



Pandemia e Educação no Brasil: Desafios do Ensino Remoto Emergencial e Implicações para a Docência

Pandemic and Education in Brazil: Challenges of Emergency Remote Teaching and Implications for Teaching Practice

Arthur Junio de Moraes Castro

Programa de pós graduação em ciências da educação (Universidad Autónoma de Asunción)

Resumo: Este estudo analisa os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia de covid-19. A interrupção das aulas presenciais afetou 1,57 bilhão de alunos globalmente, expondo graves limitações de conectividade e infraestrutura no sistema educacional brasileiro. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em revisão narrativa e análise documental sob a ótica da Constituição Federal (1988) e da LDB nº 9.394/96. Destaca-se que o ERE se diferencia da educação on-line planejada por sua implementação reativa e heterogênea diante da crise. No contexto da EJA, as desigualdades foram acentuadas pela dificuldade de acesso às tecnologias digitais e pela necessidade dos estudantes de conciliar trabalho e estudo. Como resposta, mobilizaram-se metodologias ativas e o ensino híbrido para estimular a autonomia discente, utilizando ferramentas como WhatsApp e Google Classroom. O papel docente foi ressignificado através das funções de “escavador”, “curador” e “mediador”, exigindo formação contínua para lidar com a cultura digital e as realidades sociofamiliares dos alunos. Conclui-se que a tecnologia oferece oportunidades para democratizar o ensino, desde que o Estado garanta as condições reais de acesso e permanência escolar.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; EJA; tecnologias digitais; metodologias ativas; direito à educação.

Abstract: This study analyzes the challenges of Emergency Remote Teaching (ERT) in Youth and Adult Education (EJA) during the covid-19 pandemic. The suspension of in-person classes affected 1.57 billion students globally, revealing severe connectivity and infrastructure limitations within the Brazilian educational system. The research employs a qualitative and descriptive approach, based on a narrative review and documentary analysis from the perspective of the Federal Constitution (1988) and the LDB No. 9,394/96. It highlights that ERT differs from planned online education due to its reactive and heterogeneous implementation during the crisis. In the context of EJA, inequalities were exacerbated by difficulties in accessing digital technologies and the students' need to balance work and studies. In response, active methodologies and hybrid learning were mobilized to foster student autonomy, utilizing tools such as WhatsApp and Google Classroom. The teaching role was redefined through the functions of “excavator”, “curator”, and “mediator”, requiring continuous training to manage digital culture and the students' social and family realities. The study concludes that technology offers opportunities to democratize teaching, provided that the State guarantees real conditions for access and school retention.

Keywords: emergency remote teaching; EJA; digital technologies; active methodologies; right to education.

INTRODUÇÃO

Em 2020, a pandemia de covid-19 levou ao fechamento de instituições de ensino em diversos países e interrompeu, de forma abrupta, a rotina escolar. No Brasil, essa interrupção expôs limitações estruturais do sistema educacional para operar em larga escala com mediação digital, sobretudo em termos de conectividade, acesso a equipamentos e preparo institucional para reorganizar o trabalho pedagógico.

A principal resposta para manter algum nível de continuidade das atividades foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Trata-se de uma solução adotada em situação de crise, com implementação rápida e condições heterogêneas, o que a diferencia de modelos de educação on-line concebidos previamente, com desenho didático, infraestrutura e suporte planejados.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os efeitos do ERE foram intensificados. Parte significativa desse público concilia estudo e trabalho, apresenta trajetórias escolares interrompidas e enfrenta restrições materiais que afetam diretamente o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Em muitos casos, a participação no ensino remoto ficou condicionada à disponibilidade de smartphone, à qualidade do pacote de dados e à estabilidade da internet, o que produziu desigualdades de acompanhamento e permanência.

Nesse contexto, metodologias ativas e proposições associadas ao ensino híbrido foram mobilizadas como alternativas para evitar que as atividades se reduzissem ao envio e recebimento de tarefas. A intenção foi ampliar o envolvimento do estudante e organizar práticas que combinassem momentos síncronos e assíncronos, além de diferentes formas de interação e devolutiva. Plataformas como *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Moodle* passaram a ser utilizadas como estratégias de comunicação, organização de conteúdos e acompanhamento de atividades, com variações conforme as condições de cada rede e comunidade escolar.

A adoção do ERE também implicou mudanças no trabalho docente. O professor precisou reorganizar planejamento, estratégias de avaliação e formas de comunicação com os estudantes. Além da função de ensino, intensificaram-se tarefas de mediação, seleção de materiais, acompanhamento individual e adaptação de recursos às limitações tecnológicas do público atendido. A prática docente no período foi atravessada por fatores externos à escola, condições de trabalho, renda, rotinas familiares e saúde que influenciaram a participação dos estudantes.

A discussão sobre o ERE na EJA, portanto, não se restringe a aspectos metodológicos. Ela se conecta ao direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito de todos e dever do Estado, e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a EJA como modalidade da educação básica. Assim, analisar os desafios do ensino remoto na EJA envolve também examinar as tensões entre a garantia legal do acesso e as condições concretas de oferta e participação em contextos de crise.

METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa e descritiva, baseada em revisão narrativa da literatura e análise documental. A revisão narrativa foi escolhida por permitir uma compreensão abrangente do fenômeno, integrando debates teóricos e normativos sobre a EJA e sobre o ensino mediado por TDICs durante a pandemia.

O corpus analítico inclui documentos normativos e produções acadêmicas relacionadas ao direito à educação e à organização da EJA no Brasil. Foram utilizados, como fontes primárias, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de sustentar a discussão sobre a obrigação estatal de oferta e as garantias legais associadas à modalidade.

A coleta bibliográfica priorizou autores e estudos que abordam TDICs, desigualdades de acesso, Ensino Remoto Emergencial, metodologias ativas e ensino híbrido, especialmente no que se refere ao engajamento e à permanência de estudantes jovens e adultos. A análise ocorreu em duas etapas: (i) leitura exploratória para identificação de categorias recorrentes (acesso, participação, mediação docente, organização pedagógica e avaliação) e (ii) interpretação dos achados, articulando os marcos legais com os limites e possibilidades observados na prática educacional durante o período pandêmico. O objetivo foi descrever o cenário e problematizar as lacunas entre a prescrição normativa e as condições reais de implementação do ERE na EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pandemia da Covid-19 e os Desafios das Aulas Remotas Emergenciais no Brasil

Em 2020, o mundo paralisou pela pandemia. Um vírus altamente contagioso e mortal causou mudanças sociais inimagináveis e, ao chegar ao Brasil, as escolas foram obrigadas a fechar suas portas, interrompendo o ensino presencial e iniciando os desafios das salas de aula remotas. Como resultado, o descompasso entre as escolas e o restante da sociedade na integração da cultura digital em suas práticas cobra o seu preço, e a migração das atividades educativas de um ambiente de apresentação física para um ambiente virtual faz com que as escolas encontrem dificuldades no processo de integração da cultura digital.

Segundo Fiori e Goi (2020), os protocolos de contenção desenvolvidos pelo Ministério da Saúde definem o isolamento com distanciamento social prolongado e seletivo. Com esta determinação veio o encerramento de escolas e mercados públicos, o cancelamento de eventos e trabalhos de escritório, e várias outras atividades diárias.

Segundo Fiori e Goi (2020), relatam em seu artigo:

Governos de todo o mundo, estão trabalhando para coordenar o fluxo de informações para fornecer diretrizes para mitigar os impactos econômicos e sociais do covid-19 à medida que as pessoas se isolam para proteger a vida humana. Informações de fake news permeiam todas as redes sociais, dificultando a orientação das autoridades da população do país brasileiro, planos de emergência, protocolos de saúde, informações de óbitos e números de infecção.

De acordo com um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação-UNESCO (2020), a pandemia causou uma profunda reviravolta educacional globalmente, interrompendo as atividades em sala de aula e afetando 1,57 bilhão de alunos em 191 países (Saraiva, 2020).

A nova realidade criou uma sensação geral de insegurança para professores, pais e alunos, não apenas pelo medo de serem contaminados, mas também pelo medo do que acontecerá com o ano letivo. Segundo a Secretaria de Estado de Educação e Ciência e Tecnologia (SEECT), a Paraíba passou:

O regime especial inicia-se com uma formação sobre o uso da tecnologia educativa aberta a todos os docentes da rede. Por meio do edital, 100 tutores foram selecionados e treinados em abril para capacitar outros professores no uso de tecnologia educacional para planejamento instrucional e organização de aulas.

De acordo com o Decreto nº 418/2020, as escolas funcionarão de acordo com o item 3 do Decreto:

Os alunos matriculados em todas as modalidades do ensino fundamental e final do ensino médio terão acesso às atividades por meio de guias de estudo, entregues por meio de recursos digitais, redes de rádio e televisão, mídia física ou não, que serão produzidas pelos professores e verificadas pela Coordenação de Ensino da escola (Brasil, 2020).

Nessa nova situação, profissionais da educação, escolas e comunidades escolares se deparam com o enorme desafio do ensino à distância (Barbosa, 2020). Diante dessa situação, os profissionais da educação se deparam com a falta de capacitação e ferramentas disponíveis para conduzir as aulas.

Alves (2020) apontou que o paradoxo formado, por um lado, os alunos estão completamente imersos na realidade digital, por outro, os professores precisam dominá-los e aplicá-los como ferramentas de ensino, além de compreender os recursos das mídias digitais e desempenhando um papel importante no desenvolvimento da prática educativa no ambiente escolar durante o processo de aculturação digital.

Não se pode pensar o uso das TDICs na educação como separado da formação que a torna possível, pois “quando falamos de tecnologia educacional, queremos

dizer o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e o desenvolvimento de outras competências humanas no contexto de treinamento” (Sales, 2018, p.94).

Sem formação, o uso da tecnologia digital em sala de aula, no processo educacional mediado por tecnologia que estamos enfrentando atualmente, traduz-se, na melhor das hipóteses, em uma replicação de programas paramétricos de espaço/tempo de ensino, em vez de prática real de ensino.

No entanto, não se pode dizer que o Ensino à Distância Emergencial (ERE) implementado durante a pandemia possa ser classificado como educação *online*. Mesmo considerando que “a educação *online* não é um modelo educacional único, ou mesmo uma abordagem homogênea” (Harisim, 2015, p.27), a distância entre essas duas perspectivas e práticas é importante, no contexto da pandemia é uma escolha razoável. Ao criar precedentes para justificar escolhas explícitas de ensino ou legitimar modelos de ensino que são flagrantemente contraditórios com a literatura.

O Papel das Metodologias Ativas com Ênfase em Tecnologias do Ensino Híbrido

É importante ressaltar que se vivencia um período no qual a tecnologia é uma forte aliada na construção e disseminação do conhecimento, portanto, é necessário aperfeiçoar o trabalho docente com ênfase nas metodologias ativas. Diante desse cenário de pandemia do novo coronavírus as metodologias ativas podem ser uma alternativa para estimular a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Além do potencial de despertar a curiosidade dos alunos, a implementação dessas metodologias favorece a autonomia e o fortalecimento da percepção do aluno, sendo seu conhecimento como consequência de suas ações (Berbel, 2011; Piffero *et al.*, 2020).

Há um consenso na literatura científica sobre a necessidade de utilização das metodologias ativas no processo educativo, visando auxiliar na construção do conhecimento, na capacidade de mediação dos educadores e na construção da própria aprendizagem, levando em consideração que cada pessoa aprende de diferentes formas e situações (Freinet, 1975; Freire, 1996; Vygotsky, 1998; Leitão, 2006; Westbrook *et al.*, 2010; Schmitt; Domingues, 2016; Moran, 2018). Para tanto, aliar as metodologias ativas com o uso da tecnologia caberia ao professor a mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Moran (2015) exemplifica a relação entre educação mista e contexto social nos níveis sociopolítico e socioemocional. A educação também é mista porque ocorre em um contexto social imperfeito, com políticas e modelos conflitantes, entre ideais estabelecidos e práticas implementadas; muitas habilidades e valores socioemocionais estão intimamente relacionados a alguns gestores, professores, alunos inconsistentes com o comportamento cotidiano da família (Moran, 2015, p. 26).

Existem muitos problemas que afetam o aprendizado misto, não apenas abordagens ativas, presenciais e *online*, salas de aula e qualquer outro espaço.

Assim, as habilidades socioemocionais são fundamentais para o processo de controle consciente e emocional do sujeito em relação aos demais.

Também representa o processamento de nossas emoções e nossos relacionamentos com os outros. A educação mista tem suas complexidades no contexto social mais amplo. Nesse sentido, é necessário que os professores busquem a atualização e a formação contínua, o aprendizado contínuo, para diminuir eventuais problemas em sala de aula e melhorar a prontidão no campo de atuação.

Essa heterogeneidade que ocorre nas escolas também está presente no corpo docente: estudos sociológicos e etnográficos da educação mostram que, no plano teórico, a categoria de professores é uma abstração homogênea imaginada, mas na realidade há professores com socioculturais/sociais diversas. Todo professor é um indivíduo social e histórico, por isso é preciso repensar a lógica da homogeneidade da formação docente para pensar o processo de formação da diversidade “heterogênea” na formação continuada.

Esta formação deve ser pensada no quadro de um projeto de grupo, de acordo com as necessidades do professor, de modo que seja capaz de fazer o percurso de trabalho respeitoso da relação dialética do professor como indivíduo com a sua história, problemas, necessidades, possibilidades em coletivos de trabalho profissional (Nuñez; Ramalho, 2001, p. 2). Assim, uma abordagem híbrida busca trazer duas possibilidades: *offline* e *online*; e muitas vezes uma ligação entre dois tipos de aprendizagem: *offline* e presencial.

Com relação ao benefício da tecnologia, Moran (2015) diz que é a integração de todos os espaços e tempos. Que o movimento de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Além disso, cabe ressaltar que a educação formal vai além do espaço escolar, nos inúmeros lugares que passamos e com pessoas que interagimos cotidianamente, principalmente com a facilidade com que os recursos digitais (*smartphones*, *tablets*, *notebooks*) nos proporcionam.

Segundo Chassot (2003), as escolas de nossos avós eram enclausuradas, sem invasões externas, às salas de aulas de hoje estão expostas às interferências do mundo externo. Outra situação relatada pelo autor, antigamente a escola era referência de conhecimento na comunidade, hoje, não raro, os estudantes superam as professoras em possibilidades de acesso às fontes de informação.

Com a *internet* e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (Moran, 2015, p.89).

Contudo, com relação ao avanço das tecnologias e a rapidez com que as informações são repassadas cabe ao professor saber organizá-las e possuir o papel de mediador no processo de construção do conhecimento. Com a pandemia,

ficou cada vez mais claro a necessidade de reconstrução e aperfeiçoamento das tecnologias digitais no ambiente escolar, pois, para seguir acompanhando o processo de ensino-aprendizagem é necessária uma comunicação entre professor e aluno e para isso as tecnologias móveis, equilibram a interação com todos e com cada um.

Nesse momento, é oportuno frisar que o ensino híbrido surge num momento de inclusão e apropriação do mundo digital. O primeiro, porque a tecnologia já faz parte do dia a dia de professores e alunos; o segundo, porque no espaço digital os saberes de sala de aula podem ser potencializados, tornando mais significativas as experiências presenciais (Brito, 2020, p.91).

Então, com a finalidade de proporcionar relações através de ambientes presenciais e virtuais, ficou cada vez mais comum, durante a pandemia do novo coronavírus e o ensino híbrido, sendo ele um ensino baseado em metodologias ativas. O ensino híbrido tem se mostrado como a melhor estratégia pedagógica para despertar e desenvolver nos alunos o protagonismo e o desenvolvimento de competências (Moran, 2015, 2017; Brito, 2020). Contudo, com relação à pandemia, as salas de aulas se tornaram em ambientes virtuais, através de plataformas como, por exemplo, o *Moodle* e o *Google Classroom*.

Com essas plataformas os alunos têm acesso às atividades e aos conteúdos das aulas inseridas pelos professores dos componentes curriculares, fato este que proporciona uma maior aproximação. Para além das plataformas, temos as atividades síncronas que é um processo de comunicação que acontece em tempo real, ou seja, uma sala de aula virtual previamente agendada, onde alunos e professores se encontram virtualmente. Este momento é utilizado para retirar dúvidas, explicações, dinâmicas de grupo, apresentações, entre outros.

No entanto, para poder esclarecer, amparar ou até mesmo orientar, as atividades assíncronas proporcionam uma comunicação a qualquer tempo, sendo que as atividades são realizadas individualmente, com prazo de entrega estipulado pelo professor. Estas atividades podem ser por meio de *sítes* que construam mapas mentais, formulários, jogos interativos, ou até mesmo dentro da plataforma, como fórum de discussões. A união das atividades síncronas e assíncronas são consideradas ambientes virtuais de aprendizagem, no qual, permite ao professor a utilização de amplas metodologias e aperfeiçoar o trabalho docente com o uso da tecnologia.

Por fim, é necessário destacar que não basta apenas inserir as metodologias ativas na sala de aula, mas dar atenção ao processo de ensino aprendizagem e as interações entre aluno e professor. Nada substitui uma sala de aula presencial, o amor, o carinho, a atenção e a dedicação que o professor presta aos seus alunos. Porém, o aperfeiçoamento e a inserção das tecnologias no ambiente de trabalho do professor se tornam urgentes, e isso a pandemia do novo coronavírus vem nos mostrando.

Estimular a Iniciação à Docência e a Consideração do seu Contexto

Tornar-se e ser professor são atos que não terminam com a formatura, mas são atos que perpassam a performance, então esse tema está sempre em cima da mesa. Portanto, a formação de professores, mesmo que a formação inicial seja básica, é algo que está em constante movimento, de modo que os professores precisam se entender em constante formação, se remodelar de acordo com os movimentos socioculturais.

Neste momento, o ambiente mais amplo em que nos encontramos e as mudanças exigidas pela pandemia intensificaram o pensamento sobre essa questão. E, eles não dizem isso com brandura, apenas impõem um novo cenário que obriga as pessoas a repensar o ensino e repensar como ele surgiu.

Pense na fusão do ensino e da tecnologia digital em poucas palavras: escavador, curador, mediador. Tais palavras surgiram em algumas discussões relacionadas à educação, porém, talvez de forma tímida. Mas agora eles podem ser perfeitamente usados para ajudar a pensar sobre o ensino em um ambiente remoto.

Martins e Picosque (2008) apontam que os professores precisam se manter curiosos e intelectuais. Quando o desejo de descobrir coisas novas e o desejo de explorar novos mundos permanecem ativos, os professores adquirem as características de um escavador. Ao usar o termo escavador, pretende-se referir a alguém que escava, estuda, investiga. Dito isso, entende-se que os garimpeiros não se satisfazem com o superficial e, portanto, precisam cavar, investigar, a fim de revelar outras evidências e possibilidades.

Em uma época em que a maioria das pessoas no mundo tem grandes quantidades de informações à sua disposição, é importante minerar e buscar informações e dados úteis (Silva; Alves; Pereira, 2017). Nesse sentido, os professores devem se valer dessa fonte de informações e recursos do trabalho dos mineiros.

É imperativo que os professores mantenham aberta a janela da curiosidade e investiguem continuamente para encontrar recursos atualizados e eficazes para suas ações. Portanto, é responsabilidade dos professores explorar e investigar outras possibilidades disponíveis e quais capacidades eles possuem para que possam ser de grande valia na prática docente.

Em um ambiente de ensino, não basta o ato de garimpar e investigar a coleta de dados, é preciso analisar e selecionar quais dados coletados são de fato de interesse para pesquisa. Nesse contexto, é proposto o conceito de curador, termo intimamente relacionado ao contexto artístico, abrangendo temas relacionados a museus e exposições.

O perfil do curador se reporta aos responsáveis pela seleção e sistematização de obras, artefatos e outros artefatos para suas exposições. Cabe ao curador decidir quais objetos farão parte da exposição, como serão exibidos, em que ordem, onde, etc. No entanto, sua função não é apenas organizar uma exposição, mas pensar

qual é o propósito de se comunicar com tal exposição e qual a melhor forma de organizá-la para que o público/espectador possa entender a comunicação como esperado (Lopes *et al.*, 2014).

Abbot (2008) define curadoria digital como uma série de atividades que fazem parte da gestão de dados, desde o planejamento até a criação, passando pela digitalização (para materiais analógicos), garantindo a disponibilidade e atualização contínua da informação/conteúdo.

Em 2014, Lopes, Sommer e Schmidt sugeriram que considerássemos os professores curadores diante da tecnologia e da forma como acessamos a informação hoje. A forma como nossa sociedade organiza as informações significa que qualquer pessoa com acesso à *internet* pode acessar as informações disponíveis. De alguma forma, muitas informações sobre programas educacionais abrangentes podem ser encontradas nos meios digitais. Ou seja, informações que antes eram restritas pelos livros didáticos agora fazem parte das informações que todos têm com acesso à *internet*.

O uso da tecnologia da informação digital despertou o hábito de escolher determinadas coisas que circulam na *internet* e compartilhar determinadas informações selecionadas nas redes sociais ou em seus espaços como páginas e *blogs*, o que passou a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas. Então parece mais comum do que você imagina pensar em curadoria como algo que acontece na mídia digital.

Que tipo de relação podemos estabelecer entre o comportamento do curador e do professor? Acredito que podemos ver algumas semelhanças, pois a escolha e organização de conteúdos e recursos também está envolvida no ato de ensinar. E se considerarmos também os aspectos relacionados ao surgimento da tecnologia da informação, onde há uma riqueza de informações e muitos recursos disponíveis, é necessário um planejamento cuidadoso para que estes sejam realmente importantes e eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

Luis Guilherme Vergara (1996) nos apresentou o termo curadoria educacional, no qual propõe ações para desenvolver escolhas e percursos educativos. Tomamos emprestado este termo para ver o ato de ensinar como o curador que seleciona dos recursos disponíveis aqueles recursos que irão potencializar a situação de aprendizagem que ele propõe.

No entanto, para completar o conjunto de palavras que caracterizam o professor, integrou-se a terceira palavra supracitada, mediador. Martins (2005) utiliza o termo mediação para falar do comportamento docente. Em suas reflexões ele traz vários outros termos relacionados a ela: provocar, estender, despertar, trocar, incitar, motivar, estimular, facilitar, favorecer, enriquecer, desenvolver, criar, passar, orientar, diagnosticar, liderar, apoiar, influenciar, assistir, demonstrar, materializar, fornecer, expressar, incorporar, informar. Martins (2005) possui uma lista aparentemente interminável de palavras relacionadas ao verbo mediar. Dessa forma, percebe-se o poder dessa palavra tão poderosa para possibilitar diferentes relações que ampliam nossa percepção e nos levam a conceitos antes inimagináveis.

No contexto da educação, o ato de mediação é usado para se referir às ações realizadas pelos educadores na promoção de comportamentos interativos entre o conhecimento e o público, onde quer que esteja, na educação formal ou não formal. Talvez o termo tenha começado a ser usado no contexto dos espaços culturais e expositivos, para além dos muros que definem e legitimam os espaços culturais, e nos espaços escolares. Consequentemente, os professores que atuam nas escolas passaram a ser entendidos também como mediadores, como aqueles que criavam situações para estimular a interação entre o conhecimento formal e os alunos.

Martins (2005) afirmou que a mediação é uma estratégia para facilitar os encontros entre saberes e sujeitos. Através dos encontros aprendemos mais do que apenas o que está no mesmo espaço e tempo, os encontros são também aproximações de ideias, referências, intersecções, experiências, etc. Assim, cabe ao educador criar e questionar situações que perturbem, estimulem e inspirem encontros e experiências de aprendizagem.

Larossa (2002) também nos mobiliza ao propor pensar a educação a partir da experiência. As experiências, diz o autor, são coisas que nos acontecem e nos afetam. Nessa perspectiva, ele entende que a educação é como uma experiência porque nos influencia e nos muda e impulsiona as ações futuras. Compreende-se, portanto, que o professor hoje seja um intermediário que apresenta experiências voltadas à construção do conhecimento. Além disso, propõe ações educativas que consideram o público, para o qual considera quais ferramentas e recursos são mais adequados aos estilos de aprendizagem dos alunos envolvidos.

Estilo de aprendizagem são as características cognitivas, emocionais e fisiológicas da resposta dos alunos aos estímulos recebidos, ou seja, percebemos os estilos de aprendizagem dos alunos a partir de suas reações e interações em situações de aprendizagem. Morin (2012) alerta que vivemos em uma era de crescentes diferenças culturais que, aliadas a experiências e objetivos pessoais, ajudam a descrever as diferentes formas de aprendizagem de cada disciplina.

Atitudes do Professor em Contexto Educativo Remoto

Felicetti (2018, p.216), os professores têm uma responsabilidade muito maior do que o simples processo de transmissão de conteúdo. Seguindo o contexto, cabe também ao professor dar atenção, porque não falar, cuidar e abordar as questões sociais e familiares que os alunos trazem para a sala de aula, conectar-se e atuar com e dentro das comunidades em que ensinam.

Segundo Silva e Mascarenhas (2019) a educação inclui levando em consideração o cuidado e formação do profissional. Entretanto, para Zabala (1998), o professor, como qualquer outro profissional, tem como objetivo primordial ser a pessoa mais competente para o seu trabalho. Sua competência é formada a partir da interação de adquirir conhecimento e adquirir experiência.

Nesse sentido, a experiência permite o planejamento do processo educativo e sua posterior avaliação. Assim, Zabala (1998) ensina que vários fatores devem ser considerados, incluindo a sequência das atividades instrucionais, a organização dos materiais, as características dos alunos e os materiais disponíveis.

A primeira função do professor consiste em exercer o que Zabala (1998) vê como a função social do ensino. Seguindo os pensamentos dos autores, com base em observações da educação pública espanhola, o papel sempre foi selecionar as melhores pessoas com base em sua capacidade de seguir uma carreira universitária ou adquirir qualquer outro título de prestígio.

Zabala (1998) recomenda analisar quais habilidades se destinam a desenvolver os alunos. As habilidades que precisam ser exercitadas podem ser o desenvolvimento da cognição ou inteligência, movimento, equilíbrio, relacionamento interpessoal e autonomia. É a partir daí que surgem perguntas como: o que eles devem saber? O que eles deveriam saber? e como eles deveriam? Esse destacado educador defendia a filosofia de ensino construtivista, pois somente assim a complexidade envolvida no processo de ensino pode ser alcançada.

É importante ressaltar que tanto os alunos quanto os professores têm um papel ativo nesse processo. Numa perspectiva construtivista, estabelece-se uma série de relações entre professores e alunos, para que possam intervir de diferentes formas e atentar às necessidades de cada aluno (Zabala, 1998).

Dessa forma, são elencados oito pontos básicos, que constituem a atividade dos educadores. Segundo Zabala (1998), o primeiro papel do educador é assumir posturas flexíveis para que as necessidades dos alunos possam ser identificadas. Além de contar com suas contribuições, os professores também devem ajudar seus alunos a encontrar significado no que fazem e estabelecer metas ao seu alcance. Ao criar um ambiente de confiança e reciprocidade, os alunos receberão ajuda e canais de comunicação suficientes para se envolverem em interações construtivas.

É assim que os alunos vão ganhando autonomia gradativamente. Além disso, os professores são responsáveis por avaliar cada aluno com base nas circunstâncias individuais que os cercam. Corroborando com a temática, Felicetti (2018, p.219): “Analisou que grande parte da motivação para o ensino vem da percepção de escolha e vontade e do desejo de se tornar professor, bem como da relação docente entre professores e alunos e entre instituições”.

Os educadores encontram sentido na profissão à medida que a singularidade e a importância são reconhecidas nas atividades a serem desempenhadas. Assim, o comentário de Felicetti *et al.* (2018, p.24) “sobre as opções de ensino está relacionado a aspectos de afinidade profissional, habilidades, desafios e interesse social”.

Ao realizar observações em sua pesquisa sobre egressos de cursos de graduação que a seleção de cursos, Felicetti (2018, p. 227):

Observou-se também que a motivação dos profissionais se manteve constante ao longo do curso, pois reiteraram que escolheriam o curso novamente, demonstrando assim a coerência entre as afinidades, habilidades e funcionamento social conforme delineado pelos respondentes no círculo eleitoral.

Acredita-se que o professor tem um papel abrangente e profundo na formação dos alunos, pois ele é responsável por mais do que uma simples transferência de conhecimento.

Compreende-se que os profissionais de ensino devem determinar o potencial, o contexto social e as características do processo de aprendizagem de cada aluno. E essa realidade não muda com o ambiente de aprendizagem, do presencial ao virtual (a distância). Mas sim, que existe todo ensino ou ação prática que enfatize a importância da educação para a melhoria da sociedade. Portanto, é necessário que os profissionais docentes tenham o conceito de autoconhecimento (Câmara, 2020, p. 2).

Esse autoconhecimento se aplica integralmente à formação e preparação de profissionais da educação para enfrentar os desafios inerentes ao setor. O próximo passo é entender os principais desafios que os professores enfrentam no ensino a distância. Se as principais dificuldades forem identificadas corretamente, é possível desenvolver profissionais da educação que possam encontrar aspectos positivos na divulgação do ensino presencial e *online* (a distância).

Como aponta Fava (2014, p. 69), “a sociedade da informação impõe demandas a quem a ela se submete, pois é necessário ter competências e habilidades para adquirir, avaliar e gerar informação”. Assim, o pensamento diz que, como educadores, mais do que nunca, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos modelos mentais, arquétipos, hábitos, culturas, buscar desconforto produtivo, ajustar e adaptar com flexibilidade.

No entanto, Furtado *et al.* (2018) identificaram que:

Alguns desafios para os educadores na transição para a educação a distância. Entretanto, nota-se que quase metade dos professores (44,40%) teve dificuldade em desenvolver estratégias metodológicas eficazes para o perfil dos alunos da EAD. Neste sentido, Furtado *et al.* (2018,) explicam que é difícil determinar o perfil geral dos alunos em modelos de ensino a distância.

Daí decorre a dificuldade na criação de estratégias metodológicas com a utilização dos recursos de tecnologia, de modo que um conteúdo uniforme possa atingir alunos em contextos distintos. Enfatizando a franqueza de seus estudos, Furtado *et al.* (2018) comentam:

As estratégias metodológicas e os recursos de tecnologia apresentando-se como dificuldades principais, relacionam-se à necessidade de mergulhar no novo contexto e na busca pela aproximação do perfil do aluno da modalidade. Assim, a mudança de postura profissional do professor face às transformações é muito louvável, se fazendo necessário que outros aspectos sejam levados em consideração para que a aprendizagem seja algo real e objetivo de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente o professor que, vindo a saber mais sobre como se dá a aprendizagem nos indivíduos,

poderá proporcionar situações reais de ensino e aprendizagem com mais sentido e significado para quem aprende. Com essa atitude poderá vir a ser um facilitador do processo, uma vez que terá noção de como a informação e o conhecimento se formam na mente de quem aprende (Furtado *et al.*, 2018, p. 6).

Permanecem as dificuldades em determinar a capacidade dos educadores em desenvolver dinâmicas com os alunos em um ambiente virtual. Um professor envolvido no estudo mencionou, apenas a título de exemplo, que de um ano para o outro aprendeu a utilizar melhor as ferramentas disponíveis no vídeo comunicação. E através desse melhor uso, ele conseguiu se comunicar de forma mais eficaz com seus alunos.

A pesquisa mostra que os professores ainda estão encontrando as melhores maneiras de interagir com os alunos para que possam inspirar o engajamento em sala de aula e a capacidade dos alunos de se sentirem envolvidos no processo, não apenas receptores de informações (Furtado *et al.*, 2018).

Nesse sentido, é responsabilidade do professor tirar os alunos de sua zona de conforto, devendo ele proporcionar um ambiente de aprendizagem que desperte nos alunos o desejo de explorar e aprender, pois aprender exige esforço e dedicação. O trabalho de Cortelazzo (2008, p. 318) afirma que:

No modelo tradicional, as exigências dos professores EAD se somam às exigências dos profissionais da educação. É preciso investir para que o profissional educador possa se preparar para a docência, capacitando-o para a transição para plataformas de ensino a distância.

No entanto, a tecnologia pode ser uma ferramenta importante, condizente com a possibilidade de democratizar as oportunidades educacionais e aumentar o número de alunos que podem ter horários mais flexíveis, aulas gravadas, tutoria e esclarecimento de dúvidas em horários mais flexíveis. No entanto, acreditamos que é responsabilidade do Estado e das instituições de ensino fornecer equipamentos adequados para facilitar a educação, seja em modelos virtuais, remotos ou remotos tradicionais.

Embora o ambiente virtual traga desafios, também traz oportunidades para professores e alunos. Considerando obter assuntos para debater essas questões, a educação como campo interdisciplinar requer o uso de múltiplos referenciais e saberes. Assim, é preciso ousar propor, experimentar, inovar e trilhar caminhos inusitados (Silva; Machado, 2018).

REFERÊNCIAS

ABBOT, D. **What is digital curation?** (2008). Edinburgh, UK: Digital Curation Centre, 2022.

ALVES, E. **30 anos em 30 dias** - o que a pandemia nos ensinou sobre a educação on-line no Brasil. In: *Jornal do Tocantins*, 2020.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. **Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do ensino superior sobre as aulas remotas.** Revista Augustus, [s. l.], v. 25, n. 51, 2020.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000.

BRITO, J. M. da S. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido.** EAD Em Foco, [s. l.], v. 10, n. 1, 2020.

CÂMARA, I. Um discurso sobre a importância da Autonomia e Ética docente no contexto do ensino-aprendizagem. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online,** [s. l.], v. 9, n. 1, 2020.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação, [s. l.], n. 22, p. 89-100, 2003.

CORTELAZZO, I. B. de. **Tutoria e Autoria: Novas Funções Provocando Novos Desafios Na Educação a Distância.** EccoS Revista Científica, [s. l.], v. 10, p. 307-325, 2008.

CURY, H. N. **Análise de Erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FAVA, R. **Educação 3.0.** [S. l.]: Editora Saraiva, 2014.

FELICETTI, V. L. **Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência.** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018.

FIORI, R.; GOI, M. E. J. **O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus.** Revista Thema, [s. l.], v. 18, p. 218-242, 2020.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, U. de M. *et al.* O papel do Professor na Educação a distância: características, desafios e proposições. In: **XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** Natal: ESUD, 2018.

LAROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista

Brasileira de Educação, [s. l.], n. 19, 2002.

LEITÃO, F. R. **Aprendizagem Cooperativa e Inclusão**. Lisboa: Edição do autor, 2006.

LOPES, D. de Q.; SOMMER, L. H.; SCHMIDT, S. **Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line**. Educação & Linguagem, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 54–72, jul./dez. 2014.

MARTINS, M. C. **Mediação: provocações estéticas**. Revista Digital Art&, São Paulo, ano 1, n. 1, nov. 2005.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. (org.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2008.

MEDEIROS, A. de A. *et al.* Analysis of physical therapy education in Brazil during the Covid-19 pandemic. **Fisioterapia em Movimento**, [s. l.], v. 34, 2021.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A. M.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017.

MORIN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2012.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **Conhecimento profissional para ensinar a explicar processos e fenômenos nas aulas de Química**. Revista Educação em Questão, [s. l.], v. 38, n. 52, p. 243-268, maio/ago. 2001.

PIFFERO, E. D. L. F. *et al.* **Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio**. Ensino & Pesquisa, [s. l.], v. 37, n. 1, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SCHMITT, C. Da S.; DOMINGUES, M. J. C. de S. **Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 2, 2016.

SILVA, B.; ALVES, E.; PEREIRA, I. C. A. **Do quadro negro ao tablet: desafios da docência na era digital**. Revista Observatório, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 532-560, 2017.

SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. **Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino**. Revista Iberoamericana de Educación, Madri, v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018.

SILVA, A. R. P. da; MASCARENHAS, S. A. do N. **Notas filosóficas sobre a**

educação em Kant: prolegômenos da obra “sobre a pedagogia”. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 24, n. 3, 2019.

UNESCO. **Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à Covid-19.** [S. l.]: Unesco, 2020.

VERGARA, L. G. **Curadorias Educativas.** Anais ANPAP, Rio de Janeiro, 1996.

VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WESTBROOK, R.; TEIXEIRA, A. **John Dewey.** Recife: Massangana, 2010.

ZABALA, A. **Prática Educativa: Como Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.