

UNIVERSIDADE ABERTA



**Docência online durante a Covid-19: uma
etnografia virtual com professores brasileiros do
ensino básico.**

Cláudio Rogério do Nascimento Pinto

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Lisboa, 2021

UNIVERSIDADE ABERTA



**Docência online durante a Covid-19: uma
etnografia virtual com professores brasileiros do
ensino básico.**

Cláudio Rogério do Nascimento Pinto

Matrícula: 1300978

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Orientada por: Prof. Doutor Marco Silva

Lisboa, 2021

A investigação realizada no âmbito deste Projeto está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - **Laboratório de Educação a Distância e eLearning**¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Resumo

Esta pesquisa analisa as práticas docentes online desenvolvidas por professores de cinco escolas do ensino básico do Brasil, no período de junho a outubro de 2020, em meio à crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, quando as escolas tiveram de realizar aulas não presenciais para atender as exigências dos governos de estabelecer o distanciamento social e, conseqüentemente, diminuir o fluxo de contaminação pelo coronavírus entre as pessoas. Utilizamos como campo de pesquisa nove turmas de cinco escolas diferentes, localizadas nos municípios de Araçás, Pojuca e Rio Real, no interior do estado da Bahia, e uma escola localizada no município do Rio de Janeiro, capital do estado. Recorremos à metodologia da Netnografia, a qual permite ao pesquisador navegar e participar de comunidades online com o olhar atento às relações construídas dentro delas, observáveis a partir do que se escreve, da comunicação oral e dos artefatos produzidos pelos seus membros. Emergiram das turmas estudadas os seguintes achados: na maior parte das escolas, os planejamentos para a docência online foram construídos com base nas referências do ensino presencial; prevaleceram práticas docentes centradas na figura do professor, na transmissão de conteúdos e na realização de tarefas; as avaliações oscilaram entre atividades tradicionais de memorização e cópia e, em contrapartida, em duas escolas houve atividades de pesquisa, produção e divulgação em meios digitais, com foco no protagonismo dos estudantes; a maioria dos professores sentiu-se insegura em relação à oferta de aulas online e relataram não terem parâmetros para mensurar a qualidade das suas aulas; as dificuldades de uma parcela dos estudantes em acessar a internet limitou a proposição de ações pedagógicas com o uso de interfaces digitais, tendo em vista a baixa qualidade da internet; a formação docente para o uso das mídias/interfaces digitais é vista pelos educadores como fundamental ao exercício da docência online, porém, requer-se uma atualização dos programas e um intervalo menor entre essas formações, que precisam estar mais conectadas com o cotidiano dos professores em sala de aula.

Palavras-chave: Docência Online, Interatividade, Estilos de Aprendizagem

Abstract

This research analyzes the online teaching practices developed by teachers from five basic education schools in Brazil, from June to October 2020, amidst the health crisis caused by the Covid-19 pandemic, when schools had to conduct non-face-to-face classes to meet the demands of governments to establish social distance and, consequently, reduce the flow of contamination by the coronavirus between people. We used as a research field nine classes from five different schools, located in the municipalities of Araçás, Pojuca and Rio Real, in the interior of the state of Bahia, and one school located in the municipality of Rio de Janeiro, capital of the homonymous state, and four schools in the interior of the state of Bahia. We use the Netnography methodology, which allows the researcher to navigate and participate in online communities with an attentive eye to the relationships built within them, observable from what is written, from oral communication and from the artefacts produced by its members. The following findings emerged from the studied classes: in most schools, the plans for online teaching were built based on the references of on-site teaching; prevailing teaching practices centered on the figure of the teacher, on the transmission of content and on the performance of tasks; the assessments ranged between traditional memorization and copying activities and, on the other hand, in two schools there were research, production and dissemination activities in digital media, with a focus on the role of students; most teachers felt insecure about offering online classes and reported not having parameters to measure the quality of their classes; the difficulties of a portion of students in accessing the internet limited the proposition of pedagogical actions with the use of digital interfaces, in view of the low quality of the internet; teacher training for the use of digital media/interfaces is seen by educators as fundamental to the exercise of online teaching, however, it requires an update of the programs and a shorter interval between these trainings, which need to be more connected with the daily lives of teachers in the classroom.

Keywords: Online Teaching, Interactivity, Learning Styles

Dedicatória

A Deus e à minha família, particularmente a minha esposa Bernadete e a minha filha Luanda. O apoio de vocês foi fundamental em todos os momentos.

Com especial carinho e reconhecimento, dedico este trabalho à memória do meu pai, da minha mãe e do meu irmão Fernando.

Agradecimentos

Aos professores da Universidade Aberta, por todo o conhecimento e orientações, especialmente à coordenadora do mestrado, Professora Doutora Lina Morgado, sempre disponível para apoiar as nossas demandas.

Um agradecimento especial à Sra. Liberdade Almeida, pessoa com a qual sempre contei para solucionar as situações que dependiam da secretaria do mestrado.

Aos meus colegas, com os quais pude interagir e construir inúmeros conhecimentos académicos, além de termos partilhado mutuamente as culturas dos nossos países.

Aos professores, coordendores pedagógicos e gestores escolares das unidades de ensino onde pesquisei, por terem permitido a nossa presença nas suas aulas em diferentes plataformas digitais. Sou grato pela confiança, pelas entrevistas concedidas e por terem tido a paciência de receberem infindáveis questionamentos acerca das suas atividades profissionais.

Finalmente, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Marco Silva, um profissional de primeira grandeza, um ser humano generoso e sem o qual não teria sido possível construir este trabalho.

Índice

RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
DEDICATÓRIA	VI
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE IMAGENS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XII
ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	XIII
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	2
1.2 ENQUADRAMENTO E MOTIVAÇÃO	5
1.3 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	9
1.4 FUNDAMENTOS	12
1.4.1 CIBERCULTURA, CIBERCIDADE E CIBERCIDADANIA	12
1.4.2 INTERATIVIDADE E ESTILOS DE APRENDIZAGEM	14
1.5 OBJETIVOS E BREVE DESCRIÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO	15
1.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	15
1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	16
CAPÍTULO 2 - PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
2. REVISÃO DE LITERATURA / ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	18

2.1 PARÂMETROS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO ONLINE	18
2.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM	21
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
2.3.1 PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (PROINFO)	30
2.4 NOVAS REDES: DESTERRITORIALIZAÇÃO, UBIQUIDADE E INTERATIVIDADE	37
2.5 HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA	41
2.5.1 HIPERMÍDIA	43
2.6 POTÊNCIAS DA WEB	44
CAPÍTULO 2 - PARTE II: STUDO EMPÍRICO	48
2.7 DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO	49
2.7.1 PONTOS EM COMUM	50
2.7.2 DIFERENÇAS	52
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	79
3.1 NETNOGRAFIA	80
3.2 OBJETO DE ESTUDO E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	86
3.3 FUNDAMENTAÇÃO E ANÁLISE METODOLÓGICA	86
3.4 CAMPO DE ANÁLISE	90
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	92

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	94
4.1 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	95
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
4.3 CONTRIBUIÇÕES DESTE ESTUDO E LIMITAÇÕES	105
4.4 SUGESTÃO PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA	107
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXOS	117
ANEXO I – Formulário de consentimento para pesquisa	118
ANEXO II – Questionário para entrevista com docentes	121
ANEXO III – Questionário para entrevista com gestores escolares e coordenadores pedagógicos	124
ANEXO IV – Convite 01 para participar de aula online – Escola 05	126
ANEXO V – Convite 02 para participar de aula online – Escola 05	127
ANEXO VI – Convite 03 para participar de aula online – Escola 05	127
ANEXO VII – Formulário de Atividade Complementar – Escola 02	128
ANEXO IX – Ficha de Monitoramento Individual de Aprendizagem – Escola 02....	129

Índice de Quadros

Quadro 01: Categorias das escolas segundo o perfil do público e os fatores limitantes para a prática da educação online	50
Quadro 02: Interfaces digitais utilizadas pelos professores	78

Índice de Imagens

Imagem 01: Aviso referente ao horário do encontro do dia 02/07/2020	52
Imagem 02: Orientação sobre a estrutura padrão de uma redação. Julho de 2020	52
Imagem 03: Divulgação de “Live” da área de Ciências Humanas com professores da rede estadual da Bahia. Julho de 2020	53
Imagem 04: Notícia sobre as prováveis datas do ENEM. Julho de 2020	53
Imagem 05: Início das observações na Escola 02. 06/07/ 2020.	55
Imagem 06: último dia de participação no grupo de WhatsApp. 11/08/ 2020	55
Imagem 07: Envio de foto da atividade para correção. 10/08/ 2020	56
Imagem 08: Aviso sobre a lista de presença, “chamada virtual “	56
Imagem 09: Homenagem pela passagem do Dia do Estudante; orientação de envio de atividade. 11/08/2020	57
Imagem 10: orientação de atividade sobre produção de alimentos e direito do consumidor. 11/08/2020	57
Imagem 11: Frequência escolar. 10/08/2020	58
Imagem 12: página inicial da escola no Instagram	61
Imagem 13: Story do banner de divulgação da Gincana Virtual da Primavera	61
Imagem 14: Story de divulgação do perfil da equipa “Os Invencíveis”	62
Imagem 15: Story de divulgação do perfil da equipa “Fênix”	62
Imagem 16: Story de divulgação do perfil da equipa “Girassol”	63
Imagem 17: Story prova realizada pela equipa “Girassol”	63
Imagem 18: Story de divulgação do perfil da equipa “Harpia”	64
Imagem 19: Story de atividade didática sobre Enfrentamento ao Preconceito Racial	64
Imagem 20: Story de atividade didática sobre Enfrentamento ao Preconceito Racial	65

Imagem 21: Story de divulgação da equipa vencedora da Gincana Virtual da Primavera	65
Imagem 22: Publicação no Instagram de uma das rotinas semanais de estudos	66
Imagem 23: Video produzido pelos alunos, alusivo à Campanha de Combate à Exploração de Crianças e Adolescentes	66
Imagem 24: Professor durante aula online pelo aplicativo Zoom	68
Imagem25:Aula gravada disponibilizada no You Tube	69
Imagem 26 : Correção de avaliação com gabarito pelo aplicativo WhatsApp	69
Imagem 27: Experimento científico sobre misturas, exibido pelo professor no aplicativo Zoom	71
Imagem 28: Seminário: experimento de aluna sobre magnetismo (Aplicativo Zoom)	71
Imagem 29: Livro digital da unidade curricular História	73
Imagem 30: Aula online. Divisão de temas e formação de grupos de pesquisa	74
Imagem 31: Aula online. Uso do aplicativo Padlet	75
Imagem 32: Aula online. Predomínio dos “Nicks” nos perfis	75

Índice de Figuras

Figura 01: Força dos laços em comunidades online	79
Figura 02: Intensidade dos relacionamentos em comunidades online	80
Figura 03: Tabela de critérios netnográficos	83
Figura 04: Trabalho do professor online no contexto pandêmico	98
Figura 05: Professor(a) remoto(a)	99
Figura 06: O trabalho invisível dos professores na pandemia	99

Abreviaturas e Siglas

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EAD - Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

E-PROINFO - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem do Programa Proinfo

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da
Universidade Federal de Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia na Educação

REA - Recursos Educacionais Abertos

SEED - Secretaria Especial de Educação a Distância

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

CAPÍTULO 01

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

A pandemia da Covid-19 impôs aos povos de todo o mundo restrições no contato entre as pessoas, visando conter a velocidade da transmissão do SARS-Cov-2, uma variante do Coronavírus que é altamente transmissível e letal. O cenário educacional do ano de 2020 reflete este contexto macro da pandemia da COVID-19, o qual exigiu das autoridades governamentais, das instituições de ensino públicas e privadas, das famílias, dos estudantes e dos professores se adaptarem ao novo contexto e fazerem a educação de um modo diferente do que convencionalmente estávamos acostumados.

Muitas atividades humanas foram restringidas ou totalmente suspensas e, devido às salas de aula físicas serem espaços de alto potencial de transmissibilidade de vírus, as autoridades sanitárias orientaram os governos a suspenderem as aulas presenciais. Esta decisão, a princípio uma medida temporária, prolongou-se para além do esperado e fez crescer o sentimento de que algo precisava ser feito para garantir o acesso à educação formal. Com as medidas restritivas que impediram a continuidade das atividades presenciais, a oferta de aulas na modalidade a distância passou a ser a solução imediata para a questão, e algumas escolas desenvolveram suas estratégias de ensino e puseram em prática a docência online, com a finalidade de suprir as lacunas criadas pela suspensão das aulas presenciais.

No desenrolar desse contexto adverso, em que, repentinamente, houve uma ruptura com uma tradição escolar milenar segundo a qual pessoas deslocam-se de suas residências para ensinar e para aprender e os papéis sociais de cada sujeito já estão culturalmente internalizados por crianças, jovens e adultos, criou-se um ambiente fecundo para o pesquisador da educação imergir em ambientes de ensino e aprendizagem online, observar e interagir dentro desses espaços, perceber com maior nitidez a construção do desenho didático, as concepções de currículo, as interações e demais relações neles desenvolvidas. Nosso estudo, entretanto, ateu-se aos aspectos do ensino e buscou alcançar o maior entendimento possível de como os professores construíram os planejamentos, como escolheram as metodologias e os suportes tecnológicos; saber, enfim, a partir de quais parâmetros realizaram suas intervenções e como avaliaram as suas performances em uma modalidade de ensino até então nunca aplicada de forma integral nas escolas pesquisadas. Ainda que algum professor ou escola já houvesse feito uso de aplicativos e, de maneira restrita, realizado algum tipo de comunicação online com os seus estudantes, não

encontramos evidências de que as escolas tivessem experimentado antes da pandemia implantar o ensino online.

A emergência de disponibilizar aulas a distância, utilizando as plataformas e diversas interfaces digitais, tornou-se um desafio para a comunidade escolar, principalmente para os professores, que estão na ponta diretamente envolvidos com o ato de ensinar. Por isso, percebeu-se a relevância e a oportunidade única e inadiável de observar e compreender as práticas docentes de ensino a distância desenvolvidas pelos educadores nas suas turmas, com o objetivo de identificar as concepções de currículo, avaliação e comunicação online que se fizeram presentes naquilo que fora planejado e posto em prática pelos educadores.

Acompanhamos uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio, duas turmas de 2º ano do Ensino Médio e duas turmas de 3º ano do Ensino Médio. Três das escolas pesquisadas compõem a rede privada de ensino e outras duas pertencem à rede pública. Numa das turmas de 3º ano, fizemos todos os procedimentos preliminares para acompanhar aulas na rede social Facebook, entretanto, por razões a serem detalhadas posteriormente, não tivemos sucesso.

Adotamos como metodologia da pesquisa a netnografia. Particularmente na educação, normalmente as observações voltam-se para os conteúdos propostos, as atividades requeridas e a linguagem adotada por professores e estudantes quando interagem nessas comunidades, entretanto, as técnicas da netnografia nos remetem aos resultados obtidos pelas áreas da antropologia e da comunicação e marketing, que lançam mão dos estudos etnográficos, no caso dos antropólogos, para conhecerem uma determinada cultura, estando o pesquisador diretamente em contato com a comunidade pesquisada, numa imersão nos costumes e fazeres cotidianos; já a comunicação e o marketing, com o apoio de outras áreas, principalmente da psicologia, estudam os comportamentos dos consumidores nas suas relações com pessoas, objetos e linguagens com as quais têm contato e estabelecem relações no digital, revelando assim as percepções que os sujeitos têm de si, os hábitos de consumo e as tendências de comportamento quando são expostos a determinados estímulos sensoriais. Kozinets, R. (2014)

Outrossim, tendo em vista a necessidade de adotarmos critérios balisadores com os quais pudessemos operar uma análise regida por parâmetros cientificamente aceitáveis e claramente assimilados pelos leitores, fizemos uso do conceito de interatividade, adotado

pelo pesquisador Marco Silva em obras que abordam a relação entre professor e aluno em processos educacionais onde pretenda-se provocar uma participação ativa dos estudantes, uma verdadeira intervenção e modificação das mensagens, de modo que os sujeitos participem muito além da condição de consumidores de informações que, em relações de estímulo e resposta, tão somente reproduzem pensamentos alheios, sem, de fato, interferirem nas mensagens. Ainda em linha com o objetivo de edificar parâmetros para comparações e inferências, valemo-nos da concepção de qualidade em intervenções pedagógicas a distância proferida por Tony Bates (2016), segundo quem, referindo-se aos cursos de nível superior, uma educação a distância de qualidade exige da instituição a acreditação, que seriam os padrões de qualidade para credenciá-la; o controle da qualidade interna, relacionada às boas práticas de ensino com qualidade; e a qualidade em disciplinas e cursos online, referente aos parâmetros normativos aplicáveis às várias instituições por órgãos externos.

Finalmente, com base em estudo publicado pela pesquisadora Daniela Melaré Vieira Barros (2014), buscamos compreender os estilos de aprendizagem, apontados pela autora como um conceito de especial relevância para o professor realizar um planejamento mais assertivo e capaz de contemplar os diferentes perfis de estudantes, o que tem impacto direto nos resultados esperados pelo professor em suas aulas, pois, conforme o estilo de aprendizagem predominante em cada estudante, o planejamento das aulas, a escolha dos materiais, a comunicação com as turmas, as avaliações e tudo o que estiver correlacionado com esta diversidade de estilos será mais eficaz quanto maior for o entendimento do professor acerca dessas diferenças e quanto maior for a habilidade de reconhecer as características de cada estilo de aprendizagem em seus alunos.

Para dar suporte e maior legitimidade às observações desenvolvidas durante as aulas online e outras observações feitas de atividades offline e de comunicações realizadas entre os membros das turmas, decidimos realizar entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Estas entrevistas, conduzidas a partir de perguntas norteadoras, visavam captar as percepções mais evidentes dos profissionais e, quando possível, mapear os pontos em comum vistos ou sentidos pelos educadores e que pudessem revelar uma métrica capaz de garantir maior solidez às análises por nós empreendidas, avançando-se das meras impressões para um conjunto de conclusões alicerçadas em dados quantificáveis, dada a recorrência de certas respostas.

É neste cenário desconhecido e, até certo ponto, caótico que desenvolvemos nossa pesquisa, enxergando no contexto descrito acima a oportunidade de observar, conhecer e analisar como os professores organizaram-se para ensinar em encontros síncronos e assíncronos, tendo como suporte os dispositivos móveis, os microcomputadores pessoais e as interfaces digitais de comunicação, notadamente as plataformas virtuais e os aplicativos de comunicação instantânea. Isto porque, de modo genérico, vimos que nas escolas do ensino básico não existe um processo estruturado de ensino a distância, onde gestores, coordenadores, professores, estudantes e as suas famílias concebiam um modelo de ensino e aprendizagem mediado por dispositivos conectados à internet, tanto para ações exclusivamente online quanto para aulas e atividades feitas de forma híbrida, na qual os momentos presenciais e os momentos a distância de complementam.

1.2 Enquadramento e motivação

A oferta de aulas na modalidade a distância como opção emergencial de ensino durante a Pandemia da Covid-19 representou a abertura de um vasto campo de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem, principalmente porque, sem a possibilidade de haver encontros presenciais, os professores foram obrigados a fazer uso contínuo de interfaces digitais. Além disso, ainda não havia uma disseminação de práticas de ensino online na educação básica brasileira. Em que pese a existência de cursos técnicos, cursos de graduação e de pós-graduação amplamente difundidos no Brasil, o ensino básico brasileiro, englobando do 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3ºano do Ensino Médio, é ofertado majoritariamente na modalidade presencial.

Levando-se em consideração dois aspectos, quais sejam, a inexistência de práticas de docência online como uma característica comum às escolas de ensino básico brasileiras e a ampla oferta de formação dos docentes para o uso das mídias na educação (e-Proinfo. (n.d.). Ministério da Educação), agregando-se a isto a implantação emergencial do ensino à distância, notamos a emergência e a relevância de investigar as práticas de docência desenvolvidas pelos professores, buscando compreender as suas escolhas pedagógicas, a assertividade das ações e possíveis impedimentos para o efetivo cumprimento do objetivo de ensinar.

Uma publicação que nos auxilia a compreender um pouco das discussões anteriormente relatadas e algumas das motivações das dúvidas em torno da educação a distância e da sua efetiva qualidade é a matéria publicada no portal G1, do grupo Globo, com os resultados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, realizada pela Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com professores da rede pública, apresentada numa matéria do dia 08 de julho de 2020. Segundo o portal, o levantamento ouviu 15.654 docentes de todo o Brasil, entre os dias 08 e 30 de junho, do ensino infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, e apurou que “89% não tinha experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas – e 42% dos entrevistados afirmam que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria. Para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais.”

Estes números convergem e dialogam diretamente com o nosso objeto de pesquisa e motivações para a investigação, tendo em vista revelarem uma dificuldade para o ensino online por parte de professores que, teoricamente, já estariam capacitados para fazê-lo, pois muitas formações para o uso das mídias e das tecnologias digitais foram disponibilizadas para os professores durante as últimas duas décadas. Outros dados colhidos na pesquisa indicaram mais dificuldades, que agregadas apontam para um cenário mais complexo:

- 82% dos professores estão dando aulas dentro de casa
- 82% dos docentes disseram que as horas de trabalho aumentaram
- 84% dos professores afirmam que o envolvimento dos alunos diminuiu um pouco ou diminuiu drasticamente durante a pandemia.
- 80% dos entrevistados afirmam que a principal dificuldade dos estudantes é a falta de acesso à internet e computadores; seguida pela dificuldade das famílias em apoiar os estudantes (74%); a falta de motivação dos alunos (53%) e o desconhecimento dos alunos em usar recursos tecnológicos (38%).

No estudo da UFGM/CNTE foram listados também quesitos referentes à parte afetiva e emocional dos docentes, dando-nos um panorama não somente dos aspectos técnicos, formativos e socioeconômicos, mas uma visão mais abrangente de um processo mais

profundo de verdadeiras rupturas nas tradições laborais e o conseqüente desconforto emocional dos educadores. Muitos dos professores consultados têm a sensação de estarem deslocados da sua própria profissão, sem saberem como garantir aos estudantes os aprendizados que sempre puderem assegurar-lhes com a docência presencial. Vejamos os dados:

- 69% declararam ter medo e insegurança por não saber como será o retorno à normalidade
- 50% declaram ter medo em relação ao futuro.

Professores ouvidos pelos repórteres relataram as dificuldades de migrarem tão rapidamente para uma modalidade de ensino para a qual não sentiam-se devidamente habilitados, sobretudo por não saberem como conduzir as aulas online, gravar video-aulas e não terem como captar as reações dos alunos, algo típico do contato entre professor aluno na sala de aula presencial. E se considerarmos os conteúdos armazenados nas redes sociais, majoritariamente os vídeos gravados e as transmissões online no You Tube, deduzimos que as referências de qualidade de produção de conteúdos vêm das peças publicitárias e dos canais profissionais dos influenciadores digitais, chamados no Brasil de “Youtuberes”, os quais seria impossível um professor imitar sem ter habilidades mínimas para criar, editar e compartilhar seus próprios conteúdos.

Almejando encontrar parâmetros confiáveis para qualificar a nossa análise, decidimos eleger os aspectos mais latentes e de onde pudessem brotar resultados mais representativos durante a convivência nas salas virtuais, pois, na impossibilidade de abarcar todas as faces do fenômeno em estudo, priorizar elementos de maior relevância ajuda o pesquisador a obter resultados mais detalhados e expressivos sobre o recorte definido. A partir desta premissa, tomamos como referência os critérios de qualidade na educação a distância listados por Tony Bates (2016) em seu livro *Educar na Era Digital*, obra na qual é feito um rico apanhado de experiências de educação a distância em cursos de nível superior em universidades da América do Norte e da Europa; em seguida, optamos por fazer uso da definição e discussão de Marco Silva (2011) acerca da docência online e da interatividade, conceitos com os quais o autor consegue mostrar as particularidades da docência quando esta acontece através de meios digitalizados e qual o papel da interatividade na consecução de uma docência

realmente produtora; finalmente, decidimos explorar a noção de estilos de aprendizagem, discutida pela professora Daniela Barros (2014) no livro *Estilos de Aprendizagem e o Uso da Tecnologias*, onde estão colocados os estilos e tendências na convergência com as tecnologias para o ensino e a aprendizagem, as teorias dos estilos de aprendizagem (abordagem espanhola) e os estilos de uso do espaço virtual para o processo de ensino e aprendizagem.

Inquietou-nos, portanto, conhecer as práticas da docência online desenvolvidas por professores do ensino básico, já que, ao confrontarmos a dinâmica social contemporânea com o perfil da escola básica brasileira, percebemos um descompasso entre ambas, numa relação desigual. Fora da escola encontra-se uma vida cotidiana permeada pela comunicação ubíqua, sem a qual muitas atividades humanas não seriam possíveis; cotidiano este em que os meios digitais alcançam progressivamente todos os segmentos sociais. Pretto (2013) Desde as comunicações interpessoais até o mundo dos negócios, há algum tipo de influência do sistema econômico e seu viés tecnológico e comunicacional sobre a vida de cada habitante da Terra. Também, e não menos importante, convivemos com uma dinâmica cultural que afeta grupos, comunidades e sociedades inteiras, de forma mais visível quando observam-se atentamente as trocas culturais e o processo simbiótico de costumes e de comportamentos que faz as culturas locais dialogarem e intercambiarem-se, em um processo de assimilação mútua, embora haja a predominância de padrões culturais das sociedades com maior influência e poder econômico global. Santos, M. (2003).

Na outra ponta, dentro do espaço físico da escola, há aspectos técnicos, culturais e pedagógicos que a impedem de estar conectada com as inovações, não sendo inclusive ela mesma palco das mudanças. Vivendo em dissonância com a realidade circundante, a escola básica ainda não incorporou de forma ampla as tecnologias digitais em favor de uma aprendizagem mais afinada com os desafios educacionais do século XXI. A presença física das pessoas, o espaço físico da sala de aula, os materiais didáticos impressos e as aulas expositivas ainda predominam. Contudo, vemos um esforço de educadores e instituições para dar respostas ao fato de não ser ela, a escola, um espaço de inovação e, concomitantemente, de absorção das inovações produzidas fora dos seus limites. Pretto (2003).

Para prover a educação básica das condições mínimas necessárias ao diálogo com a cena sociotécnica contemporânea, o governo brasileiro passou a desenvolver políticas públicas

voltadas a formar os professores em serviço, garantindo-lhes a aquisição de competências para fazerem uso das tecnologias digitais e deixá-los aptos a acompanharem as recorrentes inovações que caracterizam essas tecnologias. Para tanto, programas específicos de formação docente foram criados, tendo o aporte de recursos financeiros assegurados nos orçamentos anuais do país; criou-se a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) dentro da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC), demarcando a importância da formação continuada no planejamento das ações daquele ministério e evidenciando a preocupação dos gestores com o papel estratégico das políticas de formação para melhorar a aprendizagem dos estudantes brasileiros e obter-se o conseqüente aumento do desempenho destes nas avaliações promovidas pelo próprio ministério e pelos organismos internacionais. Dar aos educadores o acesso necessário aos conhecimentos da informática e do uso das mídias digitais passou a ser tão importante quanto construir prédios, adquirir material didático impresso ou qualquer recurso material que faz cada escola funcionar diariamente.

1.3 Problema e Justificativa do Estudo

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação é uma realidade com a qual os educadores convivem e para a qual devem atualizar-se continuamente. Superar a ideia tradicional de que o papel do professor é ensinar, e compreender com clareza a concepção contemporânea de que cabe ao educador a missão de mediar a aprendizagem, passou a ser uma exigência do nosso tempo para que haja uma qualificada relação professor aluno, intermediada por tecnologias digitais. Tori (2017) aponta que o uso do conceito “aprendizagem” coloca o aluno no centro do processo e a educação como um fenômeno multirreferencial e que perpassa por todas as relações construídas pelos sujeitos, dentro e fora da escola; ao passo que o conceito de “ensino” remete a práticas pedagógicas de um modelo tradicional de educação, onde o professor ensina e o aluno aprende. Nesta perspectiva, e considerando a convergência entre virtual e presencial, este autor assegura que a educação presencial e a educação a distância (EaD) imbricam-se e “harmonizam” em práticas híbridas ou *blended learning*, com as quais se pode explorar as potencialidades dos encontros face a face e dos dispositivos e recursos virtuais. O pesquisador considera ainda que,

equivocadamente, a expressão educação a distância sempre foi usada para distingui-la da educação presencial, no entanto, os professores sempre fizeram uso da educação a distância ao aplicarem atividades complementares, como dever de casa, por exemplo. Este cenário, de uma educação híbrida, estabelece uma convivência entre práticas da educação convencional e da educação virtual e “aos poucos, os educadores e os próprios alunos estão descobrindo que os recursos virtuais podem ser um excelente suporte às atividades presenciais.” (Tori 2017, p. 36).

Bates (2016) reconhece o *b-learning* como uma modalidade de ensino em franco crescimento na sociedade contemporânea. Se antes o *b-learning* e outras formas de ensino a distância eram apontadas como “esotéricas e fora do convencional” (Bates, 2016), atualmente já são vistas com maior familiaridade e confiança por um público crescente, o qual, dada a intensidade da aplicação dessas diversas formas de ensino a distância, já as vê como convencionais. Este autor nos alerta para as incongruências na utilização de determinadas terminologias, ressaltando que é importante distinguir as características de cada forma de ensino, pois aprendizagem online, *blended learning*, aulas invertidas, aprendizagem híbrida, aprendizagem flexível, aprendizagem aberta e educação a distância “são todos termos que são frequentemente utilizados um no lugar do outro, mas há diferenças consideráveis em seus significados.” (Bates, 2016, p.387). Ao decompor as características de cada modalidade de ensino: ensino em sala de aula sem nenhuma tecnologia; *blended-learning*; aprendizagem totalmente online, Bates define que o *b-learning* engloba uma grande variedade de estilos, quais sejam: aprendizagem auxiliada por tecnologia; o uso de ambientes virtuais de aprendizagem; a captura de aulas para sala de aula invertida; alternância de semestres presenciais e online; alternância de períodos presenciais de menor duração e períodos online com experiências práticas ou treinamentos. A aprendizagem híbrida ou flexível, “requer o redesign do ensino para que os estudantes possam estudar a maior parte do tempo online, dirigindo-se ao campus somente para aulas muito específicas, como laboratórios ou trabalhos práticos que não podem ser feitos satisfatoriamente online.” (Bates, 2016, p. 388). Dando sequência ao seu pensamento e ainda focalizando o avanço do *b-learning*, Bates dá relevo ao redesign total das aulas presenciais que utiliza muito do potencial da tecnologia, o que chama de “aprendizagem híbrida”.

Sem apressar-se em apresentar a aprendizagem híbrida como superior ou infalível, o autor sugere que, ao escolher uma modalidade de ensino, os educadores devem ter em conta as

seguintes questões: Quem são ou podem ser seus alunos? Qual o seu método de ensino preferido? Qual conteúdo é preciso ensinar? Quais recursos estão disponíveis para apoiar sua decisão? Diante de tais questões, os professores necessitam reconhecer o perfil do seu público e as peculiaridades do tempo presente: jovens que trabalham muitas horas por dia e não dispõem de tempo para o ensino totalmente presencial, dando preferência a realizar seus estudos de forma flexível. Esta e outras constatações foram elencadas através de coletas de dados de estudantes da University of British Columbia, em Vancouver, Canadá, entretanto, apesar da garantia da flexibilidade, o autor observa a necessidade de os estudantes desenvolverem as habilidades para o estudo online durante os encontros presenciais e que, ao término das suas formações, estejam preparados para prosseguir seus estudos:

“Em outras palavras, a aprendizagem online, sob a forma de ensino híbrido, deve ser deliberadamente introduzida e gradualmente ampliada conforme os alunos cursam um programa, de modo que, no momento em que se formarem, possuam as habilidades necessárias para continuar a aprender de forma independente – uma habilidade fundamental na era digital.” (Bates, 2016, p. 399)

Vê-se, portanto, que o ensino, seja ele híbrido ou integralmente online, envolve decisões muito mais complexas do que simplesmente fazer a migração das metodologias, dos recursos, dos objetivos estabelecidos em uma sala de aula presencial. Por mais que o professor seja inovador e conectado ao processo intermitente de mudanças nos padrões tecnológicos, é fundamental compreender que a sala de aula e a docência online têm particularidades relevantes a serem consideradas pelo educador quando passa a planejar suas ações no “espaço virtual”. Elementos técnicos e culturais requerem atenção redobrada de quem pretende ocupar os ambientes online para promover a formação de crianças, jovens e adultos, haja vista a destituição do professor do papel de detentor dos saberes e de quem, no passado, o estudante ficava dependente para assimilar os conhecimentos básicos da sua formação.

1.4 Fundamentos

1.4.1 Cibercultura, cibercidades e cibercidadania

Muito do que a psicologia, a pedagogia, a antropologia e outras ciências conceberam são formulações com as quais o professor também pode contar para embasar os seus planos, projetos, avaliações e todos os outros procedimentos exigidos ao adentrar à sala de aula. O fenômeno da cibercultura e os seus reflexos nos ambientes de aprendizagem online convidam os educadores a compreenderem as mudanças já ocorridas na relação professor-aluno, assim como terem a devida atenção às constantes mudanças que emergem das novas formas de relacionamento construídas pela exponencial difusão dos dispositivos eletroeletrônicos, especialmente os smartphones, e todo o conjunto de recursos neles disponíveis ou potencialmente possíveis de serem integrados. Notadamente, a profusão de aplicativos encontrados nas plataformas digitais enseja a atualização quase permanente das versões iniciais baixadas nos aparelhos, já que esses aplicativos rapidamente tornam-se obsoletos e novas versões ou novos programas são desenvolvidos e abrigados nas lojas digitais, gratuitamente ou com preços cada vez mais acessíveis aos usuários.

Partindo-se do pressuposto de que a existência de diversas interfaces tecnológicas e seus infindáveis recursos para a produção de textos, imagens, sons e para remixagem desses conteúdos favorece o desenvolvimento de uma educação mais autônoma, participativa e colaborativa, onde a cooperação entre os participantes dará condições para a intervenção de um número maior de educandos, estaremos alinhados ao que Oliveira (1992), referindo-se ao pensamento construtivista de Piaget sobre a distinção entre cooperação e coerção no desenvolvimento emocional e intelectual. Segundo este ponto vista, quando é estabelecida uma relação de cooperação, não há mais assimetria, imposição, crenças etc., constituindo-se em um tipo de relação interindividual e que representa o mais alto nível de socialização. Dizem ainda que, "em resumo, a cooperação é um método. Ela é possibilidade de se chegar na verdade desses. A coerção só possibilita a permanência de crenças e dogmas." (La Tale et al, 1992, p. 19). Outra concepção pedagógica de extrema relevância é o sociointeracionismo de Vigotski, a qual destaca a história social humana como principal pilar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. "Vigotski rejeitou,

portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e um modo de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual." (La Tale et al, 1992, p.24)

Merece destaque em nossos estudos o entendimento de Pierre Levy sobre a ainda atual discussão do que é virtual, visto que, no senso comum, a distinção entre o real e o virtual parece permanecer em voga. Na educação, de modo especial, esta dualidade opõe os profissionais ligados às correntes pedagógicas que entendem a educação híbrida e a educação cem por cento online não mais como uma mera possibilidade, mas como uma realidade irreversível e em continua expansão e, por outro lado, educadores ainda descrentes da efetividade de uma aprendizagem concreta através dos meios digitais.

Levy considera existir uma imbricação entre a subjetivação e a objetivização no virtual, observando que dispositivos tecnológicos, semióticos e sociais operam de modo a alterar o funcionamento psíquico e somático individual - subjetivação, enquanto os atos subjetivos ao longo de um processo de construção de um mundo comum implicam em transformações mutuas dos sujeitos - objetivização. Para este autor, " quando consideramos o que eles fazem, nem o sujeito nem o objeto são substâncias, mas nós flutuantes de acontecimentos que se interfaceiam e se envolvem reciprocamente." (Lévy, 1993, p. 135). Este entendimento do autor aponta para, dentre outros elementos, as operações retóricas, definidas por ele como: " emergência de mundos autônomos, criação de agenciamentos de signos, de coisas e de indivíduos independentemente de qualquer referência a uma 'realidade' prévia e de qualquer utilidade através das operações retóricas. Virtualização desemboca na intervenção de novas ideias ou formas, na composição e recomposição dessas ideias, no surgimento de 'maneiras' originais, no crescimento de máquinas com a memória, no desenvolvimento de sistemas de ação." (Lévy, 1993, p. 136)

1.4.2 Interatividade e Estilos de Aprendizagem

Outro elemento fundamental para a comunicação na Web 2.0, e também objeto de análise do nosso estudo, é a interatividade. Silva (2006) aponta que a interatividade é a disponibilização consciente de um mais comunicacional, um plus, aquela comunicação que supõe o trabalho colaborativo da emissão e da recepção, de modo expressivamente complexo, que ao mesmo tempo observa as interações existentes e provê mais e melhores interações. Ao estabelecer um diálogo com as interfaces digitais contemporâneas e incorporá-las nas práticas docentes presenciais e virtuais, os educadores devem estar cientes das significativas mudanças nos modos de ensinar e de aprender, próprios da era digital e das comunidades de aprendizagem em rede que se formam em diferentes plataformas e para variadas finalidades.

Na comunicação, a relação entre emissor e recetor se alterou substancialmente com o advento das tecnologias digitais e passou a ser possível interferir na mensagem. Isto implica em uma ressignificação dos sentidos e a participação efetiva dos sujeitos na construção da inteligência coletiva, diferentemente da relação entre meio e mensagem das mídias tradicionais massivas, nas quais o polo recetor tinha pouca ou nenhuma possibilidade de opinar, compartilhar ou promover qualquer alteração para interferir nos conteúdos publicados. Perante este novo cenário comunicacional e tendo em vista a intensificação do uso das mídias digitais na educação, apresenta-se o desafio de explorar as potencialidades destas por meio de metodologias compatíveis com o novo contexto de comunicação, onde a interatividade é crucial para que a aprendizagem seja consolidada.

Encontramos no livro *Estilos de Aprendizagem e o uso das Tecnologias* um importante referencial sobre os padrões de preferências e tendências individualizadas identificados entre os usuários de meios digitalizados em suas trilhas de pesquisas online e que influenciam na sua forma de aprender. Sua autora, professora Daniela Melaré Barros, faz um levantamento sistemático dos estilos e das respectivas preferências e inclinações dos sujeitos quando estão a navegar no ciberespaço em busca de informações, o que serviu-nos como um fio condutor para as observações e análises interpretativas de diálogos entre professores e estudantes, e também contribuiu para referenciar algumas das opiniões por nós emitidas acerca de orientações de atividades, indicações de materiais didáticos e atitudes e comportamentos dos professores nos encontros face a face. Os estilos de aprendizagem referem-se a preferências

e tendências altamente individualizada de uma pessoa se regula influenciam sua maneira de apreender um conteúdo. (Barros, 2014. p. 54- 55)

1.5 Objetivos e breve descrição do trabalho desenvolvido

Objetivo Geral:

Investigar como educadores brasileiros do ensino básico presencial exerceram a docência online durante a pandemia da Covid-19.

Objetivos Específicos:

- 1** – Aferir como deu-se a mediação pedagógica online;
- 2** - Mapear as estratégias de avaliação adotadas por cada professor / escola;
- 3** – Compreender a concepção de currículo explícita e implícita no desenho didático das aulas ofertadas;
- 4** – Saber quais as estratégias e os recursos escolhidos pelos professores para garantir uma mediação motivadora e interativa;
- 5** - Registrar as percepções dos professores quanto às dinâmicas didático-pedagógicas que emergiram das práticas docentes, especialmente durante os encontros online.

1.6 Limitações do estudo

A ocorrência de uma pandemia é algo extraordinário no cotidiano da humanidade. Sendo um fenômeno imprevisível e definidor de novos comportamentos, não há informações suficientemente consolidadas sobre a docência online implantada na educação básica do Brasil a partir de abril de 2020, o que impediu-nos de fazer uso de outras pesquisas com as quais pudéssemos comparar dados e levantar hipóteses. Sendo assim, valemo-nos de aportes

teóricos mais abrangentes, com os quais pudéssemos atenuar a possibilidade de proceder análises que não tangenciem com a realidade.

1.7 Estrutura da Dissertação

Dividimos o no trabalho de modo a permitir aos leitores a compreensão dos procedimentos utilizados para construir o nosso pensamento, à luz dos parâmetros científicos validados na comunidade científica, particularmente em nossa Universidade Aberta. Sendo assim, apresentamos a seguinte divisão:

- **Introdução:** seção atual, a qual oferece uma visão panorâmica do estudo, apresentando a motivação e os objetivos deste trabalho;
- **Revisão da literatura:** seção na qual recorreremos aos aportes teóricos utilizados para guiar a nossa pesquisa; nela apresentamos os principais conceitos tomados como parâmetros em nosso recorte de observação;
- **Metodologia:** aqui descrevemos como a investigação transcorreu e a qual metodologia recorreremos para explorar e validar a nossa participação na turmas virtuais;
- **Considerações finais:** nesta seção, listamos os nossos pontos de vista em diálogo com os autores por nós consultados e sugerimos possíveis desdobramentos dos nossos estudos em investigações futuras que venham a ampliar o entendimento do fenómeno estudado.
- **Referências bibliográficas.**

CAPÍTULO 2 - Parte I
Enquadramento Teórico

2. Revisão da Literatura / Enquadramento Teórico

2.1 Parâmetros de qualidade na Educação Online

Ao propormos o estudo, a nossa intenção foi de sabermos se professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares estavam realmente conscientes das singularidades da educação online, quando comparada com a educação presencial. Tínhamos a consciência de que as práticas docentes observadas e as entrevistas por nós conduzidas precisavam, até para dar maior significado à própria pesquisa, revelar em que medida estas práticas de educação online estavam de fato ancoradas em possíveis aportes teóricos ou se prevaleceu o empirismo e a transposição da didática aplicada nas salas de aula presenciais para as salas virtuais.

Apoiamo-nos no livro *Educar na Era Digital*, que apresenta considerações sobre qualidade da educação online. Como uma parte das interfaces digitais disponíveis em 2020/2021 ainda não era uma realidade difundida nas instituições e na sociedade em geral quando o livro fora escrito, não temos a intenção de fazer comparações temporais ou técnicas, mormente porque as inovações no campo das tecnologias digitais acontece cotidianamente, abarcando atualizações e lançamentos de produtos e serviços; de antemão, informamos também o recorte feito pelo autor à docência no ensino superior, enquanto nosso campo de análise é o ensino básico. Quisemos focar os aspectos pedagógicos mais abrangentes, as características que permanecem a ser exigidas dos docentes e instituições mesmo diante de mudanças técnicas e tecnológicas em dispositivos e em serviços de plataformas e aplicativos. Todavia, não negamos a possibilidade e haver repercussões e impactos do desenvolvimento tecnológico nas escolhas pedagógicas dos professores e nos resultados obtidos toda vez que alguma inovação é adotada em sala de aula.

Para Bates (2016), a qualidade na educação online a distância está diretamente associada ao grau de credibilidade da instituição e aos processos acadêmicos internos de garantia desta qualidade, devendo-se ter em conta as diferenças de controle de qualidade entre ensino em sala de aula tradicional e a educação online a distância. Este processo de controle de qualidade deve ser refletido nos resultados da aprendizagem, com base em critérios adequados à finalidade, aos objetivos da educação na era digital (Bates, 2016, p. 454). Externamente, as instituições estão sujeitas a um processo de verificação dos “parâmetros de qualidade para se implementar ou manter em funcionamento cursos de nível superior, ou

seja, análise periódicas que visam credenciar ou descredenciar um curso ou uma instituição.”(Bates, 2016, p. 455). Um exemplo de critério para acreditação é o da qualificação mínima exigida aos profissionais para atuarem como professores daquela instituição. O controle de qualidade interno é outro elemento a ser organizado pelas instituições, partindo-se, segundo Bates, com base nos estudos de Chickering e Gamson, das boas práticas de ensino com qualidade em sala de aula tradicional, nomeadamente:

- A- incentivam o contato entre alunos e professores;
- B desenvolvem reciprocidade e cooperação entre os alunos;
- C- incentivam aprendizagem ativa;
- D- dão feedback imediato;
- E- enfatizam o tempo nas tarefas;
- F- comunicam grandes expectativas;
- G- respeitam talentos e formas de aprendizagem distintos. (Bates, 2016, p. 456)

Numa gradação, saímos dos parâmetros institucionais mais gerais e partimos para os critérios de qualidade em disciplinas e cursos online, consideradas pelo autor como significativas por tratarem-se de procedimentos e diretrizes que “derivam das experiências de cursos online de sucesso e ajudam a nortear os profissionais e as instituições no tocante aos padrões de controle de qualidade.” (Bates, 2016, p. 457). Lastreado nas pesquisas de Jung e Latchen, Bates cita alguns dos principais parâmetros utilizados internacionalmente nos processos de controle de qualidade em educação online e a distância: a) foco em resultados como a medida mais importante de qualidade; b) ter uma abordagem sistêmica ao controle de qualidade; c) enxergar o controle de qualidade como um processo de melhoria contínua; d) mover a instituição de controles externos para uma cultura interna de qualidade; e) má qualidade tem custo muito elevado; por isso, um investimento na qualidade vale a pena.

Bates compreende o controle de qualidade como algo relativamente simples, porque não há necessidade de muita burocracia. Entretanto, aponta ele:

" [...] é preciso ter algum mecanismo para monitorar os professores ou as instituições quando não cumprem os padrões. No entanto, também se deve fazer o mesmo com o ensino presencial. À medida que mais e mais instituições presenciais já credenciadas (de 'alta qualidade') começam a mover-se para aprendizagem híbrida, o estabelecimento de qualidade nos elementos de aprendizagem online se tornará ainda mais importante." (Bates, 2016, p. 458)

Considerando-se a existência de uma abundante quantidade "de diretrizes baseadas em evidências" que contribuem para garantir a qualidade do ensino, tanto presencial quanto online, o principal desafio é garantir que os professores e instrutores estejam cientes de quais são as melhores práticas e que as instituições consigam estabelecer internamente os processos que tenham por objetivo buscar a qualidade do ensino, fazendo com que estas sejam implementadas e seguidas. Tais métodos, são extensivos a todas as instituições, mas sobretudo para garantir a qualidade do ensino em unidades em que os prestadores privados sejam desonestos ou instituições utilizam aprendizagem online para cortar ou reduzir custos em detrimento de normas, a exemplo da contratação de auxiliares não treinados e também com a formação de turmas onde a proporção elevada professor/aluno para gerenciar. A maioria dos processos de controle de qualidade, sinaliza o autor, "são mais carregados no início", com destaque para as habilitações acadêmicas do corpo docente, os objetivos de aprendizagem, os métodos e design; do que nas saídas, quando dever-se-ia verificar o que os alunos realmente aprenderam.

Concordando com Butcher e Hoosen, segundo os quais os parâmetros fundamentais para avaliar a qualidade da educação a distância devem ser os mesmos utilizados para a educação presencial tradicional, já que a educação a distância é um subconjunto da educação em geral, Bates compreende que, face às peculiaridades da educação na era digital, a questão da qualidade deve contemplar o desenvolvimento de habilidades como aprendizagem independente e a facilidade em usar as mídias sociais para comunicação e gestão do conhecimento, sendo estas habilidades muito poucas vezes explicitamente identificadas no passado. Dessa forma, há que se considerar a emergência de novas práticas docentes e, portanto, uma visão de avaliação adaptada a este contexto, " para atender a novas necessidades de aprendizagem emergentes." (Bates, 2016, p. 458). E mesmo reconhecendo a necessidade e a relevância de todos os procedimentos de acreditação das instituições e de

seus respectivos cursos, o autor chama a atenção de processos nos quais os profissionais ficam focados em construir relatórios, planilhas e outros documentos onde constem informações muito precisas, sem atentarem-se para aspectos afetivos ou motivacionais na aprendizagem, resultando em um deslocamento do professor das conexões que este pode estabelecer com seus alunos na condução das melhores práticas de ensino, para aspectos mais estatísticos e burocráticos.

Um controle de qualidade adequado à era digital requer:

- A- especialistas nos assuntos bem qualificados e bem treinados em métodos de ensino e uso de tecnologias para o ensino;
- B- pessoal de apoio altamente qualificados e treinados profissionalmente em tecnologia de aprendizagem;
- C- recursos adequados, incluindo razões Professor/aluno adequadas;
- D- métodos adequados de trabalho (como trabalho em equipe e gestão de projetos);
- E- avaliação sistemática levando à melhoria contínua. (Bates, 2016. p, 460)

2.2 Estilos de Aprendizagem

Iniciamos nossos trabalhos conscientes das inúmeras variáveis a que estaríamos submetidos enquanto participante das comunidades online. Sabíamos da possibilidade de algo colateral ou complementar ao nosso objeto de pesquisa apresentar-se como relevante e passível de uma análise amíúde. Por isso, não nos restringimos a consultar livros e outras produções acadêmicas voltadas à didática e ao conhecimento de como fazer uso de plataformas online ou qualquer outra interface digital aplicada à educação. Aproximariamos de um conhecimento profundo do objeto de estudo quanto mais nuances tivéssemos a habilidade de perceber e de aqui traduzi-las. Este entendimento fora incorporado ao nosso cotidiano de estudos e, daí em diante, filtramos estudos pertinentes e que nos auxiliassem na montagem do quebra-cabeça investigativo. Daí termos optado por inserir em nossas referências o estudo acerca dos estilos de aprendizagem, levado a efeito pela professora e pesquisadora Daniela Melaré Barros.

Diferentemente da lógica da educação formal, que ancora-se em conceitos, teorias e exemplos, a aprendizagem no virtual acontece através das buscas dos usuários por imagens, informações e dados. Compreender as características de cada estilo de aprendizagem, então, abre caminho para os educadores robustecerem os seus planos de aula com estratégias melhor definidas e capaz de atender estudantes dos diferentes estilos. Ainda que este conhecimento talvez seja demasiado amplo para atingir com precisão os intervenientes de cada turma, o conhecimento em si servirá como uma espécie de treinamento prévio do olhar de quem estará a propor e mediar ou, em nosso caso, enquanto pesquisador participar ou observar as interações, donde espera-se extrair informações das entrelinhas, subentendidas apenas por quem consegue reconhecer comportamentos à luz de estudos, de orientações e conceitos formulados em investigações precedentes. É possível também potencializar a aprendizagem de acordo com os sinais emitidos pelos estudantes em suas incursões nas salas online, onde ficam registrados os rastros das navegações: acessos, tempo de permanência, espaços visitados, produções, opiniões e outros. Se não é possível mapear as navegações dos sujeitos para além das plataformas educacionais, todas as “pistas” deixadas pelos estudantes nas plataformas utilizadas pelas escolas podem servir de suporte para o professor conhecer os estilos de aprendizagem dos integrantes das suas turmas.

A aprendizagem pode ser impulsionada com o uso das tecnologias digitais a partir de uma didática condizente com os meios utilizados e com a cultura digital contemporânea, em um continuum dentro-fora dos espaços formais, porque os meios, as mensagens e as relações dos indivíduos entre si e deles com as interfaces não permite mais a separação entre o que está fora e o que está dentro e, do mesmo modo, não é possível apartar os conteúdos curriculares de outras narrativas e vivências construídas pelos usuários/habitantes das salas virtuais. Um elemento teórico expressivo refere-se às principais teorias do ensino, com as quais os professores validam seus planos de curso e planos de aula, embasando-os do ponto de vista cognitivo, didático e metodológico. “Com as ideias básicas de Wallon, Piaget, Vygotsky, Skinner, Bruner, Gagné e Papert e as teorias do construtivismo e dos estilos de aprendizagem é possível analisar as características de extrema importância para o aprendizado humano, entre elas questões de genética, do comportamento, da mediação e do meio social.” (Barros, 2014. p. 39)

O lugar de destaque da escola na formação cultural de crianças, jovens e adultos permanece sendo necessário e válido, porém, se na cultura do analógico todo estudante chegava à escola

com a sua carga cultural própria, no digital os educandos estão muito mais expostos a informações e ao uso de infundáveis produtos e serviços digitalizados, que são preponderantes na sua formação intelectual e nos seus padrões de comportamento. Nos novos contextos tecnológicos os estímulos sensoriais e as interações acontecem em profusão no ciberespaço, daí advindo o necessário conhecimento das linguagens a serem utilizadas para uma boa comunicação no virtual, especialmente porque as mudanças engendradas pela aparição e constante desenvolvimento das tecnologias digitais fez surgir uma outra cultura, com novos padrões de relacionamento, novas profissões e um número sem fim de alterações comportamentais, em um “sistema de cultura totalmente diferenciado e que realiza uma grande mistura de culturas de diversas origens.” (Barros, 2014. p. 41). E quem é professor precisa prover seus alunos de fontes de pesquisa intuitivas e ricas em conteúdo, ao mesmo tempo em que flexibiliza seu planejamento para a possibilidade de alargamento das pesquisas pelos próprios estudantes; as mediações devem favorecer no aluno comportamentos “progressivamente próximos do objetivo final esperado, sem que para isso precise cometer erros.”(Barros, 2014. p. 42).

A abordagem construtivista tem predominância entre educadores como apropriada ao contexto de uso das tecnologias digitais na educação por simbolizar uma corrente pedagógica alicerçada na concepção de interação entre sujeito e objeto; interações que devem instigar os estudantes a aprenderem e alcançarem a maturidade do seu desenvolvimento cognitivo. Não obstante sabermos da importância de conhecer os estilos de aprendizagem, advertimos que professores conteudistas, professores formadores, tutores ou qualquer outro profissional imerso na construção e mediação de cursos online devem ter em conta as diversas abordagens disponíveis para consulta, pois há pensamentos divergentes quanto à similitude ou não das expressões estilo de aprendizagem e estilo cognitivo. Neste quesito, Barros afirma não haver um entendimento unificador entre os pesquisadores, resultando em definições que vêem os conceitos como formas mistas, outras que compreendem ambos como sendo similares e ainda, como é o seu caso, o entendimento de que estilos cognitivos e estilos de aprendizagem são conceitos distintos.

Valendo-se da caracterização listada por Alonso e Gallego (2000, p.122), Barros anota os fatores ou estilos cognitivos e seus reflexos na classificação dos estilos de aprendizagem, tendo em vista a necessidade de classificar e analisar os comportamentos. Assim, encontramos os seguintes fatores:

- a) Dependência-independência de campo: os dependentes preferem maior estrutura externa, direção, informação de retorno, e se sentem melhor quando resolvem problemas em equipe; os independentes preferem a resolução pessoal de problemas e não se sentem bem com a aprendizagem em grupo.
- b) Conceituação e categoria: consistência teórica e lógica de como os conceitos são utilizados e as informações apresentadas.
- c) Dimensão reflexiva e impulsiva: noção de preocupação e aceitação do risco, objetiva a reflexão e a rapidez de adequação da resposta diante das soluções alternativas.
- d) Modalidades sensoriais: cada pessoa utiliza todas as suas modalidades (auditiva, sonora, etc.), mas desenvolve mais uma do que as outras que interferem diretamente no processo educativo.
- e) Fatores afetivos: envolvem a emoção, as relações pessoais, a motivação e a participação do sujeito na aprendizagem.
- f) Fatores fisiológicos: relativo às condições físicas do indivíduo e suas interferências nas condições adequadas para a aprendizagem. (Barros, 2014. p.48)

Ainda segundo a pesquisadora, citando Merriam (1991) (in: Lopes, 2001), os estilos cognitivos são caracterizados como consistências no processamento de informação, maneiras típicas de perceber, recordar, pensar e resolver problemas, sendo relativamente estáveis. Já os estilos de aprendizagem podem ser definidos como maneiras pessoais de processar informação, sentimento e comportamento em situações de aprendizagem.

Evidenciamos aqui a classificação de estilos de aprendizagem apresentada por Barros (2014), referindo-se aos estudos de Honey e Mumford (1988). Estes pesquisadores debruçaram-se sobre pesquisas de Kolb (1981) e de lá extraíram substratos para construir a sua caracterização de cada estilo: *a*) estilo ativo: valoriza dados da experiência; entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil, tendo como características secundárias ser criativo, renovador, inventor, veicular experiências, trazer novidades e gerar ideias, ser protagonista, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo e ter desejo de aprender com solucionador de problemas; *b*) estilo reflexivo: atualiza dados, estuda, reflete e analisa, são prudentes, gostam de observar a atuação dos demais, e têm como características secundárias serem observadores, recompiladores, pacientes, cuidadosos, elaboradores de argumentos, previsões de alternativas, são estudiosos e com

comportamentos de pesquisador, são registradores de dados, assimiladores, escritores de informes e declarações; *c*) estilo teórico: são lógicos em estabelecer teorias, princípios e modelos, buscam estrutura, sintetizam, tendem a ser perfeccionistas, distanciam-se do subjetivo e do ambíguo e suas características secundárias são a disciplina, o planejamento, a sistematização, o raciocínio, são perfeccionistas e generalizadores; *d*) estilo pragmático: aplicam a ideia e fazem experimentos; os pragmáticos são pessoas que aplicam na prática as ideias, descobrem um aspecto positivo das novas ideias e aproveitam a primeira oportunidade para experimentá-las; são realistas quando têm que tomar uma decisão e resolvê-la; as características secundárias, serem técnicos, úteis, rápidos, decididos, planejadores, positivos, concretos, objetivos, claros, seguros de si, solucionadores de problemas, aplicadores do que aprenderam, planejam ações. (Barros, 2014. p. 55)

O espaço virtual é o local para onde deslocam-se ou estendem-se as relações humanas contemporâneas e as escolas, por conseguinte, estão presentes nesse “local” ou estabelecem com ele algum tipo de ligação. Não há mais como desconsiderar a confluência das relações humanas e de todas as suas criações, físicas e simbólicas, para plataformas e aplicativos de relacionamento, de operações bancárias, de entretenimento, de estudos e outros mais. É primordial sabermos como as relações humanas são construídas no virtual; e aos educadores, com especial destaque, cabe a responsabilidade de conhecer os fatores constitutivos desses novos modos de relacionamento: *a*) físico: o estar do ser humano integrou-se, em muitos momentos, ao virtual; *b*) ambiental: conexões entre pessoas de lugares geograficamente distantes; *c*) cognitivo: as tecnologias influem diretamente na inteligência do indivíduo por causa da digitalização e virtualização das informações, associado à grande quantidade e velocidade das mesmas; *d*) afetivo: efeitos da comunicação e do espaço sobre o indivíduo, para agir de acordo com o proposto; *e*) sociocultural: além da diversidade de conteúdos, a diversidade de sentidos, opiniões e formatos, com assuntos em constante modificação e atualização. (Barros, 2014. p.58)

Tem-se como características do virtual o tempo e o espaço, a linguagem, a interatividade e a facilidade de acesso ao conhecimento. Estes elementos são norteadores para os educadores naquilo que almejam construir virtualmente e nos resultados projetados ao final de cada trilha; o nosso estudo também recorre a estas características para analisar se as práticas docentes observadas estiveram ancoradas neles. "O ensino e aprendizagem exigem diversas maneiras de pensar o tempo: desde a estruturação do conteúdo pelo docente até o

tempo de assimilação e aprendizagem do aluno." (Barros, 2014. p. 95). O tempo e o espaço, no contexto da virtualidade, vão além da definição e da percepção biológica e passam a ser vistos como atualizáveis, sendo que, segundo Barros (2014), possibilitado pelo virtual, encontramos os seguintes elementos do tempo e do espaço:

- A- Tempo diferenciado: simultaneidade em todos os países, independentemente do fuso horário.
- B- Espaço diferenciado: a noção de espaço, visualizada pelo cérebro, ampliada pelo contexto de possibilidades virtuais e pela capacidade de visualizar e estar em diferentes espaços diversos tamanhos.
- C- Movimento contínuo: a internet é uma rede que tem ação própria independente, movida por fluxos de informações digitalizadas.
- D- Atualizações constantes.
- E- Rede, interação, inter-relação e associação.
- F- Instantaneidade: busca-se hoje a rapidez e o imediato.
- G- Desterritorialização: esse elemento possibilita estar em vários espaços e tempos culturais e de imagem, simultânea e instantaneamente.

A virtualização imediata e inesperada das aulas no contexto da pandemia da Covid-19 rompeu com muitos dos paradigmas existentes na educação. Não é possível, até o momento, mensurar para quantas pessoas a obrigatoriedade das aulas online significou uma ruptura com os antigos padrões de aula, nem podemos afirmar o quantitativo de pessoas que assimilaram o novo modelo de ensino sem sentirem-se desconfortáveis, visto que já não fazem a separação entre o físico e o virtual. Esta virtualidade tem as seguintes características da forma de comunicar e do padrão de expressão: linguagem e códigos diferenciados; a velocidade da comunicação; muitos fazendo comunicação com muitos; hipertextualidade do texto; base de dados; cibercultura; imagens, iconicidade e sons. (Barros, 2014. p.97)

A interatividade é entendida como indispensável para o trabalho na virtualidade e sem ela o espaço virtual perde a sua dinâmica e a conexão com o movimento progressivo das inovações tecnológicas. É pondo a interatividade em prática no fluxo potente das inovações que o professor pode construir as condições para a fluência dos elementos da interatividade no virtual: “imersão; descentralização; relação sujeito-objeto-sujeito; relacionamento social; virtualização dos sentidos (auditivo, tátil, visual); simulação.” (Barros, 2014. p.

98 e 99). Todas estas potencialidades imbricam-se com outros elementos facilitadores de acesso e construção do conhecimento: informações e dados; planejamento do tipo de informação; recuperação da informação; globalidade; competências; não linearidade; interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multiculturalidade e interculturalidade (Barros, 2014. p. 101 e 102). A soma de tais elementos acaba por deslocar o professor dos tradicionais papéis exercidos nas salas de aula presenciais, exigindo dos profissionais o papel de lideranças, de mobilizadores, de mediadores, enfim, de potencializadores de uma ambiência interativa, com resultados diretos na ampliação da aprendizagem.

É apropriado ressaltar a importância dada por Barros à virtual literacy, tendo em vista a aprendizagem dos indivíduos para o virtual ocorrer muito mais de modo informal, especialmente por causa da força da linguagem audiovisual interativa digital na comunicação e persuasão dos indivíduos. Podemos dizer que:

“A virtual literacy, em linhas gerais, pode ser entendida como a competência no virtual. Tal competência é o uso dos aplicativos das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem. O uso dos aplicativos, interfaces ou ferramentas para ensinar no virtual significa não somente utilizar ferramentas e aplicativos da internet para que esse processo ocorra de duas maneiras: como forma e como conteúdo.” (Barros, 2014. p.117)

A distinção levada a cabo pela autora é vital para o planejamento realizado pelo professor quanto ao uso das tecnologias digitais, especialmente quando prever a produção de conteúdos pelos estudantes. A forma por si só não vai agregar os aprendizados esperados, por isso, se os conteúdos não estiverem devidamente consolidados, as formas podem tornar-se oblíquas ou mesmo nulas. Este raciocínio indica que a forma escolhida, ou seja, a linguagem e os aplicativos, podem vir a ser ótimos construtores de produções em que os estudantes transformem os seus aprendizados em um produto, demonstrando através deles quais conteúdos foram apreendidos e o que, de fato, foi assimilado e ressignificado. O “[...] mais importante é o conteúdo que isso apresenta e se pode visualizar de forma diferente da simples escrita ou fala.” (Barros, 2014. p. 117). Portanto, tomar a forma como ponto de partida equivale a inverter a ordem da aprendizagem; é encaixar em um espaço forçadamente e, é possível, erroneamente o conteúdo a ser aprendido.

A qualidade da educação online, como vemos em Bates (2016), perpassa por aspectos normativos governamentais, controles internos promovidos por cada instituição e por

requisitos relativos ao trabalho de cada professor, seja no planejamento das ações e escolhas pedagógicas, seja na escuta sensível das interações. No entanto, ao respaldarmos a virtual literacy como condição *sine qua non* para a convivência no virtual com desempenho satisfatório, algumas habilidades passam a ser prioritários para uma participação com fluidez e assertividade: planejar, selecionar informação, identificar os eixos centrais do conteúdo, conectar o conteúdo a imagens significativas, disponibilizar o conteúdo em espaços e linguagens diferentes, utilizar aplicativos de forma pedagógica e usabilidade técnica e pedagógica. (Barros, 2014. p. 118)

O papel do professor expande-se no virtual e a formação para a *virtual literacy* passa a ser também uma das suas atribuições, na perspectiva de formar os sujeitos para um uso mais consciente das plataformas digitais e dos mais variados serviços multimídia. Assim, alguns aspectos contribuem diretamente para o processo de ensino e aprendizagem da educação formal e devem ser garantidos aos estudantes por parte dos professores e suas intuições, pois a qualidade do ensino passou a estar vinculada, em larga medida, ao desenvolvimento de competências de professores e de alunos. No lado dos professores, construir um objetivo aplicado às ferramentas do espaço virtual, ao mesmo tempo em que se trabalha com o conteúdo necessário a ser aprendido; construir um dia didático de planejamento, daquilo que se vai realizar no ou com o espaço virtual; garantir a liberdade para criação e produção pessoal; elaborar a orientação das fontes e dos aplicativos a serem utilizados de por causa da diversidade de opções existentes; ensinar a organizar a informação de material multimídia encontrado no espaço virtual; trabalhar com metas de produtividade e prioridades com tempo e níveis de dificuldades estabelecidos é um dos objetivos de qualidade no espaço virtual. (Barros, 2014. p. 132). Já para os estudantes, considerar-se-á como competências fundamentais para aprendizagem: saber selecionar o site que acessa, com critérios de qualidade; saber buscar informação sobre o tema de interesse na página da web; saber observar o texto escrito e a imagem, destacando aquelas que servem para o desenvolvimento de reflexões e simbologias sobre os temas; ter curiosidade pelas informações disponibilizados pela internet; saber selecionar informação e organizá-las em seus arquivos pessoais; saber explorar as ferramentas que o espaço virtual possibilita; desenvolver formas de busca na internet; utilizar a internet como meio de comunicação; saber utilizar a internet como espaço de relações sociais; construir com os recursos disponibilizados no espaço virtual; fazer do computador um instrumento de trabalho; utilizar a web como lazer; saber

gerenciar informações no espaço virtual de acordo com suas necessidades. (Barros, 2014. p. 133)

2.3 Formação de professores

No contexto da emergência de uma sociedade globalmente digital e de novas formas de expressão individual e coletiva dos seres humanos, em relações mediadas pelas tecnologias, a formação dos professores também passa por mudanças, visando dotar o sistema educacional de profissionais com as competências digitais inerentes ao fazer pedagógico contemporâneo. A imersão dos educadores na cultura digital e, por conseguinte, no universo simbólico e semântico dos estudantes, não representa uma adaptação de técnicas de ensino presenciais para o online, mas sim o discernimento dos profissionais frente à inevitável e inadiável necessidade de diálogo intergeracional e a apropriação, por parte dos educadores, dos modos de vida arquitetados pelos sujeitos que habitam as redes. Discutindo a mediação on-line em cursos de formação de professores, Pesce e Bruno apontam uma perspectiva considerada condizente com as necessidades formativas da atualidade:

"A partir daí, propõe-se a desconstrução da formação docente como instância transmissora dos saberes exclusivamente eruditos, com vistas a formação que pense e vivencie a cultura educativa de forma positiva, sem alijar as representações nela construídas, superando o pensamento mutilante, que estabelece a cisão epistemológica entre saberes e representações, pois bem sabemos que tal pensamento não tem dado conta da complexidade envolvida na formação de educadores. Por isso é preciso ir além da ritualização e sacralização dos saberes." (Pesce & Bruno In: Nascimento, Filho & Hetkowsk, 2007, p.248)

As autoras procuram demonstrar que as formações de docentes online não devem seguir uma lógica conteudista, de transmissão do conhecimento do formador para o formando, neste caso, o professor, anotando que a concepção tradicional de educação a distância, onde a separação física das pessoas passa a ser um impeditivo para a dialogia, não é aplicável ao novo cenário de potencial conectividade propiciado pelas mídias digitais. Fazendo uso do entendimento de Valente, elas apontam que na educação online é possível o ‘estar junto virtual’, o que resulta em uma formação norteada por “princípios como flexibilidade,

trabalho com conceitos significativos para o grupo, e modularidade, de forma a estruturar um curso em módulos que, de fato, atendam as necessidades específicas de uma dada comunidade de aprendizagem.”, onde o professor é chamado “a assumir responsabilidades, tomar decisões e buscar soluções para o enfrentamento de seus problemas.” (Pesce & Bruno In: Nascimento, Filho & Hetkowsk, 2007, p.250)

2.3.1 Programa Nacional de Tecnologia na Educação (Proinfo)

No decurso inicial da pandemia os veículos de comunicação e associações classistas encomendaram estudos ou recorreram a especialistas para que estes explanassem sobre educação a distância e, com isso, ajudar a embasar os debates surgidos no seio da sociedade acerca da necessidade e da viabilidade de o sistema de ensino do Brasil ofertar aulas a distância. Assim, o uso de termos como ensino a distância, ensino online, ensino não-presencial, ensino remoto e ensino híbrido passou a ocupar um espaço significativo nos telejornais, nos portais de informação e em outros meios de comunicação, dada a importância que o retorno às aulas ganhou na lista de prioridades dos serviços a serem retomados.

Ao acompanharmos esses debates televisivos e virtuais, notamos a falta de entendimento das diferenças entre as modalidades de ensino, pois, nos primeiros momentos, jornalistas e espectadores/internautas faziam uso dos diferentes termos para se referirem às aulas online. Dessa forma, as expressões a distância, online, híbrido e remoto foram adotadas como sinônimos entre si e utilizados para definir algo ainda nebuloso para alguns comunicadores e para muitos dos responsáveis pelos estudantes, que cobravam a adoção de medidas emergenciais para garantir o acesso ao ensino, porém sem o discernimento das particularidades da educação a distância.

Em linha com as discussões conceituais acima citadas, emergiu também o debate sobre a qualidade da educação a distância e a questão do acesso dos estudantes às plataformas de ensino. Sobre os questionamentos envolvendo a qualidade, pudemos perceber um descrédito por parte de educadores e de pais de alunos quanto à eficácia do ensino e o alcance de bons resultados na aprendizagem. A visão média, apontada nas discussões em programas de TV, por exemplo, indicavam um desconhecimento das pessoas da modalidade a distância, nomeadamente as aulas online, porque a referência para comparações remontavam às aulas presenciais, evidenciando a falta de outros parâmetros com resultados significativamente

conhecidos na educação básica. Junto com esta desconfiança do efetivo alcance da aprendizagem, foi muito discutido o tema da infraestrutura tecnológica e o perfil socioeconômico das famílias, em especial aquelas com menor poder aquisitivo e residentes em áreas urbanas periféricas e zonas rurais.

O Brasil é um país com muitas riquezas naturais e com um posicionamento econômico razoável nos negócios globais, no entanto, as riquezas naturais e as produzidas pelas indústrias e pelo agronegócio não se convertem em uma distribuição de renda equânime; pelo contrário, a concentração de renda é um dos gargalos da sociedade brasileira, e esta concentração da renda tem reflexos também no acesso das famílias a bens e serviços. Destarte, a realidade social e econômica brasileira dificulta e por vezes impede muitas famílias de adquirirem ou contratarem aparelhos e serviços que lhes dêem acesso à rede mundial de computadores e de, quando conseguem pagá-los, terem dispositivos e banda larga suficientemente velozes para conectarem-se quando e por quanto tempo desejarem. Soma-se a esse cenário o fato de haver localidades onde não existe cobertura de sinal das operadoras de telefonia celular móvel e, por conseguinte, de oferta de dados móveis nesses locais.

Consoante com a ideia de preparar os professores para o uso pedagógico dos laboratórios de informática implantados em escolas públicas do Brasil, foi criado na década de 2000 o Programa Nacional de Tecnologia na Educação (Proinfo), numa parceria institucional entre os entes federados: união, estados e municípios. Nesta parceria o governo federal assumiu a responsabilidade de formar os profissionais e adquirir os itens dos laboratórios de informática, enquanto estados, municípios e o Distrito Federal tinham o compromisso de aderir ao programa, selecionar as escolas que seriam contempladas e providenciar a rede lógica e todos os materiais necessários para implantar os laboratórios, que também serviram como espaços para capacitar os professores. Com os avanços tecnológicos e a consequente possibilidade de criar Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o Proinfo evoluiu para uma nova etapa e passou a ofertar cursos em sua própria plataforma virtual, recebendo, então, o nome de e-Proinfo, em referência ao “Ambiente Colaborativo de Aprendizagem” (e-Proinfo. (n.d.). Ministério da Educação)

Há mais de uma década o governo brasileiro investe na formação continuada de professores através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com universidades públicas, para o uso das tecnologias digitais na educação. Durante as décadas de 2000 e de

2010, o Ministério da Educação (MEC) investiu no programa de formação continuada intitulado *Mídias na Educação*, quando fizera a capacitação dos docentes para a produção de conteúdos e para o uso pedagógico de materiais impressos, de áudio e de vídeo, com o objetivo de estimular os educadores a fazerem um uso mais frequente e mais eficaz dos dispositivos, explorarem e saberem usar funcionalidades embarcadas em softwares, além de conseguirem escolher dentre os serviços online disponíveis quais os mais adequados à sua realidade.

O *Mídias na Educação* fora desenvolvido pela hoje extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), “em parceria com secretarias de educação e universidades públicas – responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de tutores.” (Portal do Ministério da Educação – MEC), tendo sido dividido em ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. Tivemos a oportunidade de atuar no *Mídias na Educação* na condição de tutor, o que nos permitiu compreender, do lado de dentro do programa, a sua qualidade, complexidade e alcance, com particular importância para os educadores residentes em municípios menores e mais afastados dos centros urbanos de maior porte atendidos com maior frequência pelos programas e projetos de formação de professores, situação que só viria a ser amenizada com a gradual oferta de cursos a distância, que fez o programa ter um alcance mais pulverizado.

A *Web 2.0* constitui-se em uma ampla rede através da qual as pessoas criam, publicam, compartilham conteúdos e, em um processo de construção coletiva, interagem entre si, dando novos sentidos ao que inicialmente é publicado nas plataformas digitais. Mattar (2013) aponta que a expressão “Web 2.0” foi utilizada pela primeira vez como a conhecemos hoje por Tim O’Reilly, em 2004, na Web 2.0 Conference, “hoje intitulada Web 2.0 Summit.” (p.17), para delimitar as mudanças ocorridas na Web na sua segunda fase, em comparação com a primeira, a Web 1.0. A Web 2.0 ampliou as possibilidades de comunicação, já que passou a ser plataforma de desenvolvimento de serviços que, anteriormente, eram realizados basicamente por meio de softwares. A inteligência coletiva e a colaboração, o usuário como codesenvolvedor, o crescimento dos blogs e a possibilidade de assiná-los (RSS) e desenvolvimento de programação e conexões mais leves e simples, a constância no desenvolvimento de softwares (Beta Perpétuo) e a “filosofia do custo zero” dos REA (Recursos Educacionais Abertos) caracterizam a Web na sua fase 2.0. Referindo-se aos

relatos de Tim O'Reilly e John Battelle, afirma-se que: o “balanço do movimento: ‘Web Squared: Web 2.0 Five Years On’ (2009). A Web cresceu tanto, exponencialmente, que não faria nem sentido falar em Web 3.0, mas em Web ao quadrado: Web².” Mattar (2013, p.25).

Santos situa a Web 2.0 no contexto da cibercultura, ou seja, do conjunto de relações mediadas por computador e que ocorrem no ciberespaço, onde, por conta do aumento da possibilidade de participação e autoria social é possível os internautas expressarem colaboração e compartilhamento. Para esta autora, “Toda a produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre os seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura” (Santos, E. 2019, p. 17). Na Web 2.0, as pessoas se vinculam de acordo com aquilo que os aproxima emocionalmente e é partilhado em rede, visto que “o que realmente motiva as pessoas a se envolverem em redes de contato na mídia social é a liberdade de expressão das autorias, de interlocução e de colaboração, quando os indivíduos estão entregues a si mesmos” (Santos, E. 2019, p.20). Vale ressaltar a importância dos dispositivos conectados à internet para dar visibilidade aos sujeitos, o que simboliza um marco na representatividade política de pessoas e grupos, pois, de acordo com Lemos e Lévy (2010), a disponibilidade de informações em diversas interfaces e a possibilidade de cada usuário escolher os meios de comunicação através dos quais se informará e participará representa o desenvolvimento de processos “de baixo para cima, em conversação e colaboração. O cidadão nessa nova esfera pública não está mais obrigado a restringir o seu ponto de vista e acesso à informação ao que se escreve ou é dito na esfera pública midiática.” Lemos e Lévy (2010, p.76).

Em livro escrito no final dos anos 1990, Pierre Lévy já sinalizava a dinamicidade do digital em relação ao analógico; dito de outro modo, a dinamicidade da educação online frente à educação presencial. Se é verdade que o início dos anos 2000 experimentou alterações significativas no desenvolvimento dos meios digitais, mais verdadeira é hoje esta afirmativa, posto que vemos avançar sobremaneira a inteligência artificial e a interação homem-máquina. Lá em 1998/1999, Lévy observava:

"O modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa. Contrariamente a maioria das descrições funcionais sobre papel ou aos modelos reduzidos analógicos, o modelo informático é essencialmente plástico,

dinâmico, dotado de uma certa autonomia de ação e reação. Como João Luis Berg observou também, o termo simulação com nota hoje esta dimensão interativa, tanto quanto a imitação com a farsa. O conhecimento ou simulação é sem dúvida um dos novos gêneros de saber que a ecologia cognitiva informatizada transporta. (Lévy 1999, p.121).

The 7 elements of a good online course, uma comunicação por nós utilizada para ilustrar o contexto educativo pandêmico, demonstra o dilema vivido pelos professores quando instados a ministrar aulas através dos meios digitais. Publicada em 10 de junho de 2020 no site eletrônico *The Conversation* pelo pesquisador cipriota e professor da Royal Roads University, do Canadá, George Veletsianos, refere-se diretamente aos sete elementos de um bom curso online. As orientações são precedidas de uma defesa da educação online enquanto modalidade viável e de qualidade, desde que observados os pontos por ele defendidos para imprimir a esses cursos a o êxito esperado pelos participantes e pelas autoridades do sistema educacional. Veletsianos contesta as supostas diferenças de qualidade entre o ensino presencial e o ensino online, e sinaliza que “systematic analyses of the evidence generally show there are no significant differences in students’ academic outcomes between online and face-to-face education.” O professor ainda destaca o fato de diferenças no desempenho de alguns estudantes na educação online estarem diretamente ligados às desigualdades socioeconômicas.

Finalmente, Veletsianos lista os conselhos para alunos e pais guiarem-se na escolha de cursos online, formando, então, os sete elementos, a saber:

1. A good online course is informed by issues of equity and justice. It takes into account social, political and cultural issues — including students’ backgrounds and socioeconomic circumstances — to craft a learning experience that is just. This may take many forms. In practice, it may mean a diverse and intersectional reading list. It means audiovisual materials that don’t stereotype, shame or degrade people. It may mean that open educational resources are prioritized over expensive textbooks.
2. A good online course is interactive. Courses are much more than placeholders for students to access information. A good online course provides information such as readings or lecture videos, but also involves interactions between professor and students and between students and students. Interactions between professor and students may involve students receiving personalized feedback, support and guidance. Interactions among

students may include such things as debating various issues or collaborating with peers to solve a problem. A good online course often becomes a social learning environment and provides opportunities for the development of a vibrant learning community.

3. A good online course is engaging and challenging. It invites students to participate, motivates them to contribute and captures their interest and attention. It capitalizes on the joy of learning and challenges students to enhance their skills, abilities and knowledge. A good online course is cognitively challenging.

4. A good online course involves practice. Good courses involve students in “doing” — not just watching and reading — “doing again” and in applying what they learned. In a creative writing class, students may write a short story, receive feedback, revise it and then write a different story. In a computer programming class, they may write a block of code, test it and then use it in a larger program that they wrote. In an econometrics class, they might examine relationships between different variables, explain the meaning of their findings and then be asked to apply those methods in novel situations.

5. A good online course is effective. Such a course identifies the skills, abilities and knowledge that students will gain by the end of it, provides activities developed to acquire them and assesses whether students were successful.

6. A good online course includes an instructor who is visible and active, and who exhibits care, empathy and trust for students. This individual understands that their students may have a life beyond their course. Not only do many students take other courses, but they may be primary caretakers, have a job or be struggling to make ends meet. Good online courses often include instructors who are approachable and responsive, and who work with students to address problems and concerns as they arise.

7. A good online course promotes student agency. It gives students autonomy to enable opportunities for relevant and meaningful learning. Such a course redistributes power - to the extent that is possible - in the classroom. Again, this may take many forms in the online classroom. In the culinary arts, it may mean making baking choices relevant to students’ professional aspirations. In an accounting course, students could analyze the financial statements of a company they’re interested in rather than one selected by the instructor. Such flexibility not only accommodates students’ backgrounds and interests, it provides space for students to make the course their own. In some cases it might even mean that you

- the student - co-designs the course with your instructor. This is the kind of flexibility higher education systems need.

Há diferentes estudos sobre docência online que podem dialogar com as nossas observações e, de forma complementar, auxiliar os interessados em compreendê-la à luz das experiências descritas por cada pesquisador, no entanto, as pesquisas por nós encontradas em buscas randômicas e, de modo mais restrito, nos portais acadêmicos, revelaram a existência de muitos estudos de turmas de ensino superior, em cursos de graduação e de pós-graduação. Esses estudos demonstram, por parte de quem oferta os cursos pesquisados, todo um planejamento das salas de aula virtuais, dos materiais didáticos, das atividades avaliativas, da formação dos professores formadores, numa realidade distinta daquela que buscamos compreender, onde muitas decisões foram tomadas instantaneamente e os professores aprenderam com as suas práticas, verificando o resultado de cada ação à medida que percebiam os erros ou recebiam devolutivas dos seus alunos. São tímidas as incursões de pesquisadores em salas online ou outras interfaces de ensino a distância no ensino básico, evidenciando ainda mais a importância de desenvolvermos a nossa pesquisa.

Ainda nesta mesma dimensão, percebeu-se a amplitude da investigação por nós proposta, tendo em vista que as pesquisas com a temática educação online cem por cento a distância ou híbrida no ensino básico, encontradas nos portais acadêmicos, versam sobre recortes mais restritos e buscam entender uma fração da docência menos extensa do que aquela por nós almejada. Comumente, encontramos trabalhos voltados a investigar o uso dos blogs, do Facebook e outras redes sociais ou práticas mais delimitadas, como o uso de emoticons na comunicação entre membros de uma comunidade online administrada por um professor, o uso de produções audiovisuais em escolas do ensino básico e outras similitudes. Nossa investigação propõe-se a ser mais aberta; organiza-se na perspectiva de observar e compreender o desenho didático proposto por cada escola, de saber como se desenvolveu a docência nas salas online ou outros espaços escolhidos por cada professor/escola, conforme a sua realidade. E mais, analisar todo esse processo no bojo de uma crise em que educadores e gestores tiveram de tomar decisões rápidas e construir planos de ação emergenciais que se traduziram nas ações.

2.4 Novas Redes: desterritorialização, ubiquidade e interatividade

As constantes inovações tecnológicas dos meios digitais de comunicação resultaram na ampliação das possibilidades de comunicação instantânea e de compartilhamento de conteúdos pessoais na internet. Serviços de mensagens como, por exemplo, Whatsapp, Snapchat, Telegram e as redes sociais viabilizam o acesso das pessoas a redes de comunicação onde é possível disponibilizar texto, imagem, áudio e vídeo.

As redes sociais “existem de verdade desde que os seres humanos começaram a se relacionar” (Mattar, 2013), entretanto, o desenvolvimento da internet potencializou os relacionamentos através de softwares de redes sociais (Mattar, 2013), popularmente conhecidos simplesmente como redes sociais. Uma das redes sociais de grande alcance é o Facebook, com mais de dois bilhões de usuários a utilizarem os seus serviços. Além das plataformas que tiveram ou têm como objetivo claro pôr pessoas em contato, “são consideradas também redes sociais ambientes como Twitter, Flickr, YouTube, Second Life, World of Warcraft e outras” (Mattar, 2013, p.27).

Em investigação sobre as “novas sociabilidades” desenhadas na rede social Facebook, a pesquisadora Lucia Amante aponta as principais motivações para o público jovem criar perfis e se conectar a aquela plataforma. Seus estudos concluem que a presença dos usuários no Facebook acontece pela “possibilidade de criar uma rede de contatos em função dos interesses comuns dos utilizadores” (Amante, in: Porto & Santos, 2010, p.30). Outras características dos comportamentos dos jovens nas redes indicam que é crescente a interrelação dos mundos *online* e *off-line*, visto que “as interações on-line não afastam necessariamente as pessoas do seu mundo off-line, mas podem ser usadas para apoiar e/ou incrementar relações pré-existentes, mantendo as pessoas em contato.” (Amante, in: Porto e Santos, 2010, p.31). Para além da criação e/ou manutenção de contatos, as redes sociais, particularmente o Facebook, representam para seus usuários laços de amizade e influenciam na construção de identidade dos jovens, pois, conforme Lucia Amante, “Atualmente, estar nas redes sociais constitui uma forma de gerir a própria identidade, estilo de vida e relações sociais.” (Amante, in: Porto e Santos, 2010, p.35)

Embora esta nossa pesquisa tenha revelado uma utilização das redes sociais majoritariamente com finalidades não diretamente ligadas à educação formal, reconhece-se a importância de os professores recorrerem aos softwares de redes sociais para

desenvolverem algumas práticas pedagógicas que entrelacem as relações *offline* e *online*, buscando construir interações que permitam “(...) aos alunos a liberdade de falar e discutir a universidade ou a escola numa espécie de bastidor que pode constituir uma contribuição vital para o sucesso do ensino *offline*.” (Amante, in: Porto e Santos, 2014, p.39). Nesse sentido, a pesquisadora observa que o Facebook pode contribuir para que os estudantes do ensino superior possam ser motivados e estimulados a se envolverem e se tornarem mais críticos e menos passivos, o que, segundo a autora, é um objetivo “importante do ensino superior.”

Alinhados com as investigações de Lucia Amante, Moreira e Januário admitem que, embora não seja um ambiente desenhado com a finalidade de promover aprendizagens formais, como acontece nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, as redes sociais podem se constituir em um espaço importante de aprendizagens não-formais, tendo em conta que:

“[...] esta rede pode potencializar a comunicação e a partilha de informação e conhecimento, e pode permitir o desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino/aprendizagem mais dinâmicas e interativas, abertas e criativas, possibilitando uma maior participação dos intervenientes, um melhor aproveitamento dos recursos e mais mobilidade de informação e conhecimento.” (Moreira & Januário, in: Porto & Santos, 2014, p.68).

Estes autores entendem a incorporação das redes sociais às práticas docentes como algo inevitável e que traz consigo a possibilidade de criarem-se comunidades de aprendizagem onde são desenvolvidos sentimentos de pertença, porque as redes sociais podem ser entendidas enquanto espaços de representações intelectuais, culturais, sociais e psicológicas. No entanto, alertam os pesquisadores, “sendo as redes sociais espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita.” (Moreira & Januário, in: Porto & Santos, 2014, p.74).

Vale ressaltar as afirmativas de Kerbauy e Santos sobre redes sociais na educação, para as quais, tomando por referência as definições de Manuel Castells, “vivemos num sistema classificado como *capitalismo informacional*” (Kerbauy & Santos, 2014, p.39), onde o fluxo de informações é intenso e se expande quanto maior passa a ser o desenvolvimento das tecnologias telemáticas. A rede, conforme as autoras, é uma nova metáfora para o sistema escolar na sociedade global, marcada pelo avassalador processamento de dados e “Em contraposição ao modelo individualista e solitário de aprendizagem, a rede valoriza a

interação, os contextos, a complexidade, o fluxo e a mudança permanente.” (Kerbauy & Santos, 2014, p.42)

A compreensão do *ciberespaço* enquanto *locus* de presença e atuação dos sujeitos na cibercultura e admissão das conexões rizomáticas proporcionadas pela rede traduz-se em uma infinidade de possibilidades de relacionamentos entre os “habitantes” dos espaços virtuais; que são, ao mesmo tempo, habitantes de locais físicos e do ciberespaço, desenvolvendo diálogos síncronos e assíncronos, contatando indivíduos próximos ou distantes fisicamente, abordando assuntos universais ou fatos corriqueiros do cotidiano.

No quesito “desterritorialização”, Lemos e Lévy (2014) endossam a premissa de que no ciberespaço os sujeitos não aproximam-se em função dos paradigmas sociais tradicionais ou da sua disposição no espaço-tempo presencial. Critérios como vizinhança, faixa etária, sexo, classe social ou até o corpo físico darão lugar a um “eu” desterritorializado e que estará ligado a outros em razão das suas afinidades. Assim, “devemos compreender, como mostram diversos estudos sobre subjetividade e a cultura contemporânea, que nossa identidade se ligará diferentemente aos nossos conhecimentos, centros de interesse, competências sociais e linguísticas.” (Lemos & Lévy, 2014, p. 202). O uso das redes tende a favorecer uma adesão mais enfática dos estudantes e, por conseguinte, a probabilidade de se efetuar vínculos semânticos, os quais, no ciberespaço, são muito mais relevantes para o professor do que os possíveis limites por ventura impostos pelas distâncias físicas entre os membros da comunidade online. Lemos e Lévy (2014). Por seu turno, Conrad discute a utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA) na educação híbrida, apontando que estes materiais de aprendizagem disponíveis para o uso livre seguem, junto com a aprendizagem móvel, uma tendência que “converge com as mídias sociais no eixo de interação e comunicação.” (Conrad. In: Zawacki-Richter & Anderson, 2015, p.407). Convergência, inclusive, pronunciada por Conole e Freitas em 2010 como tendência de uso das tecnologias (Conole. In: Zawacki-Richter & Anderson, 2015, p.225), quando apontaram para o surgimento das tecnologias ubíquas e em rede, de dispositivos conscientes em relação ao contexto e à localização, da diversificação de representações e de ambientes estimuladores, de um número crescente de dispositivos móveis e adaptáveis e de uma infraestrutura técnica global, distribuída e interoperável.

As fronteiras tradicionais são deslocadas e, desta forma, o local torna-se global. Os sujeitos locais podem re-visitar o plano local, demonstrando que é possível realizar o caminho

inverso [...] Em essência, não é a forma (virtual ou presencial) que garante a existência da rede, mas sim as dinâmicas interacionais por ela suportadas, a sociabilidade presente nas conexões. (Kerbaux & Santos. In: Moreira, 2014, p.49)

"[...] em primeiro lugar, a capacidade da crítica de colegas sobre o trabalho dos outros é agora uma prática comum na blogosfera. Em segundo lugar, ferramentas que permitem aos usuários (alunos e professores) gerar seu próprio conteúdo. Em terceiro lugar, essas tecnologias permitem a agregação coletiva em uma escala global, que se refere tanto a as formas pelas quais os indivíduos podem confrontar e ordenar o conteúdo para se adequar às suas necessidades individuais e preferências pessoais, quanto a como o conteúdo individual pode ser enriquecido. Em quarto lugar, uma rica ecologia de formação comunitárias emergiu recentemente, desde comunidades de prática mais fechadas (Wenger, 1998) até redes e coletivos mais abertos (Dron & Anderson, 2007). Por último, novas formas de identidade digital estão emergindo; os indivíduos precisam definir sua identidade digital e como 'se apresentam' nesses espaços (Keen, 2007). os avatares que escolhemos para nos representar, o estilo de linguagem que usamos e o grau em que estamos abertos (tanto profissional quanto pessoalmente) nesses espaços, fornece uma imagem coletiva de como somos vistos pelos outros." (Conele. In: Zawacki-Richer & Anderson, 2015. p. 226)

Associada à questão da desterritorialização e da assunção de identidades de acordo com as preferências dos usuários, vê-se também uma mudança na aprendizagem. Em função da mobilidade dos dispositivos, é possível aprender em qualquer lugar e em qualquer momento, cabendo aos sujeitos e às instituições construírem “uma ponte entre a aprendizagem formal, informal e não-formal.” (Conele. In: Zawacki-Richer & Anderson, 2015. p. 229). Diante da superabundância de “ferramentas agora disponíveis”, faz-se necessário aos indivíduos e às instituições selecionarem as tecnologias, pôrem-nas em uso e saberem em quais contextos aplicá-las.

Conforme Cristiane Nova e Lynn Alves, há uma ciberescrita em construção, desenvolvida a partir das novas formas de os indivíduos se relacionarem na era da revolução digital:

“As telas passam, assim, a não ser mais apenas interfaces privilegiadas das imagens, nem, por sua vez, da escrita (tal como ocorreu com a página impressa), mas de novas linguagens que estão sendo gestadas a partir dessa nova lógica estabelecida. Estamos diante do

surgimento de uma nova escrita. Uma escrita que incorpora e transforma as características da linguagem alfabética, das linguagens imagéticas clássica (da pintura à televisão), dos meios sonoros e da comunicação corporal. Uma escrita que tem como base a hibridização das tecnologias e convergência de mídias.” (Nova & Alves, In: Silva, 2011, p.118)

Para Silva, M., Sá, H. e Bahia, M. (2012), a docência online está intrinsecamente relacionada à interatividade, já que a liberação do polo de emissão e as diferentes interfaces digitais de comunicação existentes na Web 2.0 favorecem a coautoria, a cocriação. Entretanto, a efetiva docência online interativa requer que o professor conceba “o conhecimento não mais como produto exclusivo da sua autoria. Precisa compreender que os atores da comunicação e da aprendizagem partilham uma mesma situação de confrontação coletiva. Portanto, precisa conceber sua autoria redimensionada.” (p. 99). Nesta linha, o pesquisador Paulo Dias, ao tratar das diferenças entre a e-moderação e a mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem refere que a “mediação colaborativa constitui não só um processo de construção da interação social entre os membros da comunidade, mas também a forma de realização da liderança partilhada dos processos de interação no domínio da elaboração das aprendizagens no âmbito da rede.” (Dias, 2008, p. 8). A moderação de comunidades de aprendizagem passa por transformações que são proporcionais às inovações produzidas pelos serviços criados pelos desenvolvedores de sistemas e de aplicativos, na medida em que estas inovações tornam a navegabilidade mais interativa, com o aumento das hiperligações, da agregação de áudios, vídeos, fotografias e da possibilidade de reagir às publicações com emoticons que pretendem expressar sentimentos humanos e diminuir a distância emocional entre os membros da comunidade.

2.5 Hipertexto e hipermídia

Destacamos ainda o entendimento de Silva (2006) acerca do papel do professor como *designer de software* na construção de uma ambiência favorável à aprendizagem nos e através dos meios digitais, em cenários de educação híbrida ou online. Este papel é definido em um contexto de oferta exponencialmente crescente de dados e de variáveis na comunicação, tanto do ponto de vista “físico”, com a disponibilidade de dispositivos, banda

larga, softwares e aplicativos, quanto no tocante aos temas de interesse dos usuários da rede, já que as ligações dos “nós” no ciberespaço podem remeter o sujeito a lugares e temáticas outrora impensáveis em um contexto de comunicação analógica e massiva. O hipertexto, ou seja, a organização do conjunto de informações de modo não-linear, rompe com a hierarquia da mídia analógica, engendra uma “informática amigável e conversacional” (Silva, 2006, p. 135) e, conseqüentemente, alarga imensamente as possibilidades de realização de uma comunicação interativa. A hipertextualidade também pode ser expressa fazendo-se uso do conceito de rizoma, o qual, conforme Silva (2006), teve seus princípios formulados por Deleuze & Guattari: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura significativa, cartografia e decalcomania. Estes princípios do rizoma coadunam com a dimensão simbólica da rede: sem um ponto de enraizamento; surgindo, desaparecendo ou entroncando-se com outro ponto, aleatoriamente; sem eixo genético ou estrutura formada; reproduzíveis ao infinito. O rizoma, portanto, difere da arborescência, tendo em vista que a árvore ou a raiz fixam um ponto, uma ordem, e se aproxima dos princípios do hipertexto, formulados por Lévy e elencados por Silva(2006):

- 1- Metamorfose: a rede hipertextual está em constante construção e renegociação;
- 2- Heterogeneidade: os nós e conexões são heterogêneos;
- 3- Multiplicidade e encaixe de escala: nós organizados de maneira “fractal”, podendo, um nó ou uma conexão, se revelar como sendo composto por uma rede;
- 4- Exterioridade: a rede não possui unidade orgânica nem motor interno. Seu crescimento e sua diminuição, sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado;
- 5- Topologia: tudo funciona por proximidade, por vizinhança. Neles, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. A rede não está no espaço, ela é o espaço;
- 6- Mobilidade dos centros: a rede possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens de sentido. (Silva, 2006, p.139)

2.5.1 Hipermissão

A hipermissão vem a ser o uso combinado de elementos multimídia, configurando-as de modo hipertextual, o que quer dizer que o usuário tem a liberdade de utilizar os dispositivos, os conteúdos e seus repositórios para promover modificações, rearranjos de conteúdos disponíveis em variadas mídias e linguagens e conectados por hiperligações, criando assim a flexibilidade necessária para a produção de novos dados e a criação de novas rotas de navegação. Conforme aponta Silva (2006, p.147):

Uma obra hipermediática supõe abertura com múltiplas entradas, imprevisibilidade e uma quantidade enorme de conteúdos de modo que, com a entrada do leitor-usuário, ela realiza-se mais complexa porque ele a potencializa enquanto co-criador, Permutando conteúdos, ele encontra-se no espaço de uma obra em movimento que o convida a realizar uma pluralidade de enfoques, uma “experiência de contradição na diversidade conceitual.”

Diante da imensa complexidade da sociedade em rede é que emerge, então, o novo papel do professor como *designer de software*, o sujeito a partir de quem pode ser desencadeado um processo fluido de aprendizagem, embebido nas ocorrências midiáticas do tempo presente; o professor na condição de autor, mas, sobretudo, como a figura capaz de “arquitetar” e potencializar as interações. Dessa forma, ao impulsionar o “mais comunicacional” nos discentes, o designer de software contribui para efetivar uma aprendizagem onde o aluno passa a ser o centro do processo e as obras passam a ter como possibilidade fundamental a sua transformação, a bidirecionalidade, como a obra de arte inacabada e passível de intervenção do espectador: o “parangolé”. Este termo é utilizado por Silva(2006) para nos remeter à definição da obra de arte de Hélio Oiticica, para quem uma obra está aberta à participação e ressignificações do espectador, ultrapassando a pura e simples atitude de contemplá-la. De modo análogo, o *design* educacional na cibercultura deve contemplar os saberes, olhares, rupturas, incertezas de um processo de aprendizagem construído no coletivo, de modo cooperativo.

2.6 Potências da Web

A rede mundial de computadores e suas conexões, aliado à intensa criação e atualização de aplicativos e de dispositivos impulsiona a permanência e a dependência dos usuários em relação às interfaces digitais. Novas profissões, novos comportamentos, um sem fim de alterações nos modos de relacionamento das pessoas com as tecnologias e das pessoas e organizações entre si e um por vir sempre muito mais virtuoso e indecifrável definem a imersão da sociedade contemporânea no ciberespaço.

É dentro desse espectro de possibilidades que situamos os intervenientes das plataformas e todo o conjunto de produtos e serviços possíveis ao termo acesso à internet. Com a difusão dos dispositivos móveis, dos dados móveis e dos aplicativos os sujeitos tornam-se produtores de conteúdos, na medida em que passam a registrar informações e veiculá-las por meio de uma ou mais plataformas, podendo alcançar pessoas em pontos diferentes do planeta e, com maior frequência, persuadir a sua “zona de influência social” Lemos e Lévy (2010). A partir de interesses em comum e da possibilidade de comunicarem-se no ciberespaço por intermédio de aparelhos conectados, indivíduos passaram a agregar-se em comunidades virtuais, que “[...] começaram a se desenvolver há mais de 20 anos antes da aparição da web. Hoje, elas constituem o fundamento social do ciberespaço e uma das chaves para a futura ciberdemocracia.” (Lemos & Lévy, 2010. p. 101), entretanto, não basta estar conectado para fazer parte de uma comunidade online. As comunidades podem assim ser chamadas quanto maior for a integração de seus usuários e o pertencimento simbólico e temporal entre eles. Valendo-se das afirmações de Howard Rheingold, Lemos e Lévy anotam que a expressão Comunidades Mediadas por Computador (CMC) é mais comumente utilizada, desde a década de 1970, para definir as comunidades virtuais. Podemos assim distinguir as comunidades virtuais de outras formas de contato entre pessoas no ciberespaço:

“[...] no ciberespaço, existem duas formas de agregação eletrônica: comunitárias e não comunitárias. As primeiras são aquelas onde existe, por parte de seus membros, o sentimento expresso de uma afinidade subjetiva delimitada por um território simbólico, cujo compartilhamento de emoções e troca de experiências pessoais são fundamentais para a coesão do grupo. O segundo tipo refere-se a agregações eletrônicas onde os participantes não se sentem envolvidos de forma coesa e perene, sendo apenas um local de encontro e de compartilhamento de informações e de experiências de caráter efêmero e

desterritorializado. No entanto, para o debate sobre ciberdemocracia, ambas as formas de relação social serão importantes, pois, de uma forma ou de outra, elas colocam as pessoas em contato, coletivizam ideias e pensamentos, fazem circular a palavra e criam um esfera política. A vida pública associativa está no bojo de toda a atividade política. E é assim também na internet.” (Lemos & Lévy, 2010. p. 103)

Notemos a dimensão política vista pelos autores nas relações constituídas no ciberespaço e os seus desdobramentos na construção das “cibercidades” e da “ciberdemocracia”. Mesmo não sendo o viés político o objeto de nossa pesquisa, valemo-nos dessa premissa como suporte às observações das aulas online, porque, cremos, ações pedagógicas estruturadas por instituições somente podem ser efetivas se houver adesão dos seus participantes, no sentido de perceberem-se membros da comunidade e não apenas um “visitante” que ali aporta para receber ou descarregar informações, sem estabelecer qualquer vínculo afetivo, simbólico com os demais participantes, pois “No ciberespaço, as proximidades não desaparecem, elas são redefinidas como uma classe importante de proximidades semânticas, ao mesmo título que a língua, a disciplina, a orientação política, sexual etc. ” (Lemos & Lévy,2010. p. 105). Em uma comunidade convenientemente organizada e rica em conhecimento tem-se a potencialidade de desenvolver a cooperação entre os seus membros; uma comunidade virtual “[...] tem vocação para tornar-se uma ‘inteligência coletiva’, isto é, uma fonte de conhecimento e de criatividade. Criam-se também condições de produção bottom-up e de empresas start-up a partir de novas fronteiras, criando uma maior dinâmica econômica e permitindo uma ampliação das vozes e das informações disponíveis. ” (Lemos & Lévy,2010. p. 111).

Ao mesmo tempo em que vislumbra-se um cenário potente e argumenta-se favoravelmente às possíveis oportunidades nele embutidas para a educação no digital, vê-se uma realidade não tão favorável ao desenvolvimento dessa potência. Duas grandes razões podem ser apontadas para ajudar a explicar a adesão ainda subdimensionada às tecnologias digitais, algo que emergiu dos nossos contatos com professores e alunos durante a pesquisa e que é motivo de reflexão, pelo menos em parte, nos escritos de Monteiro (2014). Não tomaremos o resultado das nossas observações como uma verdade inquestionável, tampouco queremos aplicá-lo a outras realidades de forma absoluta.

Dentro das possíveis respostas às questões sobre o uso das tecnologias digitais em percentuais maiores fora da escola do que dentro delas, e ao verificarmos este uso nas diferentes redes de ensino, pudemos concluir que há uma defasagem maior, aliás, muito maior, em escolas da rede pública de ensino quando comparadas às escolas da rede privada. Fatores econômicos, sobretudo entre os estudantes das áreas rurais e das periferias urbanas, têm um impacto direto na aquisição de bens e serviços pelas famílias, e isto limita ou impede os professores de proporem e planejarem situações de aprendizagem onde estejam envolvidas as interfaces digitais, nomeadamente as ações a serem executadas online, pois notou-se a existência de estudantes que não têm acesso regular à internet em suas residências ou simplesmente não estão ligados a qualquer provedor; outro fator é o da ausência de iniciativas por parte dos professores por não crerem na eficácia de plataformas digitais e de aplicativos na aprendizagem. Monteiro ratifica esta nossa inferência dizendo que:

"Atualmente, profissionais da educação discutem muito a utilização das tecnologias da Web 2.0 e o serviço de software social (blogs, wikis, mundos virtuais, social bookmarking,...) em contexto educativo, no entanto a utilização das redes sociais nestes contextos ainda encontra bastantes resistências, talvez por ser uma tecnologia recente e ainda incompreendida como ambiente de aprendizagem. Não obstante, não podemos escamotear o fato das redes sociais serem o habitat das gerações que, atualmente veicula recebemos nas nossas escolas. E por isso, incorporar as redes sociais na escola parece-nos um passo inevitável para mantermos a proximidade com nossos estudantes." (Monteiro, 2014 In: Moreira et al. p. 24)

Toda esta discussão envolve não apenas aspectos técnicos do progresso das tecnologias e do seu uso para favorecer a aprendizagem com mais e melhores resultados, mas converge para as reflexões que envolvem o sistema produtivo e as relações desencadeadas pela apropriação dos conhecimentos técnicos por um monopólio de empresas e de alguns governos. Na sociedade informacional –predominam os interesses económicos e políticos dos grupos de comunicação, dos seus anunciantes e dos governos, os quais distribuem as informações de forma seletiva, conforme os seus objetivos estratégicos. “Como, freqüentemente, a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não à humanidade em geral, o progresso técnico e científico não é sempre um progresso moral.

Pior, talvez, do que isso: a ausência desse progresso moral e tudo o que é feito a partir dessa ausência vai pesar fortemente sobre o modelo de construção histórica dominante no último quartel do século XX.” (Santos, M. 2003, p. 65)

Coincidindo com as recomendações de Bates(2016), que destaca a importância de o professor online ter em conta o perfil dos seus alunos, o conhecimento das reais condições de ensino, uma definição de como quer ensinar, objetivos apropriados para as suas ações, o domínio da tecnologia, a importância da constante comunicação, da avaliação e da inovação (Bates, 2016, p. 462), Pesce e Bruno sublinham elementos prioritários para a formação de professores com vistas a uma aprendizagem significativa e que consideramos pressuposto para a educação no ensino básico presencial e, enfaticamente, no ensino básico online. São eles: a contextualização; a variação das estratégias pedagógicas, aliando cognição e emoção; a problematização; a socialização; a valorização das produções individuais e coletivas; a reflexão sobre as práticas; a superação dos limites físicos das instalações da escola, transcendendo para conhecimentos e práticas mais ampliadas. (Pesce & Bruno In: Nascimento, Filho & Hetkowsk, 2007, p.255)

Vamos, então, ao nosso parâmetro de observação e análise: a qualidade. Escolhemos este referencial por considerá-lo primaz em uma investigação voltada a esmiuçar a docência em espaços virtuais administrados por professores habilitados para práticas de ensino presencial e, possivelmente, com pouca ou nenhuma vivência no ensino online, já que, como referido anteriormente, o ensino básico brasileiro é, majoritariamente, presencial. Precisávamos ter critérios a nos guiar, evitando-se a possibilidade de estarmos a observar as práticas docentes para somente depois, e a partir das vivências online, fazermos qualquer inferência; optamos, pois, pelo caminho contrário, e chegamos às turmas online com um aporte teórico capaz de nos fazer enxergar com clareza as incursões dos professores na docência online. Para tanto, acolhemos as definições de Bates (2016), segundo quem a qualidade pode ser entendida por " ' métodos de ensino que, com êxito, ajudam os alunos a desenvolver os conhecimentos e as habilidades de que necessitam em uma era digital.' " (Bates, 2016, p. 454)

CAPÍTULO 2 - Parte II

Estudo Empírico

2.7 Descrição do Episódio

Entre os meses de junho a outubro de 2020, observamos as aulas de professores de cinco escolas brasileiras, que atendem crianças e jovens estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Acompanhamos as aulas online ministradas pela plataforma de webconferências *Zoom*, as interações na rede social WhatsApp e tivemos acesso à plataforma Google Classroom. Cada escola utilizou uma ou mais plataformas de comunicação, conforme as condições de acesso dos estudantes e o conhecimento quanto ao uso de cada uma delas. Adotamos como critério de observação participar de um ciclo completo de aulas de um determinado conteúdo, quando acompanhamos as atividades de cada professor desde a introdução do novo conteúdo até a avaliação final daquela sequência didática. Assim, conseguimos observar a comunicação entre professores e alunos durante as aulas online, as estratégias de avaliação, os materiais utilizados pelos professores e saber em que medida cada profissional apropriou-se de uma didática compatível com os critérios de qualidade da docência online.

Faremos, a partir de agora, uma descrição da rica e inigualável vivência por nós experimentada enquanto participávamos das salas online nas quais pudemos fazer as observações desta pesquisa. E quando dizemos salas, fazemos referência a diversos espaços virtuais que tivemos a oportunidade de visitar, pois, como é sabido, as escolas foram conhecendo os melhores espaços - aplicativos, plataformas, serviços de streaming e outros, conforme os resultados alcançados indicassem o êxito das ações ou exigissem a escolha de serviços diferentes para promover novas ações com melhores resultados. Salientamos, no entanto, o nosso compromisso de manter o anonimato dos envolvidos na pesquisa e de suas respectivas escolas, para preservar os profissionais envolvidos de qualquer situação adversa e assegurar a nós enquanto pesquisador o pleno direito de descrever situações e emitir opiniões livremente.

Iniciaremos com aquelas situações e práticas docentes comuns a todas ou à maioria das salas observadas, por entendermos serem elas a expressão daquilo que é realizado por professores indistintamente, independentemente de estarem em lugares diferentes, com realidades socioeconômicas também diferentes, em redes de ensino e em escolas que priorizam, cada uma ao seu modo, o desenvolvimento de certas habilidades e determinados conteúdos didáticos. Deve-se levar em consideração, também, o perfil de

cada professor, de acordo com a sua formação acadêmica, as suas crenças, os seus objetivos, o seu psiquismo e outros traços que têm peso nas escolhas de cada profissional e nas suas respectivas atuações.

2.7.1 Pontos em comum

Uma primeira questão relatada por professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares foi o processo decisório dentro das escolas em relação a como as instituições podiam ofertar aulas para os seus estudantes, já que a modalidade de ensino não seria presencial e as escolas não haviam sido preparadas para, em poucos dias, redefinirem procedimentos. Além dos professores, os gestores, coordenadores e pessoal de secretaria teriam de adaptar-se a uma gama de novos procedimentos didáticos e administrativos, dos quais um número indefinido deles ainda seriam construídos na prática do dia-a-dia. As incertezas deram o tom aos diálogos entre todos os segmentos das escolas, porque não havia, de um modo geral, referências palpáveis para dar início à docência online, pois durante décadas as escolas ministraram aulas na modalidade presencial. Necessitava-se, portanto, decidir os meios pelos quais as aulas ocorreriam, quais materiais didáticos seriam utilizados, como seriam as avaliações e quando essas aulas começariam, tendo em vista a obrigatoriedade de os conselhos de educação autorizarem o funcionamento da modalidade a distância online para torná-las legalmente válidas.

Um desdobramento importante dessa discussão foi a descrença das famílias acerca da eficácia das aulas online. Conforme os relatos dos coordenadores e gestores escolares, houve responsáveis por alunos que opuseram-se à implantação do chamado ensino remoto nas escolas, alegando serem estas aulas a distância adequadas para cursos de nível superior, aonde os estudantes têm autonomia intelectual e maior discernimento em relação à própria qualidade do ensino. Outro aspecto alegado por alguns responsáveis de estudantes de escolas privadas foi em relação aos valores pagos mensalmente, porque, segundo o entendimento dos responsáveis, as propinas/mensalidades deviam ser reduzidas proporcionalmente à redução dos custos das escolas com o custeio mensal da sua estrutura. Neste ponto, as escolas colocaram-se abertas às negociações, no entanto, houve casos de alunos com matrículas canceladas por pais ou outros responsáveis legais.

Outro ponto em comum é o fato de um percentual reduzido de professores ter adaptado-se com maior rapidez ao contexto das aulas online, especialmente em relação ao alcance de níveis satisfatórios de interação com os estudantes e de tê-los presentes de forma ativa nos momentos síncronos e nos assíncronos. Os professores por nós observados enquadraram-se neste grupo percentualmente menor e, de acordo com os seus perfis de formação e também os relatos de como atuavam antes da pandemia, demonstraram ser eles já envolvidos, de alguma forma, com as tecnologias digitais em experiências de interação com os alunos ou em atividades com o uso das mídias digitais em momentos diferentes dos encontros em sala de aula presencial, tanto com uso de produções do próprio professor, de alguma produção por ele indicada ou ainda produções construídas pelos estudantes.

Identificamos também uma outra condição comum à maioria dos professores que se dispuseram a participar da pesquisa, mas, neste caso em particular, queremos trazer a informação muito mais como uma reflexão do que utilizá-la para fazer qualquer afirmação, posto que o objeto de pesquisa e a metodologia a ela aplicada não permitem fazer inferências mais profundas sobre o tópico a seguir. Em nossas entrevistas, quando indagamos os professores acerca do seu histórico profissional, a sua formação e das razões que os levaram a escolher a profissão de professor, surpreendeu-nos saber que, para a maioria, o ingresso na educação aconteceu em consequência de algum episódio em suas vidas ou pelo fato de terem sido identificadas por outrem alguma inclinação ou habilidade para ensinar, o que os teria feito despertar para a ideia de ocupar a função. De um total de 7(sete) professores, apenas 2(dois) relataram ter escolhido a profissão como opção número um, enquanto os outros 5(cinco) começaram a atuar como educadores de forma experimental, incentivados por algum professor que percebia uma boa desenvoltura em atividades de monitoria ou similares, ou, em outros casos, migraram das suas antigas atividades principais para a educação em função de oportunidades surgidas e que os levaram a ter contato com este universo; são profissionais oriundos do ramo da indústria, da comunicação e da administração. Destaque-se que, mesmo reconhecendo limitações para o exercício pleno da profissão de professor, sobretudo em relação à remuneração, à desvalorização da profissão e, particularmente nas escolas públicas, a infraestrutura física e tecnológica precária, os educadores declararam ter o desejo de permanecer na profissão, exceto um deles, que aguarda ser convocado para assumir um cargo público em outra área.

2.7.2 Diferenças

Nas entrevistas e durante as observações encontramos também os distanciamentos de perfis de atuação dos professores e as diferenças entre as realidades de cada escola. As instituições de ensino do setor privado mostraram-se mais ágeis em tomar decisões e implementá-las, como também têm um público, na média, formado por jovens de classe média, com os recursos necessários à sua inserção na modalidade de ensino a distância providos pelas famílias, ou seja, são pessoas incluídas digitalmente e para as quais a conexão à internet, a aquisição de dispositivos e de aplicativos não vem a ser um empecilho à participação nas aulas; exceto alguns alunos bolsistas ou que estudam nas escolas privadas por causa do esforço adicional dos seus familiares para pagar as propinas/mensalidades. Na outra ponta e com um público formado por jovens de vários estratos sociais, temos as escolas públicas; como unidades escolares inseridas em redes de ensino, uma municipal e a outra estadual, estas escolas levaram mais tempo para decidirem como ofertariam as aulas para os seus estudantes, já que a autonomia dessas escolas é limitada por uma complexa legislação e pelo fato em si de estarem atreladas a decisões centralizadas em órgãos hierarquicamente superiores.

O acesso à banda larga é mais um dos indicativos das diferenças estruturais que tiveram impacto direto nas ações planejadas pelas escolas, a ponto de tornar-se um impeditivo para a consecução dos planos inicialmente construídos em duas das escolas pesquisadas, ambas da rede pública de ensino. Mesmo nas escolas privadas, se bem que em muito menor proporção, a conexão precária chegou a impedir a participação regular de estudantes, com maior repercussão na vida escolar dos alunos das áreas rurais, onde há uma dependência quase que exclusiva dos dados móveis das operadoras de telefonia celular móvel. Esta situação não fora relatada por professores e estudantes da escola situada na cidade do Rio de Janeiro, que atende, majoritariamente, jovens de famílias com situação financeira confortável, além de serem moradores de localidades atendidas por provedores de internet de alta velocidade.

Como consequência desse cenário socioeconômico e tecnológico, compreendemos ser indicado distinguir, por meio de uma classificação, as categorias de escolas e seus respectivos perfis. Dessa maneira, pretende-se demonstrar fatores exógenos que estiveram a interferir nas práticas docentes e, conseqüentemente, nos resultados obtidos por cada professor e, inevitavelmente, afetou também as nossas observações. Dividamos, então, cada categoria:

Quadro 01: Categorias das escolas segundo o perfil do público e os fatores limitantes para a prática da educação online.

CATEGORIA	QUANTIDADE DE ESCOLAS	PERFIL MÉDIO DO PÚBLICO	FATORES LIMITANTES
01- Condições precárias	02	MISTO COM MUITOS ALUNOS DA ZONA RURAL. Com condições financeiras diversificadas e poucos alunos com acesso satisfatório a dispositivos. Muitos estudantes com dificuldade ou nenhuma conexão por banda larga.	Conexão instável ou sem acesso à internet. Baixa ou nenhuma autonomia dos gestores na tomada de decisão sobre aulas remotas.
03-- Condições intermediárias	02	MAJORITARIAMENTE URBANO. Com boa condição financeira e acesso satisfatório a dispositivos, porém com alguma dificuldade de conexão por banda larga.	Conexão instável à internet.
03 - Condições ideais	01	URBANO. Com boa condição financeira e acesso satisfatório à banda larga e dispositivos.	Não identificados

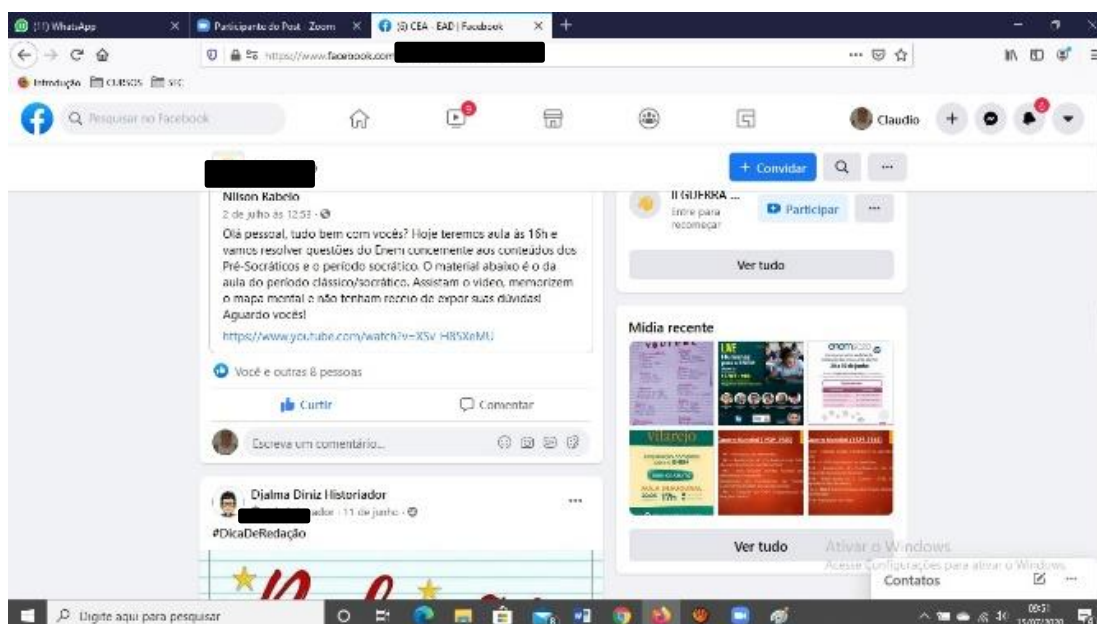
Categoria 01

A precariedade na infraestrutura teve consequências aproximadas para as duas escolas no início das ações a distância, no entanto uma delas não deu prosseguimento às ações iniciadas no mês de abril de 2020. Esta última escola, a qual chamaremos de *Escola 01*, tomou a iniciativa de planejar aulas online para estudantes do 3º ano do Ensino Médio, utilizando a rede social Facebook, onde ficaram disponíveis aulas gravadas dos professores, materiais de apoio aos estudos e horários agendados para os encontros face a face. Conforme relatado por um dos professores, a maior preocupação da escola era de garantir aos concluintes do 3º ano

o acesso aos conteúdos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em vestibulares, garantindo-se a preparação dos jovens para disputar as vagas ofertadas pelas faculdades, cuja seleção é feita pela nota alcançada no ENEM, uma avaliação aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) em todo o Brasil, ou por meio dos processos seletivos das próprias faculdades, os vestibulares; porém, a escola não obteve êxito ao desenvolver essa estratégia. Apesar de ter havido uma adesão inicial da turma durante os meses de abril, maio e junho, as dificuldades dos alunos em ter acesso à internet fez com que a participação dos estudantes decaísse gradualmente; a nossa observação estava prevista para começar no início do mês de julho de 2020, logo após o recesso do meio do ano, entretanto, os alunos não retornaram à sala virtual na página do Facebook e, portanto, não foi possível conhecer na prática a dinâmica planejada pela escola. Ainda segundo relato do mesmo professor, além das dificuldades de acesso um outro fator desestimulou a participação dos estudantes: a incerteza quanto à realização ou não do ENEM, colocada em xeque pelas circunstâncias adversas da pandemia e pela não existência de previsibilidade quanto ao retorno das aulas no país.

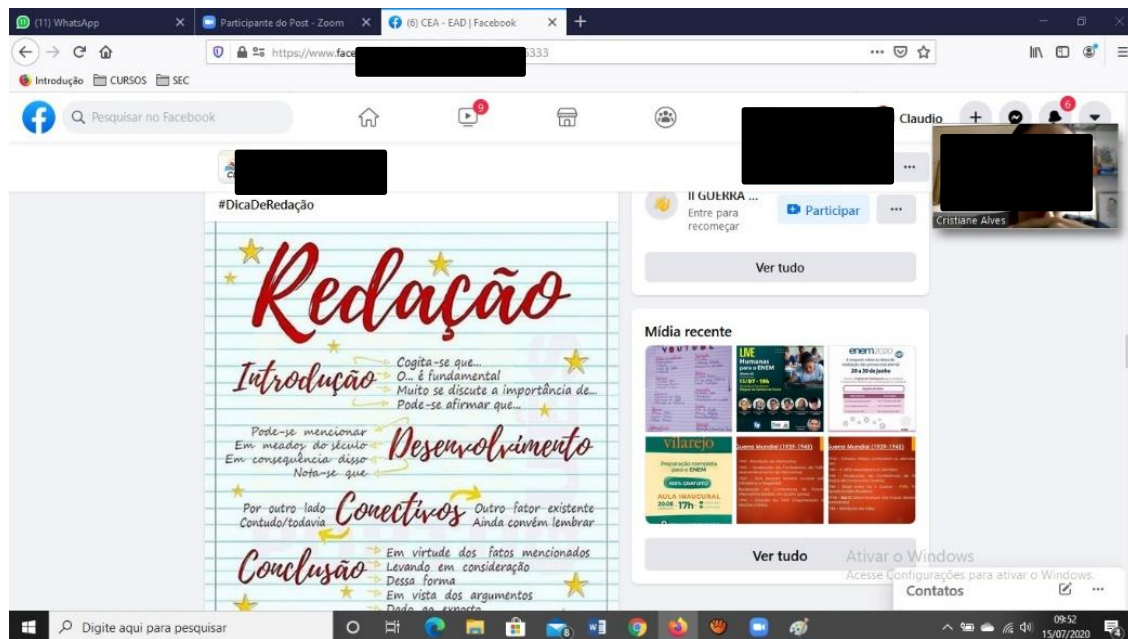
A seguir, trazemos algumas comunicações publicadas na página da escola no *Facebook*. São conteúdos curriculares, avisos, mensagens motivacionais que situavam os participantes no contexto do ENEM:

Imagem 01: Aviso referente ao horário do encontro do dia 02/07/2020



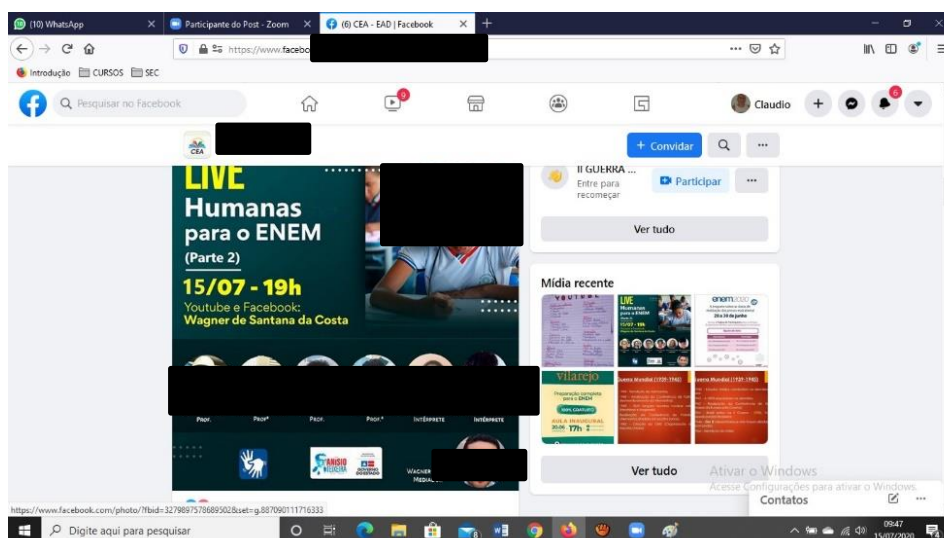
Escola 01

Imagem 02: Orientação sobre a estrutura padrão de uma redação. Julho de 2020.



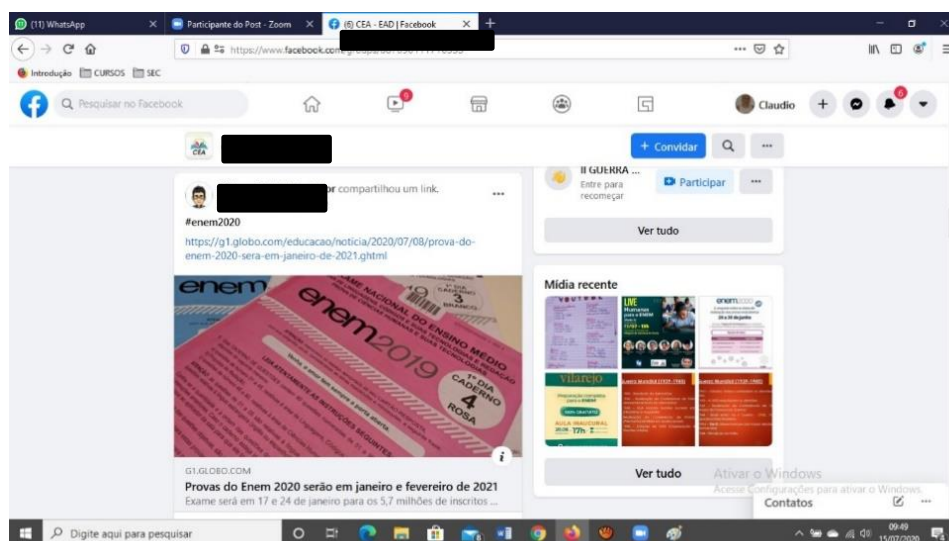
Escola 01

Imagem 03: Divulgação de “Live” da área de Ciências Humanas com professores da rede estadual da Bahia. Julho de 2020.



Escola 01

Imagem 04: Notícia sobre as prováveis datas do ENEM. Julho de 2020



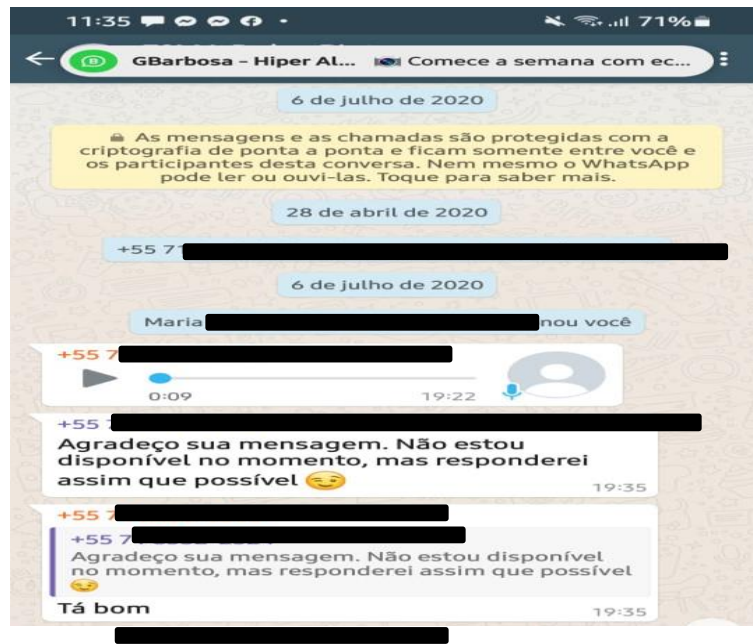
Escola 01

Outra vivência por nós experimentada aconteceu em uma escola de Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano, Escola 02, pertencente à rede pública de ensino de um município do interior da Bahia e que atende jovens da zona urbana e da zona rural. Nesta unidade escolar encontramos um cenário mais estruturado, em que as aulas estavam sendo ofertadas para os estudantes de todas as turmas e de todas as localidades do município, mesmo aqueles estudantes de bairros mais afastados do prédio da escola ou residentes em áreas rurais.

Inicialmente foi possível perceber as limitações encontradas pelo corpo docente, coordenação pedagógica e gestão escolar, pois a nossa participação começou em um grupo formado no aplicativo de mensagem *WhatsApp* no mês de abril de 2020. A partir de 06 de julho de 2020, acompanhamos as comunicações de uma turma do 7º ano, e, espantosamente, verificamos uma infindável lista de mensagens enviadas diariamente pelos estudantes, algo impossível de ser respondido em tempo hábil por um professor e, do ponto de vista pedagógico, contraproducente, tendo em vista, pensávamos no início das observações, serem apenas transcrições de respostas prontas ou de trechos inteiros de algum material impresso. E assim seguimos durante semanas, vendo, a cada dia, professores diferentes orientando os estudantes quanto à realização das atividades e também fazendo a chamada virtual para o registro da presença nos horários das aulas.

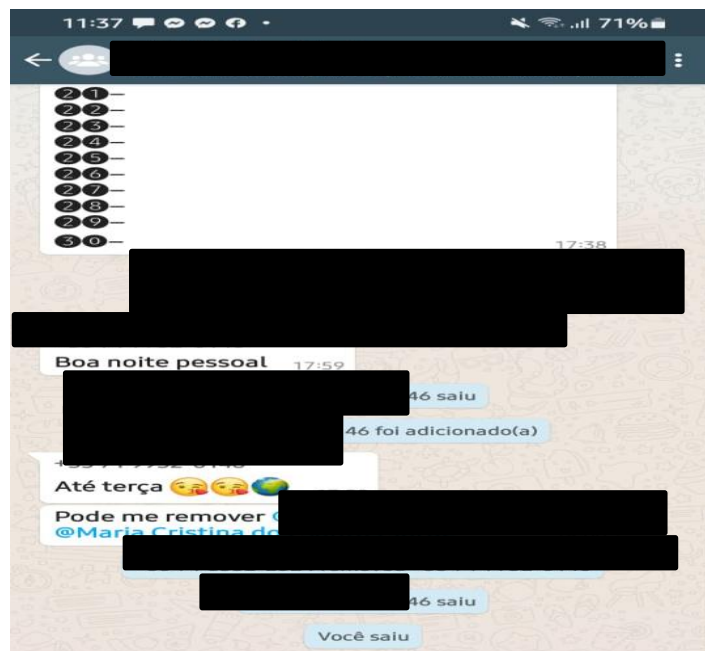
A seguir, registramos momentos de nossa observação no grupo de *WhatsApp* da turma:

Imagem 05: Início das observações na Escola 02. 06/07/ 2020.



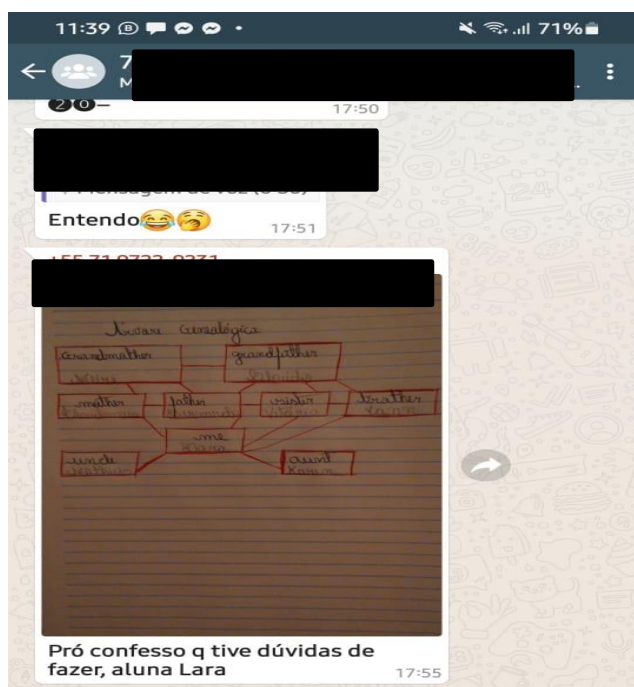
Escola 02

Imagem 06: último dia de participação no grupo de WhatsApp. 11/08/ 2020



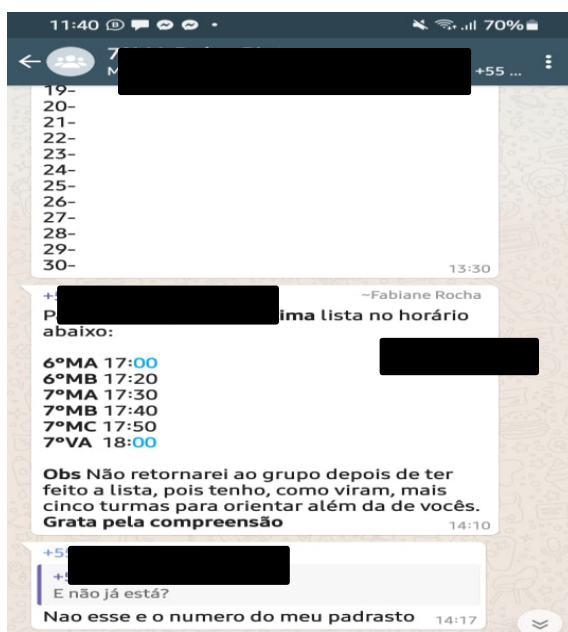
Escola 02

Imagem 07: Envio de foto da atividade para correção. 10/08/ 2020



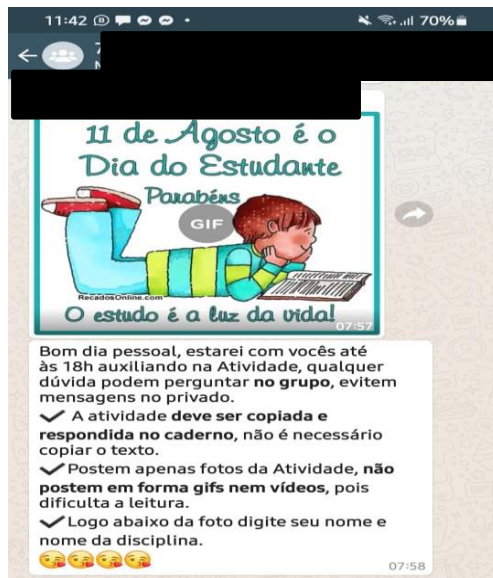
Escola 02

Imagem 08: Aviso sobre a lista de presença, “chamada virtual”



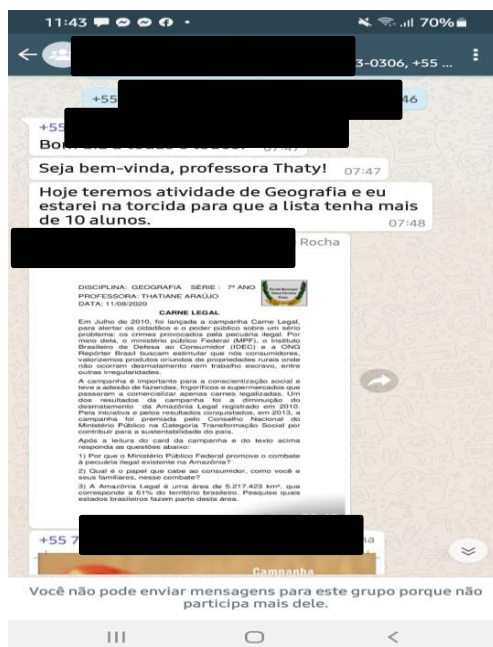
Escola 02

Imagem 09: Homenagem pela passagem do Dia do Estudante; orientação de envio de atividade. 11/08/2020.



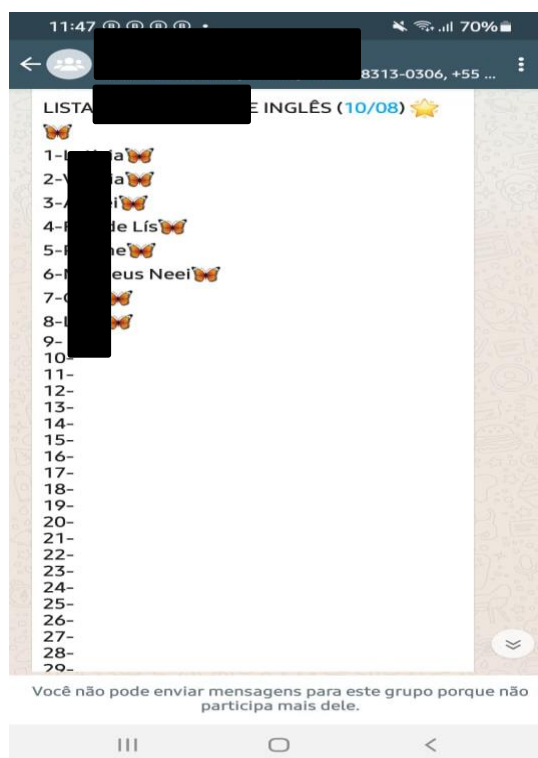
Escola 02

Imagem 10: orientação de atividade sobre produção de alimentos e direito do consumidor. 11/08/2020



Escola 02

Imagem 11: Frequência escolar. 10/08/2020



Escola 02

Em um segundo momento, após indagarmos a professora a quem direcionamos as observações, fomos convidados a seguir a conta da escola no aplicativo *Instagram*, onde passamos a ver/ouvir com maior clareza as práticas de docência contruídas pelos professores. Surpreendeu-nos muito o quão rico era aquele ambiente formativo, recheado de conteúdo e de mídias as mais variadas, com uma nítida intenção de aproximar a escola dos seus alunos. Naquela rede social estavam presentes as linguagens textuais tradicionais, mas havia toda uma conexão dos textos impressos (agora em formato PDF ou em Imagens) com o design contemporâneo, representado ali pela diversidade de cores, de fontes, de animações, de memes; também notamos uma dinâmica de comunicação através de vídeos gravados pelos estudantes, fotografias alusivas a momentos marcantes dos momentos presenciais pré pandêmico e também atividades online com novos registros fotográficos.

A nossa surpresa deu-se em função do cenário descrito pela professora observada, e que fora reforçado nas falas das coordenadoras e da gestora da escola durante as entrevistas. Disseram elas que a escola enfrentou adversidades para implantar o ensino online, notadamente as dificuldades relacionadas à baixa infraestrutura tecnológica de uma parte das famílias dos estudantes e pelo desafio imposto aos professores por uma realidade inusitada,

para a qual alguns não sentiam-se devidamente preparados e, por outro lado, aqueles profissionais com as competências para as vivências online já consolidadas ainda não tinham passado por situações reais de docência nessa modalidade. Porém, mesmo diante dessas barreiras, enxergamos estudantes engajados no processo, muito pontuais na entrega das atividades escritas, extremamente criativos nas atividades promovidas através do Instagram.

Estes acontecimentos não surgiram ao acaso, foram fruto de um esforço colaborativo dos professores, da coordenação e da gestão da escola, contando com o aval da secretaria da educação do município e com o apoio dos estudantes e suas famílias. Daí termos compreendido que aquelas atividades enviadas pelo WhatsApp seguiam uma lógica, que o grupo tinha horário para funcionar, havia prazos, os professores faziam rodízio e permaneciam disponíveis para dirimir dúvidas dos alunos em uma espécie de “plantão pedagógico”; as atividades enviadas, diferentemente do que entendíamos *a priori*, baseavam-se em reflexões provocadas pelos professores dentro do próprio grupo de WhatsApp e no Instagram, a partir de temas geradores, a exemplo da exploração do trabalho infantil e dos preconceitos raciais. Ou seja, notamos a existência de um encadeamento das ações e uma lógica já assimilada pelos estudantes, incluindo-se aí os “contratos de convivência” com as regras de participação e de netiqueta.

Vale ressaltar a organização de uma Gincana Virtual, evento de relevância acentuada para o contexto pandêmico, especialmente por sua característica agregadora e terapêutica, capaz de desafiar pessoas e grupos a encontrarem soluções para realizarem as provas propostas pelos organizadores. A gincana proporcionou uma dinâmica virtual com o compartilhamento de produções audiovisuais, participações ao vivo, criação de logomarcas para as equipes e, nos bastidores, muitas interações dos estudantes em busca dos melhores formatos para cumprirem as provas. Para além do seu próprio público de alunos, a escola conseguiu alcançar os adultos responsáveis pelos estudantes, dar visibilidade a muitos talentos que não estavam visíveis em rede quando as aulas aconteciam presencialmente.

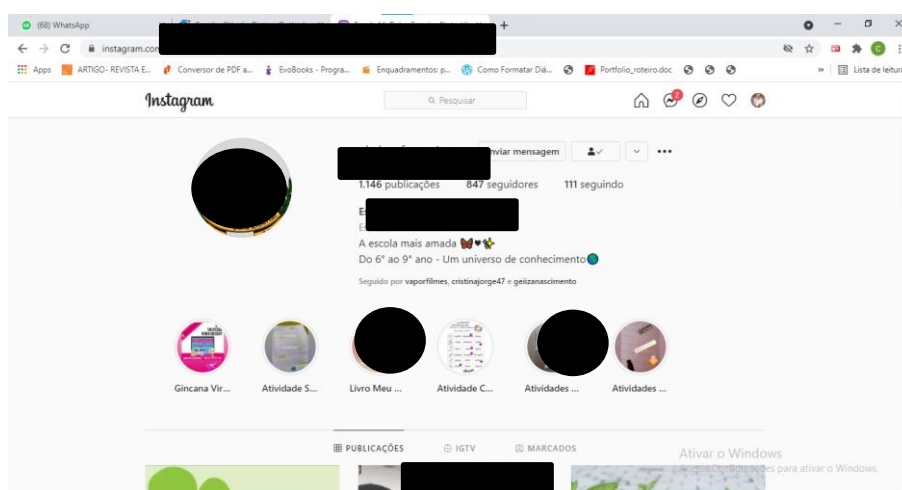
Elucidamos ainda a estratégia adotada pela escola para atender os alunos da zona rural, onde a conexão com a internet é muito lenta ou sequer existe, juntando-se a isto o fato de haver famílias de baixa renda sem condições financeiras para contratar o serviço de acesso, revelando mais um caso de discrepância socioeconômica com consequência direta na falta de equidade entre os sujeitos da escola. Para alcançar esses alunos das áreas rurais e os da zona urbana com perfil socioeconômico similar, o caminho encontrado foi de disponibilizar

materiais impressos, adotando-se a estratégia de entrega agendada e de devolução de atividades respondidas no momento da entrega da próxima sequência. Desse modo, ainda que com a possibilidade de desníveis nas aprendizagens entre os estudantes, todo o público da escola fora alcançado com roteiros de estudo, materiais de apoio e correções e reorientações dos professores.

Enfatizamos aqui duas premissas norteadoras do processo de construção da *Escola 02*: 1) a escola alcançou um dos seus principais objetivos, o de manter a comunidade escolar agregada, sentindo-se pertencente a algum lugar, mesmo sendo esse lugar um “não-lugar” como tradicionalmente concebido; inevitavelmente, a “evasão online” fora mitigada com ações potentes de protagonismo dos jovens, através de diferentes linguagens; 2) a experiência colaborativa deixada pelo período pandêmico gerou um impacto na equipa, visto que os professores cooperaram entre si para encontrar soluções, para auxiliar os seus colegas menos inclinados ao uso das tecnologias digitais na educação; estudantes foram instados a dar suporte e propor atividades mais abertas e conectadas com o universo juvenil; professores, alunos, coordenadores e gestores dialogaram muito para construir consensos, fazerem descobertas, criarem, recriarem, cocriarem e aferirem resultados, e isto também é um potencial fator de agregação, de inovação e de um fecundo campo para o desenvolvimento de futuros projetos.

Compartilhamos agora algumas das imagens extraídas do perfil da escola na rede social Instagram:

Imagem 12: página inicial da escola no Instagram



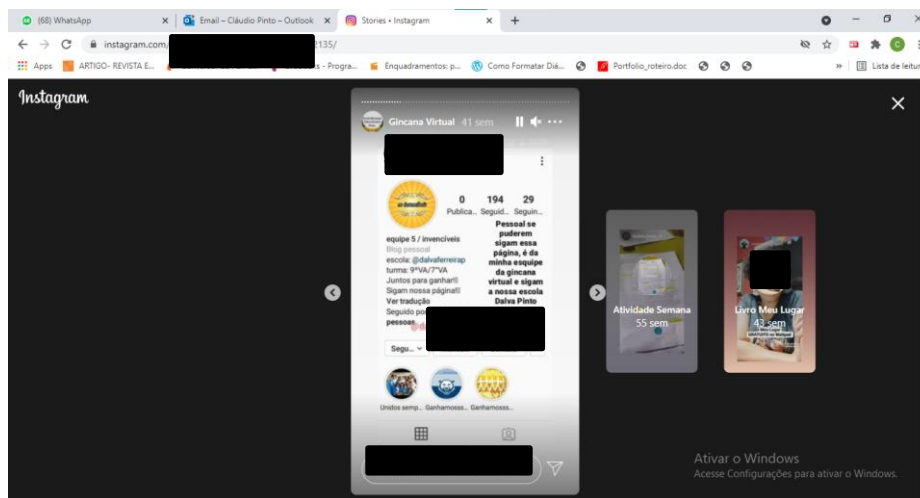
Escola 02

Imagem 13: Story do banner de divulgação da Gincana Virtual da Primavera



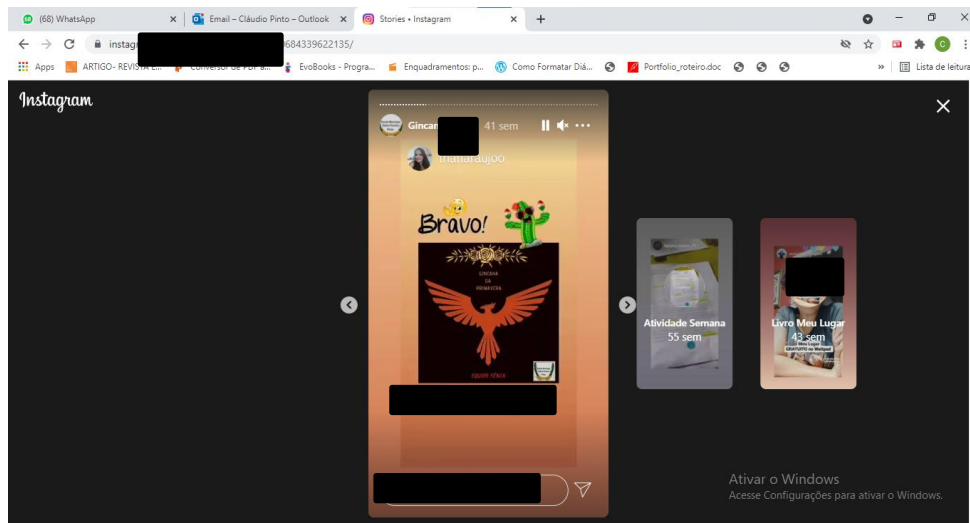
Escola 02

Imagem 14: Story de divulgação do perfil da equipa “Os Invencíveis”



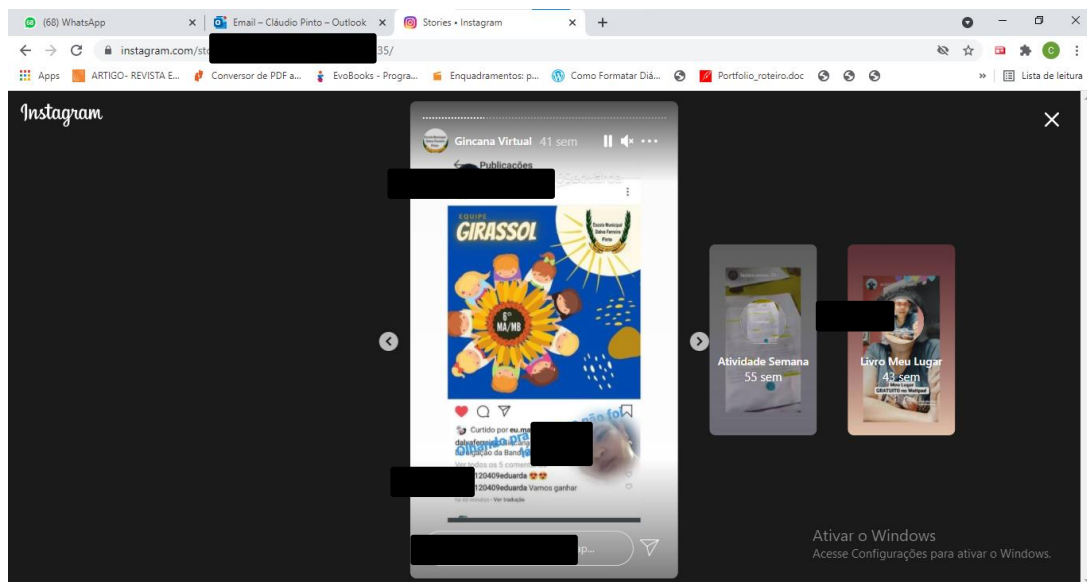
Escola 02

Imagem 15: Story de divulgação do perfil da equipa “Fênix”



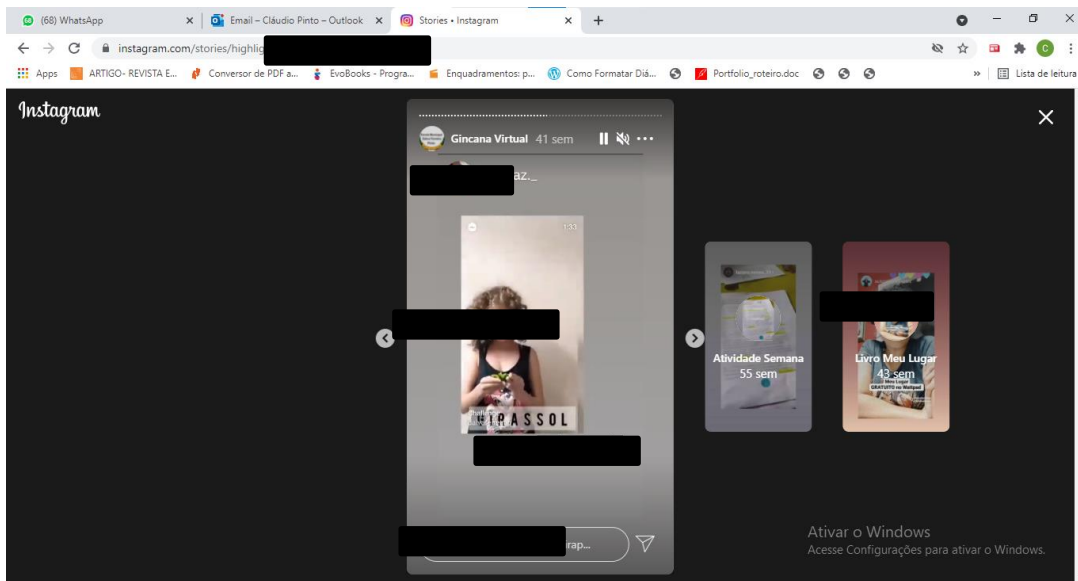
Escola 02

Imagem 16: Story de divulgação do perfil da equipa “Girassol”



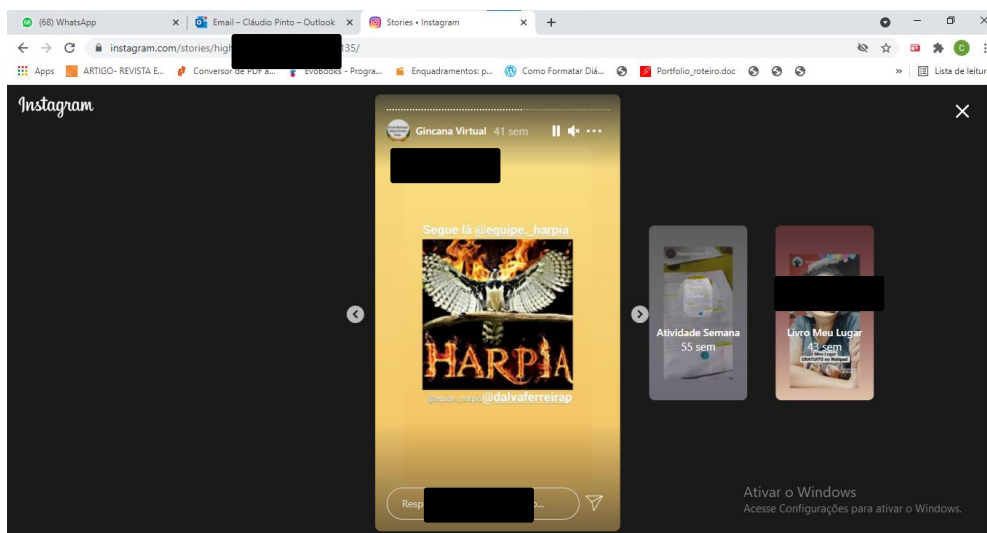
Escola 02

Imagem 17: Story prova realizada pela equipa “Girassol”



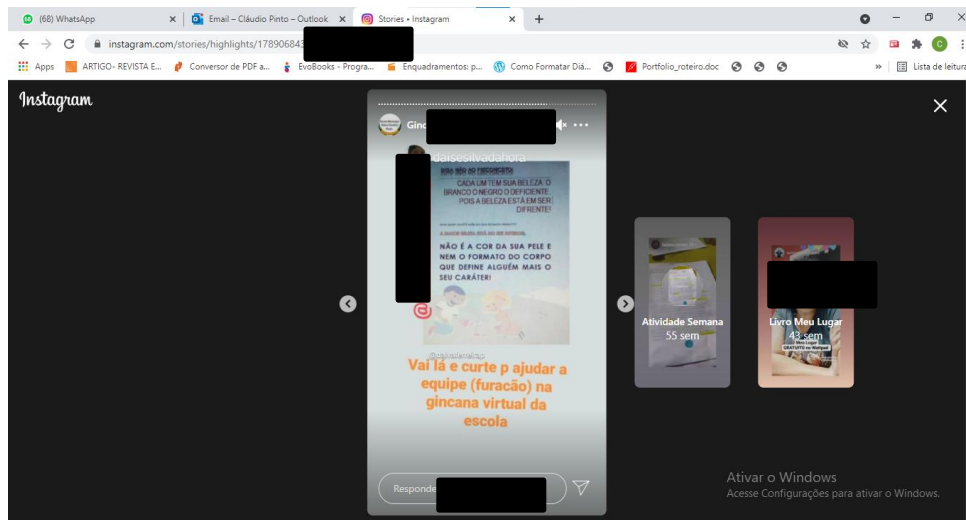
Escola 02

Imagem 18: Story de divulgação do perfil da equipa “Harpia”



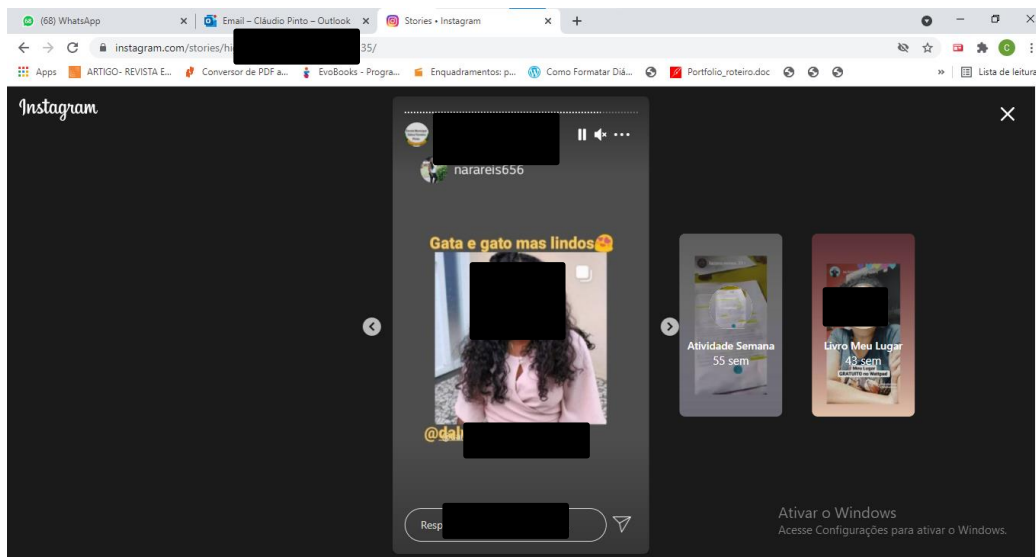
Escola 02

Imagem 19: Story de atividade didática sobre Enfrentamento ao Preconceito Racial



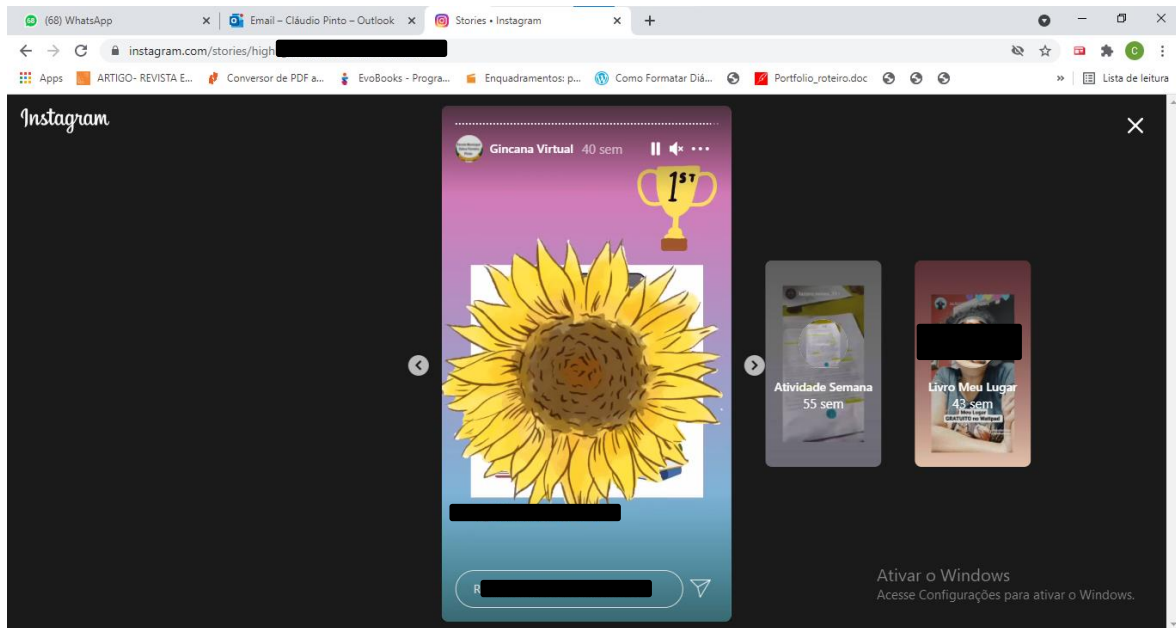
Escola 02

Imagem 20: Story de atividade didática sobre Enfrentamento ao Preconceito Racial



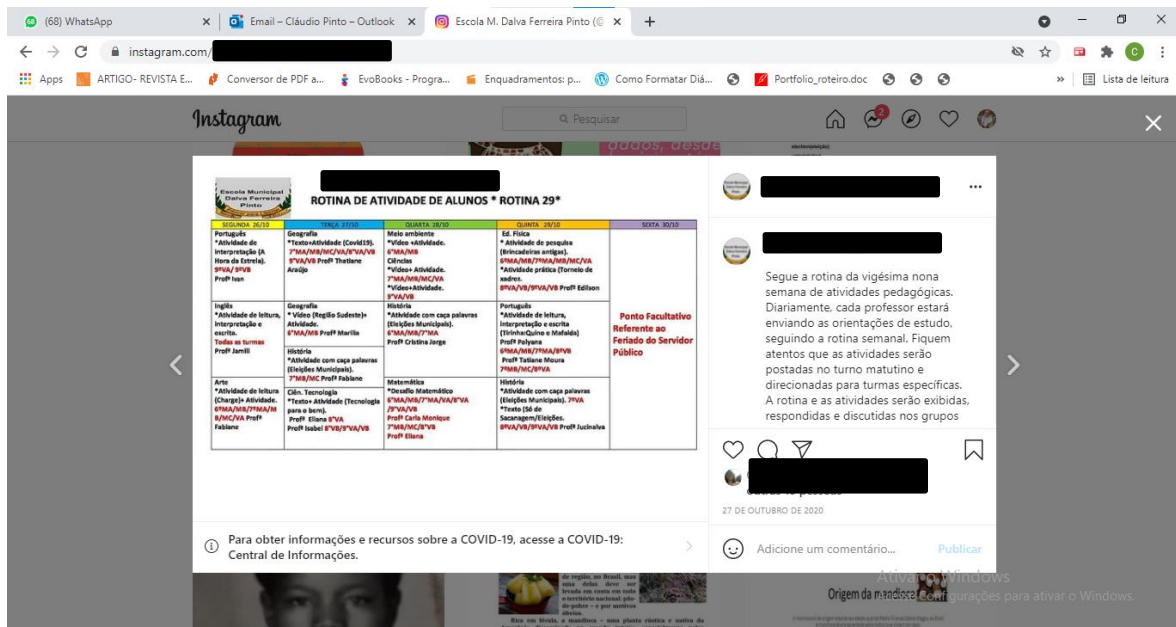
Escola 02

Imagem 21: Story de divulgação da equipa vencedora da Gincana Virtual da Primavera



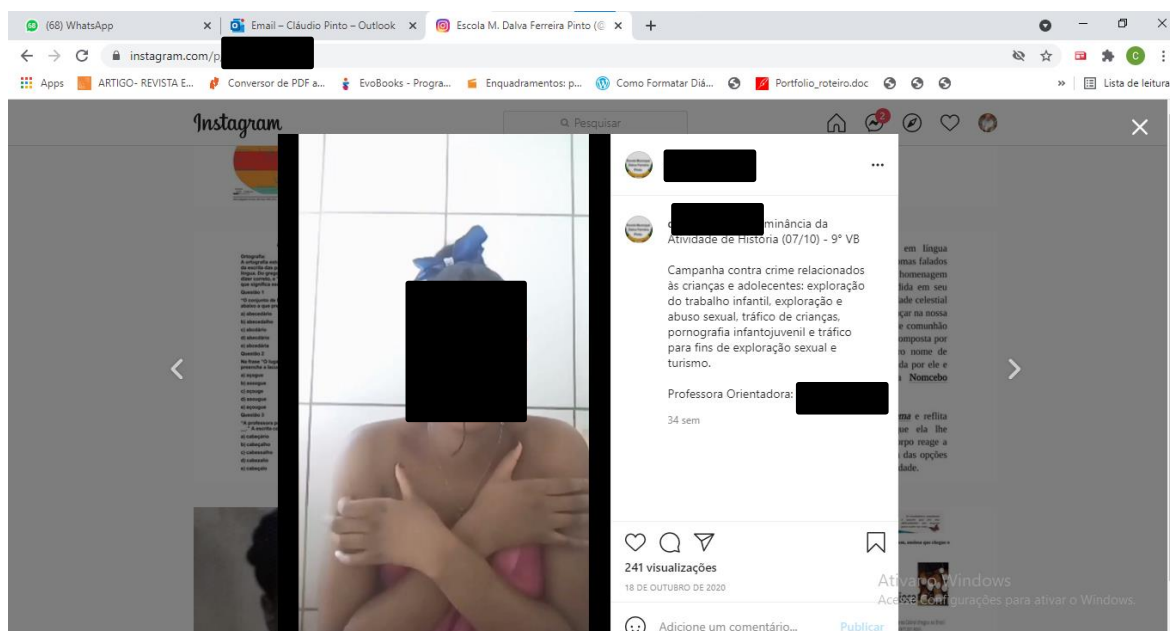
Escola 02

Imagem 22: Publicação no Instagram de uma das rotinas semanais de estudos



Escola 02

Imagem 23: Video produzido pelos alunos, alusivo à Campanha de Combate à Exploração de Crianças e Adolescentes



Escola 02

Categoria 02

As *Escolas 03 e 04* compõem a rede privada de um terceiro município, que tem como perfil económico a produção agrícola, majoritariamente a produção de cítricos para atender indústrias de beneficiamento no Brasil e no exterior. Decidimos agrupá-las em um mesmo tópico para conseguirmos manter o anonimato dos participantes e devido às semelhanças estruturais entre ambas, assim como ao fato de os seus públicos serem praticamente o mesmo: jovens de famílias de produtores agrícolas, de servidores públicos e de comerciantes locais. Estas escolas prestam serviços voltados a preparar os estudantes para ingressarem em cursos de nível superior e seguirem carreiras de maior valor agregado no mercado de trabalho nacional, especialmente nas áreas de saúde, jurídica e nas engenharias. Muitos dos professores nelas empregados atuam também em escolas públicas municipais e estaduais, tendo sido coparticipantes das vivências com ensino a distância nas duas redes de ensino.

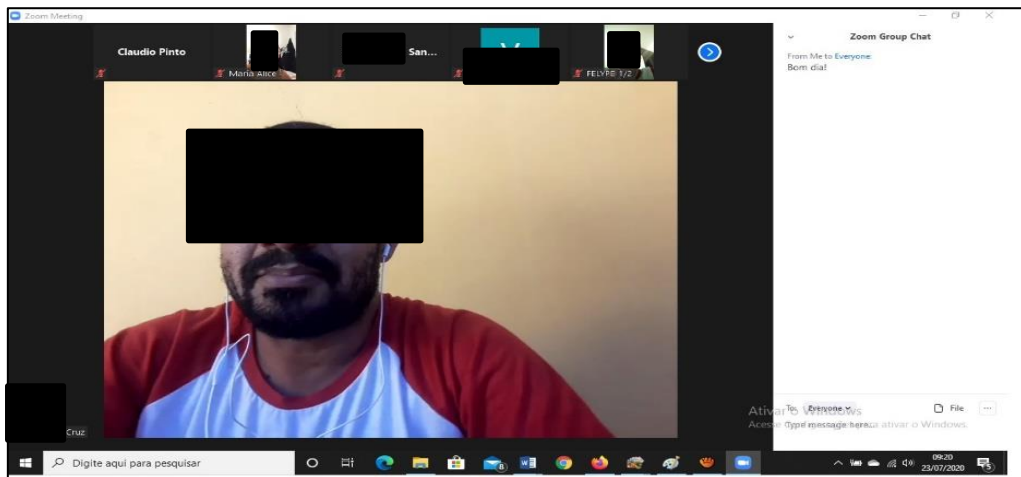
Os professores observados nessas duas escolas tiveram em comum o fato de estarem abertos ao aprendizado com a nova realidade, deixando-se permear por conhecimentos partilhados internamente nas suas escolas e buscando incessantemente soluções para as situações práticas surgidas enquanto desenvolviam os seus trabalhos com as turmas online.

Para isto, contaram muito com a confiança e o apoio das direções e o aporte de teorias e orientações das coordenações pedagógicas, numa construção coletiva permanente, aonde tentava-se escolher as metodologias e recursos mais eficazes para alcançar os estudantes. Em certa medida, as duas escolas já acumulavam alguma experiência com o ensino a distância, pois vêm integrando sistemas de ensino com capilaridade nacional, os quais detêm plataformas de ensino online, utilizadas como repositório de materiais didáticos e como espaço para criar os portfólios dos estudantes; além disso, as plataformas abrigam serviços de boletins de notas online, visível para alunos e pais, e um planejamento prévio de ações padrão a serem utilizados pelas unidades participantes em conformidade com a realidade na qual cada uma esteja inserida.

Foram relatadas também, e de forma similar, o processo de construção das primeiras aulas online, momento em que ainda não havia o respaldo dos conselhos de educação do município e do estado para validar as ações a serem implementadas e não existia também um entendimento claro de como e de até quando as aulas não-presenciais seriam ofertadas. Por conta de uma parcela dos professores não dominar o uso das interfaces digitais, também não acreditar ser possível ensinar e aprender através dos meios telemáticos, a rejeição à ideia de ensinar online caracterizou as primeiras discussões que envolveram o processo decisório. Resgatam-se daquele período as dificuldades de professores para construir planos de aula e sequências didáticas nas quais as mídias digitais fossem amplamente utilizadas; alguns profissionais quiseram transmitir aulas online através das redes sociais da escola, utilizando-se da lousa física, numa reprodução virtual do que faziam nas aulas presenciais.

Notemos a seguir que um dos professores faz uso da plataforma Zoom, do aplicativo WhatsApp e do You Tube. Este procedimento visou variar as metodologias e manter os alunos ativos durante as aulas, pois em algumas manhãs o foco era nas exposições do professor através do Zoom e depois propunha-se uma atividade escrita; em outros encontros o foco era um vídeo sugerido pelo professor, que orientava e acompanhava atividades escritas pelo WhatsApp, onde existia um grupo por turma; houve momentos em que o Zoom fora utilizado para discutir uma temática abordada inicialmente através de texto ou de um vídeo. Ao final das aulas, cada aluno registrava a presença no grupo de WhatsApp.

Imagem 24: Professor durante aula online pelo aplicativo Zoom



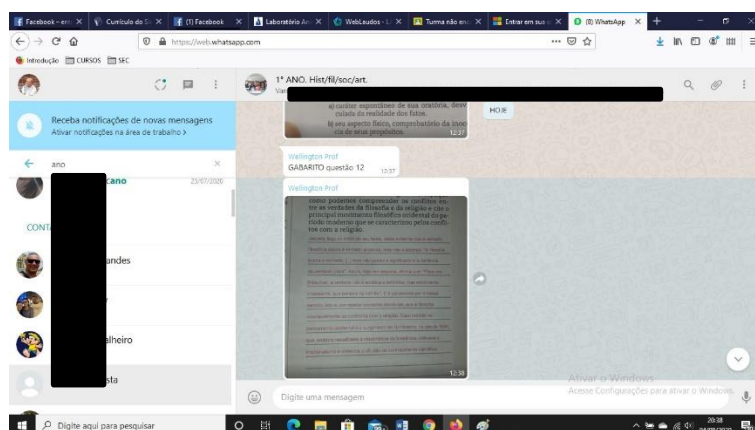
Escola 03

Imagem 25: Aula gravada, disponibilizada no You Tube



Escola 03

Imagem 26 : Correção de avaliação com gabarito pelo aplicativo WhatsApp



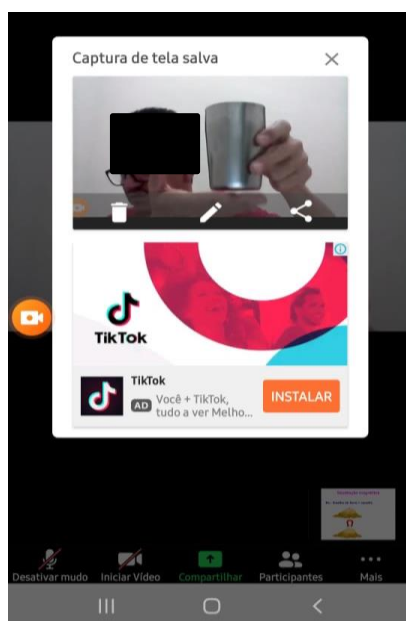
Escola 03

Pudemos depreender das observações ter existido uma insegurança desproporcional dos professores que acompanhamos, pois tiveram uma desenvoltura apropriada nas aulas online, condizente com os preceitos de uma interação qualificada. Obviamente, referimo-nos ao processo de transição, dentro do qual as dúvidas são naturais e a tendência a transpor métodos do presencial para o online é compreensível; até porque muito da realidade, do “mão da massa” revelou-se no bojo do processo, a exemplo das limitações na velocidade da internet. Todavia, notamos ter havido a compreensão por parte dos professores da necessidade de orientarem atividades variadas e utilizarem metodologias diferentes, visando dinamizar o ensino e contemplar um maior número dos estilos de aprendizagem presentes nas turmas. Conforme os depoimentos dos professores e de uma das coordenadoras, as escolhas e rearranjos de materiais, de metodologias e de avaliações mostraram-se necessários e tornaram-se visíveis durante as práticas docentes, o que indicou a importância de evitar-se a linearidade e o excesso de aulas expositivas, tendo em vista as escolas terem optado por manter os mesmos horários das aulas presenciais na modalidade a distância.

Em linhas gerais, afirmamos com toda convicção que os professores das duas escolas superaram os entraves do início das aulas online e avançaram na direção de novas metodologias de ensino, de um novo posicionamento em relação às potencialidades do ensino a distância online. E nas devolutivas dadas por nós a estes professores, conseguimos listar os pontos mais fortes e as fragilidades no exercício da docência online, com ênfase nas superações percebidas durante as semanas em que convivemos com as turmas; e foram

muitas as conquistas de cada um deles, seja na postura mais interativa, com provocações verbais que estimularam mais participações dos alunos nas “rodas de conversa”; com a introdução paulatina de metodologias invertidas, com as quais o papel do professor é propositivo e de mediação, enquanto os alunos passam a ter mais protagonismo e autonomia. Um dos professores chegou a ficar surpreso com a nossa fala de congratulações e incentivo ao seu trabalho como mediador, algo que potencializou o aprendizado, porque conseguiu mobilizar os estudantes a pesquisarem, produzirem conteúdos, apresentarem resultados de pesquisa e envolverem-se com as temáticas das aulas, pois estas vinculavam abstrações teóricas com situações reais do cotidiano humano, e as aplicações práticas dos conteúdos estudados.

Imagem 27: Experimento científico sobre misturas, exibido pelo professor no aplicativo Zoom



Escola 04

Imagem 28: Seminário: experimento de aluna sobre magnetismo (Aplicativo Zoom)



Escola 04

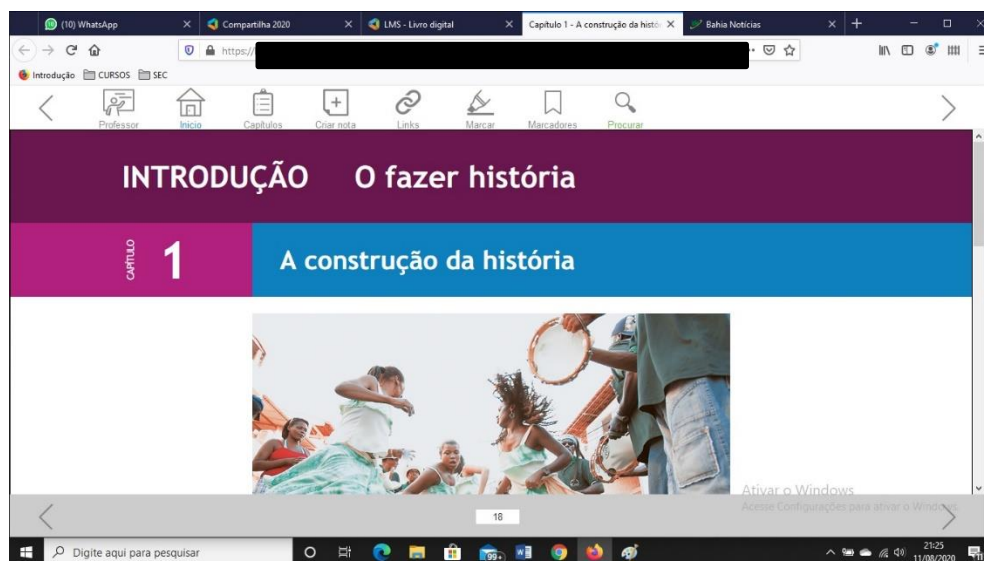
Apesar dos avanços conquistados, notamos uma preocupação dos professores com as aulas expositivas e com avaliar os alunos em atividades escritas, e isto pareceu criar uma sobrecarga física e emocional sobre os estudantes. A nosso ver, é necessário maior flexibilidade no planejamento das ações, em que pese a excelência dos professores e o notório zelo com a qualidade das aulas; e este é um paradoxo presente nas duas escolas, já que a premissa de fazer as coisas acontecerem a tempo e a hora transformou-se em um fator limitante dos potenciais de cada profissional e do ensino por meios digitais em si, dadas as fecundas e crescentes interfaces disponíveis para os usuários, no caso os alunos, criarem, interagirem e produzirem artefatos como resultado das suas pesquisas.

Muito do que estava intrinsecamente potente não fora instigado nos estudantes, sobretudo por conta de as referências do currículo e do processo avaliativo terem valorizado uma abordagem de memorização e de quantificação de notas. Naturalmente, reconhecemos a excelência das escolas naquilo a que propuseram-se e sabemos o quanto é difícil realizar mudanças sem a disponibilidade de tempo e a devida preparação dos professores,

coordenadores e gestores para realizá-las, sem contar com um contexto macro no qual as escolas estão inseridas e, dessa forma, impossibilitadas de promoverem em tão pouco tempo uma inversão das suas práticas, caso assim entedessem. Há toda uma tradição na maneira de ensinar, de avaliar, de as pessoas relacionarem-se nas escolas; há um sistema educacional e todo um corpo de leis, portarias e normativas a serem seguidas por cada unidade escolar; há avaliações externas para as quais os alunos devem ser preparados, e estas avaliações norteiam muitas escolas brasileiras, majoritariamente as escolas da rede privada.

Tivemos acesso também a um dos portais de educação parceiro de uma escola, o qual oferece a plataforma como suporte tecnológico para abrigar materiais didáticos, fóruns, notas e também formações para os docentes da escola parceira. Dentro da plataforma o professor pode ter acesso a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), porém, não identificamos o uso do mesmo para atividades assíncronas, pelo motivo técnico já relatado: deficiência na velocidade da banda larga no município.

Imagem 29: Livro digital da unidade curricular História



Escola 03

Categoria 03

Finalmente, chegamos à última escola, aquela com as condições mais apropriadas para o pleno desenvolvimento de uma docência online fluida, inovadora e criativa, visto que a infraestrutura tecnológica, as condições econômicas das famílias e o projeto político pedagógico da escola apontam para uma educação a distância sem intercorrências, onde a ampla maioria dos participantes, senão todos, dispõem dos instrumentos necessários a uma educação mais aberta, que dialoga com outras áreas, especialmente a comunicação e suas diversas ramificações: jornalismo, publicidade, design e outras. Ainda podemos acrescentar as linguagens comumente presentes no digital, como o audiovisual, podcasts, programação e design gráfico, as quais transformam os interesses humanos em registros e produtos reproduzíveis e facilmente compartilhados em plataformas e redes sociais.

A escola observada insere-se neste cenário contemporâneo de midiatização do ensino, sem, no entanto, abrir mão de conteúdos curriculares mais tradicionais. Todavia, o seu diferencial reside na construção de uma proposta pedagógica que leva em consideração os interesses do seu público e as diferentes maneiras de potencializar e motivar a participação dos estudantes em produções autorais, inseridas em um projeto escolar mais abrangente e alinhado com as abordagens específicas dos professores em suas áreas de atuação. Esta flexibilidade induz os estudantes ao papel de protagonistas e as aulas como um espaço de discussão e orientação. Todos esses elementos passam pela prioridade dada à aprendizagem e não ao ensino, com os professores assumindo o lugar de mediadores de reflexões, de processos decisórios, de conexões inter e transdisciplinares.

Na escola 05 a qualificação dos professores para o uso das mídias digitais é um requisito central para o ensino, porque a escola conecta-se com o lado de fora e opera internamente com os acontecimentos concretos à sua volta, portanto, as situações de aprendizagem dialogam com livros, filmes, áudios, e põem os jovens no lugar de sujeitos do conhecimento, em um viés colaborativo e multirreferenciado. Vimos, por conseguinte, duas professoras em constante diálogo com os alunos, inquirindo-os acerca de determinados conteúdos e, em outros momentos, trazendo-os para o centro decisório sempre que algo fosse ser definido. Tivemos acesso às aulas online, via Google Meet, bem como pudemos acessar as salas virtuais das disciplinas História e Mídias no Google Classroom, espaço onde havia materiais de apoio e orientações de atividades. Não chegamos a participar de grupos de WhatsApp

nessa escola, ficando a nossa participação restrita aos encontros online semanais e aos materiais disponibilizados nas salas virtuais.

Imagem 30: Aula online. Divisão de temas e formação de grupos de pesquisa

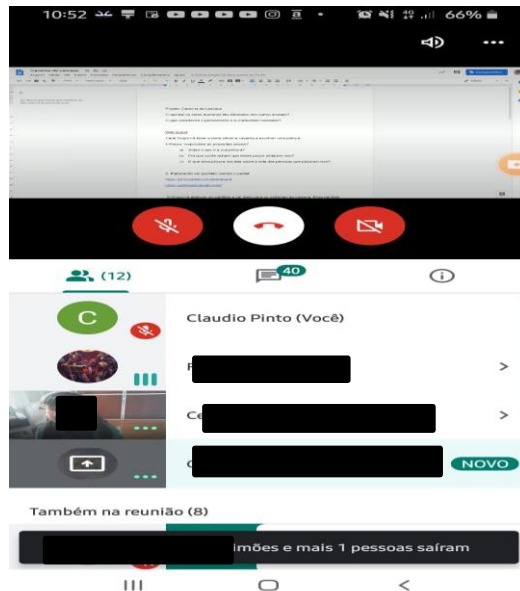
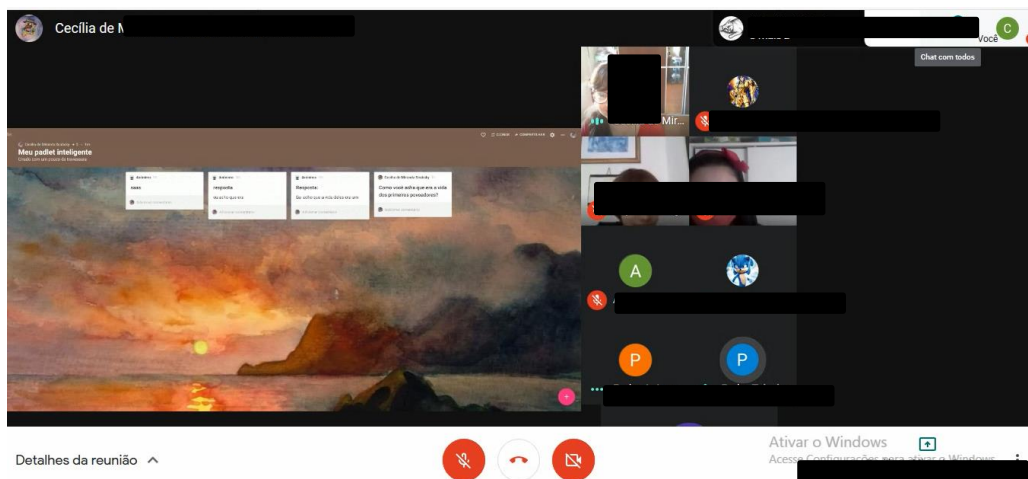
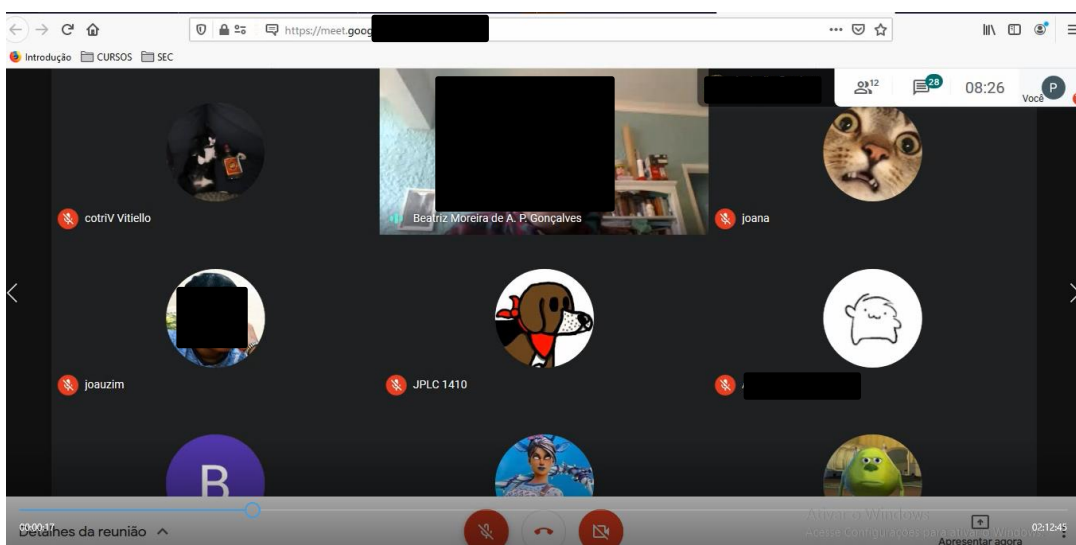


Imagem 31: Aula online. Uso do aplicativo Padlet



Escola 05

Imagem 32: Aula online. Predomínio dos “Nicks” nos perfis



Escola 05

O fato de os alunos terem uma disciplina chamada “Mídias” foi para nós um indicativo forte do perfil da escola, principalmente porque nas outras observadas e em mais algumas em que a nossa solicitação foi indeferida não tivemos qualquer informação da existência de uma disciplina específica sobre mídias. De certo modo, a formação crítica dos alunos para o uso das mídias denota uma proximidade da escola com a educação a distância online, resultando em uma inserção menos traumática dos estudantes e dos professores nesta modalidade de ensino, pois, a despeito da migração abrupta do ensino presencial para o online ter afetado os profissionais de todas as escolas pesquisadas, esta familiaridade com o universo do digital tornou-se uma espécie de porta de entrada para ações mais embasadas na educação online, quando comparamos com a experiência das demais escolas. Dizemos isto por causa do recorrente uso de aplicativos nas atividades propostas e das produções feitas pelos estudantes, dentre as quais destacamos o canal de podcast “Filhos da Cuba”, um canal criado por alunos na plataforma *Spotify* e onde foram disponibilizados episódios sobre temas da área das ciências humanas: sociologia, história e geografia.

2.8 Interfaces utilizadas pelos professores

Lançamos mão de uma lista de interfaces utilizadas pelos professores, posicionando-os em um quadro comparativo onde possamos saber quais as interfaces, cada categoria que as utilizou, os objetivos do uso e o nível de prioridade. Os nomes estarão dispostos conforme a frequência de uso/nível de prioridade, ao invés de estarem dispostos em ordem alfabética. Adoptaremos como critério de classificação dos níveis a seguinte legenda: P, para prioritário; F, frequente; E, esporádico; N, não utilizado.

QUADRO 02 – INTERFACES DIGITAIS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

Aplicativo / Serviço	Categoria 01	Categoria 02	Categoria 03	Objetivo do uso
Zoom	N	P	N	Aulas online
WhatsApp	E	F	P	Comunicados, envio de atividades e registro de presença
Google Meet	P	N	N	Aulas online
Google Sala de Aula	F	N	N	Envio, agendamento e orientação de atividades
Instagram	F	N	P	Comunicados, publicação de orientações de atividades e de produções dos alunos
Youtube	N	E	N	Exibição de aulas gravadas Exibição de videos e filmes
Padlet	E	N	N	Orientação de atividades
Spotfy	E	N	N	Publicação de produção de alunos
Facebook	N	N	E	Disponibilizar conteúdos

CAPÍTULO 3

Metodologia da Investigação

3.1 - Netnografia

A metodologia da pesquisa adotada para o nosso estudo foi definida a partir da necessidade de investigar um fenômeno de características muito particulares. Primeiro, porque a sua ocorrência se dá integralmente na virtualidade, em meios digitalizados, aonde a comunicação entre os participantes acontece de modo distinto dos encontros presenciais, o que torna muito mais desafiador os esforços para compreendê-lo, pois o pesquisador não teria ao seu dispor as reações, as expressões corporais e todo o conjunto de acontecimentos e relações observáveis em turmas da modalidade presencial. Segundo, porque a implantação do ensino online durante a pandemia da Covid-19 aconteceu em um espaço de tempo e em um ritmo absolutamente inesperados; abruptamente, as escolas foram impelidas a ofertar o ensino a distância sem que estivessem planejando fazê-lo a curto prazo e, menos ainda, de forma sistêmica e sem os diagnósticos necessários ao suporte das decisões, visto que, o fato de implantar às pressas uma modalidade de ensino com as suas singularidades pode definir o êxito ou não das ações previstas nos planos dos professores.

Em razão de as aulas online terem sido priorizadas nas escolas pesquisadas e de nosso desejo ter sido o de compreender as escolhas pedagógicas e as práticas da docência online nesse contexto pandêmico, decidimos pela metodologia da netnografia, pois:

A netnografia é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. (Kozinets, 2014), p.61-62)

Tomando por base suas próprias pesquisas e estudos sobre a netnografia realizados por outros pesquisadores, Kozinets (2014) aponta para a potencial riqueza da sociabilidade construída por grupos online, anotando que os levantamentos aos quais teve acesso demonstraram a propensão dos usuários de internet construírem laços de amizade tão fortes quanto os não usuários, inclusive através de ligações telefônicas e de encontros face a face. Aquele público de usuários detém uma rede social mais ampla do que os não usuários e acredita que “a internet lhes permite manter melhor contato com seus amigos e familiares, e inclusive ampliar suas redes sociais.” (Kozinets, 2014, p. 31).

A participação das pessoas em comunidades online não acontece de forma homogênea; depende do perfil pessoal do usuário e dos estímulos por ele recebido para “habitar” o ciberespaço, podendo conviver entre si quatro estilos de afiliação e participação em comunidade online: habituais, principiantes, espreitadores e agressores.

A noção norteadora subjacente a essa dimensão é que quanto mais importante essa atividade é para o senso de identidade de uma pessoa, e quanto mais ela acredita que a perseguição e desenvolvimento da habilidade ou atividade é fundamental para sua autoimagem e autoconceito essencial, maior a probabilidade de que essa pessoa persiga e valorize sua afiliação a uma comunidade, seja ela online ou não. (Kozinets, 2014, p. 36)

As características dos tipos de participação em comunidades online, listadas por Kozinets, nos ajudaram sobremaneira a ter um olhar mais apurado sobre os padrões de interação observados durante a pesquisa. Ainda que a observação não tenha sido por um período mais longo, como, por exemplo, um ano letivo inteiro, e não tendo sido possível termos acesso a todas as comunicações feitas pelos membros das turmas, percebemos como válida a classificação apresentada por Kozinets a respeito desses tipos: principiantes, aqueles que carecem de fortes vínculos sociais com o grupo, e mantêm apenas um interesse superficial ou passageiro na atividade e têm habilidades e conhecimentos fracos; os socializadores, são fraternizadores e mantêm fortes laços pessoais com muitos membros da comunidade, mas com interesse superficial sobre a atividade principal; os devotos, que têm vínculos sociais relativamente fracos, mas mantêm um interesse focal e entusiasmo pela atividade da comunidade, detêm refinados conhecimentos e habilidades; e, finalmente, os confidentes, aqueles que têm fortes laços sociais com a comunidade, profunda identificação, aptidão e compreensão da atividade essencial (Kozinets, 2014, p. 37). Naturalmente, a classificação anteriormente colocada refere-se a comunidades mais abertas, aonde a adesão dos membros pode dar-se de forma voluntária, todavia, em que pese as escolas terem construído as suas comunidades online a partir de turmas formadas por membros que mantinham vínculos na modalidade presencial, recorreremos a estas definições como parâmetros da observação de comportamentos dos membros.

Kozinets apresenta-nos ainda quatro tipos adicionais de relacionamento e interrelacionamento, representados na figura a seguir, na qual a ênfase da participação do

membro aumenta quanto maior for a força dos laços e a importância da atividade de consumo, o que, no nosso caso será o ensino e a aprendizagem. (Kozinets, 2014, p. 38).

Figura 01: Força dos laços em comunidades online

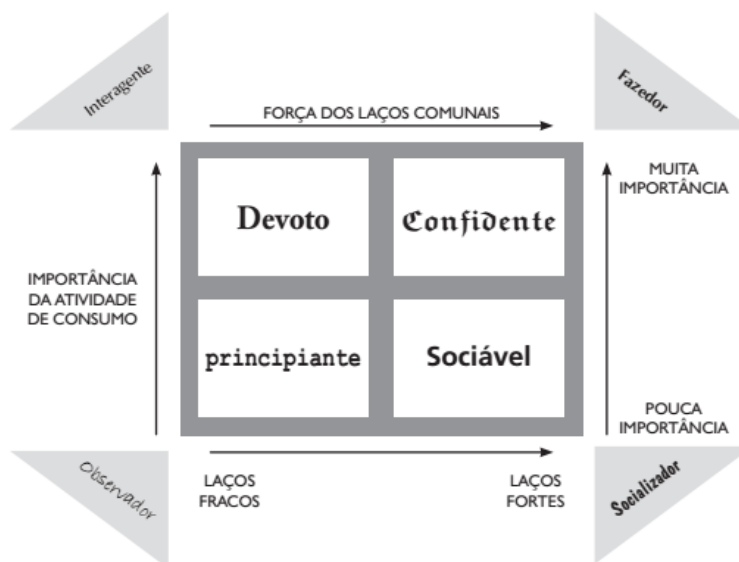


FIGURA 2.2
Tipos de participação em comunidades online (adaptado e desenvolvido de Kozinets, 1999).

Kozinets, 2014. p. 38

Também apropriamo-nos da definição de tipos de comunidades online, consideradas por Kozinets(2014) como importantes para o pesquisador compreender algumas das diferentes formas de comunidades online; nelas, podemos encontrar desde relacionamentos com um grau muito elevado de intensidade, profundamente marcados por significados, até relacionamentos superficiais, de curta duração e relativamente insignificantes. Enfim, nas comunidades online podemos encontrar participantes que se relacionam de forma mais intensa, sobretudo quando envolvidos com membros voltados à discussões e aprendizados em comum, até aqueles que se aventuram em explorar algo do seu interesse, mas em relações mais fracas e de pouca importância para si e para os demais membros. Os primeiros formam, portanto, uma comunidade relacional, enquanto os últimos formam comunidades recreativas.

A intensidade das relações e a orientação da atividade delimitam se a comunidade é predominantemente de aventura, geek, de vinculação ou de construção; ressaltando-se a possibilidade de as relações contruídas dentro delas poderem se aproximar de um estado de

“pureza” ou, caso contrário, serem híbridos com prevalência de algum dos tipos. No caso de salas virtuais para ensino e aprendizagem, assim como outras comunidades também o são, a denominação que melhor as caracteriza é comunidades de construção, devido à sua finalidade unificadora específica, baseando-se em interações informacionais. (Kozinets, 2014, p. 39-40).

Figura 02: Intensidade dos relacionamentos em comunidades online



FIGURA 2.3
Tipos de interação em comunidades online.

Kozinets, 2014. p. 40

Um ponto importante desse aporte teórico, e que dialoga diretamente com os estudos da cibercultura planetária, indicada por Lemos e Lévy (2010), é o da “desterritorialização”, da assunção de identidades conforme os gostos, as inclinações e o sentimento de pertença dos indivíduos. E esta possibilidade revelou-se real em nossos estudos, em algumas turmas em que estudantes não intitulavam seus perfis de usuários com os nomes de registro em cartório e de matrícula na escola, mas com “apelidos”, “nicks” e imagens de personagens de histórias em quadrinho, de filmes ou de mundos virtuais. Referindo-se aos estudos de Whitty, Kozinets pontua que:

[...] “em vez de haver uma ausência do corpo nas interações comunitárias online, o corpo é reconstruído ou reencarnado de diferentes maneiras. Ela também relata a interessante combinação de elementos realísticos e fantásticos que permitem o surgimento de uma comunicação rica e divertida.” (Kozinets, 2014, p. 42)

Ao definirmos a netnografia como nossa metodologia de pesquisa, reconhecemos o potencial das suas estratégias básicas de extração de dados para nos auxiliar na elucidação dos dados visíveis e daqueles que por ventura não estivessem claramente revelados, por isso, consideramos a interação comunal e a entrevista como estratégias apropriadas ao intuito de desnudar a amplitude das relações e decisões presentes nas interações ocorridas nas turmas por nós observadas. A netnografia é, por definição, uma metodologia qualitativa, no entanto, à medida que o pesquisador convive mais intensamente na comunidade, deve coletar dados advindos das comunicações e das suas próprias observações. Segundo Kozinets (2014), a coleta de dados netnográficos incluirá a captura de três tipos diferentes de dados:

Primeiramente temos os dados arquivais, dados que o pesquisador copia diretamente de comunicações mediadas por computador preexistentes dos membros de uma comunidade online, dados em cuja criação ou estimulação ele não está diretamente envolvido. O prodigioso volume de informações e a facilidade de seu descarregamento podem tornar seu manuseio desencorajador. O pesquisador pode necessitar de muitos níveis de filtragem de relevância. Em segundo lugar temos os dados extraídos que o pesquisador cria em conjunção com os membros da cultura por meio de interação pessoal e comunal. Postagens e comentários do pesquisador, bem como entrevistas por correio eletrônico, bate-papo ou mensagens instantâneas, seriam procedimentos comuns para extrair dados netnográficos. Em terceiro lugar temos os dados de notas de campo, as anotações de campo em que o pesquisador registra suas próprias observações da comunidade, seus membros, interações e significados, e a própria participação e senso de afiliação do pesquisador. (Kozinets, 2014, p. 103).

Evidenciamos como pontos cruciais da pesquisa netnográfica a garantia do anonimato dos participantes e os aspectos éticos nela envolvidos, sobretudo estarmos autorizados a frequentar os espaços grupais e sermos coerentes nas descrições e análises empreendidas ao final da participação na comunidade. Conforme Kozinets:

A base de uma netnografia ética é a honestidade entre o pesquisador e os membros da comunidade online. Assim como ocorre com a etnografia em pessoa, o netnógrafo deve sempre divulgar plenamente sua presença, afiliações e intenções aos membros da

comunidade eletrônica durante todas as interações. Isso obviamente se refere tanto à entrada quanto às interações subsequentes. (Kozinets, 2014, p. 138).

A garantia da qualidade é condição indispensável em qualquer pesquisa, mas em uma pesquisa netnográfica a perícia do investigador deve ser ainda mais rigorosa, pois a sua vivência na comunidade guarda características diferenciadas de uma convivência em comunidades de pesquisa etnográfica presenciais, onde os vínculos tendem a ser mais fortes e os sujeitos podem observar-se mutuamente por mais tempo e com mais detalhes, diferentemente das comunidades online, onde as evidências, as mensagens subliminares e por vezes o próprio silêncio podem estar a indicar algo. Assim, consideramos também os critérios netnográficos listados por Kozinets (2014, p. 152).

:

Figura 03: Tabela de critérios netnográficos

TABELA 9.1	
Critérios netnográficos	
Nome do critério	Definição ("até que ponto...")
Coerência	Cada interpretação reconhecidamente diferente é livre de contradições internas e apresenta um padrão unificado
Rigor	O texto reconhece e adere às normas procedimentais de investigação netnográfica
Conhecimento	O texto reconhece e é conhecedor da literatura e das abordagens de pesquisa relevantes
Ancoramento	A representação teórica é respaldada por dados, e as ligações entre dados e teoria são claras e convincentes
Inovação	Os construtos, ideias, estruturas e forma narrativa fornecem maneiras novas e criativas de compreensão dos sistemas, estruturas, experiência ou ações
Ressonância	Uma conexão personalizada e sensibilizadora com o fenômeno cultural é adquirida
Verossimilhança	Um senso de verossimilhança crível e realista de contato cultural e comunitário é alcançado
Reflexividade	O texto reconhece o papel do pesquisador e está aberto a interpretações alternativas
Práxis	O texto inspira e fortalece a ação social
Mistura	A representação leva em conta a interligação dos vários modos de interação social – online e offline – nas experiências diárias vividas do membro da cultura, bem como em sua própria representação

Kozinets, 2014. p. 152

3.2 Objeto de estudo e questões de investigação

Com a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19 e a existência de diversas tecnologias digitais capazes de conectar professores e estudantes, pretendeu-se compreender como professores da educação básica desenvolviam mediações pedagógicas cem por cento online, tendo em vista a necessidade de assegurar o aprendizado em condições diferentes daquelas tradicionalmente disponíveis em uma sala de aula presencial.

3.3 Fundamentação e análise das opções metodológicas

Os estudos foram conduzidos pelos pressupostos da metodologia da etnografia virtual, visto que o tema da nossa pesquisa requereu uma observação direta, vivencial com os praticantes, para somente então podermos perceber os desafios concretos e a desenvoltura dos educadores frente à provocação de, inesperadamente, serem obrigados a utilizarem-se de práticas docentes online nas escolas onde lecionam integralmente de modo presencial.

A etnografia virtual ou netnografia, é um método adequado para investigações que se propõem a conhecer as dinâmicas sociais de um determinado grupo em ambientes virtuais, de onde podem emergir relações, hábitos, linguagens e, nomeadamente na educação, práticas docentes ainda não totalmente experimentadas. Para Montardo e Passerino (2006):

A etnografia é uma metodologia de pesquisa originária da antropologia e está intimamente relacionada com o conceito de cultura. Sua origem remonta-se a fins de século XIX e começo do século XX, e embora os trabalhos iniciais, fossem em alguns aspectos divergentes do que hoje se considera um estudo etnográfico, sua essência permanece: o estudo cultural através de uma imersão profunda no grupo sendo estudado. (Montardo & Passerino, Apud: Goetz & Lecompte, 2006, p.04)

A compreensão de Hine indica a dimensão da inserção e da importância da Internet na conformação da sociedade contemporânea e revela o olhar atento da autora sobre a busca de sentidos para as incontáveis e profundas transformações técnicas e culturais, engendradas por um sem fim de microrrelações e para as quais devemos ter especial atenção, no sentido de percebê-las e, concomitantemente, compreendê-las. Diz a autora:

Nuestras creencias acerca de Internet pueden tener consecuencias importantes sobre la relación individual que tengamos con la tecnología y sobre las relaciones sociales que construyamos a través de ella. La etnografía, en este orden de cosas, puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella. (Hine, p.17)

Quanto à relação do pesquisador com a comunidade investigada, Montardo & Passerino (2006) enfocam o pensamento de Kozinets e alertam para a importância de o pesquisador ter o conhecimento do grupo do qual fará parte, assumindo o compromisso de cuidar dos aspectos culturais e éticos durante e após a sua presença como observador. Nesse sentido, ainda em referência à relação do pesquisador com a comunidade investigada, é preciso ter em conta os seguintes aspectos:

(1) os indivíduos devem estar familiarizados entre si; (2) linguagem, normas e símbolos específicos devem ser compartilhados; (3) as identidades devem ser reveladas; (4) deve-se perceber um esforço na manutenção e preservação do grupo pelos participantes. (Montardo & Passerino, Apud: Goetz & Lecompte, 2006, p.06)

Os estudos etnográficos abrem a possibilidade de diálogo com outras metodologias, ensejando uma investigação mais abrangente, “Essa observação não é genérica, mas particular, detalhada e explorada em profundidade, somente assim o resultado da etnografia torna-se valioso: uma re-construção do cenário cultural estudado na visão do pesquisador.” (Montardo & Passerino, Apud: Goetz & Lecompte, 2006, p.04), capaz de captar elementos subjetivos da fala, dos gestos e das próprias reflexões que o sujeito observado fará de si e da sua atuação, por isso, abrigaremos neste estudo as orientações da pesquisa-formação, conforme a qual é possível o docente aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende. Estaremos atentos às noções subsunçoras: “As noções subsunçoras são as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa.” (Santos, E. 2019, p.124). Para tanto, estabeleceremos como base as seguintes questões, todas elas listadas como “operações cognitivas” para uma boa formulação teórico e empírica por parte do pesquisador (Santos, E. 2019):

- Distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso desses elementos;
- Codificação dos elementos examinados;
- Reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto;
- Produção de uma meta-análise ou uma nova interpretação do fenômeno estudado; estabelecimento de relações e/ ou conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos (Macedo, 2000, p.204).

Realizaram-se, ainda, entrevistas episódicas online com cada professor, com coordenadores pedagógicos e gestores escolares, dando-lhes a oportunidade de externar as suas impressões, dificuldades e aprendizados no processo de planejamento e do efetivo exercício da docência online, desnudando as percepções que estariam restritas ao próprio profissional ou a outros profissionais diretamente ligadas a cada educador. Daí considerarmos a aplicação da entrevista como elo entre as práticas docentes, as observações do pesquisador e a autoimagem de cada pesquisado, levando-se em conta os resultados pretendidos, os resultados alcançados e o nível de satisfação dos professores com o seu próprio desempenho. Flick (2003), aponta a diferença entre memória episódica e memória semântica, mostrando a relevância da entrevista episódica para o estímulo da narrativa e o relato de situações concretas vivenciadas pelo entrevistado (Flick, 2003, P 116 – In: Bauer & Gaskell). Conforme Flick (2003), a entrevista episódica “demora entre 60 e 90 minutos. (p. 125) e depende de fatores como o número de perguntas preparadas pelo entrevistador, a rapidez do entrevistador em falar e habilidade do entrevistador em orientar o entrevistado com respeito aos detalhes e abrangência de suas narrativas, sendo indicada a ser empregada para que seja identificado um conhecimento cotidiano sobre certo objeto ou processo.

Já para termos parâmetros de observação das aulas online, consideramos as premissas dos escritos de Bates relativos à educação da era digital, quando o autor faz referência à questão da qualidade do ensino e, de forma abrangente, analisa as responsabilidades de todos os setores envolvidos, desde a esfera governamental, passando pelos gestores escolares, pessoal de apoio, os próprios alunos e os professores. Aqui optamos por restringir o campo de observação às práticas da “sala online”, sem, no entanto, deixar de reconhecer a influência

dos demais segmentos no trabalho final do professor, que é ministrar aulas. Desejamos abordar a relação do professor com os outros segmentos – coordenação e direção – quando for realizada a entrevista episódica, momento no qual buscaremos estimular uma narrativa o mais aprofundada possível.

Bates sugere como “modelo de qualidade” (Bates, 2016, p. 462) as nove etapas da docência, ressaltando a probabilidade de serem aplicadas de modo não sequencial, o que não implica em um erro. Então, vejamos:

Passo 1: Decida como você quer ensinar

Passo 2: Delibere sobre a modalidade de oferta

Passo 3: Trabalhe em uma equipe

Passo 4: Baseie-se em Recursos existentes

Passo 5: Domine a tecnologia

Passo 6: Defina objetivos de aprendizagem apropriado

Passo 7: Desenhe a estrutura do curso e atividades de aprendizagem

Passo 8: Comunique, comunique, comunique

Passo 9: Avalie e inove

A nossa pesquisa previu para o seu desenvolvimento, de acordo com a perspectiva teórica da interatividade defendida por Silva (2006), a observação de possíveis intervenções pedagógicas ancoradas nesta teoria, aonde os intervenientes fossem instados a serem não somente consumidores de conteúdos disponibilizados pelos professores, mas criadores, produtores de seus próprios conteúdos, feitos individualmente ou construídos colaborativamente, a partir de proposições investigativas dos professores; ou ainda, utilizadores de conteúdos de outrem para a remixagem e a consequente ressignificação dos mesmos. Sendo assim, tornou-se imperativo observar se as possíveis interações entre os participantes da pesquisa condisseram com ações dotadas de intencionalidade pedagógica, em um processo capaz de provocar a participação dos sujeitos e de dar vez e voz a cada um, visto que, no contexto da “revolução multimídia”, é imprescindível a intervenção consciente dos membros das comunidades digitais, pois “a transformação dos telespectadores passivos em produtores de mensagens e conteúdos, em sujeitos reflexivos, participantes, não virá como consequência automática da revolução multimídia.” (Silva, 2006, p.91).

Destarte, ao observarmos as interações ocorridas nos espaços online utilizados pelos professores para realizarem a comunicação com os estudantes, buscamos verificar se as estratégias de comunicação contemplaram os fundamentos da interatividade, apontados por Silva: “complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação.” (Silva, 2006, p;105). Quisemos saber se, intencionalmente ou de modo espontâneo, as interações foram suficientemente densas, consistentes, transformadoras. Como comparativo norteador, valemo-nos da antítese do que vem a ser a interatividade, do polo antagônico a si, ou seja, a comunicação unidirecional da mídia de massa (TV, rádio, impresso), caracterizada pela emissão de mensagens fechadas, imutáveis, lineares e superficiais.

Finalmente, com o objetivo de saber qual entendimento dos professores no que tange às variáveis externas que perfazem todo o conjunto de profissionais, conhecimento e investimentos na educação, agregamos ao questionário da entrevista episódica algumas das questões apontadas por Conole (2015, p. 312) como tópicos com grande potencial para futuras pesquisas na área de tecnologias da informação, a saber:

- 1) quais investimentos em apoio ao longo fazem maior diferença?
- 2) como as instituições podem criar capacidade de apoio aluno para dar conta da diversidade do volume da demanda?
- 3) como área de apoio aluno online pode ser fortalecido?
- 4) quais são as possibilidades para construção de comunidade virtuais dinâmicas de alunos?

3.4 Campo de análise

Nosso estudo ocupou-se de uma das faces mais instigadoras da educação contemporânea, o da educação online. Por conta da difusão da expressão educação a distância, as especificidades da educação online acabam por ser diluídas pelo senso comum e, portanto, educação a distância passa a ser um expressão unificadora do conjunto mais abrangente de métodos, materiais e estratégias pedagógicas que não sejam feitas na modalidade presencial.

Outro aspecto a ser aqui realçado é o da relevância e alcance da investigação por nós proposta, visto que outros estudos sobre a docência online podem ser encontrados com certa facilidade em livros, artigos científicos, entrevistas com especialistas e outras publicações, onde constam definições conceituais, estudos de caso e conclusões as mais diversas. Nessas publicações é dado ênfase a investigar experiências com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação; as pesquisas envolvendo escolas do ensino básico, apesar de numericamente menores, discutem com o mesmo rigor científico e coerência as práticas docentes em cenários de educação online. Então, diante de tantos estudos já publicados, o quê uma nova pesquisa sobre a docência online poderia apresentar com significativa importância para a comunidade acadêmica em geral e para o seu público específico, os professores da educação básica?

Pensamos que o diferencial subjacente da nossa investigação reside na imprevisibilidade dos acontecimentos e na sua improvável repetição, ou seja, o fato de as escolas terem sido obrigadas a adotar o ensino online sem um planejamento estruturante com metas de curto, médio e longo prazos; no tocante aos professores e coordenadores, a provável ruptura com os padrões de ensino tradicionalmente planejados e executados nas salas de aula; em relação à infraestrutura tecnológica, considerando a histórica desigualdade econômica dos países latinos, neste caso o Brasil, como um fator de exclusão social, particularmente aqui a exclusão digital, capaz, de algum modo, de determinar o êxito ou o insucesso das ações planejadas.

Vale colocar em lugar de destaque a formação dos docentes para o uso das tecnologias digitais, tanto nos seus aspectos técnicos quanto pedagógicos. Mais do que saber fazer uso de um aplicativo, de uma plataforma digital, criar ou compartilhar conteúdos, é fundamental para colher resultados positivos na aprendizagem dos estudantes que o professor saiba: O quê fazer? Como fazer? Para quê fazer? Portanto, conhecer o perfil profissional, a formação inicial e continuada dos professores envolvidos na pesquisa, o perfil das escolas no que tange às concepções pedagógicas que as norteiam e como os professores utilizam as tecnologias digitais em práticas de docência online tornou-se ponto central das nossas observações e análises.

3.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

A pesquisa netnográfica pressupõe uma vivência do pesquisador na comunidade em que desenvolve as suas observações, onde pode recolher dados qualitativos, perceber certos padrões de comportamento e, quando já estiver integrado a aquela comunidade, tentar captar as informações, sentimentos e atitudes implícitas nas relações ali construídas. Portanto, além dos registros físicos, como textos, vídeos, áudios e outros, ainda que criados e compartilhados digitalmente, as observações em si devem ser registradas e servir como fonte de informação para o conhecimento mais aprofundado da comunidade observada, inclusive a quantificação de determinadas ocorrências.

Ciente desse desafio comunicacional de capturar as informações registradas objetivamente e de perceber as informações não expressas em qualquer dos formatos possíveis, realizamos procedimentos que pudessem garantir o máximo de fidelidade aos acontecimentos ocorridos nas comunidades das quais participamos. É importante frisar que observamos escolas com concepções pedagógicas diferentes, formadas por públicos diferentes, e os professores observados têm formações profissionais e inclinações pessoais também muito diferentes entre si. Além disso, conforme a capacidade técnica e os objetivos pedagógicos, cada escola/professor adotou meios de comunicação prioritários, de acordo com seus interesses e possibilidades; tudo isso nos impediu de adotar uma estratégia unificada de recolha de dados e de avaliação dos resultados, no entanto, todos os pontos convergentes nas práticas das salas virtuais e nas falas dos entrevistados foram mapeados com absoluto rigor, na tentativa de retratar fielmente as semelhanças de ações, de escolhas, de dúvidas, e de soluções adotadas pelos educadores durante o processo.

Durante as observações, fizemos registros escritos dos encontros online, capturas dos ecrãs e gravações das entrevistas online com professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Armazenamos arquivos com imagens de aulas online nas plataformas *Zoom*, *Google Sala de Aula* e de encontros ou conversas no aplicativo *WhatsApp*; outras capturas foram feitas na plataforma *You Tube* e no *Instagram*. No *WhatsApp*, fomos adicionados em duas turmas de escolas diferentes, podendo acompanhar os diálogos realizados entre os participantes; no *You Tube* o acesso foi na condição de observador de aulas gravadas e no *Instagram* o acesso foi como visitante das atividades orientadas por professores e realizadas pelos estudantes, além de comunicados e mensagens motivacionais. Uma das escolas permitiu o nosso acesso a um questionário online, utilizado pela secretaria

da educação à qual está vinculada para registrar as ações e dificuldades encontradas por professores e gestores na condução das aulas online.

Consideramos pertinente informar uma situação adversa, diretamente ligada ao fato de termos pesquisado em um número menor de escolas, o que foi determinante na definição daquilo que possivelmente seriam contribuições do nosso estudo e também das conclusões por nós encontradas, sobretudo em relação à formação continuada de professores. Refirimo-nos às ausências de outras escolas convidadas a participarem deste estudo e que não estão presentes em nossas descrições porque não puderam desenvolver as suas atividades letivas devido aos impedimentos socioeconômicos, administrativos e técnicos, internos ou externos ao meio escolar. Daí advem informações não registradas em dispositivos, mas percebidas em diálogos com membros de escolas em situações de contato interpessoal fora desta pesquisa, todavia importantes para o entendimento dos motivos da não participação deste pesquisador em turmas de outras escolas nas quais desejávamos estar presentes para ampliar o espectro de análise. Ao todo, professores de mais quatro unidades escolares foram contatadas para colaborar com nossa pesquisa, permitindo, em comum acordo com diretores e coordenadores pedagógicos, o nosso acesso às salas virtuais. Em todas elas não houve aulas a partir do mês de abril de 2020 até o início do ano de 2021; três destas escolas são Institutos Federais (Ifs) e uma outra pertence à rede estadual de ensino da Bahia.

CAPÍTULO 4

Apresentação, análise e discussão dos resultados

4.1 Apresentação dos resultados

Muito é possível ser dito de uma vivência como a nossa, no sentido mais amplo da dimensão humana, e por isso sinto-me privilegiado em ter feito parte deste momento histórico da humanidade, em que pese todo o caos e os dramas individuais e coletivos deixados com0 uma marca indelével pela Covid-19. Porém, na condição de pesquisador, sabemos a envergadura das questões de pesquisa levantadas mundo a fora, na tentativa de melhor entender os fenômenos que rebentam a cada segundo nas escolas e para os quais não temos respostas.

Ao habitar as salas virtuais e estreitar os laços com os professores, coordenadores e gestores escolares vimos revelarem-se fragilidades e preocupações, mas, na mesma medida, encontramos seres humanos abertos a reconstruirmos aprendizados e convicções, equipas dinâmicas e colaborativas e que permitiram-se “navegar por mares nunca dantes navegados”, acolhendo ideias e interagindo com seus alunos de modo sinérgico, em cooperações impensáveis em contextos pré-pandêmicos de aulas presenciais. Soluções criativas brotaram de mentes inspiradas pelo desejo de assegurar aos estudantes o máximo possível de aprendizados; no outro extremo, jovens colaboraram com seus professores, numa parceria inovadora em que as trocas culturais e, em alguma medida, a inversão de papéis inseriu mais professores no universo juvenil e o uso das tecnologias digitais fez-se mais presente, instigado por ideias dos próprios estudantes.

Pensamos que este seja um primeiro ponto a ser evidenciado como consequência direta do confinamento imposto aos educadores e estudantes. Paradoxalmente, o distanciamento resultou não somente em afastar professores, alunos e todos os membros das comunidades escolares, mas teve também como uma consequência de primeira grandeza a aproximação dessas mesmas pessoas em comunicações mediadas por computador, em busca de soluções exequíveis, em conformidade com o modo de vida contemporâneo midiaticizado e informatizado. Dizemos isto porque foram recorrentes os relatos dos profissionais por nós entrevistados ao fazerem referência a todos os aprendizados com eles compartilhados por alunos, dos mais moços aos com mais idade e maturidade, sempre indicando opções de mídias que pudessem dar suporte às atividades propostas pelos professores; do mesmo modo, muitas soluções técnicas foram ensinadas por esses jovens aos seus professores, sendo

motivo, muitas vezes, de surpresa, dada a condição de “imigrantes digitais” de muitos educadores.

Esta “surpresa” possibilitou o estreitamento dos laços entre professores e alunos, maior proximidade dos responsáveis pelas escolas com o universo juvenil e com a infinidade de aplicativos e plataformas potencialmente úteis à aprendizagem e que eram desconhecidas ou mal vistas por uma parcela dos professores. A partir desse contato dos educadores com essas mídias, o olhar deles sobre as interfaces e sobre os próprios estudantes modificou-se substancialmente, já que ficou mais “palpável” os lugares por onde os jovens navegam e o quanto aprendem quando navegam na rede. E muitos dos momentos de ensino dispararam entre os educadores reflexões acerca do uso das interfaces digitais no pós-pandemia, bem como um novo entendimento do que é ser jovem, do que significa, em profundidade, estar conectado e com a possibilidade de aprender nas comunidades virtuais.

Nesse sentido, entendemos como imprescindível que a formação dos professores seja um processo ininterrupto e disruptivo, tendo em vista a necessidade de a educação ser propulsora de mudanças e, portanto, os educadores precisarem apropriar-se de conhecimentos fundantes e transformadores, ao invés de serem tragados pelas mudanças na base tecnológica e nos fazeres intrínsecos a estas. Não que os professores estejam impedidos de aprender com seus alunos, isto é muito salutar, mas que a literacia digital dos educadores seja tão potente quanto os seus conhecimentos específicos nas áreas da formação universitária. Sem estarem devidamente formados para ajudarem a promover mudanças com o uso das mídias, os professores e o sistema escolar estarão fadados a empoeirar-se, a desconectarem-se ainda mais do tempo presente, abdicando, então, do seu papel preponderante de formar as novas gerações.

Vemos também como próxima desse aspecto formativo a necessária autonomia das escolas na busca das soluções mais viáveis para o seu público, de acordo com diagnósticos e com a participação da comunidade. Sem um nível mais elevado de autonomia as escolas pertencentes a redes de ensino ficam atreladas a decisões muito centralizadas nas secretarias de educação ou do Ministério da Educação (MEC), criando-se barreiras decisórias que vetam ou protelam as boas ideias naquelas unidades escolares mais propensas a criar soluções inovadoras. Quanto maior é a rede, mais lenta é a tomada de decisões, pois aspectos burocráticos exigem longos prazos, muitas consultas e uma construção de consensos que

inviabilizam as iniciativas particularizadas. Caso fossemos estruturar uma gradação relativa às decisões e soluções construídas pelas escolas, teríamos uma relação diretamente proporcional, ou seja, quanto menor a rede mais rápidas as decisões; a nossa sequência, então, consideraria como rede mais fluida as escolas particulares, depois as escolas públicas municipais, seguidas pelas escolas públicas estaduais e, por último, as escolas públicas federais. Observemos que as escolas privadas, unidades independentes entre si, iniciaram as aulas online ainda no mês de abril de 2020 e, na mesma sequência acima, as escolas públicas federais ainda vão concluir o ano letivo de 2020 no segundo semestre de 2021.

Nosso olhar voltou-se para um aspecto sinalizado nas entrelinhas em todos os momentos de diálogo com os professores, com maior ênfase ainda nas entrevistas, onde foi dito que, mesmo contando com todo o apoio das coordenações pedagógicas e dos gestores escolares, de um modo geral os professores demonstraram um sentimento de desamparo, uma ausência de referências na avaliação dos seus próprios desempenhos e, conseqüentemente, da qualidade das aulas online em comparação com as aulas presenciais. Apesar do compromisso com a qualidade dos serviços e do nítido esforço para atingi-la, os educadores não tiveram parâmetros para saberem se estavam mais a acertar ou a errar em suas ações cotidianas; quase que exclusivamente, as práticas docentes foram “falando” por si mesmas e o empirismo estabeleceu-se como mecanismo de observação e redirecionamento diante dos erros eventualmente cometidos. O apoio recebido de quem os coordenava e dirigia não fora suficiente para gerar a autoconfiança nos professores, mesmo tendo, na maioria das vezes, acertado na metodologia e alcançado níveis de qualidade recomendados na literatura acadêmica, conforme pudemos constatar na comparação entre os parâmetros de qualidade por nós listados para conduzir nossas observações e as práticas docentes que estivemos a observar.

À luz da terapia cognitiva, encontramos em Beck (1997) uma provável explicação para este tipo de pensamento dos professores; ela afirma que os pensamentos automáticos podem induzir os indivíduos a erros de avaliação e interpretação da realidade e levá-lo a valorizar certos aspectos negativos em detrimento de outras possibilidades. Dois desses pensamentos automáticos podem ajudar-nos a compreender o sentimento desses profissionais:

- a) Magnificação/minimização: Quando você avalia a si mesmo, outra pessoa ou situação, você magnifica irracionalmente o negativo e/ou minimiza o positivo;

- b) Filtro mental (também denominado abstração seletiva): você presta atenção indevida a um detalhe negativo em vez de considerar o quadro geral. (Beck, 1997. p. 129)

Diante dos avanços observados nas práticas docentes enquanto realizamos a pesquisa, cremos ter existido um sentimento de insegurança por parte da maioria dos professores, pondo-os a pensar mais negativamente do que positivamente ao observarem o quadro geral. Pareceu-nos uma espécie de ausência de sentidos, de sentimento de pertencimento a aquele universo de signos e sua semântica característica em espaços de produção e de interação que requerem um conhecimento específico para o qual notou-se um domínio muito maior por parte dos alunos do que dos professores, o que gerou um desconforto da maior parte dos professores diante do desafio de ensinar fazendo uso de interfaces digitais com as quais tinham pouca ou nenhuma familiaridade.

Resgatamos do nosso telemóvel algumas imagens ilustrativas do que fora vivenciado por educadores ao longo dos primeiros meses da pandemia. Proliferaram nos aplicativos de mensagens e nas redes sociais as charges e os memes relacionados à docência online; de forma bem humorada ou com ares de seriedade e de denúncia, artistas produziram cards digitais que viralizaram e podem ser tomados como exemplos e “termômetros” do ambiente extremamente exigente e desafiador para os docentes. Aqui, disponibilizamos alguns dos cards mais sugestivos compartilhados conosco através do aplicativo WhatsApp:

Figura 04: Trabalho do professor online no contexto pandêmico



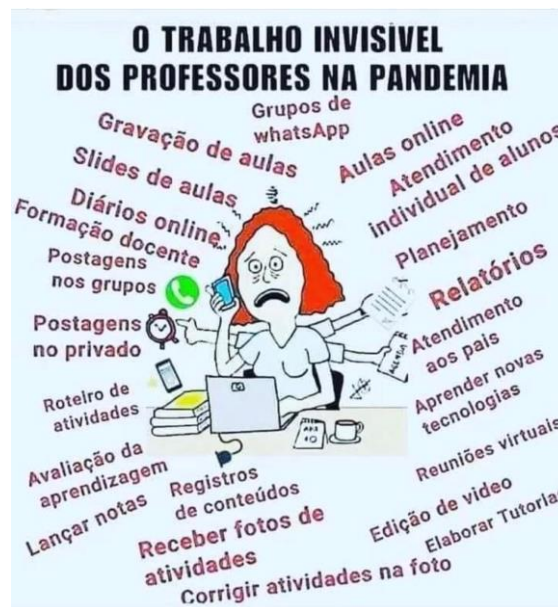
CTB – Central dos Trabalhadores do Brasil, 17/07/2020

Figura 05: Professor(a) remoto (a)



Seção Sindical Andes-SN no IFRS, 02/04/2020

Figura 06: O trabalho invisível dos professores na pandemia



Recuperado do aplicativo WhatsApp - Autor desconhecido

Vê-se nas figuras uma nítida referência ao trabalho realizado de forma exaustiva, com as professoras a utilizarem múltiplas interfaces, a organizarem atividades, planearem ações e tentarem dar conta de muitas outras ações, inclusive, e aqui vai uma ironia, suas relações e interesses privados. Sem tomar as figuras como verdades absolutas e sabendo do tom crítico e debochado das publicações, acreditamos na probabilidade de uma gama significativa de educadores a identificarem-se com essas e outras publicações similares, as quais transformaram-se em recursos pedagógicos midiáticos para retirar da invisibilidade todo o trabalho executado pelos professores em suas residências sem o conhecimento da sociedade. E a experiência online deixou muitos acontecimentos e comportamentos ocultos, muitas vezes sem a possibilidade de serem recuperados, pois restringiam-se aos momentos dos encontros face a face; após o encerramento das reuniões online, as relações ali construídas tornaram-se irrecuperáveis para outros sujeitos não participantes.

Dois professores de escolas diferentes apontaram a ocorrência de mudança no comportamento de alguns estudantes em meio às interações nas aulas online em comparação com as aulas presenciais. Mencionamos durante as entrevistas com os dois educadores termos verificado uma participação ativa dos alunos nas aulas online, com a formulação de perguntas, citação de exemplos, referência a conteúdos anteriormente estudados, enfim, uma carga de conhecimentos que dinamizou as aulas muito mais do que nas demais turmas. Coincidentemente, mesmo em escolas diferentes – escolas 04 e 05, localizadas em contextos díspares, ambos os professores foram enfáticos em afirmar a surpresa de terem podido contar com contribuições daqueles estudantes; segundo os dois pareceres, um fenômeno os intrigou no processo da docência online: a introspecção nas aulas online de alunos muito ativos nas aulas presenciais e a inesperada participação online de alunos dos quais não esperavam sequer ouvir a voz.

A surpresa advém da convivência dos professores com seus alunos em anos anteriores, tanto na condição de regentes quanto de coordenadores de grupos ou turmas em projetos escolares, onde é possível conhecer o perfil de cada jovem no tocante à afetividade, expressões corporais, relações interpessoais, desempenho escolar e outros traços de cada sujeito. Por isso, com muito mais propriedade do que um observador temporário, os dois professores indicaram que a experiência nas aulas online talvez tenha encorajado os mais tímidos a expressarem-se, enquanto o inverso parece ter ocorrido com os estudantes que

recolheram-se nas aulas online, ao evitarem perguntar, opinar ou ter qualquer iniciativa capaz de expô-los. Nosso entendimento é de que a desterritorialização apontada por Lemos e Lévy (2010) possa explicar a atitude mais ativa dos que passaram a posicionar-se nas aulas, tendo em vista o fato de essas aulas serem desenvolvidas em um formato com o qual muitos jovens têm familiaridade e que caracteriza-se pela possibilidade do anonimato, sobretudo porque cada usuário tem o controle sobre a decisão de abrir ou fechar a câmera e o microfone, além de poucas ou nenhuma mensagem da linguagem corporal ser vista pelos demais usuários. Este anonimato ficou patente nas aulas das turmas da escola 05, na qual a maior parte dos alunos acedia à plataforma *Zoom* com seus “nicks”- codinomes escolhidos pelo próprio usuário ao cadastrar-se; e no espaço reservado a adicionar a foto do internauta, a preferência dos alunos foi por imagens de super-heróis e vilões de desenhos animados. Já na plataforma *Google Classroom* os estudantes mantiveram a configuração obrigatória dos nomes próprios, mas sem inserirem as fotos em seus perfis, nos quais ficaram visíveis somente a letra correspondente à inicial dos seus respectivos nomes. Uma matéria jornalística publicada no portal de notícias *Gazetaweb* sobre aulas remotas durante a pandemia ratifica o comportamento por nós verificado como sendo algo recorrente em contextos de migração de aulas presenciais para aulas online e reforça o entendimento das razões para o estudante tímido arriscar-se em interações online; consultada pelo portal, a terapeuta Ana Carolina Marques aponta a timidez como um impeditivo para o estudante interagir, visto que sente-se pressionado quando instado a posicionar-se sobre algo. Conforme a matéria:

Estudantes mais introspectivos - principalmente os que têm acesso a internet de qualidade e a um ambiente adequado de estudos - relatam um desempenho melhor e uma maior sensação de conforto no ambiente escolar virtual. A terapeuta infantil Ana Carolina Marques diz que, em termos técnicos, elimina-se o "estressor" da escola e abre-se espaço para a autonomia dos alunos. (Portal Gazeta Web, 27/09/2020)

É sabido que na internet as pessoas são cadastradas nas plataformas para terem acesso aos serviços online, geralmente informando dados pessoais e um e-mail para cadastro. De posse de um usuário e senha, o usuário pode desfrutar das facilidades ali agregadas e, a depender da plataforma/aplicativo, ter ao seu dispor uma multiplicidade de serviços acedidos com os mesmos dados de login. Muitos serviços online permitem ao internauta criar nomes fictícios de usuário e identificá-los por meio de imagens, as quais podem ser do próprio cliente

cadastrado ou outras imagens, como personagens de desenhos animados, fotos de “celebridades”, de paisagens ou qualquer uma que melhor aprouver o usuário cadastrado.

4.2. Análise e Discussão dos Resultados

Pensamos ter visto, lido e ouvido comunicações de matizes variadas a sinalizar pensamentos, sentimentos e intenções; acertos intencionalmente alcançados, outros despercebidos, mas igualmente válidos e consolidados; equívocos naturalmente cometidos, porém, quase sempre, imediatamente detetado. Enfim, como pesquisador e como educador dedicado às práticas da docência online pudemos acompanhar com riqueza de detalhes os caminhos percorridos pelos professores pesquisados, os seus maiores acertos e alguns erros, ocorridos no calor de uma mudança feita sob pressões vindas de todos os lados.

Nosso entendimento é de que os acertos, de longe, superaram eventuais descaminhos, sobretudo quando trazemos à baila os depoimentos da maioria dos entrevistados, os quais revelaram um esforço das equipas para encontrarem o desenho didático compatível com uma didática adequada ao digital e aos modos de produzir conhecimento em uma sociedade imersa nessa cultura. E nesse quesito vimos educadores muito conscientes das linguagens contemporâneas e suas potencialidades no fazer pedagógico cotidiano; mesmo nas salas em que os docentes concentraram em si a maioria das falas ao abordarem os conteúdos curriculares, há uma consciência nítida da premência de encontrar caminhos menos centralizadores e com a possibilidade de os estudantes intervirem em mais momentos e através das diferentes linguagens.

Vemos as limitações no acesso dos estudantes a um provedor de internet veloz e estável como um forte delimitador de resultados nas escolas onde este impedimento ocorreu, visto que a desconexão de estudantes durante as aulas e até mesmo as suas ausências podem estar associadas à lentidão das conexões. Por causa das quedas recorrentes da conexão com a internet, é possível que isto possa servir de justificativa para a ausência de alunos em momentos síncronos ou para não terem realizado atividades em momentos assíncronos, mascarando a influência de outros fatores não detectáveis; a estabilidade da conexão implica para os professores em alcançarem resultados mais expressivos nos objetivos dos seus planejamentos e também minimizam a possibilidade de atribuir-se à baixa qualidade da conexão possíveis ausências ou qualquer outra situação a ser justificada com base neste

argumento. Por outro lado, reconhecemos na experiência da *Escola 01* um ponto chave para as nossas reflexões, em virtude de, paradoxalmente, aquela unidade escolar ter sido a mais ousada e inovadora dentre todas as pesquisadas, mesmo estando diante de um contexto socioeconómico adverso para muitos estudantes e com uma parte da equipa de trabalho inexperiente em ações de docência online; ainda assim, foi ela a escola com a proposta mais complexa e mais desafiadora. Dizemos isto sem qualquer demérito a todas as ações propositivas e ricas em intencionalidade pedagógica das demais escolas; cada uma teve êxito conforme o contexto no qual situa-se.

Consideramos a formação docente para o uso das mídias na educação como uma prioridade a ser consolidada nas diferentes redes de ensino, nomeadamente na rede privada, na qual os professores deixaram claro ter um histórico de pouca formação continuada especificamente voltada às tecnologias digitais em cenários de educação online. Certamente, devemos fazer a resslava à escola 05, na qual encontramos um movimento inverso a todas as outras, públicas ou privadas, caracterizado por aulas invertidas e pelo protagonismo dos estudantes, pelo intenso e diversificado uso de aplicativos e de trilhas de estudo consistentes e potencialmente ricas em possibilidades hipermidiáticas. E mais, as ações planeadas prevendo-se o uso das interfaces digitais fazem parte do projeto político pedagógico da *Escola 05*, não sendo ações isoladas desse ou daquele professor em particular. Cremos que, nesse sentido, a proposta emergencial de aulas online da *Escola 01* aproximou-se em termos de projeto amplo e interdisciplinar do planejamento da *Escola 05*, apesar de estarem diametralmente opostas nos seus contextos sociais, políticos e económicos.

Quando revisitamos nossos objetivos e referências nesta pesquisa, concluímos ter encontrado uma diversidade de realidades a serem pesquisadas e cada comunidade por nós acompanhada conquistou resultados positivos, conforme o contexto do seu lugar de inserção e os objetivos das aulas por elas ofertadas remotamente. Podemos dizer que a qualidade dos serviços ofertados online foi unanimemente uma preocupação de professores, coordenadores e gestores escolares; qualidade relacionada aos conteúdos e à forma de abordá-los, sem demasiada ênfase a um ou a outro; buscou-se em todos os cenários pesquisados um equilíbrio entre ambos, com a justa preocupação de usar uma linguagem dinâmica e contemporânea. Alguns professores avançaram mais, outros menos, mas sem comprometer o aprendizado dos alunos; ressalte-se, porém, uma participação mais ativa dos estudantes nas salas das escolas que conseguiram planear ações mais integradas entre as unidades curriculares e

aqueles onde fora franqueado aos alunos a possibilidade de propor situações, produzir artefatos e compartilhá-los durante as aulas online.

De forma genérica, pode-se afirmar não ter sido identificado desde o início da nossa pesquisa um arranjo didático-pedagógico onde momentos síncronos fossem complementados com momentos assíncronos bem estruturados. A concepção preponderante de aula online refere-se às reuniões face a face através de aplicativos de webconferência, enquanto os encontros assíncronos ocorreram em plataformas e aplicativos diferentes, a depender da instituição. Apenas uma das escolas utilizou uma plataforma digital para publicar comunicados e orientar pesquisas; majoritariamente, os professores optaram por utilizar o aplicativo de mensagem instantânea WhatsApp, em função de este aplicativo ser o mais usual entre alunos e professores e permitir a comunicação individual, a formação de grupos e, principalmente, porque as informações são compartilhadas com maior agilidade. Tivemos a oportunidade de fazer parte de dois grupos de WhatsApp nas turmas das escolas 02 e 03 e as observações nos levaram ao entendimento de que houve muita interação entre os membros das comunidades online, todavia, do extenso universo de mensagens foi possível depreender que aquela interface digital serviu sobremaneira para auxiliar os participantes das conversas a trocarem informações sobre como realizar atividades, prazos de entrega e assuntos correlatos. Pensando-se especificamente na interatividade, a sua ocorrência foi difusa, visto que a liberação do polo receptor, no caso os alunos, não engendrou o mais comunicacional sugerido por Silva (2010); nestes grupos do aplicativo WhatsApp sobressaiu a distribuição de comunicados, o registro de presença dos alunos e o recebimento de fotografias de atividades respondidas em casa. Quanto às reuniões online, nas reuniões online das escolas 03 e 04 prevaleceu a transmissão de informações dos professores para os alunos, já a escola 02 incentivou parcialmente a construção de práticas interativas, sobretudo com o uso da rede social Instagram, visto que o processo de pesquisa e criação, sob a orientação dos professores, passou a ser dos estudantes. Finalmente, evidenciamos o processo amplamente interativo da escola 05, na qual os alunos são sempre convidados a sugerir conteúdos pedagógicos, escolher os membros dos seus grupos, dialogar entre si e produzirem artefatos como resultado das suas pesquisas e interações.

Ficou patente nas escolas pesquisadas, quando decidiram implementar o ensino online, que devido a não terem os parâmetros de qualidade para nortear suas escolhas e práticas de ensino, professores sentiram-se sozinhos, sem saberem se suas aulas estavam sendo eficazes; nesse processo, é relevante reconhecer o papel das coordenadoras pedagógicas no suporte

teórico e emocional aos seus professores e a colaboração entre pares como a principal alternativa para saírem do isolamento dos seus pensamentos e incertezas. Os professores foram unânimes em apontar o trabalho em equipa e o suporte das coordenações pedagógicas e dos membros das gestões na construção de um coletivo coeso e colaborativo, algo que retirou do isolamento aqueles professores com menos letramento digital e proporcionou reflexões sobre currículo e didática em contextos de educação online.

4.3. Contribuição deste estudo e limitações

Há uma palavra muito utilizada entre educadores e a qual nós preferimos não utilizar: angústia. Este termo é comumente ouvido por quem atua na educação básica quando situações diferentes do comum desafiam os professores a encontrarem soluções; não vemos estas incertezas como algo angustiante e sim como problemas científicos diante dos quais devemos ter leveza e estratégias condizentes com os desafios e possíveis soluções. Dito isto, vemos como principal contribuição do nosso estudo uma fotografia, ainda que dentro de um fragmento de tempo e espaço, à qual professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares podem recorrer para estabelecer comparações com suas realidades, dialogando acerca dos processos de planeamento, da escolha das metodologias mais adequadas aos cenários da educação digital e, em perspectiva, refletirem sobre o já feito e o por vir, especialmente porque mudanças ainda mais profundas nos padrões tecnológicos avizinham-se e podem imputar às escolas novos desafios, mais singulares e complexos, para os quais não poder-se-á aguardar passivamente a sua chegada.

Compreendemos também ter revelado-se uma solução que indica a existência na educação mediada por tecnologias de elementos tão importantes quanto a presença de dispositivos e de conectividade: a criatividade e o trabalho colaborativo. Se é verdadeiro que as escolas puderam, emergencialmente, encontrar soluções adequadas para o problema posto pela pandemia, também o é o fato de a escola com maiores impedimentos estruturais também ter conseguido aproximar-se dos seus alunos, fazendo-os participar e agregarem-se na comunidade online. E dizendo isto não estamos a criar um ranking donde possa-se depreender ter existido uma solução melhor do que outra; tão somente estamos a apontar uma superação que talvez mereça um estudo específico, dadas as condições adversas terem sido mais intensas na *Escola 02*.

Nas turmas observadas e nas afirmações obtidas nas entrevistas com gestores, coordenadores e professores, dos itens de controle de qualidade listados por Bates(2016), a avaliação sistemática foi o que teve maior aplicação nas escolas. Exceto em uma delas onde os professores já utilizam aplicativos para compartilhar informações e provocar os estudantes a produzirem conteúdos, verificamos um nível ainda expressivo de práticas de ensino típicas da educação presencial tradicional, sobretudo as aulas expositivas. De forma emergencial, professores, coordenadores e gestores levaram para as plataformas digitais a sua expertise em aulas presenciais, com foco em materiais didáticos impressos, aulas com duração de 50 a 100 minutos para cada disciplina. Não obstante o notório comprometimento dos profissionais para ofertar aulas com a maior qualidade possível, os depoimentos dos professores denotaram ter havido inicialmente um processo de decisões guiado muito mais pela transposição da didática presencial para as plataformas online do que por uma didática voltada para atender o online nas suas peculiaridades de tempo-espço e de deslocamento dos alunos da condição de recetores para a de pesquisadores-produtores..

Bates(2016) sinaliza que a maioria dos processos de controle de qualidade "são mais carregados no início", com destaque para as habilitações acadêmicas do corpo docente, os objetivos de aprendizagem, os métodos de design, do que nas saídas, "como o que os alunos realmente aprenderam." (Bates, 2016, p.458). Então, esta verificação constitui-se na principal limitação da nossa investigação, já que nossa intenção foi de sabermos os procedimentos, as escolhas dos professores e suas possíveis referências teórico-metodológicas; por isso, não pudemos abarcar um campo de estudo mais vasto, até porque isto comprometeria a qualidade das observações aqui propostas. Também vemos como lacuna no estudo o fato de, de um modo geral, os professores com os quais tivemos contato diretamente ao observar as suas aulas fazem parte de um grupo de educadores com visão inovadora e práticas de vida onde as tecnologias digitais já estão incorporadas; não foi possível alcançar profissionais com um menor nível de literacia digital, esses provavelmente estarão silenciados em suas dificuldades.

4.4. Sugestões para investigação futura

Associadas à problemática citada, surgiram também questões de profunda complexidade e sobre as quais ainda haverá necessidade de estudos mais detalhados durante e no pós pandemia, quais sejam: Como a capacidade financeira das famílias dos estudantes para adquirirem ou manterem a infraestrutura tecnológica de acesso à internet interferiu na interação dos alunos com as escolas? O perfil do uso das interfaces digitais dos estudantes favorecia estratégias de estudos centrados na autonomia e no protagonismo dos sujeitos?

A formação de professores também pode ser investigada e discutida a partir das inquietações provocadas no cerne das nossas observações, pois percebemos com muita nitidez as limitações impostas aos educadores pela dinâmica das transformações tecnológicas e o desconforto de não conseguirem acompanhar essas mudanças e atualizações das interfaces digitais. Ao considerarmos a existência no Brasil de um programa governamental de formação para o uso das mídias e sabendo que os professores participantes desta pesquisa têm um bom nível de engajamento no universo da docência online, que pode ser considerado como satisfatório, e sabendo, ainda, das limitações por eles relatadas para o exercício de uma prática docente ainda mais ligada às inovações tecnológicas, cabe conhecer amiúde os novos programas de formação continuada de professores, sua conexão com os acontecimentos concretos do cotidiano da sala de aula, a eficácia dessas formações nas práticas docentes e, conseqüentemente, no aprendizado dos estudantes, porque, de agora por diante, impõe-se aos educadores fazerem uso das mídias digitais de modo constante e sistêmico.

Ocorreu-nos durante a pesquisa o intenso pensamento sobre dois públicos muito específicos da educação brasileira: os estudantes da zona rural e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os primeiros, em função da precária disponibilidade de serviços nas áreas rurais do Brasil, onde habitam jovens na sua maioria estudantes de escolas do setor público, muitos dos quais são membros de famílias atendidas por programas de renda mínima dos governos e que têm exíguos recursos financeiros para adquirirem dispositivos e pacotes de dados que os mantenham conectados. O segundo, por tratar-se de uma faixa de alunos maiores de idade – a partir dos 18 anos - e com distorção idade-série em algum momento das suas jornadas estudantis; são trabalhadores do mercado informal, desempregados ou assalariados que atuam em funções de baixa remuneração, a exemplo de

cabeleireiros(as), comerciários, vendedores ambulantes, empregados(as) domésticos(as) e outros, sendo, majoritariamente, moradores de bairros populares. Este segundo público tem contra si, além do fator económico caracterizado pela baixa remuneração, a limitada disponibilidade de tempo para dedicarem-se aos estudos, e a somatória desses fatores resulta em um perfil médio de pessoas com baixa formação e pouca possibilidade de mobilidade social. Portanto, dadas as desconhecidas características da presença desses dois públicos em salas de aula online e os desafios postos para os professores ao atendê-los, depreende-se a existência de mais um provável objeto de pesquisa.

CAPÍTULO 5
Considerações finais

Inicialmente, cabe destacar o caso especial da escola 05, unidade escolar em que os pré requisitos técnicos e pedagógicos são os ideais para construir os planejamentos e alcançar os resultados almejados. Começando pelo acesso regular à internet de todos os envolvidos, a formação continuada dos professores para o uso das interfaces mais recentes e o fato de os estudantes disporem da unidade curricular “Mídias” resultam em ações efetivas de ensino online interativo entre os membros das turmas e um planejamento flexível, adaptável às questões propostas pelos alunos durante a dinâmica de ensino. As escolas 03 e 04 enfrentaram, em menor ou maior grau, impedimentos semelhantes e buscaram o aporte teórico e o suporte pedagógico junto às suas coordenações. Nessas escolas, dadas as exigências dos seus públicos por resultados quantificáveis e o foco nas avaliações e seleções externas preocuparam-se em garantir uma aprendizagem focada no acesso às universidades. Por tudo isso, a transmissão de conteúdos e a realização de tarefas nortearam a docência em ambas as unidades escolares, onde consideramos inexistente o espaço para a inovação e o protagonismo juvenil, durante o período observado. Já a escola 02 superou as sua maior limitação provendo com conteúdos em material impresso os alunos sem conexão. Conseguiu também conjugar metodologias tradicionais de leituras textuais seguidas de tarefas para casa com metodologias mais dinâmicas e inovadoras, centrada no papel ativo dos estudantes enquanto pesquisadores e produtores do conhecimento. Vale destacar que mesmo não tendo aulas online através de videoconferência a escola manteve os conteúdos curriculares tradicionais e abordou os conteúdos transversais, fazendo uma bricolagem entre o ensino tradicional e o contemporâneo; o lúdico não foi uma “ferramenta” em si, desprovida de intencionalidade, mas o conteúdo e a forma dialogaram entre si.

A questão do perfil social e econômico das famílias fez-se presente em quatro das cinco escolas acompanhadas, donde concluímos haver uma lacuna no acesso a bens e serviços para uma parcela expressiva da população, especialmente quando considera-se a renda familiar e a baixa qualidade do serviço de banda larga dos provedores de internet do interior do Brasil. A falta ou a precariedade no acesso à internet e a dispositivos por meio dos quais fosse possível acessá-la para realizar pesquisas e produzir artefatos tornou-se um impeditivo para professores proporem ações mais complexas e para uma parte dos estudantes realizar tarefas básicas, incluindo-se aceder às aulas online. Ao mesmo tempo, questões como a privacidade dos professores e dos estudantes, a normatização das relações trabalhistas para o

teletrabalho, o nível da literacia digital dos professores passaram a ser debatidos entre os profissionais da educação, inclusive emergindo das falas dos entrevistados em nossa pesquisa o entendimento de que sabiam utilizar as funcionalidades básicas dos aplicativos e plataformas mais conhecidas, no entanto, do ponto de vista pedagógico, quatro dos seis professores entrevistados constataram a necessidade de passarem por formações que os habilite a fazer um uso mais profundo das potencialidades do digital. Apesar de terem formação para o uso das mídias na educação, esses professores não conseguiram desenvolver ações pedagógicas inovadoras; conforme nossas observações e os relatos dos próprios profissionais; o grande fluxo de tarefas a serem cumpridas na implantação das aulas online dificultou um planejamento mais apropriado dos planos de trabalho e das atividades cotidianas. Além do mais, as próprias formações em si podem ser apontadas como limitadoras, isto porque são ofertadas em períodos muito espaçados e, embora reconhecidas pela maioria como relevantes, precisavam estar mais conectadas com o cotidiano dos professores em sala de aula, levando-se em consideração as dimensões técnica de acesso nas escolas e a heterogeneidade de perfis socioeconómicos dos estudantes, muitos dos quais têm acesso precário ou sequer conseguem acessar conteúdos e aplicativos. Esta última limitação é sentida com especial atenção pelos educadores das escolas públicas, que tem deficiências estruturais no provimento de internet e de dispositivos e recebem uma clientela com diferentes condições financeiras. Portanto, do ponto de vista formativo, percebemos a necessidade da oferta de formações docentes mais frequentes e com conteúdos atualizados.

Evidentemente, o aporte financeiro para solucionar os déficits na infraestrutura técnica e tecnológica pode contribuir para aumentar o acesso dos estudantes a bens e serviços diretamente ligados às demandas da educação na era digital, com maior destaque o acesso à internet e aos dispositivos e aplicativos, todavia, diante de uma tradição já cristalizada no imaginário da sociedade de que a educação é feita em espaços físicos e com o contato presencial entre os indivíduos, para termos uma adesão de mais pessoas a uma concepção de educação permeada pelas interfaces digitais será fundamental formar os estudantes para uma participação mais ativa e mais autónoma na educação online e, com o mesmo esmero, formar os professores para embrenharem-se no universo do digital e desenvolverem mais trabalhos em equipa, aproveitando ao máximo o potencial contido na inversão das aulas, com uma relação entre professores e alunos menos hierarquizada e mais transversal. Todas esta discussão relaciona-se com o desenho didático de educação online de cada instituição, e na nossa convivência nas comunidades percebemos não ter havido uma tomada de decisão

fundamentada teoricamente; as ações foram definidas, na sua maioria, empiricamente, a partir das referências do ensino presencial. Dessa forma, a didática escolhida por cada professor, os materiais selecionados, as avaliações realizadas tiveram como ponto de partida as experiências e os modelos das aulas ministradas presencialmente e do próprio aprendizado prático no online. Este é um ponto para reflexão a ser tratado nas escolas por parte de todo o corpo docente, porque sem ela cada educador tomará decisões individualizadas, talvez descontextualizadas. As experiências e leituras individuais dos professores devem integrar uma solução institucional, com práticas docentes alinhadas à concepção de ensino e de aprendizagem construída colaborativamente. Sem este viés institucional, cremos que será mais demorado encontrar um caminho para aumentar a proporção de acertos e enfrentar as incertezas de um processo de mudança que transformou-se em uma ruptura de padrões; dizemos mais, uma ruptura para a qual não haverá reversão. Por conseguinte, as escolas 02, 03 e 04 ainda precisam construir os seus desenhos didáticos, vindo a apontar o entendimento que têm sobre ensino, sobre aprendizagem, sobre currículo, enfim, as concepções norteadoras das ações desenvolvidas online. Ainda em linha com o design, os parâmetros de qualidade do ensino estão diretamente atrelados a ele. Encontramos professores inseguros em relação à qualidade das suas aulas e muito preocupados com a consolidação da aprendizagem dos estudantes; colhemos também nos depoimentos o entendimento, por parte da maioria dos educadores, de não terem parâmetros para mensurar a qualidade das aulas online e também não saberem lidar com o fato de os alunos fazerem avaliações em suas casas sem qualquer acompanhamento dos professores, o que favorece atitudes como consultas às respostas e a partilha dos gabaritos entre os colegas, burlando, assim, critérios éticos elementares.

Mesmo quando a pandemia estiver controlada e as atividades presenciais retornarem a padrões mínimos de normalidade, a experiência com a educação online durante os anos de 2020 e 2021 terá transformado professores, estudantes e demais segmentos sociais de um forma tão intensa que os conceitos e preconceitos frente à educação online já não serão mais os mesmos. Se durante a pandemia os desenhos didáticos, as metodologias, os conteúdos e materiais utilizados por professores e estudantes seguiram muito mais um viés empírico do que orientações teóricas e evidências científicas que tenham sido consultadas *a priori* pelos profissionais, a partir de agora a prática da docência online exigirá uma postura muito mais consciente e embasada dos professores, coordenadores, gestores, bem como dos estudantes e das famílias.

Entendemos ser imprescindível aprofundar o debate na sociedade a respeito das realidades de trabalho, da dimensão do tempo e do espaço, da privacidade das pessoas e de qual será o futuro da educação e da sala de aula tradicional em um cenário constituído por grandes repositórios digitais de conteúdos, aulas online e offline, introdução da Internet 5G no Brasil. Como os profissionais serão posicionados num mercado de trabalho onde a presença física não será uma condição *sine qua non* para o ensino e a aprendizagem? Considerando-se a consolidação de um padrão tecnológico ubíquo, com predomínio da inteligência artificial e da internet das coisas, qual será o papel do professor?

Como as escolas do ensino básico vão lidar com este novo cotidiano que impôs-se enquanto realidade irreversível?

Bibliografia

Alves, L. (2005) *Game over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura.

Aulas remotas ajudam estudantes tímidos a se desenvolverem (n.d.)

<https://www.gazetaweb.com/noticias/brasil/aulas-remotas-ajudam-estudantes->

[timidos-a-se-desenvolverem/](https://www.gazetaweb.com/noticias/brasil/aulas-remotas-ajudam-estudantes-timidos-a-se-desenvolverem/) Recuperado em: 15/02/2021

Barros, D. M. (2014). *Estilos de aprendizagem e uso das tecnologias*. São Paulo: Artesanato Educacional.

Bates, T. (2016). *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional.

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2003). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2ª Edição). Petrópolis: Editora Vozes.

Beck, J. S. (1997). *Terapia Cognitiva: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.

Belloni, M. L. (2010). *Crianças e Mídias no Brasil: cenários de mudança*. Campinas: Papyrus

Dias, P. (2008, Maio) *Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem*. Educação, Formação & Tecnologias, 1, 4-10. Recuperado de: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2177/1/Da%20e-modera%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20media%C3%A7%C3%A3o%20colaborativa_2008.pdf. Acesso em: 15/01/2020.

e-Proinfo. (n.d.). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/114-conhecaomec1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>

Freire, P. (2002). *Extensão ou comunicação?* (12ª Edição). São Paulo: Paz e Terra.

Hine, C. (2000). *Etnografia virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

IFRS lança regulamento sobre trabalho remoto. Recuperado de:

<https://www.andes.sindoif.org.br/2020/04/02/ifrs-lanca-regulamento-sobre-trabalho-remoto/> Acesso em: 07/ 02/ 2021

Kozinets, R. (2014). *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso

La Taille, Yves; Oliveira, Marta Kohl de & Dantas, Heloysa (1992). *Paiget, Vigotisky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus Editorial.

Lemos, A. & Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. (3ª Edição) Rio de Janeiro: Editora 34.

Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* Rio de Janeiro, Brasil: Editora 34.

Mídias na Educação. (n.d.). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao#:~:text=M%C3%ADdias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20um,os%20professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>.

Mattar, J. (2014). *Design educacional: educação a distância na prática*. (1ª Edição) São Paulo: Artesanato Educacional.

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

Mattar, J. (2013). *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional.

Moreira, J. A., Barros, D. M. & Monteiro, A. (Orgs.). (2014). *Educação a distância e elearning na web social*. São Paulo, Brasil. Artesanato Educacional.

Morgado, L. (2001) *O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades*. Discursos, III Série, Nº especial, pp. 125-138. Recuperado de: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1743/1/professor_online_linamorgado.pdf. Acesso em: 07/ 02/ 2021.

Nascimento, Antônio Dias; Filho, Nadia Hage & Hetkowsk, Tânia Maria. (2007). *Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação*. Salvador, Brasil: EDUFBA.

Ensino remoto para não haver aulas presenciais sem garantias de vida para profissionais, estudantes e familiares. Recuperado de:

<https://ctb.org.br/noticias/opiniao/ensino-remoto-para-nao-haver-aulas-presenciais-sem-garantias-de-vida-para-profissionais-e-estudantes/> Acesso em: 07/02/ 2021

Palfrey, J. & Gasser, U. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Grupo A.

- Peters, O. (2010). *Didática do ensino a distância*: São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Porto, C. & Santos, E. O. (Orgs.). (2014). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande, Brasil: EDUEPB.
- Pretto, N. De L. (2013). *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia* (8ª Edição). Salvador: EDUFBA.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.
- Santos, E. O. (2019). *Pesquisa-formação na cibercultura*. Recuperado de: Amazon Digital Services LLC - Kdp Print Us.
- Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (10ª Edição). Rio de Janeiro: Record.
- Silva, M. (2011). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa* (3ª Edição). São Paulo: Edições Loyola.
- Silva, M. (Org.) (2012). *Formação de professores para docência online*. São Paulo: Edições Loyola.
- Silva, M. (2011). *Sala de aula interativa: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania* (7ª Edição). São Paulo: Edições Loyola.
- Tori, R. (2017). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem* (2ª Edição). São Paulo: Artesanato Educacional.
- Veletsianos, G. (2020) The 7 elements of a good online course.
<https://theconversation.com/the-7-elements-of-a-good-online-course-139736>
Recuperado em: .03/04/2021
- Zawacki-Richter, O., Anderson, T.(Orgs.) (2015). *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa* (1ª Edição). São Paulo: Artesanato Educacional.

ANEXOS

ANEXO 1 – Formulário de Consentimento para Pesquisa



CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado(a) a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: *Docência online durante a Covid-19: uma etnografia virtual com professores brasileiros do ensino básico.*

Pessoa responsável pela investigação: Cláudio Rogério do Nascimento Pinto
Instituição de acolhimento: Laboratório de Educação a Distância e e-Learning (LE@D)

Objetivos da investigação:

Objetivo Geral:

Investigar como de educadores brasileiros do ensino básico presencial exercem a docência online durante a pandemia da Covid-19.

Objetivos Específicos:

- 1 – Aferir como se dá a mediação pedagógica online;
- 2 - Mapear as estratégias de avaliação adotadas por cada professor / escola;
- 3 – Compreender a concepção de currículo que esteja explícita e implícita no desenho didático das aulas ofertadas;
- 4 – Saber quais as estratégias e os recursos escolhidos pelos professores para garantir uma mediação motivadora, interativa e assertiva;
- 5 - Registrar as percepções dos professores quanto às dinâmicas didático-pedagógicas que emergem das práticas docentes, especialmente durante encontros online.

Duração esperada da participação:

Entre os meses de Junho e Outubro de 2020.

Procedimentos do estudo:

Professores: Dar acesso ao pesquisador às salas de aula online e a outros ambientes ou aplicativos onde decorram interações virtuais entre professor e

alunos; disponibilizar planos de aula e materiais didático-pedagógicos utilizados durante as aulas online e em momentos assíncronos previstos nos planos de aula; ser entrevistado acerca das práticas docentes ocorridas ao longo do período pesquisado.

Possíveis benefícios esperados da participação:

Professores:

Refletir sobre as práticas da docência online e suas implicações no aprendizado dos estudantes; perceber as descobertas, as dificuldades e os avanços alcançados durante o processo de migração das aulas presenciais para as aulas online.

Estudantes:

A partir das reflexões dos seus professores, serem contemplados com aulas alinhadas com os princípios norteadores das boas práticas da docência online.

Possíveis riscos da participação:

A participação na pesquisa não oferece riscos previamente identificáveis, tendo em vista que não haverá exposição de nomes, fotografias ou qualquer outra forma de identificação dos professores e estudantes ao público externo. Caberá a cada professor ter a sensibilidade para perceber qualquer mudança de comportamento dos seus alunos quando da presença do pesquisador nas salas online, evitando-se a inibição dos estudantes nas intervenções necessárias à fluência do diálogo dentro das turmas. Em virtude da necessidade de preservar a privacidade de cada indivíduo, tanto a Universidade Aberta quanto o pesquisador comprometem-se a assegurar uma participação ética nos espaços de comunicação e também após o término das observações.

Confidencialidade e anonimato:

A pesquisa decorrerá nos espaços virtuais definidos por cada escola e onde seja autorizada a presença do pesquisador. Os dados colhidos em cada um desses espaços são confidenciais e serão utilizados pelo pesquisador exclusivamente para as finalidades desta pesquisa. Em todo e qualquer documento elaborado a partir da análise dos dados, fica assegurado o anonimato dos participantes, que de nenhuma forma serão citados nominalmente na dissertação ou outro tipo de comunicação científica. Para efeito de comprovação da veracidade dos dados, ficará restrito ao orientador e à coordenação do mestrado o direito de requerer a identidade do participante, no entanto, estas informações serão restritas aos objetivos desta investigação e, por nenhuma razão, serão tornadas públicas. Quando for necessário o pesquisador contatar um professor para algum esclarecimento ou orientação, este contato será feito em ambiente privado, sem exposição do indivíduo ao público.

Sobre os dados recolhidos:

Após a análise dos dados colhidos nas observações, o pesquisador produzirá uma dissertação, a qual será apresentada a uma banca formada por professores da Universidade Aberta de Portugal ou por ela convidados para a submissão do texto dissertativo. Mantendo-se a confidencialidade e o anonimato dos participantes, e após a aprovação da banca, a dissertação se tornará pública e acessível a qualquer interessado no seu objeto de pesquisa.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade:

Na dissertação estarão descritos os processos, método e resultados da investigação, divulgada e distribuída de forma impressa ou por meios eletrônicos, como o repositório da Universidade Aberta de Portugal ou de outras universidades, e-books, blogs, sites/sites), e-mail, redes sociais, além de apresentações físicas e virtuais, gravadas ou online.

Contacto em caso de dúvidas:

Para qualquer esclarecimento ou outra questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar: Cláudio Rogério do Nascimento Pinto: e-mail: 1300978@estudante.uab.pt; WhatsApp: +55 75 999 520 980

Tipo de participação: A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, para o que deve ser enviada uma mensagem para o e-mail: 1300978@estudante.uab.pt

Assinatura do investigador que solicita a participação

Nome: Cláudio Rogério do Nascimento Pinto

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / 2020

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome da Escola: _____

Endereço:

Rua: _____ . Nº: _____

Bairro: _____ . Município: _____

Estado: _____ . País: Brasil. CEP: _____ - _____

e-mail: _____

Telefone: +55 () _____ - _____

Professor(a):

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / 06 / 2020

Diretor(a) / Coordenador(a) Pedagógico(a):

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / 06 / 2020

ANEXO II – Questionário para Entrevista com Docentes



QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES

O presente questionário apresenta questões norteadoras a serem utilizadas em entrevistas com os professores voluntários que participaram da pesquisa *Docência online durante a Covid-19: uma etnografia virtual com professores brasileiros do ensino básico*, realizada pelo mestrando Cláudio Rogério do Nascimento Pinto, de Junho a Outubro de 2020, em escolas do ensino básico do Brasil.

As entrevistas vão ser feitas através do serviço de vídeo conferência Meet, da empresa Google, com o objetivo de conhecer as percepções dos professores sobre as práticas da docência online em um contexto de migração das aulas presenciais para aulas cem por cento online ou remota imposto pela pandemia do Covid-19.

Estas entrevistas serão gravadas, mediante a prévia autorização do professor, que expressará o seu consentimento logo no início de cada gravação.

Antes de darmos início à entrevista, pedimos que o(a) Sr.(a) informe seu nome completo, a escola onde trabalha e que permitiu o acesso do pesquisador Cláudio Rogério do Nascimento Pinto à sala virtual. Confirme estar dando este depoimento de forma espontânea, sem exigir qualquer pagamento pelas informações ou direitos autorais posteriores. Confirme estar ciente de que as informações aqui transmitidas são confidenciais e anônimas e que autoriza o pesquisador a fazer uso das suas respostas para ampliar a compreensão do que fora observado nos espaços virtuais utilizados pelo(a) Sr.(a) para ministrar aulas durante a pandemia da Covid-19, no período de Junho a Outubro de 2020.

Questões norteadoras:

Pedimos que faça um breve resumo da sua profissão, respondendo as questões a seguir:

QUESTÃO 01

Por que escolheu a profissão de professor para construir a sua carreira profissional?

QUESTÃO 02

Em qual área se formou e quando começou a lecionar?

QUESTÃO 03

Conte um pouco da sua trajetória profissional na educação, das primeiras experiências até o momento atual.

QUESTÃO 04

Desde quando trabalha na escola onde realizamos a pesquisa? Descreva o perfil dela: espaço físico, proposta pedagógica, relação professor-aluno e outros.

QUESTÃO 05

Qual o público que a sua escola atende? No seu entendimento, por que os estudantes e seus responsáveis a escolheram?

QUESTÃO 06

Quais os pontos mais fortes da sua escola para o aprendizado na modalidade presencial?

QUESTÃO 07

Quais aspectos o(a) Sr.(a) considera necessários modificar, excluir ou acrescentar na escola, para que o aprendizado com o ensino online ou híbrido seja potencializado?

QUESTÃO 08

Antes da pandemia da Covid-19, como o(a) Sr.(a) utilizava os meios digitais nas ações pedagógicas? Cite os aplicativos, redes sociais e outros meios ou recursos que já fazia uso para desenvolver atividades e se comunicar com os estudantes

QUESTÃO 09

Caso fossemos quantificar, com qual intensidade/frequência o(a) Sr.(a) fazia uso dos meios digitais nas suas aulas antes da pandemia?

QUESTÃO 10

Em qual momento a escola decidiu ofertar aulas online durante o isolamento social? Como foi o processo de decisão: os professores foram consultados e opinaram sobre a melhor maneira de disponibilizar as aulas; a escola recebeu um modelo pré-definido por algum sistema de ensino, secretaria de educação ou editora?

QUESTÃO 11

Com o isolamento social obrigatório e a introdução das aulas online, o planejamento do uso de aplicativos, redes sociais e outros meios e recursos digitais foi realizado individualmente por cada professor ou havia momentos em que professores e coordenação pedagógica definiam o quê, onde e como utilizá-las? Relate esse contexto das escolhas.

QUESTÃO 12

O(a) Sr.(a) considera a sua formação prévia suficiente para ministrar aulas online? Fale um pouco dessa formação.

QUESTÃO 13

A escola onde o (a) Sr.(a) trabalha ofereceu alguma formação inicial ou complementar para que os professores estivessem melhor preparados para ministrar as aulas online? Caso tenha oferecido, quais os ensinamentos e as inconsistências dessa formação?

QUESTÃO 14

Como o(a) Sr.(a) se sentiu nos primeiros contatos online com os estudantes? Nestes primeiros contatos, como foi o diálogo entre vocês e como eles se comportaram frente a este novo contexto?

QUESTÃO 15

O(a) Sr.(a) considera ter, ao longo do percurso construído durante o isolamento social, conseguido desenvolver satisfatoriamente os planos de aula que elaborou? No que conseguiu ser mais assertivo e no que não alcançou os objetivos previstos?

QUESTÃO 16

Como o(a) Sr.(a) avalia a participação dos estudantes nas suas aulas online: estiveram presentes e participativos cada vez com maior intensidade ou notou uma participação gradualmente menos intensa ao longo do tempo?

QUESTÃO 17

Comparando as suas experiências com aulas presenciais e as aulas online desenvolvidas durante o isolamento social, qual a sua percepção sobre as diferenças entre estas duas modalidades de ensino?

QUESTÃO 18

Quais os aprendizados mais importantes sobre docência online o(a) Sr.(a) adquiriu durante a pandemia da Covid-19 e que vai utilizar caso a escola mantenha um percentual de aulas online quando houver a retomada das aulas presenciais?

QUESTÃO 19

Quais correntes pedagógicas deram suporte à construção do planejamento da sua escola? Como estas ideias influenciaram na definição dos objetivos, na didática, no processo de avaliação, nos materiais utilizados?

QUESTÃO 20

De modo geral, quais as principais dificuldades para prática da docência online? O que outros professores citaram como maiores dificuldades quando estavam reunidos para fazer o planejamento pedagógico?

QUESTÃO 21

Qual o perfil econômico e social dos estudantes que o(a) senhor(a) atendeu durante as aulas online? Fatores econômicos, como baixa condição financeira, local de moradia, indisponibilidade ou baixa velocidade da transmissão de dados tiveram alguma interferência nas aulas e no planejamento?

**ANEXO III – Questionário para Entrevista com Gestores e Coordenadores
Pedagógicos**



**QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM GESTORES E
COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

O presente questionário apresenta questões norteadoras a serem utilizadas em entrevistas com os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas que participaram da pesquisa *Docência online durante a Covid-19: uma etnografia virtual com professores brasileiros do ensino básico*, realizada pelo mestrando Cláudio Rogério do Nascimento Pinto, de Junho a Outubro de 2020, em escolas do ensino básico do Brasil.

As entrevistas vão ser feitas através do serviço de vídeo conferência Meet, da empresa Google, com o objetivo de conhecer as percepções dos gestores escolares sobre o processo de migração do ensino presencial para o ensino online e as implicações desta mudança na estrutura da escola, nas relações entre direção, coordenação pedagógica, professores, pais e estudantes durante a pandemia do Covid-19.

Estas entrevistas serão gravadas, mediante a prévia autorização do gestor, que expressará o seu consentimento logo no início de cada gravação.

Antes de darmos início à entrevista, pedimos que o(a) Sr.(a) informe seu nome completo, o nome da escola onde é diretor(a) e confirme que permitiu o acesso do pesquisador Cláudio Rogério do Nascimento Pinto à sala virtual dos seus professores. Confirme estar dando este depoimento de forma espontânea, sem exigir qualquer pagamento pelas informações ou direitos autorais posteriores. Confirme estar ciente de que as informações aqui transmitidas são confidenciais e anônimas e que autoriza o pesquisador a fazer uso das suas respostas para ampliar a compreensão do que foi observado nos espaços virtuais utilizados pelo(a) Sr.(a) para ministrar aulas durante a pandemia da Covid-19, no período de Junho a Outubro de 2020.

Questões norteadoras:

Pedimos que faça um breve resumo profissional, respondendo as questões a seguir:

QUESTÃO 01

Desde quando a escola existe e quais são os níveis de ensino por ela atendidos?

QUESTÃO 02

Quantos professores trabalham na escola, como é feita a seleção deles e quais critérios são utilizados para selecioná-los? A seleção é uma prerrogativa da direção ou a coordenação pedagógica também opina na escolha?

QUESTÃO 03

Como o(a) Sr.(a) define o perfil pedagógico da escola: mais tradicional ou mais inovadora e aberta a novas metodologias e processos de ensino? Comente um pouco sobre os parâmetros que usou para definir este perfil.

QUESTÃO 04

Os professores faziam uso pedagógico das tecnologias digitais antes da pandemia? Aqueles que o faziam, usavam de forma planejada e articulada com outras disciplinas e outras áreas do conhecimento?

QUESTÃO 05

Em que medida a direção da escola apoiava e incentivava uso das tecnologias digitais antes da pandemia?

QUESTÃO 06

A escola é parceira de algum sistema de ensino nacional ou internacional, como por exemplo o C.O.C., o S.A.S. ou outro? Se sim, por que optou por estabelecer esta parceria? Se não, por que uma parceria assim não foi realizada?

QUESTÃO 07

A escola oferecia aulas online antes da pandemia? Se sim, qual o percentual adotado e em qual contexto decidiu-se por ofertar aulas online?

QUESTÃO 08

Com o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, como o tema das aulas online foi discutido entre direção, coordenação, professores, pais e alunos?

QUESTÃO 09

Quais parâmetros a escola utilizou para escolher os meios pelos quais passaria a ofertar as aulas online?

QUESTÃO 10

De um modo geral, os professores ofereceram alguma resistência a ministrar aulas online? Se sim, quais os principais pontos dessa resistência?

QUESTÃO 11

A escola ofereceu aos professores algum tipo de formação voltada ao uso das tecnologias digitais em aulas online?

QUESTÃO 12

Como o(a) Sr.(a) avalia as ações pedagógicas dos professores nas aulas online durante a pandemia?

QUESTÃO 13

Qual a percepção da direção e da coordenação pedagógica da escola em relação ao aprendizado dos alunos com a introdução das aulas online, em comparação com o aprendizado nas aulas presenciais?

QUESTÃO 14

Quais instrumentos a direção e a coordenação pedagógica têm utilizado para mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes?

QUESTÃO 15

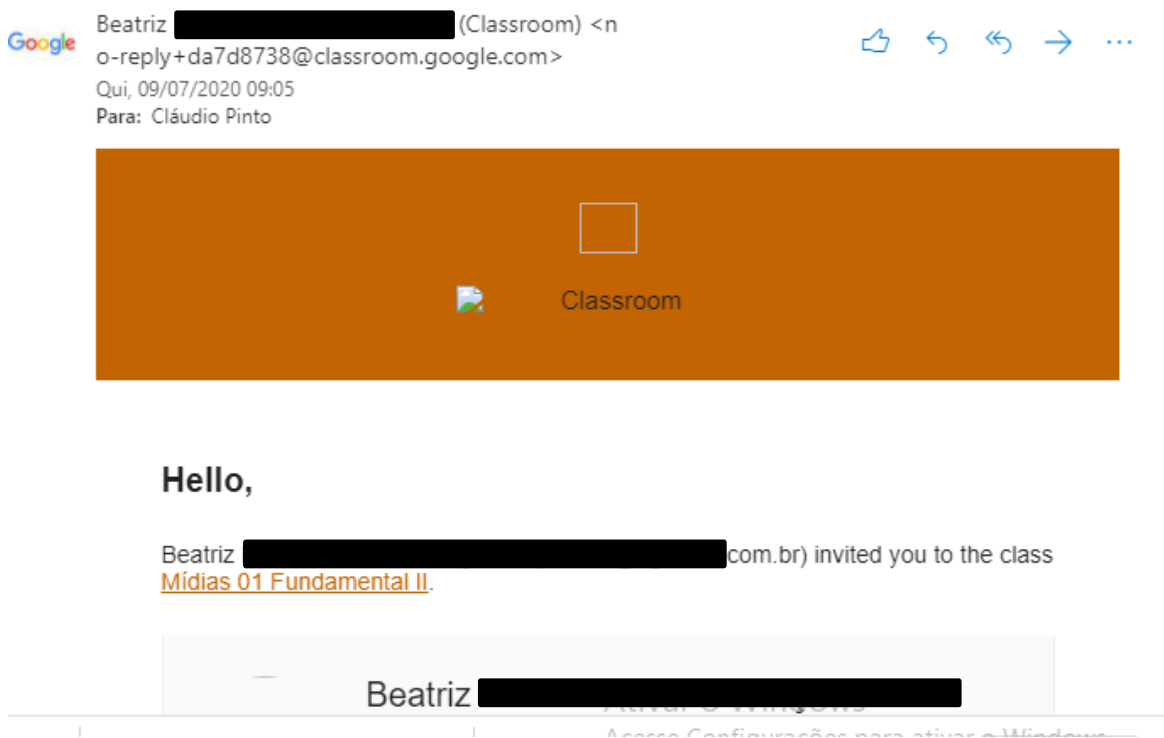
A direção e a coordenação pedagógica estabeleceram algum mecanismo de escuta aos professores, para saber quais as percepções dos profissionais acerca do trabalho docente e do aprendizado dos estudantes? Se sim, quais são esses instrumentos e qual retorno tem sido dado pelos professores? Se não, por que esta avaliação não tem sido feita?

QUESTÃO 16

A partir da experiência das aulas online desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19, a direção da escola pretende manter totalmente ou parcialmente as aulas online ou manterá somente as aulas presenciais após o isolamento social obrigatório? Por que fez esta opção?

ANEXO IV – CONVITE PARA PARTICIPAR DE AULA ONLINE

Class invitation: "Mídias 01 Fundamental II"



The image shows a screenshot of an email invitation from Google Classroom. The sender is Beatriz [redacted] (Classroom) with the email address o-reply+da7d8738@classroom.google.com>. The email was sent on Thursday, 09/07/2020 at 09:05 to Cláudio Pinto. The main content of the email is a large orange rectangular area containing a small square icon and the word "Classroom". Below this, the text reads "Hello," followed by "Beatriz [redacted] com.br) invited you to the class [Mídias 01 Fundamental II](#)." At the bottom, the name "Beatriz [redacted]" is visible in a signature block. The background of the email interface is white, and there are navigation icons (thumbs up, back, forward, etc.) in the top right corner.

ANEXO V – CONVITE PARA PARTICIPAR DE AULA ONLINE

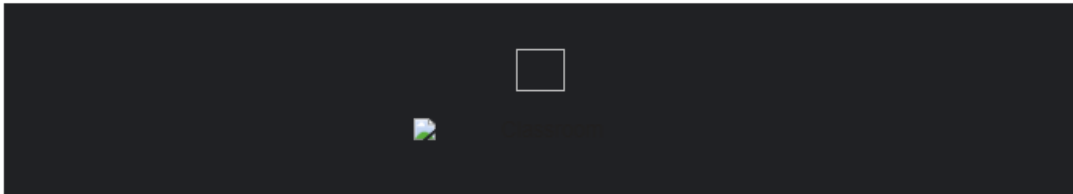
Class invitation: "Mídias 02 Fundamental II"

Confio no conteúdo de no-reply+da7d8738@classroom.google.com. | Mostrar conteúdo bloqueado

Traduzir a mensagem para: Português (Brasil) | Nunca traduzir do: Inglês



Beatriz [REDACTED]
d8738@classroom.google.com>
Qui, 09/07/2020 09:06
Para: Cláudio Pinto



Hello,

Beatriz [REDACTED] invited you to the class
[Mídias 02 Fundamental II](#).



ANEXO VI – CONVITE PARA PARTICIPAR DE AULA ONLINE

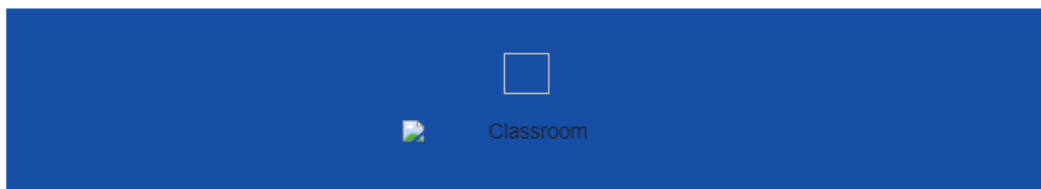
Class invitation: "História Aruá Kapa Ei - Fundamental II"

Parte do conteúdo desta mensagem foi bloqueada porque o remetente não está na sua lista de Remetentes confiáveis.
Confio no conteúdo de no-reply+133660c6@classroom.google.com. | Mostrar conteúdo bloqueado

Traduzir a mensagem para: Português (Brasil) | Nunca traduzir do: Inglês



Cecília [REDACTED] (Classroom) <no-reply+133660c6
@classroom.google.com>
Ter, 18/08/2020 11:06
Para: Cláudio Pinto



Hello,

Cecília de [REDACTED] (com.br) invited you to the class
[História Aruá Kapa Ei - Fundamental II](#).

...

ANEXO VII – FORMULÁRIO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR – ESCOLA 02



ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO - AC em casa
 Unidade de referência >2ª unidade - 2020

Docente:

Início: 16/03 Término: Dias letivos:

Feriado: 21 de abril (Dia de Tiradentes), 01 de maio (dia do trabalhador), 10 de maio (dia das mães), 11 de junho (Corpus Christi), 29 de julho (Emancipação política da cidade), 31 de agosto (Incêndio do trem em Pojuca), 07 de setembro (Independência do Brasil), 12 de outubro (Nossa Senhora Aparecida)

Sistematização para a Rotina de Trabalho / COVID-19

SEMANA	DATAS	Atividade desenvolvida
13ª SEMANA	06/07 a 10/07	-Elaboração das atividades dos alunos para serem postadas nas redes sociais. -Reunião as terças e quartas on-line com as coordenadoras. -Envio das rotinas semanais. -As quartas plantão das 8:00 as 18:00 com os alunos no grupo de watsapp correções de atividades.
14ª SEMANA	13/07 a 17/07	-Elaboração das atividades dos alunos para serem postadas nas redes sociais. -Reunião as terças e quartas on-line com as coordenadoras. -Envio das rotinas semanais. -As quartas plantão das 8:00 as 18:00 com os alunos no grupo de watsapp correções de atividades
15ª SEMANA	20/07 a 24/07	21/07 Reunião com a psicóloga Andreia Carla da Silva na plataforma meet . 23/07 -Reunião para reelaboração de currículo; -Elaboração das atividades dos alunos para serem postadas nas redes sociais. -Reunião as terças e quartas on-line com as coordenadoras. -Envio das rotinas semanais.



		-As quartas plantão das 8:00 as 18:00 com os alunos no grupo de watsapp correções de atividades
16ª SEMANA	27/07 a 31/07	- 27/07 Discussão sobre Educação do campo online. - Organização do texto sobre educação do campo. -Elaboração de atividades. -Envio de rotinas.

Anotações:

No dia 23/07 foi feriado Municipal, então não foi realizada postagem nesse dia.

Ativar o
Acesse Cor

ANEXO IX – FICHA DE MONITORAMENTO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM

ESCOLA 02



FICHA DE MONITORAMENTO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM
(PLANO DE TRABALHO PARA O PERÍODO DO ISOLAMENTO SOCIAL)

MES: Julho

COMPONENTE CURRICULAR: **História**



TURMA: 7º MA

Data: 08/07/2020 Dia da semana: quarta-feira	Formas de envio das atividades: Facebook (x) Instagram (x) Whatsapp (x) Impressão (x)	Carga horária: 20h
Atividade enviada: - Texto (Negros e brancos na redação de Maria Claudia) + atividade.		
Habilidades trabalhadas: - Identificar e discutir as diversidades identitárias, combatendo forma de preconceito.		

Data: 15/07/2020 Dia da semana: quarta-feira	Formas de envio das atividades: Facebook (x) Instagram (x) Whatsapp (x) Impressão (x)	Carga horária: 20h
Atividade enviada: - Atividade de leitura e escrita (Depoimentos sobre o ensino de História).		
Habilidades trabalhadas: - Identificar a gênese da produção do conhecimento histórico.		

Ativar c

Data: 22/07/2020 Dia da semana: quarta-feira	Formas de envio das atividades: Facebook (x) Instagram (x) Whatsapp (x) Impressão (x)	Carga horária: 20h
Atividade enviada: - Vídeo (A importância da ECA) - atividade do Quis.		
Habilidades trabalhadas: - Compreender os Direitos da criança e do adolescente estabelecidos pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).		

Data: 29/07/2020 Dia da semana: quarta-feira	Formas de envio das atividades: Facebook () Instagram () Whatsapp () Impressão ()	Carga horária:
Atividade enviada: FERIADO MUNICIPAL		
Habilidades trabalhadas:		

