estão inseridas. Nesse sentido, ALVES (apud MONTEIRO, 2010, p. 1), afirma que,

Meninos e meninas narram história a partir das que contaram para eles. Algumas foram contadas pelos pais, professor, avós, amigos. Outros foram descobertos em páginas coloridas de livros infantis. Mas todos narram o enredo a partir de uma matriz cristalizada em sua mente, uma espécie de ver- são da história que a criança guarda para si.

Dessa forma, vi-me maravilhado, quando colocado em prática as atividades de contação de história.

De antemão, proporcionou-se aos alunos em sala de aula um agradável momento de histórias diversas, fazendo reflexões sobre cada uma, onde os alunos tiveram a oportunidade de se relacionar e se emocionar com as histórias contadas, momento em que eles responderam questões, fizeram relatos e puderam imaginar como seria no seu ponto de vista o final de cada história, culminando o momento com a apresentação de desenhos feitos por eles.

Era nítida a expressão na face deles, quando eles puderam entrar na história, e brincar com os personagens. É como cita RAMOS (2003), “A leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento, não importa as quantidades que lemos o que importa é com que profundidade chega-se a esse entendimento”.

É necessário relatar que a forma alegre, dinâmica e criativa que usei para contar as histórias contribuiu de forma significativa para atingir os objetivos.

O momento mais significativo do trabalho consiste numa apresentação feita na Escola por ocasião da comemoração do dia do livro infantil. A escola estava em festa, e optou-se por fazer uma dramatização da história da Dona Baratinha, e apresentar para todos os alunos. Com a ajuda de alguns professores da instituição encenamos enfim, essa linda história:

Era uma vez uma baratinha que estava varrendo a casa e encontrou uma moeda. Achou que estava rica e já podia se casar. Arrumou-se toda, colocou uma fita no cabelo e foi para a janela.

Quem passava ela perguntava:

-Quem quer casar com a Dona Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?

O primeiro bicho que passou foi o boi, que respondeu:

-EU QUERO!

Dona Baratinha perguntou:

-E como é que você faz de noite? O boi respondeu:

-MUUUUUUUU!

Ela disse:

-Ai não, muito barulho, assim eu não durmo, pode ir embora.

E o boi foi embora.

Em seguida veio passando o cavalo e Dona Baratinha perguntou:

-Quem quer casar com Dona Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixi- nha?

O cavalo respondeu:

-EU QUERO!

Dona Baratinha perguntou:

-E como é que você faz de noite? O cavalo respondeu:

-IIIIIIIRRRRRRIIIIII!

Ela disse:

-Ai não, muito barulho, assim eu não durmo, pode ir embora.

E o cavalo foi embora.

Foi passando então o carneiro e Dona Baratinha perguntou:

-Quem quer casar com Dona Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixi- nha?

O carneiro respondeu:

-EU QUERO!

Dona Baratinha perguntou:

-E como é que você faz de noite? O carneiro respondeu:

-BÉÉÉÉÉÉÉ!

Ela disse:

-Ai não, muito barulho, assim eu não durmo, pode ir embora.

E o carneiro foi.

Dona Baratinha já estava ficando desanimada quando foi passando o rato.

-Quem quer casar com Dona Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixi- nha?

O rato respondeu:

-EU QUERO!

-E como é que você faz de noite? E o rato fez, bem baixinho:

-CUIM, CUIM , CUIM.

Ela quase não ouviu, e disse:

-Ah, agora sim, eu me caso com você!

E começaram os preparativos para a festa.

No dia do casamento o rato foi até a cozinha para cheirar de perto as comidas. Estava sendo preparada uma sopa deliciosa para ser servida aos convidados.

O rato, atraído pelo cheiro, quis ver a sopa mais de perto e subiu até a alça do caldeirão e, acredite: CAIU DENTRO DA PANELA!

As cozinheiras ficaram apavoradas.

Lá na igreja, Dona Baratinha, toda enfeitada com seu vestido de noiva, esperava, esperava... E nada do noivo.

Até que ela ficou muito brava e falou:

-Quem esse rato penso que é para me deixar esperando assim?

Nesta hora, vinham chegando as cozinheiras da festa e deram a triste notícia à noiva.

No começo ela chorou, mas depois pensou:

-Até que tive sorte! Pelo menos não me casei com um noivo que gostava mais de sopa do que de mim! Melhor eu ficar sozinha e gastar meu dinheirinho para me divertir!

E foi assim.

A história começa a ser interpretada e foi notável a apreensão e ao mesmo tempo a inquietação dos alunos, lhes enchiam os olhos ver aquela maneira tão criativa e divertida de contar história, a cada novo personagem que ia surgindo na história, eles vibravam com muita alegria e atenção para não perder nenhum momento da história. Encerrada a segunda e última etapa do nosso trabalho, foi realizada uma releitura de algumas histórias já contadas em sala de aula.

Em outro momento, agora em sala de aula deu-se início a uma maratona de produção de textos, esclareci alguns fatores importantes que tinham que ser levados em consideração no momento da produção, e as crianças colocaram a mão na massa.

Pude constatar no transcorrer do processo que as crianças por muitos momentos lembravam e até discutiam sobre o que tinham ouvido das histórias lidas.

Pouco a pouco eles iam terminando suas produções, e as inquietações foram tomando conta daquele espaço escolar, e o desejo de recontar as histórias lidas e por eles produzidas foi ficando cada vez mais visível.

Terminado todas as produções é chegada a hora tão esperada, cada aluno em pé na frente da turma fez a leitura da sua história recontada através das suas próprias produções. Foi outro momento mágico desse trabalho, onde visivelmente se constatava que a leitura de histórias infantis é uma grande ferramenta no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender como se dá o processo de leitura e escrita na turma do 2º ano da escola São Pedro e a importância que tem uma boa formação na vida do professor. Pode-se concluir que as diferenças ou integrações entre as duas modalidades ocorrem de forma contínua e integrada.

Contar histórias é fascinante, ouvi-las, melhor ainda, o tema: a contação de histórias como ferramenta de aprendizagem trouxe importantes benefícios para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional, pois despertou a imaginação, a curiosidade e a criatividade de uma forma alegre e prazerosa.

Para desenvolver a prática da leitura e escrita é importante redimensionar o conceito de leitura, que não pode ser apenas mecânico, da fluência e da boa dicção. Estes são aspectos indispensáveis, mas não suficientes, pois se concebe a leitura também como um processo interrelacional entre o leitor e o autor.

Conhecendo um pouco mais como se processa a elaboração do texto oral, o professor não passa só a compreender as produções escritas de seus alunos, como também aprimorá-los sem que perca a sua expressividade, fazendo do trabalho com textos, uma atividade dinâmica e produtiva.

Constatou-se uma grande deficiência no reconhecimento de algumas histórias apresentadas, e, quando questionados se ele tem

o hábito e ler em casa, uma grande maioria afirmou que por diversos problemas seus pais não tinham o hábito de ler histórias com eles, reconhecendo assim que o único local onde os alunos têm contato com a contação de histórias é mesmo na escola.

A sociedade evoluiu, novas perspectivas educacionais determinam a mudança de postura do professor para a efetivação de uma prática docente coerente com os anseios do homem enquanto ser histórico e social, com necessidades de passar da condição de mero espectador do processo de construção social para a condição de agente de transformação social. Essa transição será possível quando definitivamente o professor descobrir qual seu papel dentro da literatura e como o aprendizado construído nos cursos de formação continuadas são importantes para lhe empoderar e lhes dá condições de desenvolver uma prática próxima da realidade dos nossos alunos.

Sendo assim; é necessário que os professores estimulem cada vez mais o ato de ler, contando as histórias e mandando livros pra casa a fim de inserir os pais no cotidiano escolar, pois a leitura tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, fortalecendo habilidades essenciais para a formação da personalidade, da inteligência e resgate de aspectos culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

BRASIL. MEC - PCN'S – **Parâmetros Curriculares Nacionais** - língua portuguesa. Brasília: A Secretaria, 1996.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias**. Viçosa – MG: CPT, 2006.

MONTEIRO, Glauce. Beira do Rio. Pará: Jornal da Universidade Federal do Pará, Ano VI, nº 80, Fevereiro de 2010. Disponível em: www.ufpa.br/beiradorio/novo/index. Acesso em 08/12/2016.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.

RAMOS, Magda Maria. **A literatura como fruição na escola**. Disponível em: . Acessado em 15/12/2016.

ZIBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO HÍBRIDO INTEGRADO ÀS TICs NO CONTEXTO DE PANDEMIA: UMA REVISÃO

Maria Sylvia Pires de Oliveira Corrêa

INTRODUÇÃO

No final de 2019, em Wuhan, China foi comprovado um surto de SARS-coV-2, que a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou ao mundo, em 11 de março de 2020, que se tratava de uma pandemia, denominada de COVID-19. Embora medidas de proteção tenham sido tomadas em todo o mundo, sob a orientação da OMS, surgiram as incertezas no controle da doença, na compreensão científica do seu impacto, das alterações do vírus na saúde dos cidadãos, na previsão da duração da pandemia, popularidade das vacinas, além de outras preocupações relacionadas aos aspectos socioeconômicos, educacionais e políticos (MENDES; LHAMAS; MAIA, 2020).

Com o enfrentamento desta grave crise e um grande desafio na educação em todo o planeta, no Brasil não foi diferente dos outros países, houve a necessidade de providências drásticas e imediatas, e uma das principais foi o fechamento das escolas: públicas, privadas, técnicas, profissionalizantes e universidades. Todas se viram forçadas a criar várias estratégias para garantir a continuidade do ensino a seus alunos. Algumas das estratégias empregadas envolve o uso de Tecnologia Digital, enquanto outras, seguindo as orientações das secretarias de educação, municipais e estaduais, se concentram em transmissão de apostilas impressas (CIEB, 2021).

A maioria das instituições após tentar somente o ensino à distância, em um primeiro momento, sentiu necessidade de uma estratégia mais ousada devido as inúmeras restrições impostas

pelos órgãos governamentais. Adotou-se, então, a metodologia híbrida, ou seja, uma parte presencial e outra virtual, para uma melhor adaptação frente às diferentes necessidades da escola e de seus alunos. Considerou-se, portanto, um novo interesse na educação: o ensino híbrido que embora os especialistas na área da educação já conheçam, a comunidade escolar ainda não conhecia a fundo esse novo modelo e necessitava de muita pesquisa e debate (CAMILLO, 2017).

Camillo (2017) define ensino híbrido como misturado, mesclado, *blended*. Segundo a nota técnica CIEB (2021), a educação sempre foi misturada, híbrida, e sempre combinou vários espaços, tempo, atividades, metodologia e público. Esse processo agora com a mobilidade e a conectividade é muito mais perceptível, amplo e profundo.

O presente estudo traz, em seu estado da arte, algumas reflexões, considerações, olhares e novos paradigmas para a utilização do ensino híbrido integrado às TICs, como suporte para a educação ambiental e pontuações para os problemas das desigualdades sociais, tão presente na educação formal. Acreditando que esta proposição possa representar aportes aos atuais modelos educacionais, o objetivo desse estudo é discorrer sobre a educação ambiental no processo do ensino híbrido integrado às tecnologias de informação e comunicação. Dessa forma buscou-se um entendimento de trazer uma reflexão a respeito da Educação Ambiental (EA) no contexto escolar, usando todas as ferramentas disponíveis nas tecnologias de informação e comunicação, mesclando os encontros presenciais com os virtuais.

Neste contexto, a relevância deste estudo se dá pela necessidade de conhecer o olhar de cada autor sobre o modelo atual de educação, em nosso caso o de uma EA, como deveria ser o processo de transformação e ressignificação, e o olhar crítico visando compreender as propostas de mudanças socioambientais presente nos níveis de impactos na natureza e na educação. Onde a participação ativa do ser humano e a interação com o meio ambiente em que está inserido, permitem que o conhecimento

possa emergir desde um diálogo entre os participantes compartilhando suas ideias e novos paradigmas (SILVA, 2007).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUA IMPORTÂNCIA NO ATUAL CONTEXO

Toda pesquisa requer procedimentos formais por meio de métodos, pensamento reflexivo, tratamento científico e adoção de comportamento e condições para que o pesquisador conheça a realidade que se propõe a estudar. Com base nisso, o estudo contemplou levantamento das publicações disponíveis relacionadas ao tema em questão.

No capítulo 36, da Agenda 21, observa-se um momento ímpar do pensamento em educação com a promoção do ensino, da conscientização, e do treinamento (AGENDA 21, 1992). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) apontam que a educação do século XXI deveria estar pautada em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, quatro pilares que induzem um pensar a educação com mais sensibilidade.

A Política Nacional de Meio Ambiente, instituída pela lei nº 6.938, de 31/08/81, em seu artigo 2º, inciso X, traz a necessidade de promover a “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981). Assim, a Educação Ambiental nasce como um princípio e um instrumento da política ambiental.

O Artigo 2º da Lei 9.795/99, cria a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) com o intuito de fortalecer e qualificar o direito de todos à educação ambiental, indicando seus princípios e objetivos, instâncias responsáveis por sua implementação, suas principais linhas de ação, e estabelece que a EA deve ser trabalhada de maneira articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja ele, formal ou não formal.

A Constituição Federal de 1988, reconhece o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribui ao estado, no art. 225, §1º, inciso VI, o dever de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Na Lei de nº 9.394/96 que trata das diretrizes da educação básica, a educação ambiental raramente é mencionada. Todavia, no artigo 32, parágrafo II, a educação básica requer “uma compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores em que a sociedade se baseia” (BRASIL, 1996).

Outrossim, Guimarães, (2007) observa que a inclusão da EA como tema horizontal no PNE é uma realidade que apenas indica que ela deve ser implementada no ensino fundamental e médio nos termos da Lei 9.795/99, porém não cumpre a normativa do PNEA que exige EA em todos os níveis e modalidades de ensino. O decreto nº 4.281/02 especificou a competência, atribuições e mecanismos definidos pela Lei nº 9.795/99 para o PNEA, também instituiu um órgão gestor composto pela Secretaria de Educação Ambiental (DEA/ MMA) do Ministério do Meio Ambiente, responsável pela coordenação do PNEA e a coordenação-geral de Educação Ambiental (CGEA / MEC) do Ministério da Educação.

A carta de Belgrado, de 1975, recomenda que os programas de EA devem assumir enfoques interdisciplinares, como um dos princípios de orientação; a declaração de Tbilisi (1977) enfoca em uma educação ambiental interdisciplinar incluindo o conteúdo específico de cada disciplina de modo que e tenha uma perspectiva global interligada e equilibrada no que pressupõe seus princípios básicos que a EA deve ser (DIAS, 1998).

Saheb, (2020) afirmam que no momento em que a educação se encontra em meio a uma crise socioambiental do país, no mundo, e sabendo da importância da educação ambiental, há de se reconhecer claramente a necessidade de uma percepção ampla de

valorizar a educação ambiental no sentido de mitigar o máximo de problemas ambientais e de saúde pública.

Ao desenvolver a EA, dentro ou fora da escola, é preciso ter a compreensão que é necessário considerar o meio ambiente em sua totalidade, e que não existe uma idade específica para o seu desenvolvimento, devendo, portanto, ocorrer desde o nascimento até a vida adulta, desde a educação infantil até as séries iniciais, a universidade e as pós-graduações. Olhar contemporâneo de EA enfatizado por Dias (2002) provocando uma participação ativa e um olhar dos novos paradigmas da educação.

INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Segundo Mendes, Lhamas, Maia, (2020), como Pandemia, COVID-19, passa ser considerada a maior crise de saúde pública mundial neste século, o que confirma sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico com base na lógica destrutiva do capital, e ser um dos fatores preponderantes para crises sociopolíticas, socioeconômicas e socioambientais neste momento, que para vários educadores ambientais já vem ocorrendo desde o início dos anos 2000.

De acordo com Agência Brasil, (2020), a Comissão Nacional de Educação (CNE) aprovou uma resolução, em 6 de outubro de 2020, para permitir o ensino à distância em escolas públicas e privadas até 31 de dezembro de 2021. A validação da decisão do CNE foi publicada na edição do dia 10/10/2020, do Diário Oficial da União (DOU), o que já se esperava naquela data em que a pandemia exigia mais cuidados. Para Oliveira, *et al.* (2013), tanto os cursos de formação *on-line*, quanto as atividades presenciais, foram autorizados a serem realizadas, de forma gradativa e em rodízio. Nesse aspecto Barros, Vieira (2021), afirmam que muitos educadores esperaram, e ainda aguardam ansiosamente, transpor um dos principais desafios da educação: a falta de acesso dos docentes e estudantes a rede mundial de computadores; e uma estrutura adequada nas escolas para que permita a utilização eficaz das Tecnologias Digitais de Informação

Comunicação (TICs). Em relação especificamente aos discentes e seus familiares, no que diz respeito a educação, a pandemia deixou claro que as desigualdades socioeconômicas e a elitização que há na educação assolam nosso país, e que está configurada na ausência do acesso à internet e demais tecnologias, criando um abismo maior entre as classes sociais.

Segundo Valente (2015), a educação no modelo híbrido surge como uma abordagem pedagógica, combinando atividades realizadas por meio das TICs com as presenciais, com o pressuposto de uma nova visão de ensino e aprendizagem, um novo paradigma, onde o aluno deixa de ser o simples receptor de informações depositadas pelo professor, e passa a ser parte integrante do seu processo de aprender.

Para Camillo (2017), a educação passa por um período de grandes mudanças, oportunidades e transformações através das TICs. Nas diversas contribuições das TICs na modalidade de ensino a distância está incluída o ensino híbrido, o que envolve as atividades presenciais e as EAD. Staker; Horn (2015), afirmam que o ensino híbrido é semelhante a um programa de educação formal, que mescla situações em que o aluno acessa os conteúdos e pesquisas usando recursos TICs, e outras em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com todos ou, no caso da pandemia, as atividades são realizadas na casa de cada aluno. O ensino híbrido pressupõe três aspectos importantes: que estudantes tenham algum controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e o ritmo da aprendizagem; que haja supervisão, mesmo em local físico fora da escola; que a aprendizagem seja integrada (*on-line* e presencial). As TICs vêm provocando profundas transformações na educação a distância (EaD). Até a pouco tempo, o ensino EaD era baseado em materiais impressos e enviado para os educandos por correspondência. Caracterizando a separação espacial e temporal entre educador e educando (CAMILLO, 2017).

Na contramão do que se imagina, Paula Junior, Leal, Campos (2021), afirmam em um estudo realizado em escolas na cidade do Rio de Janeiro que o crescimento do uso dos recursos tecnológicos vem

gerando um processo de produção indiscriminado, que têm acarretado a aceleração da degradação ambiental. Essa situação tem causado danos tremendos aos recursos naturais e à biodiversidade, ocasionando perigo a qualidade de vida da população.

Apesar do trabalho remoto, nas mais diferentes áreas de trabalho, gerar uma situação muito positiva na comodidade dos afazeres profissionais, no que diz respeito ao estímulo do uso de ferramentas virtuais para o desenvolvimento de novas competências, é que no período de isolamento social o descarte de resíduos, sólidos e tecnológicos, teve um aumento e acabou interferindo diretamente no meio ambiente, o que foi preciso, com urgência, a implantação de projetos ambientais. Para Saheb (2020), pensar EA sob o ponto de vista do educacional, com toda complexidade que lhe é peculiar, exige transpor desafios da fragmentação do ensino e da perspectiva de uma ciência determinista, por permear as mais diferentes práticas pedagógicas e todo o currículo de formação do profissional da educação.

Na análise de Corrêa (2021), uma reflexão importante quanto as aulas de educação ambiental, na experimentação híbrida, é que podem ser montadas ou organizadas a partir de diferentes formas de comunicação, podendo ser apresentada através das redes sociais como o *WhatsApp*, chamadas por vídeo, por interação no bate-papo do *Messenger*, envolvendo diferentes escolas e outros docentes para trocas de experiências ou visitas técnicas. Essas ações podem ter temas previamente definidos, ou a partir da curiosidade dos próprios alunos, fazendo uso dos “Objetos de Aprendizagem” (OAs) que surgem como elementos facilitadores deste processo.

Porém Costa *et al.* (2020), afirmam que a utilização das TICs no processo de educação ambiental não depende apenas de uma abordagem didático-pedagógica da parte dos profissionais de educação, mas das estruturas sociais, econômicas e políticas referente à condição de cada estudante, onde o aluno se torna o principal ativo neste processo, além de ser necessário as presenças nas aulas como visitas técnicas.

Morin; Kern (2001), afirma que no contexto educacional, frente aos desafios da pedagogia, é necessário repensar os saberes e a prática pedagógica apoiados na visão reducionista do conhecimento, substituindo por propostas alicerçadas em saberes que instrumentalizem os indivíduos a assumir uma postura baseada na ética, na cidadania e na solidariedade.

A pandemia COVID-19 expôs totalmente a resistência das escolas em incorporar as tecnologias da informação ao ensino. Para Monteiro (2020), o uso dos novos recursos virtuais auxilia no processo de aprendizagem do aluno, e tornou uma ferramenta para o professor elaborar atividades com os aplicativos, sites e jogos, que contribuem para a aplicação dinâmica e contextual dos conteúdos no processo de ensinar. O estigma associado à aprendizagem virtual de que a qualidade desse método pode ser inferior ao presencial, atualmente está sendo desfeito, e por várias razões, entre elas uma melhor contextualização dos conteúdos. A transição obrigatória do ensino presencial para o virtual, em virtude da pandemia, pode ter tornado, inicialmente, o aprendizado um pouco mais fraco devido ao tempo que as instituições de ensino e os professores tiveram que ter para novas adequações e reformulação dos programas de ensino.

De acordo com Lévy (1999 apud RUY, 2020), a tecnologia inteligente e a memória digital aumentaram a sabedoria coletiva dos seres humanos e mudaram profundamente os problemas de educação e treinamento. Não é mais possível definir com precisão o que cada pessoa deve aprender, pois o caminho e o perfil da habilidade são únicos, por isso é necessário construir um currículo mais flexível e específico no novo espaço do conhecimento. O sistema educacional precisa integrar efetivamente o ensino aberto e à distância na educação diária e adotar um método de ensino que possa apoiar tanto o aprendizado individualizado quanto o aprendizado cooperativo *on-line*.

Segundo Capra (2012), para os principais problemas do nosso tempo, existem algumas soluções consideradas simples, por exigir basicamente mudanças fundamentais em nossos conceitos,

pensamentos e valores. E, de fato, estando agora no início dessa mudança, os pontos de vista básico da ciência e do mundo social geram uma mudança de paradigma, tão necessária e radical quanto a revolução de Copérnico. Ele ainda afirma que o reconhecimento de que é necessária uma profunda mudança de percepção e de pensamento para garantir a nossa sobrevivência ainda não atingiu a maioria dos líderes das nossas corporações, nem os administradores e os professores das nossas grandes universidades.

Bacich, Tanzi-Neto e Trevisani (2015), chama a atenção para o fato de que os professores, em muitas vezes, sentem que não estão preparados para lidar com a mediação apoiada pela tecnologia, por lhes faltar familiaridade e fluência não podem usá-las de uma forma que atenda satisfatoriamente às necessidades de aprendizagem dos alunos, que por outro lado, as aulas têm demonstrado claramente que, cada vez mais, o potencial dos professores com o uso das TICs tem sido eficiente. Nesse caso, Moura, Franco (2020), pontuam que as novas formas de comunicação mudaram o jeito como é usada a linguagem e o significado que é atribuído a cada estrutura e recurso utilizado, e está cada vez mais associado a multimodalidade. Portanto, múltiplos esforços são necessários para negociar o uso e o significado das mídias, bem como seus recursos para produzir novas linguagens que se expressam com clareza e novos resultados que podem ser utilizados no ensino.

Não se pode negar que mesmo conectados, algumas formas de ensino não agradam suficientemente os estudantes. Não basta facilitar o acesso ao mesmo recurso que é disponibilizado normalmente e inadequados à realidade móvel, o importante é que toda metodologia seja oferecida igualmente a todos (ROCHADEL, *et al.*, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos atuais têm indicado adaptações nos ambientes escolares e, em conjunto com as práticas pedagógicas o uso das TICs e o modelo híbrido de ensinar. Pode se afirmar, que muito do

sucesso do novo modelo ensino está na capacidade transformadora do professores, da boa vontade dos que nasceram para ensinar, pois ainda há muito para se fazer por parte dos gestores educacionais, como por exemplo instalar recursos tecnológicos nas instituições de ensino, cursos de formação continuada, novas técnicas e novos procedimentos no ensino. É, também, do conhecimento de todos que o ensino híbrido não chegou de forma efetiva e atuante em todos os setores escolares, em particular no setor público, tendo em vista que o modelo adotado, o semipresencial, não se enquadra na metodologia de ensino híbrido, visto que não usufrui do potencial que o modelo presencial oferece.

REFERÊNCIAS

AGENCIABRASIL/agenciabrasil.ebc.com.br. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020->

BACICHI, TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, v.3, n. 1, dezembro/ 2015.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana Paula. **Os desafios da educação no período da Pandemia**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849 jan. 2021.

BORGHI MENDES, C.; BIONDO LHAMAS, A. P.; SOBRAL DA SILVA MAIA, J. Aspectos da Educação Ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 361–379, 2020. DOI: 10.34024/revbea. 2020. v15.10854. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10854>. Acesso em: 21 ago. 2021.

Brasil. Decreto nº 4281 de 2002: Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>

BRASIL. Lei nº 6.938 de 1981: Dispõe sobre Política Nacional do Meio Ambiente 1981.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais: bases legais. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>.

Acesso em 21.ago.2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99.

CAMILLO, Cíntia Moralles. *Blended learning: uma proposta para o ensino híbrido. EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, Dourados, v. 5, n. 7, p. 64-74, dez. 2017. ISSN 2318-4051. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/6660/4062>>. Acesso em: 20 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.30612/eadtde.v5i7.6660>.

CAPRA, Fritjof. Ecologia Profunda – Um Novo Paradigma. In: A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Einchemberg. São Paulo: Cultrix, 2012.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: notas técnicas #18: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf. Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento- Agenda 21- Rio de Janeiro, 1992.

CORRÊA, Pires de Oliveira, Maria Sylvania, **Ensino remoto e o processo no ensino/aprendizagem: um estudo de revisão. 2021(No prelo).**

COSTA, Martins Marcos Rogério; SOUZA, Costa Jonilto. **Desafios da Educação e das tecnologias de informação e comunicação durante a pandemia de Covid-19: problematizando a transmissão de aulas assíncronas nos canais de televisão aberta e o uso da internet para fins didático-pedagógicos.** Revista Com senso 22, V. 7, n. 3, agosto 2020.

DIAS, Genebaldo Freire, 1949 – Educação ambiental: princípios e práticas. – 9. ed. – São Paulo: Gaia, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. Iniciação a temática ambiental. São Paulo: Gaia, 2002.

GUIMARÃES, Simone. **Educação ambiental e sustentabilidade: as idéias dos alunos de um curso de Biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2007.

HODGES, *et al*, **Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência**, Revista Escribo- Inovação para o aprendizado, EDUCAUSE Review, v. 2, 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HORN, M.; STAKER, H. Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute, Inc., 2015.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. Terra Pátria. Tradução: Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 69-103.

MOURA, Késsia Mileny de Paulo e FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Narrativas digitais, hipertextos e multiletramentos: aproximações e problematizações**. Revista Contemporânea de Educação, v. 15, n. 34, p. 237-254, set/dez. 2020 <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i34.37037>.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELOS, Thais: Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. Scielo 06 Jul 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwM/?lang=pt>> Acesso em: 21 ago. 2021.

PAULA JUNIOR, Luiz Afonso de; LEAL, Roberta Luísa Barbosa; CAMPOS, Luiz Claudio Rego. **Educação Ambiental: unindo paisagens naturais e urbanas**. Caderno de Pesquisa e extensão da UNIGAMA. Jan.2021.

Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

ROCHADEL, Willian, AQUINO, Carvalho de Larissa Ellen, SILVA, Bento Juarez. **Desenvolvimento de aplicação para interfaceamento com experimentos remotos por smartphones**, Revista Renole – Novas Tecnologias da Educação, v.10, n.1, 2012.

RUY, Rosimari Aparecida Viveiro. Ensino híbrido e o estudo da/na natureza: potencialidades para o trabalho com temáticas ambientais

na educação básica. **Anais do CIET:EnPED:2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1010>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais necessários à educação do presente e a formação do educador ambiental sob o foco da Complexidade**. 2013. 228 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36381/R%20-20T%20%20DANIELE%20SAHEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SILVA, Bento Juarez. **A utilização da experimentação remota como suporte para ambientes colaborativos de aprendizagem**. Tese de Doutorado em Gestão do Conhecimento, UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

VALENTE, J. A.in; Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015

EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PRIVADA NO SUL DE MINAS GERAIS

Cleberson Disessa
João Batista da Cunha

Em 2020 a educação precisou se modificar subitamente para enfrentar a crise instaurada no mundo devido a Pandemia Covid-19, deixando claro a fragilidade da sociedade em lidar com mudanças repentinas, onde, diversas adaptações se fizeram necessárias para assegurar educação de qualidade para todos.

No Brasil, lidamos com a enorme desigualdade social que incide na limitação de acesso a ferramentas de aprendizagem virtual (em quantidade e em qualidade), há falta de estrutura familiar e considerável dificuldade dos professores em lidar com os processos tecnológicos na prática do ensino remoto.

Com o advento da pandemia, as escolas tiveram que investir em tecnologia para conseguir atender seus alunos de forma remota, inclusive em capacitação e formação continuada dos professores para uso das ferramentas digitais.

Para amenizar as dificuldades nas ações educativas o Ministério da Educação e Cultura (MEC) juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicaram o Parecer CNE/CP N^o: 5/2020 aprovado em 28/4/2020, que em seu relatório nos apresenta o seguinte texto:

Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020.

A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19).

Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e Nº 356, de 20 de março de 2020.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

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

E, finalmente, em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Em caráter excepcional, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por

atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital [...] (BRASIL, 2020).

Diante de tal documento, e dos fatos vivenciados desde o início da pandemia, tornou-se evidente a necessidade das escolas de todo o mundo se adequarem a novos modelos de trabalho e nova realidade, impactada por diversos fatores socioeconômicos ou socioculturais, que por sua vez, influenciam no direcionamento dos conteúdos escolares para estudantes de toda rede de ensino, seja ela pública ou privada.

A adaptabilidade passa a favorecer aqueles que possuem acesso à internet e aos que estudam em escolas que dispõem de ferramentas de ensino como suporte para atividades extracurriculares. Uma questão a ser pontuada é a gigantesca desigualdade entre os sistemas públicos e privados de educação básica e a própria distância social entre as famílias dos estudantes (CUNHA, 2020).

Neste contexto, o processo de aprendizagem no ensino brasileiro se vê obrigado a iniciar a transformação do ensino presencial em ensino remoto, onde as aulas acontecem em tempo real, permitindo a interlocução entre professores e alunos, diferentemente do ensino à distância onde as aulas são gravadas.

Para este estudo, foram analisados os dados da instituição, aqui denominada de “escola Y”, de natureza privada, fazendo parte do contexto da educação remota em uma cidade do Sul de Minas Gerais.

Optou-se por uma pesquisa descritiva, valendo-se da coleta de dados, realizada por meio de um questionário estruturado em formulário eletrônico (*Google Forms*), encaminhado aos participantes via *WhatsApp*, uma vez que devido à pandemia Covid-19, todas as escolas encontraram-se fechadas.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 9º ano, do Ensino Fundamental, em função de ser série de conclusão dos anos finais do ensino fundamental, o que nos possibilitou uma visão geral das

bases educacionais obrigatórias no currículo. Para melhor compreensão do processo de ensino remoto adotado, foi feito um acompanhamento das atividades da disciplina de Matemática (escolhida por ser uma das disciplinas obrigatórias para a aprendizagem na educação básica). O professor da disciplina foi entrevistado, a fim de apresentar subsídios para melhor compreensão e precisão da análise das atividades desenvolvidas. Concomitantemente, foram observados: o uso do material didático, a estrutura física da escola, a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o trabalho do professor, o envolvimento e o comprometimento dos alunos com os estudos, de forma a mostrar o quanto e como a educação remota pode impulsionar a aprendizagem na vida do estudante, em meio à sociedade atual.

A pesquisa ocorreu durante o período letivo do ano de 2020, no qual as escolas se encontraram fechadas em cumprimento ao isolamento social imposto pela pandemia. O professor de matemática serviu como mediador no envio do *link* do questionário aos alunos.

O quadro abaixo traz a apresentação dos dados da escola:

Quadro 1.

ESCOLA	SIGLA	ENSINO NÍVEL/SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS	FORMAÇÃO DO PROFESSOR
PRIVADA	Y	FUNDAMENTAL 9º ANO	24	MATEMÁTICA

O professor de matemática participante da pesquisa é graduado em Análise de Sistemas, pós-graduado em Gestão Educacional e Matemática, Mestre em Educação e atua a 29 anos em sala de aula. O material didático adotado, mesmo em aulas remotas, é a apostila do **Sistema Eleva de Ensino**, onde o conteúdo encontra-se distribuído em quatro livros, com um total de 35 módulos, por 42 semanas, além das atividades suplementares. Modulados aula por aula, elas contêm teoria e exercícios, que são desenvolvidos em sala, orientações para aprofundamento do

programa e tarefa de casa nos livros de apoio da mesma coleção. Também são utilizados material suplementar, que consiste em uma seleção de exercícios que dialogam com a apostila, proporcionando uma melhor compreensão dos assuntos abordados, como também o aprofundamento de exercícios já trabalhados e ainda, a utilização da **Plataforma Eleva** que permite aos alunos, pais e professores realizarem pesquisas, coleta de informações, fazerem exercícios e assistirem videoaulas. Essa metodologia já era normalmente utilizada fora do tempo de pandemia Covid-19, entretanto, seu uso foi intensificado durante o período das aulas remotas.

A escola está localizada em uma cidade com mais de 150 mil habitantes, bairro de classe média, em uma das avenidas comerciais mais importantes da cidade, atendendo trezentos alunos do Ensino Fundamental e Médio, cujas turmas são divididas da seguinte forma: no turno matutino, anos finais do Ensino Fundamental (6^o ao 9^o ano) e Ensino Médio; e no período vespertino, anos iniciais do Ensino Fundamental. No período noturno, há locação do espaço para oferta de cursos Superiores de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). A instituição dispõe de dez salas de aula, dois espaços de convivência, uma sala para balé e capoeira, um laboratório de informática, sala de leitura, cantina, acessibilidade por elevador, secretaria, banheiros com acessibilidade, sala de professores, sala de Direção e sala Coordenação Pedagógica. Possui uma Diretora, duas Coordenadoras Pedagógicas (uma por turno), uma secretária, uma auxiliar de secretaria e uma auxiliar contábil, dois auxiliares de serviços gerais e quarenta professores, sendo que a maioria possui mestrado e um possui doutorado.

Durante o período letivo de 2020, a escola adotou, além da plataforma já existente, o sistema de aulas remotas através da Plataforma *Zoom*, o que possibilitou acesso aos alunos com a presença em tempo real do professor no horário de aula já existente antes da pandemia, não se fazendo necessário mudanças de horários ou adaptações de tempo ou conteúdo. O professor de

matemática adotou o uso de *slides*, uso das apostilas e uma lousa em sua casa para apresentar os cálculos, montando um pequeno estúdio em sua residência.

As atividades foram desenvolvidas por meio dos exercícios das apostilas e por atividades postadas na Plataforma Eleva. As atividades avaliativas foram realizadas por meio de questionário eletrônico desenvolvido no *Google Forms* em horário de aula e com tempo determinado para realização. O mesmo aconteceu com os simulados. Os trabalhos, apresentações de seminários e atividades de correção de exercícios foram realizadas por meio da Plataforma *Zoom*, onde os alunos fizeram o uso de suas câmeras e de recursos tais como *PowerPoint*, *Google Slides*, *Zoho Show*, *Prezi*, *Microsoft Sway*, *Canva*, *Adobe Spark*, *Swipe*, *Evernote Presentation Mode*, *Slidebean*, *Deckset*, *Apple Keynote*, *PowerPoint On-line*.

A interação e participação são fatores obrigatórios e são cobrados dos alunos e dos pais, resultando assim em participação e maior aprendizagem. A participação da família foi estimulada e cobrada pela escola a participar, usando a plataforma de atividades, grupos de *WhatsApp* das turmas e dos pais, além de telefonemas, quando necessário.

Para análise familiar, o quadro abaixo traz informações quanto a formação e profissão dos responsáveis pelos alunos:

QUADRO 2:

ESCOLA Y				
NOME DO ALUNO	GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO DO PAI	PROFISSÃO DO PAI	GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO DA MÃE	PROFISSÃO DA MÃE
Aluno 1	Pós-graduação	Engenheiro de produção	Mestrado	Professora
Aluno 2	Superior completo	Contador	Médio completo	Manicure
Aluno 3	Médio incompleto	Motorista aposentado	Médio incompleto	Cabeleireira
Aluno 4	Superior completo	Trabalha em empresa automotiva	Superior completo	Rep. Farmacêutica
Aluno 5	Médio completo	Policial	Superior completo	Do lar
Aluno 6	Médio completo	Recepcionista de hotel	Superior completo (letras)	Analista fiscal
Aluno 7	Médio completo	Ferramenteiro	Médio completo	Esteticista
Aluno 8	Médio completo	Autônomo	Superior completo	Neuropsicologista
Aluno 9	Médio completo	Caminhoneiro	Superior completo	Psicopedagoga
Aluno 10	Médio completo	Empresário	Médio completo	Empresária
Aluno 11	Médio completo	Corretor de seguros	Superior completo	Educadora
Aluno 12	Médio completo	Caminhoneiro	Superior completo	Diretora de faturamento de clínica
Aluno 13	Pós-graduação	Professor	Médio completo	Secretária de médico
Aluno 14	Médio incompleto	Comerciante	Médio incompleto	Confeiteira

Aluno 15	Médio completo	Mecânico	Superior completo	Fonoaudióloga
Aluno 16	Médio completo	Micro empreendedor	Superior completo	Supervisora administrativa
Aluno 17	Superior completo	Empresário	Superior completo	Médica
Aluno 18	Superior completo	Advogado	Superior completo	Pedagoga
Aluno 19	Superior completo	Engenheiro	Superior completo	Advogada
Aluno 20	Superior completo	Enfermeiro	Superior completo	Nutricionista
Aluno 21	Superior completo	Fisioterapeuta	Superior completo	Fisioterapeuta
Aluno 22	Médio incompleto	Pedreiro	Médio completo	Salgadeira
Aluno 23	Mestrado	Professor	Doutorado	Professora
Aluno 24	Superior completo	Músico	Superior completo	Empresária

Ao analisar o quadro, vemos que na escola Y a formação dos responsáveis é variada, mostra-nos claramente que as mães possuem maior formação em relação aos pais, porém, a maioria dos responsáveis concluíram o curso superior ou até mesmo, mestrado ou doutorado. Apresenta ainda, de forma clara, a apropriação dos estudos e de grandes oportunidades no mercado de trabalho por parte desses responsáveis. Tais informações evidenciam maior possibilidade de ganhos e de acesso às informações culturais, criando assim, condições de acompanhamento dos alunos nas atividades escolares, sejam elas presenciais ou remotas.

A condição econômica é determinante em oferecer aos alunos, bons materiais didáticos, viagens que refletem no conhecimento cultural, possibilidades de acesso à informação por meios tecnológicos, livros, cinema, shows, dentre outros, além destes ficarem, exclusivamente, por conta dos estudos.

A escola privada tende a atentar-se para trabalhos diversificados, mesmo focando o apostilado, pois, as opções oferecidas e o acesso tecnológico dos alunos proporcionam maior interação e produção de conhecimentos.

Algo interessante, notado na entrevista com o professor de matemática, é a preocupação da equipe escolar com a formação continuada dos professores, uma vez que, estão sempre passando por treinamentos e capacitações, com o intuito de oferecer um trabalho cada vez melhor, seja por filosofia de trabalho, missão, visão e valor institucional ou estratégia de qualidade e manutenção da clientela.

Em uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, apontou que apenas 36% dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública entraram em uma faculdade, enquanto, o percentual de estudantes que vêm de escolas privadas chega a 79,2%. Em relação às classes sociais, a diferença é ainda mais notória. De acordo com a pesquisa, a maior parte dos estudantes em faculdades é formada pela parcela da população com um quarto da renda per capita mais alta do país.

Correlacionando os dados da pesquisa do IBGE com o quadro 2 desta pesquisa, que versa sobre a profissão e grau de escolarização dos

pais dos alunos da escola, percebe-se que, em grande parte, a condição financeira e a formação dos pais interferem no sucesso dos filhos. Assim, constatou-se que a escola privada revela um olhar mais focado no aprendizado dos alunos, muitas vezes, criando a curtos e a longos prazos, fatores internos ou externos que possam contribuir para todo esse domínio, não sendo diferente durante o período letivo de 2020, devido a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a escola privada trabalha com o olhar focado na aprendizagem, e consegue criar ambientes propícios para isso. Também foi verificada a efetividade das aprendizagens, em consonância aos conteúdos extremamente presentes na vivência de aulas remotas.

Constatou-se também, a necessidade de ressignificar o ensino no ambiente escolar e proporcionar novas articulações no ensino remoto, onde a realidade virtual tem sido uma inquietação enquanto educadores.

Conclui-se que é primordial adaptar-se às mudanças impulsionadas pelo contexto tecnológico-globalizado e seus recursos variados, apropriando-se de maneira consciente das plataformas disponibilizadas para as aulas em tempos de isolamento social e, fazendo seu uso posteriormente.

Faz-se necessário ter em mente que a formação de qualquer estudante vai além da aquisição de habilidades básicas e requer interação presencial professor-estudante e estudante-estudante, mesmo de que de forma remota.

REFERÊNCIAS

CUNHA, P.A. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. Revista Educação. Abr./2020. Disponível em: <<https://revista>

educacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/. Acesso em 22/06/2020.

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>>. Acesso em 22/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2020, Seção 1, Pág. 129. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22/06/2020.

POSFÁCIO

Seguindo os passos de cada autor, em cada artigo, ao analisar suas ideias, fomos levados a sonhos e devaneios sobre a educação e chegamos até aqui.

Se você é um professor que de vez em quando vê a sala de aula de cabeça pra baixo, certamente se reconheceu, pois este livro nos traz um pouco dessa realidade. Se nós soubéssemos o que fazer na sala de aula durante uma intempérie, nada aqui escrito teria sentido.

Depois de ler os textos, é inevitável não acreditar que as mudanças para uma educação melhor e de qualidade depende muito de cada um de nós professor e como nos comportamos diante dos momentos e realidades que todo aluno nos traz.

Acreditamos que não há uma metodologia mais adequada para a sala de aula, pois cada espaço tem suas características próprias, seu contexto, que dependem de realidades únicas, e essa realidade é vivida por pessoas, que também são únicas, em suas crenças, costumes e em suas necessidades.

E é neste ponto que encontramos o entrave do ensino remoto, por termos em todos os lugares uma realidade diferente, com possibilidades distintas e, portanto, com saberes diversificados. Todo esse processo possibilitou aos agentes envolvidos um olhar diferenciado: o ensinar durante a pandemia trouxe para nós, professores, metodologias variadas, para o aluno, foram as diferentes formas de aprender que ficaram evidenciadas, para a família apresentou-se um novo conceito de escola e para os gestores, lançou-se a oportunidade de construir uma escola mais ampla e mais próxima da realidade de todos.

Enfim, todos nós: professores, alunos, pais e gestores fomos virados de cabeça para baixo, para exatamente aprendermos a olhar a educação na altura que ela merece.

Hoje amanhecemos lembrando que podemos fazer diferente e não precisamos esperar pelo amanhã, façamos agora.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

PROFESSORES ORGANIZADORES



Pedro Carlos Pereira, pós-doutorado em Educação pela Universidade IberoAmericana. Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Santa Úrsula e graduado em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Fundação Educacional Rosemar Pimentel. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) criou e coordenou o Curso de Especialização em Ensino de Matemática, o PET-Matemática e Meio Ambiente, o Programa PIBID-Matemática, o Programa Descobrimdo e Construindo Novos Talentos. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad Columbia del Paraguay e Universidad Del Sol, em Assunção, Paraguai; membro do grupo de pesquisa em História da Educação Matemática - GHEMAT, membro do Grupo de Trabalho 2 (GT2) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), membro do Grupo Colaborativo Semipresencial em Ensino-Aprendizagem de Matemática (GCESAM-UFF/Volta Redonda-RJ) e Professor Multiplicador do setor de Matemática - Projeto Fundação/UFRJ. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, tecnologia educacional, educação de jovens e adultos, educação de necessidades especiais, educação

matemática, história da educação matemática, história da matemática, ensino de matemática.



Fabricia Coelho de Freitas, doutoranda em Administração pela Universidad Columbia Del Paraguay - Asuncion, Paraguai, Mestra em Ciências Empresariais pela Universidade Fernando Pessoa, Porto - Portugal, especialista em Direito Tributário, pela Puc Minas e em Gestão, Planejamento e Auditoria Tributária pela Universidade Tuiuti do Paraná, Graduada em Ciências Contábeis pela Associação de Ensino Superior de Itabirito (2006). Trabalha a 16 anos no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, onde lecionou disciplinas nos cursos à distância como Fundamentos de Contabilidade Pública, Marketing Pessoal e Ética Profissional, Legislação Aplicada ao Turismo e Professora voluntária das disciplinas Marketing e Empreendedorismo para os curso superior em Tecnologia em Gestão da Qualidade e Marketing em Gastronomia para o curso superior em Tecnologia em Gastronomia no Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto. No instituto atuou como Diretora de Administração e Planejamento, Coordenadora de Planejamento, Coordenadora de Horários e Provas, Coordenadora de Apoio ao Ensino, Fiscal de contratos terceirizados e Coordenadora de Registro Acadêmico. Participou de diversas Comissões, como Processo Administrativo e Processo Administrativo Disciplinar; Comissão Permanente de Licitação, Comitê Interno de Inovação, Pesquisa e Extensão, Comissão Organizadora do Desafio IFMG/Samarco de Inovação e Empreendedorismo 2015, dentre outros. Faz parte da Comissão de Análise de Projetos do IFMG.



Diogo Janes Munhoz, doutorando em Ciências da Educação na Universidade Columbia. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001), Especialização em Treinamento Desportivo (2004), Especialização em Educação Especial (2005), Especialização em Ensino a Distância (2008) e Curso de Extensão em Altas Habilidades/Superdotação (2008). Tem experiência na área da Educação, Educação Física e Educação Especial, com ênfase nos seguintes temas: Altas Habilidades/Superdotação, Educação Inclusiva e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Atualmente é professor - Secretaria de Estado da Educação - Paraná, atuando como Técnico Pedagógico do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

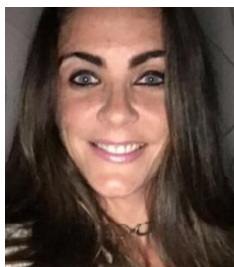
PROFESSORES COLABORADORES



Aline dos Santos Moreira Carvalho, mestranda em Ciências da Educação na Universidade Columbia. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira, UNIVERSO. Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva; Psicomotricidade e Ludopedagogia; Gestão Escolar com Docência do Ensino Superior; e Transtornos Globais do Desenvolvimento com Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Única de Ipatinga. Especialização em Citologia Clínica com Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Souza Marques, FTESM. Especialização em Análises Clínicas com Docência do Ensino Superior, pela Faculdades Integradas Maria Thereza. Atualmente professora da Secretaria Municipal de Educação de Saquarema.



Andressa Brum Vieira, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay. Mestra em Educação pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis. Pós-graduada em Psicopedagogia pelo IESDE - Brasil, em Gestão Pública Municipal pelo IFES - Instituto Federal do Espírito Santo e Especialista em Filosofia & Psicanálise, pela UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Atualmente é professora e pedagoga da educação básica nas séries iniciais pela Prefeitura Municipal de Itapemirim/ES. Tem experiência na área ambiental, na modalidade de Educação a Distância e pela Pacto Nacional de Alfabetização.



Camilla Viana De Souza Gonçalo Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Tocantins TO e Artes Visuais e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos SP, Graduando em Letras Libras pela Universidade IBRA, Pós-graduada em Gestão Educacional , Alfabetização e letramento , Artes Visuais , Educação Especial e Libras. e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação de Serra e PROEJA pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).LIBRAS básico e intermediário pelo CAPS , Vitória ES, Professora de séries iniciais e Coordenadora escolar pela Secretaria Municipal de Educação Municipal de Vila Velha (SEMED) Pedagoga Municipal pela Prefeitura da Serra, e SEDU (Secretaria Estadual de Educação), experiência na área de educação ,com ênfase em professora de séries iniciais, professora de artes, coordenadora escolar ,pedagoga e Psicopedagoga na rede pública de ensino, atualmente atua como Professora da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Alegre ES, como Regente de Classe em

Séries Iniciais, professora de Arte em Tempo Integral e Libras noturno pela Secretaria Estadual de Educação SEDU, lotada na CEEFMTI Aristeu Aguiar, no Município de Alegre ES.



Cleberson Disessa, doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, Mestre em Ciências da Linguagem pela UNIVAS. Possui graduação em Letras pela UNINCOR, Graduado em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José - SP, Graduado em Educação Artística/Artes Plásticas pela FADM-Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, Especialista em Literatura Brasileira pela FIJ, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UCB, Especialista em Supervisão Escolar pela FIJ, Especialista em Pedagogia Empresarial pela FIJ. Professor no Centro Universitário Una- Pouso Alegre- MG, Revisor gramatical de Textos, Teses, Dissertações, TCCs, Artigos dentre outros; Professor no Colégio Foch- Sistema Eleva de Ensino, Supervisor Pedagógico da E.E. " Monsenhor José Paulino" de Pouso Alegre - MG. Possui experiência na área de Letras, Linguística, Pedagogia e Arte, com ênfase em Redação, Interpretação, Gramática, Literatura, disciplinas pedagógicas, Supervisão Pedagógica e História da Arte



Edilene Soares da Silva, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, Especialista em Gestão de Pessoas e Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica da Educação Básica na SEMED Passagem Franca - MA.



Edilson Ventura de Barros, mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay. Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri e professor na rede pública municipal de Várzea Alegre – CE.



Gabrielle Oliveira Dos Santos Anchieta, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza. Pós-graduada em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza; Psicomotricidade Educacional e Clínica pela IBMR Laureate; Orientação Educacional e Educação Inclusiva pela Faculdade Candeias; Neuropsicopedagogia e Reabilitação Clínica pelo Instituto Sinapses; e Transtorno do Espectro autista, pelo Instituto Sinapses. Atuou na Associação Pestalozzi de Saquarema em diversas funções; Psicopedagoga no VITTA Consultórios Integrados; Psicopedagoga no Centro de Apoio a Inclusão Escolar do Município de Saquarema – RJ; no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional. Atualmente é Psicomotricista com formação em Prática Psicomotora Aucouturier; Professora e Coordenadora Pedagógica e Psicopedagoga no GAMA CONSULTÓRIOS; Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Saquarema – RJ; e Professora na Prefeitura Municipal de Cabo Frio – RJ.



João Batista da Cunha, mestre em Ciências Aplicadas a Saúde pela Universidade do Vale do Sapucaí. Especialista em Gestão Hospitalar e em Enfermagem Cirúrgica pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá; Auditoria de Serviços de Saúde pelo Centro Universitário do Sul de Minas. Atualmente, Diretor Assistencial do Hospital Estadual do Centro Norte Goiano – HCN pelo Instituto de Medicina, Estudos e Desenvolvimento (IMED). Tem experiência em Assistência de Enfermagem, Gestão de Serviço de Enfermagem, Gestão de Serviços de Saúde, Auditoria de Serviços de Saúde e Docência no Ensino Superior e Técnico.



Francisco Leilson da Silva, doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutorando em Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. Mestre em linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Língua Espanhola pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá; Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Letras pelo Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy; Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professor na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte.



Maria Sylvia Pires de Oliveira Corrêa, doutoranda em Ciências da Educação do Programa de Doutorado da Universidad Columbia Del Paraguay Mestre em Ciências do Meio Ambiente pela Universidade Veiga de Almeida. Especialista em Gestão Perícia e Auditoria em Meio Ambiente e em Dermatologia Veterinária em cães e gatos pela Universidade Candido do Mendes. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Castelo Branco e em Medicina Veterinária pela Universidade do Grande Rio. Atualmente é professora da Faculdade União Araruama de Ensino e Diretora e Responsável Técnica da Clínica Animal da Prefeitura Municipal de Araruama RJ, professora e responsável técnica pelo curso de Auxiliar de Veterinária da Escola técnica Destake



Marta Martins de Oliveira, mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. Graduada em Pedagogia. Atualmente professora da rede municipal de Monte Verde - ES.



Rosilene Martins de Lima. Doutoranda em Ciência da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay. Mestre em Desenvolvimento Socioespacial – Universidade Estadual do Maranhão. Professora de Artes Visuais – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus São Luís – Centro Histórico.



Ruth Machado Bahiense, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Colúmbia Del Paraguai.

Este livro, escrito sob a forma de coletânea, inclui um procedimento dilatado de reflexões sobre as diversas formas de aprendizagem, sobre o ensino remoto, o ensino híbrido, sobre a formação do professor, da necessidade da inclusão em sala de aula, da educação ambiental e do impacto que todos esses processos promoveram no agora das escolas brasileira. Compõe um processo de produção e sistematização de conhecimentos, que tem por objetivo aprofundar algumas considerações sobre a educação e a sociedade contemporânea brasileira, procurando responder a alguns questionamentos da prática político-pedagógica da escola na atualidade. A escolha dos capítulos está baseada nas transformações em que a escola vem passando e como às relações econômicas, políticas, sociais e culturais se enquadram no processo de redefinir as ideias e os ideais do sistema educacional no Brasil, garantindo um efetivo de acesso ao saber socialmente produzido.

“Diálogos entre construções de novos saberes: educação à distância, o ensino remoto e a formação do professor” vêm redimensionar o professor sobre o tamanho de seu conhecimento e seu afazer em sala de aula, e ao mesmo tempo, aponta para a importância de reconhecer a potência da sua magnitude como transformador de conhecimento e saber, criando expectativas que ninguém percebeu ainda. De ter a inconveniência necessária de acreditar no futuro, mesmo que ele seja só o dia de amanhã.

