

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA:

ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

DEIVID ALEX DOS SANTOS
HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

DEIVID ALEX DOS SANTOS
HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA:
ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24	Educação e tecnologia: ensino presencial e a distância. / Organizadores: David Alex dos Santos, Hérica Cristina Oliveira da Costa. – Itapiranga: Schreiben, 2022. 163 p. ; e-book. E-book no formato PDF. EISBN: 978-65-89963-79-0 DOI: 10.29327/564030 1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Tecnologia e educação. I. Título. II. Santos, David Alex dos. III. Costa, Hérica Cristina Oliveira da. CDU 37
-----	---

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Edilson Ventura de Barros</i>	
ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DURANTE A PANDEMIA SOBRE O CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO.....	12
<i>Luiz Ademir Bassani</i>	
JOGOS ELETRÔNICOS E SUAS POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	29
<i>Régis Júnior Santana Antunes</i> <i>Ytalo Cristiam Barbosa Monteiro</i>	
PROFESSORES DURANTE O ENSINO REMOTO: AULAS ONLINE VS. SAÚDE OFFLINE.....	41
<i>Tomaz Henrique de Jesus Coelho</i> <i>José de Sousa Ferreira</i>	
PROFESSORES SURDOS EM FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO.....	57
<i>Dayanne Bezerra</i> <i>Francisco Ebson Gomes Sousa</i>	
AVANÇO TECNOLÓGICO E EDUCAÇÃO: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES.....	74
<i>Edinalba Brito Cabral dos Santos</i>	
A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	84
<i>Ana Carolina Santana de Melo</i> <i>Abraão Danziger de Matos</i>	
AULAS ONLINE: REDE SOCIAL COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	92
<i>João Pedro Almeida Moraes</i>	

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O RESGATE DO ESTUDANTE.....	101
<i>Leandro de Souza Silva</i>	
<i>Elma Francisca Lopes Costa</i>	
<i>Tiago Santos Barreto Thomaz</i>	
O DISTANCIAMENTO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	110
<i>Rose Almeida Souza</i>	
ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROGRAMA DE LÍNGUAS E INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - (PROLINFO/UPE).....	120
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
<i>Natally Barbosa Serafim</i>	
<i>Valdênia Sabrina Fragoso de Brito</i>	
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A UAB COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	137
<i>Geanice Raimunda Baia Cruz</i>	
<i>Gilmar Pereira da Silva</i>	
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM.....	152
<i>Angela dos Santos Sousa Alves</i>	
<i>Renata Cristina da Conceição Barros</i>	
<i>Verônica Cristina P. de Amorim</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	161

PREFÁCIO

O cotidiano escolar constantemente vem passando por grandes transformações, e cada vez mais vislumbra-se a necessidade de uma educação que consiga satisfazer as necessidades educacionais dos discentes.

Para isso é preciso que haja estratégias didático pedagógicas que interfiram de forma eficiente para tal aquisição.

Ao longo do tempo, o uso das novas tecnologias vem sendo inserido no fazer pedagógico e assim, passando a ser constantemente usado por professores e alunos como ferramenta didática que propicia qualidade e eficácia ao ensino.

A pandemia causada pela Covid 19, intensificou ainda mais a aneção das tecnologias no cenário escolar. De repente, vimo-nos diante de um grande desafio, algo velho, mas com uma roupagem nova, isso porque sua inserção sempre foi discutida e apreendida por diversos profissionais da educação, porém neste momento ela se tornou praticamente a única ferramenta que levava o conhecimento aos lares dos educandos, no entanto nem todos os pares educacionais estavam envolvidos e preparados para lidar com essa ferramenta.

Assim, o espaço da sala de aula, ora fechado, deu lugar a uma grande rede tecnológica, em que escolas, professores, alunos e familiares tiveram que se reinventar para dá conta desse novo formato que se estabelecia no contexto educacional.

Aos poucos, todos foram conhecendo e convivendo com as aulas remotas, síncronas ou assíncronas, e logo as salas de estar dos lares dos estudantes, foram dando lugar a grandes salas de aula.

De modo geral, ninguém estava preparado para esse novo contexto metodológico e os problemas começaram a ser evidenciados, eram professores sem nenhuma familiaridade com os aparatos tecnológicos, escolas totalmente sucateadas e sem a mínima estrutura para fomentar os estudos dos alunos e familiares completamente desvalidos de apoio pedagógico, suporte tecnológico, social e afetivo.

A verdade é que não podemos suputara grandiosidade do prejuízo

no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem e aquisição do conhecimento auferido pelos estudantes, uma vez que nitidamente se constatou a grande desigualdade na forma como o aprendizado chegou em cada discente.

Por fim, espera-se que a lição efetivamente adentre em cada um dos seus pares educacionais que direto ou indiretamente está envolvido nesse processo e entendam que não se concebe mais uma educação que conteste a eficácia de uma prática inovadora que muito tem contribuído com o fazer pedagógico que é a inserção das novas tecnologias.

Nessa grande obra intitulada **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: *Ensino presencial e a distância*** temos a grande honra de dividir com vocês leitores 12 capítulos desse importante tema central.

O primeiro intitulado *ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DURANTE A PANDEMIA SOBRE O CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO*, de **Luiz Ademir Bassani**, analisa a partir das narrativas de professores de uma escola pública quanto à sua aprendizagem e desenvolvimento em relação ao ensino híbrido em momento de isolamento. O conceito de desenvolvimento profissional docente discorre sobre o processo de reflexão e aprendizagem é visto como contínuo à vida profissional, no momento que se depara com a execução do ensino híbrido, em meio a uma pandemia e urgência de distanciamento social.

O segundo *JOGOS ELETRÔNICOS E SUAS POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS*, de **Régis Júnior Santana Antunes e Ytalo Cristiam Barbosa Monteiro**, traz uma discussão a partir de estudos bibliográficos constatando que os jogos eletrônicos não são trazidos em destaque como os demais jogos no ensino nas aulas de Educação Física escolar. É tendente que os demais jogos nas aulas de educação física são mais enfatizados, tanto pela aptidão na execução, como também pela melhor elaboração e acesso aos materiais. O objetivo deste estudo foi analisar como ocorre a sistematização do conteúdo jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental anos finais. O estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de revisão sistemática de cunho qualitativo. Concluiu-se que os jogos eletrônicos podem fornecer várias possibilidades e benefícios dentro das aulas de Educação Física.

Logo em seguida **Tomaz Henrique de Jesus Coelho e José de Sousa Ferreira**, com o artigo *PROFESSORES DURANTE O ENSINO REMOTO: AULAS ONLINE VS. SAÚDE OFFLINE* justificam a sua pesquisa, por ser um tema atual e importante para a comunidade científica, em relação ao covid-19 e suas implicações no ensino remoto emergencial; além de informar e discutir sobre a saúde em meio ao período pandêmico.

Dessa forma, afirmam que o objetivo geral da sua pesquisa consiste em entender como foi o desgaste físico e mental dos professores durante o ensino remoto. Já os objetivos específicos são: poder identificar o processo de aula online em contraponto a saúde dos professores e compreender o ensino remoto e suas implicações na saúde mental. As metodologias usadas foram exploratórias, método qualitativo e de natureza básica.

Por conta da pandemia, o ensino remoto apareceu de forma mais abrangente, porém é importante conhecer a dimensão de como a pandemia mudou a vida das pessoas, principalmente em relação a saúde, que claramente foi algo bem afetado.

No quarto trabalho intitulado *PROFESSORES SURDOS EM FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO*, **Dayanne Bezerra e Francisco Ebson Gomes Sousa** afirmam que pensando na realidade da graduação dos professores surdos de Libras em formação na pandemia e no contexto do ensino remoto, procuraram se aprofundar no processo de formação de professores de Libras surdos, especificamente no contexto do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA. Assim, objetivamos analisar como as metodologias de ensino e tecnologias digitais no ensino remoto em tempos de pandemia impactam na formação de professores surdos, considerando a experiência dos professores surdos em formação e professores mediante as metodologias e as ferramentas tecnológicas empregadas. Para isso, realizamos entrevistas, tanto com os professores surdos em formação quanto com os professores do curso, utilizando perguntas de significados semelhantes, totalizando 13 perguntas para os professores surdos em formação e 10 para os professores regentes participantes. Nos guiamos nos trabalhos de Ribeiro (2016, 2020), estudiosa das tecnologias digitais na escola; em Basso; Strobel; Masutti, (2009), pesquisadoras da Libras; e no trabalho de outros professores pesquisadores. Em

nossa análise, percebemos que, ao contrário do que pensávamos, a principal dificuldade dos professores surdos em formação e professoras surdas regentes não são os aplicativos em si, mas o acesso pleno à conexão da internet que por muitas vezes é intermitente e ocasiona uma série de falhas de comunicações, principalmente por conta de a língua de sinais ser visual, além disso, percebemos que os professores surdos regentes e em formação têm consciência dessas dificuldades, mas mesmo assim, levam reflexões e melhorias para os seus processos de ensino.

No trabalho da autora **Edinalba Brito Cabral dos Santos**, intitulado *AVANÇO TECNOLÓGICO E EDUCAÇÃO: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES* a mesma afirma que o novo coronavírus (Covid-19) se instituiu como uma doença contagiosa que se espalhou pelo mundo, incluindo o Brasil. Diante desse contexto, as pessoas tiveram que inovar em relação ao processo de ensino e aprendizagem, trabalhando em casa, devido à quarentena. Tal mudança coloca em xeque uma geração que ainda não estava totalmente acostumada a trabalhar somente de forma remota, usando as tecnologias. Nesse sentido, esse artigo tem o objetivo geral de analisar as tecnologias usadas no período da Pandemia da Covid-19 por duas professoras da educação básica. Como objetivo específico é elencado: analisar as respostas das professoras em relação a um questionário com perguntas abertas. Como resultados, se conclui que tem que se inovar no trabalho docente em época de Pandemia e a tecnologia veio auxiliar essa questão.

No sexto trabalho de **Ana Carolina Santana de Melo e Abraão Danziger de Matos** intitulado *A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL* nos apresenta a revisão de alguns artigos científicos que instigue sobre a metodologia ativa gamificação como estratégia de aprendizagem para os alunos da educação infantil com o intuito de analisar as contribuições e formas de aplicar essa metodologia para alunos dessa faixa etária.

No seguinte artigo escrito por **João Pedro Almeida Moraes** com o título *AULAS ONLINE: REDE SOCIAL COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM*, tem como intuito difundir o conhecimento acerca dos conceitos do uso de Redes Sociais como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando as características incomum destes conceitos, sendo eles: colaboração, cooperação e interatividade. Essas

características poderão dar a possibilidade de ser feito uma reflexão sobre o bom uso das Redes Sociais e sua utilização como um ambiente que possa proporcionar aprendizagem dos alunos.

No oitavo artigo intitulado *A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O RESGATE DO ESTUDANTE* escrito pelos autores **Leandro de Souza Silva, Elma Francisca Lopes Costa e Tiago Santos Barreto Thomaz** os mesmos afirmam que se Entende a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma oportunidade de resgate do indivíduo. Esta é uma modalidade de ensino que só adquire sentido a partir do entendimento de que há existência intrínseca entre conhecimento acadêmico e o universo do estudante.

A partir deste entendimento, é apropriado perceber o perfil desses estudantes, uma vez que são majoritariamente trabalhadores, com descompasso entre a série cursada e suas faixas etárias, com uma família para sustentar, com experiências diversas, muitas vezes dolorosas, com histórias de reprovações e evasões. Cada um deles com suas particularidades, valores e esperanças.

No nono artigo intitulado *O DISTANCIAMENTO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA* escrito por **Rose Almeida Souza** a autora afirma que a Organização Mundial da Saúde estabeleceu inúmeras medidas preventivas de combate a COVID-19, dentre elas, a suspensão de atividades com aglomeração de pessoas. Com base nessa normativa as atividades escolares presenciais foram substituídas por aulas virtuais com a adoção do sistema home office, também chamado de teletrabalho ou trabalho remoto dos professores. A tecnologia através das mídias sociais passou a ocupar a rotina da escola, quando a escola ainda enfrentava as discussões acerca do uso discriminado do celular em sala de aula.

No décimo artigo escrito por **Jobson Jorge da Silva, Natally Barbosa Serafim e Valdênia Sabrina Fragoso de Brito** com o seguinte título *ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROGRAMA DE LÍNGUAS E INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - (PROLINFO/UPE)*. Diante do exposto, e considerando que as tecnologias digitais têm sido incorporadas aos currículos escolares da Educação Básica, com as mudanças nos sistemas de ensino após a homologação da

Base Nacional Comum Curricular, o ensino de línguas estrangeiras mediado por tecnologias, está sendo apresentado neste texto através de uma experiência docente no Programa de Línguas e Informática da Universidade de Pernambuco (PROLINFO/UPE).

No próximo e penúltimo artigo dos autores Geanice Raimunda Baia Cruz e Gilmar Pereira da Silva intitulado *A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A UAB COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR*, buscou investigar se a EaD pode ou não ser considerada como uma estratégia para democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil e, em que contexto, as políticas públicas vigentes consideram a Educação a Distância como uma alternativa para a consolidação do projeto neoliberal, em detrimento da formação para a classe trabalhadora, uma vez que a adoção de estratégias visando a uma maior abertura para o acesso e melhoria da qualidade da educação vem resultando na oferta e no alargamento da EaD para diferentes segmentos da população que ainda não se encontram contemplados pelo acesso ao nível superior. A pesquisa deu-se a partir de uma revisão da literatura sobre a temática e das reflexões realizadas na disciplina “Políticas Públicas Educacionais na Amazônia”, no doutorado em Educação na Amazônia – PGEDA/UFGA/Pa. As discussões apontam que, apesar das possibilidades emancipadoras e democratizantes através das políticas públicas em EaD, fez-se necessário este estudo a fim de possibilitar uma reflexão sobre os fatores determinantes dessa expansão e viabilizar uma melhor apreensão da projeção da EaD, principalmente no ensino superior público, uma vez que esse campo de conhecimento vem se materializando e ganhando força no campo educacional e que, apesar da resistência, dos desafios, das dificuldades e das contradições, torna-se urgente conhecer suas dimensões e possibilidades no processo formativo pela EaD.

No último artigo intitulado *EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM* de **Angela dos Santos Sousa Alves, Renata Cristina da Conceição Barros e Verônica Cristina P. de Amorim** as autoras afirmam que o desenvolvimento da tecnologia e da internet possibilitou uma série de avanços na educação. Além de facilitar o acesso à pesquisa e à informação e de proporcionar mais recursos nas salas de aulas e laboratórios, a internet também contribuiu

para a expansão de uma modalidade de ensino alternativa: a educação a distância, também conhecida pela sigla EaD.

Deste modo, parabenizamos os autores pela iniciativa, pertinência e qualidade nas análises acerca da Educação e Tecnologia.

Edilson Ventura de Barros¹



Edilson Ventura de Barros.

1 Graduado em Licenciatura plena em Geografia, Português e Literatura (URCA), Especialista em Geografia e meio ambiente, Educação Infantil, Ensino Fundamental e em Gestão Escolar, aluno do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR, professor da Rede Pública do município de Várzea Alegre – CE..

ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DURANTE A PANDEMIA SOBRE O CONTEXTO DO ENSINO HÍBRIDO

Luiz Ademir Bassani¹

Introdução

A suspensão das aulas nas escolas públicas do estado de São Paulo teve início em março de 2020 devido à chegada corona vírus, então para a continuidade da escolarização de maneira segura e sem aglomerar, começaram as aulas virtuais e o início do ensino híbrido. Naquele momento com aulas remotas transmitidas por aplicativo e canal aberto de televisão, sendo acompanhado pelos professores que complementavam aulas e faziam avaliações dos alunos. Ao mesmo tempo em que professores aprendiam a usar novas tecnologias e métodos de ensino, refletindo sobre sua prática e técnicas que melhor funcionavam. Neste cenário, no início do ano letivo 2022 em uma das inúmeras reuniões online, o diretor propôs anos professores, a exposição do nosso aprendizado durante o ano anterior em forma de narrativa, a fim de fazer um paralelo com as dificuldades dos alunos.

Este texto apresenta considerações sobre o ensino híbrido, sobre o desenvolvimento profissional docente, e a partir das narrativas dos professores de uma escola pública da periferia de uma cidade no interior do estado de São Paulo, e sobre elas é feita uma análise e algumas delas divididas e apresentadas em categorias.

1 Mestre em educação pela PUC Campinas/SP, pós-graduado em administração pelo Senac – Águas de São Paulo/SP, formação básica em Matemática pela UNIG – Nova Iguaçu/RJ e Ciências Físicas e Biológicas pela Univali – Ivaiporã/PR. Professor de Matemática da rede pública do Estado de São Paulo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782857389975420>.

Metodologias ativas

Ensino híbrido era apresentado no começo do século como metodologia que combina aprendizado online com o off-line, em modelos que misturam momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, com outros momentos de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre aluno e professor. O que emperrava a sua execução era, lógico, o difícil acesso a redes de internet e de equipamentos.

Com o maior acesso dos alunos e professores a equipamentos e a rede de internet, o ensino híbrido também é visto de maneira diferente, valorizando sua utilização para orientar os professores nos processos de ensino e aprendizagem. O que mudou também foi a categorização, agora, o ensino híbrido faz parte do que chamamos de metodologias ativas, que resumidamente são:

- a) Sala de aula invertida: quando o estudante entra em contato com o conteúdo curricular antes da aula na qual o tema será abordado para posterior discussão em aula com colegas e professor;
- b) Resolução de problemas: são apresentados aos alunos uma situação problema desafiadora que exige a participação de vários alunos para ser solucionada;
- c) Projetos: professor apresenta um problema e alunos a partir da teoria já ensinada devem colocar em prática;
- d) Estudo de caso: também se dá pela resolução de problemas, dessa vez ligados ao mundo real.

Nas metodologias ativas, o professor definitivamente não tem função enciclopédica, o foco é a autonomia do aluno, no desenvolvimento de competências e habilidades, na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade, e o professor passa a ser mediador na aquisição dos conhecimentos. Os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino são: professor facilitador, mediador e ativador do conhecimento; o aluno é o centro do ensino e da aprendizagem; autonomia; reflexão; problematização da realidade; trabalho em equipe, e por fim; inovação. Para Oliveira (2006, p. 18) a adoção da metodologia ativa

[...] permite o trabalho com grupos cooperativos, cria condições para que os alunos experimentem suas descobertas, desenvolvam a confiança na própria capacidade de aprender e tomar decisões, fazer escolhas apropriadas na vida. Possibilita também praticar o ouvir e refletir sobre fatos; defender a si mesmo e suas ideias de forma apropriada; tomar providências para concretizar objetivos; dizer a verdade, honrar compromissos e servir de exemplo.

Na defesa dos benefícios da utilização das metodologias ativas há argumentos como: maior interação do aluno, melhor retenção do conteúdo, nova visão do aprendizado, desenvolvimento da autonomia discente, e o favorecimento da aprendizagem significativa. Porém Moreira (2011, p. 156) afirma que:

Independentemente do quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for simplesmente a de memorizá-lo, arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos (ou automáticos). De maneira recíproca, independentemente de quão disposto para aprender estiver o indivíduo, nem o processo nem o produto de aprendizagem são significativos, se o material não for potencialmente significativo.

Portando fica claro que não será apenas a introdução de um novo método de ensino que resolverá os problemas de baixo desempenho dos alunos ou tornar a escolarização significativa.

Neste contexto é apresentado o ensino híbrido, que se aproveitando da maior facilidade de acesso a tecnologias juntamente com a necessidade de um ensino a distância devido à pandemia, é apresentada uma saída para a escolarização em aulas por via tecnológica como tv, computadores, tablets e celulares. Moldado pela mobilidade e conectividade, o ensino híbrido é apresentado como novidade, porém Moran e Bacich (2018) lembram que a escola sempre misturou espaços, tempos, atividades, públicos e metodologias diferentes. Que pode ser aplicado de quatro formas diferentes na educação segundo Horn e Staker (2015).

O primeiro é a *rotação*, quando o aluno ou parte dos alunos são direcionados a salas diferentes ou ainda levados a laboratório de informática para a parte de ensino online, havendo possibilidade de utilizar sala de aula invertida ou não.

O segundo modelo é chamado de *flex*, este ainda distante do modelo

proposto a nós professores da rede de educação pública do estado de São Paulo, com o diferencial do professor online e não presencial, nesse modelo de:

[...] cursos ou matérias em que o ensino online é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que às vezes direcione os estudantes para atividades presenciais. O professor tutor está no local, e os estudantes aprendem principalmente em uma escola tradicional, física, exceto por alguma lição de casa. Os estudantes movem-se pelo curso Flex de acordo com suas necessidades individuais. Professores estão disponíveis, presencialmente, para oferecer ajuda e, em muitos programas, iniciam projetos e discussões para enriquecer e aprofundar a aprendizagem, embora, em outros, eles estejam menos envolvidos. (p. 47)

O terceiro modelo é chamado de modelo *à la carte*, nele o aluno concomitantemente frequenta a escola regularmente e acompanha aulas virtuais. Este é o modelo defendido pela secretaria de educação e oferecido como sendo ensino híbrido. A diferença é que neste modelo, o professor é o mesmo tanto online como presencial, modelo que já é encontrado em algumas escolas atualmente, onde o professor dá sua aula para os alunos presencialmente, ao mesmo tempo em que sua aula é transmitida via internet aos alunos que ficaram em casa.

No quarto modelo, chamado de *virtual enriquecido* onde o aluno frequenta as aulas presenciais e há um complemento com conteúdos online oferecido pelo mesmo professor.

O governo do estado de São Paulo através da Resolução CNE/CEB 03/2018, em seu artigo 17, § 13, dispõe que as atividades realizadas pelos estudantes, podendo ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, dando o ponta pé no ensino híbrido. A Secretaria de Educação (SED) disponibiliza em seu portal EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo) um curso de 30 horas para treinamento de professores e equipe gestora sobre o ensino híbrido. Utilizando o modelo proposto por Horn e Staker (2015), o tipo de ensino híbrido mais parecido ao que é oferecido aos professores e alunos é o terceiro modelo que faz parte do programa de desenvolvimento profissional do professor da rede.

Desenvolvimento profissional docente – alguns conceitos

São duas grandes novidades no mundo da educação no último ano, a pandemia acelerando o ensino híbrido e ampliação da utilização das metodologias ativas, colocando assim o professor no lugar de aluno e se atualizar e desenvolver. O tema é extenso e complexo, não sendo o foco deste artigo, porém não posso limitar o ensino de nova metodologia ou método. O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um campo de conhecimento muito amplo e diverso ao se pensar em teorias e autores e é necessário aprofundar investigação sobre o assunto, mas como resultado há consenso de que DPD constitui em um elemento fundamental e decisivo para a qualidade do ensino. A literatura faz referência ao DPD como: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação (BOLAM & McMahan, 2004; TERIGI, 2007). Utilizarei o termo DPD que tem uma conotação de evolução e continuidade, entre vários autores que debruçaram sobre o assunto destaque Heideman (1990, p. 4) quando afirma que

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensinoaprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

Sem a pretensão de apresentar todo o tema, trago aqui algumas concepções sobre o DPD.

Larrosa (1999) crê na autoformação, tendo em vista os desejos e projetos de vida do professor, “a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (1999, p. 52-53)

Fiorentini, afirma que o desenvolvimento profissional docente (DPD)

“como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um,

envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (2008, p. 45).

Em uma concepção diferente, outro autor enxerga na experiência o marco da aprendizagem docente. Segundo Day (1999)

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 20 e 21)

Nesse contexto de desenvolvimento a partir da prática, Fiorentini (2010, p. 16) propõe a “existência de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando as práticas formativas com as práticas profissionais”. Que inspirados em estudos de Cochran-Smith e Lytle (2009), formam grupos denominados colaborativos dentro das universidades que reúnem acadêmicos e professores da escola básica para desenvolver reflexões e investigações sobre a própria prática pedagógica. Na mesma perspectiva da experiência e da reflexão da prática é apresentada como comunidades de prática, descrita aqui por Wenger com McDermot e Snyder em 2002:

Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse, um problema em comum ou uma paixão sobre determinado assunto e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área através da interação contínua numa mesma base... Estas pessoas não necessariamente trabalham juntas todos os dias, mas se encontram porque agregam valor em suas interações. Como passam algum tempo, juntas, elas compartilham informações, insights e conselhos. Ajudam umas as outras a resolver problemas, discutem suas situações, aspirações e necessidades. Elas ponderam pontos de vista em comum, exploram ideias e ações, assim como sondam os limites. Podem criar ferramentas, padrões, desenhos genéricos, manuais e outros documentos – ou podem simplesmente desenvolver uma tácita compreensão do que é compartilhado. Porém elas acumulam conhecimento, torna-se informalmente a fronteira (do conhecimento) pelo valor que agregam na aprendizagem que encontram juntas. Este valor não é meramente instrumental para o seu trabalho. Resulta também na satisfação pessoal de

conhecer colegas que compreendem as perspectivas uns dos outros e de pertencer a um interessante grupo de pessoas. Com o passar do tempo, elas desenvolvem uma perspectiva única sobre seus tópicos bem como formam um corpo comum de conhecimento, práticas e teorias. Elas também desenvolvem relações pessoais e instituem formas de interação. Podem também desenvolver um senso comum de identidade. Elas tornam-se então uma Comunidade de Prática (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4-5).

Com a necessidade de compreender o processo de DPD e conhecer as políticas de formação docente, nesta perspectiva se faz necessário conhecer o relato de professores a respeito da sua aprendizagem do ensino virtual/híbrido.

Método

Este artigo analisa as narrativas de professoras cinco professoras de ensino fundamental e médio de uma escola periférica da rede pública do estado de São Paulo no início do ano letivo de 2022 como parte de planejamento inicial e retorno às aulas, a respeito da aprendizagem e do uso de metodologias ativas especificamente o ensino híbrido em momento que passamos por uma pandemia de corona vírus. A escolha das narrativas se dá pela ancoragem de Clandinin e Connelly (2011, p.48) que acreditam que

[...] a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento é narrativo é uma forma-chave da experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela [...]

Ou seja, antes de narrar, o docente não apenas lembra, mas faz reflexões sobre a sua experiência antes de iniciar a narrativa. Aprofundando o entendimento, Cunha (2010, p. 91) afirma que narrar é um “processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, auto-determinando a sua trajetória”.

Assim a narrativa se apresenta como método de pesquisa, pois auxilia a sistematização das experiências nos contextos sociais e educacionais, ajudando a entender como os professores produzem seus saberes e como transmitem o saber produzido, pois quando

[...] entendemos o mundo de forma narrativa, [...] então faz sentido

estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida- como ela é para nós e para os outros- é preenchida por fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.48):

Apresento excertos das narrativas docentes para então relacionar e comparar pontos comuns e diferentes entre os textos.

Narrativas das professoras e categorias

Todos os textos selecionados são de professoras com mais de cinco anos de experiência em sala de aula, todas com formação na sua área de atuação e efetivos no cargo, para a não identificação foram nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5. E “são caracterizadas como práticas reflexivas e exploratório-investigativas” (MEGID, MARIA & FIORENTINI, DARIO. 2011, p. 1). Para as análises, fez-se inicialmente uma leitura flutuante do texto, que permitiu identificar algumas categorias de análise em torno do tema, pois ao analisar as histórias das professoras, conforme indicado por Passos (2011, p.4), é possível as considerar “como instrumento de pesquisa, que possibilitam identificar, compreender e analisar o processo de produção de conhecimento de professores”.

A construção de dados obtidos a partir das narrativas é apresentada em categorias e analisadas a seguir:

Categoria conhecimento do ensino híbrido - Com trecho das narrativas das professoras, a maioria afirma não ter habilidades com de tecnologias ou conhecer o ensino híbrido, os temas que emergiram a partir das respostas dos docentes se referem por exemplo a: “*eu tive que aprender a dar aula online*” [P1], ou se referia ao ensino híbrido como “*algo muito novo, tudo muito vago e distante pra mim*” [P2] ou então “*eu desconhecia essa prática de ensino híbrido*” [P4], ou ainda “*vou ser sincera, antes da pandemia, nunca tinha ouvido falar desse assunto*” [P5].

Considerando que a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) como ferramentas para o ensino, chocam com o paradigma de ensino e aprendizagem tradicionais, apesar de ser entendida como aliadas para facilitar o trabalho docente podemos dizer que o desafio ainda é outro conforme afirma Morin (2000, p. 23):

[...] um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

As NTICs não fizeram parte da formação inicial do docente e no momento de ensino híbrido e ensino remoto, os professores são bombardeados a cada dia com mais informações e treinamentos. Ao mesmo tempo que busca por se atualizar por conta própria e refletindo a própria prática a partir dos resultados de participação e aproveitamento dos alunos.

Categoria aprendizagem docente - destaco aqui alguns excertos das narrativas que levam ao conhecimento, à experimentação, à reflexão e à aprendizagem como “foi preciso ir em frente, não desistir e aprender na raça” [P2]. Outra professora afirma que “foi bem complicado aprender a lidar com os programas, confesso que os tutoriais da internet me ajudaram muito” [P3], na fala de outra professora, o aprendizado se deu pela “ajuda entre os pares, a cada nova descoberta, ocorria o compartilhamento do conhecimento com os demais professores” [P4]. Outra professora cita o aprendizado pelos “cursos disponibilizados pelo governo” e lembra que “sempre que tenho dúvidas, consulto meus colegas” [P5]. Já na fala de outra docente, ela afirma que “trabalha em um ambiente onde existe uma equipe fortíssima que buscam pelos mesmos objetivos e me auxiliam a passar pelas dificuldades” [P1], a professora acrescenta ainda que os treinamentos de recuperação e aprofundamento oferecidos pela SED eram em sua opinião “cansativos e repetitivos” [P1], todas as professoras citaram a reflexão das ações que se utilizaram para mediar a aprendizagem e chegar até os alunos.

O DPD visto como contínuo, nota-se que nenhum dos professores ficou satisfeitos com a formação engessada fornecida pela SED, então buscava em outras fontes, vale lembrar que, nós professores, participamos de atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) uma vez por semana, porém quase não há espaço para trocas, e na maioria das reuniões eram enfadonhas e repetitivas, e quase nunca buscavam sanar as demandas dos docentes.

Naquele momento de implantação de ensino híbrido e ensino virtual na rede estadual paulista, a formação continuada poderia se adequar em características de formação trazidas por Cochran-Smith e Lytle (1999, p.250).

A primeira concepção “conhecimento-para-a-prática”, nela pressupõem-se que os pesquisadores, docentes da universidade, geram o que é denominado como conhecimento formal e teorias (inclusive a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para aprimorar sua prática profissional. A segunda concepção “conhecimento-em-prática”, nesta perspectiva, parte dos conhecimentos capitais ao ensino são entendidos como conhecimento prático, ou aquilo que os professores competentes sabem, visto que é intrínseco à sua prática ou as reflexões que fazem sobre sua prática. (...) A terceira concepção conhecimento-da-prática pressupõe que o conhecimento que os professores necessitam para ensinar bem é gerado quando esses profissionais consideram suas próprias salas de aula como locais de investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação.

Naquele momento, as pessoas que propunham a promoção e o desenvolvimento docente para as aulas virtuais e futuramente o ensino híbrido, não valorizaram as experiências e também não promoveram ou valorizaram produção de conhecimento dos professores no chão da escola. Apesar de muitos treinamentos interessantes, muitos não desconsideravam as demandas dos docentes, como acrescentado por Imbernón e Cauduro, (2013, p. 19), para os autores:

O desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens que são requeridas dos professores para levar a cabo sua profissão e daqueles aspectos de trabalho e de aprendizagem associados às escolas como instituições onde trabalham um grupo de professores. A formação se legitimará então, quando contribua para esse desenvolvimento profissional de professores no âmbito de escola/universidade e de qualificação das aprendizagens profissionais.

Outra característica encontrada nas narrativas foi o apoio entre os pares, que apesar do distanciamento, se comportam como uma comunidade de prática que segundo Wenger (2010), acontece quando os docentes interagem regularmente, compartilham de um mesmo interesse e ainda trocam informações e conhecimento, e com potencial para se tornar um grupo colaborativo.

Categorias dificuldades - em relação aos sentimentos do docente em momento de aprendizagem e ensino híbrido e a distancia e também

destaco as dificuldades em relação ao trabalho em distanciamento.

Ao se referir à rotina de cobranças, treinamentos, mensagens, aulas e tutoriais a professora P3 lembra da “*saúde mental*” prejudicada. Algo parecido foi dito pela professora P4 ao afirmar que vários colegas de trabalho – inclusive ela- sofreram de profissional e psicologicamente, algo parecido com ao lembrar da rotina P1 afirma que “*tudo isso me deixa muito estressada*”. Outra professora lembrou que “*não se sente valorizada e respeitada nessa época*” de ensino híbrido/remoto [P5]. Num outro olhar, a professora P2 relaciona à falta de contato próximo com seus alunos “*causou um desequilíbrio emocional*”, porém também lembrou de sentimentos de “*muito estres, cansaço físico e mental*”.

A pandemia de Covid-19, causada pelo SARS-Cov-2, tem se propagado de forma devastadora, afetando a sociedade e claro os professores. A rotina de isolamento, volta às aulas, isola novamente, ensino presencial, ensino híbrido e ensino virtual ou em home office são os motivos de sentimento de estresse e ansiedade narrados pelas docentes e vem com o que Araújo et al. (2020) chamam de síndrome do esgotamento profissional. Apesar de ser um fenômeno extremamente novo, os impactos na saúde mental em consequência da pandemia do novo corona vírus aliado ao trabalho docente são identificados nas narrativas dos profissionais de educação, porém sendo ainda prematuro afirmar que é o novo normal na educação apesar de já identificado em pesquisas como a de Bailenson (2021, p. 1) que identificou que usuários constante de telas para trabalho são submetidos ao que chamou de “fadiga de zoom”, não demora a vermos culpabilização dos professores por não promoverem uma educação de qualidade, mas que vem ao encontro do que afirmou Ribeiro (2018, p. 24) que no capitalismo “o povo, a gente comum, os trabalhadores são tidos como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção” que pode ser consumida e substituída.

Nesta categoria destaco ainda as dificuldades em relação ao trabalho em distanciamento. Uma professora lembrou que “*a casa e a sala de aula misturaram-se, os livros e afazeres domésticos viraram uma coisa só*” [P4], que destacou também “*a falta de suporte*” da equipe gestora percebida por ela. A professora P3 lembrou da dificuldade de trabalhar estando junto com os filhos na mesma casa. Na fala da professora P5 “*estou trabalhando muito mais*

agora” em época de ensino remoto/híbrido, na mesma perspectiva, outra professora cita que a dificuldade está na “*jornada de trabalho*” que excede e muito o tempo de atuação docente [P2]. Terminei com um desabafo da professora que narra um dia comum com “*interfone tocando no meio da aula, o cachorro latindo no meio da explicação [...] o celular tocando e atrapalhando a transmissão da aula, as mudanças da noite para o dia de ações da SED entre outras*”, a professora lembra ainda que “*a internet da escola não comporta todos os professores conectados*”, lembrou ainda que conseguir a permanência de alguns alunos dava muito trabalho, segundo ela a “*busca ativa foi muito cansativa*”, a professora salienta que alguns alunos estudam presencialmente e outros de maneira virtual e isso acaba trazendo distorções em relação ao que é ensinado, lembra também que as aulas pelo aplicativo CMSP são muito curtas para muito conteúdo [P1].

A pandemia causada pelo COVID-19 trouxe um cenário de insegurança e instabilidade ao trabalho docente traduzida em novas metodologias e tecnologias de se ensinar sem considerar as condições trabalhistas e formativas, na opinião de Zaidan e Galvão (2020, p. 264).

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

As professoras não tiveram opção de escolha, hora trabalham na escola, hora em teletrabalho e ainda há momentos de aula presencial ao mesmo tempo transmitida aos alunos que estão em casa. Tampouco tiveram tempo de se aprender e muito menos foram ouvidas pela SED a respeito de suas opiniões sobre a educação mediada por tecnologia. O que se vê nas narrativas docentes é principalmente a extensão da jornada de trabalho aliado ao imprevisto devido às constantes mudanças de diretrizes da SED, apontando no sentido de um processo de precarização do trabalho.

Categoria participação e dificuldades dos alunos - nesta categoria foram relatadas pelas professoras igualmente a percepção de que para muitos alunos, há a falta de equipamentos como celulares, tablets ou computadores e também a falta de internet para o uso em pesquisas em estudo remoto – lembro que apenas as aulas transmitidas pelo CMSP tinham internet

patrocinada para os alunos. A professora P1 indica que a internet da escola não suporta nem os docentes, muito menos os alunos que vão à escola presencialmente. O desinteresse de muitos alunos por aulas virtuais e a falta de acompanhamento dos responsáveis foi mencionado igualmente pelas professoras P2, P3 e P5. Foi observado também que muitos alunos “*conseguem acessar com facilidade conteúdos de interesse pessoal*” como redes sociais, porém para outras atividades como configurar um e-mail institucional tinham muita dificuldade [P4].

Não há apenas uma dificuldades específica, como também cada aluno se depara com em certos momentos com dificuldades diferentes, a soma da falta de interação entre os colegas, a falta do contato com os professores, a dificuldade de acesso a internet, equipamentos antigos ou a inexistência deles, a dificuldade de acompanhar as aulas em uma tela de celular, aparelhos compartilhados entre irmãos, falta de espaço para estudo ou ainda falta de familiaridade com as ferramentas digitais, são algumas das dificuldades dos alunos, relatadas pelas professoras. Destaco que, desde o início da pandemia há promessas de entrega de chips de operadoras de internet para os alunos, promessa que começou a se tornar realidade 13 meses após o início da pandemia.

As dificuldades relatadas vão em encontro com o identificado por Morais e Brito (2020), os autores identificaram as dificuldades relatadas pelos alunos de escola pública como a falta de equipamentos, internet ruim, linguagem rebuscada do material didático, excesso de conteúdos e atividades, falta de interação com professores, falta de convívio com a comunidade escolar e a percepção da não formação dos professores para o ensino remoto.

Algumas considerações

Ressalto que as narrativas foram versadas no início de 2022, com referência aos últimos 12 meses de ensino remoto e início do ensino híbrido. Noto que um ano após o início da pandemia e das primeiras medidas de distanciamento e ensino online, as aulas disponíveis no CMSP ainda não seguem o mesmo horário de trabalho do professor, sendo necessário assisti-las em outras plataformas, as aulas seguem o mesmo padrão de uma

aula expositiva e quase sempre sem o uso de atrativos tecnológicos. Para alunos e professores assistir as aulas é necessário ter celular e internet, para outras atividades ou pesquisas, o celular professor e aluno não tem internet patrocinada. Somente no início de 2021 que a SED começou a disponibilizar chips com internet aos alunos e deu início a um programa de auxílio de aproximadamente R\$ 80,00 mensais durante dois anos para o professor que comprar um computador, desde que, participe de duas horas semanais de trabalho e de cursos de aperfeiçoamento.

O contraponto notado é a movimentação da SED no sentido de promover o aumento dos equipamentos de informática dentro das escolas a fim de promover o acesso de teleaulas de alunos que estão presencialmente na escola e a transmissão das aulas presenciais dos professores para os que estão em casa.

Cabe então aos professores, a busca por opções de ensino, pela sua formação na maioria dos casos, pela compra ou o uso de equipamentos próprios. Aos responsáveis coube o papel de provedor de equipamentos e internet, de educador, mesmo com a baixa escolarização.

Relaciona-se assim à precarização e exploração do trabalho docente e o uso das famílias no processo educativo no lugar do estado, sendo que, na maioria das vezes, a família utiliza apenas do celular para acessar a internet como o constatado por Lavado, (2019) ao indicar que 78% delas acessam internet apenas pelo celular, enquanto 19% utilizam celulares e computadores. O que pode ser um cenário pior ao lembrarmos que a maioria das famílias segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possui apenas o ensino fundamental completo ou são analfabetos funcionais, não sabendo interpretar um texto ou um enunciado de um problema matemático.

Fato que remete ao neoliberalismo na educação quando precariza e explora o trabalho docente e se utiliza das ferramentas e instrumentos pedagógicos da família. O que poderá gerar a culpabilização dos professores e da família pela qualidade educacional discente a partir das avaliações externas.

O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que sugere a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado. A implantação apressada da educação remota em meio à pandemia acelera o uso do ensino híbrido e se mostra como uma ferramenta

importante para acelerar os interesses neoliberais quando um docente trabalha por mais horas que o normal e parte da responsabilidade educacional recai sobre a família caracterizando o enxugamento dos gastos do Estado na educação,

O aspecto de modernidade causado pelo uso das NTICs não pode ser instrumento de substituição do ensino mediado pelo professor conforme Reyes e Rivera, (2016, p. 120) ao afirmar que “[...] não devemos limitar nossos processos de ensino a um único modelo, por causa da atratividade à primeira vista, porque não existe um modelo capaz de lidar com todos os tipos e estilos de aprendizagem”. O professor sempre deverá ser o mediador do conhecimento e a educação não pode ser entendida como mercadoria, sendo necessária primeiramente a formação docente. Portanto, as NTICs tem potencial de ajudar o professor a melhorar a sua prática para a aprendizagem do aluno e não deve ser resumida à simples transmissão de aulas via internet.

Este texto apresentou uma análise sobre a adoção de estratégias de ensino a distância frente a cenários de suspensão provisória das aulas presenciais do ano de 2020 através de documentos em forma de narrativas das professoras de E.F e E.M de uma escola pública periférica do estado de São Paulo. Após iniciado as aulas no modelo de distanciamento observou que a formação inicial das professoras não com contemplaram o ensino remoto, restando às professoras a busca por formação principalmente pela ajuda dos pares e na reflexão das práticas que mais surtiam efeito na participação dos alunos, acabou por promover, além da fadiga, desenvolvimento docente sobre o ensino híbrido.

Referências

ARAÚJO, F.J.O et al. Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. *Psychiatry Research*, v. 288, p. 112977, 2020. Disponível em: Acesso em: 22 mai 2021.

Bailenson, JN (2021). Sobrecarga não verbal: Um argumento teórico para as causas da fadiga do Zoom. *Tecnologia, Mente e Comportamento*, 2 (1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>

Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In C. Day (ed.), *International Handbook on*

the Continuing Professional Development of Teachers. Berkshire: McGrawHill Education, vol. 3360.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e histórias na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. *Inquiry as Stance.* New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In IRAN, A.; PERSON, C. D. (Eds.) *Review of Research in Education*, Washington, v. 24, p. 251-307, 1999.

Cunha, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v.23, n.1-2, p.185-195, 1997. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/conteme_agora.asp>. Acesso em: 25 fev. 2021.

DAY, C. *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning.* London: Falmer Press, 1999.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013.

Horn, M. B e Staker, H. (2015). *Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.* Porto Alegre: Penso.

IBGE. *Conheça o Brasil: educação.* IBGE Educa Jovens Online, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 01 abr., 2021.

IMBERNÓN, F.; CAUDURO, M. T. A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação básica e as políticas públicas. *Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen*, v. 14, n. 23, pp. 17-30, dez, 2013. Disponível em: [hfp://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/ar7cle/view/1085/1586](http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/ar7cle/view/1085/1586). Acesso em: 22 mar. 2021.

LAROSSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Megid, M. & Fiorentini, D. (2011). Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. *Revista Interações*, 18(7), 178-203.

Mora Reyes, J. Z. e Morales Rivera, S. P. (2016). Fortalecimiento en los procesos lecto-escritos en primera infancia a través de blended-learning. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(1), 112-135. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.007>

MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk de; Brito, Glaucia da Silva. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 392-415 (jun - out 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: 10.12957/riae.2020.52233. Acesso em 23 Mar 2021.

Moran, J. e Bacich, L. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

Morin, E. (2000). Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica. Dissertação de Mestrado –CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pedagogia-metodologia.pdf>. Último acesso em: 05 mar. 2021

Passos, C.L.B. As narrativas como potencializadoras no movimento de ensinar, aprender e formar-se. Revista Interações, v.7, p.1-9, 2011

RIBEIRO, Darcy. Educação no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Darcy Ribeiro: educação como prioridade. Global: São Paulo, p. 17-28, 2018.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), Social learning systems and communities of practice (pp. 179–198). London, UK: Springer. doi: 10.1007/978-1-84996-133-2_11

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. Cultivating Communities of Practice. Boston: Harvard, 2002.

JOGOS ELETRÔNICOS E SUAS POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Régis Júnior Santana Antunes¹

Ytalo Cristiam Barbosa Monteiro²

Introdução

O jogo é um universo, muito bem assimilado pelas crianças e ao mesmo tempo uma grande manifestação de sabres extremamente enigmáticos, onde grades autores como Piaget (1975), Huizinga (1988) e Kishimoto (1993) abordam o tema trazendo assim com eles as suas formas de compreensão sobre jogos.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhando de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (Huizinga, 1988 p. 33).

Entretanto com o passar dos anos, os jogos eletrônicos tornaram-se um instrumento cada vez mais comum na nossa sociedade e tal fenômeno vem acompanhando as novas gerações. Hoje podemos encontrar os jogos em diversos locais, como: os consoles, smartphones, computadores e até mesmo nas redes sociais, é o exemplo do Facebook. Os jogos eletrônicos

1 Graduado em Educação Física pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA) - Escola Superior de Saúde de Arcoverde (ESSA), Arcoverde – PE. E-mail: regisjunior329@gmail.com.

2 Professor da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA) – PE. Graduado pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA) – PE. Pós-Graduação ao nível de especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade do Patrocínio (FAP) – MG. Pós-Graduando ao nível mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Columbia – PY. E-mail: professorytalocristiam@gmail.com.

vêm ganhando cada vez mais espaço e hoje encontra-se até mesmo em nossa educação.

Diz que o jogo tem função importante no processo da aprendizagem do aluno e os professores tem como o objetivo instigar os alunos para uma transformação no processo de ensino tendo como meta a concretização da aprendizagem (ANTUNES, 2003).

Na mesma perspectiva, mas em relação a abordagem dos jogos eletrônicos no ensino fundamental anos finais, a Base Nacional Comum Curricular aborda sobre a importância de experimentar os jogos eletrônicos dentro e fora do âmbito escolar.

De acordo com as habilidades dentro das áreas de conhecimento (linguagem e suas tecnologias – Educação Física) na Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental anos finais os jogos eletrônicos devem ser experimentados e resultar em experiências dentro e fora da escola sendo valorizado e respeitado a partir de grupo heterogêneos (sociais e etários) (BRASIL, 2018 p. 233).

Kishimoto (2007) “afirma que o jogo possui funções dentro da educação, a função lúdica, já que o mesmo proporciona o entretenimento, e também a parte educativa”. Através do jogo pode ser abordado qualquer assunto que possa vir a acrescentar o conhecimento do aluno, sendo assim, torna-se uma ótima forma de abordagem para a formação dos mesmos.

Portanto transforma-se em uma ótima forma de abordagem para a formação dos alunos, entre os diferentes tipos de jogos, os jogos eletrônicos foram escolhidos como objeto de estudo por sua forte influência na sociedade atual.

Consequentemente a mídia em geral em especial a Tv têm forte influência na formação do imaginário da criança. “Nos jogos está influencia ocorre sobre a forma de propagação de informações, pois esta forma de mídia, é uma fonte poderosa e dirige grande parte da sua grade de programas para os esportes”. (Darido e Rangel, 2005 p.167)

Contudo, a linguagem televisiva e as outras mídias em gerais podem abordar uma nova forma de trabalhar, principalmente quando esta ferramenta é remodelada através dos professores para facilitar a compreensão dos alunos logo se tornando um objeto de estudo para a Educação Física.

Exemplificando, uma grande parte dos jovens brasileiros já tem

acesso aos vários modelos de jogos eletrônicos. Nesta temática talvez possa-se instruir aos alunos que tragam sugestões de jogos eletrônicos vivenciados por eles fora da escola para serem utilizados de forma prática dentro das aulas de educação física transformando-se assim em uma alternativa de uma nova forma de aprendizagem. (DARIDO E RANGEL, 2005 P.167)

O mundo está cada vez mais conectado e hoje os alunos já estão mais que adaptados a utilização dos aparelhos eletrônicos, devido a sua vivência fora da escola (Jogos mobile, PC ou Console) isso faz com que os jogos eletrônicos ganhem progressivamente presença no dia a dia dos jovens.

Os jogos eletrônicos são produtos tecnoculturais, pois englobam tanto o consumo e a mídia em geral, quanto a educação e a realidade de cada indivíduo dentro dos seus contextos. Os jogos eletrônicos têm forte presença e influência na sociedade. Nessa percepção o seu uso proporciona diversos conhecimentos acerca da natureza, família, cultura, realidade, e fomentando novas reflexões até mesmo no campo educacional. (MENDES, 2006)

Logo existe a necessidade do profissional da Educação Física manter-se atualizado e preparado para educar as próximas gerações em relação ao mundo eletrônico e todas as suas expressões culturais. Tendo em vista que, essas novas ferramentas já se encontram inseridas na Base Comum Curricular, abordando a necessidade em se experimentar dentro e fora das escolas os jogos eletrônicos.

A Base Nacional Comum Curricular indica a importância nas habilidades no ensino fundamental anos finais, a identificação das transformações nas características dos jogos eletrônicos perante aos avanços na tecnologia e nas suas particularidades em exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (BRASIL, 2018 p. 233).

Tendo em vista a partir de estudos bibliográficos, constatamos que os jogos eletrônicos não são trazidos em destaque como os demais jogos no ensino nas aulas de Educação Física escolar. Contudo, não abordar este conteúdo pode acarretar lacunas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno.

Os jogos eletrônicos alcançam todas as pessoas, pois, são atividades prazerosas e dinâmicas, que estimula a curiosidade, a aprendizagem cognitiva, afetiva e social de modo atraente, no que diz respeito aos jogos eletrônicos, os computadores são identificados como

ferramenta benéfica para a aprendizagem dos alunos (KUBIAKI, 2015).

É tendente que os demais jogos nas aulas de educação física são mais enfatizados, tanto pela aptidão na execução, como também pela melhor elaboração e acesso aos materiais. Vale ressaltar que é existente a falta de capacitação para professores na utilização das ferramentas eletrônicas durante as aulas.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 60)

De acordo com o estudo a ser desenvolvido, trazemos como objetivo geral: Analisar como ocorre a sistematização do conteúdo jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental anos finais.

Metodologia

O estudo escolhido caracteriza-se na pesquisa bibliográfica de revisão sistemática:

O pesquisador se serve das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho, utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Logo a pesquisa bibliográfica Segundo Cervo (1983) “busca conhecer e observar as contribuições científicas ou culturais do passado, abordando o tema ou o problema da pesquisa, o estudo caracteriza-se abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa não apresenta números em sua análise, mas busca aprofundar-se no entendimento do objeto de pesquisa”.

Segundo Goldenberg (1997, p. 34) “A pesquisa qualitativa nega o modelo positivista dentro do contexto do estudo do convívio social, uma vez que o pesquisador não deve julgar e nem contaminar a pesquisa com

os seus preconceitos, experiências e crença”.

A partir da revisão sistemática, foi observado o tema proposto de forma a examinar de forma minuciosa os trabalhos realizados e publicados tendo como propósito colaborar com a construção deste estudo.

O método de revisão sistemática da literatura consiste em um movimento que tem base em critérios pré-determinados e evidências científicas consistentes, tendo como fim colaborar com a escolha de estudos e/ou ferramentas para o desenvolvimento de artigos com informações originais (SCHÜTZ; SANT'ANA; SANTOS, 2011).

Este estudo bibliográfico de revisão sistemática terá como objetivo o aprofundamento de trabalhos realizados e publicados na base de dados, relacionados ao tema proposto. O presente estudo terá como critério de inclusão para coleta dos dados artigos publicados a partir dos últimos dez anos, 2010 a 2020, publicados no idioma português com os descritores da pesquisa, a saber: Educação física; Ensino fundamental e Jogos eletrônicos.

Já os critérios de exclusão: Artigos que não se inserem com a temática da pesquisa nem com os anos de publicação e que sejam apresentados em outros idiomas. A busca desses artigos será por meio dos termos indexados dentro dos descritores da pesquisa de forma eletrônica nos periódicos da Educação Física, sendo: Revista pensar a prática e revista Brasileira de Ciência e Esporte.

Resultados e Discussão

A presente pesquisa obteve durante à busca nas bases de dados entre os periódicos Revista Brasileira de Ciências e Esporte e Revista Pensar a Pratica um total de 681 artigos, que segundo os critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 102 artigos e a segunda etapa aconteceu através da leitura do título e resumo do artigo, onde foram selecionados 3 artigos.

QUADRO 1 - Artigo selecionado para análise Revista Brasileira de Ciência e Esporte e Revista Pensar a Prática.

AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	TITULO	REVISTA
BARACHO, A GRIPP, F DE LIMA, M	2012	OS EXERGAMES E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA CULTURA DIGITAL	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA E ESPORTE
CONSTANTIN, M VASCONCELLOS, C DA COSTA, L DOS SANTOS, L	2016	PERFIL E PERCEPÇÃO DO USO DE JOGOS ELETRÔNICOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	PENSAR A PRÁTICA
MONTEIRO, L VELÁSQUEZ, F DA SILVA, A	2016	JOGOS ELETRÔNICOS DE MOVIMENTO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	PENSAR A PRÁTICA

(PESQUISADORES, 2022)

Quando propormos a discussão sobre os jogos eletrônicos dentro da educação física no ensino fundamental anos finais nos deparamos com autores que relatam sobre a importância que os jogos eletrônicos tem em relação à educação física e o papel que o professor exerce ao abordar tal temática dentro de suas aulas.

(Gee, 2009) Evidencia que os bons videogames fornecem bons princípios de aprendizagem: identidade, interação, customização, sentidos, contextualização, pensamento sistemático, exploração, revisão dos objetivos e outros, através do jogo pode ser abordado qualquer assunto que possa vir a acrescentar o conhecimento do aluno.

O autor estimula a tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, semelhante aos jogos eletrônicos. No ano de 2006 a empresa japonesa Nintendo mostrou ao mundo o videogame Wii, que modificou de forma significativa a interação do usuário com o jogo.

Que passou de simplesmente clicar em botões ou mover alavancas, o Wii permite aos jogadores controlar de forma integral os atos do jogo com os próprios movimentos do corpo. Sendo assim as novas tecnologias fornecem novos desafios e debates sobre o uso dos jogos eletrônicos nas

aulas de Educação Física, pois alguns jogos oferecem até mesmo o ato de mover-se para jogar, contrariando a ideia do sedentarismo.

(Ramos, 2008) Mostra que dentro desta nova realidade, o professor tem função primordial quando refletimos sobre a aplicabilidade pedagógica dos jogos eletrônicos e os benefícios que eles podem ter no desenvolvimento humano.

Sugerindo assim o diálogo sobre a incorporação dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física para cada vez mais irmos quebrando os preconceitos existentes em relação ao uso dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física.

Os autores apresentam algumas possibilidades e benefícios que a utilização dos jogos eletrônicos dentro do âmbito escolar pode proporcionar.

Entretanto alguns professores ficam apegados aos métodos tradicionais para execução de suas aulas em relação ao conteúdo dos jogos, entretanto os alunos necessitam serem educados para as ferramentas tecnológicas e a lidar com o impacto em suas vidas.

Segundo Silva (2006, p.11) Se as escolas fizerem a escolha de utilizar um modelo mais inovador, podem obter resultados satisfatórios em relação ao desafio que dificultam o espaço e a criatividade do professor e dos alunos. Como nos dizem Azevedo, Pires e Silva (2009, p. 98), os jogos eletrônicos podem aprimorar e exerce diversas habilidades, conceitos e conhecimentos em seus jogadores.

Logo a escola se faz mais do que necessária para abordar esta importante temática onde a mesma se apresenta como o local mais qualificado para estudar e abordar os jogos eletrônicos através de seus docentes, já que os professores podem atuar como mediadores e facilitadores para com a temática dos jogos eletrônicos dentro de suas aulas.

Fromme (2003) corrobora com a importância da utilização dos jogos eletrônicos já que, para o autor com o passar dos anos os jogos eletrônicos tem se tornado parte da cultura. Em sua pesquisa o mesmo trás que o uso das mídias digitais entre os jovens destaca-se o uso dos jogos eletrônicos em primeiro lugar.

Mas o que os alunos podem aprender com os jogos eletrônicos? Quais benefícios está pratica pode trazer diretamente impacto na vida do estudante?

Para Gee (2009), as práticas dos jogos eletrônicos podem ajudar o aluno a interagir na aprendizagem já que existe a necessidade de analisar problemas, reflexão e tomada de escolha no decorrer dos jogos.

Já que quando os alunos jogam há uma sensação real de gerência e controle da situação, o que dá um sentido de propriedade em relação ao que estão fazendo podendo assim ser algo benéfico para a simulação das tomadas de decisão no dia-a-dia.

De acordo com Matta (2010) As experiências de aprender com o erro, a autoavaliação e o companheirismo que fazem com que a pratica seja divertida e tenha o seu significado dentro dos jogos eletrônicos.

Durante o decorrer dos jogos é possível ensinar diferentes habilidades e situações, fazendo assim possível facilitar a compreensão dos alunos que através disso consigam fazer a relação entre o eletrônico e o real.

Os autores enfatizam a utilização do uso dos jogos eletrônicos de movimentos e os benefícios que trazem em relação ao desempenho físico e motor através do uso dos consoles Nintendo Wii e do Xbox 360.

O Wii também é utilizado para processos de reabilitação como, treinamento neuromuscular proprioceptivo e a teses sobre relação da atividade exercida durante o jogo levando em conta a fisiologia dos movimentos durante a execução da atividade. (SPOSITO, 2013)

Logo o console Nintendo Wii através dos seus jogos evidencia as vastas possibilidades para a utilização do mesmo podendo até mesmo ser utilizado nas aulas de Educação Física já que durante o ato de jogar o jogador poderá utilizar de vastos movimentos para a realização das atividades propostas durante o decorrer da aula.

Tendo em vista o estudo realizado por com o uso do Nintendo Wii (GRANDE, 2011) Foi possível observar o aumento da amplitude na articulação do ombro esquerdo, em um paciente com uma grave lesão. Através da utilização de três diferentes jogos em que para jogar o jogador necessitava utilizar os movimentos de duas ou mais articulações foi possível obter uma significativa melhora em relação ao ombro e vale ressaltar que depois da intervenção o paciente retornou a realizar as suas atividades diárias.

Com o estudo de caso, (Medeiros, 2013), avaliaram o uso do Xbox 360 com Kinect em um paciente com lesão medular através de 15 sessões com o jogo (Kinect Adventures) onde o paciente obteve melhoras físicas

significativas, equilíbrio ortostático, destreza, condicionamento físico aeróbico, e resistência muscular.

Com o estudo destes autores é possível observar as melhoras em relação ao desempenho físico e motor dos casos abordados e é evidente a existência de várias possibilidades de jogos de movimentos dentro do mercado e de suas particularidades podendo assim o profissional na área pesquisar e utilizar o mesmo para o fim que deseja abrindo assim ainda mais o leque de possibilidades para o uso dos jogos eletrônicos dentro das aulas de Educação Física e indo de contra a crítica que o uso dos jogos eletrônicos são potencializadores do sedentarismo.

Entretanto os autores (Hardy e Bell 2014) trazem que, os jogos eletrônicos de movimentos estão de acordo com os padrões indicados de intensidade na realização das atividades físicas, vale ressaltar que os resultados dependem da quantidade de vezes que o jogador utilizar o jogo.

Os autores dentro desta pesquisa evidenciam os benefícios que atualização dos jogos eletrônicos podem proporcionar aos indivíduos benéficos estes relacionados ao contexto cognitivo e também ao físico, no qual através do estudo de caso apresentado anteriormente a utilização dos jogos eletrônicos de movimento podem proporcionar através de forma correta manuseado por profissionais tornando-se assim ótimas possibilidades para a utilização pedagógica dentro das aulas de educação física.

Conclusão

A partir dos estudos realizados foi possível observar que os jogos eletrônicos podem fornecer várias possibilidades e benefícios dentro das aulas de Educação Física, benefícios estes como organização, gerenciamento e tomada de decisões; honestidade, trabalho em equipe e cooperação, pensamento estratégico, criatividade e solução de problemas.

Entretanto também podemos relacionar estes benefícios aos achados da pesquisa sobre o uso dos jogos eletrônicos em tratamentos de pacientes, através dos jogos dos Consoles Wii e Xbox 360, onde foi possível constatar melhoras significativas em relação ao físico, fundamentando assim algumas formas benéficas que a utilização dos jogos eletrônicos dentro das aulas de educação física pode fornecer aos alunos.

Vale destacar que em relação as possibilidades de escolha que o mercado dos jogos eletrônicos, especificamente dos consoles Nintendo Wii e Xbox 360, podem oferecer ao profissional em educação física relacionados aos jogos eletrônicos de movimento, com vastas opções, logo o profissional terá um amplo leque de possibilidades para a utilização dos jogos eletrônicos de movimento em suas aulas, podendo assim através de sua escolha de jogos alcançar os objetivos almejados dentro de sua aula.

Referências

ANTUNES, **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

AZEVEDO, V. A.; PIRES, G. L.; SILVA, A. P. S. **Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas**. *Revista Motrivivência, Florianópolis*, n. 28, jul.2007. p. 90-100 < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9741/9490> >

BATISTA, Sidnei Rodrigues; BETTI, Mauro. **A televisão e o ensino da educação física na escola: uma proposta de intervenção**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 2, p.135-148, janeiro 2005. < <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/152/161> >

BARACHO, Ana Flávia de Oliveira; GRIPP, Fernando Joaquim; LIMA, Márcio Roberto de. **Os exergames e a educação física escolar na cultura digital**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34, p. 111-126, 2012. < <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1017/725> >

BOMTEMPO, E; DIAS, M. C. M.; FUSARA, M. F. R.; IDE, S. M.; MOURA, M. O; MRECH, L. M.; PENTEADO, H. D.; KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CONSTANTINO, Marcio Turini et al. **Perfil e percepção do uso de jogos eletrônicos por alunos do ensino fundamental: relações com a educação física**. *Pensar a Prática*, v. 18, n. 4, 2015. < <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/36492/19784>>

FROMME, J. **Computer Games as a part of Children's Culture.** The International Journal of Computer Game Research. v.3, 1. ed., maio 2003 < <http://www.gamestudies.org/0301/fromme/> >

GAMA, D. R. N. **Ciberatletas, cibercultura e jogos digitais: considerações epistemológicas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 26, n. 2, 2005. < <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/154/163> >

GEE, P. J. **What videogames have to teach us about learning and literacy.** Copenhagen: Palgrave Macmillian, 2004.

_____. **Bons videogames e boa aprendizagem.** Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n.1, p.167- 78, jan./jun. 2009. < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515> >

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRANDE, A. A. B.; GALVÃO, F. R. D.; GONDIM, L. C. A. **Reabilitação virtual através do videogame: relato de caso no tratamento de um paciente com lesão alta dos nervos mediano e ulnar.** In: Acta Fisiatr. v. 18, n. 3, p. 157-162, 2011. < <https://www.revistas.usp.br/actafisiatr/article/view/103644/102108> >

HARDY, L. R.; HARDEL, J. S.; BELL, R. A. **Overweight in children: definitions measurements confuning factores and heath consequences.** In: Journal of Pediatric Nuring. P. 376-384; 19(6), 2104.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: perspectiva 1988.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KUBIAKI C. S. **O uso dos Jogos Eletrônicos no Ensino da Matemática no período de Transição entre o Ensino Fundamental I.** UFRGS. Porto Alegre, 2015. < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134019/000979596.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MATTA, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010

MEDEIROS, C. G. et al. **Os benefícios da inclusão da realidade virtual no tratamento fisioterapêutico de um paciente com traumatismo**

raquimedular (trm): um estudo de caso. < <https://docplayer.com.br/28732907-Os-beneficios-da-inclusao-da-realidade-virtual-no-tratamento-fisioterapeutico-de-um-paciente-com-traumatismo-raquimedular-trm-um-estudo-de-caso.html> >

MONTEIRO, Letícia de Castro Silva et al. **Jogos Eletrônicos de Movimento e Educação Física: uma revisão sistemática.** 2016. < <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/39153/pdf> >

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, C. L. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação.** Campinas, SP: Papirus, p.12, 2006

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência.** Editora Fundo de Cultura S/A. Lisboa, 1967.

RAMOS, D. K. **A escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos: aspectos morais e éticos.** Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jul. 2008 < <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14512/8431> >

SCHÜTZ, G. R.; SANT'ANA, A. S. S.; SANTOS, S. G. **Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão sistemática.** Revista Brasileira de Cineantropometria do Desempenho Humano, 2011. < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/1980-0037.2011v13n4p313/17901> >

SILVA, A. C. R. E MOITA, F. M. **Os games no contexto de currículo e aprendizagens colaborativas on-line.** III Congresso Luso-Brasileiro sobre questões Curriculares. Braga, Portugal, 09 a 11 de fevereiro de 2006. Disponível em:< <http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/osgames.pdf> >. Data de acesso: 10/01/2022

SPOSITO, L. A. C. et al. **Experiência de treinamento com Nintendo Wii sobre a funcionalidade, equilíbrio e qualidade de vida de idosas.** In: Rev. Bras. Motriz, Rio Claro. v.19, n. 2,p. 532-540, 2013. < <https://www.scielo.br/j/motriz/a/3sfdcgqBWdczpW8Rs7S5NSh/?lang=pt&format=pdf> >

PROFESSORES DURANTE O ENSINO REMOTO: AULAS ONLINE VS. SAÚDE OFFLINE

Tomaz Henrique de Jesus Coelho¹

José de Sousa Ferreira²

INTRODUÇÃO

No final de fevereiro e começo de março de 2020, a pandemia – que já estava na maioria dos países europeus – chegou ao Brasil. O covid-19 (SARS-CoV-2), doença na qual se assemelha muito a gripe, mas que tem reações respiratórias graves fez com que as pessoas ficassem em isolamento social.

A doença se assolou rapidamente no Brasil, causando mortes e danos à saúde de toda a população nacional. Os comércios fecharam, as empresas faliram, o desemprego aumentou e a educação entrou em um colapso inicial. Com as escolas fechadas, houve a necessidade de se adotar o ensino remoto emergencial, em que nem os professores, nem os alunos conseguiram se adaptar tão rapidamente a esse tipo de ensino.

Com o isolamento social e o ensino remoto emergencial, veio a preocupação de conseguir aprender e ensinar da forma mais plena possível, através de plataformas, grupos de *WhatsApp*, e outras ferramentas digitais. O difícil seria conciliar os estudos e/ou trabalho, com a cena apocalíptica ao qual o mundo estava/está passando: muitas pessoas acometidas

1 Graduado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí, Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIBTA, Pós-Graduado em Língua Inglesa e suas Culturas pela Faculdade Fera, Pós-Graduado em Psicopedagogia pela Faculdade Metropolitana, Pós-Graduado em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Batista, Professor Seduc PI, henriquetomaz043@gmail.com.

2 Graduando em Fisioterapia pelo Instituto de Educação Superior Raimundo Sá – R.Sá, Diretor da equipe de Fisioterapia do Projeto Amigos da Comunidade, Docente do programa de alfabetização de jovens e adultos – Proaja, josesua.ferreira@outlook.com.

de covid, número de mortes aumentando, familiares morrendo, pessoas sem trabalho, quarentena, etc.

O ensino EaD (Educação a Distância), por sua vez, já existia e não era algo tão novo; mas esse tipo de ensino era mais difundido em pós-graduações *lato-sensu*, ou em cursos de graduação que ofereciam modalidades semipresenciais, e outros 100% online ou por mediação tecnológica. Apesar do ensino a distância já ter uma grande expansão no Brasil, o ensino online emergencial foi muito desafiador para escolas públicas e também para o ensino superior público e privado que tinham como único ou quase único alicerce de ensino, as aulas presenciais. O ensino remoto tem como base também as aulas que podem ser síncronas e/ou assíncronas.

Justifica-se essa pesquisa, por ser um tema atual e importante para a comunidade científica, em relação ao covid-19 e suas implicações no ensino remoto emergencial; além de informar e discutir sobre a saúde em meio ao período pandêmico.

Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em entender como foi o desgaste físico e mental dos professores durante o ensino remoto. Já os objetivos específicos são: poder identificar o processo de aula online em contraponto a saúde dos professores e compreender o ensino remoto e suas implicações na saúde mental. As metodologias usadas foram exploratórias, método qualitativo e de natureza básica.

Por conta da pandemia, o ensino remoto apareceu de forma mais abrangente, porém é importante conhecer a dimensão de como a pandemia mudou a vida das pessoas, principalmente em relação a saúde, que claramente foi algo bem afetado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante o processo do trabalho houve a pesquisa e leitura sobre o tema a partir de referências encontradas no *Google Scholar*, a fim de entender mais sobre o tema e poder discorrer sobre tal com alta propriedade. Entre os autores que deram embasamento para o trabalho estão: Ferreira & Falcão (2020). A maioria dos artigos falavam sobre o ensino remoto emergencial e também sobre a questão da saúde nessa era pandêmica. A escrita foi feita com base nesses artigos e também em citações de autores da área.

A pesquisa foi exploratória em que “se procura aprofundar e apurar ideias e construção de hipóteses.” (ALYRIO, 2009, p. 58); ela busca uma maior aproximação com a realidade do objeto estudado, por meio de formulação de questões. O trabalho teve como método o qualitativo que, de acordo com Alyrio (2009), é “o estudo de um objeto, buscando interpretá-lo em termos do seu significado. ”; além de natureza básica, pois Alyrio (2009, p. 80), diz que “a atividade básica na pesquisa é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse”; pois foram lidos vários artigos sobre o tema, nos períodos entre 20 a 31 de janeiro de 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

E de repente, as aulas presenciais foram mudadas imediatamente para aulas online, professores ensinando em casa através de vídeo chamada ou aulas gravadas. Assim, foi imposto o isolamento social que “diz respeito à ausência de relacionamentos regulares e cotidianos, bem como à redução da capacidade ou oportunidade de comunicar-se” (BRASIL, 2017, p. 38).

O conselho nacional de educação emitiu o Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, que versa sobre atividades pedagógicas não presenciais, que são “realizadas com mediação tecnológica ou não, durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior” (BRASIL, 2020).

Devemos citar também que aulas online não são nenhuma novidade, pois a EaD (Educação a Distância), é bem difundida no Brasil, mas não em todas as modalidades educacionais. A educação a distância é uma modalidade educacional que tem como base as aulas de forma online através de plataformas, videochamadas etc.; já o ensino remoto emergencial, se deu num período em que todos os ensinamentos presenciais foram interrompidos por aulas não presenciais, de modo abrupto e sem preparação. No Brasil, o formato de ensino semipresencial foi regularizado pela Portaria MEC nº 1428/2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Em conformidade com esta regulamentação as IES podem ofertar entre 20% e 40% da carga horária total dos seus

cursos na modalidade a distância. O Art. 7 da portaria, discorre que

a oferta das disciplinas deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line. (BRASIL, 2018)

Apesar de uma estrutura pré-existente na modalidade EaD, os sistemas de ensino não estavam preparados para iniciar na modalidade de *e-learning*³ em caráter de emergência e praticar o ensino-aprendizagem digital (NOBRE *et al.* 2019). Nas universidades brasileiras, por exemplo, as aulas eram totalmente presenciais antes epidemia do corona vírus. Atualmente, a maioria das aulas são feitas através de vídeo chamadas pelos aplicativos *Google Meet* e *Zoom*, ou semelhantes. O exercício profissional dos professores foi mudado pela Pandemia de Covid 19 e resguardada pela Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19.”

Daros (2020) aponta que o ensino remoto está mais centrado no caráter emergencial da crise pandêmica, já a educação a distância é algo mais sólido em relação a modalidade educacional. Observe:

A atividade remota significa a realização de uma atividade pedagógica de forma temporária e utilizada pontualmente, com o uso da internet, com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise. (DAROS, 2020, p. 57)

O ambiente educacional mudou drasticamente, antes quadro e piloto, hoje *smartphones* ou computador, antes chamada pública, hoje lista de frequência através de um formulário virtual. E essa mudança não é aceita por todos, Moran (2003) aponta que:

3 *electronic learning* – ou aprendizado eletrônico, é uma forma de educação a distância que emprega recursos computacionais e audiovisuais para promover o aprendizado.

existem dificuldades sérias na aceitação da educação on-line. A primeira é o peso da sala de aula. Desde sempre aprender está associado a ir a uma sala de aula e lá concentramos os esforços dos últimos séculos para o gerenciamento da relação entre ensinar e aprender (MORAN, 2003, p. 48).

Somos acostumados a ir para uma sala de aula e ver os colegas e professores, mas quando a pandemia assolou o mundo, aulas presenciais ficaram inviáveis, e assim tivemos de nos adaptar com as aulas remotas emergenciais. O ensino à distância requer dos alunos uma construção e condição de autonomia pela busca do seu próprio conhecimento, como também pressupõe que tenham uma satisfação com os estudos e assuntos disponibilizados nas plataformas digitais (ISHIDA; STEFANO; ANDRADE, 2013).

[...] atividades remotas, e até mesmo atividades mais estruturadas na modalidade Educação a Distância (EaD), têm suas limitações e, com efeito, não conseguirão substituir a experiência escolar presencial, em particular, quando aplicadas em escala na Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

A educação online, de fato, é bem diferente da educação presencial, essa que é mais concentrada em pilares educacionais antigos, porém ainda vigentes. Para Alonso e Silva (2018), há fatores que não ajudam as aulas remotas, como a falta de acesso à internet, a instabilidade do sinal *Wi-Fi*, a ausência de recursos tecnológicos (smartphone, notebook, tablet, etc), qualidade da transmissão da aula, a facilidade para a distração do aluno e a relação com o ambiente de estudo.

Na sala de aula física, o professor identifica os alunos que apresentam dificuldades e a partir dessa identificação, ele pode auxiliar esse aluno melhor. Dessa maneira o estudante retém o conteúdo de forma mais satisfatória, aumentando assim, a chance de obter bons resultados no decorrer do ano letivo. Todavia, com as aulas online, essa identificação de dificuldades não é muito possível, pois a distância física entre professor e aluno dificulta essa interação.

Segundo Rondini, Pedro & Duarte (2020), “a pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, durante o período de isolamento social”. Dosea *et al.* (2020, p. 139) fala que “o ensino não presencial provoca sentimentos

de solidão no aluno, que por vezes sente-se desmotivado pela necessidade de interação, atenção e apoio por parte dos docentes. ” Essa questão de apoio e interação é essencial, pois coloca o aluno em um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, temos os professores que começaram a ter vários problemas de saúde como a ansiedade pelo uso da tecnologia; dificuldade na interação entre professor-aluno e por ter a sensação de estar fora da zona de conforto (CHAUDHARY; SHAHZADI; MAHMOOD, 2019). Além do uso extensivo da voz, dores auriculares pelo uso recorrente de fones de ouvido e uma visão mais baixa por causa das horas passadas em frente ao computador e/ou celular. É algo sério, pois “A educação foi umas das áreas mais impactadas pelo covid-19, além de jovens estressados e ansiosos dentro de casa, os educadores estão vivendo intensamente a pressão dos novos tempos.” (BRAVOS, 2021, p. 1). Para Araújo & Carvalho (2009), algumas pesquisas sobre trabalho docente, mostram que os professores sofrem de distúrbios osteomusculares, distúrbios de voz, além de problemas ligados à saúde mental. Pereira *et al.* (2020) discorrem que

além dos impactos psicológicos diretamente relacionadas à COVID-19, coexistem conjuntamente, os abalos biopsicossociais causados pelas medidas preventivas de contenção da pandemia, como por exemplo, os efeitos da quarentena e do isolamento social, que limitam não somente nossas interações presenciais e relações sociais, como também, restringem a realização de atividades de lazer e entretenimento, sendo estes, também considerados como potenciais fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional (PEREIRA *et al.*, 2020, p. 31).

Em novembro de 2020, o Ministério do Trabalho publicou a Nota Técnica GT COVID 19 -11/2020, que trazia como objetivos: “promover e proteger a saúde do trabalhador, bem como reduzir os impactos negativos trabalhistas decorrentes da pandemia de infecções por COVID-19” (BRASIL, 2020). Todavia, é importante citar que o trabalho exagerado em meio a pandemia causa problemas de saúde aos profissionais, desrespeitando, portanto, o que também consta na referida Nota Técnica:

[...] Observar, em relação à jornada contratual das (os) trabalhadoras(es), a adequação das atividades pedagógicas na modalidade de teletrabalho e em plataformas virtuais, [...] considerando tanto as

atividades realizadas pelo meio digital, quanto o período de capacitação, adaptação ao novo modelo de trabalho, prévio de preparação do material a ser utilizado e posterior de orientação e avaliação do aluno, de modo a não permitir jornadas de trabalho excessivas, que sobrecarreguem os profissionais, acarretando-lhes desgastes físicos e mentais; [...] ADEQUAR, devido ao maior desgaste psicossômático da ministração de aulas por meios virtuais, a distribuição das atividades e dos tempos de trabalho, sem qualquer prejuízo da remuneração. (BRASIL, 2020, grifo do autor)

Nesse ponto, Cipriani, Moreira e Carius (2021), afirmam que de forma geral, os professores estão exaustos, esgotados e vivem num constante estresse, fruto da sobrecarga de trabalho em um período caótico e devastador como esse. Pois o professor

teve que se reinventar, aprendendo sobre novas ferramentas e formas de dar aula, passando por um profundo processo de transformação em seu modo de exercer a profissão. Tudo isso leva ao surgimento ou agravamento do quadro de ansiedade de muitos, atingindo o psicológico dos professores de modo bastante negativo por inúmeros motivos, como grandes cobranças, excesso de atividades profissionais associadas às de cunho pessoal, como o cuidar da casa, dos filhos, entre tantos outros apresentados cotidianamente nas mídias digitais ou nos programas jornalísticos. (GUIMARÃES, 2021, p. 11)

O professor, teve que superar as suas próprias expectativas, acarretando assim, graves problemas de saúde. Guimarães (2021) ainda aponta que

por se tratar de uma realidade inesperada, da qual não havia planejamento prévio, muitos transtornos foram gerados. Por exemplo, a ausência de orientações, ferramentas e estrutura, além do não preparo dos docentes para o ensino não remoto, além de gerar desfalques no nível de ensino, também pode ter acentuado problemas de saúde, sobretudo os desconfortos psicológicos, como a ansiedade e a depressão, frutos de inúmeros fatores associados às mudanças bruscas de vivência decorrente do isolamento imposto pela Covid (GUIMARÃES, 2021, p. 16).

A grande proporção do corona vírus demonstrou um aumento significativo de transtornos mentais comuns, inclusive transtornos adaptativos, que englobam alterações emocionais e comportamentais debilitantes, associados a episódios de pânico, eventos estressantes, ansiedade e depressão (SCHWARTZ *et al.*, 2020). Silva (2020) diz que

levando em consideração tais fatores epidemiológicos supracitados e a pressão midiática gerada pelas informações da crise causada pela Covid-19, tem havido uma vigilância aprimorada, investigação adicional e esforços consideráveis para reduzir a transmissão homem-a-homem, principalmente em populações de risco, gerando anseios e impactos em contextos de saúde na população, sobretudo, de saúde mental. (SILVA, *et al.*, 2020, p. 2)

O isolamento social devido ao *lockdown*⁴, é um dos fatores de riscos para o surgimento de sintomas depressivos (SALAZAR *et al.*, 2021). Um dos temores de todos é ser infectado pelo vírus, adoecer e também infectar os outros, principalmente familiares. A manifestação de alterações de humor e de afeto entre as pessoas, especialmente aquelas com histórico de doenças ou que pertencem aos grupos de risco à doença provocaram mudanças de rotina nos âmbitos familiar, social e no trabalho (BARROS-DELBEN *et al.*, 2020). O isolamento social dos amigos e familiares afetam diretamente a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas, além de modificar as relações dos indivíduos consigo mesmo e com os outros (IMRAN *et al.*, 2020). Vejamos que:

alterações na saúde mental têm impacto no funcionamento em tarefas habituais (domésticas ou de trabalho), geralmente associados à desmotivação, desatenção, desconcentração, anedonia (perda de prazer em fazer as coisas), aumento de erros e pequenos acidentes, propensão ao afastamento do trabalho, redução do interesse na interação com as outras pessoas. (MORAES CRUZ *et al.*, 2020, p. 336)

A saúde mental afeta diretamente nossa vida – além do medo do vírus, há muita desinformação que estimula comportamentos sociais de negação, os quais podem acometer outros tipos de sintomas, como por exemplo, a angústia. Aquino (2020), no período da pandemia discorreu que: “tive que me familiarizar com várias tecnologias que eu não tinha conhecimento, e de forma muito rápida. Em três dias, eu tinha que gravar vídeo-aulas, estimular os alunos e aplicar atividades” (AQUINO, 2020, s/p)

O autor percebeu também que a carga emocional da maioria dos professores aumentou consideravelmente, deixando-os estressados,

4 Bloqueio que, imposto pelo Estado ou por uma ação judicial, restringe a circulação de pessoas em áreas e vias públicas.

ansiosos e abalados; a pandemia fez com que todos esses sentimentos fossem potencializados, colocando os docentes em risco real de uma saúde debilitada. Ni *et al.* (2020), expuseram que pessoas ansiosas, deprimidas, ou que tiveram algum tipo de transtorno psicológico que estivesse direta ou indiretamente ligado ao isolamento social na pandemia do covid-19 aumentou drasticamente. Ferreira & Falcão (2020, p. 26-27) afirmaram que “[...] a pandemia da covid-19 provoca claramente uma situação de crise de grande amplitude (...) desde a saúde mental até o adoecimento diretamente relacionados ao trabalho.”. Cipriano (2019) discute que o professor tem direito a prevenção de saúde no âmbito do trabalho,

podemos inferir, neste sentido, que o docente está inserido na escola como agente direto e indireto na construção política e social na escola enquanto seu constituinte e portanto não pode ser privado de usufruir do seu direito de promoção a saúde, seja ela física e mental no seu ambiente de trabalho, uma vez que essa política pública visa aprimorar a qualidade de vida daqueles que constituem a escola, visto que por meio dos estudos e dos acontecimentos recentes que observamos em noticiários, comprovamos que a saúde mental dos professores dentro e fora das instituições de ensino está perpassando por grandes dificuldades, sejam elas originadas por conta das altas cargas de estresse e problemas que passam diariamente [...]. (CIPRIANO, 2019, p. 3).

Nas suas pesquisas sobre “Impactos psicológicos e psiquiátricos em tempos de pandemia”, Brooks *et al.* (2020) e Carvalho *et al.* (2020) apontam que os efeitos na saúde mental criam dores de cabeça, alterações de humor e sono, dificuldade em tomar decisões, aumento da agressividade, atenção lenta, além de limitações na concentração.

Esteve (1999, p. 45) descreve que “a saúde mental é um conjunto de consequências que afetaria o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.”. Por causa de uma saúde debilitada, o trabalho pode ser feito com um desempenho menor, é o que falam Luz *et al.* (2019), segundo eles:

os aspectos psicossociais, estruturais e relacionais intervêm no convívio e rotina de trabalho e, além destes, a organização e a vulnerabilidade das demandas de expediente resultam na desestabilização da capacidade para o trabalho. Vários dos fatores citados podem acometer a saúde do professor e, por consequência, acarretar

diminuição da aptidão laboral. (LUZ *et al.*, 2019, p. 4.622).

As exigências de ser um profissional capacitado em meio a pandemia e o sentimento de real despreparo para as aulas online fazem com que os professores fiquem mais suscetíveis ao estresse durante a pandemia (PEREIRA *et al.*, 2020). O estresse referente ao trabalho pode ser explicado

como um processo no decorrer do qual as exigências de trabalho são percebidas como variáveis estressoras, gerando situações que transpõem o repertório de enfrentamento do indivíduo e resultando em inúmeras implicações negativas. (WEBER *et al.*, 2015, p. 41).

Outra característica de doenças que acometem os professores, é a síndrome de *burnout*⁵ que “[...] é significativamente relacionada com as condições de trabalho a que os docentes são submetidos, principalmente em ambientes precários de ensino, que geram aumentos significativos nos níveis de esgotamento” (LUZ *et al.*, 2019, p. 4.629). Com o trabalho aumentado, devido a pandemia, o desgaste e esgotamento emocional também aumentaram, Souza *et al.* (2020) apontaram que

por certo, novas exigências e modalidades de controle de gestão passaram a fazer parte da rotina do trabalho docente, de modo que as metas escolares a serem alcançadas expressam o aumento da produtividade sob parâmetros quantitativos, muitas vezes, ao custo da pressão psicológica sobre os profissionais da educação. (SOUZA *et al.*, 2020, p. 7).

A educação não parou, e os professores começaram a se sentir exaustos e esgotados, isso fez com que problemas de saúde mental viessem a aparecer e se expressar drasticamente nos docentes.

CONCLUSÃO

Com a pandemia da covid-19, veio o isolamento social, este que foi necessário para barrar as contaminações desenfreadas que estavam/estão acontecendo. Em contrapartida, o ensino a distância ressurgiu de uma maneira emergencial e rápida, para que a educação não parasse, nem mesmo nos tempos caóticos desenvolvidos pela doença.

5 Síndrome que caracteriza esgotamento mental e físico, geralmente devido a uma carga horária de trabalho excessivo.

Essa educação foi colocada em todo processo educacional brasileiro de uma forma abrupta e cheia de despreparo, por meio tanto dos profissionais, tanto dos estudantes. A educação a distância que já era imposta no Brasil, se elevou num nível superior. As aulas foram colocadas na modalidade de ensino remoto emergencial.

Com o isolamento social, as notícias ruins se sobressaíam (mortes, familiares infectados, presos nos seus domicílios), estas afetaram diretamente na saúde mental e posteriormente física dos alunos e também de professores. Portanto, os desgastes físicos e mentais durante as aulas online deixaram muitas pessoas doentes e sufocadas em meio ao caos da pandemia. Muitos professores começaram a ter ansiedade, depressão, isso tudo enquanto o ensino remoto acontecia, pois, a educação emergencial foi imposta de maneira rápida e exaustiva.

A educação online teve como premissa que o ensino não poderia parar, mas pelo que foi abordado anteriormente, os profissionais não estavam totalmente preparados para o ensino emergencial, pois vários desafios foram encontrados. Conclui-se então que as aulas online foram e são importantes para a processo de educação nacional. Entretanto nesse tempo pandêmico, esse tipo de modalidade educacional elevou de maneira considerável os níveis de uma saúde desestabilizada, fazendo assim com que professores tenham esgotamento, estresse, exaustão, ansiedade, depressão, problemas físicos-emocionais e que afetaram de modo direto na educação nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. **A educação a distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências.** Educação & Sociedade, v. 39, p. 499-514, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TYNBQvCBGY8nL83CBjykwSR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 Jan. 2022

AQUINO, C. **Aulas à Distância em Tempos de Quarentena Trazem Desafios para Professores e Alunos.** Website Brasil de Fato. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/aulas-a-distancia-em-tempos-de-quarentena-trazem-desafios-para-professores-e-alunos>. Acesso em: 27 Jan. 2022

ARAÚJO, Tânia M.; CARVALHO, Fernando M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.107, p. 427-449, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702007> Acesso em: 27 Jan. 2022.

ARYLIO, Rovigati Danilo. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

BARROS-DELBEN, P. et al. Saúde mental em situação de emergência: covid-19. **Debates em Psiquiatria**, v. 1, n. 2, p. 18-28, 2020. Disponível em: https://d494f813-3c95-463a-898c ea1519530871.filesusr.com/ugd/c37608_6bd285d2f02b40098a94c81c49d603b8.pdf Acesso em: 27 Jan. 2022

BRASIL, **Ministério da Educação**. Portaria n.544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus -Covid-19. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 26 Jan. 2022

BRASIL, **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)**. Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) - Departamento de Proteção Social Básica (DPSB) - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Brasília, DF: MDS, 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf Acesso em: 26 Jan. 2022

BRASIL, **Ministério Público do Trabalho**. Procuradoria Geral do Trabalho. Nota Técnica: GT COVID 19: 11/2020d. Brasília: Ministério Público do Trabalho. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2020/06/mtpnotatecnicaregras.pdf> Acesso em: 26 Jan. 2022

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer CNE/CP n° 5/2020, de 28 de abril de 2020. Diário Oficial da União, 1º/6/2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 Jan. 2022

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria MEC n° 1428/2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251 Acesso em: 26 Jan. 2022

BRAVOS, M. Os Professores Precisam se Cuidar, mas Também serem Cuidados. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/saude-mental-dos-professores-na-pandemia/> Acesso em: 27 Jan. 2022

BROOKS, Samantha; WEBSTER, Rebecca; SMITH, Louise; WOODLAND, Lisa. O impacto psicológico da quarentena e como reduzi-lo: revisão rápida das evidências. **The Lancet**, v. 395, p. 912-920. 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext) Acesso em: 28 Jan. 2022.

CARVALHO, Poliana Moreira de Medeiros; MOREIRA, Marcial Moreno; OLIVEIRA, Matheus Nogueira Arcanjo de; LANDIM, José Marcendes Macedo; NETO, Modesto Leite Rolim. O impacto psiquiátrico do novo surto de coronavírus. **Psychiatry Research**, 286,112902. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112902> Acesso em: 28 Jan. 2022.

CIPRIANI, F.M. MOREIRA, A. F. B. & CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**. 46 (2), Porto Alegre. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 27 Jan. 2022

CIPRIANO, J. A. et al. Docência e ansiedade: a ampliação do pse como medida preventiva na saúde mental do professor. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/59975> Acesso em: 28 Jan. 2022

CHAUDHARY, F. R.; SHAHZADI, I.; MAHMOOD, A. Comparative study of satisfaction and problems of face to face and online mode of learners. **International Journal of Distance Education and E-Learning**, v. 4, n. 1, 2019. Disponível em: <http://irigs.iiu.edu.pk:64447/ojs/index.php/IJDEEL/article/view/477> Acesso em: 26 Jan. 2022.

DAROS, Thuine. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. **Portal Desafios da Educação**, Grupo A Educação S/A, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/> Acesso em: 26 Jan. 2022.

DOSEA, Giselle et al. Métodos Ativos de Aprendizagem no Ensino Online: A Opinião de Universitários Durante a Pandemia de Covid-19.

Interfaces Científicas, Aracaju, v.10. n.1, p. 137 – 148, número temático, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9074/4134> Acesso em: 25 Jan 2022.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC. 1999.

FERREIRA, Mário César; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19. Trabalho em Contexto de Pandemia, Saúde Mental e Qualidade de Vida no Trabalho: **Diretrizes Essenciais**. Porto Alegre 2020, Volume 2, página 26-27. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Laila-Carneiro/publication/344029160_Trabalhadores_em_Arranjos_Alternativos_de_Trabalho_diante_da_COVID-19/links/5f4e80b7299bf13a3196d708/Trabalhadores-em-Arranjos-Alternativos-de-Trabalho-diante-da-COVID-19.pdf Acesso em: 28 Jan. 2022.

GUIMARÃES, Fernanda P. V. **A Pandemia (covid-19): Consequências para a Saúde Mental dos Professores**. (Trabalho de Conclusão de Curso – Lato Sensu), IFGoiano, Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1859> Acesso em: 27 Jan. 2022

IMRAN, N.; ZESHAN, M.; PERVAIZ, Z. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. **Pak J Med Sci**, v. 36, p. 67-72, 2020.

ISHIDA, Jéssica Sayuri; STEFANO, Silvio Roberto; ANDRADE, Sandra Mara de. Avaliação da satisfação no ensino de pós à distância: a visão dos tutores e alunos do PNAP/UAB. **Avaliação: revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 749-772, nov. 2013. DOI: 10.1590/S1414-40772013000300012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WRdYF63dh6DYgpP5ddFbDcf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 Jan. 2022.

LUZ, Jaqueline Galleazzi da et al. Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 12, p. 4621–4632, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v24n12/1413-8123-csc-24-12-4621.pdf> Acesso em: 28 Jan. 2022.

MAZZARDO, M.D.; NOBRE, A.; MALLMANN, E. M. Competências Digitais dos Professores para Produção de Recursos Educacionais Abertos (REA). **RE@D:Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n.1, 2019. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/index.php/lead_

[read/article/view/22057](#) Acesso em: 25 Jan. 2022

MORAES CRUZ, R.; RUPPEL DA ROCHA, R. E.; ANDREONI, S.; DUARTE PESCA, A. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 325–344, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66964. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66964> Acesso em: 27 jan. 2022.

MORAN, José. **Contribuições para uma Pedagogia da Educação On-line**. 2003. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/contrib.pdf. Acesso em: 25 Jan 2022.

NI, Michael Y. et al. (2020). Mental health, risk factors, and social media use during the COVID-19 epidemic and cordon sanitaire among the community and health professionals in Wuhan, China: **cross-sectional survey**. *JMIR mental health*, v. 7, n. 5, p. e19009.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus**. Brasília (DF); 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/node/69303> Acesso em: 27 Jan. 2022

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal/3074> Acesso em: 27 Jan. 2022.

RONDINI, C. A. PEDRO, K. M. DUARTE C. S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.10, N.1, p. 41 – 57, Número Temático – 2020.

SALAZAR, ALEJANDRO, PALOMO-OSUNA, JENIFER, DE SOLA, HELENA, et al. (2021). Psychological Impact of the Lockdown Due to the COVID-19 Pandemic in University Workers: Factors Related to Stress, Anxiety, and Depression. **International journal of environmental research and public health**, vol. 18, no 8, p. 4367.

SCHWARTZ, J.; KING, C. C.; YEN, M. Y. Protecting Healthcare Workers During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Outbreak: Lessons From Taiwan's Severe Acute Respiratory Syndrome Response. *Clinical infectious diseases: an official publication of the Infectious Diseases Society of America*, v. 71, n. 15, p. 858-860, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32166318> Acesso em: 27 Jan. 2022.

SILVA, H. G. N.; SANTOS, L. E. S.; OLIVEIRA, A. K. S. **Efeitos da pandemia do novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades**. 2020. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/bibliore-f/2020/06/1097482/4-efeitos-da-pandemia-do-novo-coronavirus-na-sau-de-mental-de-i_fNxf8zd.pdf. Acesso em: 28 Jan. 2022

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSr-x6rT5PyFw/?lang=pt> Acesso em: 28 Jan. 2022

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. abr. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download Acesso em: 26 Jan. 2022

WEBER, L. N. D.; LEITE, C. R.; STASIAK, G. R.; SANTOS, C. A. Da S.; FORTESKI, R. (2015). O Estresse No Trabalho Do Professor. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52.

PROFESSORES SURDOS EM FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO

Dayanne Bezerra¹

Francisco Ebson Gomes Sousa²

INTRODUÇÃO

O ensino por meio de tecnologias se tornou essencial no atual momento pandêmico. Professores de todo o mundo se viram obrigados a adentrar no mundo das tecnologias e do ensino digital, sem qualquer tipo de preparação, em muitos casos. Por meio de recursos tecnológicos usados ou pensados até um tempo atrás apenas para o entretenimento dos jovens e ferramentas de alguns dos professores, pois muitos dos atuais meios tecnológicos, como: celular e computador, surgiram para a grande maioria apenas nos últimos anos, antes disso, as classes socialmente menos favorecidas, em grande parte, não tinham acesso a celulares e computadores, possuíam acesso apenas a rádios e televisão.

Com a chegada dos computadores em uma boa parte das escolas brasileiras e a evolução das formas de comunicação como um todo, houve a pretensão que professores e estudantes, tornassem-se proficientes no uso destas ferramentas, mas muitos destes e aqueles sem qualquer intimidade com as máquinas, apenas iam para a sala de computadores para fazerem pesquisa sobre o tema da aula e logo retornavam, para a sala de aula. Havia certas barreiras, ambos não sabiam muito bem como usar as máquinas e quando sabiam operá-la, não sabiam tirar maior proveito de suas

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: dayanne.bezerra@alunos.ufersa.edu.br;

2 Professor Mestre do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas e do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

potencialidades, pois era tudo relativamente novo e assustador.

Esse histórico de desatenção às tecnologias digitais refletiu no ensino remoto, ocasionado pela pandemia do coronavírus, em 2020, 2021 e 2022. O canal do *Youtube* “NEaD UFERSA”, Núcleo de Educação à Distância - NEaD, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA; e o canal “Direção Caraúbas - CAMPUS CARAUBAS”, para reduzir dificuldades, disponibilizou vídeos/tutoriais sobre formas de trabalhar no ensino remoto e com o uso de tecnologias para toda a população acadêmica, mas apesar disso ainda houve pequenos embaraços. Alguns professores mostravam, assim como alguns estudantes, dificuldades para apresentar *slides*, acessar materiais, estudar apenas na interação por meio de tecnologias digitais e outros. Além disso, havia alunos apenas com celulares, sem computadores ou com computadores com *hardwares* não tão propícios ou possíveis para o uso escolar.

Nos deparamos com uma realidade bastante complexa quando falamos da comunicação e das formas de aprender por estas tecnologias, quando esbarramos com o ensino remoto, no contexto da formação de professores, em que queremos nos debruçar. Para além disso, vemos a realidade na educação básica de muitos alunos surdos com professores sem o mínimo de fluência na Libras, sem quaisquer tipos de materiais adaptados, comunicação mínima com o professor e barreira quase que intransponível com os demais funcionários da escola.

Ao pensarmos na realidade escolar dos alunos surdos na pandemia e no contexto do ensino remoto, queremos nos aprofundar neste processo de formação de professores surdos em formação, especificamente no contexto do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Desse modo, objetivamos com esta pesquisa analisar como as metodologias de ensino e tecnologias digitais no ensino remoto em tempos de pandemia impactam na formação de professores surdos, considerando a experiência dos alunos e professores mediante as metodologias e as ferramentas tecnológicas empregadas. Diante disso, este trabalho tenta responder como as metodologias de ensino e tecnologias digitais têm impactado na formação de professores surdos em tempos de pandemia.

Para isso, investigamos a experiência dos professores surdos em

formação, frente às metodologias de ensino e tecnologias digitais empregadas no ensino remoto e identificando as metodologias de ensino e tecnologias digitais usadas no ensino remoto pelos professores regentes do curso de Licenciatura em Letras Libras. Especificamente, buscamos: identificar as metodologias de ensino e tecnologias digitais usadas no ensino remoto pelos professores.

Nesse sentido, este trabalho se justifica, pela necessidade de registro da experiência de surdos quanto às suas aprendizagens que por tão longo tempo foram silenciadas e para que investiguemos se os professores surdos em formação e professoras surdas regentes têm a mesma percepção sobre ou outras quanto ao uso das metodologias de ensino utilizadas durante o ensino remoto, se é possível melhorar, se é possível inserir mais vídeos, usar mais o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), usar mais *slides* ou outras ferramentas e estratégias, por exemplo.

Também pela possibilidade de que outros pesquisadores voltem a esta pesquisa para entenderem um pouco sobre como aconteceu o ensino remoto para surdos na UFERSA Caraúbas, pois “[o] jogo de ensinar e as estratégias de aprender em tempos de pandemia são desafiadores, especialmente no cenário nacional.” (BUNZEN, 2020, p. 27). Desse modo, este trabalho é um recorte do atual cenário das experiências de ensino-aprendizagem que futuramente podem servir a outros pesquisadores.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino remoto se intensificou por causa do COVID-19, que é uma doença causada pelo novo coronavírus chamado SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde - OMS soube da SARS-CoV-2 em 31 de dezembro de 2019 (WHO, 2021). O vírus pode causar fortes sintomas e levar à morte. Com a disseminação do vírus, as perdas foram expressivas em vários continentes e por isso, a OMS declarou pandemia.

Para reduzir o número de infectados a WHO (2021), aconselhou o distanciamento físico de pelo menos um metro de uma pessoa para outra, mesmo que a pessoa não apresente sintomas e que aglomerações e proximidade física sejam evitadas. Desse modo, para reduzir a disseminação e propor a contenção do vírus todas as atividades não essenciais foram paradas,

foi declarado isolamento social em todo Brasil e *lockdown* em vários locais.

Para seguir as orientações da OMS, o Ministério da Educação - MEC por meio da publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, buscava “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020), no prazo mínimo de trinta dias. Passada a Portaria nº 343, outras modificações e aprimoramentos foram criados, porém, essa foi a primeira significativa alteração no modo de ensinar, que afetou toda a educação brasileira, desde da educação infantil ao ensino superior.

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA retomou e optou pelo ensino presencial gradual mediante as modalidades “presencial, não presencial ou a combinação das atividades presenciais e não presenciais, mediante uso de tecnologias da informação e comunicação.” (UFERSA, 2022). O que trouxe segurança, pois algumas disciplinas poderiam ultrapassar a capacidade do espaço físico, os professores, professores surdos em formação e demais funcionários com comorbidades também foram amparados neste processo, podendo estes continuarem com as suas atividades de forma remota.

A transição do ensino presencial para o ensino remoto ocorreu em meio a demandas acumuladas advindas de situações apresentadas pela pandemia e ensino emergencial. Problemas psicológicos, como descontrole da ansiedade, falta de motivação, estresse com certeza afetaram o desempenho de professores e estudantes (CASTRO & QUEIROZ, 2020).

Devido as dificuldades emocionais a organização e gestão do tempo também ficaram comprometidas. Também há a questão da organização do espaço físico e distribuição de equipamentos entre membros da família (CASTRO & QUEIROZ, 2020), assim ocorreu o ensino remoto em alguns casos para estudantes e professores. Nem todos sofreram com a organização de espaço físico ou precisou compartilhar equipamento entre os seus familiares em trabalhos em casa (*homeoffice*) ou mesmo no ensino remoto, mas queremos deixar aqui registrado que foram reveladas uma série de dificuldades ou fragilidades no acesso à comunicação, ensino e às tecnologias.

A decisão do MEC necessariamente não qualifica o ensino remoto como ensino à distância - EaD, porque para ser EaD é preciso planejamento “[...] apoiado por tecnologias digitais adequadas aos objetivos

de aprendizagem onde o processo de construção do conhecimento [...] [aconteça] por meio de conexões estabelecidas entre todos os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem.” (CASTRO; QUEIROZ, 2020, p. 7). Assim é preciso preparação, elaboração, o que leva tempo, feita por todos os envolvidos na oferta da educação.

Ribeiro (2020, p. 115) explica sobre a relação educação e tecnologias atualmente: “Agora... não adianta gritar, xingar, criticar. É o que temos. O que temos é do tamanho que permitimos.”. Pela fala da Professora Ana Elisa Ribeiro o que foi posto à mesa é a nova realidade na qual precisamos nos adaptar. Havia a possibilidade, em um passado não muito distante, de pôr autonomia muitas instituições e bastante professores buscarem formação para a qualificação no uso de tecnologias voltadas ao ensino.

Com o resultado do que nos permitimos “[...] plataformas educacionais institucionais e recursos [...] se tornaram educacionais, meio à força.” (MENDONÇA, 2021, p. 45). Não houve outro jeito segundo o Governo, o ensino não poderia esperar mais, algo deveria ser feito. Mas que a experiência traga aprendizagem para um presente melhor planejado para com as tecnologias.

A realidade descrita pela professora Ribeiro (2020, p. 115) representa a maioria das escolas brasileiras, sem tratar especificamente de surdos. Mas se até antes da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), a Libras não era reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e por muito tempo a educação de surdos foi voltada a oralização, quando os surdos não ouvem, é presumível que houve dificuldades na sala de aula e na escola como um todo, direção e coordenação.

A oralização é um processo ouvintista. Oliveira & Figueiredo, (2017, p. 175) dizem: “[...] propostas educacionais voltadas para esse público [surdos] vêm sendo, ao longo dos tempos, direcionadas ao desenvolvimento da língua utilizada pelos ouvintes, no nosso caso, a língua portuguesa de forma oral.”. Ver-se que a educação de surdos também tem suas barreiras, pois como a Libras é uma língua viso-espacial e o ensino baseia-se na tradição de língua oral dificuldades foram sentidas.

Dessa forma, “a utilização de recursos visuais, especialmente das imagens, é destacada em vários depoimentos como ferramenta pedagógica positiva na educação dos surdos.” (SILVA *et al.*, 2020, p. 266). Mas não

apenas imagens, desenhos e vídeos são suficientes para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade. É necessário todo um trabalho pedagógico (SILVA *et al.*, 2020, p. 266).

Todavia, apesar da rejeição do modo de ensinar através de meios viso-espaciais, nos últimos tempos, busca-se a educação bilíngue, pois esta “[...] enfatiza a relevância de a criança surda ser exposta, o mais precocemente possível, à língua de sinais, no intuito de desenvolver suas capacidades e competências linguísticas no percurso natural [...]” (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017, p. 182), o que é normal para qualquer criança.

Assim, para que mudanças promovam melhor inclusão de surdos na sala de aula é preciso que se integre a exposição da língua o mais precoce possível ao uso assertivo das tecnologias no ensino, buscando a inclusão dos alunos surdos, pois se o ensino se constitui somente pela lógica da língua escrita e falada, a competência de ensino das tecnologias será reduzida para os usuários surdos (PIVETTA, ALMEIDA, SAITO, 2015). Não possibilitando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

A Libras apresenta o mesmo status linguístico que as demais línguas orais, contudo, o que se percebe na realidade brasileira em muitos casos, é que muitos surdos não valorizam a Libras, pois toda a escola, a família e comunidade, geralmente, giram em torno da língua portuguesa escrita e falada, por ser a língua majoritária no país, por conta de as crianças serem surdas elas acabam não desenvolvendo a sua linguagem em plenitude (ALBRES, 2014). Essa barreira, por consequência, acaba dificultando a entrada do surdo no ensino superior.

Assim, ao longo da história (ALBRES, 2014, p. 58) “[...] os surdos tiveram desiguais condições de escolaridade, o que dificulta sua entrada em cursos de mestrado e doutorado, visto que a concorrência é grande e as vagas são poucas.” Isso, vale também para as graduações, pois se as primeiras graduações voltadas para a Libras começaram a surgir em 2006, por consequência, não havia professores de Libras até então. Dessa forma, valorizar e investigar sobre a formação de professores surdos e os impactos do ensino remoto nesta formação foi o que nos chamou atenção e entrevemos aqui nesta pesquisa. Na próxima seção apresentamos nossos procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa, que é um recorte do nosso trabalho de conclusão de curso, caracteriza-se pelo viés comparativo conforme Mazucato (2018), porque com as informações em mãos, poderemos responder como estão sendo usadas as tecnologias e metodologias durante o período remoto na visão de professores e professores surdos em formação. Nossa pesquisa, realizou-se com base nos nossos objetivos, em que buscamos nesta pesquisa analisar como as metodologias de ensino e tecnologias digitais no ensino remoto em tempos de pandemia impactam na formação de professores surdos, considerando a experiência dos professores surdos em formação e professores mediante as metodologias e as ferramentas tecnológicas empregadas.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os professores(as) surdos(as) em formação e as professoras surdas regentes do curso de Letras Libras da UFERSA, pela plataforma *Google Meet*, com a orientação do professor orientador desta pesquisa, com perguntas semiestruturadas; com tradução do português para Libras quando fizemos as perguntas; e tradução para o português simultânea durante a fala dos participantes surdos para facilitar a transcrição e posterior revisão da tradução para a finalização deste trabalho, com exceção de uma professora surda regente, que pediu para responder a entrevista em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Vale salientar que antes da pesquisa ser aplicada, todos com as câmeras ligadas, foi projetado o TCLE³ – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido traduzido em Libras pelos pesquisadores seguindo as regras de tradução e interpretação do Português para a Libras. Tendo em vista o contexto da pandemia e as práticas remotas, esta foi uma possibilidade de aplicação da pesquisa, que inicialmente marcamos os melhores dias e horários conforme a disponibilidade dos participantes.

Ao entrarmos na sala de conferência, pedíamos autorização para gravar a reunião, tanto pela própria ferramenta do *Google Meet*, quanto por uma outra ferramenta de gravação de tela, pelo aplicativo *OBS Studio*, tendo em vista que a gravação habitual da videoconferência não grava os

3 TCLE em Libras: <https://drive.google.com/file/d/1yyeObp60XqPxDhp7vmFD-2MjTv1t7Sj7m/view?usp=sharing>

conferencistas sem áudio, dessa forma, ficando as duas gravações que foram conferidas para a transcrição, revisão e análise dos dados que segue na nossa próxima seção.

Com o intuito de operacionalizar a nossa pesquisa, buscamos especificamente: Identificar as metodologias de ensino e tecnologias digitais usadas no ensino remoto pelos professores. E para isso, elaboramos perguntas para os professores(a) surdos(a) em formação e para as professoras surdas regentes, ambas com tradução em Libras, a partir dessas indagações desenvolvemos a nossa pesquisa. Nossas perguntas possuem valor semântico similar para os dois grupos, para que fosse possível analisar se as professoras surdas regentes têm a mesma percepção dos professores surdos em formação sobre as plataformas digitais e metodologias de ensino. Foram elaboradas 13 perguntas para os professores surdas em formação e 10 para as professoras regentes do curso de Letras Libras.

O universo de nossa pesquisa compreende a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, especificamente no curso de Licenciatura em Letras Libras. O curso desde o ano de 2014 vem promovendo formação especializada no interior do estado do Rio Grande do Norte, sendo referência em muitos aspectos, inclusive na avaliação do Ministério da Educação – MEC, sendo aprovado como o melhor curso do estado com nota 4, na avaliação que vai de 0 a 5. Atualmente o curso conta com 10 professores regentes específicos, com 05 turmas formadas.

Dessa forma, constituirão os sujeitos da nossa pesquisa os professores regentes do curso e os professores surdos em formação deste curso, que nesta pesquisa os denominaremos de professores surdos em formação. Trazemos a seguir uma breve explanação sobre os sujeitos participantes de nossa pesquisa.

Quadro 01: Perfil dos professores surdos em formação

Perfil	Gênero	Idade	Semestre
Professores surdos em formação 1 (PSF1)	Masculino	24 Anos	7º
Professores surdos em formação2 (PSF2)	Feminino	20 Anos	5º
Professores surdos em formação 3 (PSF3)	Masculino	23 Anos	9º

Fonte: Elaboração própria

Quadro 02: Perfil das professoras surdas regentes do curso de Letras Libras

Perfil	Gênero	Maior titulação
Professora surda regente 1 (PSR1)	Feminino	Mestrado
Professora surda regente 2 (PSR2)	Feminino	Especialização
Professora surda regente 3 (PSR3)	Feminino	Mestrado

Fonte: Elaboração própria

De início, questionamos em qual modalidade de ensino o conteúdo é melhor aplicado às professoras surdas regentes e em qual modalidade o conteúdo era melhor aprendido para os professores surdos em formação; ambos responderam no ensino presencial, por causa da facilidade no que diz respeito à interação com os membros da sala permitida pelo contato face a face. Assim, a construção do conhecimento não acontece sozinha, é preciso que: as culturas se inter cruzem, para que haja a construção de conhecimento dos indivíduos (SILVA; CAMARGO, 2015).

Indagamos ainda às professoras surdas regentes (pergunta 4) e professores surdos em formação (pergunta 6), se as tecnologias colaboram no desenvolvimento da aprendizagem e potencialidade dos formandos. As professoras surdas regentes e os professores surdos em formação, responderam que as tecnologias ajudam sim. Apesar de para as professoras surdas regentes haver algumas dificuldades que não existiam no presencial, como: *precisar gravar vídeos*, conforme aponta a professora surda regente PSR1; *precisar familiarizar os alunos com as tecnologias*, como expressa a professora surda regente PSR2; *fraca conexão de internet*, são citadas pelas professoras surdas regentes PSR1 e PSR2; e a professora surda regente PSR3 relata sobre as *ferramentas tecnológicas que os estudantes não têm acesso*.

Um dos professores surdos em formação, PSF3, relatou que é *necessário mais esforço/atenção para acompanhar o SIGAA*; o outro, PSF1, informou que foi *preciso aprender o significado de algumas palavras em inglês para usar as plataformas*; ambos relataram mais barreiras de comunicação no ensino remoto. A professora surda em formação, PSF2, disse que as tecnologias a ajudaram, *porque ela ganhou experiência que poderá usar no futuro*.

Diante das respostas dos professores regentes e professores surdos em formação, concordamos com Rodrigues (2012 p. 36) quando este fala que as TICs [tecnologias da informação e comunicação], igual a outras

possibilidades é um significativo meio para a EI [educação inclusiva]. Sem TICs que possibilitem uma comunicação clara e o mais natural possível, entre os estudantes e professores o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dificultoso.

Indagamos às professoras surdas regentes e professores surdos em formação quais plataformas digitais utilizadas no ensino remoto e obtivemos como resposta: *Google Meet*, *WhatsApp*, *SIGAA* e *e-mail*, principalmente, mas ainda foram citadas: *Youtube*, *Padlet* e *Zoom*, por exemplo, pela professora surda regente PSR1 e a ferramenta de vídeo conferência *Zoom* pelos professores surdos em formação PSF1 e PSF3.

Perguntamos também às professoras surdas regentes quais eram as dificuldades enfrentadas no uso das plataformas digitais. As professoras surdas regentes PSR1, PSR2 e PSR3 relataram que o *principal problema não são as plataformas em si, mas a conexão da internet que é intermitente, e que têm dificuldade de interagir com os estudantes*. Ainda assim, as professoras PSR1 e PSR2, informaram que *gravam vídeos e disponibilizam para os alunos*, como o caso da professora surda regente PSR1 que disponibiliza as suas aulas no *YouTube*, ela nos informou também que *prefere o Zoom ao Google Meet*, porque este segundo é relatado pela professora surda regente que “às vezes trava bastante e é até mais pesado.” A professora surda regente PSR2, disponibiliza os vídeos pelo *WhatsApp*, está também aceita apresentações gravadas dos estudantes e informou que a internet na casa dela é instável, e que por isso sempre procura remanejar as aulas até para os sábados, se possível.

As metodologias utilizadas pelas professoras surdas regentes PSR1 e PSR2: são um conjunto de atividades da cultura surda que contribuem para construção de significado da comunidade surda (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009). Porque, tornam a aprendizagem mais fluida, ao gravarem suas aulas e disponibilizá-las e aceitar apresentações gravadas, por causa da intercorrência da internet, como aponta a professora surda regente PSR2. Desse modo, “[...] que a escola seja reforçada com mais e melhores recursos humanos e materiais, [sem isso] a Inclusão pode tornar-se numa retórica temporária e superficial.” (RODRIGUES, 2012, p. 31). Não acolhendo os professores surdos em formação.

Questionamos as professoras surdas regentes se elas estavam sendo motivadoras no ensino remoto. As professoras surdas regentes

responderam que:

Não tanto como no ensino presencial, pois agora tinha menos contato com os alunos, pois o contato estava mais restrito aos encontros síncronos e isso acabava dificultando de certa forma. (PSR1)

Sempre digo a eles [aos estudantes] que eles precisam buscar o conhecimento, me perguntar, tirarem dúvidas antes da aula começar. (PSR2)

Sinto-me obrigada a estimular que o aluno permaneça no ensino remoto mesmo com dificuldade e principalmente com psicológico abalados, por vários fatores como medo, família, doença, morte e etc. (PSR3)

Quando perguntado aos professores surdos em formação se os professores estavam sendo motivadores. Os professores surdos em formação responderam:

Algumas vezes os [professores] ouvintes incentivaram e faltava que os professores surdos também pudessem fazer isso. (PSF1)

Há professores que incentivam e preocupam-se, principalmente nesse contexto pandêmico, mas também, têm alguns professores que não. (PSF2)
Tem alguns professores que precisam entender melhor sobre a cultura surda, principalmente os ouvintes, porque surdos e ouvintes não aprendem da mesma forma. (PSF3)

Considerando as respostas dos professores regentes e dos professores surdos em formação do curso acima citamos, refletimos com Moran (2015, p. 37) que o “professor precisa ser competente dos pontos de vista intelectual, afetivo e gerencial (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas)”. E para isso, esperamos que nossos professores sejam valorizados, para que a formação dos professores da UFERSA do curso de Letras Libras seja de excelência.

E que cada vez mais professores possam nos ensinar a “[...] aprender a nos transformar em pessoas cada vez mais humanas, sensíveis, afetivas e realizadas [...]” (MORAN, 2015, p. 29). Também consideramos que “[o] clima de acolhimento, confiança, incentivo e colaboração é decisivo para uma aprendizagem significativa e transformadora.” (MORAN, 2015, p. 31). Por isso, perguntamos sobre a motivação, para as professoras surdas regentes e os professores surdos em formação.

Continuando com as professoras surdas regentes, questionamos se

elas haviam recebido incentivos institucionais para a aprendizagem e uso das ferramentas tecnológicas. Assim, as professoras surdas regentes falam que:

Faltou inclusive acessibilidade dentro de algumas formações que existem dentro da UFERSA e até mesmo existiam falhas de acessibilidade. (PSR1)

A universidade ofereceu sim curso, mas os cursos no período remoto, o ensino pareceu um pouco frio, não tinha aquele aconchego e interação com os colegas o que trazia alegria, felicidade, o que acabou por dificultar o interesse, porque não havia uma fluida comunicação, interação, contato. (PSR2)

Sim, a universidade ofereceu equipamentos simples e cursos de capacitação. (PSR3).

A fala das professoras surdas regentes PSR1 e PSR2 nos lembra que para os surdos “[...] os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos.” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011, p. 104) e que os “[...] os surdos se identificam com os usuários da língua de sinais, porque ali partilham de signos e significados, cuja língua oral não lhes permite tal condição.” (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 12). Assim, seria necessária mais visualidade nas apresentações, talvez mais imagens, vídeos. Então, seria interessante que a universidade promovesse e produzisse cursos que atendessem às características viso-gestuais (ou espaço-visual) da Libras, para que nossos professores possam receber uma melhor formação continuada dentro da UFERSA.

A pergunta anterior feita às professoras surdas regentes está relacionada à pergunta dos professores surdos em formação. Para os professores surdos em formação perguntamos se na opinião deles os professores possuíam formação técnica e também formação humana para lidar com o atual momento de pandemia e ensino remoto. Assim os professores surdos em formação relatam:

Alguns professores não tinham muita segurança, às vezes acontecia de não ter uma segurança efetiva e que não, não tinha muita solidariedade, pois há momentos em que nós alunos não conseguimos ver nada e isso é passado adiante. (PSF1).

O professor Ebson tem segurança e também outro professor, que esqueci o nome. Quanto aos professores surdos eles são uma inspiração para mim, pois no futuro usarei em sala o que aprendi com eles hoje, desde conhecimento técnico à empatia deles como professores. (PSF2).

PSF3 informou que ele percebeu flexibilidade por parte da professora. É possível que no parágrafo acima os professores surdos em formação estejam falando sobre as entrevistadas nessa pesquisa, mas não necessariamente, pois entrevistamos apenas três professoras surdas regentes e o quadro dos professores de Libras da UFERSA excede essa quantidade.

Mas apesar disso, pode haver sim relação entre a inacessibilidade dos cursos oferecidos pela universidade e a resposta de PSF1, porque outros professores e professoras surdos podem ter experiências similares às de PSR1 e PSR2. Estendendo-se no uso assertivo das tecnologias que desenvolve as habilidades dos estudantes concordamos com de Rodrigues (2012, p.10) ao passo que “conhecer sobre as tecnologias de informação e comunicação sensibiliza o professor para que se paute pelas potencialidades dos seus alunos e não pelas suas limitações.”. E quanto a necessidade de habilidades didáticas: “[...] um professor precisa tanto de conhecimento acadêmico quanto pedagógico, além de saber como utilizar essas habilidades de forma sinérgica.” (LIMA; MOURA, 2015, p. 77), qualidades de sociabilidade e a estabilidade emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos como as metodologias de ensino e tecnologias digitais no ensino remoto em tempos de pandemia impactam na formação de professores surdos, considerando a experiência dos professores surdos em formação e professores surdos mediante as metodologias e as ferramentas tecnológicas empregadas.

Para isso, entrevistamos professoras surdas regentes, e professores(a) surdos(a) em formação do curso de Letras Libras da UFERSA, todas as entrevistas foram realizadas em 2021, com três professores surdos em formação e três professoras surdas regentes do curso analisado. Cinco entrevistas foram realizadas pela ferramenta de videoconferência *Google Meet*, e uma professora surda regente pediu que as perguntas fossem enviadas por e-mail em um documento de texto, pois ela estava com outras demandas e

não seria possível a entrevista de forma síncrona.

Nossa análise mostrou que, ao contrário do que pensávamos quando nas elaborações das perguntas, a principal dificuldade dos professores surdos em formação e professoras surdas regentes não são os aplicativos em si, mas a conexão da internet que muitas vezes é intermitente. Ainda percebemos, que as professoras surdas regentes têm consciência dessa dificuldade. E que professoras surdas regentes e professores surdos em formação sentem falta do ensino presencial, pela facilidade de comunicação e pela afetividade presente.

Desse modo, acreditamos que esse registro da experiência de surdos quanto às suas aprendizagens que por tão longo tempo foram silenciadas é importante para que outros pesquisadores voltem a esta pesquisa para entenderem um pouco sobre como aconteceu o ensino remoto para surdos na UFERSA Caraúbas. Ao mesmo tempo que fizemos nossas entrevistas refletirem mais uma vez sobre suas práticas e os entrevistados sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois investigamos se os professores surdos em formação e professoras surdas regentes têm a mesma percepção sobre ou outras quanto ao uso das metodologias de ensino utilizadas durante o ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**. 305 f. 2014. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194246/UFSCAR0028-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. Situando o campo da metodologia de ensino de línguas. In: BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **METODOLOGIA DE ENSINO DE LIBRAS – L1**. Florianópolis: Centro de Expressão e Comunicação da Ufsc, 2009. Cap. 01. p. 09-13. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Seção 1, P.28-30.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe Sobre A Substituição das Aulas Presenciais Por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar A Situa.** 53. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 18 mar. 2020. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 04 fev. 2022.

CASTRO, Eder Alonso; QUEIROZ, Eliziane Rodrigues de. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 3-17, 14 set. 2020. Revista Nova Paideia. <http://dx.doi.org/10.36732/riep.v2i3.59>. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40/31>. Acesso em: 04 fev. 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GÓES, Alexandre Morand; LODI, Ana Cláudia Balieiro; KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAETANO, Juliana Fonseca; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; SANTOS, Lara Ferreira dos; MOURA, Maria Cecília de; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Língua brasileira de Sinais - Libras: uma introdução**. São Carlos: Ufscar, 2011. Cap. 06. p. 103-118.

MAZUCATO, Thiago. Métodos. In: MAZUCATO, Thiago; ZAMBELLO, Aline Vanessa; SOARES, Alessandra Guimarães; TAUIL, Carlos Eduardo; DONZELLI, Cleivaldo Aparecido; FONTANA, Felipe; CHOTOLLI, Wesley Piante. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funepe, 2018. Cap. 07. p. 54-58.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 01. p. 27-39.

OLIVEIRA, Quintino Martins de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 174, 20 dez. 2017. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rs.v2i2.50544>.

PIVETTA, Elisa Maria; ALMEIDA, Ana Margarida Pisco; SAITO, Daniela Satomi; ULBRICHT, Vania Ribas. Educação bilingue de alunos surdos: contributos para a construção de ambientes virtuais inovadores de ensino e aprendizagem acessíveis. **Inclusão Social**, [S. 1.], 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1843>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. Cap. 11 p. 111-117.

RODRIGUES, David. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Cap. 02. p. 25-40.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-17, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v15.15476.071>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860077/89462860077.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 261-271, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-737222245009>. Disponível em: <https://www>.

scielo.br/j/pe/a/RjBWLpcthPxmLwyJjxhRVBH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 09. p. 135-150.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA) (Estado). CONSEPE mantém calendário e aulas presenciais na Ufersa vão ser retomadas dia 17 de janeiro. Mossoró, RN: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 17 dez. 2021. Disponível em: <https://assecom.ufersa.edu.br/2021/12/07/consepe-mantem-calendario-e-aulas-presenciais-na-ufersa-vaio-retomadas-dia-17-de-janeiro/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (org.). **Advice for the public: coronavirus disease (covid-19)**. Coronavirus disease (COVID-19). WHO. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 09 fev. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (org.). **Coronavirus disease (COVID-19)**. 2021. WHO. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 09 fev. 2022.

AVANÇO TECNOLÓGICO E EDUCAÇÃO: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES

Edinalba Brito Cabral dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Com o surgimento de novas tecnologias, ferramentas e dispositivos informáticos capazes de acessar a internet, ligando pessoas em diferentes localidades do mundo com rapidez e eficiência, a sociedade tende cada vez mais a depender dessas tecnologias para os mais diferentes fins em seu cotidiano.

Na última década a sociedade foi agraciada com o surgimento de novas tecnologias, juntamente com essas tecnologias está a informática que passou a fazer parte do dia a dia de grande parte da população mundial, sendo que no Brasil este quadro não é diferente. Hodiernamente, vivemos em uma sociedade dinamizada e automatizada, abertamente enraizada ao uso das tecnologias e o acesso à internet “onde não é mais possível imaginar uma atividade ou um setor de produção humana em que não se faça uso dos aparelhos ou dispositivos informáticos e o acesso à internet, destacando desta forma a caracterização de uma Sociedade Digital” (ORRIGO; FILQUEIRA, 2015, p.1).

A dinâmica com que a informática e seus meios evoluíram resultou

1 Graduada em História pelas FIP - Faculdades Integradas de Patos (1991) e pós-graduada em Geopolítica e História, Pós-graduação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Atualmente pertence ao corpo docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Capitulina Sátiro no município de Cacimba de Areia, onde trabalha como professora de História do ensino fundamental II, pertencente ao quadro efetivo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil/Paraíba, História da Educação, Ensino de História. Professora com larga experiência em ensino médio. Atuou, por vários anos, como professora da disciplina Arte, na Escola Cidadã Integral Monsenhor Manoel Vieira, na cidade de Patos - PB, sendo premiada por vários anos no projeto “Mestre da Educação” promovido pelo governo do estado da Paraíba. Mestranda em Ciências da Educação, pela VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY - Programa de pós-graduação stricto sensu.

em um avanço tecnológico sem precedentes, sendo que um aparelho lançado em um ano pode ser considerado defasado ou ultrapassado no ano subsequente, conforme Gabriel Marcos Archanjo Orrigo e Matheus Henrique Balego Filgueira (2015, p.1):

[...]A velocidade com que criam e reinventam novas tecnologias eletrônicas é impressionante. A cada ano, aparelhos eletrônicos que eram tidos como novos se tornam defasados em questão de meses. Toda essa velocidade resultou em um avanço tecnológico que era inimaginável até o começo dos anos 2000. Hoje, computadores, celulares, tablets e smatphones, estão todos conectados a internet quase 24 horas por dia e nas mãos da maioria da população mundial.

Desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, a homem vem buscando constantemente ferramentas úteis para auxiliá-lo em sua rotina. Com o passar do tempo as ferramentas utilizadas pelo homem sofreram constantes mudanças no decorrer do tempo, nota-se uma grande evolução desde a invenção do ábaco, instrumento utilizado para fazer cálculos, até chegarmos ao surgimento do primeiro computador eletrônico (ENIAC – *Eletronic Numerical Integrator and Calculator*), datado de 1946, criado a partir de necessidades militares.

A internet pode ser definida como a rede mundial de computadores, ou seja, é uma grande rede de comunicação mundial, nela estão interligados milhares de dispositivos informáticos, sejam eles tablets, computadores, smartphones entre outros em outros termos pode-se dizer que é uma rede conectada a outras redes, a nível global, e que possibilita a comunicação de diversos dispositivos simultaneamente, através linhas telefônicas, satélites, ligações por micro-ondas ou por fibra ótica (RODRIGUES *apud* ANDRADE, 2006).

As TICs não devem ser usadas apenas como meio de transmissão de informações ao aluno, mas também como um recurso que o possibilite refletir, levantar hipóteses, elevar a autoestima e a confiança dentro do processo de ensino e aprendizagem, quebrando a dinâmica tradicional do ensino. A presença cada vez maior de laboratórios de informática nas escolas possibilita ao professor trabalhar os conteúdos por meio dessa tecnologia. Esse recurso é capaz de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, pois é consenso entre estudiosos de várias áreas que este é um meio facilitador da aprendizagem.

Nesse aspecto, esse trabalho tem o objetivo geral de analisar as tecnologias usadas no período da Pandemia da Covid-19 por duas professoras da educação básica. Como objetivo específico é elencado: analisar as respostas das professoras em relação a um questionário com perguntas abertas.

2. Discussão dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário técnico

Visando analisar os principais desafios e/ou dificuldades encontradas em relação à educação remota e/ou inclusão da tecnologia no cotidiano profissional e compreender como melhorar o processo de inclusão educacional, realizou-se uma pesquisa empírica cujos sujeitos participantes foram duas docentes que serão nominadas pelo nome de Vitória e Flor, tendo em vista manter o seu anonimato.

As duas professoras têm idade entre 41 e 50 anos, sendo que uma possui graduação em Pedagogia, tendo entre 15 e 25 anos de serviço, com Pós-graduação em Educação Infantil e Fundamental. A outra professora possui graduação em Geografia e o tempo de serviço na educação é de 26 a 30 anos. Ambas se formaram em Universidades públicas, sendo que Vitória atua na educação infantil e Flor no ensino fundamental.

No decorrer deste subtópico iremos abordar as informações a partir de quadros para que, dessa forma, seja possível tornar o processo de entendimento do conteúdo apresentado mais prático. Vale ressaltar que cada quadro será dividido em duas colunas principais, sendo a primeira direcionada para a nomeação da professora e a segunda para as respostas.

Além disso, é importante destacar que as respostas foram apresentadas no decorrer do quadro da mesma maneira como foram escritas pelas colaboradoras no questionário.

Nesse sentido, no decorrer do primeiro quadro será abordado se os (as) professoras possuem computador em casa.

Quadro 1: Existência de computador na residência

Questionamento: Você tem computador em casa?	
Participantes docentes	Respostas
Vitória e Flor	SIM

Fonte: Autora (2022).

As respostas do questionário afirmam a importância de se perceber que as professoras possuíam computador em casa, o que poderá repercutir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que as aulas estavam acontecendo por meio remoto, ou seja, em casa, usando um recurso tecnológico.

No início do século XXI as mudanças aceleraram motivadas pela interatividade e por meio da globalização, fazendo com que muitas escolas se adequassem à nova realidade informacional. A educação no período da Pandemia da Covid – 19 possui destaque nesse processo, pois causou alterações em como são produzidas e consumidas as relações no processo de ensino e aprendizagem.

A função do professor é a de operacionalizar procedimentos e aplicar instrumentos que viabilizem o desenvolvimento de um trabalho coletivo e participante de todos os educandos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a escola deve ser pensada como um conjunto coletivo que seguirá linhas estratégicas que emergem do processo de envolvimento de todos os atores que fazem a educação.

A pergunta sobre como você observa o processo de ensino/aprendizagem com os educandos, teve as seguintes respostas:

Quadro 2 – Ensino e aprendizagem por meio remoto

Questionamento: Observação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos	
Participantes docentes	Respostas
Vitória	Ficou complicado dar aulas pela internet, pois não tinha como manter as crianças atentas o tempo todo e, no mesmo olhar, nem todas as crianças tinham computador em casa, usando o celular para assistir as aulas.
Flor	O acesso a internet dificultou o processo de ensino e aprendizagem, pois às vezes era um celular para atender a vários estudantes na mesma casa.

Fonte: Autora (2022).

Em época de Pandemia, as aulas deverão se basear em atividades interativas por meio da internet. Mas sua interpretação não é algo simplista, envolvendo estudo e qualificação por parte do professor, além deste precisar usar como instrumentos estratégias de ensino e aprendizagem que

necessitará do uso de um recurso tecnológico, que nem todos os estudantes possuem.

Isso é uma afirmação legítima, pois os verdadeiros fatos da história da sociedade revelam que nem todas as pessoas têm acesso a um instrumento de informática. A forma como concebemos a realidade, agindo em relação a esta e sentindo-a, é refletido na vivência prática. Somente desvelando e conhecendo o modo de vida dos homens é possível compreender como se constrói a consciência humana, desde que a considere enquanto um sistema integrado, em processo permanente, determinado pelas condições histórico-sociais. Nesse contexto, na dinâmica com o meio social que constitui a linguagem, a ação do professor é intencional e, como tal, se encontra internalizada de sentido e significado.

Nesse sentido, o processo de construção de sentidos é realizado pelos sujeitos, numa relação interacional, carregada de interesses e pontos de vista que se afinam em interesses diversos e pontos de vista dos indivíduos envolvidos no discurso que fundamenta a linguagem.

Quadro 3 - Quais as oportunidades e desafios que este momento está “ensinando” para a educação?

Questionamento: Oportunidades e desafios?	
Participantes docentes	Respostas sobre as oportunidades
Vitória e Flor	A oportunidade de buscar conhecimento e se ressignificar
Participantes docentes	Respostas sobre os desafios
Vitória e Flor	Acesso ao Computador, celular, tablets e ligação à internet

Fonte: Autora (2022).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais, bem como as avaliações nacionais de educação básica foram fortalecidas no Brasil. De forma que as práticas docentes passaram a se atribuir de novas configurações, usando recursos tecnológicos. Isso tudo compete para que seja empreendido um esforço para conseguir alinhar às demandas governamentais, gerando mudanças relacionadas ao que ensinar e como ensinar na educação básica.

Nesse sentido, o professor deve entender que para se construir o

conhecimento nas diversas áreas de ensino faz-se necessário o reconhecimento da diversidade que envolve as diferentes formas de aprender, respeitando o processo no qual se deu a aprendizagem e, também, o modo como o educando construiu suas significações acerca do conhecimento.

Pois, os sujeitos sociais são diferentes e para alcançar a aprendizagem necessitam de linguagem e métodos de ensino que requer dos professores reflexão em torno de estratégias mais adequadas para uso do computador (KUENZER, 2002).

Quadro 4 – Após esse período quais as características desse tipo de educação tecnológica você acha que teremos que adotar?

Questionamento: Educação pós-pandemia?	
Participantes docentes	Respostas
Vitória	O ensino remoto
Flor	A educação à distância irá se fortalecer

Fonte: Autora (2022).

As duas professoras lecionam em etapas diferentes da educação básica, sendo uma na educação infantil e outra no ensino fundamental. Nesse sentido, elas se diferenciam pelo uso do material ou dos recursos predominantemente envolvidos, ou, no caso desse trabalho em tela, usando um recurso tecnológico. Para motivar as crianças a assistirem as aulas, as atividades deverão ser apresentadas, variando das formas mais simples até as mais complexas e as de um mesmo tipo não precisam ser esgotadas para se iniciar as de outro. O importante é que o professor vá selecionando as sugestões de atividades mais adequadas à sua turma e ao recurso tecnológico que está usando.

É importante, também, que o professor abra espaço para que as próprias crianças ou ele mesmo conheça ou queira inventar uma atividade lúdica, por exemplo. Uma brincadeira não deve ser feita apenas uma vez, sob pena de muitas crianças não terem chance de se apropriar das regras e dos vários aspectos inerentes a ela.

Por isso, o professor deve propor, semanalmente, a mesma atividade durante aproximadamente, quatro a cinco semanas (RCNEI, 1998). Em média, esse é o tempo adequado para permitir a compreensão das regras e

para a evolução pessoal de cada criança, em relação à atividade como um todo, sem que se cansem. Entretanto, o professor deve ser muito cuidadoso ao aplicar uma atividade por meio do ensino remoto, escolhendo com critério e dedicação para que seu real objetivo não se perca.

Quadro 5 – No processo de formação do docente quais seriam as competências que professor precisa para enfrentar o momento atual?

Questionamento: Competências para lecionar no momento atual	
Participantes docentes	Respostas
Vitória	Competências gerais que consubstanciam, pedagogicamente, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.
Flor	Competências voltadas para o saber-fazer

Fonte: Autora (2022).

Ressaltando a situação brasileira em relação à pandemia da Covid-19, resguardamos que é provável exceder propriedades que, de início, limitaram o aumento das atividades. Levamos em consideração sobre o fato dos professores e estudantes não se encaixarem, a princípio nessa nova realidade de institucionalização e desinstitucionalização do ambiente escolar, pois, em um todo, as mudanças são complicadas, metódicas, multifacetadas, provocadas por alguns fatores que não são constantes, relatando de várias formas o novo e o tradicional.

Mesmo que o isomorfismo esteja de acordo com o tópico mais erudito na tese institucional, indagamos qual a probabilidade da homogeneização se levarmos em conta as tantas mudanças que se estabelecem, encadeiam ou hibridizam, tal como para a educação, para as variáveis de práticas, infraestruturas e procedimentos institucionalizados.

A tese institucional é constantemente indagada por evidenciar a repetição e a homogeneidade dos eventos, desconsiderando o envolvimento das mudanças dos fatores e a função das propensões dos professores nesses procedimentos. O título de transformação institucional, no entanto, está em evidência devido a Pandemia da Covid- 19 (SCHOMMER, 2003).

O termo institucional tem significado que pode mudar de acordo com a função, elemento, a concepção ou a disciplina de análise. E respeitar um elemento como instituição ou pode não respeitar vai se adequar a cada

critério. Sem especificar, conseguimos refletir em instituições como “as regras do jogo”, soluções triviais usando padrões ou ocasiões restabelecidas.

Com naturalidade dinâmica e processual, modelos institucionalizados, são, no entanto, respostas de um privado e constante procedimento de produção, submetidos a um movimento social dos agentes para entrar em contraste, fazer alguma mudança ou exterminá-lo, assim como para maximizar ou minimizar seu poder no decorrer do tempo. (SCHOMMER, 2003).

Quadro 6 – De que forma a tecnologia pode transformar a educação?

Questionamento: A tecnologia e a educação	
Participantes docentes	Respostas
Vitória	Democratizando as formas de acesso aos estudantes
Flor	Dando a todos a possibilidade de estudar de forma remota com qualidade

Fonte: Autora (2022).

Pela junção desses vários aspectos, firmou-se uma ação de dessociação do lócus escola, carregando a grande desarrumação de atribuições e recursos. (SCHOMMER, 2003). No mesmo momento, gerou-se ambientes para novos modelos de acordo com o corpo social civil e com a esfera privada, tanto para o fornecimento de atividades aos estudantes quanto para novos meios de apoio ao povo, expandindo a obrigação pela coisa pública para mais adiante dos âmbitos do estado.

São muitos os protótipos que comprovam diferenças no modo de operar dos governos e a edição de novas medidas institucionais, principalmente nos setores dos governos regionais e municipais. Distinguem-se predisposições de transformação de comportamento de governos para instituir recentes políticas comunitárias, como no caso da doação de celulares e tablets aos pais dos estudantes ouvidos na pesquisa. (SCHOMMER, 2003).

No âmbito das políticas, existe transformação no entendimento em relação a naturalidade das atividades executadas e respostas modernas às novas adversidades, dando evidência a precaução no setor da saúde, por exemplo - fechamento de ambientes para viabilizar o isolamento social,

com cautela aos menos assistidos que, necessitavam, além do aumento no âmbito de ação governamental, que fossem criados projetos para gerar trabalhos e rendas, além de outros voltados para a educação.

Além de assegurar o acesso e permanência na escola, demandando ainda que sejam criados sistemas, redes e escolas, garantindo um patamar comum de aprendizagens a todos os alunos, uma tarefa cuja BNCC é considerada uma ferramenta fundamental (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia mudou muitas formas de estruturar a organização do trabalho pedagógico, repercutindo sobre as ações empreendidas durante ela ou conforme os resultados dessas atividades desenvolvidas no lar dos alunos.

A revolução informacional proporcionou ferramentas para o desenvolvimento de uma nova modalidade de trabalho, ou seja, as tecnologias da informação e comunicação junto à globalização desencadearam uma revolução nas relações humanas, com repercussões em diversas áreas como na economia, na ciência, na educação e no mundo do trabalho.

Deste modo, a aplicabilidade dos computadores nas salas de aula influencia positivamente no processo de ensino e aprendizagem, motivando e tornando a aprendizagem mais significativa para os alunos, que começam a participar ativamente das aulas transformando-se de sujeitos passivos a sujeitos ativos, interagindo com o conteúdo e criando estratégias para a solução dos problemas propostos pelo professor.

Portanto, faz-se necessário que os professores entendam como integrar o computador nas salas de aula, superando barreiras e possibilitando a transição de um sistema fracionado para um sistema integrado de conteúdos voltados para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

Assim, podemos notar que os computadores têm contribuído para a educação, diversificando os recursos de ensino e criando condições de aprendizagem, que fazem com que o professor deixe de ser o detentor do conhecimento e passe a ser o criador de ambientes de aprendizagem que facilitam o processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site. Acesso em: 7 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d`água, 2010.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez. 2002, p. 33-58.

ORRIGO, Gabriel Marcos Archanjo; FILGUEIRA, Matheus. Henrique Balego. **Crimes Cibernéticos**: Uma Abordagem Jurídica Sobre os Crimes Realizados no Âmbito Virtual. ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - ISSN 21-76-8498, v. 11, n. 11, 2015.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carolina Santana de Melo¹

Abraão Danziger de Matos²

1. INTRODUÇÃO

Apresenta o tema a “Gamificação como estratégia de aprendizagem na educação infantil” com o intuito de expor formas de aplicar essa metodologia para crianças dessa faixa etária.

Os alunos da atualidade possuem acesso a diversas informações, portanto é necessário que os alunos sejam motivados e seduzidos a participar de seu desenvolvimento escolar.

A gamificação pode ser considerada uma readaptação da cultura lúdica às técnicas condicionantes da cibercultura, um movimento natural imbricado ao desenvolvimento do ser humano por meio da interação com o lúdico.

É cada vez mais importante voltar à atenção as crianças e ao seu desenvolvimento e a Educação Infantil passou a ter papel fundamental nesse período de iniciação desse desenvolvimento.

A educação infantil é o fundamento do processo educacional, fazendo parte da educação básica, atendendo a faixa etária de 0 a 5 anos, e como obrigatoriedade as crianças de 4 a 5 anos e tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens.

1 Administradora (Fasar), Pedagoga (Unopar) Pós-graduada em Neuropsicopedagogia (Faveni) E-mail: anacarolinasm14@gmail.com

2 Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absoulute Christian University. E-mail: estudantegc@gmail.com.

Diante disso, se faz necessário apontar a gamificação como metodologia ativa para crianças da educação infantil baseados nas propostas da BNCC, onde a criança tem direitos assegurados de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Tudo isso respeitando a faixa etária de cada criança com atividades bem elaboradas e executadas pelos profissionais capacitados para esse fim, com o objetivo de desenvolver e formar a criança e acima de tudo cuidar.

2. COMPREENSÃO DA METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM

Atualmente com o mundo digital percebe-se que as velhas práticas e as ferramentas ultrapassadas já não são suficientes para suprir o cenário educacional, os alunos estão cada vez mais autônomos e conectados as novas tecnologias e mídias sociais estão revolucionando a forma de ensinar e aprender (ROSA, 2018).

A educação formal e tradicionalista necessita abrir um espaço para uma educação que busque atender as necessidades educacionais dos educandos, que esteja além da transmissão de conteúdos, mas uma educação que esteja preocupada com a apropriação do conhecimento visando nas transformações educacionais, mas também nas sociais (SILVA; PIRES, 2020).

Os alunos da atualidade possuem acesso a diversas informações, portanto é necessário que os alunos sejam motivados e seduzidos a participar de seu desenvolvimento escolar sendo necessário também para o professor, para ter a relação de professor-aluno, com o intuito do professor conhecer seu aluno e investir em uma proposta pedagógica que lhes permita empreender uma forma de ensinar e aprender de modo coletivo, participativo e desafiador, que provoque o senso crítico, criativo em ambos os atores do processo (FERREIRA, 2016).

Nesse aspecto, a metodologia ativa se apresenta como uma técnica de ensino e aprendizagem que serve como um recurso didático base para uma formação crítica e reflexiva dos educandos (FERREIRA, 2016).

“As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas” (MORAN, 2013, p. 1).

A principal característica das Metodologias Ativas é colocar o estudante no centro do seu desenvolvimento e participante ativo no processo de aprendizagem, na opinião de Cotta *et al.* (2012, p. 788), as metodologias ativas de ensino e aprendizagem se baseiam em “estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva”. Para Borges, Alencar (2014, p. 119-120) são “tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (SILVA; PIRES, 2020, p. 4).

Ferreira (2016), explica que os alunos atualmente têm acesso e facilidade a inúmeras informações, sendo fundamental que o pedagogo busque compreender os educandos e investir em um modelo pedagógico lhes permita empreender uma forma de ensinar e aprender de modo coletivo, participativo e desafiador, que provoque o senso crítico, criativo em ambos os atores do processo, para que os alunos sejam mais engajados e motivados no âmbito escolar.

Adotar o uso das Metodologias Ativas e atuar por meio delas de maneira criativa, ousada, visa transformar a prática professor, que poderá contribuir efetivamente no desenvolvimento de alunos com consciência de mundo coerente, que reconhece o impacto de suas ações (SILVA; PIRES, 2020, p. 4).

Desse modo, é importante conhecer a aplicabilidade da metodologia ativa para desenvolver a prática de mediar a ação para que o estudante seja o autor do processo isso é fundamental para que se mantenham motivados, engajados e desenvolva no professor segurança para inovar. Além disso, enriquece o contexto educacional, ao refletir, sobre a temática os professores têm a oportunidade de desenvolvem a análise de sua prática, trocar experiência, recorrer a outras estratégias de ensino, e assim o conhecimento e vivencias compartilhadas, tende a transformar o cenário educacional com véis tradicionalista e caminhar para formação de um aluno integral, crítico e participativo na sociedade (SILVA; PIRES, 2020).

2.1 A METODOLOGIA ATIVA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desse modo, a metodologia ativa se torna presente também na educação infantil.

É fato que a faixa etária de zero a cinco anos de idade é marcada pela curiosidade e descoberta de aprendizagens claras, sendo necessário que o pedagogo busque atividades que devem chamar a atenção do educando através de forma lúdica aguçando o interesse do aluno e seus questionamentos (LINHARES, FERREIRA, REIS, 2020).

A educação infantil tem como escopo ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens (BRASIL, 2018).

Diante disso, a gamificação se apresenta como uma metodologia ativa que poderá ser aplicada nessa faixa etária.

“Gamificação (ou, em inglês, gamification) tornou-se uma das apostas da educação no século 21. O termo complicado significa simplesmente usar elementos dos jogos de forma a engajar pessoas para atingir um objetivo” (LORENZONI, 2016, p. 1).

A gamificação pode ser considerada uma readaptação da cultura lúdica às técnicas condicionantes da cibercultura, um movimento natural imbricado ao desenvolvimento do ser humano por meio da interação com o lúdico. O termo é uma tradução de gamification (em inglês) e foi usado pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling. Os autores dizem que por meio da gamificação é possível: engajar, socializar, motivar e ensinar de maneira mais eficiente. A gamificação promove o engajamento das pessoas em atividades cotidianas aplicando a lógica de jogos na vida real pode levar ao desenvolvimento de um mundo melhor (MARTINS; GIRAFFA, 2015, p. 44).

“Na educação, o potencial da gamificação é imenso: ela funciona para despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema” (LORENZONI, 2016, p. 1).

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 40).

Os cinco campos de experiências organizados pela BNCC, são: O eu, o outro e o nós, é preciso criar oportunidade para que as crianças

estejam em outros grupos sociais e culturais, em outros modos de vida, costume, celebrações, entre outros. Corpo, gestos e movimentos, é preciso criar oportunidades para as crianças explorarem gestos, movimentos, olhares, etc, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço do corpo. Traços, sons, cores e formas: para promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal. Escuta, fala, pensamento e imaginação, é necessário promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, para promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2018).

Compreendendo o que a BNCC propõe para alunos de educação infantil o pedagogo pode utilizar a metodologia ativa de gamificação em sala de aula estando em conformidade com a BNCC.

Brasil (2018, p. 39) expõe, “o trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 44).

Ferreira (2016), explica que, o papel do pedagogo será o de estimular o educando a buscar o conhecimento, a criar gosto pelo saber. Através da aplicação da metodologia ativa, com suas técnicas que permitam ações transformadoras da realidade pelos professores e alunos, poderão promover a formação de indivíduos com condições de atuação crítica, reflexiva e autônoma na sociedade.

Em vez de trazer jogos já existentes para a sala de aula, o educador pode explorar a gamificação através de certas dinâmicas com sua turma: a principal é trabalhar a partir de missões ou desafios, que

funcionam como combustível para a aprendizagem. Dessa forma, todo conhecimento serve a um propósito, o que envolve os estudantes no processo. Outras alternativas são utilizar pontos, distintivos ou prêmios como incentivo; definir personagens (avatares) ou cenários específicos com que os alunos precisam lidar ou propor obstáculos a serem superados (LORENZONI, 2016, p. 1).

“É preciso despertar no estudante a ação de aprender, tirá-lo da inércia do ser passivo, de mero espectador e assim, conduzi-lo a um processo pelo qual se torne protagonista da aprendizagem, que desenvolva a criticidade e contribua para a sua formação integral” (SILVA; PIRES, 2020, p. 4).

2.2 APLICABILIDADE DA METODOLOGIA ATIVA GAMIFICAÇÃO

Diante disso, o professor de educação infantil pode explorar a metodologia ativa gamificação em sala de aula, pois, a gamificação vai além de jogos prontos.

Nessas ideias apresentadas, o educador pode utilizar a gamificação de diversas maneiras, que irá motivar as crianças e trabalhar diversos aspectos que a BNCC propõe.

Pode-se trabalhar então com: situações fantasiosas, pois, estimula a imaginação do jogador, objetivos claros, possibilita o envolvimento do sujeito no jogo, feedbacks e orientação, expõe respostas imediatas do sistema ao jogador aumentando o engajamento, crescimento contínuo de habilidades, através do jogo, favorece o aumento progressivo do conhecimento, tempo e pressão, ajuda a estabelecer metas claras e desafiadoras, recompensas, estímulos, garanti altos níveis de engajamento (INÁCIO, RIBAS, MARIA, 2014).

Pode-se destacar ainda, jogos de pontos, níveis, placar, divisas, integração, desafios e missões, loops de engajamento, personalização, reforço e feedback (INÁCIO, RIBAS, MARIA, 2014).

Aponta-se ainda o jogo com estrutura narrativa, pois propicia o ato de acompanhar, ler, ouvir, levando a uma experiência cognitiva, emocional e sensorial (INÁCIO, RIBAS, MARIA, 2014).

A gamificação funciona por meio da descoberta, contagem regressiva, trabalho em equipe, níveis. Possuindo ainda como formatos, a criação,

pesquisa e documentário, ponto de partida e a simulação (LORENZONI, 2016).

Pode-se então afirmar que a gamificação alinhada com a BNCC pode apresentar diversos benefícios para as crianças da educação infantil.

Diante disso, o professor de educação infantil poderá inovar e trazer diversas formas para a aplicabilidade dessa ferramenta de metodologia ativa gamificação, pode-se apontar quatro formas: storytelling, descrita como a arte de contar uma boa história narrativa para envolver o aluno na atividade, aproximando o tema de estudo de sua realidade ou imaginação, atividade colaborativa, montar uma atividade como um jogo onde se há um objetivo a ser atingido, mas que depende da participação e talento de todos, atividade competitiva, o uso de pontos e ranking podem ajudar a criar esse ambiente de forma saudável e dinâmica e uso de plataforma, desenvolver uma solução especial e que esteja alinhada às necessidades e perfil dos alunos (LUDUSPRO, 2020).

Através da metodologia ativa gamificação pode-se perceber que as aulas se tornam mais atraentes, contextualizadas e produtivas, promovendo: interatividade, alcance de objetivos, trabalho em equipe, linguagem tecnológica e resolução de problemas (LORENZONI, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, conclui-se que a gamificação se torna uma estratégia de aprendizagem que traz diversas contribuições para os educandos da educação infantil.

Em vista disso, os professores devem introduzir metodologias ativas para que consiga turbinar o processo de ensino aprendizagem, fazendo adoção de práticas que estejam relacionadas com a realidade de cada aluno e jamais fazer somente uso das práticas de ensinamentos tradicionais, o aluno precisa estar e se sentir motivado, acolhido e curioso com o seu processo de formação. Essa relação demanda muito esforço e dedicação, portanto cabe ao docente manter uma boa relação com os educandos para que nenhuma das partes se esgote e fique cansativo.

Conclui-se que a metodologia ativa de aprendizagem foi desenvolvida para tornar a sala de aula mais dinâmica e melhorar os resultados de

aprendizagem dos alunos tonando-se uma das apostas da educação no século 21 se apresentando com um dos caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: A educação é a base.** Brasília: MEC/ Secretaria de educação básica. 2018. Acesso em: 02/08/2021.

FERREIRA, Antônio Eustáquio. **Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: uma experiência Com docentes da educação básica.** 2016. Revista Online de extensão e cultura realização. Acesso em: 02/08/2021.

INÁCIO, Raul; RIBAS, Vania; MARIA, Luciane. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=r6TcBAAA-QBAJ&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PT3#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 02/08/2021.

LINHARES, Bruna; FERREIRA, Iorlete Lima; DOS REIS, Luciana Salazar. **Metodologia ativa do ensino da matemática na educação infantil.** Revista Facimp-Empowerment, v. 1, n. 1, p. 14-20, 2020. Acesso em: 02/08/2021.

LORENZONI, Marcela. **Gamificação: o que é e como pode transformar a aprendizagem.** 2016. Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/gamificacao>> Acesso em: 02/08/2021.

LUDUSPRO. **4 Maneiras para aplicar a gamificação na educação infantil. Blogpost: artigo científico,** 2021. Disponível em: <<https://www.luduspro.com.br/blog/gamificacao-na-educacao-infantil>> Acesso em: 29/09/2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Artigo: Blog post, 2013. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/>> Acesso em: 02/08/2021.

SILVA, Rosimary Batista da; PIRES, Luciene Lima de Assis. **Metodologias ativas de aprendizagem: construção do conhecimento.** Conedu: Maceió, 2020. Acesso em: 02/08/2021.

AULAS ONLINE: REDE SOCIAL COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

João Pedro Almeida Moraes¹

INTRODUÇÃO

A Educação contemporânea vem paulatinamente se adaptando à nova realidade emergindo no mundo dos indivíduos que já nascem inseridos na realidade do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Damasceno (2014, p. 41) corrobora com essa afirmação analisando que “É importante perceber como essas transformações sociais reverberam na instituição, escolar, reelaborando conceitos, posturas, práticas, pensamentos, ideologias e modos de ser/agir/conhecer.

A chegada das tecnologias digitais na educação começou a ser fomentada nos anos sessenta, ganhando força na década de noventa e tendo sua discussão sendo promovida com maior veemência no início do século XXI. Toda essa avalanche de inserção da tecnologia digital na educação veio acompanhada com o crescente acesso às Redes Sociais.

Dentro da educação, as Redes sociais podem ser vistas como um ambiente propício para desenvolver o ensino e a aprendizagem, ou seja, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Essa possibilidade para potencializar a aprendizagem docente pode ser atingida se em suas características tiverem algumas peculiaridades fundamentais, sendo elas: a colaboração e a interatividade entre os indivíduos envolvidos no processo. Todos os níveis e modalidades de ensino podem utilizar essa possibilidade como uma forma de ajudar na aprendizagem de seus alunos.

Nas sessões seguintes serão apresentados os conceitos de Educação

¹ Licenciado em Computação, Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Aplicações para Desenvolvimento Web e Mestrando em Ciências da Computação.

com tecnologia digital, Redes sociais, AVA, Colaboração, interatividade e um exemplo de aplicabilidade de uma Rede Social como AVA.

DESENVOLVIMENTO

Educação com Tecnologia Digital

As discussões acerca da inserção das tecnologias digitais (TD) no âmbito escolar vem ganhando cada vez mais destaques no meio acadêmico - entre os (as) pesquisadores (as), os (as) professores (as) e indivíduos que permeiam a escola - e na sociedade contemporânea. Com isto as tecnologias digitais na educação foram definidas por Santos e Pequeno (2011, p.78) como:

As Novas Tecnologias da Comunicação e Informação na Educação - NTIC devem ser entendidas como sendo um conjunto de recursos não humanos dedicados ao armazenamento, processamento e comunicação da informação, organizados num sistema capaz de executar um conjunto de tarefas.

Esses elementos não humanizados supracitados são vistos por Garcia et al (2011, p.82) que:

Os recursos digitais são elementos informatizados que permitem que conteúdos sejam abordados em materiais como imagens, vídeos, hipertextos, animações, simulações, páginas web, jogos educativos, dentre outros. Os materiais digitais educacionais são ferramentas que possibilitam novas práticas pedagógicas, pois possibilitam a interatividade entre o aluno e uma determinada atividade com o objetivo de aprendizagem. O planejamento pedagógico em que esses recursos digitais estão inseridos é o grande desafio dos professores na atualidade (TORREZZAN; BEHAR, 2009).

Por tanto, pode ser definida como um conjunto de funções não só capaz de executar tarefas, mas abordar temas das disciplinas, possibilitar novas formas de ensinar e dentre outros. Sendo assim, é necessário saber se as TD's poderão ajudar os alunos cognitivamente. Vygotsky (1989) define que a cognição é a construção do intelecto e ele pode ser realizado através da interação com o meio ou algum objeto. Com isso, Santos e Pequeno (2011, p.90) apud LÉVY (2000, p.157) analisam que:

tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Para que esse processo de desenvolvimento cognitivo do aluno seja atingido, através do uso de TD de forma eficaz, é necessário fazer uma escolha dos recursos em que o aluno esteja interagindo, colaborando e dialogando e não apenas depositando informações. Assim Garcia et al (2011, p.86) com base em Freire (2005) enfatiza que “a tecnologia na educação não deve ser usada de maneira que uns depositem informações sobre os outros, de forma isolada ou unidirecional e sim como um processo interativo, colaborativo e dialógico.”

Vygotsky (1989) define que a cognição é a construção do intelecto e ele pode ser realizado através da interação com o meio ou algum objeto. Uma alternativa de tecnologia digital a ser utilizada no ambiente educacional é a Rede Social da Internet, que será apresentada logo a seguir.

Redes sociais

As redes sociais podem ser definidas como um ambiente de interatividade, compartilhamento de ideias, construção de identidade, ambiente colaborativo e outros (PORTO & SANTOS, 2014). Assim como Recuro (2009, p. 24) define como:

Redes sociais na internet são agrupamentos de pessoas que se aproximam devido a interesses em comum. “Uma rede, assim, é uma metáfora para observar padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores”

Portanto, a rede social possibilita ao seu usuário um maior colaboratividade, cooperação e interação, possibilitando uma participação mais ativa dos indivíduos envolvidos nas atividades propostas nesse ambiente. Nesse sentido, é possível potencializar a aprendizagem do aluno através desses elementos que a rede social dispõe. Como evidência Santos e Campo (2013, p. 03) apud Vygotsky (2007, p. 118) que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de

desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança

Nesse contexto é possível mensurar que as tecnologias digitais, especificamente as redes sociais, podem contribuir diretamente e de forma potencializadora na aprendizagem dos alunos.

Para poder ter uma maior visualização de como as características das redes sociais podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem, será discutido a seguir o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Como pode ser analisado, as Redes Sociais podem ser vistas como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pelo fato de dispor das mesmas características. Assim é possível perceber que as Redes Sociais dão a possibilidade de promoverem a mediação através do computador, a entrega de material on-line, grupos de bate-papos, interatividade, hipertextos e outros, como acontece no AVA, vide o conceito adiante.

Para melhor entender o que é o AVA, se faz necessário conhecer o conceito de virtualização. Assim, Lévy (1996) afirma que “A virtualização pode ser definida como o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma “elevação à potência” da entidade considerada.”. E Schlemmer (2009, p.12) define que “Os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) são sistemas que sintetizam a funcionalidade de software para CMC (Comunicação Mediada por Computador) e métodos de entrega de material de cursos on-line.”

Um ambiente virtual, aqui visto como redes sociais, pode provocar diversas situações de aprendizagem. Lévy (1996) analisa que uma rede de ambiente digital proporciona uma inteligência coletiva, mais flexível, mais democrática, respeitando a singularidade de cada indivíduo. O próprio Lévy (1996) afirma que a inteligência é formada através da coletividade, dos multi diálogos, do real e do imaginário.

A aprendizagem ocorre através da interação do aprendente com o objeto de estudo (LÉVY, 1996). O AVA traz como características, além dos

hipertextos, imagens, textos, vídeos, áudios, fundamentais as suas múltiplas alternativas para provocar o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou seja, a interação do indivíduo com o objeto de estudo. Além disso, é verificado que ele abre a possibilidade de outros espaços em uma velocidade grande. Dias (2007, p. 07) contribui salientando que:

Construir espaços de formação on-line constitui um desafio que não se limita à simples disponibilização de conteúdos no ambiente ou plataforma. A articulação entre os três eixos implica que o objecto de aprendizagem seja uma produção resultante não só dos conteúdos disponibilizados na plataforma (ou acessíveis através dela) mas também das atividades de exploração conduzidas através da interação e dos processos colaborativos. Deste modo, a plataforma deixará de ser um repositório de informação para se transformar num meio para os processos de interação e experimentação.

Portanto, para que haja uma maior efetividade no processo de aprendizagem dos discentes, deve haver um ambiente de colaboração e interatividade e não apenas um ambiente de depósito de informação.

Colaboração

A colaboração em no ambiente virtual de aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento da cognição discente. A colaboração pode ser entendida a partir da perspectiva de que um aluno ajuda o outro de forma interativa no desenvolvimento de determinada tarefa. Nesse sentido, Bona, Azevedo e Fagundes (2011) afirma que a “colaboração é quando cada um se comunica de forma cooperativa para finalizar o problema”.

Amaro, Ramos e Osório (2009) propõem também que o ambiente colaborador tenha uma interação não apenas entre professor/aluno e aluno/aluno, mas também seja professor/professor e professor e outras comunidades, através dos recursos tecnológicos. Além disso, esses autores com base em Arends (1995) caracterizam o ambiente colaborativo de aprendizagem como: trabalho em equipe; equipes heterogêneas em relação ao nível de aprendizagem ao gênero e a outras características; e sistemas de recompensa dirigidos ao grupo e não ao indivíduo.

Dessa forma, fica claro que o ambiente de aprendizagem colaborativo é envolto de interatividade e solidariedade entre seus integrantes.

Essa solidariedade é caracterizada por um indivíduo ajudar ao outro, por todos os envolvidos estarem em construção de um objetivo comum - através de tarefas em grupo - e além de tudo permite os agentes escolares a compreenderem e respeitarem uns aos outros (AMARO, RAMOS e OSÓRIO, 2009).

Interatividade

A interatividade pode ser entendida como a ação entre os componentes de determinado grupo ou ambiente, com algum efeito comportamental. Com isso, Schlemmer (2009) aponta que “segundo Primo (1999), a interação é uma “ação entre” os participantes, cujo foco está na relação estabelecida entre os interagentes. A interação ocorre na medida em que o comportamento de um influencia no comportamento do outro.”

Primo (2008) relata que existe uma pluralidade de forma de interatividade, entre elas estão duas que se encaixam no perfil de interação dos discentes através das Redes Sociais. Portanto, ele traz a interação homem-meio-homem, ao qual há uma comunicação entre duas pessoas intermediada por um veículo de comunicação. Na outra possibilidade é a múltiplas interações, o qual o usuário interage tanto com o meio (hardware e software), quanto com um outro indivíduo através do meio.

Em uma visão Vygotskyana (1989) o sujeito aprende através da interação com algum objeto e essa aprendizagem é concebida por meio da mediação de um indivíduo. Nessa visão existem os problemas em que o homem resolve sozinho (zona desenvolvimento real) e a que ele precisará de um outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, dominar e resolver por si só (zona de desenvolvimento potencial). Entre esses dois níveis citados existe a zona de desenvolvimento proximal. Essa zona permite a interação entre o sujeito, seja ela pela linguagem humana ou da máquina, forçando a aquisição intelectual devido ao surgimento de problemas nas redes.

Portanto, percebe que através de um ambiente interativo, com uma mediação adequada é possível potencializar a aprendizagem. Então, a partir desse ponto de vista, percebe-se que a Rede Social pode proporcionar um ambiente para aprendizagem.

Aplicabilidade de uma Rede Social como AVA.

Uma possibilidade de Rede Social que pode ser usada como AVA é o *facebook*. Essa rede social foi criada por Mark Zuckerberg e seus colegas de quarto. A princípio a rede só era para a universidade de Harvard e mais tarde foi tomando uma proporção maior atingindo outras faculdades e posteriormente o mundo inteiro.

Com isso surgiu a oportunidade de conectar assuntos e pessoas por meio dessa ferramenta. Desta forma Porto e Santos (2014, p. 31) com base em BYAM (1995), TURKLE (1995) MCKENNA & BARGH (2000) compreende que:

Evidencia-se que os utilizadores das redes sociais trarão assuntos e pessoas dos seus mundos offline para os mundos online. Esta perspectiva contrasta com a dos que consideram que a internet permite aos utilizadores apresentarem “eus” online diferentes dos “eus” offline

Com pessoas tendo acesso aos conteúdos pode-se então ter um cenário ideal para potencializar a aprendizagem. Assim, Porto e Santos (2014, p. 39) com base em Selwyn (2007) afirmam que:

Admite-se, pois que, embora não se centrando no desenvolvimento de aprendizagens formais, o Facebook pode constituir um espaço importante para a aprendizagem informal e cultural sobre ser estudante universitário.

Portanto, os professores podem levar assuntos de suas disciplinas para o facebook, a fim dos alunos interagirem, pesquisarem, formarem chats de discussões e até resolver atividades em torno dos conteúdos.

Um exemplo de como a junção de redes sociais e aprendizagem online pode funcionar é visto na pesquisa realizada por Moraes e Damasceno (2017) que trabalharam com a aplicação do facebook como apoio ao ensino de língua portuguesa aos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Neste trabalho os alunos realizavam consultas de materiais, faziam atividades e interagiam entre si e a professora da classe em uma página dedicada a esse evento durante os bimestres letivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efervescente chegada das redes sociais, possibilitou às escolas a

desenvolverem um trabalho para poder aliar o uso dessa tecnologia, agora como um recurso digital de aprendizagem, e o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido é de suma importância o docente sair da sua área de conforto (lousa, livros, caderno) e provocar o aluno para que ele também saia da sua área de conforto (o uso do facebook apenas como ambiente virtual de socialização e comunicação entre indivíduos).

O século da informação rápida dá à escola a possibilidade de formar novos ambientes de aprendizagem. Uma dessas possibilidades é o uso do facebook como forma de potencializar a aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS

- Amaro, Sandra; Ramos, Altina; Osório, Antônio. Os meninos à volta do computador: a aprendizagem colaborativa na era digital. EDUSER: revista de educação, Vol 1(1), 2009
- Bona, Aline Silva De; Azevedo, Marcus Vinicius de; Fagundes Léa da Cruz; **A cooperação e/ou a colaboração no Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática.** V.9 N°2, dezembro, 2011
- Damasceno, H. L. C., **Os tablets chegaram: as tecnologias móveis nas escolas de Salvador/bahia.** SIBI - UFBA/ Faculdade de Educação, 2014
- Dias, Paulo. **Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas colaborativas.** VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2007
- Freire, Wendel (Org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 128 p.
- Garcia, M. F; Rabelo, F. D.; Silva, D.; Amaral, S. F. **Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79 -87, jan./abr. 2011
- Levy, Pierre; 1956 – **O que é Virtual?** / Pierre, Levy; Tradução de Paulo Neves – São Paulo: Ed.34,1996 p. (Coleção TRANS)
- Moraes, J. P. A. Damasceno, H. L. C. Curtir e compartilhar o conhecimento em língua portuguesa no facebook: uma experiência com estudantes do 6° ano de uma escola pública. In: I Seminário de (Multi) letramentos, Educação e Tecnologia, 2017, Salvador. Tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, multiculturalidade, ensino e aprendiza-

gem na cibercultura, 2017. p. 161-167.

Porto, Cristiane; Santos, Edméa, (Organizadoras). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar/** – Campina Grande: EDUEPB, 2014.

Primo, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008

Recuero,R..**Redes sociais na internet.**Porto Alegre: Sulina, 2009.

Santos, R.A., Campos, T.C.S. **Redes Sociais na Educação: uso do Facebook no estudo de trigonometria no triângulo retângulo.** Acessado em: <https://goo.gl/Ntw1tU>, no dia 11/10/2016 às 14:53.

Schlemmer, Eliane. **Telepresença.** Eliane Schlemmer. — Curitiba: IES-DE Brasil S.A., 2009.

Sousa, Robson Pequeno de, Moita, Filomena da M. C da S. C., Carvalho, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação.** - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

Vygotsky, Pierre. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O RESGATE DO ESTUDANTE

Leandro de Souza Silva¹

Elma Francisca Lopes Costa²

Tiago Santos Barreto Thomaz³

Entende-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma oportunidade de resgate do indivíduo. Esta é uma modalidade de ensino que só adquire sentido a partir do entendimento de que há existência intrínseca entre conhecimento acadêmico e o universo do estudante.

Nessa modalidade, são atendidos estudantes maiores de 15 anos - no ensino fundamental - e maiores de 18 anos - no ensino médio. Este atendimento é um direito assegurado pelo legislativo. Observe:

No artigo 37 da LDB, é enfatizado o compromisso do Estado diante desta população: “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, n.p). Acerca deste tema, o Artigo 208, da Constituição Federal de 1988, também, legisla ao declarar a obrigação do Estado por meio da garantia da educação gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e sua oferta noturna regular, adequada às condições do educando” (BRASIL, 2020, n.p).

A partir deste entendimento, é apropriado perceber o perfil desses estudantes, uma vez que são majoritariamente trabalhadores, com descompasso entre a série cursada e suas faixas etárias, com uma família para

1 Professor de Educação Básica – Área de Português da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior. E-mail: professorleandro.l@hotmail.com.

2 Professora de Educação Básica – Área de Inglês da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pós-Graduada em Gestão Pública. E-mail: elmafcosta@gmail.com.

3 Técnico-Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Mestrando em Ciências da Educação/Administração Educacional. E-mail: tiagoduninthomaz@gmail.com.

sustentar, com experiências diversas, muitas vezes dolorosas, com histórias de reprovações e evasões. Cada um deles com suas particularidades, valores e esperanças.

Compreender este perfil implica criar meios a fim de que os estudantes se identifiquem com as instituições de ensino e se sintam representados. Apesar de saber que isto é imprescindível, sabe-se que as relações históricas de promoção e manutenção da exclusão social existentes no Estado se impõem como barreiras à criação desse processo de identificação.

Diante desse cenário, cabe à escola cumprir seu papel social, já que é reconhecida como espaço para salvar e resgatar essas diferentes vidas. Entende-se, pois, que o primeiro direito que é garantido ao ser humano é a vida, digna e humana. Sendo assim, o oferecimento desta modalidade de ensino requer implementação e avaliação de políticas públicas voltadas para garantia, acesso e permanência com qualidade para atender aos diversos contextos de aprendizagem e garantir, de forma efetiva, a inclusão e atendimento qualificado.

Dessa forma, torna-se imprescindível reconhecer a realidade desses estudantes, que chegam com características tão singulares. Esses conhecimentos permitem embasar a prática docente, a didática, a escolha e condução dos conteúdos voltados para suas vidas profissionais, focados na autonomia de cada um e no desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos e alteridades.

Conforme ensina Paulo Freire, o educador precisa manter com o oprimido, vindo de classes precárias, um diálogo constante e humanizado. Isso implica reconhecer a força, os saberes e experiências de cada um deles. Fundamentado nessa ideia, é possível criar caminhos para uma aprendizagem humanizada, acolhedora, inovadora e significativa (FREIRE, 2010).

Nesse sentido, esse autor ainda defende que convém ao estudante ler o mundo para compreendê-lo. Sobressai nesta definição a concepção de que convém ao educador alicerçar práticas educativas associadas ao mundo dos educandos. Desse modo, permite-se a representação, no universo letrado, das aspirações e realidades deles. Essa representatividade está prevista no Artigo 37, § 2º da LDB: “Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 2009, n.p).

É conveniente apreender os ensinamentos de Freire, pois ele se tornou referência para este segmento educacional ao revolucionar a maneira de lidar com a alfabetização. No cenário educacional de 1960, época em que começou a construir suas metodologias, ele promoveu uma transformação na perspectiva da forma como era entendido este assunto (FREIRE, 2010).

Segundo a concepção freiriana, não só ninguém educa ninguém como também ninguém se educa a si mesmo. Logo, o ato educativo envolve mediação e comunhão feita pelo mundo. Entende-se disto a imprescindibilidade de socializar os afazeres pedagógicos. Para isso, importa entender o universo do estudante e alicerçar práticas pedagógicas contextualizadas (FREIRE, 2010).

Segundo Scortegagna e Oliveira (2006), Paulo Freire desenvolveu sua própria metodologia de trabalho. A inovação dele era a união entre a característica dessa educação e a relação com quem educa. Isto evidencia o princípio de que os fazeres educativos são, acima de tudo, atos políticos que servem tanto para a submissão quanto para a libertação.

Destas considerações, é relevante, sobretudo, destacar a correlação entre educação e ato político. Isso implica intervir no mundo. No entanto, não se trata de intervenção no sentido ideológico partidário, mas, sim, ser capaz de agir na sociedade. Nisso, emergem responsabilidades de todos os envolvidos na práxis educativa a fim de fomentar agirem no âmbito da comunidade escolar e outras estruturas sociais. Esse compromisso acarreta percepção dos educadores da realidade de cada contexto escolar. Sem isto, não há condições de interações significativas (FREIRE, 2010).

A instituição de ensino necessita organizar seu trabalho pedagógico centralizado nos seus alunos, pois há relevância de ouvir toda a comunidade escolar. A coletividade comunitária conhece suas próprias necessidades, anseios e potencial de intervenção na realidade na qual está inserida. Assim, precisam ser conscientes e participativos com o intuito de contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade de ensino (ALMEIDA, 2019).

Vinculado a este entendimento, encontra-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), principal norteador das políticas educacionais. Nesse sentido, o artigo 12, inciso I, da LDB, explicita que as unidades de ensino

incumbir-se-ão, em conjunto com toda a comunidade escolar, de estruturar sua proposta pedagógica (BRASIL, 2009).

Essa estruturação coletiva conduz ao sentimento de pertença. Isto torna viável a emancipação do sujeito, concepção defendida por Paulo Freire. Por meio do ato de se emancipar, o educando adquire condições de agir politicamente, por meio de interações conscientes e significativas. Isso solidifica um caminho relevante ao encontro da superação das barreiras que dificultam o aprendizado significativo (FREIRE, 2010).

Nessa perspectiva, destaca-se, que a transformação social ocorrida, por meio desta evolução, corrobora para o crescimento pessoal e autonomia do estudante, o que aponta para o surgimento da qualidade educacional. Uma vez que as próprias pessoas pertencentes à comunidade da escola observam melhorias que as beneficiam e impulsionam seus potenciais, sentem-se interessadas em contribuir mais e melhor para o sucesso deste processo interventivo.

Em se tratando de transformação, é apropriado mencionar a reflexão de Hill (2016) que concebe que a lei da mudança impele as pessoas a seguirem suas evoluções. Nesse sentido, o crescimento, para o público da EJA, vai além de deprender conceitos concernente às disciplinas ministradas.

Este discernimento externaliza a inevitabilidade de pensar em ações conjuntas a fim de possibilitar exercer as práticas pedagógicas por meio de relações dialógicas que sustentem a ludicidade e a valorização das experiências extracurriculares dos estudantes. Esse ato consiste numa das ferramentas eficazes para o fomento e desenvolvimento da autonomia. Essa alteração de mentalidade favorece meios de diminuição e eliminação do paradigma excludente do cenário educacional.

Uma das maneiras de execução deste propósito é estudar as trajetórias dos perfis estudantis. A partir deste estudo, são cabíveis estratégias de manutenção desses estudantes jovens e adultos na escola desde que se considerem meios de elaboração de estratégias metodológicas de ensino que propiciem experiências significativas e exitosas (BASEGIO; MEDEIROS, 2000). Sem a clareza de conhecer, com propriedade, para qual tipo de educando o educador pretende maturar suas metodologias, não haverá instrumentalização adequada para a inclusão.

No que concerne à integração, cumpre observar as privações

concretas que acometem o indivíduo. Conforme Almeida (2019), para o alcance deste propósito, é preciso integrar a educação com qualidade para todos. Isso envolve recursos apropriados para essa demanda, com a utilização de políticas públicas consistentes. Assim, ao educador é fundamental proporcionar uma educação abrangente, cujos princípios fundamentais considerem os variados níveis socioeconômicos existentes no sistema educacional. Assim, inteirar-se a respeito destes assuntos conduz ao encontro da eficácia no desempenho das atividades educativas.

Para construir esta eficiência, é imprescindível desenvolver aptidões individuais para lidar com este segmento. Essas habilidades requerem, segundo Saviani (2009), tratamento diversificado, por meio da tolerância às diferenças individuais e aos diversos ritmos de aprendizagem. Além disso, para Saviani, urge a supressão das carências dos estudantes e o investimento em pesquisas para favorecer um panorama realista. Isso possibilita a apropriação do conhecimento de dados concretos sobre os quais e a partir dos quais convém refletir. Por meio desta reflexão, convém elaborar projetos de intervenções.

No entanto, intervir neste cenário só faz sentido se forem analisados criteriosamente não só os porquês dos fracassos escolares, mas também quais são os percursos praticados que originaram essas experiências. Com essa análise, pode-se viabilizar orientação para o combate à evasão escolar - um dos desafios impostos ao sistema educacional nacional.

No que concerne a este tema, convém mencionar que, no Brasil, consoante a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, o que representa 11 milhões de analfabetos (BRASIL, 2019). Este dado preocupa a todos os que se dedicam à busca de um país com condições de existência mais justas.

Esta preocupação se explica uma vez que o acesso à educação formal e de qualidade constitui relevante fator em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho. Nesse sentido, urge pensar em soluções adequadas a fim de erradicar o analfabetismo desta nação. Esse termo está presente no Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 9, na qual está explícito o objetivo de elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa

de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

O êxito no alcance deste objetivo exige adequação de postura didática e envolve atribuição de protagonismo ao aluno. O identificar-se como protagonista tende a fazê-lo se sentir motivado, adquirir o gosto pelos estudos e melhor compreendido. Outro benefício, certamente, será notado no contexto comunitário em que reside, haja vista que sua própria fala será depoimento em favor da participação ativa e criativa dos estudos até a conclusão da etapa escolar.

Esse engajamento significa reconhecer-se como ser digno diante da e na sociedade, além de corresponsável pela instrução escolar. Essa elevação de autoestima motiva a todos os que com ele constroem as situações de aprendizagens. É natural, pois, que os que convivem com esses discentes se sintam aguçados pela curiosidade e queiram fazer parte da instituição de ensino e a preservá-la.

Respeitadas as particularidades dos estudantes da EJA, a eles o tratamento com condições semelhantes às condições de todos os outros da educação básica regular é primordial. Assim, as múltiplas diferenças deverão ser percebidas como parte das vivências possibilitadas pelo processo histórico no qual estão imbricados desenvolvimento e transformação social (SAVIANI, 2009).

É preciso ter clareza pedagógica para não lesar o direito de jovens e adultos estudantes. Essa percepção se impõe como basilar uma vez que se sabe que, em algumas regiões do país, a realidade deles impõe mais desafios. Muitos deles trabalham arduamente, outros estão ou foram envolvidos em problemas com a justiça ou lhes faltam oportunidades profissionais. Ademais, outros não têm nem sequer uma alimentação digna. Sendo assim, convém encorajá-los, removê-los do desânimo e encorajá-los a sonhar e lutar por futuros mais promissores, sem renunciarem suas identidades, historicamente construídas.

Estes têm que sonhar, pois as dificuldades encontradas na vida não devem ser fatores limitadores das suas capacidades. Nesse sentido, à instituição escolar cabe instrumentalizar cognitivamente cada um dos que se encontram sob sua responsabilidade. Essa instrumentalização configura-se como ponto de partida para a realização de transformações de mentalidade negativa em mentalidade positiva. Com mentalidade vencedora,

mudam-se e edificam-se novas escolas.

Para isso ocorrer, é preciso investir na garantia da permanência dos discentes da EJA na escola e no sucesso das suas vidas nos âmbitos pessoais e profissionais. Nesse sentido, ao planejamento docente é impreterível serem atribuídos novos significados capazes de privilegiar os anseios dos jovens e adultos trabalhadores.

Dessa maneira, os direcionamentos pedagógicos precisam reservar espaço para conteúdos relevantes e significativos. Para Saviani (2009), sem estes componentes didáticos, não existe aprendizagem. Assim, torna-se um engano. Por meio da abordagem das matérias dessa forma, as diferentes culturas viabilizam o combate à cultura hegemônica e a visão singular.

Neste fortalecimento, na interação, no convívio com o outro, está inclusa a ideia de promover a capacidade de compreender e intervir nos diferentes contextos em que estão inseridos. A fim de viabilizar esta compreensão e intervenção, aos estudantes devem ser apresentadas qualificações e instrumentalizações pertinentes.

Isso posto, essa ideia de educação compreende o ambiente escolar como um reflexo do ambiente social. Em decorrência de o Brasil ser um país cujas raízes históricas envolvem miscigenação, é natural a observação de uma vasta pluralidade de culturas, raças, gêneros e ideias no contexto escolar. Neste sentido, cabe aos sistemas de ensino, em articulação com os profissionais da educação e a comunidade escolar, orientar para a importância do respeito, tolerância e diversidade nas escolas.

Consoante afirmou Freire (2010), ao educador não é viável desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência com os quais os educandos adentram a escola. No entanto, iniciar o desenvolvimento das atividades a partir dos saberes que os educandos têm não significa girar somente em torno deste saber. E, sim, iniciar as práticas educativas a partir deste entendimento e construir novas aprendizagens.

Apesar de tantas contradições enfrentadas na EJA, os envolvidos neste segmento precisam estar motivados. Assim, por meio da motivação, tornam-se mais prováveis desenvolvimentos de estratégias que considerem a heterogeneidade característica deste público.

A reflexão acerca da educação é inerente à reflexão sobre o próprio homem. Então, este é o cerne das ações pertinentes aos processos

educativos. Em consideração a isso, é preciso propor concepções, nos sistemas de ensino, que superem o tradicionalismo. Isto retrata o caráter social, político, antropológico e ético (FREIRE, 2010).

Dessa maneira, é inevitável a busca por efetivação de um ensino de excelência. Essa qualidade acadêmica inclui práticas que vão de encontro aos problemas que acometem esta modalidade de educação. Uma dessas ações consiste em adequar materiais utilizados na condução da instrução em sala de aula, além de adequação curricular (FREIRE, 2010). Entretanto, esses apontamentos constituem, ainda, pontos de partida para um avanço mais significativo e qualificativo.

São necessárias, também, políticas e investimentos públicos com o intuito de assegurar o direito à continuidade dos estudos. Com esses direitos, visa-se ao exercício da igualdade, da justiça social e o reconhecimento da educação como agente conscientizador e transformador das realidades humanas (ALMEIDA, 2019).

É apropriado enfatizar o artigo 5º da LDB, pois este trata a educação como direito público subjetivo (BRASIL, 2009). Essa afirmação constitui prerrogativa para a população a exigir. Não se trata aqui da exigência tão somente da oferta de ensino gratuito a todos, mas também do seu oferecimento com qualidade.

Por fim, consideradas as diferentes perspectivas relacionadas a este tema, é oportuno salientar que a ação de educar requer mudanças de estruturas mentais e paradigmas individuais e coletivos. Essa mudança implica consciência com o propósito de direcionar os olhos à libertação do estigma social existente no âmbito do segmento da educação de jovens e adultos. Dessa forma, o rompimento dessa estigmatização histórica abre espaço para valorização do indivíduo. Portanto, colabora para o resgate de sua autoestima.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. dos S. de. **O resgate e a promoção da dignidade na educação de jovens e adultos - EJA: políticas públicas de efetivação de direito.** Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Unicesumar – Centro de ensino de Maringá. Maringá, 2019.

BASEGIO, L. J; MEDEIROS, R. L. **Educação de jovens e adultos: problemas e soluções**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [2019]. Disponível em: https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2262&catid=118&Itemid=284. Acesso em: 23 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HILL, N. **Você pode realizar seus próprios milagres**. Porto Alegre: Citadel Editora, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. de C. da S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica**. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. 15 p. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em: 23 de abr. de 2022.

O DISTANCIAMENTO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rose Almeida Souza¹

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, o mundo foi surpreendido com a notícia de um novo Coronavírus descoberto em Wuhan, cidade chinesa com 11 milhões de habitantes. A COVID-19, doença causada pelo novo Coronavírus é transmissível através do contato com gotículas de saliva da pessoa doente em decorrência de aperto de mãos, espirro, tosse, objetos ou superfícies contaminadas como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador, dentre outros.

A Organização Mundial da Saúde estabeleceu inúmeras medidas preventivas de combate a COVID-19, dentre elas, a suspensão de atividades com aglomeração de pessoas. Com base nessa normativa as atividades escolares presenciais foram substituídas por aulas virtuais com a adoção do sistema home office, também chamado de teletrabalho ou trabalho remoto dos professores. A tecnologia através das mídias sociais passou a ocupar a rotina da escola, quando a escola ainda enfrentava as discussões acerca do uso discriminado do celular em sala de aula.

A chegada da pandemia impôs ao mundo inúmeras restrições e para a escola urgiu a necessidade de capacitação, adaptação e aprimoramento do uso da internet para a adequação ao ensino remoto em substituição ao atendimento presencial. Entretanto, pais e professores também se questionam acerca da qualidade do ensino remoto, tanto na aplicabilidade e

1 Graduada em Pedagogia pela UNOPAR (2009); Especialista em Didática do Ensino Superior (2011); Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT (2021); email: rose.almeida@ifro.edu.br.

disposição dos conteúdos, quanto nas formas de avaliação. Há de se questionar ainda, a questão dos alunos com déficit de aprendizagem, impossibilidade ou acesso restrito à internet, a ausência da presença física do professor, do convívio com os colegas, das interações de aprendizagem, do espaço e ambiente propícios para as aulas.

Que impactos esse distanciamento do ambiente escolar poderá provocar no desempenho e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Como mensurar se, de fato, o aprendizado está acontecendo e como avaliar esta aprendizagem? Propõe-se uma reflexão profunda dos fatos que se apresentam diante de todos por meio de observações nos cotidianos dos desdobramentos das ações planejadas, improvisadas que desafiam os profissionais da educação e os alunos em suas vivências por meio de aulas virtuais.

A CULTURA DO AMBIENTE ESCOLAR

Para se compreender o papel do ambiente escolar no processo de ensino/aprendizagem deve-se retomar uma breve reflexão acerca do surgimento do espaço escolar, ou seja, da escola. No que se refere à educação Brasileira, de acordo com SAVIANI (2019) a formação dos primeiros passos da integração da escola surgiu com a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em 1549.

Concebemos que a escola surgiu da necessidade de atender, ao mesmo tempo, um maior número de crianças pela presença de um único professor.

Com o passar do tempo e, mediante as mudanças na educação em suas várias modalidades, o ambiente escolar passou por inúmeras transformações a fim de se adequar as necessidades de sua época e do que se pretendia como base de conhecimento.

A cada novo movimento por mudanças na educação, a escola agregava novas metodologias que vão além da sala de aula. A própria infraestrutura do espaço escolar foi criando sua identidade com cores, decorações, cartazes, murais, momentos cívicos, festas alusivas, quadras esportivas, salas de vídeos, refeitórios, pátios, eventos para competições esportivas, laboratórios, experimentos e, por fim, o acesso às tecnologias.

O ambiente escolar integrou-se ao modo de ensinar e aprender. De forma que os estímulos propiciados por ele pudessem facultar momentos

de aprendizagem e troca de experiências, espontaneamente.

Assim, relações de aprendizagem entre os pares, as percepções, os significados dados aos relacionamentos em sala de aula corroboram com o trabalho do professor. O aluno tem a oportunidade de aprender tanto com o professor, seu mediador principal, quanto com os próprios colegas, por meio da linguagem e interações peculiares à faixa etária e ao convívio diário. As dificuldades de aprendizagens são partilhadas e sentidas por todos. As necessidades de mudanças tanto no ensino quanto na receptividade das aulas são sentidas pelo professor.

O ambiente escolar, não apenas na sua infraestrutura, mas nas peculiaridades empregadas nele e do próprio objetivo a qual se destina, faz da escola o local de aprendizagens sistemáticas por força do seu currículo e modelo organizacional, mas também pela diversidade cultural que ela recebe, pelos anseios, habilidades, competências e necessidades sociais.

Esse espaço pensado como condutor de valores, comportamentos, conhecimentos e perspectivas enfrenta o desafio da alteração iminente de seus procedimentos para o ensino, como um desfazimento da própria construção da escola.

As salas de aulas virtuais, aqui entendidas como o ensino remoto, não estabelecem uma aprendizagem em conjunto tal qual o ambiente físico escolar favorece.

O que percebemos hoje é um rompimento brusco do sentido da escola, no que se refere à importância do ambiente escolar para o processo de aprendizagem. É intrínseco o próprio conceito de escola como o local físico destinado às aprendizagens sistemáticas, de resposta aos anseios da sociedade de cada época.

Com todas as influências geradas e permitidas pelo ambiente escolar, como mensurar o desenvolvimento da aprendizagem fora dele? Mediante o rompimento imediato do contato com esse espaço pensado para o aprendizado, que possíveis impactos podem ser prejudiciais para o desempenho dos alunos?

Portanto, cabe ressaltar a necessidade de uma análise criteriosa das metodologias, das experiências discentes e docentes com o ensino remoto para que a escola tenha dados estatísticos que possam destacar quais os impactos causados no desenvolvimento do ensino/aprendizagem por

meio do ensino remoto durante o período de isolamento social.

DOCÊNCIA E TUTORIA VIRTUAL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

A substituição das aulas presenciais no ambiente escolar por aulas online, em casa, é algo inédito para a educação escolar e chegou de forma inesperada nesse ano de 2020. Anteriormente, mesmo mediante as situações de greve dos professores, aguardava-se o retorno das aulas presenciais. E, ainda no período de reposição de aulas, a opção por aulas totalmente online não era estabelecida.

Porém, com o advento do novo Coronavírus e a manifestação do grande número de pessoas que contraíram a doença COVID-19, as medidas preventivas avançaram por todo o mundo, sendo a principal delas, o distanciamento social.

Nesse cenário, o distanciamento social paralisou os sistemas de ensino e, a grande questão foi a alteração do modelo presencial para as aulas remotas pela internet. Quando o aluno deixou o ambiente físico escolar adaptado para o ensino sistematizado e passou a estudar em casa com carga horária pré-estabelecida pela escola. Porém, não houve tempo hábil para o planejamento do ensino, exclusivamente, através das mídias.

Conforme MORAN (2000) para ensinar com as novas mídias se não houver uma mudança, simultaneamente, dos paradigmas convencionais do ensino, será apenas um verniz de modernidade, sem alteração do essencial.

Assim sendo, essa mudança trouxe uma série de demandas e questionamentos quanto à eficiência das aulas remotas para o aprendizado, uma vez que, para os alunos é intrínseco a tríade relação escola/ensino/aprendizagem, com salas de aulas presenciais acompanhadas da presença do professor e das metodologias propiciadas naquele ambiente.

Nesse sentido, é possível que o ambiente escolar tenha seu papel contributivo no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?

Para Zabala (1998), as relações de interação em sala de aula promovem a atividade mental auto estruturante e para que isso aconteça é importante que os alunos possam experimentar, tocar, observar, manipular, exemplificar, comparar e assim seus processos mentais serão ativados.

Na modalidade de ensino remoto os alunos são privados das

experiências com atividades compartilhadas com os outros, que promovam a resolução de problemas de maneira cooperativa, na confrontação das ideias e posições para o uso funcional das aprendizagens em ocasiões que seja necessário.

O ambiente escolar foi planejado visando adequar as inúmeras formas de aprendizagem num comparativo com situações diversas onde a troca de experiências possam facultar novas estruturas do pensar e agir seguindo a construção de novos conceitos e formas de ver o mundo ao seu redor. Zabala (1998) reforça ainda que “para aprender é necessário um ambiente adequado”.

ELALI (2003) ampliando essa discussão e salienta que:

Atuando de modo não-verbal, por sua vez, o meio físico tem impacto direto e simbólico sobre seus ocupantes, facilitando e/ou inibindo comportamentos. Na escola, ele possibilita a decodificação e a aprendizagem até mesmo de normas sociais, aspectos relevantes do cotiado em sociedade, comunicando não-verbalmente aos estudantes as intenções e os valores. (ELALI, 2003, pág. 8).

Essas afirmações nos levam a refletir sobre virtualização da sala de aula no ambiente doméstico familiar que, apesar de ser o amparo da família, na maioria das vezes, não apresenta um espaço estrutural que propicie momentos de tranquilidade e concentração para que o aluno possa desenvolver as atividades escolares por meio do ensino remoto.

Evidencia-se nesse contexto a formação dos professores que, acostumados à prática da sala de aula, viram-se sob repentina alteração de sua forma de trabalho, em sua maioria, sem as condições necessárias para executá-lo.

Para FLORES (2010, p.4): “[...] uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança[...]”. Nesse aspecto, entende-se que o trabalho remoto, em sua plenitude, não contempla a formação docente. O que, a partir de agora, chama a atenção das políticas educacionais para formação docente.

De forma que, os professores também estão inclusos nesta percepção do ambiente escolar como parte integrante da sua prática pedagógica. Sabendo que as interações do aluno com o meio são condutoras do processo de aprendizagem e complementam as metodologias aplicadas

durante a aula.

Para MARQUEZAN (2003) a dinâmica da aprendizagem se dá através de interações mútuas, nas quais educandos e professores estabelecem relações sociais e afetivas, sendo a sala de aula o ambiente em que estas relações se solidificam e caminham em direção ao desenvolvimento significativo de habilidades cognitivas e socioafetivas.

MARQUEZAN (2003) ainda afirma que o ambiente escolar pode ser considerado como um potencializador de relacionamentos interpessoais e ao mesmo tempo um mediador no processo de construção do conhecimento. O ambiente, representado pela escola, atua de forma a estimular a troca de conhecimentos. Nesse sentido, cabe a educação propiciar as condições ambientais favoráveis ao aluno para que ele possa realizar suas expectativas e interesses.

COLL (2002) enfatiza que:

A relação do aluno com seus companheiros, com seus iguais, incide de forma decisiva sobre aspectos, tais como: o processo de socialização em geral, a aquisição de aptidões e de habilidades, o controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração e inclusive o rendimento escolar. (COLL, 2002, pág. 77).

No período da Educação Tradicional, a socialização não era levada em conta em sala de aula. O mais importante era memorização dos conteúdos escolares através da aprendizagem mecânica.

Segundo FREIRE (1996) ensinar não é transferir conteúdos e aprender não é memorizar. A aprendizagem não se dá por transferência de conteúdo, mas por meio da interação.

Assim, buscamos analisar durante esse estudo as características do trabalho remoto que, mediante a ausência do ambiente escolar, pode trazer consequências negativas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Mesmo diante de todo avanço tecnológico, a cultura do ambiente escolar como fator influenciador no desenvolvimento e desempenho da aprendizagem dos alunos, ainda está sendo observada por pais e professores.

A COVID-19 revelou as fragilidades dos sistemas de ensino, principalmente, das escolas da Educação Básica que tem o ambiente escolar como espaço definido de aprendizagem sistêmica presencial. O que levou as escolas a um colapso momentâneo, ainda indefinido, e sem precedentes para avaliar de forma completa suas consequências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a aprendizagem ocorre nos diferentes espaços, sob diversas influências e ao longo da vida, pois o homem nunca para de aprender. A vida em sociedade, por meio de suas interações, constitui-se na fonte primária do saber através da família, da comunidade, dos fatos sociais que circuncidam as vivências diárias.

Dentre as diversas formas e espaços de aprendizagem se constituiu a escola. Trazendo consigo o saber sistematizado por meio de uma cultura organizacional que se modelou e se aperfeiçoou com o tempo, mas nunca perdeu suas características conceituais como um local gerador de conhecimentos.

Entretanto, com o isolamento social que culminou na predominância das aulas virtuais, o ano de 2020 se revelou num grande desafio para os desdobramentos pedagógicos dos sistemas de ensino. Alterou, talvez, momentaneamente, o perfil da escola retirando dela uma de suas bases estruturais para formação do indivíduo: o ambiente físico escolar.

Contudo, a ausência do ambiente físico escolar mostrará resultados substanciais no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, principalmente, das populações carentes, marginalizadas, desde o sertão nordestino às comunidades ribeirinhas na região Norte do Brasil. Nas favelas, nos becos e vielas onde se luta pela sobrevivência em meio a escassez de recursos, desemprego e miséria. A educação que se apresentava como meio de emancipação social, na pandemia, se apresentou como forma de exclusão unanime para aqueles que dependem da escola como propulsora do conhecimento.

Os profissionais da educação buscaram superar suas principais dificuldades quer seja de adaptação, acessibilidade, interação, aplicação de metodologias contemplativas dos déficits e dificuldades de aprendizagem, habilidades no uso de recursos tecnológicos, conhecimento dos meios mais

eficientes na busca de resultados de aprendizagem e estratégias de avaliação.

Para os alunos, compreender o trabalho remoto e aprender sem a presença física do professor, dos colegas, da imposição do ambiente físico escolar, da adaptação às aulas virtuais, da receptividade, das dificuldades de aprendizagem tornaram-se, para muitos, o fator decisivo para a evasão escolar.

Para a família, as possíveis medidas adotadas para que as aulas virtuais acontecessem no espaço doméstico familiar implicou em questionamentos sobre a credibilidade do ensino/aprendizagem e das formas de avaliação por meio do ensino remoto. As formas avaliativas para os conteúdos trabalhados dão margem a uma percepção de que o conteúdo apresentado, de fato, foi assimilado e compreendido pelos alunos e qual a fidedignidade das respostas às atividades avaliativas, dentre outros. São indagações valorativas sobre o ensino remoto.

O início de 2020, impôs uma nova perspectiva para a educação escolar. Dentre elas, destaca-se a mudança estrutural dos sistemas de ensino. A visão de que, graças às novas tecnologias, o mundo não parou em sua totalidade, mas deve se adaptar à nova realidade de que nada mais será como antes.

A escola adaptou-se a uma sociedade organizada em rede, fortemente influenciada pelos artefatos tecnológicos, especialmente a internet, gerando transformações econômicas e sociais. Porém, ainda que haja cada vez evolução tecnológica, a sociedade em rede apresenta uma contradição entre desenvolvimento econômico e desigualdade.

No âmbito da educação, a proposta que nos leva a repensar estruturas, processos e currículos construídos no ambiente físico escolar tradicional vem como uma reforma do pensamento que nesse contexto incerto e marcado pela pandemia.

O desafio que emerge desse contexto é a necessidade de uma educação que permita o desenvolvimento de sujeitos e que possibilite a construção de saberes articulados com novas formas de aprender. A superação e o enfrentamento dos problemas remanescentes pós-pandemia requerem muita mais do que tecnologias e, sim, um senso crítico de aprendizado mediante as dificuldades apresentadas nesse período.

A adaptação escolar ao rompimento da cultura de sala de aula não

retornará mais a sua originalidade. Novas perspectivas se moldam e se apresentam frente ao papel da escola. E não somente isso, mas a própria formação de professores está comprometida a um novo formato, um novo jeito de fazer educação, quer seja ela pública ou privada.

A busca pela qualidade do ensino não findou com o advento da pandemia da COVID-19. Apenas intensificou as necessidades do pensamento crítico, da formação cidadã e do direito ao acesso à educação destinado a todos os cidadãos.

Os avanços tecnológicos impõem situações e circunstâncias de aprendizagem ainda não experienciados pelas escolas antes da pandemia. O acesso às mídias educacionais, de forma minimalista, cumpria o papel do ato de conhecer os aspectos físicos digitais e complementar os planos de aula e de ensino. Os estudantes recebiam o conhecimento mínimo e restrito sobre a utilização desses meios como recursos de aprendizagem.

Assim, o uso do celular como recurso imprescindível à pesquisa só foi possível e aceito de mais integral no período pandêmico. Antes, reprimido e, por vezes, até reconhecido como objeto de opressor da aprendizagem, tornou-se alvo principal como aliado das práticas pedagógicas instituídas no ensino remoto.

O aluno não estava preparado para esta nova forma de aprender. Aliás, ninguém, estava. Os professores não estavam preparados para uma exclusiva maneira de desenvolver suas aulas e o espaço escolar para estar, constantemente, vazio.

O espaço distanciamento social demonstrou as fragilidades dos sistemas educacionais. De maneira incisiva, provocou mudanças irrevogáveis criando novos ambientes e rompendo com a cultura, simplesmente, induzida. Pois, a formação cidadã está para além da sala de aula. A educação é a formação integral para vida em sociedade, cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, Cesar. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil**. Estudos de Psicologia 2003, 8(2), 309-319. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413294x2003000200013&script=sci_abstract&tlng=pt

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>>

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

MARQUEZAN, R., MELO, A.M., RODRIGUES, G.F.; NOAL, D. **Dinâmica de Sala de Aula: uma variável na aprendizagem**. Revista de Educação UFSM, Cadernos, edição: 2003 - N° 22. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5005>>

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROGRAMA DE LÍNGUAS E INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - (PROLINFO/UPE)

Jobson Jorge da Silva¹

Natally Barbosa Serafim²

Valdênia Sabrina Fragoso de Brito³

1. INTRODUÇÃO

Um novo comportamento leitor/a emerge das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), uma vez que as TDIC's foram propícias ao surgimento de novos gêneros textuais. Dito isto, o/a leitor/a se apresenta, também, como coprodutor/a dos textos, já que têm a possibilidade de editar, republicar, compartilhar e reagir aos textos lidos, percorrendo caminhos de leitura mais plurais, considerando, principalmente, a agilidade de acesso a estes textos por meio de *links* e ferramentas de busca *on-line*. Sendo assim, faz-se necessário refletir acerca desta nova realidade em que os/as alunos/as da educação básica estão inseridos/as.

Diante do exposto, e considerando que as tecnologias digitais têm sido incorporadas aos currículos escolares da Educação Básica, com as

-
- 1 Licenciado em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Futura, Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco e docente-estagiário de Língua Inglesa no PROLINFO. jobson.jorge@upe.br.
 - 2 Licencianda em Letras Port./Espanhol pela Universidade de Pernambuco e docente-estagiária de Língua Espanhol no PROLINFO. natally.barbosa@upe.br.
 - 3 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco. valdenia.sabrinabrito@upe.br.

mudanças nos sistemas de ensino após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de línguas estrangeiras mediado por tecnologias, está sendo apresentado neste texto através de uma experiência docente no Programa de Línguas e Informática da Universidade de Pernambuco (PROLINFO/UPE).

No que diz respeito à relação entre tecnologias digitais e o ensino de língua estrangeira, destacamos uma busca urgente por metodologias que promovessem aprendizagem efetiva e ultrapassassem as barreiras do isolamento social, durante a pandemia da Covid-19, considerando a tecnologia como uma parceira da educação, tendo em vista sua dinamicidade e a quebra de fronteiras físicas.

Sendo assim, sobre o ensino de línguas estrangeiras no período das aulas remotas, apresentaremos uma breve revisão bibliográfica e histórica sobre os avanços e principais mudanças nas tecnologias da informação e comunicação que estão a serviço da educação, bem como uma breve análise sobre o cenário de exclusão social, no período pandêmico, e o acesso à recursos digitais para estudos e comunicação dos mais pobres. Pretendemos desenhar como se construiu o cenário de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na perspectiva das tecnologias digitais, apresentando também a descrição e análise de experiências de ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) no Programa de Línguas e Informática da Universidade de Pernambuco - PROLINFO/UPE -, durante as aulas remotas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção objetiva discutir, teoricamente, o ensino de línguas estrangeiras em três perspectiva específicas; primeiramente, realizando uma breve revisão bibliográfica e histórica sobre os avanços e principais mudanças nas tecnologias da informação e comunicação que estão a serviço da educação, na sequência objetivamos realizar uma breve análise sobre o cenário de exclusão social, no período pandêmico mas também de modo geral, do acesso à recursos digitais para estudos e comunicação dos mais pobres, na sequência discutiremos o cenário de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na perspectiva das tecnologias digitais e por fim apresentaremos a descrição e análise de experiências de ensino de línguas

estrangeiras (inglês e espanhol) no Programa de Línguas e Informática da Universidade de Pernambuco - PROLINFO/UPE -, durante as aulas remotas.

2.1 Educação na perspectiva do letramento digital

A popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) recria as experiências na sociedade, proporcionando diferentes práticas sociais e meios de comunicação. A relação de (re)criação das experiências sociais está diretamente relacionada com a área da investigação científica e com os/as pesquisadores/as, tendo em vista, a influência direta com o campo de estudo e os sujeitos-participantes de diversas pesquisas em andamento. Além disso, os diversos objetos de pesquisa já investigados e os que ainda serão pensados como objetos, também, estão passando por reformulações diante da ampliação tecnológica em nosso século.

Nesse sentido, Araújo; Vilaça (2016) destacam que “as mídias digitais, principalmente a *Internet*, deixaram de ser exclusivas do computador (*desktop*) e passaram a ocupar outros espaços, como ruas, praças, bancos, restaurantes etc..” Assim, a presente seção objetiva apresentar uma breve discussão teórica acerca do histórico das tecnologias da informação no Brasil e a relação com a educação a partir das influências dessas tecnologias na elaboração e reelaboração de estratégias didáticas.

As novas tecnologias de informação e comunicação propiciaram não apenas o surgimento de novos gêneros, mas também um novo comportamento por parte do/a leitor/a, que passa a coproduzir os textos e a percorrer caminhos de leitura mais plurais, uma vez que têm a possibilidade de editar, republicar, compartilhar e reagir aos textos lidos, além de dispor de maior agilidade por meio de *links* e ferramentas de busca *on-line*, para acessar o significado de uma palavra ou imagens e vídeos relacionados ao texto, por exemplo.

É nessa realidade que os/as alunos/as da educação básica estão inseridos/as. Alguns/mas dispoem, amplamente, de recursos tecnológicos, outros/as limitados/as ao uso do *smartphone*; alguns/mas tendo a oportunidade de participar ativamente de redes de conhecimento *on-line*, outros/as limitados/as ao uso das redes sociais e dos aplicativos de

mensagens instantâneas.

Considerando este fato, é papel da escola e de outros ambientes de aprendizagem (curso de línguas estrangeiras) desenvolver atividades de letramento digital, por meio das quais o/a professor/a deve validar e ampliar os *designs* de que os/as estudantes dispõem; acompanhar os novos processos de leitura, pesquisa e curadoria; compreender que os/as alunos/as são fortemente inseridos/as nesse mundo digital e globalizado e, em algumas realidades, tentar promover essa inserção. Identificamos que a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC)⁴ espera que alunos/as desenvolvam o letramento digital ao explicar seus textos, mais especificamente, quando desenvolvem habilidades na área de Linguagem e suas Tecnologias:

(...) fica clara a preocupação do documento com uma formação que possibilite a participação plena dos jovens nas práticas sociais, envolvendo diferentes linguagens. Composta pelas disciplinas Educação Física, Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. A área de Linguagens e suas tecnologias visa, sobretudo, de acordo com a apresentação discursiva do documento, ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre a língua, considerando os contextos culturais diversos. O que nos resta refletir é sobre a possibilidade real de operacionalização dessa proposta. (HISSA; SILVA; VALENTIM, 2019, p.39)

A esse respeito, vemos que as tecnologias digitais têm sido incorporadas aos currículos escolares da Educação Básica, especialmente após o advento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que, além de reforçar o texto como objeto de ensino, trouxe para o escopo da sala de aula gêneros multimodais cujo suporte são as telas (do *smartphone*, do *tablet*, do computador), tais como o *meme* e o *vlog*.

Estando a sociedade imersa nessa realidade tecnológica, conectada e digital, é natural e positivo que o currículo escolar passe por essa atualização. Nesse contexto, a comunidade acadêmica entende que o ensino tradicional e grafocêntrico não atende mais à demanda da sociedade contemporânea e novas propostas de ensino, como o híbrido, surgem para que o uso de tais tecnologias digitais, seja qual for o suporte ou mídia digital, seja incorporado.

4 Para mais informações sobre a BNCC em todos os níveis, sugerimos consultar o site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponível em <http://basenacional-comum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05/05/2021.

2.2 Tecnologias da informação: integração e exclusão social

A cidade contemporânea, rodeada de tecnologias, vêm experimentando diferentes formas de relações sociais entre os seus usuários. As redes sociais digitais possibilitam que os indivíduos interajam com outros/as usuários/as da rede, que leiam notícias, opinem, reivindiquem, produzam seu próprio conhecimento, divulguem informações e até mesmo se mobilizem coletivamente.

São novas maneiras de compartilhar, usufruir e fazer parte da sociedade em que vivem. Levando em consideração estes aspectos, o usuário das sociedades contemporâneas deve estar envolvido nestas transformações sociais que o espaço vem sofrendo com os avanços tecnológicos. Entretanto, não se deve desprezar que ainda há indivíduos que não participam de forma plena deste novo panorama, muitas vezes vivendo à margem de práticas sociais realizadas por meios digitais.

Partindo do princípio que as TDICs fazem parte do nosso cotidiano, é interessante observar como estas tecnologias vêm contribuindo para uma nova relação entre a sociedade e os seus/suas usuários/as. Dentre as novas experiências sociais, destacam-se os novos usos do espaço público e as diferentes formas de relações sociais e comunicação.

A tecnologia, especialmente os dispositivos móveis e a internet, está influenciando diversos aspectos da vida em sociedade, em outras palavras, práticas sociais de diferentes naturezas segundo apontam Giddens (2012); Gabriel (2014), o que inclui práticas discursivas e educacionais. Desse modo, o sociólogo Anthony Giddens (2012, p. 104) aponta que “a disseminação da tecnologia da informação expandiu as possibilidades de contatos entre as pessoas ao redor do planeta”.

Neste mesmo sentido, os estudos de Hobsbawn (1995) apontam que a tecnologia causou profundas mudanças em diversas áreas do conhecimento humano. O autor comenta, por exemplo, sobre a chegada do rádio e da televisão e os impactos que estes dispositivos eletrônicos causaram na sociedade, principalmente no campo das artes. Dentre estes impactos, Hobsbawn (1995) destaca a descentralização da cultura da elite, passando a não pertencer apenas aos centros tradicionais.

A tecnologia não apenas tornou as artes onipresentes, mas

transformou a maneira como eram percebidas. (...) A tecnologia transformou o mundo das artes, embora mais cedo e mais completamente o das artes e diversões populares que o das 'grandes artes', sobretudo as mais tradicionais. (HOBSBAWN, 1995, p.

Nos dias atuais, o uso do computador deixou de ser exclusivo de estações de trabalho e, conseqüentemente, a rede mundial deixou de ser utilizada para apenas envio de *e-mails* e elaboração de documentos. Hoje em dia, o acesso às TDICs é feito de todo lugar e passou a fazer parte das atividades cotidianas de quem vive em grandes cidades.

As tecnologias, hoje, passam por diversos setores da sociedade, como as escolas, setores públicos, hospitais, comércio, dentre outros. Quando vamos ao banco, ao cinema, ao aeroporto, por exemplo, estamos de certa forma lidando com as redes digitais. Atualmente, por exemplo, comprar pela *Internet*, ler um livro em um *tablet* e conversar por meio de redes sociais em um celular são hábitos comuns de quem vive na sociedade da informação.

Assim, as influências e as implicações das Tecnologias de Informação e Comunicação em diferentes práticas sociais tornam-se cada vez mais evidentes e intensas na contemporaneidade, nesta sociedade da informação, na qual a sociedade vive em rede e em crescente processo de convergência digital, segundo Canclini (2008); Pereira (2011).

Gabriel (2013, p. 03) aponta que “a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação”. A estudiosa salienta que a tecnologia contribui para recriar a realidade e que estamos vivendo uma “revolução digital”, que vem acompanhada de “encantamento”, “benefícios”, “possibilidades” e “ameaças”. Um ponto que diferencia esta “revolução tecnológica” de outras é o seu ritmo acelerado, segundo Santaella (2010); Gabriel (2013). As palavras de Kenski (2010, p. 26) contribuem claramente para ilustrar esta realidade.

Segundo ele “a velocidade das alterações no universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças”. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados – telefones celulares, *softwares*, vídeos, computador multimídia,

Internet, televisão interativa, realidade virtual, *videogames* – são criados.

Esta constatação articula-se em torno de duas questões fundamentais. Primeiramente, a constatação de que a tecnologia está muito mais presente em nossas vidas do que muitos pensam; em segundo lugar, os desenvolvimentos ou avanços tecnológicos são constantes.

Com base nisso, é importante destacar que o cidadão se depara com uma sociedade que atualmente apresenta outras possibilidades, como a interação e a velocidade. Neste caso, o receptor passa a ser também um produtor de informação. Segundo Daroda (2012, p. 103):

(...) as tecnologias, enquanto fontes de interação, informação, sociabilidade e estímulo, proporcionam novas formas de convívio, novas possibilidades de performances e estímulos visuais, criando novos espaços e novas formas de vivenciá-los, alterando seus usos e significados. (DARODA, 2012, p. 103)

2.3 Estratégias para o ensino de Língua estrangeira com tecnologias

A relação entre tecnologias digitais e o ensino de língua estrangeira é uma constante na literatura, ganhando maior notoriedade com a pandemia advéncia da COVID-19. A busca urgente por metodologias que promovessem aprendizagem efetiva e ultrapassem as barreiras do isolamento social contribuiu para a notabilidade da *cibertecnologia* na educação, promovendo a *internet* e as TDICs como o meio de estreitamento favorável para a continuidade das aulas e promoção da aprendizagem, facilitando a relação entre a escola e seus membros.

Além da crise sanitária mundial, as rápidas transformações tecnológicas e sociais, da atualidade, suscitam “novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender” (Kenski, 2012, p. 30), o que urge a inserção de letamentos e ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, aspirando atender novas demandas educacionais.

Em consonância com Beaugrande (2002), compreendemos a tecnologia como uma parceira da educação, tendo em vista sua dinamicidade e a quebra de fronteiras físicas. Contudo, o uso no âmbito educacional ainda é desafiador para alguns/mas docentes. A inclusão tecnológica nas aulas, principalmente de língua estrangeira, impõe adaptações e/ou mudanças pedagógicas entre os sujeitos construtores/as da aprendizagem, mas se usadas

de formas estratégicas incentivam atividades integradoras, trabalhando as multimodalidades e os variados contextos, tornando as aulas mais atraentes e inclusivas ao corpo discente. A partir dessa perspectiva, abordaremos algumas estratégias tecnológicas para o ensino de língua estrangeira, visando a aquisição da segunda língua de forma dinâmica e integrativa.

I. O primeiro passo para introduzir as tecnologias em sala de aula é considerando seu caráter multimodal e interdisciplinar, bem como suas possíveis dificuldades. É necessário que o/a docente compreenda as inovações tecnológicas como instrumento de apoio, sendo sua eficácia no ensino de língua estrangeira resultante do manuseio adequado entre os/as discentes e o/a professor/a;

II. Outro ponto fundamental é a construção crítica do conhecimento, a cada dia novas ferramentas tecnológicas são criadas, *softwares* com diferentes especificidades ganham notoriedade no mercado, mas é preciso selecionar os recursos adequados para os objetivos educacionais. Pois, o ensino tecnológico deve promover “o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens” (PERRENOUD, 2000, p. 128), bem como preparar o alunado para os diferentes contextos comunicativos.

Neste sentido, a “tecnologia, para ser útil, precisa, antes de tudo, ser necessária” (PINTO, 2005, p. 301). No ensino de língua estrangeira, é fundamental que a prática educativa seja pautada na abordagem sócio-discursiva, aproximando as aulas da realidade sociocultural dos/as estudantes. Assim, o/a professor/a deve fundamentar suas aulas a partir de um contexto situado, introduzindo o suporte tecnológico como facilitador/ estímulo para prática da língua alvo. Teixeira (2009) orienta que:

(...) não adianta planejar uma aula para alunos que não tenham conhecimento de mundo suficiente para interpretá-la e quanto à possibilidade, o professor deve fazer a aula a partir dos recursos que estão ao seu alcance, respeitando sempre o contexto social do aluno, a capacidade do ambiente de ensino e o potencial de sua turma. (TEIXEIRA, 2009, p. 4)

Pois, quando pensamos em tecnologia, logo imaginamos *softwares* elaborados e de última geração, mas devemos levar em consideração que

a tecnologia está presente em nossas vidas há anos. Um livro digital, músicas, vídeos, jogos e tradutores são exemplos simples de ferramentas que podem ser usadas em sala de aula.

Ademais, o/a professor/a pode recorrer a aplicativos mais completos que comportem as quatro principais habilidades nas aulas de línguas: a oralidade, a audição, a escrita, e a compreensão e interpretação de textos, sem esquecer da tradução que está associada à capacidade de compreender os diferentes discursos.

A exemplo disso, podemos citar o *Duolingo*⁵, que é definido como um aplicativo interativo, tendo por objetivo o ensino de idiomas em duas versões: básica (gratuita) e *plus* (paga). Nessa plataforma, o/a estudante aprende de forma divertida, com conteúdo personalizados. Além disso, a interação entre usuários/as de diferentes localidades é estimulada por meio de um fórum de discussão, no qual os/as estudantes podem tirar dúvidas e compartilhar informações sobre as questões.

Com vistas aos procedimentos avaliativos, o/a professor/a pode ofertar ao final de cada conteúdo trabalhado uma avaliação dinâmica e interativa utilizando o *Kahoot!*⁶. O referido jogo é uma espécie de *Quiz game* que tem por objetivo a revisão de conhecimentos trabalhados em sala de aula ou ambientes de ensino-aprendizagem, de forma gratuita e também possui uma versão *plus* paga. A ferramenta pode ser acessada em computadores, *tablets* e *smartphones*, desde que o equipamento tenha acesso à internet.

O/a professor/a registra na plataforma grupos de perguntas, sendo possível utilizar imagens, vídeos e/ou músicas, para que o/a aluno/a selecione a alternativa adequada aos questionamentos realizados. O/a docente pode controlar o tempo de resposta e a pontuação para cada questão, bem como, planejar a execução do jogo pelos/as alunos/as em grupos ou de forma individual.

Tendo em vista o *feedback* da participação dos/as estudantes ao utilizarem o *Kahoot!*, o sistema disponibiliza relatórios avaliativos com a análise dos/as discentes, a questão com maior porcentagem de erro é sinalizada e a pontuação de cada aluno/a fica disponível para o/a docente. Compreendemos, conforme postula Piaget (1971), que o confronto de

5 Acesso ao aplicativo em: <https://pt.duolingo.com/>.

6 Acesso ao aplicativo em: <https://kahoot.com/schools-u/>.

ideias é vital para o desenvolvimento do pensamento lógico, e isso é possível por meios de jogos educativos que estimulam o pensamento, a tomada de decisões, almejando a atividade construtiva dos/as alunos/as.

Os recursos aqui apresentados são meios que podem auxiliar o/a professor/a e os/as alunos/as na construção do processo de ensino e aprendizagem de forma individual e coletiva. As plataformas dispõem de estratégias múltiplas para atender os diferentes perfis e objetivos de aprendizagem da língua estrangeira. Visando um viés comunicativo/colaborativo, deve-se levar em consideração a tecnologia na formação dos/as educadores/as, já que se mostra imprescindível a formação de professores/as qualificados/as e preparados/as para se adequar às diversas situações de ensino, tendo por finalidade a formação de educandos/as que desenvolvessem os saberes e competências intrínsecas à contemporaneidade.

3. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PROLINFO DURANTE A COVID-19

O Programa de Língua e Informática da Universidade de Pernambuco (PROLINFO/UPE), criado em 2002 pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Extensão da UPE, objetiva a viabilização do conhecimento com baixo custo, ofertando também oportunidades de estágio-docência para professores/as em formação. O PROLINFO oferece dois módulos anuais para os cursos de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa para concursos e vestibulares. Há oferta, também, para os cursos de matemática e informática.

Durante a pandemia de Sarscov-2⁷, conhecido como novo coronavírus, as aulas presenciais do PROLINFO foram suspensas e cerca de quatro meses depois reiniciadas, no formato remoto através da plataforma *Google Meet*, conforme o calendário acadêmico da UPE para o ano letivo de 2020, estabelecido pela Resolução CEPE nº. 093/2020. O ensino remoto foi vivenciado na modalidade síncrona, sendo o retorno uma opção para os/as alunos/as. Aqueles que, porventura, não optaram pelas aulas on-line,

7 SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”.

tiveram a possibilidade de aguardar o início das atividades presenciais ou solicitar o crédito de matrícula.

Para concretização das aulas na modalidade remota, fez-se necessário a construção de um ambiente virtual utilizando o *Google Classroom*, esta ferramenta servia de apoio para divulgação e compartilhamento de materiais didáticos e fóruns. Neste momento, o professor precisou inovar suas práticas visando a integração dos/as discentes ao novo ambiente de aprendizagem. Assim, valendo-se dos materiais disponibilizados pelo programa e dos suportes virtuais a equipe pedagógica continuou oferecendo, com qualidade, o ensino de línguas estrangeiras, informática, bem como os cursos para concursos e vestibulares.

3.1 Relato de experiência de ensino de Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa no PROLINFO segue rigorosas orientações pedagógicas geridas pelo nosso coordenador, Prof.º Dr.º Carlos Silva, docente do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês no *Campus Mata Norte* da UPE e autor dos livros *English for Brazilians*, utilizados nos módulos I a IV do PROLINFO. O curso de inglês organiza-se em 06 módulos sendo 04 módulos dedicados à aquisição de conhecimentos sobre gramática, leitura, escrita e compreensão auditiva e dois módulos dedicados prioritariamente à conversação.

Durante a pandemia, enquanto docente-estagiário de língua inglesa optei por ministrar as atividades através de um conjunto de ferramentas digitais. Para isso, utilizei para reuniões síncronas o *Google Meet*, para atividades assíncronas e compartilhamentos de materiais o *Google Classroom*, para atividade assíncronas o *Google Forms* e para atividades complementares plataformas e programas como o *Power Point*, o *Word* e o *Youtube*. A seguir apresento o cronograma de realização do módulo I do curso de Língua Inglesa para exemplificar como está organizado o cronograma de atividades:

Cronograma do módulo I: Língua Inglesa

AULA 01 (UNIT 01)	GREETINGS – THE ALPHABET – NUMBERS – CONVERSATION EXERCISE – REVIEW QUESTIONS – ORIENTATION ABOUT THE CONTINUOUS ASSESSMENT
AULA 02 (UNIT 01)	VERB TO BE – LISTENING EXERCISE (UNIT 01) — REVIEW QUESTIONS
AULA 03 (UNIT 02)	CHECKING HOMEWORK (UNIT 01) - JOBS – ARTICLES – DEMONSTRATIVES – POSSESSIVES
AULA 04 (UNIT 02)	VOCABULARY OF OBJECTS – LISTENING EXERCISE(02) – REVIEW QUESTIONS
AULA 05 (UNIT 03)	CHECKING HOMEWORK (UNIT 02) - COUNTRIES AND NATIONALITIES – THERE IS X THERE ARE – WORKSHEET 1 - LISTENING EXERCISE (UNIT 03) – REVIEW QUESTIONS
AULA 06 (UNIT 04)	CHECKING HOMEWORK (UNIT 03) - VOCABULARY OF CLOTHES – COLORS – PRESENT CONTINUOUS – LISTENING EXERCISE (UNIT 04) – REVIEW FROM LESSON 1 TO LESSON 4 – REVIEW QUESTIONS
SEMANA DE AVALIAÇÃO	CHECKING HOMEWORK (UNIT 04) – ORAL EXAM – CHECKING HOMEWORK (FROM 1 TO 4) – MOCK EXAM – THE STUDENTS MUST TURN YOU IN THE <i>LUCKY NUMBER</i> ASSIGNMENT WORKSHEET
AULA 08 (UNIT 05)	WHAT TIME IS IT? – PERIODS OF THE DAY - PRESENT CONTINUOUS – MAKE-UP- LISTENING EXERCISE (UNIT 5) - ORAL EXAM
AULA 09 (UNIT 05)	POSSESSIVE NOUNS - DAYS OF WEEK - CONJUNCTIONS - READING LIZA’S ILLNESS – READING JOHN’S ILLNESS - REVIEW QUESTIONS
AULA 10 (UNIT 06)	CHECKING HOMEWORK (UNIT 05) - MEANS OF TRANSPORTATION – SIMPLE PRESENT (YES AND NO QUESTIONS) – SIMPLE PRESENT (COMPLETE ANSWERS) – SIMPLE PRESENT (SPELLING AND

Fonte: Prolinfo, 2022.

O módulo I organiza-se em 08 unidades com conteúdos diversos que valorizam as quatro habilidades fundamentais da língua inglesa; fala, escuta, escrita e leitura. Nesse contexto, durante a pandemia ministrei aulas remotas pelo google meet e segui a seguinte sequência de atividade em uma aula:

I. Sempre iniciava a aula apresentando um material visual, geralmente o videoclipe de uma música em língua inglesa ou a letra da música.

Nesse aspecto, busquei valorizar a modalidade visual que as aulas remotas proporcionaram. Transmitia a música acessando o *youtube* e espelhando a tela para os/as alunos/as. Após isso fazíamos uma breve análise da letra e das palavras desconhecidas além de discutirmos aspectos culturais inseridos pela letra da música;

II. Na sequência, eu apresentava o conteúdo didático em *Power Point*, adaptação didática que fiz do material em PDF do livro *English for Brazilians*. Realizávamos os exercícios, discutíamos o conteúdo temático da unidade e corrigíamos a ficha de áudio e o *homework* da semana;

III. Após isso, era hora de realizar uma atividade independente, ou seja, eu sempre convidava os/as estudantes a organizarem apresentações para incentivá-los/as a aprender mais sobre as tecnologias e a falar o idioma. Nessas atividades, reuníamos aprendizagens sobre L2 e tecnologias;

IV. O último momento da aula era sempre dedicado às informações relevantes para a aula seguinte, além da sistematização de proposta de apresentações e finalização com música do espaço virtual de aprendizagem tornando a experiência leve e descontraída.

Considero a experiência com as aulas remotas relevante para a minha formação continuada, na perspectiva do ensino de língua estrangeira, também acredito que o trabalho com as tecnologias contribui para a ampliação dos meus saberes sobre o universo semiótico da linguagem e as mudanças sociais relevantes para o ensino de línguas no contexto das revoluções tecnológicas do século XXI.

As atividades que realizei buscavam expandir o universo de aprendizagem dos estudantes a partir da busca ativa por informações a partir de diversos recursos de pesquisa. A conexão simultânea à internet favoreceu a rápida resolução de questões linguísticas e de tradução, a ampliação do acesso às questões culturais sobre o idioma e a diversificação da interação docente-aluno no contexto das gências nas aulas remotas.

3.2 Relato de experiência de ensino de Língua Espanhola

O ensino de língua espanhola, assim como o inglês, segue as prescrições postuladas pelo programa, além disso, os materiais didáticos são fundamentados nas orientações postuladas pela Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) para a área de linguagem. O curso de espanhol estrutura-se em 6 módulos, sendo os quatros primeiros módulos destinados ao ensino da estrutura linguística, desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação na língua espanhola e expansão vocabular, em variados contextos sociodiscursivos. Já os dois últimos módulos são destinados à conversação.

Para promoção das aulas de espanhol, nos baseamos em propostas que fizessem parte do dia a dia dos/as alunos/as e que ao mesmo tempo conseguissem cumprir a função educativa. Nessa perspectiva, utilizamos, em uma turma do módulo 1, algumas ferramentas do *G-suite* (*Google Meet*, *Classroom*, Apresentações, Formulários e *YouTube*), além de aplicativos educacionais (*Duolingo* e *Kahoot!*) e dicionários digitais. Os conteúdos das nossas aulas seguiam o cronograma estabelecido pelo programa, mas a abordagem e exploração do conteúdo ficava a cargo do/a professor/a. Desta forma, descreveremos algumas estratégias utilizadas para trabalhar a língua espanhola para além da sala de aula virtual.

O primeiro passo foi diagnosticar o interesse de cada estudante com a língua espanhola, depois, definir o tempo que cada aluno/a tem disponível para praticar a língua estrangeira fora da sala de aula. Assim, o/a professor/a terá ideia de qual prática se adequa melhor às necessidades dos/as discentes. Como essa turma de espanhol só tinha 6 alunos/as, conseguimos realizar um trabalho coletivo com *feedbacks* positivos. Descreveremos a seguir como utilizamos o *duolingo* na primeira aula, com tema “*saludos y despedidas*”.

Primeiro, para introduzir a temática, saudei todos os estudantes em espanhol, abrindo espaço para participação deles/as também. Posteriormente, solicitei que realizássemos uma nuvem de palavras. Para isso, os estudantes se dividiram em trios para elencar as saudações formais e informais em espanhol. Foi permitido aos/às estudantes recorrerem à internet como apoio na busca das expressões. Tendo finalizado a primeira atividade, seguimos o cronograma para a aula I, conforme a ilustração abaixo.

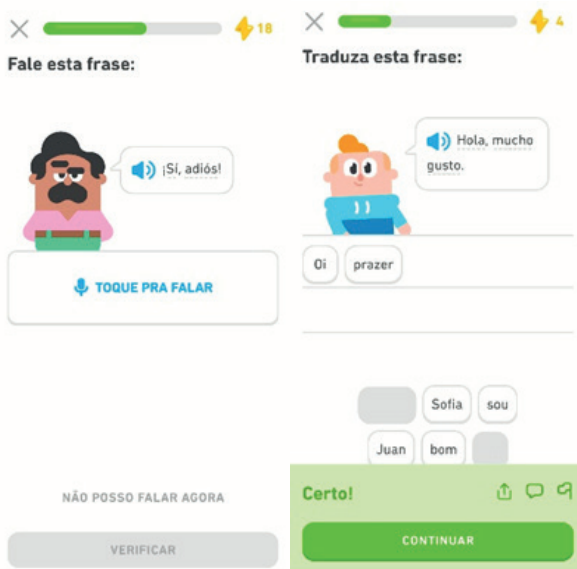
Cronograma aula 1: Língua Espanhola

AULA 01 (LECCIÓN 01)	SALUDOS - FORMAS DE PRESENTACIÓN - PRONOMBRES PERSONALES- PRESENTE DE INDICATIVO SER/ESTAR- ACTIVIDAD AUDITIVA- CUESTIONES DE REPASO
--------------------------------	---

Fonte: PROLINFO, 2022.

A exposição dos conteúdos seguiu com apresentações de vídeos, áudios e do próprio material didático. Com a revisão do conteúdo trabalhado, os/as estudantes responderam a um *quiz game*, utilizando o *Kahoot!* Nesta etapa, trabalhamos a escrita, a audição e a compreensão. Ficando como prática extraclasse a resolução do módulo básico I do Duolingo, sendo exercitadas as habilidades de leitura e escrita, compreensão e interpretação de diferentes textos, bem como o trabalho auditivo. A seguir, disponibilizamos um exemplo de como funciona as atividades no referido aplicativo.

Atividades de Espanhol Duolingo



Fonte: Duolingo, 2022.

Na primeira imagem temos um exercício que visa trabalhar a oralidade. Para realizá-la, o/a discente precisa tocar no ícone do microfone e falar a frase destacada. Se o enunciado for falado de forma adequada o/a

estudante passa para a próxima questão. Já na imagem seguinte, é necessário traduzir, do espanhol para o português, o enunciado em destaque. Assim, é possível desenvolver a habilidade de tradução. Além disso, o/a aluno/a pode escutar as expressões presentes em cada exercício, estimulando assim a compreensão auditiva.

Tendo em vista que a utilização da tecnologia estimula a criatividade e o envolvimento do/a aluno/a na construção do seu próprio conhecimento, o letramento digital precisa ser considerado no desenho didático do processo educativo *on-line*, principalmente no que concerne ao ensino de língua estrangeira. O/a estudante precisa estar envolto/a no contexto de realização da língua, sendo o espaço digital um forte aliado para estreitar a distância entre o/a aprendiz e a língua estrangeira. Desta forma, consideramos de extrema importância a vivência do curso na modalidade remota, como forma de assegurar ao alunado a continuidade da aprendizagem e possibilitar ao/à professor/a o crescimento profissional mesmo em meios adversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o ensino de línguas estrangeiras está diretamente relacionado às tecnologias digitais, tendo em vista, a diversidade de aplicativos e recursos educacionais digitais para o aprendizado de vocabulário e gramática. Apontamos a experiência no PROLINFO como bem sucedida, uma vez que, garantimos a prestação dos serviços educacionais previstos (re)inventando a forma de ensinar L2 através de plataformas digitais como o *Google Meet* e o *Zoom*.

Por fim, destacamos a relevância de um programa integrante de uma universidade pública contribuir com a formação continuada dos/as docentes atuantes no programa incentivando a utilização de recursos digitais para o trabalho pedagógico e ampliando as possibilidades de atuação profissional desses docentes tanto na prática (remota ou presencial) como pedagógica (utilizando tecnologias ou materiais tradicionais como piloto e apagador).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, Robert de. **Cognition and technology in education: knowledge and information – language and discourse.** International

Journal of Cognitive Technology, 2002.

BRASIL, Base **Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura - MEC, Brasília: DF, 2018.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

DARODA, R. F. **As novas tecnologias e o espaço público da cidade contemporânea**. 122f. Dissertação (Dissertação em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura da UFRS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

GABRIEL, M. **Marketing na era digital: conceitos, plataformas e estratégias**. São Paulo: Novatec Editora, 2014.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HISSA, D. L. A.; SILVA, A. P. N.; VALENTIM, D. L. **Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise do componente de Língua Portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias**. Revlet- Revista Virtual de Letras, 2019.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

TEIXEIRA, A. F. O pós-método e o ensino de língua inglesa. Revista: **web-revista página de debate**: questões de linguística e de linguagem. Nova Andradina, edição 9, Setembro/2009. Disponível em: www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/03.pdf. Acesso em: 29 de abril de 2022.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A UAB COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Geanice Raimunda Baia Cruz¹

Gilmar Pereira da Silva²

1. Introdução

A educação, apesar de estar sempre em evidência na agenda governamental como estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento humano e no combate das desigualdades sociais, necessita de políticas públicas direcionadas para a sua implementação. Segundo Shiroma (2011), “[...] compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender as contradições gerais do momento histórico em questão”.

Por sua vez, as políticas educacionais, mesmo sob a égide do caráter humanitário e benfeitor, demonstram ser contraditórias e nem sempre inclusivas, com políticas afirmativas descontínuas, passageiras, sendo que, em nome das possíveis redefinições de caráter inovador/transformador, a educação vê-se obrigada a redefinir seu papel para adequar-se à produção e a reprodução das formas de organização da vida e do trabalho.

Neste texto, iniciamos conceituando o que é política, política pública, política educacional, seu sentido e abrangência, principalmente na década

1 Doutoranda em Educação na Amazônia – PGEDA/UFGA. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/Cameté/UFGA). Especialista em Gestão em EAD (UFF-RJ). Especialista em Educação Ambiental (UFGA). Graduação em Licenciatura Pedagogia (UFGA). E-mail: geanice@bol.com.br.

2 Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, do Campus Universitário do Tocantins/Cameté da Universidade Federal do Pará. Vice-reitor da UFGA. E-mail: gpsilva@ufpa.br.

de 1990, período considerado de grandes reformas de cunho neoliberal, no âmbito educacional em nosso país, principalmente no Ensino Superior.

Por fim, destacamos a UAB, como ponto de referência e análise do último item deste texto, uma vez que está se faz presente neste cenário de reformas oriundas da década de 1990, como consequência das políticas neoliberal e como possibilidade de universalização e democratização do ensino superior por meio da modalidade em EaD.

2. Políticas Públicas na Agenda Governamental de 1990 e seu impacto no ensino superior na modalidade EaD.

No cenário mundial, quando tratamos de políticas públicas, podemos depreender que as políticas para a educação pública sofrem influência das políticas neoliberais, com prescrições educacionais a partir das ações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, FMI, OMC e seus parceiros, posto o montante financeiro que eles dispõem para seu financiamento e controle estatal. No Brasil, a política do Banco Mundial tem se concretizado por meio de investimentos que “[...] encorajam o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11).

Nesse contexto, para melhor compreensão do leitor, iniciaremos estas reflexões, conceituando o que é política, logo após o que é política pública e, por fim, o que são políticas educacionais.

Segundo Oliveira (2010, p. 93), política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, segundo o autor, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território.

Entretanto, historicamente essa participação tomou significados distintos, no tempo e no lugar, sendo que um agente sempre foi essencial no acontecimento da política pública: o Estado. Suas ações e direcionamentos ditam como as sociedades serão atendidas.

Nesse sentido, por políticas públicas, segundo Azevedo (1997), compreende-se um elenco de ações e procedimentos que visam à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. Sendo

assim, as políticas públicas são ações e medidas adotadas pelo Estado para atender às demandas da sociedade.

A autora citada continua refletindo que política pública é a ação (ou não ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental, no movimento de regulação do setor educacional. Nesse sentido, o primeiro destaque a se fazer com relação a essa definição dada por Azevedo (1997) é de que política pública é coisa que o governo se utiliza para manter o domínio e o controle social.

Por sua vez, Azevedo (2003, p. 38) define que “[...] política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Ainda nessa linha de raciocínio, Souza (2003) apresenta o seu entendimento, referendando que:

Políticas públicas é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (p. 13).

Para a autora, se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação, sendo que essas políticas recebem influência direta dos governos que, em nome da legitimidade e da racionalidade do Estado, utilizam-se de referenciais políticos neoliberais centralizados.

Por isso, Deitos (2010) pondera que a política educacional pode ser entendida como constituinte da política social, e complementa que:

As políticas públicas diretamente definidas e dirigidas pelo Estado são compreendidas como o resultado de mediações teórico-ideológicas e socioeconômicas e estão diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, conseqüentemente, de sua repartição e distribuição. A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou

social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional. (DEITOS, 2010, p. 209).

O que observamos a partir dos pressupostos de cunho neoliberal impostos pelos organismos internacionais é que as políticas têm sido promovidas em territórios nacionais e espaços regionais, mas que, no entanto, reforçam o impulso e a direção das políticas para privatizar a educação. Essa questão, segundo Shiroma (2011, p. 12), é reforçada no discurso governamental dos organismos multilaterais e empresários brasileiros, os quais deságuam, necessariamente, na afirmação da importância estratégica da escola para a “nova ordem mundial”.

Por isso, as reformas do Estado, institucionalizadas por meio da adoção das diretrizes impostas pelo Banco Mundial, como aborda Leher (2001, p. 62), efetivaram-se na medida que “[...] os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos”, por meio do MEC, “[...] o que se compara a uma subseção do Banco, onde a convergência é completa”.

Assim, a educação foi concretizada “[...] de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia do credo neoliberal de cunho tecnocrático, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.” (FRIGOTTO, 2003, p. 9).

É no contexto deste debate que, na visão de Coraggio (1998), a educação é tida pelo Banco Mundial como empresa produtora de recursos humanos devendo ser submetida, como qualquer outra empresa, à redução de custos para obtenção de retorno financeiro. Assim, a análise das reformas defendidas pelos organismos internacionais, notadamente do Banco Mundial, aponta a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. De acordo com Silva,

O Banco Mundial assume o papel de centro de poder internacional que, articulado ao FMI, impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustem às suas orientações, consideradas necessárias ao crescimento econômico e à estabilidade sociopolítica. (SILVA, 1999, p. 54).

Ao analisarmos a situação descrita acima por Silva (1999), verificamos que, se forem seguidas as orientações das elites internacionais e se os governos atenderem apenas aos seus interesses, ocorre a intensificação e a consolidação de um projeto explicitamente subordinado à nova ordem internacional e aos processos de globalização, marcados pela lógica da exclusão social, uma vez que, no que “[...] no Estado neoliberal, no Brasil, se preserva, no campo educacional, o autoritarismo histórico presente das nossas relações de poder, reduzindo a patamares mínimos os limites da nossa democracia social” (NEVES, 2000, p. 31).

Dessa forma, podemos analisar que, no que concerne às políticas educacionais imersas nas políticas sociais, entendem os neoliberais que elas são responsabilidade estatal. Contudo, coerentemente, a educação é vista como um produto de mercado, ou seja, educar é investir, pelo que o neoliberalismo entende que deve o mercado obter o retorno do capital investido.

Assim, como predominam os interesses capitalistas nos direcionamentos das ações estatais, as políticas educacionais não estão imunes a este processo. Segundo Mézáros (2011), mesmo que o poder político do Estado seja assumido por governos de diferentes vertentes ideológicas, a essência das políticas se mantém, uma vez que não rompe com a lógica do capital. Para isso, há de se redirecionar as ações do Estado, nem que seja pela articulação e participação da sociedade civil, que, ao não aceitar o que é imposto, se articula por meio dos sindicatos e de outras associações na busca por ações mais efetivas e equalizadoras.

Diante dessa realidade de reordenamento e redefinição das funções do Estado, o governo brasileiro atendeu, completamente, às premissas do neoliberalismo, garantindo para si o papel de “sócio da agenda definitiva” (DOURADO, 2001, p. 61). Dessa forma, as reformas iniciadas em 1990 vieram atender a essa lógica, garantindo a inserção do Estado brasileiro nos dilemas do capitalismo internacional. A ideia de consenso tornou-se realidade, favorecendo a estabilidade política subjacente ao modelo de desenvolvimento neoliberal.

Some-se a isso que as reformas do ensino, na visão de Shiroma (2011, p. 13), constituíram-se como um importante instrumento de persuasão, a fim de compor um consenso, no âmbito da sociedade civil, de que, com as reformas, estariam asseguradas, pelo menos, as condições básicas

de uma mudança qualitativa na sociedade. Era a tentativa do consenso das virtudes do mercado para a melhoria da educação, com um sutil discurso, moldado pela ideologia do neoliberalismo, de que a “[...] ação estatal, deveria ser substituída pela ação pública, baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão” (SHIROMA, 2011, p. 13).

A partir das discussões aqui apresentadas e diante dessa lógica de políticas neoliberais excludentes, direcionaremos nossas análises para a oferta do ensino superior, a partir da década de 1990, quando, então, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), priorizou-se o financiamento na Educação Fundamental em detrimento da Superior, e é patente a política deliberada de não investimento nas Instituições de Ensino Superior públicas. Estas ações ocasionaram a ampliação do quadro de exclusão educacional, no ensino universitário, de grande parcela da população brasileira.

A reforma educacional concentrou-se no primeiro mandato de FHC, por meio de políticas de financiamento e planejamento, como a instauração do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei n.º 9.425/96, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96.

Esse conjunto de políticas na década de 1990, orquestrado pelo Estado, representou as principais estratégias que consolidaram a reforma da educação e que serviram para materializar a concepção de um governo que estava alinhado às ideologias das políticas neoliberais.

Nesse contexto, tal política, a partir da pressão exercida pelo crescimento da demanda por vagas no ensino superior na década de 1990, trouxe consigo a desregulamentação e a falta de investimento necessário para que as IES públicas pudessem acompanhar o crescimento das demandas sociais por serviços de educação e formação profissional. Daí porque as IES privadas, munidas dos aparatos necessários para sua expansão, responderam por mais de 77,11% do número das IES (TRIGUEIRO, 2000). Assim, as políticas de ajuste econômico e de contenção de despesas afetaram o crescimento das IES públicas, ocasionando um enorme *déficit* educacional.

No que diz respeito ao setor privado, este passou a exercer grande influência nos direcionamentos das políticas educacionais. Para esses

novos sujeitos, o Estado deveria ser mais eficiente em suas ações; com isso, a função pública assumiu novos contornos como normalizadora, reguladora e avaliadora (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

Nesse sentido, estimulados pelo afastamento gradual das IES públicas no atendimento às demandas sociais por educação e formação profissional imediata, as grandes empresas educacionais nacionais e internacionais investiram no aprimoramento das novas tecnologias educacionais que permitissem ampliar a escala e a massa de sujeitos que se beneficiassem da prestação de seus serviços. Na visão de Shiroma (2011, p. 79), “[...] faculta-se às universidades ofertar cursos pagos, vender serviços, firmar convênios, além de outras providencias lucrativas”.

É neste contexto que as IES privadas adotaram a EaD como estratégia de crescimento e inserção competitiva. Tendo como objetivo primeiro, segundo Belloni (1999), ampliar a oferta da prestação de seus serviços a uma escala maior do “mercado educacional” e disseminar o uso de novas tecnologias para o acesso a uma formação mais rápida.

Assim, o risco da massificação e perda de princípios éticos na constituição dos projetos de EaD nas IES privadas passa a ser objeto de desconfiança quanto à credibilidade e à qualidade de seus cursos. O mesmo pode, futuramente, ocorrer nas IES públicas, caso a lógica de “produção” massificadora e a lógica de mercado se tornem prioritárias.

Na visão de Oreste Preti (2000), a crise da escola pública, na perspectiva neoliberal:

É fundamentalmente, uma crise gerencial, necessitando a escola ser submetida a uma reforma administrativa para se tornar competitiva. Deve, portanto, abandonar o campo da política para se adentrar na esfera do mercado. Para isso, necessita estabelecer mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais, e esses devem estar articulados e subordinados às necessidades do mercado de trabalho. (p. 23).

Essa posição escamoteia o descaso dos órgãos públicos, retira a responsabilidade das ações do Estado e reforça o discurso das empresas de ensino, cujas palavras-chave são “competitividade” e “mercado de trabalho” (PIRES, 1996). No campo educacional, as reformas econômicas e as necessidades de formação para a atuação nas empresas multinacionais

exigem profissionais qualificados.

Por isso, depreendemos que a EaD se apresenta como uma opção com forte e inegável potencial para sanar esta necessidade imediata por qualificação. A partir dessa premissa, a EaD passa a ser utilizada como uma fonte de lucro e um “avanço” natural nessas empresas, no que concerne à ampliação do mercado de prestação de seus serviços educacionais e no fornecimento de inúmeros cursos de formação e qualificação profissional; fato esse expresso nas análises de Preti (2011, p. 158):

A EaD deve ser pensada não de maneira mítica ou panaceia, como a salvadora dos problemas da educação no país, oferecendo por si só mudança de paradigma na educação. Trata-se de uma prática social, que, portanto, está determinada por um contexto social, econômico e político, por condições objetivas e subjetivas de atuação, por valores e concepções. O que marca e diferencia qualquer ação educativa a distância é seu projeto pedagógico, e não suas ferramentas, a sofisticação de certas tecnologias, o deslumbramento diante de número de estudantes matriculados e de sua expansão territorial e mercadológica.

Todavia, a efetividade de processos de ensino-aprendizagem pela EaD, que prime pela qualidade do ensino, bem como as possíveis mudanças com sua implementação, provoca o entendimento de que a mesma só poderá ser pensada como uma política de acesso ao ensino superior quando refletirmos sobre a forma como ocorre sua expansão e a quais interesses mercadológicos atende. Sobre isso, Shiroma (2011, p. 57) apresenta que a UNESCO, no relatório sobre a Educação para o século 21, traz um diagnóstico de que:

[...] o Ensino Superior é visto como motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, locus da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Polo da “educação ao longo da vida”, a ele são dirigidas as políticas de educação a distância.

Como se vê, a partir do documento da UNESCO, a EaD é considerada como um efetivo meio de formação, a partir da instituição de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis menos formais de especialização e atualização. Contudo, algumas situações contraditórias são latentes no ensino a distância, entre eles podemos citar: a

dependência de “programas/projetos” de governos, que a serviço do capital, fomentam a descontinuidade de financiamento e ações que poderiam contribuir com uma formação de qualidade dos sujeitos que adentram no ensino superior pelos moldes da EaD.

3. A Expansão Do Ensino Superior no Viés da EaD.

É fato que a educação superior passa por um extenso processo de mudanças nos últimos vinte anos, não somente no âmbito nacional, mas também em praticamente todo o mundo, isso porque é nesse período que as reformas governamentais instigam a expansão do sistema EaD.

Em linhas gerais, a expansão da EaD no Brasil provém, entre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, com o intuito de promover a expansão do ensino superior, implementando assim várias diretrizes contidas nos seus planos educacionais, bem como vislumbrando a facilidade para credenciar instituições e cursos para a oferta da EaD, o que em muito difere se a compararmos à estrutura dos cursos presenciais.

Mill (2013, p. 269 apud SHIROMA, 2002), ao apresentar a reforma do ensino superior como política educacional dos anos dos anos 1990, analisa que:

O processo de reconfiguração da educação superior no Brasil focando os elementos essenciais que estruturam as políticas nacionais, sublinha aspectos conflituosos que caracterizam a reforma do ensino nos anos de 1990, como por exemplo, a exaltação das forças do mercado, com as respectivas políticas de liberação, a desregulamentação, a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas, a polêmica em torno da apropriação dos avanços tecnológicos, em todas as esferas, aliadas ao discurso de que para sobreviver frente aos concorrentes do mercado, para manter-se no emprego, para ser, enfim, um cidadão do século XXI, seria necessário dominar os códigos da modernidade.

Ou seja, como consequência dessas políticas, o ensino superior tem se expandido consideravelmente, porém precisamos nos debruçar sobre o contexto em que ele se configura. E é nesse contexto das reformas e das várias possibilidades de ter acesso ao ensino superior que a EaD se materializa. Fato esse constatado nos documentos internacionais que corroboram

para as mudanças educacionais, demandadas pela reestruturação produtiva em curso no nosso país.

Ao nos embasarmos nos documentos relacionados à implantação da EaD no Brasil, principalmente os emanados do MEC, é plausível a análise mais detalhada de um deles cujo título é “Documento de Recomendações – Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional” (BRASIL, 2005). Esse documento foi organizado por uma comissão de especialistas cognominados pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e teria como objetivo maior “[...] oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a Educação à Distância (EaD) a serem implementadas nas universidades, em consonância com as políticas da Secretaria de Educação a Distância” (BRASIL, 2005).

Passados mais de dez anos de sua elaboração, o documento citado apresenta vários pontos e aspectos que permanecem em pauta, alguns destacados exatamente pelo aumento maciço de ofertas que a EaD vem admitindo ao longo dos anos, sobretudo na formação de professores, ou seja, são muitos os pontos favoráveis e também as críticas quanto à implantação e a maneira como funcionam os cursos EaD no Brasil, tanto os que são vinculados às universidades públicas, quanto os de faculdades particulares.

Partindo desse pressuposto, verificamos que existem dois pontos muito discutidos nas pesquisas sobre EaD, referendando que a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser vista como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, enquanto que devemos atentar para alguns efeitos contraditórios desse mesmo processo, particularmente no que se refere ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, perpassando pelos interesses da burguesia desse setor em aumentar seu capital com a venda de serviços educacionais.

Nesse sentido, o contexto em que ocorreu a inserção da política de EaD na Educação Superior está intimamente inter-relacionado com os interesses do capital, buscando reforçar a competição, acumulação e maximização dos lucros por meio da prestação desses serviços educacionais (provenientes da revolução microeletrônica).

Dessa forma, a EaD é vista como uma alternativa lucrativa, justamente por contribuir diretamente para a garantia da acumulação do

capital, visto que a EaD e a tecnologia, por serem consideradas como produtos do capitalismo, dão impulso a inovações tecnológicas que auxiliam no âmbito do capital financeiro.

Considerando esse contexto, observamos que as instituições do setor privado que ofertam cursos em EaD cresceram de modo acelerado, por meio do investimento na diversidade e sofisticação de seu produto – o ensino – para atender a um mercado global e cada vez mais competitivo.

Por isso, há a necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade para a EaD, tanto do ponto de vista estrutural quanto do ponto de vista didático-pedagógico, pois a educação deve servir a todos os sujeitos, de modo que o trabalhador possa apropriar-se do conhecimento e utilizá-lo nos diferentes contextos de sua existência. Para Frigotto (1993), este é o desafio, pois,

O resgate efetivo de uma educação de qualidade, de fato, condiciona, grandemente, a possibilidade de se fazer da escola um espaço que reforça e amplia os interesses da classe trabalhadora. Este resgate, demanda organização, disciplina, qualificação técnica e direção política. E necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados. (FRIGOTTO, 1993, p. 185).

Assim, a EaD somente poderá se efetivar em uma proposta integradora, que contemple os interesses da classe trabalhadora, quando se organizar para viabilizar o acesso efetivo ao saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante. Belloni (2015) alerta que, em uma ótica de busca da “qualidade”, parece, pois, essencial deslocar a discussão da “modalidade” para o “método”, dos modos de organização da oferta de ensino para as formas de ensinar e aprender usando novos artefatos tecnológicos, que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade.

Entretanto, precisa-se evitar a armadilha de um certo tecnicismo, bastante difundido, que preconiza uma concepção do processo de ensino-aprendizagem, baseada em duas crenças presentes no discurso dominante sobre a EaD:

“[...] de um lado a crença de uma interatividade espontânea, oriunda de uma relação natural criado pelas interfaces gráficas, e de outro, de que a autonomia dos estudantes resultaria naturalmente do uso dos aparatos tecnológicos”. (BELLONI, 2015, p. 13).

Essa visão subentende que, na EaD, o indivíduo é responsável direto pelo sucesso ou pelo fracasso com a sua formação, reforçando, dessa maneira, o discurso de produção capitalista de que, baseado na autonomia do trabalhador, este precisa ser flexível e se adaptar aos novos modelos educacionais, por meio de uma aprendizagem mais aberta e democrática.

Consideremos, então, que o ensino em EaD, mais do que satisfazer a uma sociedade mercadológica e competente, necessita garantir aos seus dependentes, uma formação integrada, com relevância científica, de modo a proporcionar uma qualificação desatrelada do mercado capitalista. Para tanto, torna-se fundamental que a qualidade no seu modelo seja embasada pela seriedade, coerência e exigência científica e pedagógica.

4. Considerações Finais

A pesquisa nos possibilitou identificar que, a EaD é, atualmente, uma modalidade em expansão em nosso meio educacional e sua eficácia já foi e vem sendo muito discutida no meio acadêmico. Contudo, seu crescimento é inegável, e vem sendo impulsionado pelas novas tecnologias de comunicação e informação e sua abrangência vem cada vez mais se alargando, principalmente em nosso País.

Pois, em nome da democratização do ensino, alarga-se o fortalecimento, a expansão e a oferta de cursos pela EaD com a intencionalidade de, a princípio, ampliar o alcance populacional ao ensino, favorecendo aqueles que não puderam ter acesso a um curso presencial. Entretanto, para que haja a possibilidade de programas de formação com exigências de padrões de qualidade, há a necessidade de uma estrutura técnica e humana das instituições participantes dos programas, de modo que o apoio governamental faça parte de políticas públicas que assegurem a perenidade e a continuidade da proposta para favorecer o seu desenvolvimento e a veiculação das propostas de formação.

Em outras palavras, não é o ensino a distância que resolverá todos os problemas da universalização da educação. O setor privado tem muito interesse em que a formação seja adquirida com menos custos e em tempo menor. Ocorre, com isso, a mercantilização do ensino que, em via de mão dupla, cala o sujeito perante as condições sociais de exclusão a que o povo

é exposto. Além de claramente diminuir o papel do professor e dos outros sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

Para dar conta de responder a estas questões, é necessário refletir sobre a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento, uma vez que a ótica mercadológica capitalista, em si, não colabora para entendermos o direcionamento das políticas públicas e a forma de atendimento educacional, nem ajuda a compreender o atual processo de expansão da educação superior brasileira, bem como não auxilia a construir outra forma de expansão montada em outra equação, na qual a formação e o conhecimento possam ser, de fato, socialmente úteis.

Trava-se, assim, uma luta permanente contra qualquer tipo de política que não favoreça a formação do cidadão, em que o aspecto qualitativo seja a mola propulsora do ensino e onde a classe trabalhadora possa ser contemplada pelas políticas públicas no campo da produção do conhecimento científico e tecnológico, uma vez que ter acesso ao ensino superior não basta e, por isso, é necessário que se crie possibilidade para sua permanência e saída com sucesso.

Dessa forma, destacamos que não conseguiremos modificar a educação em favor da classe trabalhadora sem unir esforços para realizar uma crítica que chegue, como sugere Marx, à raiz do problema e, assim, destruir o modo de produção que cria e imprime essa lógica perversa às políticas educacionais. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 27).

Por isso, necessitamos de políticas contextualizadas, de reconhecimento, de diferenciação positiva, onde o ser humano possa ser valorizado a partir de sua formação e contemplado com políticas necessárias para o seu habitat na busca incessante por uma vida digna e com qualidade plena.

Nos debates e análises feitas ao longo deste texto procuramos evidenciar nas reflexões, que, para viabilizar-se, o ensino non moldes da EaD deve buscar superar os seguintes obstáculos: garantir o acesso e a permanência; implementar um sistema educacional mais específico; garantir infraestrutura adequada; valorizar o papel do tutor e a busca permanente da qualidade do ensino-aprendizagem.

5. Referências

AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos; et al. Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BANCO MUNDIAL, OMC, FMI: O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1995.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**, Campinas, Editora Autores Associados, 1999.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2005.

CORAGGIO, J.L. **Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto problema de concepção**: In: DE TOMMASI, L; WARD M.J; HADDAD, S. O banco mundial e as políticas educacionais 2 ed. São Paulo. Cortez. p. 75-124. 1998.

DEITOS, Roberto Antônio. **Políticas públicas e educação: aspectos teóricos ideológicos e socioeconômicos**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v.32, n.2, p. 209-218, 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. **A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990**. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1930: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado educação e sociedade**. Campinas/SP v. 24 n. 82, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações

entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LEHER, R. **Projetos e modelo de autonomia e privatização das universidades públicas**. In: GENTILI, Pablo (org.). Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª. ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (org.). **Educação a Distância: Desafios Contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Adão F. de Oliveira. Org. Alex Pizzio e George França. **“Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”**. Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

OLIVEIRA, Dalíla; FERREIRA, Elisa. **Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado**. In: AZEVEDO, Mário Luiz (org.). Políticas públicas: debates contemporâneos e educação. Maringá: Eduem, 2008.

PIRES, Hindenburgo Francisco. **Universidade: a dialética do mercado e da sociedade**, Revista Advir, ASDUERJ, N° 9, pp.05-07, 1996.

PRETI, Oreste (org.) **Educação a Distância: construindo significados**, Cuiabá, NEAD/IE - UFMT, Editora Plano, 2000.

SILVA, M. A. **Políticas para a educação pública: intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O Ensino Superior Privado, Brasília: Paralelo 15, São Paulo, Marco Zero, 2000.**

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM

Angela dos Santos Sousa Alves¹

Renata Cristina da Conceição Barros²

Verônica Cristina P. de Amorim³

INTRODUÇÃO

Educação a Distância é um processo de ensino aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporariamente. Apesar de não estarem juntos, de maneira presencial, eles podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2002, p.1)

[...] Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos

-
- 1 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Administração e Supervisão Escolar pela AVM, Aluna do programa de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA-BR. Professora de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. angela-dossantossousa@yahoo.com.br.
 - 2 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FEUC), Aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR. Professora de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. renatinhavoriosa@hotmail.com.
 - 3 Graduada em Pedagogia com licenciatura Plena pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense - RJ, em agosto de 2013. Especialização em Educação Especial pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense – RJ, em dezembro de 2014. Aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, em parceria com o instituto IDEIA-BR. veronicaamorim382@gmail.com.

sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (*SANCHEZ, 2005, p. 101*).

Surge no século XXI com o aumento exponencial da internet, dos meios de acesso.

A maior parte das instituições de ensino superior brasileiras começou a adotar o Ensino a Distância na década de 90. A primeira legislação específica para educação a distância no ensino superior foi a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, de 1996.

A Ead no Brasil cresce a cada ano visto que é uma alternativa ao ensino presencial.

Moore & Kearsley (2014) descrevem cinco gerações de EAD:

1. Estudos por correspondência - fundamento para a educação individualizada à distância;
2. História da transmissão por rádio e televisão - agregou dimensões orais e visuais à apresentação das informações;
3. Abordagem sistêmica pelas Universidades Abertas - integravam por áudio/ vídeo e correspondência, além da orientação presencial;
4. Teleconferência - primeira interação em tempo real de alunos e instrutores;
5. Aulas virtuais (computador e internet) - on-line com base na internet, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração.

O desenvolvimento da tecnologia e da internet possibilitou uma série de avanços na educação. Além de facilitar o acesso à pesquisa e à informação e de proporcionar mais recursos nas salas de aulas e laboratórios, a internet também contribuiu para a expansão de uma modalidade de ensino alternativa: a educação a distância, também conhecida pela sigla EaD.

A educação é fruto da ação humana, seja presencial ou a distância é o que nos mostra Paulo Freire (1987, p. 68): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Dentro da legislação educacional no Brasil, a Educação a Distância passou a ser validada por meio da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/1996**. Essa lei conduz o funcionamento da EaD, apresentando características, abrangência, necessidade de credenciamento, oferta, avaliação, entre outros itens importantes. O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) que apresenta critérios para realização da EaD, indicando nível de ensino em que pode ser implementada, bem como indicações para a aplicação de avaliações e realização de cursos por meio de programas de pós-graduação a distância. Os Decretos 5.773/2006 e 6.303/2007 foram regulamentados pelo Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Além de decretos, existem portarias e resoluções que ajudam a direcionar e dar diretrizes para o desenvolvimento da modalidade, como a **Resolução Nº 1, de 11 de março de 2016**, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

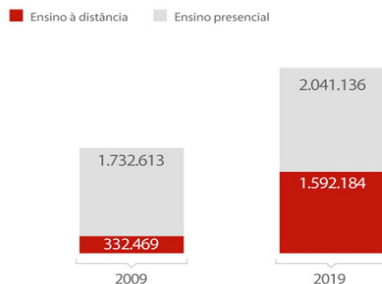
[...] a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos (NISKIER, 1999, p. 50)

Atualmente, inúmeras instituições brasileiras oferecem cursos na modalidade de Ensino a Distância, incluindo algumas universidades federais. O Ministério da Educação (MEC) avalia periodicamente estes cursos.

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estudando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informação e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY, 2007, P.1).

Novos alunos no ensino superior (2009 - 2019)

Número de ingressantes nas instituições de ensino



Fonte: Censo de Educação Superior (Inep)

Infográfico elaborado em: 22/10/2020

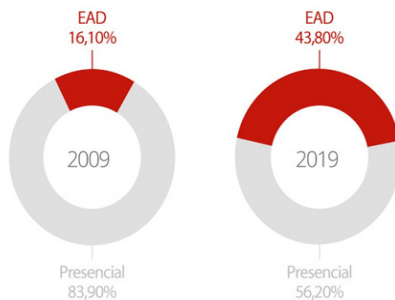


Para CIRIGLIANO apud ARETIO (1987, p. 56):

Na educação a distância, excluído o contato direto entre educador e educando, é preciso que os conteúdos sejam tratados de um modo especial, isto é, tenham uma estrutura e organização que os tornem acessíveis ao aprendizado à distância. [...] O estudante a distância, ao tomar contato com o material estruturado, isto é, com os conteúdos organizados segundo determinado design, é como se, no texto ou no material estivesse em presença do próprio professor.

Novos alunos em EAD x presencial

Proporção de ingressantes no ensino superior,
por modalidade



Fonte: Censo de Educação Superior (Inep)

Infográfico elaborado em: 22/10/2020



A **Educação a Distância** se diferencia da tradicional em diversos aspectos. Na EaD, os alunos e professores estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não se encontram presencialmente em uma sala de aula. O ensino acontece pelo intermédio de diversas tecnologias, como a internet e as hipermídias. Além disso, também podem ser utilizados outros recursos, como cartas, rádio, televisão, vídeos, CD-ROMs e telefones. A variedade de cursos que podem ser oferecidos na modalidade EaD é muito grande: é possível obter diplomas desde níveis técnicos até pós-graduações, desde que a instituição seja credenciada pelo MEC e ofereça os conteúdos exigidos dentro da carga horária necessária, inclusive não fica registrado qual foi a modalidade em que o curso foi realizado.

Cada instituição possui seu próprio sistema e sua própria estrutura, mas a maioria dos cursos segue um roteiro parecido. Os estudantes recebem um login e uma senha, que devem ser utilizados para acessar o ambiente virtual do curso. Neste espaço, os alunos encontrarão ferramentas, cronogramas, trabalhos, provas e materiais de estudo. Durante o curso, os estudantes geralmente podem consultar tutores e professores, além de participar de discussões em fóruns com os colegas. Pela flexibilidade que oferece, a EaD se torna uma boa alternativa para pessoas que possuem pouco tempo livre e/ou que moram em cidades que não possuem centros de ensino.

Embora a EaD utilize uma estrutura completa para ensino através de ambientes virtuais, alguns cursos exigem que os estudantes realizem algumas atividades presenciais, como provas ou apresentações de trabalhos. Existem dois tipos de modelos de aprendizagem Ead: síncrono e assíncrono. Síncrono é a modalidade de ensino que necessita da participação do aluno e do professor, simultaneamente, no mesmo AVA (ambiente virtual de aprendizagem) no qual o professor marca data e horário. Assíncrono é um tipo de ensino onde os alunos e professores não estão ao mesmo tempo conectados pois as aulas são gravadas.

Por causa do período de afastamento social, ocasionado pela pandemia do COVID-19, desde o início do ano de 2020, a modalidade ganhou grande destaque devido às medidas restritivas adotadas para o controle do vírus. Muitos profissionais e instituições tiveram que aprender a lidar com diversas ferramentas do mundo digital possibilitando a manutenção da rotina educacional e diminuindo os impactos negativos da pandemia.

TECNOLOGIA

Para ingressar em um curso EaD, é importante dispor de um computador com acesso à internet e de conhecimentos básicos de informática também serão necessários, já que o aluno precisará utilizar sozinho o ambiente virtual.

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (LÉVY, 1999, p. 127).

Segundo Mercado:

As novas tecnologias criam chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo (MERCADO, 1999, p.27).

A plataforma AVA tem por objetivo fornecer ferramentas para a dinâmica educacional on-line, oferecendo aos tutores algumas funcionalidades como: painel de controle; plataforma de ensino; gestão administrativa; biblioteca virtual e aplicação de exercícios e avaliações, já para os alunos são oferecidas as seguintes aplicabilidades: unificação de conteúdo do curso; ferramentas de interação e informações administrativas.

Por isso é importante escolher uma plataforma que garanta melhor usabilidade tanto para os tutores quanto para os alunos. Diante desse contexto é relevante destacar algumas características de uma boa plataforma AVA: interface amigável; funções essenciais visíveis; fácil configuração de módulos de ensino; mecanismos descomplicados para a submissão de tarefas e trabalhos; layout responsivo (que permita o acesso a diferentes dispositivos móveis).

[...] os educadores devem saber que o modo como o meio eletrônico é utilizado depende em grande parte das necessidades humanas, isto é, tanto dos professores quanto dos alunos, e que essas necessidades são a razão primeira por que formam as comunidades educacionais eletrônicas (PALLOF; PRATT, 2002, p.47).

A educação a distância proporciona uma série de benefícios, vantagens e desvantagens, tais como:

- Custo financeiro;
- Flexibilidade nos horários para os alunos;
- Interatividade;
- Dinamicidade;
- Ferramenta de inclusão social;
- Estímulo ao relacionamento entre aluno-aluno e aluno-tutor;
- Descentralização do conhecimento;
- Acessibilidade com múltiplos canais de comunicação e de fácil acesso via internet;
- Falta de socialização;
- Necessidade de gestão de tempo e maturidade;
- Dificuldade de concentração;
- Certificados com o mesmo valor do ensino presencial.

CONCLUSÃO

A Ead é uma modalidade de ensino que está em constante crescimento na contemporaneidade, que visa atender às necessidades da sociedade, sendo uma opção para quem tem pouco tempo livre e dificuldades para conciliar a agenda de atividades com um curso presencial.

A educação a distância é o ensino que ocorre quando professor e aluno estão em espaços e tempos diferentes, de forma flexível realizando estudos, pesquisas e a formação intelectual através de conhecimentos e está sendo cada vez mais utilizada nos cursos a distância, como: supletivo de ensino fundamental e médio; cursos livres; preparatórios e técnicos; graduação e pós-graduação. Ead traz facilidade de acesso, seja na residência, no local de trabalho e a qualquer hora. Mas de outra forma, é essencial o acesso tanto dos professores quanto dos alunos ao ambiente ou plataforma virtual e uma das dificuldades encontradas pelos alunos é a autonomia e a falta de conhecimento na utilização do ambiente virtual e inúmeras vezes os mesmos possuem um computador de baixa qualidade. O ensino a distância é efetivado através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação.

Essa modalidade de educação vem colaborando no crescimento da

democratização do ensino e na aprendizagem dos mais variados conhecimentos pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público, por não terem tempo livre, disponibilidade de locomoção e recurso financeiros.

Portanto conclui-se que para superar as dificuldades encontradas por alunos que almejam uma educação de qualidade, a utilização das tecnologias de informação e comunicação precisam ser acessíveis a eles para que se sintam motivados e escolher uma plataforma AVA intuitiva, completa e descomplicada para garantir uma experiência educacional para tutores e alunos e, o MEC deverá fiscalizar as instituições e impedir cursos de baixa qualidade, além de oferecer programas de capacitação aos professores dos cursos Ead.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARETIO, L. G. **Para uma definição de educação a distância.** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 16, p. 56-61, set./dez. 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n^o 9394/96 de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2016). Câmara de Educação Básica. Resolução n^o 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade à Distância. Brasília: CNE, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999, p. 127

MERCADO, L.P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on line.** São Paulo: Cengage, 2014.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância.** Universidade de São

Paulo, 2002.

NISKIER, A. **Educação a distância: a Tecnologia da Esperança**. São Paulo: Loyola, 1999. 414 p.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Tradução de Vinícios Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHEZ, Fábio (coord.) **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância – ABRAEAD 2005**. São Paulo: Instituto Monitor Ltda, 2005.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-qua-se-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-op-tam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml> acesso em 22/04/22.

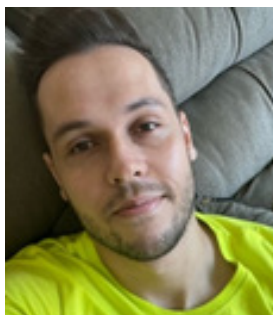
<https://www.infoescola.com/educacao/educacao-a-distancia> acesso em 21/04/2022.

<https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=68804&chapterid=11391> acesso em 23/04/2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Hérica Cristina Oliveira da Costa - Professora da Prefeitura de Carapebus – RJ. Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ; Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu. Professora do Estado do RJ Mestranda em Ciências da Educação; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD, Supervisão e Orientação Educacional, Graduada em: Pedagogia e Matemática. Graduanda em Tecnologia da Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>; E-mail: h_co_c@hotmail.com.



Deivid Alex dos Santos - Doutor pelo programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2021). Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2016). Pós-Graduação em nível de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Rhema Educação - FATEC (2014). Pós-Graduação ao nível de Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação São Braz (2014). Pós-graduação ao nível de Especialização em Biologia Tecidual pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2014). Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2012) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2018). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0227044404231429>; E-mail: mensagemprodeivid@gmail.com.

