COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



ENSINO REMOTO E A PANDEMIA DE COVID-19

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

EDITORA
2021

ENSINO REMOTO E A PANDEMIA DE COVID-19



Volume 89

ENSINO REMOTO E A PANDEMIA DE COVID-19

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)



BOA VISTA/RR
2021

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Francisleile Lima Nascimento

Capa
Abinadabe Pascoal dos Santos
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Marcos de Lima Gomes

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se2 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Ensino remoto e a pandemia de COVID-19. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, 131 p.

Coleção Comunicação e Políticas Públicas, vol. 89. Organizador: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-993559-7-4
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.4448422

1 - Brasil. 2 - COVID-19. 3 - Ensino Remoto. 4 - Pandemia.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD – 370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A “Coleção Comunicação & Políticas Públicas”, vinculada à Editora IOLE, tem o objetivo de divulgar livros, de caráter didático e relevância científica e social, produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas do conhecimento.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da práxis em diferentes áreas do pensamento científico e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras
(Organizador da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo

Nelson Mandela

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 11

CAPÍTULO 1 |
Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia 15

CAPÍTULO 2 |
Desafios da implementação do ensino remoto 39

CAPÍTULO 3 |
COVID-19, ensino remoto e os gestores pedagógicos: estudo de caso no estado de São Paulo 55

CAPÍTULO 4 |
Aprendizagem e o ensino remoto emergencial: reflexões em tempos de COVID-19 69

CAPÍTULO 5 |
COVID-19 e atividades docentes remotas: direito de imagem, direitos autorais, deveres e obrigações 99

SOBRE OS AUTORES | 121

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O ensino remoto trata-se de uma modalidade educacional de ensino e aprendizagem caracterizada por uma história de longa duração desde o final do século XIX até os dias atuais, a qual se fundamentou por diferentes estratégias didáticas e meios tecnológicos em distintos contextos espaço-temporais.

Embora o ensino remoto não seja uma novidade no campo educacional, ele passou a adquirir crescente destaque em instituições de ensino superior nas últimas três décadas de modo complementar ao ensino presencial, algumas vezes sendo confundido com o Ensino a Distância (EAD) que possui um *design* didático e de interação com base em uma arquitetura própria, com conteudistas, professores, tutores e discentes.

A despeito das características menos estruturadas do ensino remoto em relação ao EAD, aquele adquiriu papel estratégico para dar continuidade às estratégias de ensino-aprendizagem por meio de um amplo esforço institucional e de docentes e estudantes durante a vigência de medidas de isolamento social diante da pandemia da COVID-19.

Tomando como referência a passagem de uma apreensão marginal ou fundamentada em nichos para uma ampla adoção transversal em diferentes modalidades de ensino formal, o ensino remoto em suas modalidades sincrônica (aulas ao vivo) e asssincrônica (aulas gravadas) se tornou em uma solução emergencial para dar continuidades às atividades de aprendizagem no contexto da pandemia da COVID-19.

É neste contexto de transformações no campo da Educação *lato sensu* que surge o livro "Ensino remoto e a pandemia de COVID-19", trazendo um amplo debate sobre a adoção desta

estratégia emergencial no contexto pandêmico, bem como um mapeamento das forças e fraquezas, dilemas e soluções do ensino remoto aplicados à realidade brasileira.

Organizado em cinco capítulos, a presente obra tem o objetivo de oferecer uma análise panorâmica sobre a adoção do ensino remoto no contexto da pandemia de COVID-19, permitindo assim trazer uma abordagem multidisciplinar que coaduna distintos debates multitemáticos.

A conjugação dos debates presentes nos cinco capítulos presentes nesta obra revela um trabalho coletivo de onze pesquisadores, com distintas formações acadêmicas e filiações institucionais, mas que comungam na multidisciplinaridade e na pluralidade téorico-metodológica de pensamento a razão para análise do ensino remoto em tempos de pandemia.

A abordagem exploratória, descritiva e explicativa do presente livro apresenta instigantes contribuições qualitativas para o debate em função do rigor analítico e das distintas experiências profissionais e formações acadêmicas dos autores, razão pela qual a obra é recomendada para um amplo público de leitores envolvidos ou interessados pela educação em tempos conturbados de pandemia.

Desejo uma excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

CAPÍTULO 1

Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia

ENSINO REMOTO E O OFÍCIO DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Douglas Souza Guedes

Tauã Lima Verdan Rangel

As pandemias raramente afetam todas as pessoas de maneira uniforme. Considerando que as populações mais pobres têm maior probabilidade de ter condições crônicas, isso as coloca em maior risco de mortalidade associada à COVID-19. A resposta desigual à COVID-19 já é evidente. A expectativa de vida saudável e as taxas de mortalidade têm sido historicamente desproporcionais entre as populações mais ricas e mais pobres.

Os mecanismos principais de transmissão do vírus SARS-CoV-2 estão relacionados com a proximidade entre indivíduos. Dessa maneira, por meio da autoinoculação do vírus em áreas de mucosas, como as vias aéreas superiores, ou do contato com superfícies potencialmente contaminadas, a questão tem suscitado cada vez atenção no que tange à adoção rápida e preventiva de medidas de controle de disseminação e de proteção humana, com intuito de impedir a contaminação de pessoas.

Medidas importantes que se referem a prevenção da transmissão, como a higienização das mãos, considerada medida de baixo custo e alta efetividade, se caracterizam como prática fundamental, para a mitigação da doença (WHO, 2020). Entretanto, a complexidade existente que envolve a adesão a essa medida é grande, podendo muitas vezes estar relacionada a fatores como o comportamento humano, subestimação da responsabilidade individual e falta de conhecimento, atitudes que podem interferir na adesão às medidas de prevenção.

A pandemia de COVID-19 reorganizou a forma de viver em sociedade, a educação, como não poderia deixar de ser, também foi afetada pelas mudanças causadas pelo isolamento social. O uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) passaram a estar presentes no cotidiano de alunos e professores, ante a adoção do sistema de ensino remoto por todo o país.

O papel do professor no contexto pandêmico sofreu significativas mudanças ao mesmo tempo em que preservou sua importância. Embora as TICs ofereçam um universo infindável de conteúdo, somente o profissional professor é capaz de filtrar aquilo que realmente é relevante para o ensino aprendizagem do estudante. Nesse aspecto o papel do professor se firma enquanto fundamental, mesmo diante de tantas mudanças proporcionadas pela tecnologia. Como efeito da pandemia foi necessário adaptar o processo de ensino-aprendizagem com auxílio das TICs, mesmo em meio as dificuldades oriundas desse sistema falho, a educação de milhares de estudantes foi viabilizada.

Como recorte metodológico, optou-se pela condução sob o método científicos dedutivo. O método dedutivo, por sua vez, se revelou imprescindível para o recorte e o enfrentamento da proposta temática. Ainda no que concerne à abordagem, a pesquisa se caracteriza como dotada de aspecto qualitativo; em relação aos objetivos, pesquisa exploratória; quanto à delimitação temporal, trata-se de pesquisa pautada em estudos retrospectivos.

No que se referem às técnicas de pesquisa, em razão do enquadramento procedimental, cuida-se de revisão de literatura sob o formato sistemático, cujo recorte e colheita de material obedeceu, criteriosamente, a correlação e aderência dos materiais selecionados com o conteúdo central debatido. Para tanto, além dos aportes teóricos tradicionais correlatos à disciplina em questão, foram empregadas como base de buscas e seleções as plataformas Google Acadêmico e Scielo.

PARA ALÉM DO TRADICIONAL, UM NOVO NORMAL

No ano de 2020 o Brasil e o restante do mundo estremeceram diante da crise pandêmica causada pelo vírus SARS-CoV-2. Diversas são a formas de propagação da doença e isso se deve a alta taxa de infecção e transmissão e ao elevado percentual de letalidade. As principais formas de se conter a propagação desenfreada da doença e assim salvar milhares de vidas é a utilização de máscaras, lavar constantemente as mãos com sabão ou higienizá-las com álcool teor 70% ou mais e a adoção do isolamento social (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 1).

O isolamento social reorganizou a forma da vivência humana em sociedade, impactando diversos setores e aspectos, dentre eles a educação, levando ao afastamento de alunos e professores das atividades presenciais. Da pré-escola ao ensino superior houve significativos impactos, as atividades educacionais presenciais foram suspensas devido ao risco de contaminação, atingindo, dessa forma, milhares de estudantes e profissionais da educação no país. Embora esse fato seja, à primeira vista, indesejável e que esteja prejudicando os estudantes no tocante ao ensino e aprendizado, o isolamento social e a suspenção das atividades presenciais são fundamentais para conter o avanço do Covid-19 e salvar vidas (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 1-2).

A situação pandêmica causada pelo Sars-Cov-2 abalou o cenário mundial nas suas mais variadas facetas, o que impactou consequentemente aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais dos países. Frente ao isolamento social, cujo rigor variou conforme diferentes culturas e países, no início da pandemia registravam-se cerca de 300 milhões de crianças e adolescentes afastados da escola, em meados de março esse número era de 850

milhões e atualmente estima-se que 1,6 bilhão de crianças e jovens foram impactados pelo necessário fechamento das instituições de ensino (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1).

A pandemia de Covid-19 ressignificou a educação em tempo recorde e de uma forma até então não imaginada. A tragédia humana outrora estudada, agora é vivenciada, juntamente com a dor da perda, o distanciamento das pessoas, o isolamento social e outras mudanças, causaram uma profunda desordem nas instituições e no sistema de ensino até então vigente. "A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação" (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 1-2).

O novo normal, e conjuntamente a ele a nova forma de se levar a instituição e o ensino até o estudante, está sendo desafiador para todos os personagens envolvidos nesse processo. Os docentes da noite para o dia tiveram de se reinventar, desde o plano de ensino, perpassando pelas aulas, até a utilização das tecnologias do ensino remoto. Os responsáveis também foram afetados, tendo de servir como tutores de seus filhos, auxiliando-os na adaptação, desse complexo meio de ensino. "Muitos não fazem ideia do que fazer, estão completamente perdidos". E os alunos, distantes dos colegas de classe, com rotinas totalmente reorganizadas, se veem em um novo mundo, vivendo o que se intitula de "novo normal". "Agora, é preciso da união, cooperação e boa vontade de todos para o alcance do objetivo que é passarmos por este período com a menor defasagem possível no ensino para o ano letivo de 2020" (MACHADO, 2020). Conforme prelecionam Vieira e Ricci:

> Este período provocou também muitas reflexões - ou lições, ainda que iniciais - acerca do que precisará ser mudado na escola "pós-pandemia". A primeira

> destas reflexões refere-se ao fato de que quem apenas segue currículos, sem estabelecer relações diretas com seu público e com a realidade que o cerca, não entendeu o mandato educacional. Ou seja, não é prática viável apenas transpor conteúdos dos documentos curriculares, prescindindo dos pilares do que constitui o fazer docente: o planejamento, a seleção de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão acerca do que, a quem e para que queremos ensinar. É necessário ter claro que, ainda que neste momento ocorram de forma não presencial, estas são práticas de ensino escolares e possuem, portanto, caráter intencional. Ademais, é inviável, enquanto durar o regime especial de atividades não presenciais, tratar os assuntos da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas. São diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem (os quais nem sempre possuem as condições ideais) e, além disso, os estudantes possuem condições desiguais de suporte e acesso às tecnologias (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1).

A crise pandêmica afetou a educação na medida em que a adoção do uso de tecnologias da informação se tornou fundamental para viabilizar o ensino. É importante ressaltar que, de forma mediata, "a disponibilização de ferramentas para realização de atividades escolares não presenciais distancia-se do conceito de Educação a Distância (EaD)" (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1). Contudo, a situação de emergência obrigou que o Estado enquanto provedor do ensino público adota-se o ensino remoto enquanto solução momentânea para amenizar as consequências da crise pandêmica na educação. São nítidos os desafios enfrentados nesse novo sistema, que vão desde preparar os professores para atuar nas plataformas até disponibilizar mecanismos para que os estudantes

tenham acesso às aulas remotas (VIEIRA, RICCI, 2020, p. 1). De acordo com Almeida, Carvalho e Pasini:

> Apesar do EaD já ser uma realidade na educação brasileira, ele estava direcionado quase que na sua totalidade para o Ensino Superior, sendo outra parte para os cursos técnicos profissionalizantes. Na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), a regra geral das escolas, quando utilizavam, tendia para o EaD apenas como forma de educação complementar, sendo autorizado o EaD para casos específicos do Ensino Médio, especialmente para cursos profissionalizantes. Além disso, o parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) define que "O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (ALMEIDA; CARVALHO; PASINI, 2020, p. 1).

Seja em âmbito nacional ou internacional, mesmo com todo esforço empregado para viabilizar o ensino remoto, "os sistemas de ensino têm esbarrado na fragilidade da educação". A pandemia de Sars-Cov-2 deixou claro que a educação é profundamente afetada pela desigualdade, o que evidencia que muito há de se fazer para alcançar um sistema educacional que atenda a todos de forma eficiente e igualitária, a saída para crise na educação não se encontra exclusivamente no meio educacional, mas perpassa de maneira inexorável pelo combate à desigualdade socioeconômica (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 2-3).

As instituições de ensino não são depósitos de estudantes, para, além disso, é preciso pensar numa escola não "conteudista", mas sim de competências (MACHADO; CORDEIRO, 2020). "Se a

Educação foi, historicamente, a instituição responsável por preservar o patrimônio civilizatório da cultura e do conhecimento, agora dela se espera também um papel ainda mais importante: é tempo de inventar o futuro" (CAMARGO, 2020).

O NOVO NORMAL E A AMPLIAÇÃO DO COMPROMETIMENTO DOS DIREITOS

A concepção de vulnerabilidade perpassa a formação e o reconhecimento de direitos fundamentais. Neste sentido, Silva (2017, p. 33) afirma que "a elaboração destes direitos [direitos fundamentais] teve como base a necessidade de proteger os indivíduos mais vulneráveis", isto é, aqueles cuja possibilidade de vivenciarem a violação de direitos é maximizada. Assim, para se pensar acerca da efetividade da proteção advinda dos direitos, é necessário pensar que as políticas públicas não sejam apenas consideradas como universais, bem como direcionadas para as populações que se encontram, no que tange ao aspecto social, em situações de vulnerabilidade. Ora, tal como o direito deve ser igual a todos, faz-se imprescindível que também respeite as diferenças e as especificidades de cada indivíduo, de acordo com o seu papel social ou característica.

Neste aspecto, de acordo com Marques (2010) e Heller e Cairncross (2016), a pobreza se apresenta como um fenômeno multidimensional, advinda de uma questão social e não individual, manifestando-se como o ponto resultante da incapacidade de sociedade de instituir oportunidades suficientes para todos os cidadãos. Afora isso, é preciso reconhecer que todos os indivíduos possuem capacidade, contudo, para parte da população não é conferida a possibilidade de exercê-las, o que estabelece um estado de "não-liberdade". Diante de tal contexto, obsta-se a saída da

pobreza e, por conseguinte, cria-se uma situação de exclusão, inclusive com a privação a direitos tidos como fundamentais e indissociáveis do desenvolvimento humano (SACHS, 2011; SEN, 2014; HELLER; CAIRCROSS, 2016).

Neste aspecto, a vulnerabilidade reclama uma compreensão dentro de uma relação dialética, capaz de compreender o contexto e as características do indivíduo. De acordo com Silva (2017), os recursos pessoais de cada indivíduo, enquadrados como ativos ou atributos, serão responsáveis por determinar a capacidade de enfrentamento em um cenário de adversidades, incluindo-se crises sanitárias e pandemias. Assim, os "ativos" devem ser avaliados à luz de quatro âmbitos, quais sejam: físico, financeiro, humano e social.

O primeiro ativo estaria representado pela moradia e acesso a bens duráveis. O segundo âmbito alude aos diferentes instrumentos financeiros, a exemplo de acesso a créditos e poupança. Os ativos humanos, também denominados de "capital humanos", são recursos que se destinam para a educação e saúde. Já o ativo social é materializado por meio das redes interpessoais. "A vulnerabilidade está vinculada a ausência dos tributos, ou ativos, tanto tangíveis quanto intangíveis" (SILVA, 2017, p. 34).

Marques (2010), em complemento, afirma que os grupos sociais possuem diferentes oportunidades e equipamentos presentes nos centros urbanos, o que culmina na desigualdade de acesso e reproduz a segregação entre os diversos grupos. Ademais, a própria segregação é responsável por especificar o acesso desigual. Não obstante, a falta dos atributos sociais, em convergência com a desigualdade de acesso e a segregação, pode resultar na produção de uma exclusão social.

Santos (2004), por sua vez, assinala que a igualdade, a liberdade e a cidadania são, para a sociedade contemporânea,

preceitos emancipatórios da vida social. Assim, ainda de acordo com Sen (2014), situações de desigualdade e de exclusão, financiadas pelo próprio modelo capitalista como mecanismo de regulação social, produz uma contradição patente com os princípios de emancipação. "A desigualdade é um fenômeno socioeconômico baseado na relação desigual entre capital e trabalho; a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social apoiado em um dispositivo normalizador" (SILVA, 2017, p. 34).

Além disso, de acordo com Santos (2004), a desigualdade é fenômeno socioeconômico alicerçado na relação desigual entre capital e trabalho. Assim, a exclusão deve ser encarada como um fenômeno social e cultural apoiado em um dispositivo normalizador. Desta feita, aqueles que não se enquadram em uma percepção hegemônica de "normal", seja por questões simbólicas, culturais, relacionadas à etnia, dentre outros, são desqualificados e excluídos.

As práticas sociais, as ideologias e as atitudes combinam o binômio desigualdade e exclusão, logo, um sistema de desigualdade pode estar vinculado a um sistema de exclusão. Sendo assim, o modelo de regulação social que, por um lado, produz a desigualdade e a exclusão e, por outro, busca sua manutenção dentro dos limites funcionais. Assim, a desigualdade encontra relação direta com uma integração social subordinada, ao passo que a exclusão direciona para o objeto que deve ser segregado.

Ao se pensar na questão da vulnerabilidade, sobretudo em cenário de crises sanitárias e pandemias, é perceptível que as comunidades mais periféricas e, não por acaso, com menor acesso aos direitos fundamentais mais elementares encontram-se claramente em maior risco e exposição. Neste sentido, o próprio direito à educação e o seu respectivo acesso, por si só, demandam mecanismos capazes de promover a devida acessibilidade. Sobre a questão, inclusive, Dias e Pinto aduzem que

> A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Afora isso, a pandemia, por si só, colocou, de maneira ainda mais explícita, as disparidades existentes no âmbito social, o que produziu um agravamento da condição de fragilidade das populações mais vulneráveis. Neste passo, com enfoque específico no campo da educação, pode-se ponderar que a pandemia trouxe consequências ainda mais severas para alunos e para professores mais empobrecidos, notadamente aqueles que localizados na periferia de grandes cidades ou na zona rural. Assim sendo, verifica-se que "faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, *software* e internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para uma EaD [e, também, para o ensino remoto] que resulte com aprendizagem" (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Sendo assim, é necessário reconhecer que as plataformas digitais e as atividades via EaD e ensino remoto são importantes, contudo os resultados são distintos ao se considerar os diferentes contextos regionais e locais, como também a diversidade (objetiva e subjetiva) das famílias e dos alunos, bem como dos professores. "As desigualdades educacionais no país persistem. Os pobres, pretos, quilombolas e indígenas continuam com os piores indicadores educacionais" (VIRGÍNIO, 2020).

Dessa maneira, com o atual momento de crise, a distância entre uma e outra educação tende a se ampliar, notadamente ao se considerar fatores socioambientais e institucionais que interferem

no êxito escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Logo, é uma imposição que se apresenta repensar o ofício do professor em tempos pandêmicos, sobretudo em relação aos novos contextos de educação e de ensino.

O OFÍCIO DO PROFESSOR EM TEMPOS PANDÊMICOS

O cenário pandêmico vivenciado na atualidade trouxe consigo, ou melhor, deu origem a desafios para todo meio educacional e mais especificamente para os professores. O mundo passa, nesse momento, por intensas mudanças, o normal não existe mais. Diante dessa situação, todo sistema educacional e até mesmo os professores já não são mais os mesmos (SILVA, 2020).

O processo que envolve o ensino, bem como a aprendizagem, sofreu profundas alterações no contexto pandêmico. Surgiu então a necessidade de se alterar as formas tradicionais de se lecionar. Os educadores tiveram de modificar todo seu planejamento pedagógico para atender as necessidades impostas pela transição para o ensino remoto, sendo incumbidos da tarefa de motivar os estudantes, ainda que a mudança fosse para todos. “A profissão de professor envolve muita relação interpessoal e acolhimento” (SILVA, 2020). Sendo esta a maior perda, o contado dos professores com seus alunos e até mesmo as relações sociais entre os estudantes. Um dos principais desafios enfrentados pelo novo professor é adequar as aulas a um sistema repleto de falhas, apontado como única saída (SILVA, 2020).

O isolamento social e a suspenção das aulas presenciais fizeram com que os professores de todo país, trocassem a sala de aula tradicional pelos aplicativos de tecnologia da informação e comunicação. Meses após o início da “quarentena” e da interrupção das aulas presenciais, com vista a diminuir o contágio pelo Covid-

19, os professores têm de se reinventar quase que diariamente para superar os desafios. No processo de transição para o ensino remoto, tiveram de reorganizar todas as aulas, exercícios, apostilas, além de "gravar em vídeo o conteúdo das disciplinas", criar canais na internet e se preocuparem com o real aprendizado dos estudantes (COSTA; TOKARNIA, 2020). De acordo com Lenhardt,

> Antes da pandemia, já vivenciávamos a onda de metodologias ativas, cultura maker/hands on, apoio das tecnologias digitais em aulas presenciais ou no modelo de ensino híbrido e o discurso sobre a necessidade do protagonismo do aluno na aprendizagem. Agora, diante dessa necessidade rápida de transformação decorrente da ausência do espaço físico da sala de aula, a tecnologia digital tornou-se primordial para a manutenção da aprendizagem (LENHARDT, 2020).

O ofício do professor na pandemia de Covid-19 perpassa pelos conceitos de protagonismo, mediação, transposição didática e curadoria. O chamado protagonismo diz respeito ao processo de recebimento das orientações, por meio do professor que instiga o estudante a aprender através de situações e desafios. "O estudante conseguirá protagonizar o caminho de sua aprendizagem desde que tenha alguém para mediar esse processo" (LENHARDT, 2020) e, aqui, fica evidente o papel fundamental do professor. O protagonismo diz respeito a participação do estudante se dedicando ao material produzido pelo professor, o modelo em que as aulas têm de estar prontas para serem consumidas deve ser abandonado, incentivando-se o trabalho dos alunos conjuntamente com os professores no sentido da criatividade e pensamento crítico (THAIS LENHARDT, 2020). Ainda de acordo com Lenhardt:

> A **transposição didática** do conteúdo é algo que precisa de atenção. Não se pode, mecanicamente, passar os conteúdos que seriam escritos na lousa ou que estão em uma apresentação no *powerpoint* para uma plataforma digital e esperar que o ensino remoto seja um sucesso. Aproveitar os momentos sincrônicos para passar instruções precisas, direcionamentos, incentivar, acolher, considerar que as diferenças no ritmo de aprendizagem se acentuaram nesse período, são questões que precisam ser pensadas (LENHARDT, 2020).

A chamada "curadoria" está intrinsecamente relacionada com a atividade desenvolvida pelo profissional professor. A tarefa de oferecer aos estudantes um material relevante e atualizado é desafiadora. A informação se apresenta em abundância nos mais diversos meios de pesquisa, entretanto ter sensibilidade de selecionar aquilo que é mais relevante para o aprendizado do aluno é algo inerente ao professor. O conteúdo curricular básico é fundamental, entretanto é hora de abordar temas com a vida, as relações humanas, o direito a diferença, a sustentabilidade ambiental, a saúde mental no geral e o papel desempenhado pelas ciências (LENHARDT, 2020).

Disponibilizar conteúdo de relevância, na medida certa, numa rotina de produção previamente pensada para que os estudantes consigam efetivamente participar das atividades. "Metodologias ativas, educação 4.0, autonomia do aluno, temas voltados para educação e amplamente discutidos em congressos, seminários, simpósios entre outros eventos agora ganham destaque e é o momento para colocá-los em prática" (SILVA, 2020).

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE FOMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Frente às mudanças pelas quais a sociedade perpassou nos últimos anos e, sobretudo a abrupta reorganização da vida social imposta pela pandemia de SARS-CoV-2, a educação caminha mesma esteira das mudanças e transformações. O notebook e a internet passaram a fazer parte da vida e cotidiano dos estudantes, esses meios trouxeram uma vasta quantidade de informações que devem ser permeadas pelos professores. A adaptação das instituições de ensino a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ainda representa um desafio por diversos motivos (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, s.d., p. 76).

O emprego das TICs no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância num mundo que avança cada vez mais com relação à tecnologia, o emprego destas ferramentas torna as aulas mais atrativas para os estudantes, fazendo com que os alunos possam experimentar uma forma não tradicional, mas também efetiva de aprendizado. “A forma de ensinar e aprender podem ser beneficiados por essas tecnologias, como por exemplo, a Internet, que traz uma diversidade de informações, mídias e softwares, que auxiliam nessa aprendizagem” (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, s.d., p. 76).

No Brasil, seguindo a tendência de transformações no meio tecnológico e social, as TICs surgem com objetivo de melhorar as atividades desempenhadas, em uma visão de infinitas máquinas e recursos tecnológicos interligados a rede mundial de internet e voltados à transmissão de informações de um local para outro (ALMEIDA; SOARES; OLIVEIRA, 2019, p. 40 *apud* COLARES; SOARES, 2020, p. 21). “Vestida com a nova roupagem tecnológica, a escola deve apropriar-se de formatos de incorporação das TICs em

suas atividades, utilizando-as em prol da melhoria das demandas educacionais" (QUINTELA, 2013 *apud* COLARES; SOARES, 2020, p. 21). Dessa forma, assim como nas escolas de ensino fundamental e médio, as TICS chegam ao ensino superior, como método principal ou auxiliar nos cursos, por meio de plataformas, sistemas integrados, e-mail e muitos outros mecanismos (COLARES; SOARES, 2020). É nesse contexto que emprestamos o posicionamento de Paraná ao afirmar que:

> Mediante o contexto descrito, podemos compreender as TICs como um instrumento a serviço da formação humana e da produção e expansão do conhecimento, contribuindo no amplo alcance de sujeitos educacionais, possibilitando ainda a melhoria de tarefas e processos desempenhados nas escolas e/ou instituições de ensino superior, numa condição em que "a inserção de novos recursos tecnológicos encurta as distâncias, promove novos agenciamentos [...] numa atividade de interação solidária com vistas tanto à apropriação do conhecimento quanto à criação de novos saberes [...]" (PARANÁ, 2010, p. 5 *apud* COLARES; SOARES, 2020).

O emprego correto das TICs no ambiente de aprendizado escolar depende do empenho de todos os personagens relacionados com o aprendizado remoto. Tanto aqueles que possuem um profundo conhecimento na área digital, quantos os que começam a se aventurar por meio devem colaborar para um eficiente funcionamento de tais tecnologias. Esses meios, embora extremamente recentes, podem colaborar ou até mesmo viabilizar o aprendizado dos discentes, como se observa no contexto pandêmico (PAIXÂO, s.d., p. 6). O uso dessas tecnologias, quando empregadas de forma correta e eficiente, podem ser responsáveis por resultados positivos na perspectiva discente e no fomento do ensino-

aprendizagem, por parte dos estudantes pode-se observar uma melhoria da comunicação via tecnologia, o aumento da motivação, a comodidade, o aumento do tempo que pode ser empregado no estudo, etc.

Entretanto, a utilização desse método ainda enfrenta dificuldades relacionadas a questões socioeconômicas, dificuldade de acesso a rede de internet, necessidade de formação continuada, ausência de contato presencial, o uso incorreto do tempo disponível, etc. (RICOY; COUTO, 2014 *apud* PAIXÂO, s.d., p. 6). Ademais, em complemento, na esteira do que prelecionam Barros e Augusto,

> Para além das plataformas de EaD e as soluções de gestão educacional, já bem inseridas no ambiente educacional brasileiro (mas que assumem um protagonismo ímpar no cenário atual), outras ferramentas podem ganhar destaque e, inclusive, contribuir para uma mudança nas dinâmicas de ensino vigentes no Brasil. É o caso, por exemplo, das ferramentas de mobile learning, que podem atender populações em diferentes locais do país que utilizam o celular como principal forma de acesso a internet; de tecnologias assistivas e portais de cursos adaptados para comunidades de portadores de deficiência; de plataformas que contribuem para a difusão da leitura e aprendizagem dos chamados soft skills; e até de ferramentas mais sofisticadas que utilizam dados e gamification para a criação de jornadas personalizadas de ensino e aprendizagem (BARROS; AUGUSTO, 2020).

A utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), embora existam diversos questionamentos quanto a sua aplicabilidade, viabilizou a continuidade das aulas no cenário pandêmico. Mesmo antes da pandemia já era crescente o emprego e

utilização das TICs no ensino, sobretudo no ensino superior. "Portanto, o cenário atual, do mundial ao local, reforça a ideia das TICs como um instrumento favorável a transmissão e amadurecimento do conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, somando-se as experiências trazidas pelos sujeitos digitais" (COLARES; SOARES, 2020, p. 21).

Embora a relação existente entre a educação tradicional e o uso das TICs seja de certa forma, conflituosa, tendo em vista que muitos profissionais não estão preparados para migrar de forma tão repentina para esse novo sistema de ensino (AMARAL; ASSUNÇÃO, 2017, p. 11-12 *apud* COLARES; SOARES, 2020, p. 21), no contexto de pandemia causado pela COVID-19 a adoção do ensino remoto tem como aspecto positivo a possibilidade de aprender a utilizar as TICs, minimizando dificuldades de alunos e professores, construindo um novo saber. A educação deve enxergar as TICs não como uma ameaça ao modelo de ensino tradicional vigente, mas como uma aliada no processo de ensino que assim como a sociedade possui uma tendência natural de evolução (COLARES; SOARES, 2020, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como mecanismos auxiliares da educação é algo anterior à pandemia, o que a crise pandêmica e o isolamento social fizeram foi criar de forma abrupta um cenário onde o ensino remoto tornou-se a única solução viável. Esses mecanismos tecnológicos não devem ser vistos enquanto inimigos da educação tradicional, no entanto como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Afora isso, a educação e, principalmente, os educadores não podem permanecer estagnados no tempo, a

implantação do uso das TICs demanda um processo de formação continuada por parte dos docentes.

A profunda desigualdade socioeconômica presente na realidade brasileira é um desafio para garantia do direito a educação e, sobretudo, no modelo de ensino que utiliza as TICs, essas tecnologias não fazem parte da realidade dos brasileiros mais pobres. Implantar a utilização da TICs no processo de ensino-aprendizagem depende do combate à desigualdade, ou ao menos, de políticas que minimizem seus efeitos. A pandemia de COVID-19, portanto, escancarou a desigualdade na educação brasileira. Assim, alguns alunos se adaptaram, com menor dificuldade, a implementação do ensino remoto, pois já se encontram habituados à utilização de smartphones de última geração, tablets, computadores, etc. Outros, contudo, sequer tem acesso ao básico para poder se adaptar ao "novo normal". Está-se diante da situação de uma população vulnerável cujo acesso ao ambiente escolar implicava, também, a ter disponível a merenda escolar como fonte importante do quadro alimentar diário, sendo, não raras as vezes, a única refeição diária.

A discussão que envolve um modelo de educação que utiliza como aliado as TICs têm de perpassar, portanto, pelo debate sobre a desigualdade socioeconômica. Um aspecto positivo do ensino remoto emergencial é a ambientação por parte de alunos e professores, o melhor domínio sobre essas tecnologias é fundamental para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. De uma forma ou de outra, o futuro da educação está atrelado à tecnologia da informação, o profissional professor continuará sendo essencial, entretanto deverá dominar esse novo modelo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. H. C.; CARVALHO, É. PASINI, C. G. D. "A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações". **Observatório Socioeconômico da Covid-19** [2020]. Disponível em: <https://www.ufsm.br>. Acesso em: 24/10/2020.

BARROS, J.; AUGUSTO, R. H. "A tecnologia como motor da educação em tempos de pandemia". **Portal Eletrônico Liga Insights** [2020]. Disponível em: <https://insights.liga.ventures>. Acesso em: 24/10/2020.

CAMARGO, P. "´Novo normal´ se fará sentir com mais força na educação". **Revista Ensino Superior** [2020]. Disponível em:<https://revistaensinosuperior.com.br>. Acesso em: 24/10/2020.

COSTA, G.; TOKARNIA, M. "Pandemia de Covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem". **Agência Brasil** [2020]. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 24/10/2020.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. "A educação e a Covid-19". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 28, 2020.

HELLER, L; CAIRNCROSS, S. "Poverty". *In*: BARTRAN, J. *et al* (eds). **Routledge Handbook of Water and Health**. London: Routeledge, 2015.

LENHARDT, T. "E agora? Qual o papel do professor em tempos de pandemia?" **Portal Eletrônico Scaffold Education** [2020]. Disponível em: <https://www.scaffoldeducation.com.br>. Acesso em: 24/10/2020.

MACHADO, D. P.; CORDEIRO, G. "O novo normal na educação básica: protocolos de segurança". **Portal Eletrônico da UNINTER** [2020]. Disponível em: <https://www.uninter.com>. Acesso em: 24/10/2020.

MACHADO, P. L. P. "Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais". **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, vol. 8, junho, 2020.

MARQUES, E. **Redes Sociais, segregação e pobreza em São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. "TIC`S na educação: a utilização de tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno". **Pedagogia em Ação**, vol. 7, n. 1, 2015.

SACHS, J. **O fim da pobreza**: como acabar com a miséria mundial nos próximos 20 anos. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, B. S. "Desigualdad, Exclusión y Globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia". **Revista de Interculturalidad**, ano 1, n. 1, 2004.

SEN, A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.

SILVA, P. N. **Direitos humanos e vulnerabilidade social**: o acesso à água e ao esgotamento sanitário de pessoas em situação de rua (Tese de Doutorado em Saúde Coletiva). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2017.

SILVA, R. "Como o mundo, os professores nunca serão os mesmos após a pandemia". **Revista Educação** [08/06/2020]. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br>. Acesso em: 24/10/2020.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. "Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil". **Debates em Educação**, vol. 12, n. 28, 2020.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. "A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo". **Portal Eletrônico OEMESC** [2020]. Disponível em: <https://www.udesc.br>. Acesso em: 24/10/2020.

VIRGÍLIO, A. S. "Educação, Desigualdade e Covid-19". **Portal Eletrônico do IFCH-UFRGS** [2020]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch>. Acesso em: 20/10/2020.

WHO - Word Health Organization. **Considerations for quarantine of individuals in the context of containment for coronavirus disease (COVID-19)**: Interim guidance. Geneva: WHO, 2020.

CAPÍTULO 2

Desafios da implementação do ensino remoto

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO[1]

Dominique Guimarães de Souza

Jean Carlos Miranda

O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19), foi identificado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na Província de Hubei, na China. De acordo com Duarte (2020), estudos recentes apontam que o surto de COVID-19 tenha iniciado no mercado de frutos do mar da cidade chinesa. Pesquisas indicam que o morcego é o hospedeiro natural de diversos coronavírus, dentre eles o SARS-CoV-2, que pode ter sido transmitido ao homem por meio do contato com animais selvagens.

Tendo a sua circulação confirmada em janeiro de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (LANA *et al*., 2020), logo a doença se espalhou por diversos países, sendo denominada, em março de 2020, pela OMS como uma pandemia. Diante do alto grau de disseminação da doença em pouco tempo, medidas higiênicas e de distanciamento social foram recomendadas a fim de conter a sua rápida propagação (FERENTZ *et al.,* 2020).

A expansão da COVID-19 por todas as regiões do mundo, impactou diversos setores da sociedade, evidenciou a vulnerabilidade humana devido ao número de casos, mortes e de eventuais políticas de isolamento. A pandemia atingiu fortemente a economia do planeta, gerando tensões em vários mercados

[1] O presente capítulo foi originalmente publicado no *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 4, n. 11, 2020.

financeiros, expondo o grau de sensibilidade e vulnerabilidade macroeconômicas de muitos países e microeconômicas das cadeias globais de produção (SENHORAS, 2020).

O primeiro caso confirmado de COVID-19, no Brasil, foi registrado em 26 de fevereiro; um paciente de 61 anos, que havia viajado recentemente para o exterior (DIAS *et. al*., 2020). Logo na primeira quinzena de março de 2020, houve um significativo aumento no número de casos da doença no país. A rápida e expressiva disseminação da COVID-19 em março, fez com que fosse estabelecido o distanciamento social, denominado quarentena. Algumas das principais medidas públicas de isolamento social adotadas foram: fechamento de instituições de ensino, fechamento do comércio não essencial e apresentações artísticas com público. No âmbito das orientações individuais feitas pelo Ministério da Saúde do Brasil à população, destacam-se: evitar tocar olhos, nariz e boca, higienizar as mãos constantemente, com água e sabão e, quando possível, utilizar álcool a 70%. Mas esse conjunto de medidas preventivas não seguiu o percurso esperado pelo Ministério da Saúde; um mês após o início da quarentena verificou-se um aumento exponencial no número de casos da doença (FERENTZ *et al*, 2020).

Em abril, o número de casos de COVID-19 no Brasil chegou a 100 mil, com mais de 7 mil mortos, com os maiores números de casos registrados nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Amazonas. Tal condição, expôs a fragilidade do sistema de saúde pública, que poderia entrar em colapso, com reflexos sobre as classes mais pobres, as mais vulneráveis, devido à grande desigualdade social, com parcela da população vivendo sob condições precárias de habitação e saneamento básico, e situações de aglomeração (WERNECK; CARVALHO, 2020).

> A epidemia de COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a aprovação da *Emenda Constitucional nº 95*, que impõe radical teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo atual governo, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil. É justamente nesses momentos de crise que a sociedade percebe a importância para um país de um sistema de ciência e tecnologia forte e de um sistema único de saúde que garanta o direito universal à saúde (WERNECK; CARVALHO, 2020, p. 3).

A pandemia, que parecia algo distante, noticiada pelos canais de comunicação, chega ao país e muda toda uma realidade: o distanciamento social é imposto, as máscaras passam a fazer parte da vestimenta das pessoas, o medo passou a tomar conta e as desigualdades sociais ficaram mais evidenciadas.

> A pandemia mundial acarretada pelo COVID-19 atingiu as mais distintas esferas da vida social, provocando mudanças de comportamento, reflexões, aumento da higiene e readaptações de espaços, inclusive dentro das residências. De estabelecimentos comerciais a instituições de saúde, todos tiveram que passar por um processo de readaptação imediato para o prosseguimento de suas atividades; no âmbito da educação não foi diferente (ROCHA; OLIVEIRA, 2020, p. 1).

ENSINO REMOTO

Para Faustino e Silva (2020), a pandemia deixa um clima de incertezas na educação. De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), estima-se que 90% dos estudantes do mundo terão seus estudos impactados de alguma forma pela pandemia. Para minimizar os impactos a UNESCO (2020) defende que o ensino seja realizado à distância, mas reconhece a complexidade em oferecer esse tipo de educação, devido a fatores como a oferta de formação e apoio a professores para utilização de ferramentas tecnológicas, engajamento das famílias e os desafios da conectividade.

Dessa forma, o ensino remoto faz-se necessário "porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus" (BEHAR, 2020). Essa forma de ensino tem caráter emergencial, devido às circunstâncias de sua implantação, no qual o currículo, planejamento e as atividades pedagógicas, precisaram ser reestruturados em caráter de urgência, com vistas a minimizar os impactos na aprendizagem (BEHAR, 2020).

O professor, desvalorizado socialmente, economicamente e politicamente, é colocado à prova e se vê diante de um novo desafio, diferente de todos os outros encontrados em sua carreira. Acostumado a lecionar para turmas lotadas e à falta de estrutura e materiais para executar plenamente o seu trabalho, é obrigado a se reinventar, como se já não o fizesse a cada aula que ministra. Aulas presenciais são suspensas e substituídas por um ensino remoto, por meio de plataformas virtuais. De acordo com Behar (2020), com o ensino remoto, muitos professores precisaram reestruturar sua forma de trabalho, pois não estavam preparados e nem capacitados para atuar nesta modalidade de ensino.

Para Faustino e Silva (2020), a implementação do ensino remoto não é algo simples. A ruptura dos processos presenciais para os virtuais de ensino e aprendizagem requer maior exploração de recursos tecnológicos até então pouco utilizados no ambiente escolar. Esta forma de ensino requer nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada, tendo em vista que mesmo para os estudantes com acesso aos meios tecnológicos, há limites para a apreensão dos conteúdos. Na sala de aula presencial há maior suporte e contato direto com o professor. Além disso, é necessário ressaltar que nem todos os conteúdos, dadas as suas especificidades, se adequam satisfatoriamente, ao ensino remoto.

Nesse novo cenário, o ensino passa a ocorrer por meio de uma plataforma virtual, com professores e estudantes sem formação e domínio das ferramentas digitais. Ademais, muitos vivem em localidades sem acesso à internet ou com conexão instável. Vale ressaltar que há casos de professores e estudantes que não possuem computador pessoal e seus aparelhos móveis, única forma de acesso à internet, por vezes, não suportam o tráfego de muitas informações e a utilização de certos tipos de aplicativos.

O distanciamento social, embora necessário à população para evitar a disseminação da COVID-19 pode impactar a saúde mental de todos, em um cotidiano atípico, incerto e de uma rotina provisória. A soma desses fatores tem gerado sentimentos contraditórios, desde o medo da contaminação, a ansiedade e estresse diante de uma nova doença sobre a qual ainda pouco se conhece, a negação diante do sofrimento, as incertezas quanto ao futuro e as perdas vinculadas à pandemia (CÉSAR *et. al*, 2020).

A exigência de uma preparação diferenciada das aulas e o atendimento aos estudantes por diferentes meios de comunicação, faz o professor estar conectado ao trabalho a todo momento, inclusive fora do horário regular e nos fins de semana. Soma-se a

esta sobrecarga profissional, que se tornou a tônica neste período, a crescente sensação de insegurança gerada pela pandemia. Toda essa situação tem provocado grande sobrecarga emocional, culminando no aumento do estresse, da ansiedade, da insônia e outros sintomas relacionados com a saúde mental.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo ensino remoto diz respeito à efetividade da aprendizagem, uma vez que estar conectado não significa, necessariamente, dedicação às aulas *online*. Um estudante conectado a uma aula na plataforma virtual de ensino, pode desligar a sua câmera, a pedido do professor ou por vontade própria, com a justificativa de melhorar a conexão. Durante este período, ele pode estar desenvolvendo outras atividades paralelas às atividades propostas pelo professor. Portanto, não há como ter certeza se os estudantes estão realmente conectados e efetivamente presentes no ambiente virtual onde são desenvolvidas as atividades síncronas e assíncronas propostas pelo professor (DIAS *et al.*, 2020).

DESIGUALDADES SOCIAIS

O ensino remoto, evidenciou também as desigualdades sociais. Muitos estudantes com dificuldades de acesso ou sem acesso à internet não conseguem conectar-se às plataformas virtuais de ensino. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação, (IBGE, 2020), o índice de pessoas sem acesso à internet em áreas urbanas é de 16%, nas áreas rurais chega a 50%. A pesquisa constatou também que o rendimento real médio *per capita* dos domicílios com acesso à internet foi quase o dobro dos que não têm acesso. De acordo com Tokarnia (2020), uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, representando cerca 46 milhões de brasileiros.

Santos Júnior (2020) ressalta que cerca de 70 milhões de pessoas no Brasil tem acesso precário à internet durante a pandemia.

Lopes (2020) revela preocupação com os estudantes sem acesso à internet, especialmente em relação ao seu retorno ao ensino presencial. Além disso, muitos não possuem recursos tecnológicos que permitam acompanhar de forma igualitária os conteúdos escolares. Tais condições poderão gerar certa desmotivação em relação aos estudantes com acesso às aulas online e aos recursos tecnológicos disponibilizados por meio delas. O autor também manifesta inquietude quanto às perspectivas pedagógicas, do abismo social e intelectual que acometerá os estudantes após o período de isolamento social, bem como, as soluções práticas para diminuir os seus impactos.

A UNESCO (2020) expõe a necessidade de equidade entre os estudantes com e sem acesso à internet, apontando que o fechamento das escolas prejudica principalmente os mais vulneráveis e desfavorecidos, que dependem das escolas para, além de receber o ensino sistemático, uma gama de serviços sociais. A instituição ainda reforça que para muitos jovens estudantes o fechamento das escolas representa a perda de uma rede única de segurança vital, especialmente: nutrição, proteção e apoio emocional. Seu retorno às aulas presenciais, deverá ser preparado de forma diferenciada, para evitar o aumento das taxas de abandono escolar.

RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS

Há grande preocupação acerca do retorno presencial das aulas, pois ainda não há uma vacina distribuída a população, que garanta efetivamente a sua segurança diante da COVID-19. Apesar disso, protocolos sanitários e pedagógicos básicos têm sido

propostos no sentido de orientar as ações para o retorno às atividades escolares presenciais. Dentre as recomendações sanitárias às equipes escolares, destacam-se: medidas de higienização escolar; reorganização dos espaços para garantir o distanciamento social seguro de 1m a 1,5m; aferição regular de temperatura; menor contingente de estudantes nos espaços escolares; e trabalhos de conscientização e ações para prevenção da COVID-19. No âmbito dos protocolos pedagógicos, têm sido propostas: a utilização de um regime de alternância (presencial / remoto) na execução das atividades educacionais; a elaboração de planos de trabalho domiciliar ou remoto para estudantes e professores dos grupos de risco, e para aqueles que não se sintam confortáveis e seguros na escola; a preparação de atividades de acolhimento no retorno às aulas presenciais, objetivando auxiliar no enfrentamento aos impactos emocionais e de aprendizado durante o isolamento social.

Além de todas as medidas de proteção à saúde necessárias ao retorno das atividades escolares presenciais, outro grande desafio será a elaboração de planos de trabalho e assistência que visem minimizar os danos emocionais provocados pela pandemia. Para César *et al.* (2020), estudos revelam que diante de uma situação extrema, como a quarentena, são desencadeados na população efeitos negativos sobre a sua saúde mental, envolvendo sintomas de estresse pós-traumático, confusão mental e raiva, medo de contaminação, sintomas de depressão, ansiedade, estresse, bem como, preocupação com a falta de alimentos e perdas financeiras.

Alves (2020) afirma que o excesso de informação frente a um mundo globalizado pode despertar sintomas obsessivos-compulsivos, como aferição repetida da temperatura pela suspeita de contaminação pelo novo coronavírus, gerando, inclusive, interpretação equivocada das sensações corporais, induzindo as pessoas à busca por serviços hospitalares sem real necessidade. Esta

situação pode gerar agitação, preocupação e sofrimento. O medo provocado pela pandemia pode se transformar em uma doença, comprometendo a saúde mental e a saúde social.

Ainda há muita discussão sobre se e quando as aulas presenciais devem efetivamente ocorrer. De um lado encontram-se, principalmente, os donos de escolas privadas, que pressionam os governos para o retorno do ensino presencial, devido aos prejuízos financeiros acumulados pela perda de estudantes, o que provoca uma crise no setor, tendo como consequência o risco de fechamento das escolas, já efetivado em alguns casos (LOPES, 2020). Do outro lado estão os pais de estudantes, profissionais da educação e especialistas em saúde pública, em sua maioria, contrários ao retorno escolar, que o consideram prematuro e perigoso no atual cenário, sem o controle da doença, vacina e tratamento eficaz, nesse sentido, faz-se necessário ressaltar e alertar a população e órgãos gestores educacionais das ações e problemas oriundos da pandemia da COVID-19,

> principalmente no que se trata de sua prevenção, além do fato que não temos remédios que façam efeito direto e que diminuam o tempo de recuperação; não possuímos leitos suficientes nos hospitais; não temos testes para fazermos a real separação e isolamento preventivo; não possuímos métodos e equipamentos necessários nas escolas para retomar as aulas presenciais e o principal não temos vacina para a população (DIAS *et al*., 2020, p. 37).

A reabertura das escolas pode significar novos focos de contaminação e disseminação da doença. De acordo com os estudos realizados pela FIOCRUZ (2020), o retorno às aulas presenciais, coloca os estudantes em potenciais situações do contágio. Mesmo

que as escolas atentem aos protocolos de saúde, o transporte público e a falta de controle sobre o comportamento dos estudantes, representam riscos de contaminação por COVID-19. Estas crianças e jovens, ao serem contaminados, poderão infectar parentes de todas as idades, inclusive os portadores de doenças crônicas, que compõem grupos de risco e em condições de vulnerabilidade. Em âmbito nacional, o retorno às aulas presenciais pode representar sério risco para 9,3 milhões de brasileiros, idosos e/ou adultos com comorbidades e que pertencem ao grupo de risco de COVID-19. Outra preocupação refere-se à saúde dos profissionais da educação que fazem parte do grupo de risco e, como muitos estudantes, convivem em seu ambiente familiar com pessoas em situação de vulnerabilidade. De acordo com Dias *et al*. (2020), há exemplos negativos no Brasil e no Mundo, quanto ao retorno das aulas presenciais. O retorno prematuro, ainda em contexto crescente de expansão da doença, é considerado desaconselhável, pois uma contaminação em massa em determinados locais, sobrecarregará o sistema de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia colocou em evidência a fragilidade do sistema educacional. Professores com defasagem salarial, tendo que se reinventar de diversas maneiras para desenvolver seu trabalho de forma digital, muitas vezes sem condição material. Soma-se a isso a falta de preparo e formação para utilização de ferramentas digitais para o ensino.

As vidas de professores e estudantes foram impactadas por uma realidade de isolamento social, que expõe e intensifica as desigualdades sociais, além de sua fragilidade emocional. A pandemia afetou profundamente a vida das pessoas, influenciando

as relações e atividades que deixarão marcas profundas na sociedade.

O ensino remoto trouxe uma nova realidade para toda a sociedade, especialmente para estudantes e professores, que vivenciaram drástica mudança no ensino escolar em curto espaço de tempo. O uso de plataformas virtuais de ensino evidenciou a falta de conhecimento sobre o uso da tecnologia como recurso central no processo de construção do conhecimento. O ensino remoto requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais, muitas vezes, ele não tem. Soma-se a isso a falta de aparelhos tecnológicos pessoais, com recursos digitais que funcionem efetivamente. O uso do celular, como o principal instrumento de estudo, por vezes compartilhado com outros membros da família e com acesso precário à internet, expõe o abismo social, a forma como o ensino remoto chega às diferentes camadas sociais, interferindo diretamente no estímulo a continuidade dos estudos. Neste sentido, uma das grandes preocupações quanto ao retorno presencial das aulas é um possível crescimento do índice de evasão escolar, especialmente entre os estudantes que não tiveram acesso às aulas remotas, bem como entre aqueles que tiveram acesso precário a elas.

O isolamento social fez com que as escolas fechassem as portas por um período indeterminado. A forma rápida como se deu implementação do ensino remoto em muitas regiões expôs a necessidade de reformulação do processo de ensino, com o emprego de novas estratégias. Contudo, para sua efetivação é preciso disponibilizar formação, suporte e infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho com a eficiência que o momento atual exige. A implementação do ensino remoto reforça algumas certezas e necessidades (*i*) a valorização da profissão docente; (*ii*) uma formação docente que fomente o uso de diferentes ferramentas digitais e tecnológicas no ensino; (*iii*) a importância das relações pessoais no processo ensino-aprendizagem; (*iv*) a implementação de

políticas públicas voltadas ao combate à desigualdade social e econômica; (*v*) o papel da escola quanto ao acesso aos serviços sociais, de saúde, de nutrição, de proteção e de apoio; e (*vi*) a criação de planos de ação que visem amenizar os impactos sociais, emocionais e econômicos provocados pela pandemia de COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. "Desafios da gestão escolar frente à pandemia de COVID-19". **Educação Pública**, vol. 20, n. 33, 2020.

BEHAR, P. A. "O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância". **Jornal da Universidade** [06/06/2020]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br>. Acesso em: 14/08/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. "Coronavírus Brasil". **Portal Eletrônico do Ministério da Saúde** [2020]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 20/08/2020.

CÉSAR, P. A. B.; RIBEIRO, A.; MORAES, M. P. "The Emotional Impact and its Relations in the Built Environment with the Traveler and Resident Confrontation in Times of Pandemic [and after]". **Rosa dos Ventos**, vol. 12, 2020.

DIAS, G. *et al.* "Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará- Brasil: Obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid–19 (SARS-CoV-2)". **Brazilian Journal of Development**, vol. 6, 2020.

DUARTE, P. M. "COVID-19: Origem do novo coronavirus/COVID-19". **Brazilian Journal of Health Review**, vol. 3, n. 2, 2020.

FAUSTINO, L. S. S; SILVA e SILVA, T. F. R. "Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes". **Boletim de Conjuntura** (**BOCA**), vol. 3, n. 7, 2020.

FERENTZ, L.; *et al*. "Comportamento em tempos de Coronavírus no Brasil: utilização de hashtags no início do isolamento social". **Comunicação em Ciências da Saúde**, vol. 31, n. 1, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. "PNAD Contínua TIC 2018: internet chega a 79,1% dos domicílios do país. Internet chega a 79,1% dos domicílios do país". **Portal Eletrônico do IBGE** [29/04/2020]. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 20/08/2020.

FIOCRUZ. "Monitora Covid-19: nota técnica alerta para riscos na volta às aulas. Nota técnica alerta para riscos na volta às aulas". **Portal Eletrônico da FIOCRUZ** [2020]. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br>. Acesso em: 20/08/2020.

LANA, R. M.; *et al*. "Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva". **Cadernos de Saúde Pública**, vol. 36, 2020.

LOPES, P. C. A. B. "A Covid-19, o retorno às aulas e o custo social do fechamento das escolas - o que pode ser feito?" **Educação Pública**, vol. 20, n. 29, 2020.

ROCHA, G. G. S.; OLIVEIRA, S. D. "Ensino na rede pública em tempos de pandemia: duas experiências docentes". **Educação Pública**, vol. 20, n. 31, 2020.

SANTOS JÚNIOR, I. B. “Percepção de alunos e professores da Seeduc/RJ sobre o ensino on-line de caráter emergencial durante a pandemia”. **Educação Pública**, vol. 20, n. 30, 2020.

SENHORAS, E. M. “Novo Coronavírus e seus impactos econômicos no mundo”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 1, n. 2, 2020.

TOKARNIA; M. “Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa”. **Portal Eletrônico da Agência Brasil** [29/04/2020]. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 20/08/2020.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. “COVID-19 Educational Disruption and Response”. **UNESCO Website** [2020]. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20/08/2020.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. “A pandemia de COVID-19 no Brasil crônica de uma crise sanitária anunciada”. **Cadernos de Saúde Pública**, vol. 36, 2020.

CAPÍTULO 3

COVID-19, ensino remoto e os gestores pedagógicos: estudo de caso no estado de São Paulo

COVID-19, GESTORES PEDAGÓGICOS E O ENSINO REMOTO: ESTUDO DE CASO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Karina Roberto Borges

Silvia Tietê Figueiredo

Wagner Feitosa Avelino

Diante do contexto mundial, provocado pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), instituições educacionais no Brasil e no mundo interromperam suas atividades presenciais e adotaram o ensino remoto, por meio de atividades *on-line*, com o intuito de dar continuidade as atividades escolares.

O isolamento social, seja ele vertical ou horizontal, recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) surgiu em função da emergência de saúde pública de importância internacional, caracterizando a Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19) como uma pandemia, a qual passou a alterar as rotinas das relações intranacionais e internacionais (SENHORAS, 2020).

No caso do Brasil, para conter a pandemia da COVID-19 entre a população, os órgãos de saúde federal, estadual e municipal recomendaram ações básicas, como distanciamento entre as pessoas, uso de máscaras, tratamento imediato nos casos confirmados, testes massivos, entre outros cuidados individuais e coletivos.

Com o número de 6.238.350 de pessoas confirmadas oficialmente com o vírus no país, e 171.974 de óbitos acumulados, em 28 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020), de fato, o retorno as rotinas educacionais tornou-se incerto durante todo o ano letivo vigente, pois cada cidade ou região contou com uma propagação

particular de contaminados ou mortos e mesmo assim houve uma pressão muito grande por parte da sociedade ao retorno das aulas presenciais, principalmente por aqueles que não perderam seus entes queridos para o Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2. Assim, o Ministério da Saúde no Brasil emitiu a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, (BRASIL, 2020) declarando emergência em saúde pública de importância nacional, em razão das infecções do novo coronavírus em cidadãos brasileiros.

Partindo desse pressuposto de uma pandemia generalizada, o Ministério da Educação (MEC) homologou a Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, (BRASIL, 2020) com o objetivo de substituir as aulas presenciais por aulas remotas e evitar o contato físico de milhares de alunos em faixa etária escolar da Educação Básica, justamente para se cumprir os 200 dias letivos distribuídos em dois semestres, totalizando, no mínimo, 800 horas previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Desse modo, os cursos de formação continuada ganharam destaque, principalmente no que tange às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e às metodologias ativas, as quais valorizam o protagonismo estudantil e a prévia experiência que os alunos contemporâneos possuem. Em contrapartida, educadores têm encontrado, em tempo de pandemia, novas perspectivas na forma de educar e se capacitar. Para isso, os coordenadores pedagógicos das escolas regulares de ensino tiveram que desenvolver em pouco tempo de suas rotinas, formações que suprissem os conhecimentos básicos dos professores, para que pudessem utilizar os principais aplicativos e sites disponíveis, como: *Blogs, Google Classroom, Hangoouts, Meet, Forms, Zoom, Teams, Youtube, Instagram, WhatsApp*, dentre outras ferramentas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

É notório que as maiores dificuldades dos educadores da Educação Básica remetem ao uso de tecnologias, cada vez mais variadas e atualizadas, pois os professores não conseguem acompanhá-las, diante de tantas inovações. Segundo Souza (2016), há um grande déficit de incentivo das políticas públicas na implantação e capacitação dos profissionais da educação em lidar com a evolução tecnológica nos últimos anos.

Portanto, esse texto tem por objetivo principal apresentar as funções dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento [PCAs] do Programa de Ensino Integral [PEI] no estado de São Paulo, antes e durante a pandemia da COVID-19. Pois, nesse modelo de regime de dedicação plena e integral, todos os educadores têm prestado o trabalho de 40 [quarenta] horas semanais, o que de certa forma facilita o convívio e a formação entre os demais professores da Unidade Escolar.

Com a dedicação do trabalho integral e com o apoio pedagógico dos PCAs, mesmo em época de isolamento social, esses profissionais da gestão escolar continuam desenvolvendo o cumprimento de suas funções, por meio remoto, com objetivos de auxiliar alunos e professores no apoio pedagógico, na elaboração de materiais, atividades, provas e dos projetos de vida.

Por fim, é importante ressaltar que o conceito de gestão escolar, antes denominado por administração escolar, possuíam profissionais que apenas delegavam as funções aos subordinados. Na gestão escolar democrática atual, todos da equipe têm conhecimentos das funções a serem exercidas e auxiliam cotidianamente o grupo. Segundo Nascimento e Guimarães (2018), o governo passou a estimular a gestão escolar democrática nas últimas décadas, por meio de debates, decretos ou resoluções e práticas pedagógicas que subsidiassem esses profissionais que tanto careciam de formações continuadas. Corroborando, conforme Peroni (2012, p. 24), os “princípios de flexibilização, trabalho em

equipe, compressão espaço-tempo, são respostas rápidas e criativas às demandas". Portanto, em meio a pandemia, esses profissionais da gestão escolar tiveram que desempenhar suas funções durante o percurso do isolamento social e com todas as labutas existentes já pontuadas anteriormente.

O PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA NO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL

As escolas do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, em suas diretrizes, buscam viabilizar metodologias para melhorar os indicadores de aprendizagem de seus alunos, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que é um indicador de qualidade utilizado nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em decorrência do maior tempo em dedicação ao ensino de qualidade, a equipe de educadores do Programa de Ensino Integral (PEI) podem cumprir as habilidades e competências por meio do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além do diferencial das disciplinas da parte diversificada do programa.

Os Professores Coordenadores por Área (PCA), possuem responsabilidades bem específicas em suas determinadas áreas de conhecimento, como: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, o que proporciona inúmeras vantagens desses profissionais em ambiente escolar, em que se destacam na maior facilidade de apoio pedagógico aos professores. Assim, cabe a esses profissionais formar, acompanhar, executar, avaliar e orientar educadores em suas respectivas disciplinas. O diferencial pedagógico dos PCA no Programa de Ensino Integral é que ao longo da semana, eles cumprem também uma carga horária em sala de aula

como professor, ficando, assim, mais envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem da Unidade Escolar.

Nesse sentido, mesmo com inúmeras funções semanais, os PCA precisam estar atentos à formação continuada dos demais docentes e das dinâmicas de sala de aula. Ao refletir sobre a atual conjuntura da pandemia da COVID-19, as ferramentas tecnológicas têm-se aproximado dos educadores e alunos, por meio das plataformas digitais. É notório que a tecnologia tem ganhado espaço em todos os campos do conhecimento, o que não se difere em âmbito escolar.

De fato, a utilização das tecnologias facilita as práticas pedagógicas, aliás, seu uso é bem recorrente do cotidiano dos alunos do século XXI. É importante frisar que os coordenadores pedagógicos de uma instituição educacional não dominam todas as novas tecnologias e plataformas digitais, entretanto podem articular e fomentar a temática contemporânea e colaborar com o desenvolvimento intelectual nos processos de ensino e aprendizagem. As funções desempenhadas pelos Professores Coordenadores de Área devem estar agregadas às funções de gestores e professores da escola, tendo em vista que:

> A função do gestor envolve a administração voltada à estrutura física geral e espaços de apoio pedagógico, aos níveis e modalidades de ensino oferecidas/clientela, aos recursos humanos da escola, à organização da rotina escolar, ao processo ensino aprendizagem e à construção do Projeto Político Pedagógico (OLIVEIRA *et al*., 2011, p. 54).

Segundo Lima e Santos (2007, p. 86) “o ato educativo não acontece somente numa mão, isto é, do professor que ensina para o aluno que aprende, também é resultante da ação entre ambos[...]”.

Assim, essas trocas de saberes entre os integrantes da escola, tem provocado um interesse ainda maior nos educadores, mesmo com idades variadas e avançadas, o ato de aprender por meio das tecnologias tem despertado a importância dessas ferramentas como recursos facilitadores nos processos de ensino e aprendizagem. Diante dessa perspectiva, de gestão escolar Aragão e Venas (2014) apontam que:

> A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos, habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender e compartilhar decisões, envolvendo maior participação dos membros da sociedade e para adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias [...] (ARAGÃO; VENAS, 2014, p. 127).

Os coordenadores pedagógicos nas escolas têm produzido contribuições além das questões pedagógicas de formação, sendo solicitados constantemente nos quesitos administrativos, como na análise dos documentos e atendimento aos pais e alunos. Assim, o coordenador tem sido um profissional importantíssimo na interação entre os indivíduos da comunidade escolar. Cabe aos Professores Coordenadores de Área conhecerem todos os educadores, juntamente com suas limitações pedagógicas e suas virtudes profissionais, para a partir daí formá-los e avaliá-los em suas respectivas funções em prol da educação de qualidade no país.

O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

A priori, a Educação a Distância (EAD) era uma prática pedagógica recorrente do Ensino Superior, mas com os diversos pareceres e portarias sobre quarentenas e *lockdowns*, o ensino remoto tornou-se inevitável. Assim, o cotidiano desses indivíduos está sendo marcado historicamente e culturalmente a partir da pandemia da COVID-19. Fato que não ocorria desde a Gripe Espanhola que deixou um rastro de mais de 50 milhões de mortos pelo mundo.

Os diversos estados da nação brasileira têm-se mostrado preocupados com o ensino na Educação Básica, ora desenvolveram ferramentas ou centro de mídias, ora compraram pacotes com programas de *software* para contribuir na formação continuada dos professores da rede e facilitar o acesso do ensino aos alunos, alinhados à contemporaneidade. Plataformas digitais e redes sociais são citadas como subsídios de formação nos processos de ensino e aprendizagem, e no estreitamento do contato virtual entre alunos e professores. Uma das ferramentas recorrentes que vale ressaltar é o *Microsoft Forms* que permite criar pesquisas ou questionários para enviar a alunos, pais ou professores, cujos resultados podem ser deslocados para o *Excel*, permitindo assim produzir gráficos mais precisos das atividades respondidas. Outra ferramenta bem relevante, utilizada pelos educadores para marcar reuniões pedagógicas ou plantões de dúvidas com alunos, é a denominada de *Microsoft Teams, n*a qual o educador pode agendar e gravar a reunião, disponibilizando posteriormente aos ausentes.

Para aqueles que não possuem acesso à internet, as escolas têm elaborado logísticas para disponibilizar aos responsáveis e alunos as atividades impressas, seja distribuído com retirada do

material em horário pré-determinado com a coordenação pedagógica na escola, com envio pelos correios ou pagando entregadores em alguns casos. Embora não atingindo todos os alunos com o comprometimento escolar, percebe-se que os resultados ainda são positivos nesse quesito, pois tanto alunos quanto professores têm mantido o vínculo com os demais por meio dos recursos de acesso digitais. A saber, em sua quase totalidade, ou seja, 99,2% da população brasileira faz o uso do telefone celular o que de certa forma auxilia na comunicação, principalmente por meio de aplicativos e redes sociais (IBGE, 2018).

Essas ferramentas vão desde aquelas mais complexas que envolvem altas tecnologias, como aquelas que enviam uma simples mensagem de texto. Mas, de suma importância dentro desse contexto de ensino remoto em tempo de pandemia. Salientamos que esses profissionais têm buscado, em apenas um semestre de pandemia, gravar aulas, áudios, elaborar jogos, textos, entre outros materiais pedagógicos para suprir o distanciamento entre seus alunos. Para *Rampelotto et al*. (2015) o papel dos gestores educacionais "[...] vão além de gerir a escola e o seu funcionamento, é um papel que deve abordar esta demanda tecnológica favorecendo o processo de ensino aprendizagem [...]"

Em um discurso de amplo apoio à educação de qualidade, percebeu-se que grande parte da população não tem conexão mínima de internet, aparelhos tecnológicos como notebooks ou celulares para acesso aos conteúdos escolares ou conhecimentos básicos de informática. Além do exposto, a dedicação por parte dos alunos não tem sido satisfatória, embora esses, muitas vezes, preferem ficar nas redes sociais a se debruçarem integralmente aos estudos. Essas atitudes de certa forma têm fomentado nos educadores, pesquisadores e pais, uma reflexão sobre a atual conjuntura, remetendo às práticas das metodológicas ativas, e almejar o protagonismo estudantil para a aprendizagem dos alunos.

Para minimizar os impactos da pandemia da COVID-19 no campo educacional, além dos investimentos em políticas públicas educacionais, os coordenadores pedagógicos também têm a missão de despertar um maior interesse pelo uso das ferramentas digitais por parte dos professores. Assim, com cada formação continuada bem sucedida, mais alunos são impactados com as metodologias inovadoras, ao quebrar paradigmas das aulas monótonas e tradicionais muito praticadas no ensino presencial.

De fato a educação é amparada pelos atos constitucionais, prevista no artigo 205, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDBN (BRASIL, 1996) e no Estatuto da Criança e Adolescente [ECA] (BRASIL, mas tem sido questionada por toda a sociedade no que tange à qualidade do ensino. Onde está o erro? Nos pais? Nos professores? Na equipe gestora? Nas políticas públicas educacionais? É fundamental salientar que não há apenas um culpado, todavia, sendo nítida a transmissão de culpa entre os setores supracitados. Desse modo, cabe a sociedade em geral conscientizar-se que uma educação de qualidade tem o impacto de mudar atitudes e consequentemente toda a nação.

Portanto, o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 trouxe reflexões ao campo educacional e afetou diretamente o comportamento de pais, alunos e professores, que terão uma nova atitude ao pensar no antes e no depois do coronavírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, e com o aumento exponencial de contaminados com o coronavírus no país, o impacto educacional ainda não pode ser analisado de forma eminente, pois esses resultados quantitativos e qualitativos se dão por meio dos índices estaduais e federal, através das avaliações em larga escala e dos

estudos etnográficos no/do/sobre o cotidiano escolar, o que de fato só poderão ser analisados nos próximos anos.

Acredita-se que, durante e pós-pandemia, as discussões e reflexões não irão se esgotar. Assim, o enfrentamento ao vírus tem provocado embates políticos, econômicos e sociais. Justamente porque muitos alunos não têm condições financeiras para permanecerem em isolamento social e dependem diretamente do auxílio emergencial do governo federal, de parentes ou amigos.

Diante dessa análise acerca das funções do Professores Coordenador de Área, percebemos que os problemas vão muito além das questões educacionais que têm surgido em meio a pandemia cabendo a esses educadores observar cada situação e as particularidades no que tange o cognitivo dos alunos. Há alunos que não desenvolvem as atividades por não terem acesso à internet, por não terem acesso aos materiais impressos, por terem dificuldades de aprendizagem ou simplesmente por não terem o mesmo comprometimento com o ensino presencial. Nesses casos, é função da coordenação pedagógica entrar em contato com os pais e avisá-los de suas responsabilidades sobre seus pupilos, conforme as leis vigentes. Assim, os pais e a escola são a parceria perfeita para um ensino de qualidade que ambos almejam.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, J. W. M.; VENAS, R. F. **Desafios da gestão escolar**: contribuições para o debate. Salvador: EDUFBA, 2014.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/06/2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 345, de 19 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/06/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil** [28/11/2020]. Disponível em: <http://susanalitico.saude.gov.br>. Acesso em: 06/07/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 05/06/2020.

CASTRO, A. M. D. A. "Gestão da educação e novas formas de organização do espaço escolar". **Anais do Seminário da ANPAE 2012**. Natal: UFRN, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. "O uso de internet, televisão e celular no Brasil". **Portal Eletrônico do IBGE** [2018]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em 04/07/2020.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. "O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas". **Educere et educare**, vol. 2, n. 4, 2007.

NASCIMENTO, L. P.; GUIMARÃES, V. N. "Gestão Escolar no Brasil: reflexões sobre ótica da reforma do estado e da modernização da gestão pública". **Perspectiva**, vol. 36, n. 3, 2018.

OLIVEIRA, A. K. S. *et al*. "Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola". **Revista Pesquisa & Criação**, vol. 10, n. 1, 2011.

PERONI, V. M. "A democratização da escola em tempos de parceria entre o público e o privado". **Revista Pró-posições**, vol. 23, n. 2, 2012.

RAMPELOTTO, E. M. *et al*. "Gestão Escolar: o uso das tecnologias de informação e comunicação e suas possibilidades". **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do São Paulo. "Currículo Paulista". **Portal Eletrônico da Escola de Formação dos Profissionais da Educação** [2019]. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br>. Acesso em: 06/06/2020.

SENHORAS, E. M. "COVID-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

SOUZA, A. I. P. "Analfabetismo Digital na Educação". **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, vol. 4, n. 5, 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

CAPÍTULO 4

Aprendizagem e o ensino remoto emergencial: reflexões em tempos de COVID-19

APRENDIZAGEM E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES EM TEMPOS DE COVID-19[2]

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Júlio Paulo Cabral dos Reis

O final do ano de 2019 e, em especial o de 2020, revelaram-se como um marco histórico para a sociedade do conhecimento contemporânea, uma vez que trouxeram consigo um novo e grande desafio para ser enfrentado pela população mundial – a pandemia da COVID-19. Com o advento da pandemia fomos submetidos, enquanto humanidade, a encararmos nos diferentes setores, mudanças e importantes ressignificações/reestruturações nas relações sociais, administrativas, pessoais, acadêmico-profissionais e na forma de percebermos as fragilidades e potencialidades que temos, como seres humanos, frente a um vírus com alta taxa de disseminação.

Nos foi imposto, em pleno século XXI, experiências que, outrora aprendemos na História e/ou até então eram desconhecidas por nós, como o distanciamento social (AQUINO *et al*. 2020) e a necessidade, com uma repentina e elevada frequência de nos relacionarmos por meios digitais e tecnológicos para podermos preservarmos nossas vidas em variados aspectos: (a) "físico" por meio das compras *online* para evitar o contato social; (b) saúde mental, por meio de atendimentos psicanalíticos/psicológicos e/ou conversas em bate-papos; (c) entretenimento por vídeos, *games*, filmes, outros; (d) dentre outros. E voltados à Educação, tivemos

[2] O presente capítulo foi originalmente publicado em: SANTOS, G. M. T.; REIS, J. P. C. "Comprometimento do estudante com a sua aprendizagem e o ensino remoto emergencial: reflexões em tempos de COVID-19". *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 5, n. 13, 2021.

que, rapidamente, reestruturarmos os ambientes acadêmico-profissionais para mantermos a efetividade de nossas atividades e serviços. Essa realidade trouxe várias complexidades, reflexões e estresses aos profissionais da área, gestores, instituições e ao próprio Ministério da Educação (MEC). Por mais pesquisas acadêmicas que sejam aplicadas ou não, que a área educacional construiu ao longo das décadas passadas, encontramo-nos em um cenário, talvez nunca antes analisado, refletido e/ou pensado por tais estudos. Deste modo, sobre os vários conhecimentos educacionais construídos, estabeleceu-se pilares frente ao novo contexto – o pandêmico, onde vários dos conhecimentos metodológicos foram adaptados, complementados e/ou realizada uniões, a fim de estabelecer a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

Frente a esse cenário, ainda ao voltarmos nossa atenção para o contexto educacional, percebemos que esta foi uma área que impactou milhares de pessoas por todo o globo e que exigiu dos profissionais da educação uma resposta célere para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis educativos. Para tanto, evidenciou-se um movimento de ruptura da tradicional forma de organização dos espaços institucionais e das relações didático-pedagógicas, que até o presente momento era realizado de forma hegemonicamente presencial, para um contexto altamente tecnológico. Isto é, com a utilização em massa das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), considerando as quais eram/foram disponíveis/possíveis para as diferentes realidades. Essa nova relação educacional, utilizada como estratégia para o momento efervescido por esta crise sanitária, foi denominada Ensino Remoto Emergencial – ERE – (ARRUDA, 2020; SANTOS *et al*., 2020; SANTOS; REIS, 2020).

Entende-se por ERE sendo a modalidade educacional que busca efetivar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto de crise com o auxílio das TDIC – na atualidade, pela pandemia da

COVID-19 – (ARRUDA, 2020). O ERE traz elementos da Educação a Distância (EaD) como, por exemplo, a utilização de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, materiais para o formato *e-learning* (aprendizagem virtual), realização de videoconferências, encontros (as)síncronos, entre outros. Por outro lado, também pode utilizar-se de artefatos analógicos, como livros didáticos, cartilhas, cadernos de estudo e listas de exercícios dentre outros. O foco principal dado pelo ERE é que cada instituição educacional, a partir de sua realidade, possa adequar e adaptar atividades para seus estudantes de modo que consigam promover a acessibilidade e democratização do conhecimento para a continuidade da formação e do percurso formativo discente.

Assim, de certo modo, o ERE tem as suas potencialidades e críticas. Ao mesmo tempo que é uma modalidade de ensino que trouxe a possibilidade de manutenção do processo ensino-aprendizagem é compreendido por alguns como uma modalidade que segrega ou até mesmo exclui estudantes. Potencialidades voltadas pela inserção das TDIC auxiliando metodologias educacionais ou até mesmo construindo novas metodologias, com isto abrindo uma gama de possibilidades como materiais interativos e interatividade em tempo real ou no tempo do estudante. Isto exige e exigiu a formação continuada dos profissionais da educação que buscaram compreender as complexidades do momento e/ou como promover o processo de ensino-aprendizagem neste cenário. A formação continuada se deu por meio de: (a) cursos de capacitação; (b) leituras acadêmicas sobre educação/TDIC; (c) orientações do MEC e institucionais; (d) dentre outras.

Ao pensarmos no caráter segregador do ERE, inicia-se que vários estudantes não possuem acessos condizentes[3] às TDIC para

[3] Compreendemos como acesso condizente às TDIC sendo adequadas: (a) conexão – seja a *internet* ou a ferramenta a ser utilizada; (b) instrumento de utilização para a conexão à

o desenvolvimento de muitas práticas da referida modalidade. Deste modo, o ERE trouxe uma dualidade para a área educacional: a garantia do acesso à educação e a qualidade educacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – de modo igualitário e democrático. Propostas como cadernos didáticos e/ou materiais didáticos produzidos pelos próprios educadores foram cogitadas como uma possível solução. Porém, reflexões como a diferença do ensino-aprendizagem com suporte das TDIC em detrimento ao ensino-aprendizagem por um caderno didático escrito de modo célere pelos docentes que muitas das vezes não têm formação para escrita de materiais didático. As TDIC trazem permissividades interativas que um caderno didático pouco conseguiria estabelecer/oferecer. A exemplos: vídeos e, até mesmo, dúvidas que poderiam ser sanadas pelo professor num fórum de dúvidas.

Sugestões de igualar poderia contribuir a não utilização das potencialidades oferecidas pelas TDIC. Compreendemos que as instituições cujos discentes possuíam acessos condizentes às tecnologias saíram na frente e a questão tornou-se, de certo modo, em apenas adaptar as TDIC aos processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, compreendemos que o ERE tem suas potencialidades e complexidades. Mesmo com tais reflexões, o ERE foi implementado pela maioria das instituições educacionais como espaço efetivo e legítimo de tais processos. Muitas soluções foram procuradas com o intuito de minimizar questões de desigualdades, como editais de apoio tecnológicos, análise das TDIC as quais os estudantes tinham acesso para adaptação das sequências didáticas,

internet – computador, *notebook* e/ou *tablet* – não consideramos um *smartphone* sendo condizendo pois o tamanho da tela, a forma de visualização, o acesso às plataformas, dentre outros aspectos podem comprometer o processo ensino-aprendizagem nesta modalidade; (c) ambiente para estudos (às vezes o computador fica no meio da sala comprometendo a imersão ao processo ensino-aprendizagem), a mesa/escrivaninha na qual está apoiado o computador; (d) dentre outros neste seguimento.

a impressão de materiais complementares para discentes com acesso não condizentes, dentre outras. Cabe aqui salientar que as reflexões supracitadas não são o objetivo deste ensaio, mas as trouxemos aqui à luz para evidenciarmos a amplitude das TDIC e abrir reflexões para novas pesquisas aos leitores interessados.

Uma vez que o ERE foi instaurado, e ao centrarmos nossa atenção para o estudante, o presente ensaio se propõe a refletir sobre o papel do alunado frente ao processo de ensino-aprendizagem pelo ERE neste contexto da pandemia da COVID-19 sob a ótica do comprometimento do estudante com a sua aprendizagem. Cabe destacar que o ensaio teórico consiste na produção textual no qual o(s) autor(es) possuem uma maior "liberdade" para suas reflexões e discussões no campo científico, mas sempre apoiados por um aporte teórico que embasem e fundamentem suas questões analítico-discursivas (MENEGHETTI, 2011).

Para tanto, este ensaio está dividido em quatro seções, sendo a primeira esta que o leitor acabou de realizar, a qual apresenta considerações iniciais de nossas reflexões. A segunda seção, por sua vez, apresenta uma compreensão teórica acerca do comprometimento do estudante. Já a terceira seção reflete sobre as potencialidades e desafios do estudante (des)comprometido com a sua aprendizagem na modalidade ERE. Por fim, na quarta seção, apresentamos nossas considerações finais e, após, as referências que serviram para o embasamento teórico-reflexivo para a presente produção acadêmico-científica.

COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE: UM APORTE TEÓRICO

O estudante é o agente educativo no qual, por meio da aprendizagem, constrói/desenvolve habilidades e competências em

diferentes áreas do conhecimento para prosseguir seus estudos, para o percurso formativo e para o exercício da cidadania. Também entendemos que ele é um sujeito dotado de experiências, e saberes e conhecimentos prévios (*backgrounds*) que se interconectam com as vivências tidas ao longo de sua trajetória escolar/acadêmica.

Partindo-se de tais pressupostos, centrando-nos no contexto pandêmico, identificamos, ainda mais, a necessidade de considerar o estudante como um sujeito ativo para com a sua aprendizagem, sendo o próprio gestor do seu fazer discente e, por extensão, de sua formação, tendo o professor como o agente mediador, motivador, orientador para potencializar tal processo. Entretanto, consideramos que para que tal atitude seja desenvolvida pelo corpo discente, convém sensibilizá-los para a importância de se comprometerem com o seu papel de aprendente. Nesta perspectiva, o trabalho docente torna-se imensamente relevante. A partir de metodologias, métodos educacionais e outros aspectos o docente poderá auxiliar o discente no processo ensino-aprendizagem.

O comprometer-se com a sua aprendizagem requer do estudante uma autonomia e autogestão dos seus processos formativos, assim como o reconhecimento das estratégias que ele pode buscar para potencializar o seu aprender. Corroborando a presente afirmação, Santos e Felicetti (2014) afirmam que o comprometimento é essencial para o sucesso do estudante durante sua trajetória escolar/acadêmica. Para os autores, o comprometimento consiste na utilização de estratégias que o discente possa integrar no seu percurso *antes, durante e depois* em um componente curricular, curso, período letivo etc.

Preparar-se *antes* de uma aula, por exemplo, refere-se ao estudante considerar o tema a ser abordado, buscar investigar o conteúdo que será tratado, assim como ler os materiais disponibilizados previamente pelos professores, de modo a irem para a aula para sanar as dúvidas (SANTOS, 2014). Também

implica sua atitude para fazer resumos prévios, leituras complementares, buscar novos elementos dos que foram propostos inicialmente para que, quando chegue na aula, não seja um tema "desconhecido".

A preparação *durante* a aula, por sua vez, trata-se das estratégias que o estudante utiliza para que possa assimilar melhor o conteúdo, fazer (novas) associações, ativar seus conhecimentos prévios (*backgrounds*), anotações, registre suas dúvidas, realize exercícios, interaja com o professor e colegas etc. Também consiste no momento de aprofundar seu contato com o conteúdo, assim como ir fazendo novas conexões a partir do que foi trabalhado e desenvolvido na relação de ensino-aprendizagem com o professor e pares.

Já em relação à preparação do estudante *depois* da aula, refere-se às estratégias que ele utiliza para melhor compreender o conteúdo aprendido, de modo a (re)significar sua aprendizagem. Este é o momento no qual o aluno revisita o conteúdo, as questões que mais lhe inquietaram, destaca as dúvidas e tenta saná-las, realiza as atividades propostas em aula pelo professor, entre outros.

Neste movimento *antes, durante e depois*, o docente, no papel de mediador, poderá conduzir o estudante na compreensão de questões inerentes ao seu comprometimento: estudar, preparar, investigar, pesquisar, analisar a melhor forma de aprendizagem (resumo, leituras, visualização, mapas mentais, resenhas, esquemas, dentre outras), importância da organização, realização reflexiva das demandas solicitadas (atividades, trabalhos, sequências didáticas), dentre outras (KUH, 2008; NEGRETE, 2008). Acreditamos que o papel do professor, na posição de mediador, pode corroborar no estabelecer do comprometimento do estudante.

O estudante deve compreender que a posição passiva, outrora, talvez trabalhada com primazia agora passa a uma posição

ativa, e isto exige ações protagonistas dele. Tais ações implicarão em trabalhos em sair da sua zona de conforto de apenas receber os conhecimentos para construir conhecimentos. Neste momento, o professor assume o papel de mediador na construção de conhecimentos e durante todo o processo busca motivar o discente. Porém, se o discente não assume o seu comprometimento voltar-se-á uma educação onde o professor parece deter todo o conhecimento e cabe ao mesmo reproduzi-lo e/ou apenas compreendê-los.

Entendemos que a postura do professor não é a de abandonar o discente uma vez considerando que ele tenha que ter o seu comprometimento, porém, no papel de orientador construir o referencial do comprometimento com os discentes. Construir o significado da tão dita expressão: "o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão-dupla" e, neste contexto, esta via de mão dupla se refere aos comprometimentos do docente e do discente em prol do processo ensino-aprendizagem.

Frente ao exposto, nos parece relevante considerarmos, também, que para a preparação do estudante para uma aula, por exemplo, há a necessidade de ele reconhecer seu papel enquanto sujeito ativo para com esse processo. Neste ínterim, concordamos com Santos e Felicetti (2014) e Santos (2014) quando reforçam que o para situação há a necessidade de o estudante dedicar-se, engajar-se, envolver-se e esforçar-se, pois essas são dimensões importantes para o seu sucesso acadêmico. Tais dimensões podem ser trabalhadas pelo docente ao longo da vida estudantil do discente, pois assim, tende ao seu protagonismo.

Kuh (2008); Astin (1984); Santos e Felicetti (2014); Santos (2014); e, Rigo, Vitória e Moreira (2018) afirmam que o comprometimento é fundamental para que o aluno possa avançar no desenvolvimento de suas habilidades e competências para que, por conseguinte, obtenha sucesso na sua formação. Os autores destacam que o estudante comprometido busca estratégias que melhor possam

contribuir para sua compreensão de um determinado conteúdo. Também consiste na sua participação em outras atividades que possam complementar o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Como outrora analisado o papel do professor, destacarmos que o comprometimento do estudante é complexo pois há fatores que não dependem exclusivamente dele, mas de outros agentes que contribuem para o seu percurso formativo e, por extensão, para com a sua aprendizagem. Desse modo, podemos destacar aqui além da relação professor-aluno, a relação do estudante com a instituição, a integração social, ambientação, afiliação institucional.

Tinto (1987; 2005) afirma que a integração acadêmica do estudante é um passo importante para o seu sucesso. Para ele, estar integrado academicamente refere-se ao processo da instituição proporcionar uma relação com o estudante para que ele possa sentir-se parte do ambiente educacional. Ressalta, ainda, da promoção de atividades que estimulem a participação discente visando promover a relação estudante-instituição.

Nessa direção, Coulon (2017) destaca que o estudante ao ingressar no cenário educacional precisa afiliar-se aos grupos institucionais, pois vai aprendendo e habituando-se aos novos etnométodos, códigos e cultura presente no presente contexto. Para o autor, quando o aluno faz parte de um grupo, ou seja, afilia-se, tem mais propensão ao sucesso. Corroborando a ideia de Coulon (2017), Harper e Quaye (2009) apontam que sentir-se pertencido a um grupo, uma turma, um curso/instituição, potencializa que o estudante se comprometa mais com a sua formação e, por extensão com a sua aprendizagem.

Já Pascarella e Terenzini (1991; 2005) destacam que a relação professor-aluno e interpares são fundamentais para que o estudante possa comprometer-se mais com a sua aprendizagem, uma vez que, ao sentir-se bem, poderá estabelecer condições mais

favoráveis para aprender, tirar dúvidas, receber *feedbacks*, entre outros. Nesse sentido, ao considerarmos o *feedback* como uma importante estratégia para a aprendizagem, trazemos Gauthier, Bissonette e Richard (2014). Os autores afirmam que o *feedback* é um aliado da relação pedagógica para que o estudante possa revisitar seus pontos de dúvida, aprimorar aspectos passíveis de melhorias e correções, assim como na busca por melhores estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos apontar o que revela Perreaudeau (2009) ao destacar a importância da aprendizagem e que, também, podem ser ativados pelo processo pedagógico – este pode, também, ser potencializado pelo *feedback*. O autor assinala que os aspectos individuais da aprendizagem são uma tríade que se inter-relacionam e que estão intimamente imbricadas durante a relação pedagógica. São eles, os aspectos conativo, afetivo e cognitivo. O conativo refere-se ao espectro intrínseco do sujeito, ou seja, sua motivação, sua percepção de si mesmo e sobre o contexto, sua (auto)confiança, entre outros. O aspecto afetivo trata da relação do sujeito com o outro, na sua receptividade e relação social, bem como nas interações pessoais, sociais, escolares/acadêmicas. Já o aspecto cognitivo, consiste na relação do sujeito com o conhecimento – este sendo a maior ênfase no processo formativo dos componentes curriculares.

Além dos aspectos já mencionados, ressaltamos a importância dos ambientes como espaços profícuos para a aprendizagem e para potencializar o comprometimento do estudante. Santos e Sarmento (2016) afirmam que ambientes fora do contexto escolar também podem contribuir para que o estudante se comprometa com o seu fazer discente. Ademais, considerar locais nos quais o estudante tenha uma melhor concentração e sinta-se mais à vontade podem repercutir positivamente para o seu sucesso. Podemos considerar aqui não somente a sala de aula e a casa do

estudante como ambientes que potencializam o estudo, mas a biblioteca – neste cenário pandêmico somente virtual –, parques, praças e outros locais em que perceba que pode ter uma maior atenção no seu estudo.

Por fim, entendemos que o comprometimento do estudante com a sua aprendizagem refere-se a todas as estratégias utilizadas por ele – como gestor da sua (auto)aprendizagem – no contexto escolar/acadêmico e fora dele para potencializar o seu próprio percurso formativo, sua formação acadêmico-profissional e o seu sucesso escolar/acadêmico. Desta forma, apresentamos, na próxima seção, uma reflexão sobre o comprometimento do estudante no contexto da COVID-19

(DES)COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA COVID-19

O ERE tem trazido para o contexto educacional novas formas de se (re)pensar os processos de ensino-aprendizagem – desafios e potencialidades - as atividades desenvolvidas por meio dos ambientes virtuais, da utilização de recursos tecnológicos e da dinamicidade subsidiada pelas TDIC presente durante o cenário pandêmico têm possibilitado refletirmos sobre a multiplicidade de ações que podemos desenvolver no espectro áulico. Elas, por sua vez, exigem do estudante, ao nosso ver, um maior protagonismo e engajamento para com o seu percurso formativo, uma vez que o professor atua, nesta modalidade de ensino, mais para o papel de mediador/facilitador, orientador e/ou motivador da relação didático-pedagógica.

O fato de os estudantes estarem conectados em suas casas e participando das atividades e dos encontros (as)síncronos requisitaram deles uma maior autonomia e um maior foco para as

aulas, assim como uma autogestão do seu tempo, de forma a assumirem a liderança da sua aprendizagem, de buscarem ferramentas e elementos para sanarem suas dúvidas, de se organizarem nas tarefas, nas aprendizagens etc. Além disso, também se exigiu do alunado reconhecer a importância dos momentos síncronos – interação em tempo real – como espaços de trocas de conhecimento, experiências, construção de conhecimentos, reflexão de dúvidas, aprofundamento de temáticas, dentre outros fatores a fim de potencializar a sua aprendizagem.

Contudo, percebemos que muitas instituições estão utilizando o ERE por meio de encontros virtuais síncronos, nos quais o professor retoma e/ou apresenta o conteúdo, interage com os estudantes via *chat*, mas que ainda parece haver um distanciamento entre esses dois agentes educativos, tornando-se um desafio para ambos esses processos. Nos parece, ainda, que, para muitos estudantes e professores, o ERE tem se tornado um espaço tensão, uma vez que tais mudanças velozes nas relações pedagógicas fizeram com que se percebesse um novo ambiente como sendo efetivo para que elas acontecessem.

Neste ambiente acreditamos que os verbos: (a) flexibilizar e (b) dialogar tornam-se os pilares do ERE. A flexibilidade praticada pelo docente, tão longe de facilitar ou relaxar o processo de ensino-aprendizagem, está voltada para ações de mudanças em metodologias e/ou métodos utilizados por ele sempre que houver a necessidade de aprimorar e/ou potencializar os processos de ensino-aprendizagem. Tais mudanças estão sempre em consonância com as diretrizes institucionais e de órgãos superiores para a Educação. A flexibilidade surge a partir da escuta dos discentes, da instituição e outros meios para que se possa agregar, alterar e complementar a prática pedagógica nesta modalidade.

Compreendemos aqui que, até para dialogar, o discente deve compreender o seu papel educativo, pois exige conhecimentos

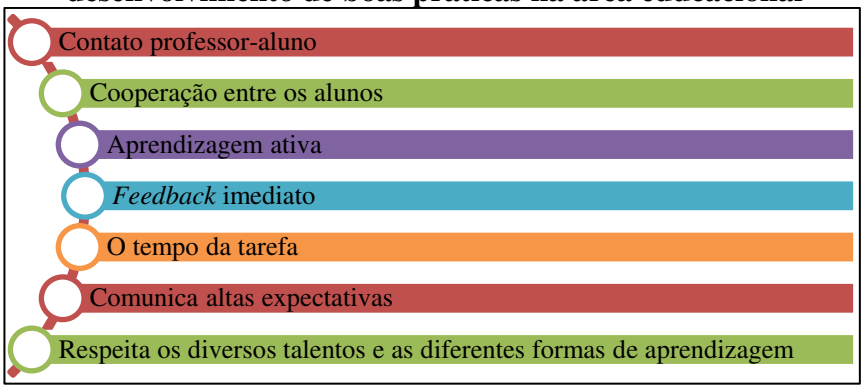
sólidos para apresentar reflexões e justificativas na procura de soluções conjuntas docente-discente na potencialização do processo ensino-aprendizagem nesta modalidade. Se por um lado, o docente buscou pela formação continuada e/ou outros meios compreender a prática pedagógica, o discente – que está comprometido com a sua aprendizagem – torna-se um excelente "termômetro" para o docente analisar, construir, refletir e flexibilizar ações durante o ERE. Neste sentido acreditamos que o diálogo constante e as adaptações contínuas (flexibilizações) contribuem demasiadamente para a educação neste momento de pandemia.

O docente pode aprender muito com o discente – não estamos nos referindo a conteúdos disciplinares e/ou formação docente – como lecionar ou não, mas sim que esta geração estudantil foi desafiada a aprender nestes moldes tecnológicos. Os professores, por sua vez, a maioria de outras gerações, foram desafiados, também, a ensinar neste cenário. As instituições receberam a incumbência e o paradoxo de manter os processos de ensino-aprendizagem e os órgãos superiores de direcioná-los neste momento atual.

Fazendo uma analogia, construir conhecimentos poderia ser comparado ao ato andar de bicicleta, pois estar sobre uma bicicleta não necessariamente prova que o sujeito é capaz de andar de bicicleta. É necessário colocá-lo como agente ativo do processo, o sujeito deverá assumir os seus comprometimentos e tornar-se o protagonista deste processo, para que no fim, mediante as ações realizadas pelo mesmo, consiga finalmente andar de bicicleta, sem os suportes, sem alguém segurando ou outra recursividade. Neste contexto, o professor pode ser pensado como o suporte, porém a obtenção de êxito depende do papel ativo do discente, em compreender, ações do seu comprometimento, que o levarão a construir conhecimentos.

Diante do exposto, trazemos à luz uma reflexão: Como potencializar o comprometimento do estudante frente a esse contexto pandêmico e tendo-se o ERE como espaço legítimo do processo de ensino-aprendizagem na atualidade? Para responder a essa pergunta, trazemos aqui o apoio teórico de CHICKERING e GAMSON (1987) que revelam a importância de sete princípios para o desenvolvimento de boas práticas na área educacional, como evidenciaremos na figura 1.

Figura 1 – Sete princípios para o desenvolvimento de boas práticas na área educacional



Fonte: Elaboração própria. Adaptada de: CHICKERING; GAMSON (1987).

Ao analisarmos a figura 1, percebemos que os sete princípios parecem estarem inter-relacionados, de modo que nos parece evidenciar, não somente o viés do estudante, mas a do professor também, destacando a via de "mão dupla" que mencionamos no início deste ensaio. Neste sentido, compreendemos que para uma boa prática no ambiente educacional, ainda mais nesse cenário pandêmico e de ensino remoto, não podemos dissociar a relação docente com a discente, visto que elas, entre si, contribuem para progredir-se na construção do conhecimento e dos processos de

ensino-aprendizagem. E ainda, ao pensarmos que o discente se encontra em processo de formação, dissociá-las poderia ocorrer em um fracasso total. Há comprometimentos docentes bem como discentes, mas também docentes/discentes. Uma vez que o primeiro – docente – tem uma maior maturidade profissional e intelectual/formação a respeito do processo ensino-aprendizagem, acreditamos que um dos comprometimentos docentes é o de orientar na construção do comprometimento discente.

Para isso, ao percebemos essa *relação professor-aluno*, ressaltamos aqui que a coparticipação desses dois agentes como sendo membros efetivos para o processo ensino-aprendizagem não pode ser negligenciada. Dessa forma, Gauthier *et al*. (2006) destaca que o sucesso escolar se potencializa quando o professor assume o papel de gestor/orientador da classe e da matéria, sendo o elo facilitador para o protagonismo discente. Salienta, ainda, que o estudante deve ser um ator no qual se investe de autonomia para o desenvolvimento da sua própria aprendizagem. Nessa direção, trazemos Meirieu (1998) que anuncia que o professor precisa reconhecer-se como um agente desestabilizar do processo cognitivo do estudante para que ele possa melhor aprender.

Também valorizamos aqui, a *relação interpares*, ou seja, estudante-estudante. A cooperação entre eles pode ser uma estratégia potencial para minimizar dificuldades em relação ao seu percurso formativo. No ERE, podemos pensar nessa relação via contato por redes sociais, aplicativos por trocas de mensagens instantâneas, *chat* e outros espaços virtuais de interação que possam promover a troca de experiências e saberes por parte do alunado. Acreditamos que tais estratégias podem contribuir para que o estudante se comprometa mais com a sua formação escolar/acadêmica.

Já no que concerne à *aprendizagem ativa*, entendemos que ela consiste na busca do estudante por melhores formas de construir

e desenvolver as habilidades e competências para um determinado conteúdo, de modo a poder autogerir-se nesse processo, considerando o professor como um aliado para que consiga atingir esse objetivo. Além disso, aprender ativamente requer do estudante uma autonomia, criticidade e reflexividade para que saiba por quais caminhos perseguir para alcançar um melhor desempenho e sucesso escolar/acadêmico.

No ERE, percebemos a aprendizagem ativa do estudante como um elemento crucial para o seu desenvolvimento acadêmico-profissional, uma vez que o cenário está impondo a todos uma maior autonomia para ditos processos. Nesse sentido, consideramos que a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas, *sites,* aplicativos, vídeos, investigações, pesquisas e outros recursos podem servir para que o estudante tenha melhores resultados no ensino remoto. Para isso, ele precisa reconhecer que seu protagonismo é o que fará a diferença nesse processo e que, sem comprometer-se, sua aprendizagem poderá estar prejudicada.

Até o prezado momento, o leitor pode verificar que o comprometimento do discente está intimamente ligado com ações, e essas requerem movimentação. É dizer, caso o discente seja displicente, o comprometimento pode ser afetado. Ser o protagonista da sua aprendizagem exige reconhecer que a ações solicitadas pelo docente vão ao encontro do desenvolvimento de sua autonomia, criticidade e formação. Em contrapartida, se o discente, não se comprometer com as ações necessárias de serem realizadas para tal, pouco se fará valer todo o comprometimento do docente.

Outro ponto necessário a destacar diz respeito ao *feedback*. Para Gauthier, Bissonette e Richard (2014), o *feedback* consiste na retroalimentação do professor frente às atividades do estudante, de modo que possa indicar aspectos que ele possa aprofundar, revisitar, assim como elogiar quando atinge os objetivos propostos. Os autores destacam ainda que o *feedback* exerce um importante papel

na relação didático-pedagógica nos diferentes níveis de ensino. Pelo *feedback* é possível motivar e orientar o discente e potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Além, é possível dialogar (falar e ouvir) para flexibilizar e mediar a construção de conhecimentos.

Neste sentido, Santos (2014) destaca que o retorno dado aos alunos pelo professor– no caso da sua investigação no contexto do Cálculo Diferencial e Integral I – possui uma importante repercussão no desempenho dos estudantes, pois sentem-se mais valorizados e atendidos pelo docente ao perceberem que o seu percurso está sendo acompanhado. Para o autor, essa relação estudante-atividade-professor-*feedback*-estudante potencializa o comprometimento dele para com a sua aprendizagem.

Diante do exposto, ao considerarmos o *feedback* como um elemento-chave para o sucesso acadêmico, no ERE ele não poderia não estar presente. Para tanto, acreditamos que ele pode ser realizado a partir das interações no *chat,* na realização das atividades que são postadas no ambiente virtual, nas tarefas entregues pelos estudantes e outros, como por exemplo, o acompanhamento e orientação de atividades de modo mais individualizado – por mais trabalhoso e exigente que seja para o profissional docente nesse momento – o *feedback c*ontribui de maneira relevante a despertar o comprometimento estudantil. Além, pelo retorno para o estudante, abre-se a ação de dialogar e orientar, de construir conhecimentos. Compreendemos, também, que ao responder o *feedback – docente,* o discente contribuiu para motivar o docente nas suas práticas pedagógicas.

Ao nos referirmos às atividades, convém ressaltamos a importância do *tempo dedicado à tarefa* pelos estudantes. Para Santos e Sarmento (2016), o aluno que investe mais tempo nas tarefas, tende a ter um melhor desempenho acadêmico. Santos (2014) também evidencia que quanto maior o tempo dedicado às atividades dentro e fora da sala de aula, maior o sucesso dele. Sendo

assim, ao analisarmos o ERE, vale a pena salientarmos que o estudante não pode apenas dedicar-se durante o encontro síncrono, mas precisa criar uma sistematização e organização na sua rotina para que possa dedicar-se na e para a realização de suas tarefas, potencializando, assim, a sua aprendizagem. Para o professor, o desafio de não sobrecarregar o discente neste momento pandêmico, pois a realidade de cada discente varia. Deste modo, projetos de ensino ou atividades abrangentes contextualizadas e/ou situações-problemas que permitam o trabalho e a reflexão de variadas temáticas de modo agregado são interessantes e pertinentes, com o devido cuidado, do exagero na solicitação de tais ações.

Já em relação *à comunicação das altas expectativas*, destacamos que nos parece ser um critério importante para o desenvolvimento de boas práticas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que precisa estar claro, tanto para o professor quanto para o aluno, o que se espera de cada agente nesse percurso. Para tanto, a comunicação/diálogo – seja ela verbal, visual e/ou textual – contribui como uma forma de interação entre os sujeitos, de maneira a estabelecer o *time* para a relação pedagógica. No ERE, quanto mais clara e explicada for o que se espera dos estudantes, melhor poderá ser a sua receptividade e compreensão sobre o papel que ele terá que assumir para com a sua aprendizagem – preferencialmente, de modo mais ativo, crítico e reflexivo. Também nos parece ser importante deixar evidente que o comprometimento do estudante será reflexo das ações que ele tomará para si como sendo importantes para o seu desempenho e que, quando sentir dificuldades, necessita expô-las para o professor a fim de solicitar apoio para um percurso mais guiado e orientado para que obtenha sucesso.

Por fim, ao ressaltamos aqui o *respeito entre os diferentes talentos e formas de aprendizagem*, evidenciamos que, especialmente para o professor, a compreensão sobre os distintos

estilos de aprendizagem dos estudantes torna-se ainda mais clara no contexto digital, uma vez que as tecnologias possuem uma variedade de recursos que podem potencializar diversas maneiras de melhor atingir cada estudante e sensibilizá-lo para assumir para si o papel de autogerir-se em seu percurso formativo e que possa anunciar como e quais estratégias são mais eficientes para a sua aprendizagem. Para que haja este enunciado, o discente deve conhecer os seus estilos de aprendizagem, e para tal conhecimento, o docente ao propiciar métodos e metodologias diferenciadas pode contribuir efetivamente. Ressaltamos aqui, que o docente, não irá trabalhar individualmente com cada discente no seu estilo de aprendizagem – a não ser que julgue pertinente –, porém, ao proporcionar diferenciados estilos, contribui ao comprometimento do discente, em transformar a construção de conhecimentos para método de estilo que melhor contribui a sua aprendizagem. Por exemplo, caso um professor utilize de um método textual sobre alguma temática, o aluno que compreende que seu estilo de aprendizagem é mais potencializado pelo visual/auditivo, poderá pesquisar pela temática do texto em *sites* de vídeos para complementar a sua aprendizagem. Isto demonstra autonomia, que é um dos comprometimentos esperados do discente, não somente na modalidade ERE, porém no seu processo formativo educacional.

Deste modo, ao nos encaminharmos para as considerações finais desse ensaio, acreditamos que o comprometimento dos estudantes nesse cenário pandêmico é a mola propulsora para o seu sucesso acadêmico. Por mais que o professor busque inúmeras estratégias para que possa contribuir para a aprendizagem discente – o que faz parte do ofício na profissão docente –, só veremos resultados efetivos se o alunado compreender que a essa relação parte dos dois lados – professor-estudante – e que ele deve ser o protagonista do referido processo. Também consideramos relevante que o estudante possa compreender que o seu comprometimento mediante a suas responsabilidades e possibilidades são essenciais.

Ao não se comprometer, o estudante está não somente impactando na sua trajetória, mas em todo o contexto no qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos neste ensaio sobre o comprometimento do estudante, o consideramos o como um gestor da sua própria trajetória e aprendizagem, de modo que percebemos que requer que ele reconheça o seu papel como sujeito ativo e protagonista de seu percurso acadêmico para obtenção de sucesso pela utilização de diferentes estratégias que o auxiliem a atingir tais objetivos. Deste modo, ao pensarmos no ERE como o espaço legítimo e efetivo do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da COVID-19, destacamos que ele é dotado de dualidades nas quais repercutem para os desafios das relações didático-pedagógicas. Entretanto, cabe salientar que o ERE emerge como uma alternativa emergencial para o cenário educacional e, como uma "novidade" para a maioria dos membros da comunidade escolar/acadêmica, gera (in)tensões que repercutem na aceitabilidade e adaptabilidade da utilização e reconhecimento dessa modalidade como possível e efetiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Nosso foco para este texto foi dado ao estudante, pois compreendemos que, neste momento, é o sujeito que mais precisa ser atendido na modalidade remota, uma vez que, assim como os professores, ele sofreu uma mudança paradigmática que o exigiu uma transformação repentina na forma de conceber e compreender a educação, além, no modo de construir conhecimentos. Para muitos deles, ainda, o desafio de interagir por meio das plataformas digitais, dos meios virtuais, mesmo sendo de gerações consideradas tecnológicas, é grande, pois muitas das vezes não se utilizavam para

o contexto educacional tais ferramentas para a aprendizagem *full time*.

Entendemos que potencializar o comprometimento do estudante frente a esse cenário pandêmico poderá trazer repercussões positivas para o retorno das atividades presenciais em um contexto da "nova normalidade educativa" onde há apontamentos para um ensino híbrido[4]. Elas poderão ser, ao nosso ver, impactadas pelo estímulo da associação do tecnológico com o analógico, da necessidade do estudante dedicar-se à sua tarefa, de buscar diferentes meios e recursos para melhor aprender e (re)conhecer como fazer para sanar/amenizar suas dúvidas, questões e inquietações, bem como valorizar a relação entre os diferentes agentes educativos.

À guisa de uma conclusão, reforçamos que este é um momento de experienciarmos novas possibilidades para o contexto educacional, uma vez que, mesmo em um contexto de crise, tivemos a oportunidade de nos reorganizarmos para buscarmos outras formas de ensinar e aprender. Muitos teóricos utilizaram o verbo reinventar-se, o que de certo modo, discordamos, pois partimos do pressuposto que o trabalho docente se reinventa a cada dia desde os primórdios, não somente na modalidade ERE. Acreditamos que este é o momento de nos aventurarmos na diversidade didático-pedagógica e trazermos os estudantes como nossos parceiros/colaboradores desse processo para que, juntos, possamos avançar e construir conhecimentos e aprendizagens significativas e que atendam as reais necessidades/demandas da atual sociedade do conhecimento contemporânea e globalizada.

[4] Compreendemos aqui o ensino híbrido como uma modalidade de ensino que estabelece o elo do ensino presencial e o ensino subsidiado pelas tecnologias digitais (TDIC) em conjunto com os artefatos tecnológicos analógicos (livros didáticos, cadernos de estudo, dentre outros).

Cabe ressaltar que compreendemos as relações assimétricas professor-aluno e, tão longe de "quebrá-las", pois algumas são de extrema importância para a educação e até mesmo para fatores psicológicos/psicanalíticos do ensino-aprendizagem, estamos a nortear pela compreensão do papel do professor de mediador, orientador e motivador, com as flexibilidades que mantenham um ambiente propício a construção de conhecimentos, onde o respeito, é uma das bases fundamentais do referido processo.

Não podemos mais nos atermos somente às práticas usuais pré-pandemia. Precisamos experienciar novos caminhos, percursos e trajetórias de modo a vislumbrar um futuro educacional no qual o físico e virtual sejam um a extensão do outro, ou seja, interconectados, de maneira a ressignificar o próprio conceito de presencialidade. Devemos nos permitir errar// acertar// reestruturar// flexibilizar// motivar// orientar// dialogar// modificar// construir conhecimentos//potencializar// motivar// mediar//..., tal sequência poderia ser a espinha dorsal de ações do ERE, que pode contribuir demasiadamente ao comprometimento discente – como pode ser observado na figura 2.

Como podemos analisar a figura 2 – esta sendo uma conclusão central deste estudo –, consideramos que, mesmo sendo uma sequência por ser uma espinha dorsal, todas as vértebras (ações) estão interligadas pelos discos intervertebrais – estrutura fibrocartilaginosa que aqui compreendemos como a ação de refletir). A cada ação cabe reflexões. Uma vértebra (ação) se comunica com todas as outras; tudo se sustenta por ligamentos e músculos resistentes (discente-docente-instituição). Este elo, então, estabelece uma relação de interdependência e tudo deve funcionar harmoniosamente para que haja o desenvolvimento de comprometimentos, construção de conhecimentos, o papel ativo e protagonista, a autonomia e a formação discente para o exercício da cidadania.

Figura 2 – Espinha dorsal do ERE, baseada no comprometimento do estudante



Fonte: Elaboração própria.

Para isso, finalizamos afirmando que é fundamental potencializarmos, enquanto professores profissionais, o desenvolvimento do protagonismo discente frente à sua própria aprendizagem e impulsionando-lhe a comprometer-se com o seu percurso, uma vez que pode contribuir para termos um novo cenário, um *novo normal* para a área educacional mais significativa para a sociedade do conhecimento. E uma prova de somos capazes de (re)pensarmos o nosso trabalho de maneira qualificada e comprometida foi a célere adaptação da área educacional ao ERE como espaço legítimo da promoção dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AQUINO, E. M. L. *et al*. "Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil". **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 25, n. 1, 2020.

ARRUDA, E. P. "Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19". **EmRede - Revista de Educação a Distância**, vol. 7, n. 1, maio, 2020.

ASTIN, A. W. "Student involvement: A development theory for higher education". **Journal of College Student Personnel**, vol. 25, n. 2, 1984.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21/11/2020.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. "Seven principles for good practice in undergraduate education". **Washington Center News**

[1987]. Disponível em: <https://www.lonestar.edu>. Acesso em: 22/11/2020.

COULON, A. "O ofício de estudante: a entrada na vida universitária". **Educação & Pesquisa**, vol. 43, 2017.

HARPER, S. R.; QUAYE, S. J. **Student Engagement in Higher Education**: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations. New York: Routledge, 2009.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis: Vozes, 2014.

KUH, G. D. **Higher-Impact Educational Practices**: What they are? Who has access to them and Why they matter? Washington: Association of American Colleges and Universities, 2008.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

NEGRETE, J. A. **Estrategias para el aprendizaje**. México: LIMUSA, 2008.

PERREAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C.; MOREIRA, J. A. "Engagement acadêmico: retrospectiva histórica (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidades)". RIGO, R. M.; VITÓRIA, M.

I. C.; MOREIRA, J. A. (orgs.). **Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior**: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SANTOS, G. M. T. **O comprometimento do estudante e a aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I** (Dissertação de Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2014.

SANTOS, G. M. T. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária: um olhar sobre a docência** (Tese de Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2018

SANTOS, G. M. T. *et al*. "Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da COVID-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, vol. 4, n. 10, outubro, 2020.

SANTOS, G. M. T.; FELICETTI, V. L. "Discursos de alunos e professores sobre o comprometimento do estudante na educação profissional". **Competência**, vol. 7, 2014.

SANTOS, G. M. T.; REIS, J. P. C. "COVID-19 e Internacionalização em Casa: potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 11, novembro, 2020.

SANTOS, G. M. T.; SARMENTO, D. F. "Comprometimento do estudante em Cálculo Diferencial e Integral I fora do espaço áulico". **Revista FAED-UNEMAT**, vol. 26, n. 2, 2016.

TINTO, V. "Learning better together: the impact of learning communities on student success". **Higher Education Monograph Series** [2003]. Disponível em: <https://www.nhcuc.org>. Acesso em: 23/11/2020.

TINTO, V. **Leaving College**: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

CAPÍTULO 5

COVID-19 e atividades docentes remotas:

direito de imagem, direitos autorais, deveres e obrigações

COVID-19 E ATIVIDADES DOCENTES REMOTAS: DIREITO DE IMAGEM, DIREITOS AUTORAIS, DEVERES E OBRIGAÇÕES

Francis Campos Bordas

Diante do cenário mundial decorrente da pandemia impondo diversas modificações de hábitos, costumes, atividades profissionais e econômicas, o ensino igualmente passa por profundas alterações, o que demanda de todos os agentes envolvidos uma série de adaptações e cuidados. Escolas e universidades deverão repensar a logística necessária, preservando a qualidade do ensino e a igualdade de acesso a todos os alunos; professores e técnicos em educação repensarão sua forma de trabalho, adequando-se a novas ferramentas e novas modalidades de diálogo entre pares, alunos e sociedade e alunos experimentarão novas formas de ensino e interação com colegas, professores e a escola.

O desafio que nos foi apresentado por sindicatos de docentes do ensino público federal é analisar o impacto dessas alterações profundas no cotidiano do professor, em especial no que toca à implantação do ensino remoto, educação a distância, aulas virtuais, ou qualquer outra forma que se denomine o trabalho não presencial através da rede mundial de computadores. Esse impacto será analisado, da forma mais didática e pragmática possível, sobre os seguintes ângulos:

- a obrigação ao desempenho das atividades inerentes ao cargo público e sua compatibilização com o direito do docente a condições mínimas para ao exercício das mesmas;
- a proteção da imagem – incluída também a voz - dos

envolvidos, em especial docentes e alunos;

- a proteção da produção intelectual
- os cuidados com direitos autorais de terceiros na apresentação e elaboração de aulas e outras ferramentas de ensino remoto;
- compatibilização entre a liberdade de ensino e a transmissão (ou gravação) das aulas.

Importante fazer um **alerta** antes de passarmos às **perguntas** e **respostas**: essa análise é estritamente jurídica. Em se tratando de orientações relativas a atividades docentes que envolvem aspectos relevantíssimos (didática, currículo, avaliação, métodos de ensino, etc) é fundamental compatibilizar as orientações aqui contidas com as recomendações de natureza pedagógica.

EAD OU ENSINO REMOTO? UMA MESCLA DOS MODELOS JÁ EXISTENTES

Escapa ao propósito desse texto uma análise conceitual dos diversos modelos ou formatos de ensino não-presencial (MOREIRA, 2020). Ainda, assim, algumas considerações breves são necessárias, justamente por conta do ineditismo do momento atual e pela expressa autorização pelo Ministério da Educação (MEC) para, *em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, etc.* Como se vê, a Portaria 544, de 16.7.2020, do MEC não transforma o ensino presencial em ensino à distância. Além disso, o MEC delegou às instituições de ensino (IEs) as adequações curriculares e

disponibilização de recursos aos alunos de modo a permitir o acompanhamento das atividades letivas.

Convêm lembrar que a educação a distância (EAD) tem expressa previsão na Lei de Diretrizes e Base da educação nacional - LDB - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), sendo que seu artigo 80 encontra-se hoje regulamentado no Decreto 9.057/2017 (BRASIL, 2017). A EAD não é livremente autorizada a qualquer instituição de ensino, sendo necessário um credenciamento específico, uma estrutura física adequada, espaço para desenvolvimento de algumas atividades presenciais (avalições, estágios, práticas, defesa de trabalhos, etc) e diversos outros aspectos previstos na legislação de regência que permitem distinguir a EAD do ensino tradicional presencial. A retomada das atividades de ensino de maneira virtual por conta da pandemia impôs uma ruptura completa na forma a que estávamos habituados com o aprendizado, pesquisa e extensão. O simples fato de as aulas agora passarem a ser virtuais não permite afirmar que a educação passou a ser toda pelo modelo EAD. Portanto, a adoção de atividades remotas como regra implica na criação de um modelo mesclado, ou seja, não é mais presencial, mas tampouco corresponde à EAD na forma como regulada. Isto exigirá muita ponderação, compreensão e parcimônia quanto ao uso de novas ferramentas sem a devida capacitação, da parte de todos os envolvidos, sejam estes os docentes, os alunos e as instituições.

Partindo-se do pressuposto de que a pandemia traz uma profunda alteração no ensino presencial, impondo uma maior utilização das ferramentas digitais, é preciso refletir sobre as implicações que daí advirão sobre outros aspectos da vida e direitos, tais como direitos à imagem e à produção intelectual.

O PROFESSOR PODE SER OPOR A EXERCER SUAS ATIVIDADES REMOTAMENTE?

A posse em cargo público é um importante instituto jurídico, cabendo recordar sua definição legal e os efeitos dela decorrentes:

> Art. 13 da Lei 8112/90 (RJU): A posse dar-se-á pela assinatura do respectivo termo, no qual deverão constar as atribuições, os deveres, as responsabilidades e os direitos inerentes ao cargo ocupado, **que não poderão ser alterados unilateralmente, por qualquer das partes, ressalvados os atos de ofício previstos em lei**.

A relação de trabalho do docente federal titular de cargo não tem natureza contratual (como ocorre no setor privado e, no ensino federal, com os professores visitantes e substitutos, que firmam um contrato temporário de prestação de serviços). A relação do docente federal é de natureza estatutária, vale dizer, decorre de previsão legal, o que impede que haja alteração das obrigações e direitos de forma individual entre o professor e a universidade. Os limites, deveres e direitos são os previstos de forma geral para o servidor (Lei 8.112/1990) e aos integrantes da carreira (Lei 12.772/2012). Além disso, como decorrência da autonomia prevista no artigo 207 da Constituição, a relação de trabalho docente observará também as normas internas de cada instituição federal de ensino, como ocorre, por exemplo, em relação às regras dos concursos, progressões funcionais, limites de valores para percepção de bolsas de pesquisa ou extensão, etc.

Com isso, resta estabelecida uma premissa básica: não há espaço para negociar individualmente o estabelecimento de novas

obrigações ou direitos com a universidade ou instituto. Evidentemente, que isso não implica em desconsiderações de situações individualmente vivenciadas pelo docente e seu impacto na prestação de suas atividades. A legislação é aberta a situações individuais, criando mecanismos para isso, que são aplicadas de forma igual a todos, quando necessário. Enquadram-se nessa hipótese as licenças para tratamento de saúde, afastamentos para estudo, etc.

A retomada das aulas de forma virtual ou presencial é, portanto, uma decisão institucional e não individual. Isso, contudo, não implica em ignorar as individualidades, já que professores podem estar mais ou menos familiarizados com informática e possuírem – ou não – uma estrutura mínima (computadores, celulares e internet banda larga), outros apresentam alguma restrição de saúde, enfim. Não se pode desprezar o fato de que o modelo previsto na legislação de educação a distância não corresponde exatamente às alternativas encontradas para continuidade do ensino durante a pandemia, o que, portanto, cria uma lacuna normativa que deverá ser preenchida pelo bom senso e pela aplicação dos princípios gerais e de direitos e garantias individuais.

A ADMINISTRAÇÃO TEM OBRIGAÇÃO DE DISPONIBILIZAR MEIOS PARA VIABILIZAR AULAS E ATIVIDADES REMOTAS?

Sim, devem ser viabilizadas por parte da administração pública as condições para que alunos e docentes possam acompanhar as atividades de ensino à distância, o que incluiu especialmente uma capacitação. Sugerimos que o professor que não dispuser de estrutura necessária ou que apresente alguma limitação de saúde que lhe impeça as atividades de forma remota formalize

essa circunstância junto à chefia imediata (em geral o chefe de departamento). Essa comunicação é fundamental para registrar a boa-fé do servidor, evitando que suas dificuldades sejam equivocadamente interpretadas como desídia.

Caso seja tecnicamente impossível o fornecimento de condições para que docentes desempenhem em sua residência as atividades, deverão ser encontradas soluções alternativas que garantam acesso a algum local na própria universidade ou instituto federal com estrutura adequada para a transmissão das atividades, sempre tendo em conta as medidas de contingenciamento impostas pelas autoridades públicas e eventuais restrições de saúde do servidor (grupo de risco, comorbidades, etc).

COMO FICA A PROTEÇÃO DA IMAGEM – INCLUÍDA TAMBÉM A VOZ - DOS ENVOLVIDOS, EM ESPECIAL DOCENTES E ALUNOS?

Direito à imagem e direitos autorais não se confundem. O direito à imagem é um direito de personalidade previsto nos incisos V e X do artigo 5º da Constituição brasileira e é inerente a qualquer pessoa, independentemente de idade ou nacionalidade. O artigo 20 do Código Civil (BRASIL, 2002) é claro ao dispor que

> **salvo se autorizadas**, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

Logo, qualquer gravação, publicação ou divulgação de aulas pressupõe a concordância dos envolvidos. No caso específico da transmissão e gravação de aulas e outras atividades de ensino remoto, não há necessidade de que essa concordância seja formalizada individualmente e por escrito, desde que fique claro que a pessoa foi alertada da gravação, da finalidade a que se propõe e da alternativa de se opor à exposição de sua imagem. Nesse último caso, havendo oposição, qualquer divulgação deverá ser previamente editada de maneira a que imagem desautorizada não apareça na transmissão.

Dicas práticas sobre a utilização de imagens:

- Incluir nos planos de ensino, de forma clara, que as atividades síncronas e assíncronas poderão ser gravadas para utilização restrita aos fins a que se destina aquela disciplina específica, facultando-se ao aluno seu direito de não ser gravado ou filmado, mediante expressa manifestação;
- Incluir de maneira clara no material produzido e durante a própria transmissão das atividades síncronas, o alerta escrito e verbal de que é proibida a utilização daquelas imagens sem expressa autorização.

O ALUNO PODE SE OPOR À GRAVAÇÃO?

Sim. O aluno que se opõe à gravação terá a liberdade, obviamente, de desativar sua câmera de computador. Mas mesmo que não o faça e tenha de forma expressa registrado sua vontade de

não ser gravado, não poderá o material ser disponibilizado sem a devida edição, suprimindo sua imagem e sua voz.

A CÂMERA E O MICROFONE DEVEM ESTAR OBRIGATORIAMENTE LIGADOS?

Não se pode impor a ninguém a obrigação de ser filmado ou gravado contra sua vontade. Portanto, docente e aluno podem desligar câmeras e microfones durante a aula, ainda que isso possa causar algum prejuízo no desenvolvimento da aula ou de certa forma dificultar a avaliação. A utilização do *chat* é uma alternativa, já que a opção de desligar a câmera e o microfone não dispensa o aluno da presença na aula.

O ALUNO PODE GRAVAR A AULA?

A gravação ou fotografia de trechos da aula com a finalidade exclusiva de anotação do conteúdo para posterior utilização própria pelo aluno em seus estudos tem expressa autorização legal (art. 46, IV da Lei 9.610/1998). Porém, é expressamente vedada sua publicação sem a autorização dos demais envolvidos (alunos e professores), o que inclui compartilhamento pela internet, WhatsApp, etc.

QUAL A CONSEQUÊNCIA DO USO INDEVIDO DA IMAGEM?

A utilização indevida da imagem sujeita o violador à responsabilização na esfera civil (reparação dos prejuízos

financeiros) como também na esfera penal, conforme o uso que for dado à imagem e seu propósito, podendo ser a hipótese enquadrada nos *crimes contra a honra* (calúnia, difamação e injúria), por exemplo.

Quando o uso indevido se destinar a fins econômicos ou comerciais, o prejuízo sofrido é presumido, ou seja, independe de prova (**Súmula 403** do Superior Tribunal de Justiça*:* "Independe de prova do prejuízo a indenização pela publicação não autorizada de imagem de pessoa com fins econômicos ou comerciais)".

AULAS SÃO PROTEGIDAS POR DIREITOS AUTORAIS?

Como regra, sim. As aulas são protegidas por direitos autorais na medida em que decorrem de um estudo, do intelecto e da criatividade, sendo o docente considerado seu 'autor'. Dessa forma, não pode um professor reproduzir a aula de algum colega sem sua autorização, como tampouco pode copiar os exercícios e demais figuras, gravuras e tabelas preparadas por terceiro sem sua expressa anuência.

Porém, nem tudo que se usa ou se diz em aula é uma obra autoral. Exemplo: explicar aos alunos a lei da gravidade não torna o professor autor da mesma. O que está protegido, neste caso, não é a teoria, mas a forma literária ou artística pela qual o conteúdo científico é transmitido. Justamente para clarear essa situação, a LDA explicita em seu art. 7º, §3º:

> No domínio das ciências, a proteção recairá sobre a forma literária ou artística, não abrangendo o seu conteúdo científico ou técnico, sem prejuízo dos

direitos que protegem os demais campos da propriedade imaterial.

DIREITO AUTORAL PODE SER VENDIDO OU CEDIDO INTEGRALMENTE?

É preciso distinguir as duas faces da proteção dos direitos autorais: A Lei 9.610/1998 (Lei dos direitos autorais – LDA) explicita essa duplicidade em seu artigo 22: *Pertencem ao autor os direitos morais e patrimoniais sobre a obra que criou*. **[1] direito moral:** corresponde à criação e originalidade da obra e o direito moral que seu autor tem em ser eternamente reconhecido como sendo criador. Esse direito moral não pode ser transmitido e não prescreve. Assim, ainda que já tenha caído em domínio público, Shakespeare sempre será o autor de Hamlet, assim como a autoria de Dom Casmurro sempre será de Machado de Assis. [2] **o aspecto patrimonial**, a seu turno, envolve a titularidade da obra e sua exploração econômica, o uso, a licença, a edição, etc. O direito patrimonial da autoria pode, portanto, ser cedido de forma onerosa ou gratuita, de forma integral ou parcial.

Chega-se assim a um ponto polêmico: o pagamento de uma remuneração pela instituição de ensino a torna autora da obra?

O QUE É PROTEGIDO POR DIREITO AUTORAL?

O conceito de obra autoral é amplo, ficando sujeito às inovações e invenções de novas formas de manifestação do espírito humano. A Lei 9610/1998 (Lei dos Direitos Autorais – LDA) lista

alguns exemplos de criações protegidas por direitos autorais, como também de situações que não se sujeitam à proteção:

Quadro 1 – Proteção do Direito Autoral

Obras protegidas por direitos autorais – art. 7º da LDA	**Não são objeto de proteção como direitos autorais – art. 8º da LDA**
I - os textos de obras literárias, artísticas ou científicas; II - as conferências, alocuções, sermões e outras obras da mesma natureza; III - as obras dramáticas e dramático-musicais; IV - as obras coreográficas e pantomímicas, cuja execução cênica se fixe por escrito ou por outra qualquer forma; V - as composições musicais, tenham ou não letra; VI - as obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas; VII - as obras fotográficas e as produzidas por qualquer processo análogo ao da fotografia; VIII - as obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia e arte cinética; IX - as ilustrações, cartas geográficas e outras obras da mesma natureza; X - os projetos, esboços e obras plásticas concernentes à geografia, engenharia, topografia, arquitetura, paisagismo, cenografia e ciência; XI - as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova; XII - os programas de computador; XIII - as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual.	I - as ideias, procedimentos normativos, sistemas, métodos, projetos ou conceitos matemáticos como tais; II - os esquemas, planos ou regras para realizar atos mentais, jogos ou negócios; III - os formulários em branco para serem preenchidos por qualquer tipo de informação, científica ou não, e suas instruções; IV - os textos de tratados ou convenções, leis, decretos, regulamentos, decisões judiciais e demais atos oficiais; V - as informações de uso comum tais como calendários, agendas, cadastros ou legendas; VI - os nomes e títulos isolados; VII - o aproveitamento industrial ou comercial das ideias contidas nas obras.

Fonte: Brasil (1998). Organização própria.

A INSTITUIÇÃO DE ENSINO TEM O DIREITO DE USAR LIVREMENTE UMA AULA POR CONTA DO PAGAMENTO MENSALMENTE FEITO AO PROFESSOR?

Partindo do pressuposto que as obras protegidas por direitos autorais são frutos da criatividade e originalidade da mente humana - e isso se torna bem evidente nos vínculos educacionais (a universidade não entra na sala de aula, quem entra é a pessoa do docente) - parece-nos difícil argumentar que a autoria de aulas virtuais seja de uma pessoa jurídica.

Logo, a face moral da autoria é claramente da professora ou professor responsável por aquele trabalho que será transmitido ou gravado. Contudo, do ponto de vista patrimonial, a situação é mais complexa, pois é possível que o uso da obra tenha sido autorizado pelo autor e muitas vezes seja objeto de contratação específica com o empregador, onde é estabelecido valor (pode ser o salário mensal), o prazo, a forma de utilização, etc (VIEIRA, 2003). Eventual ajuste de cessão de uso da obra deve ser formal, por escrito e seu caráter oneroso é presumido. Na falta de ajuste quanto aos efeitos patrimoniais, esses permanecem intactos, ou seja, são exclusivos do autor.

O fato de uma universidade pagar remuneração mensal para que o professor produza aulas e outras obras autorais deve ser visto com cautela, pois não se está nem diante de uma usurpação indevida do direito autoral, tampouco, com uma cessão irrestrita de direitos patrimoniais ao empregador ou ente público. Quando a remuneração é paga com esse propósito, a "teoria da disposição funcional" sustenta que os aspectos patrimoniais sejam temporariamente cedidos ao "pagador".

> "Terminado o contrato de trabalho, por motivo justo ou sem motivação, os direitos que já eram do empregado permanecem com ele. A empresa não poderá mais usar a obra sem autorização. É como se aquela licença de uso pela empresa existente na vigência do contrato de trabalho encerrasse com a demissão (PINHEIRO, 2016).

Ilustrativa, nesse sentido, a decisão do Tribunal Superior do Trabalho que condenou uma instituição privada a reparar os prejuízos decorrente da utilização indevida de aulas preparadas por ex-empregada sua (BRASIL, 2013):

> **A utilização de material didático pela empresa sem a correspondente autorização pela empregada, reproduzindo-o e distribuindo-o após a extinção do contrato de trabalho, gera para a autora o direito à indenização.** Na espécie se ressalta que o contrato de cessão de direitos autorais vinculava-se ao relacionamento profissional - empregada e empregadora -, permitindo a transferência total dos direitos da divulgação das apostilas e vídeo-aulas da reclamante em favor da ré. De sorte que com a extinção do contrato de trabalho exsurgiu novo enquadramento jurídico donde a continuidade da reprodução parcial ou integral do material didático enseja a necessidade de prévia e expressa autorização por parte da autora da obra intelectual (art. 29, inciso I, da Lei nº 9.610/98). PROCESSO Nº TST-RR-270900-94.2007.5.09.0004 – Relator MINISTRO VIEIRA DE MELLO FILHO).

Portanto, com base nessa teoria, entendemos que as aulas produzidas para o prosseguimento das atividades de forma virtual podem ser usadas pelas instituições de ensino para que elas prestem suas finalidades de ensino público, sem que isso gere ao professor

qualquer direito à reparação financeira. Contudo, esse uso do material está restrito àquela disciplina específica, no semestre específico, não podendo a instituição usar essa mesma aula em outros anos e de forma irrestrita.

OS CUIDADOS COM DIREITOS AUTORAIS DE TERCEIROS NA APRESENTAÇÃO E ELABORAÇÃO DE AULAS E OUTRAS FERRAMENTAS DE ENSINO REMOTO

A preparação de aulas virtuais ou remotas e a preparação de material didático que será transmitido via internet exige um cuidado muito grande, em dois especiais sentidos: PROTEGER OS AUTORES de materiais usados nas aulas e PROTEGER O AUTOR da aula.

Ao preparar seu material, o professor deve ficar atento aos direitos autorais sobre materiais usados por ele. Fotografias, figuras, músicas, vídeos, ainda que disponibilizados gratuitamente pela internet, estão protegidos por direitos autorais. Lembramos que o uso de representações teatrais e execuções musicais para fins didáticos é legalmente permitido no artigo 46, VI da LDA. Portanto, é importante certificar-se se o material que se pretende usar esteja liberado para uso e sempre informar a autoria e a fonte. Outro cuidado que se deve ter é quanto à possibilidade de que o material já esteja em domínio público, de forma que seu uso estará liberado, desde que referida a autoria.

Recomendamos a consulta aos materiais indicados ao final do trabalho contendo orientações bastante didáticas quanto ao uso de outras obras.

COMO POSSO PROTEGER A MINHA PRODUÇÃO INTELECTUAL?

A originalidade de uma obra não pressupõe registro. Logo, alguém pode ser o autor de uma obra sem que ela tenha sido registrada. A vantagem do registro é a proteção daí decorrente e a facilidade de comprovar a data de criação.

Atualmente existem algumas plataformas na rede mundial que auxiliam no registro gratuito de obras. A **Creative Commons** é uma dessas ferramentas que viabiliza o registro de obras e atua para que as regras de utilização dos conteúdos disponibilizados estejam claras, pois, quando se pesquisa um conteúdo no ambiente virtual, nem sempre estão claras suas normas de utilização e possibilidades de reprodução. São licenças gratuitas e fáceis de usar e que fornecem para o autor uma forma simples e padronizada de conceder autorização para que a obra possa ser utilizada. O autor pode dizer para todos que estão interessados em fazer o uso de sua obra como ela poderá ser utilizada, sem a necessidade de contratar um advogado ou um intermediário (PREVEDELLO, 2015).

COMPATIBILIZAÇÃO ENTRE A LIBERDADE DE ENSINO E A TRANSMISSÃO (OU GRAVAÇÃO) DAS AULAS

A forma como serão divulgadas as aulas virtuais e demais atividades didáticas depende em grande parte da vontade do professor. O fato das instituições de ensino transmitirem em tempo real ou gravarem as aulas para posterior utilização pelo aluno em ambiente ou plataformas controladas nos parece dentro da permissão decorrente própria finalidade das instituições e dentro das atribuições decorrentes da relação funcional. Haveria abuso se a

instituição de ensino compartilhasse na internet as aulas sem a devida autorização do autor. Nesse caso, haveria uma utilização indevida tanto da imagem como do direito autoral. Porém, o professor é livre para disponibilizar sua aula em canais como Youtube, por exemplo, devendo apenas ter o cuidado de incluir os alertas e autorizações que deseja sejam observados quando do uso.

Reitera-se que as aulas, bem como o material de apoio produzido pelo professor estão protegidos pelo direito autoral.

Assim, o fato de a aula estar disponibilizada em ambiente ou plataforma virtual, não autoriza que a Administração ou o aluno compartilhem ou preparem qualquer tipo de manual ou publicação para repassar a colegas ou outros alunos, apropriando-se indevidamente do trabalho do professor. O mesmo vale, por exemplo, para trabalhos apresentados por alunos em sala de aula, os quais estão também protegidos.

QUAL A CONSEQUÊNCIA DA VIOLAÇÃO DE DIREITO AUTORAL?

Violação de direito autoral traz consequências de diversas ordens, a começar pelo âmbito penal, pois é tipificado como crime pelo artigo 184 do Código Penal, podendo a pena variar conforme o intuito (visando o lucro, por exemplo) e o modo de disseminação da obra usurpada.

Além disso, o responsável pela violação está sujeito a reparar o prejuízo causado por conta de seu ato, na esfera civil. Nesse caso, aplica-se a regra geral de reparação pela prática de atos ilícitos prevista no Código Civil (artigos 186 e 927).

Em se tratando de violação de direito autoral cometida por servidor público, o mesmo poderá ainda estar sujeito à responder na

esfera administrativa, por violação ao dever de observar as normas legais e regulamentares (art. 116 da Lei 8112/1990 – RJU), sem prejuízo de outro enquadramento legal, conforme destinação ou a forma pela qual ocorreu o uso indevido da obra alheia.

CONDIÇÕES DE TRABALHO – "PROFESSOR 24 HORAS"

A transformação do formato das aulas presenciais deve vir acompanhada de um grande cuidado com os agentes envolvidos, sejam eles docentes ou servidores de equipes de apoio. Esse cuidado diz respeito não apenas às questões de direito de imagem ou autorais, envolvendo também direitos sociais e proteção à saúde do trabalhador.

A partir da experiência já existente da EAD alguns estudos já analisaram e diagnosticaram os problemas e distúrbios mais frequentemente enfrentados por docentes nessa modalidade (BARROS, 2007) os quais são importantes indicativos para que seja dada especial atenção à saúde física e mental dos docentes. Alguns exemplos de problemas levantados são:

- Questões ergonômicas: é presumível que nem todas as residências disponham de condições adequadas de trabalho, sobretudo quanto à postura, o que pode trazer impactos negativos à saúde;
- Saúde mental: ansiedade e angústia com os novos desafios poderão ser sentidas de maneira completamente diversa por cada docente, de forma mais evidente, é claro, para docentes mais antigos e com menor familiaridade com tecnologias novas;
- Sobrecarga de jornada: não havendo controle de jornada em tele trabalho, é preciso que o docente crie

> hábitos e mecanismos de controle para não se transformar no "professor 24 horas". Da mesma forma, a instituição de ensino deve estar pronta a responder e proteger o docente no caso de queixas infundadas que poderão surgir por parte de alunos (como por exemplo: - mandei uma mensagem no chat e o professor não me respondeu!). A instituição deve ouvir sempre o professor, se apropriar dos fatos e ter a compreensão de que o tempo do professor não pertence integralmente ao trabalho.

COMO MENSURAR O TEMPO DE PREPARAÇÃO DE AULAS, ORIENTAÇÃO E DEMAIS ATIVIDADES?

A substituição das aulas presenciais por educacionais digitais, como já visto no início, não significa uma transformação total de todos os cursos presenciais em cursos EAD. No EAD, por exemplo, existe a figura do tutor, o qual contribui muito com a elaboração e divulgação de materiais aos alunos. Porém, essa não será a realidade em diversas IFES, de maneira que provavelmente recairá sobre os professores essas atribuições de preparação das aulas.

A legislação atual do ensino federal já prevê limites de hora-aula, justamente para preservar as demais atividades, como a preparação, orientação, avaliação, etc. Porém, o novo modelo suscita alguns questionamentos importantes, sobretudo quando há uma predileção pela adoção de aulas assíncronas. Essas aulas previamente preparadas pelo professor, sem transmissão em tempo real, serão computadas na carga horária do docente? Talvez para docentes com Dedicação Exclusiva essa preocupação não faça tanto sentido, mas, para professores de 20 ou 40 horas seja mais relevante. Como mensurar o tempo gasto com preparação de aulas assíncronas? O tempo de duração dessas aulas equivalem à hora-

aula para fins de verificação da jornada mínima em sala de aula? Estes questionamentos exigirão uma avaliação atenta por parte das Comissões Permanentes de Pessoal Docente (CPPD), sindicatos, conselhos de unidade e demais instâncias envolvidas. Há, portanto, uma lacuna legislativa que deverá ser suprida a partir da aplicação de princípios gerais, sempre preservando o interesse da sociedade (alunos em especial) de forma compatibilizada com os direitos sociais e de personalidade (direitos de imagem e autorais) dos docentes.

REFERÊNCIAS

BARROS, V. A. "O trabalho do docente virtual: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação a distância". **Anais do CONPEDI**. Manaus: CONPEDI, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/11/2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/11/2020.

BRASIL. **Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/11/2020.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. Recurso de Revista 270900-94.2007.5.09.0004. Brasília: TST, 2013.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. "Por um novo conceito e paradigma de educação digital online". **Revista UFG**, vol. 20, 2020.

PINHEIRO, L. A.; PANZOLINI, C. D. “Direito Autoral do empregado autor - Breve estudo de caso”. **Migalhas** [11/06/2016]. Disponível em <https://www.migalhas.com.br>. Acesso em: 25/11/2020.

PREVEDELLO, C. F. *et al*. “Direito Autoral na Produção de Materiais Didáticos para a Educação a Distância: reflexões para a utilização na era da informação”. **Revista Thema**, vol. 12, n. 2, 2015.

VIEIRA, E. M. *et al*. “Educação a distância e direitos autorais”. Revista de Administração Pública, vol. 37, n. 6, 2003.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Dominique Guimarães de Souza é licenciada em Ciências Biológicas. Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e docente da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. E-mail para contato: dominique_guimaraes@yahoo.com.br

Douglas Souza Guedes é graduando do curso de Direito da Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC), Unidade Bom Jesus do Itabapoana (RJ). Email para contato: dsouzaguedes@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista e cientista político, especialista, mestre, doutor e *post doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Website: www.eloisenhoras.com. E-mail: eloisenhoras@gmail.com

Francis Campos Bordas é advogado, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e sócio do escritório Bordas Advogados Associados. E-mail para contato: francis@bordas.adv.br

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos é pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista PNPD/CAPES. Doutor e Mestre em Educação E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Jean Carlos Miranda é licenciado em Ciências Biológicas, mestre em Biologia e doutor em Ciências. Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail para contato: jeanmiranda@id.uff.br

Júlio Paulo Cabral dos Reis é licenciado e mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. E-mail para contato: julio.reis@ifmg.edu.br

Karina Roberto Borges é professora coordenadora da área de Linguagens da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Santa Bárbara d'Oeste. Email para contato: karinaborges@professor.educacao.sp.gov.br

Silvia Tietê Figueiredo é professora coordenadora da área de Ciências da Natureza e Matemática da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Santa Bárbara d'Oeste. Email para contato: tiete@professor.educacao.sp.gov.br

Tauã Lima Verdan Rangel é graduado em Direito, mestre e doutor em Ciências Jurídicas e Sociais. Atua como docente da Faculdade Metropolitana São Carlos, unidade de Bom Jesus do Itabapoana (RJ). E-mail para contato: taua_verdan2@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Wagner Feitosa Avelino é mestre em Educação. Professor da Faculdade de Americana e coordenador da área de Ciências Humanas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Santa Bárbara d'Oeste. Email: wagnerf@professor.educacao.sp.gov.br

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/livros

Copyright © Editora IOLE
2021

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

EDITORA IOLE

Coleção Comunicação e Políticas Públicas

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2021