

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

RICARDO ZORAWSKI

**A UTILIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO COMO RECURSO ADICIONAL NA
FORMAÇÃO DO CIDADÃO CONTEMPORÂNEO**

Trabalho de Conclusão de Curso

PORTO ALEGRE
2021

RICARDO ZORAWSKI

**A UTILIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO COMO RECURSO ADICIONAL NA
FORMAÇÃO DO CIDADÃO CONTEMPORÂNEO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Arcanjo Pedro Briggmann

PORTO ALEGRE
2021

RESUMO

A pandemia do Coronavírus afetou o mundo de diversas formas, e as instituições escolares não ficaram de fora desse processo. A rápida transição para o formato de Ensino Remoto Emergencial no Brasil expôs muitas das falhas no sistema educacional do país, mas também possíveis direções e rumos que podem ser observados no progresso da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito ao potencial do Ensino Remoto na aprendizagem. Com a crescente presença da tecnologia na nossa vida cotidiana, entender a era da informação vira cada vez mais relevante, e compreender o que isso significa no comportamento dos alunos e na relação deles com o ensino e seus professores é essencial para refinar o processo educativo. Através de uma análise do contexto histórico da educação no país, do papel do ensino presencial e das modalidades remotas de ensino como ferramentas da educação e da experiência de organizar e ministrar aulas durante a pandemia no modelo do Ensino Remoto Emergencial, este trabalho busca refletir sobre a possibilidade de se aproveitar as novas tecnologias disponíveis como valiosas ferramentas para trazer os métodos de ensino tradicionais para a contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação. Ensino Remoto. Aprendizagem. Pandemia.

ABSTRACT

The Coronavirus pandemic has affected the world in different ways, and educational institutions have not been left out of this process. The rapid transition to the Emergency Remote Teaching format in Brazil exposed many of the flaws in the country's educational system, but also possible directions that can be observed for the progress of pedagogical practice, especially regarding the potential of Remote Teaching in learning. With the growing presence of technology in our everyday lives, understanding the age of information becomes increasingly relevant, and understanding what this means in the behavior of students and their relationship with teaching and their teachers is essential to refine the educational process. Through an analysis of the historical context of Brazilian education, the potential of traditional learning and remote learning modalities as education tools and the experience of organizing and teaching classes during the pandemic in the Emergency Remote Teaching model, this paper seeks to reflect on the possibility of taking advantage of the new technologies available as valuable tools to modernize traditional teaching methods.

Keywords: Education. Remote Learning. Teaching. Pandemic.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
1.1	Motivações e estrutura	6
1.2	A pandemia e a transição para o Ensino Remoto Emergencial.....	7
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITOS	9
2.1	Breve panorama da História da Educação no Brasil	9
2.2	Educação a Distância ou Ensino Remoto? História e terminologia	16
2.3	Letramento digital: conceito e relevância.....	19
3	EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	23
3.1	Dados gerais.....	23
3.2	Contextualização	24
3.3	Orientação teórica do estágio.....	25
3.4	Análise da experiência de estágio em Ensino Remoto Emergencial	28
4	O ENSINO REMOTO COMO FERRAMENTA DE SUPORTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	37
4.1	A viabilização do uso de recursos tecnológicos remotos como suporte educativo no Brasil.....	37
4.2	As barreiras históricas entre aprendizagem remota e presencial.....	40
4.3	Perspectivas para uma visão de educação que contemple a desconexão escolar com seus sujeitos	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivações e estrutura

A elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso para a Licenciatura em Letras foi feita a partir de minha experiência na cadeira de Estágio de Docência em Português II, no período de março de 2021 até junho de 2021, em estágio ministrado no Colégio de Aplicação da UFRGS. O estágio foi realizado inteiramente no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em decorrência da situação de pandemia envolvendo o vírus COVID-19, junto ao Departamento de Comunicação do colégio em uma das turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Esse processo inspirou uma investigação bibliográfica e análise da educação à distância dentro do contexto histórico da educação presencial, tanto em seus pontos positivos quanto negativos. A experiência de estágio feita em ERE serviu como catalisadora dessa pesquisa, gerando reflexões sobre as possíveis colaborações que a Educação a Distância e as modalidades articuladas de ensino podem ter no cenário pós-pandemia, após a retomada total das aulas presenciais, e os prováveis empecilhos que ainda existem no Brasil para aspirações desse teor. A partir disso, surgiu o tema do Ensino Remoto como recurso adicional na formação do cidadão contemporâneo, com um dos questionamentos norteadores "De que visão de educação precisa se apropriar a sociedade e os educadores para se viabilizar essa escola?", e a abordagem de como essa ferramenta pode ser útil para interligar as partes do sistema educacional em sua necessária transição para um modelo que contemple a contemporaneidade, utilizando primariamente bases teóricas e críticas como Paula Sibilia em "*Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*", que sustentam a visão de que a base tradicional de nosso sistema educacional está ultrapassada e que se deve pensar em como criar uma pedagogia que dialogue com as subjetividades e características em constante evolução que os alunos apresentam dentro dos tempos contemporâneos.

Tendo em vista as análises a serem feitas, a abrangência desse trabalho inclui uma contextualização referente à pandemia e como ela rapidamente impactou o sistema educacional brasileiro, assim como o contexto histórico da educação presencial no Brasil, buscando averiguar em quais aspectos ela molda toda nossa noção de docência, em especial quando se fala na utilização de novos métodos e na adaptação de antigos. Também será abordado o Ensino Remoto em si, sua presença histórica e seu potencial papel como assistente na evolução dos métodos de docência, e as complicações específicas do cidadão brasileiro em lidar com métodos

que envolvam interação remota e tecnologias.

Depois, serão apresentados dados gerais da experiência de estágio em Ensino Remoto Emergencial, contemplando os fatores positivos e negativos ocorridos durante a jornada, o aprendizado obtido e os pormenores de como funcionou a aplicação do ERE durante os meses de trabalho. Todo o processo de estágio servirá de base para introduzir uma análise a respeito da viabilização das modalidades articuladas de ensino como suporte na educação contemporânea, observando as barreiras históricas que permeiam o ensino presencial e sua flexibilização com o uso de ferramentas e métodos modernos, a quebra do modelo de ensino para possibilitar o uso dessas modalidades e, principalmente, a investigação bibliográfica e análise da possibilidade do uso das novas tecnologias em conjunto com o ensino presencial e como isso pode afetar professores e alunos.

1.2 A pandemia e a transição para o Ensino Remoto Emergencial

O primeiro caso confirmado de contaminação pelo Coronavírus aconteceu em São Paulo, no dia 26 de fevereiro de 2020. A doença, altamente contagiosa, é causada pelo vírus SARS-CoV-2, e por mais que em grande parte dos casos seja assintomática, pode resultar em problemas respiratórios graves e até fatais (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2020). A crise econômica e sanitária que se seguiu no país por conta da pandemia desencadeou um processo longo e desgastante de medidas preventivas e constante combate à contaminação do vírus, que desestabilizou a vida de milhões de pessoas no Brasil e no mundo.

Uma das medidas mais notáveis e definidoras do combate ao vírus foi o distanciamento social; ele mudou o modo como vivemos nossa rotina e interagimos com o mundo, e essas mudanças foram sentidas não só nos lares e empregos, mas também nas escolas (NICOLINI; MEDEIROS, 2021). A adaptação e rápida transição de diferentes setores da sociedade do modelo presencial para um modelo remoto, na maioria dos casos organizado às pressas, gerou discussões conflitantes em relação à eficácia do modelo remoto e às diferentes sutilezas de sua aplicação e também expôs possíveis melhorias e aprendizados que poderiam ser aplicados no retorno ao Ensino Presencial.

É importante salientar também o quanto essa transição forçada pelo cenário de pandemia, que colocou a interação remota como alicerce do sistema educacional brasileiro, também evidenciou algumas das inúmeras desigualdades sociais que ainda assolam o país, em especial as de cunho tecnológico. Conforme Macedo (2021, p. 264):

[...] debate-se a ausência de políticas educacionais focadas em garantir a conectividade

e o direito à educação no ano de 2020, ausência que se deu especialmente em nível federal. Deixados à própria sorte, coube às diversas escolas públicas, famílias e professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e a equipamentos digitais adequados. Se a pandemia de coronavírus em 2020 foi um evento dramático para todo o setor educacional no país, trata-se, ainda assim, de questionar desigualdades e privilégios.

O ano de 2020 evidenciou que o domínio dos instrumentos tecnológicos e da internet, assim como o acesso a computadores, celulares e aparelhos digitais, se configura como um privilégio social no Brasil, mas já deveria ser considerado um direito (MACEDO, 2021). O acesso à internet já é, inclusive, considerado pela Organização das Nações Unidas como um direito humano universal (BACCIOTI, 2014). Em meio aos problemas de conectividade encontrados pelas famílias de classe baixa e escolas públicas do Brasil, houve também a reflexão sobre o que pode ser aprendido através desse processo todo de aplicação do Ensino Remoto conforme descreve Costin (2020, p.10):

Na volta às aulas, quando ocorrer, poderemos entender melhor o impacto da COVID-19 na educação. Para além dos sofrimentos causados a muitas famílias, na forma de perda de entes queridos e de fonte de renda, algumas lições aprendidas em educação ficarão. E elas não se referem apenas aos textos enviados para casa ou às aulas remotas assistidas. Elas dizem respeito à possibilidade de aprender para além dos muros da escola, de envolver as famílias, e de contar com o acesso à Internet de banda larga como um serviço público a ser universalizado - como passou a ser, em meados dos anos 1990, a telefonia.

Apesar de ter gerado alguns pontos de vista mais otimistas com relação ao que se pode aprender em questão da utilidade do Ensino Remoto como ferramenta e da importância da conectividade como direito humano, não se pode ignorar os efeitos catastróficos causados pelo vírus como um todo. O isolamento social foi um dos pontos chave desse período histórico que vivemos, e este trabalho procura balancear e investigar alguns problemas no sistema educacional tradicional que já existiam, mas foram expostos ainda mais pela pandemia e pela adoção do Ensino Remoto, mas também tentar compreender como o Ensino Remoto pode ser uma ferramenta essencial para a adaptação desse sistema educacional de uma estrutura moderna e ultrapassada para algo que se encaixe na contemporaneidade e num formato que faça sentido para os alunos de hoje em dia e para a sociedade em constante evolução (SIBILIA, 2012).

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITOS

2.1 Breve panorama da História da Educação no Brasil

Para que se possa analisar com consistência possíveis ferramentas e fomentar discussões que colaborem para uma reflexão sobre o sistema educacional como um todo, é importante compreender o contexto histórico do qual o mesmo evoluiu e qual era o propósito histórico e social de seus primeiros formatos e organizações aplicados no Brasil. Segundo Gadotti (1993), a prática da educação antecede o próprio pensamento pedagógico, que surgiu com a necessidade de reflexão sobre essa prática, visando sistematizar e organizar a educação em função de determinados objetivos.

Sendo assim, é interessante ressaltar também que o Brasil apresenta ao longo de sua história diferentes motivações e contextos que influenciaram nos modelos de educação criados e utilizados. Entretanto, uma constante a ser observada é que a educação historicamente se ateve muito à função de atender aos interesses das classes dominantes em detrimento de outras classes subjugadas, característica que ainda se nota até hoje em muitos aspectos apesar dos avanços sociais e da aplicação de leis que visam tornar o processo educacional mais pleno (SOUZA; SANTOS, 2019).

Nesse contexto, é possível adaptar dois questionamentos de Sibilía (2012, p. 11) usados em suas reflexões mais frequentes quando disposta a analisar um período ou modelo educacional específico: "Que tipos de corpos e subjetividades essa escola tradicional produziu em seu apogeu?" e "Por que e para que nossa sociedade – ocidental, moderna, capitalista, industrial – se propôs, naquela época, a gerar esse tipo peculiar de seres humanos?". Esse nível de indagação pode ser usado tanto na análise histórica em si quando na teorização de rumos e mudanças para o futuro, e será mantido em mente na elaboração desse breve panorama histórico.

Durante o Período Colonial, de 1500 até meados de 1822, se teve a chegada do elemento europeu a terras brasileiras, onde se inicia a situação de uma tentativa de projeto educativo por parte da Companhia de Jesus com o objetivo de, conforme Souza e Santos (2019), "catequisar e instruir os índios e colaborar para que estes se tornem mais dóceis e, conseqüentemente, fáceis de serem aproveitados como mão de obra".

O caráter exploratório do primeiro sistema de educação que se tem registro no Brasil é esperado, afinal, era um sistema estreitamente guiado pelos interesses dos

colonizadores portugueses, e os caminhos que esse sistema tomava nessa época seguiriam mantendo princípios similares. Os jesuítas tiveram responsabilidade quase exclusiva pela educação no país por mais de dois séculos, em um ensino que lentamente se transformou de uma forma de controlar e direcionar os povos indígenas para uma educação direcionada à elite, que servia de instrumento de ascensão social e formação da elite colonial (BELLO, 2001).

Em 1759, o marquês de Pombal, primeiro-ministro português, expulsa os jesuítas de todas as colônias portuguesas, o que gera uma grande ruptura histórica num modelo educacional que já era consolidado – a reforma pombalina já começa a visar a organização de uma escola que sirva aos interesses da Coroa, não aos interesses da fé, mas isso deixa o sistema educacional em situação vulnerável, conforme elaboram Souza e Santos (2019, p. 2) citando Piletti (1991, p.37):

Com a expulsão dos jesuítas, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino e o Estado passou a assumir pela primeira vez os encargos da educação. Com isso, mudou-se o quadro de professores e até rebaixou o nível de ensino, porém não houve ruptura em suas estruturas, pois os substitutos foram pessoas preparadas pelos jesuítas e, aos serem recrutados, passaram a dar continuidade à sua ação pedagógica. “O ensino brasileiro, ao iniciar o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada” (Piletti, 1991, p. 37), já que, com a reforma pombalina, nenhum sistema educativo comparado ao jesuítico passou a existir.

A chegada da Família Real em 1808 no Brasil trouxe algumas melhorias e um desenvolvimento cultural relevante, mas o direito à educação ainda era um benefício restrito e de difícil acesso para os que não fossem da casta superior da sociedade. Conforme Souza e Santos (2019), a vinda da Família Real e a Independência em 1822 geraram uma preocupação quase que exclusiva com o desenvolvimento do ensino superior, enquanto outros níveis de ensino foram negligenciados. Isso evidenciava novamente um caráter classicista na educação, que fazia a manutenção e expansão do status da classe dominante e relegava as classes baixas a segundo plano.

Scachetti (2013) reitera que a Constituição de 1824 estabelece que a educação deve ser gratuita para todos os cidadãos, também com leis subsequentes que garantiriam escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas. Analisando o processo na prática, Scachetti (2013) também nota que o sistema educacional permaneceu sem mudanças significativas até dez anos depois da Constituição, com as leis adicionais implantadas em 1834, e os métodos didáticos utilizados nessas escolas eram baseados em escolas inglesas que vinham de um contexto muito diferente e não funcionavam com tanta eficácia nas escolas brasileiras, que tinham menos alunos.

A forma de aplicação das leis constitucionais que, teoricamente, visavam garantir a

educação básica de todos e engrenar a alfabetização no país não foi muito eficaz – o que indica também que o objetivo principal do sistema educacional no Período Imperial manteve seu foco na formação das classes dirigentes. Isso se viu pela preocupação das autoridades na criação de escolas superiores e regulamentação das vias de acesso às mesmas, com cursos secundários e exames de ingresso a estudos de nível superior, enquanto não se teve a montagem de um sistema integrado de ensino em escala nacional, com seus graus e modalidades igualmente contemplados (PILETTI, 1991).

Isso pode também ser somado ao rigor intenso das provas de admissão para o cargo de professor, que frequentemente não encontravam candidatos qualificados o suficiente para exercer a profissão, e ainda por cima ofereciam remuneração baixa que era alvo de reclamações constantes, conforme analisa Scachetti (2013). Além disso, também adiciona que a formação não era sequer o principal requisito nesse tipo de prova, mas sim a índole do candidato – seu caráter deveria ser um exemplo dos valores morais, religiosos e do respeito à ordem.

Sobre os problemas presentes na organização do sistema educacional na época, Souza e Santos (2019) resumem:

O ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizaram o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso com o ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico, gerando assim um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares.

A Constituição de 1891 adotou medidas de descentralização do ensino, mas os resultados gerados ainda não contemplavam de forma igualitária a distribuição desse ensino, conforme analisa Meirelles (2013) citando Portela (2010): "Os estados mais ricos assumem diretamente a responsabilidade pela oferta de ensino e os mais pobres repassam-na para seus municípios, ainda mais pobres".

A Proclamação da República fez com que o poder, até então centralizado no imperador, fosse dividido – o federalismo adotado no Brasil geraria a divisão desse poder entre o presidente e os governos estaduais. Foi um período marcado pela industrialização, pela Semana de Arte Moderna, pelas greves operárias e pela reestruturação da força de trabalho, agora sem escravos (MEIRELLES, 2013). Todos esses eventos tiveram seus efeitos na educação, a ideia do ensino como direito público se fortaleceu e a fragmentação organizativa, junto à falta de uma orientação nacional sobre o assunto, acabaram gerando inúmeras propostas de reforma educacional e sugestões para direcionar o setor no Brasil, com diferentes

embasamentos teóricos – em sua maioria ficando entre o positivismo e o escolanovismo, mas também abordando ideais católicos e anarquistas.

Conforme Palma Filho (2005), uma das propostas mais significativas foi a Reforma Sampaio Dória, em 1920, sugerida para o estado de São Paulo. Idealizada pelo diretor-geral da Instrução Pública do estado, Antonio de Sampaio Dória, a reforma tinha como alicerce principal a criação de uma etapa inicial na educação com duração de dois anos, equivalente ao início do Ensino Fundamental, de forma gratuita e obrigatória. A reforma surgiu a partir de preocupações com o fato de metade da população entre 7 e 12 anos não estar na escola e da necessidade de incluir as famílias de baixo orçamento que geravam esse tipo de estatística. Em sua justificativa em defesa de sua reforma para o presidente do Estado, Dória (1920, p.93) ressalta:

Dar instrução a alguns e não a todos é profundamente injusto; é tratar com diferença aos filhos, para os quais foi assentado o lema de igualdade; é criar o privilégio da instrução; é alimentar uma classe de instruídos ao lado de uma casta de ignorantes; é inconscientemente estabelecer a inferioridade de uns sobre outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servís, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático nem republicano.

Embora a proposta de Sampaio Dória tenha inspirado a evolução de outros movimentos reformistas, a forte oposição do magistério paulista rapidamente vetou a aplicação da mesma. Nesse meio tempo, outras correntes ideológicas conquistaram espaço na busca por influência no processo de Educação – os anarquistas apoiavam a fundação de escolas operárias em diversos estados, geridas pela comunidade, e a Igreja Católica orquestrava projetos que pressionavam o governo para o reestabelecimento do ensino religioso e continuava a atuar na formação de professores (ROMANELLI, 1978).

A busca por um sistema de educação público, gratuito e laico seguiu presente no país, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, manifestando-se contra uma escola elitizada e restrita, e se opondo à ligação entre as instituições religiosas e instituições ligadas ao ensino. O Manifesto reacendeu um debate importante sobre trazer escola de qualidade de forma igualitária para todas as classes sociais, o que eram preocupações justificadas na época por fatores como o índice altíssimo de analfabetismo no país, que em 1920 chegava a atingir 80% da população (ARANHA, 1996).

A sequência dessa série de eventos é a consolidação do Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas. As discussões em torno das reformas e da estrutura do sistema educacional do período anterior são bastante enfraquecidas pela Constituição de 1937, conforme Souza e Santos (2018) citando Ghiraldelli Jr. (1994, p. 81):

O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. O ordenamento relativamente progressista alcançado em 34, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

A Constituição de 1937 mostrava que o oferecimento de educação pública e gratuita para as classes populares não era uma prioridade – para Ghiraldelli Jr. (1994) ela, inclusive, procurava naturalizar a dualidade da educação, na qual a classe dominante poderia ir para o ensino público ou particular e o povo marginalizado deveria se focar apenas no ensino profissionalizante. Com o fim do Estado Novo, o país momentaneamente retornou à normalidade democrática, o que também incluiu a adoção de uma nova Constituição.

O texto constitucional de 1946 abordava alguns direitos que tinham sido garantidos na Constituição de 1934, porém apagados pela do Estado Novo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que também contemplava avanços para que o direito à educação fosse assegurado para todos, demorou até 1961 para entrar em vigência, durante um período no qual várias campanhas de participação popular reivindicavam a ampliação e melhoria das escolas para que o direito constitucional à Educação fosse de fato aplicado (PILETTI, 1991).

Ao longo das décadas de 1950 e 1960 a característica constante da política brasileira era o populismo, com a passagem dos governos do próprio Vargas e de Juscelino Kubitschek (ARANHA, 1996). Dentro desse período surgiram movimentos notáveis de educação popular, assim como iniciativas e métodos que perduram e se mantêm relevantes até hoje, como as propostas de Paulo Freire. De acordo com Brandão (1981), experimentos educacionais como o método Paulo Freire geraram cenários como a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias, com 40 horas de aula e sem cartilha. Brandão (1981) também ressalta que o não uso das cartilhas seria escolha de Freire, que as considerava incapazes de atenderem às necessidades dos alunos, o que também mostra uma evolução do pensamento pedagógico e a identificação de que talvez o sistema educacional necessitasse de uma reflexão interna sobre sua função na sociedade e a quem ele deve servir, abrindo espaço para raciocínios novos sobre a educação em geral (SIBILIA, 2012).

O país teve outras manifestações culturais relevantes nesse período, como a bossa nova e o cinema novo, e houve uma efervescência cultural notável, apesar de poucos avanços dentro das salas de aula de fato. Até que em 1964, com o golpe militar, o Brasil passa por momentos de censura e repressão que apagam momentaneamente iniciativas como as de Paulo Freire. Sobre o período da ditadura, Souza e Santos (2019, p.4) sintetizam:

Se a educação antes do Período Ditatorial, com as ideias de universalização e democratização, nunca conseguiu consolidá-las, nesse período ela se distanciou mais desse ideal, pois se pautou na repressão, na privatização do ensino, continuou privilegiando a classe dominante com ensino de qualidade e deixando de fora as classes populares, oficializou o ensino profissionalizante e o tecnicismo pedagógico, que visava unicamente preparar mão de obra para atender às necessidades do mercado e desmobilizou o magistério com inúmeras e confusas legislações educacionais.

O governo da época manteve uma preocupação muito grande no crescimento da industrialização do país, o que gerou um foco em formar um povo capaz de executar tarefas de forma eficiente, mas sem raciocinar sobre elas e sem um processo didático mais abrangente. As novas leis educacionais visavam à elaboração de um plano de Educação com a escola primária voltada para atividades práticas e um segundo grau primariamente técnico, que preparasse o estudante para o mercado (ARANHA, 1996).

É importante ressaltar que, assim como em diversos outros pontos do panorama histórico da educação brasileira, na ditadura se exemplificam muitos dos raciocínios de Sibilina (2012) sobre a estrutura e as razões de existência dos sistemas educacionais tradicionais e, também pela forma crua e opressora de aplicação dos métodos e monitoramento sobre todos, esse período nos mostra exemplos muito claros da redução da interação entre alunos, professores e o próprio conteúdo a ser dado a meras ferramentas sendo orquestradas para objetivos específicos. Como a autora por vezes se refere, a "sociedade do conhecimento" tinha na disciplina um exercício do poder privilegiado, que buscava adequar os sujeitos às expectativas sociopolíticas, culturais e ideológicas da época.

A Educação de adultos também teve mudanças de teor semelhante, com a adoção de métodos repetitivos e mecânicos. Conforme Aranha (1996), o ensino da leitura era feito sem contextualização – os alunos aprendiam palavras diretamente associadas com imagens, trabalhavam a divisão das sílabas e juntavam isso em frases e textos. O apagamento das ideias de Freire e de outros teóricos da área deu lugar a um modelo assistencialista, e a autora também relata que, apesar da taxa de analfabetismo entre adultos tenha caído nessa época, o método usado gerava um número considerável de analfabetos funcionais, que não possuíam domínio efetivo da leitura e da escrita.

As escolas públicas tinham uma presença muito forte do patriotismo em todo seu cotidiano; desde o hasteamento da bandeira até as cartilhas com aulas sobre religião, família e cidadania, lecionadas por professores de origem militar, religiosa ou cuidadosamente vigiados (ROMANELLI, 1978). Nesse período, o governo também promoveu a Reforma Universitária, que estruturou vários aspectos que perduram em nossas universidades até hoje – entre as

principais mudanças, Piletti (1991, p.16) destaca a introdução do modelo classificatório no vestibular, a adoção de um modelo empresarial de gestão, a organização das universidades em lugares isolados e a multiplicação de vagas em escolas superiores particulares.

Eventualmente, com o fortalecimento da oposição democrática e o desejo crescente pelo fim da ditadura, iniciou-se um processo lento e gradual de mudanças educacionais, como a municipalização do ensino de primeiro grau, visando descentralizar e democratizar o sistema, e o apontamento de Eduardo Portella para o Ministério da Educação e Cultura em 1979, professor universitário pouco identificado com o regime. Eventualmente, em 1985, se encerra a ditadura militar no Brasil. (ARANHA, 1996).

Após o final do período ditatorial, houve a formação da Nova República, na qual muitos aspectos da política nacional tiveram de ser repensados, incluindo questões relacionadas à educação. Conforme Ghiraldelli Jr. (1994), os primeiros três anos dessa nova etapa tiveram como foco a elaboração de uma nova Constituição. Pensando nisso, a lista de propostas feita por pelas associações nacionais ligadas à Educação tinha como fator muito importante a efetivação do direito de todos os cidadãos ao ensino e a responsabilidade do Estado na garantia desse direito.

Em 5 de outubro de 1988 foi introduzida a nova Constituição, que visava cuidar e garantir de todos os direitos e deveres governamentais relativos ao ensino e educação. Aranha (1996, p. 223) descreve como as principais mudanças trazidas ao âmbito educacional na nova Constituição a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, a garantia de atendimento em creches às crianças de zero a seis anos e a valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

A partir dos novos valores e mudanças trazidas na nova Constituição, "foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996" (Souza e Santos, 2019, p. 4). O conjunto de medidas estabelecido pelas novas leis e diretrizes manifestadas pela Nova República visam dar suporte legal para a realização de fato de um ensino de qualidade que assegure a formação integral do indivíduo como cidadão na sociedade, como por exemplo, a indicação para que docentes tenham formação de nível superior – e ao longo das próximas décadas, medidas como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, o Plano Nacional de Educação, em 2001, entre outras, visaram corrigir problemas no país de acesso ao ensino e estruturar o currículo escolar, ainda que também influenciadas por interesses específicos do governo ou externos (JACOMELI, 2017).

Apesar dos avanços até então, ainda há muito espaço para melhoras e discussão sobre o tema, com opiniões divergentes e críticas de diversos pesquisadores e trabalhadores da área da educação. Como Souza e Santos (2019, p. 4) ressaltam, de forma conclusiva:

Contudo, ainda falta muito para que o texto legal realmente se consolide. Por mais que tenha evoluído, a educação brasileira ainda apresenta características reacionárias e alienantes, contribuindo para a formação de seres passivos, eximindo-se de compromisso de formar cidadãos ativos e conscientes.

2.2 Educação a Distância ou Ensino Remoto? História e terminologia

Como já mencionado, a pandemia do Coronavírus trouxe à tona muitas mudanças no sistema educacional brasileiro, boa parte delas feitas às pressas e com urgência, no que se cunhou o termo Ensino Remoto Emergencial. A popularização do termo Ensino Remoto eventualmente acabou causando estranheza, em cenários nos quais não se entendia exatamente a diferença do termo para Educação a Distância, comumente abreviado para EaD, o que torna relevante uma reflexão sobre a origem do Ensino à Distância e o que a utilização de novos termos pode significar para esse tipo de método.

O conceito de Educação a Distância é definido atualmente pelo decreto no 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

As definições e conceitualizações desse tipo de modalidade estão constantemente sendo atualizadas e debatidas, e evoluem naturalmente com a introdução de novas tecnologias na sociedade. Segundo Aretio (1994), o Ensino a Distância é um sistema tecnológico bidirecional, que permite a comunicação entre aluno e tutor através da ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e tecnologias que substituem a interação pessoal na sala de aula, e propiciam uma aprendizagem flexível e independente para os alunos.

Moran (2002) descreve também que é uma modalidade de aprendizagem que permite a conexão entre professores e estudantes sem que estejam juntos no mesmo ambiente, podendo estar conectados através da Internet ou de outras tecnologias

adequadas para o método, como o correio, o vídeo, o telefone, o rádio, entre outros.

Conforme as definições e a abrangência do EaD são ampliadas com o tempo, pode-se dizer que o formato está diretamente entrelaçado com o uso das tecnologias para possibilitar uma relação de aprendizagem. Paiva (2020, p. 60) ressalta que "A EaD só foi viabilizada porque havia a tecnologia da imprensa, do papel e do serviço dos correios", e reitera que "as primeiras experiências com ensino EaD surgiram em cursos por correspondência no século XVIII".

No Brasil, as origens do Ensino a Distância datam de 1904, com o surgimento das "escolas internacionais", instituições privadas que ofereciam cursos feitos inteiramente por correspondência. Outro marco importante da utilização EaD no país também inclui o começo da aplicação do rádio para fins educativos em 1936 e a popularização do Instituto Monitor, em 1939, que ficou conhecido por oferecer cursos técnico-profissionais por correspondência e ficaram conhecidos por serem os considerados os antigos e relevantes cursos desse tipo na época. Também há registros de diversos experimentos periódicos, tanto envolvendo uma educação mais abrangente quanto envolvendo conteúdos mais específicos, que se proliferaram ou acabaram falhando durante esse período histórico (SANTOS, 2008).

Paiva (2020) também reflete que o termo EaD é muito utilizado para definir um tipo de ensino feito com material pré-produzido, sem contato entre professor e aluno – o que em muitos casos era verdade, mas não refletia a gama de possibilidades atrelada a essa modalidade de ensino. A autora também define como outro ponto relevante na história da EaD a popularização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), também chamados de Sistemas Virtuais de Aprendizagem, ao final da década de 1990.

Muitos AVAs foram desenvolvidos, com funções e focos diferentes, e cada vez mais estão sendo utilizados pelo mundo. A pandemia causou um aumento ainda maior na aplicação dos mesmos, que cada vez mais tem utilidades diferenciadas nas salas de aula como ferramentas didáticas e recursos adicionais no processo educativo. Entre os mais conhecidos, pode-se citar o *Moodle*, o *Google Classroom* e o *Blackboard*, um dos primeiros a ser aplicado como recurso adicional em turmas presenciais (PAIVA, 2020).

Pela flexibilidade do modo em si e a falta de um formato fixo diante do leque

de possibilidades que a modalidade oferece baseada nas tecnologias disponíveis, o termo para se referir a EaD, que inicialmente era "educação por correspondência", sempre esteve vulnerável a mudanças e adaptações. A ligação distinta do formato de Ensino Remoto usado com a tecnologia disponível e suas mudanças de acordo com a época remetem à linha de raciocínio de Sibilia (2012, p.197), que diz que é possível ver a educação "como uma *tecnologia* – quer dizer, como um dispositivo, como uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E, portanto, é uma tecnologia de época: um aparelho historicamente configurado".

Apesar das evoluções do método e da facilidade de adaptação que o mesmo tem para as novas tecnologias, o EaD sofre bastante receio dos profissionais e do público mais apegado a sistemas tradicionais de educação, conforme Paiva (2020, p. 62) observa:

A EaD sempre foi vista com preconceito, como se fosse educação de segunda categoria. Para os preconceituosos, a educação de verdade sempre foi aquela feita em uma escola com salas de aula de quatro paredes, com o professor na frente, em sua mesa, ou escrevendo em um quadro, e os alunos sentados nas carteiras enfileiradas de olho no professor. Educar é sinônimo de professor falando e alunos perguntando apenas quando autorizados pelo professor.

O que nos leva às terminologias usadas em métodos de Ensino a Distância, o que gerou mudanças no nome do método tanto pela evolução tecnológica, quanto para combater esse preconceito com modalidades remotas de ensino. Holmberg (2005) relata que o termo "EaD" surgiu como substituição ao já utilizado "educação por correspondência", mas nunca houve uma padronização – "estudo independente", "estudos em casa" e "estudos externos" também eram termos propagados.

A popularização da internet e das tecnologias digitais também deu origem a seus próprios termos: "educação *on-line*", "ensino mediado por computador", "aprendizagem *on-line*" (PAIVA, 2020). Na pandemia, as escolas se viram obrigadas a rapidamente se adaptar a usar a internet como ferramenta primária de ensino, com a função não só de passar o conteúdo para os alunos como também de substituir toda a parte presencial do processo com a qual já estavam acostumados, e assim também surge o novo termo Ensino Remoto Emergencial (HODGES *et al.*, 2020).

Garcia (2020) define o Ensino Remoto como uma terminologia nova para definir a utilização de ferramentas tecnológicas síncronas de EaD – a aplicação improvisada dessas ferramentas nas instituições de ensino, visando substituir as aulas

presenciais durante a pandemia, tornou adequada a adição do rótulo "Emergencial". Hodges e colaboradores (2020) caracterizam o Ensino Remoto Emergencial como uma mudança temporária de método, gerada por circunstâncias de crise; uma substituição direta do ensino presencial, mas que não é pensada da mesma forma que o Ensino Remoto de fato pois é baseado em circunstâncias específicas.

Seguindo essa linha de raciocínio, Arruda (2020, p. 265) também ressalta que “a educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”. A nomenclatura "Ensino Remoto" e todas as outras que surgiram dentro da adição da internet e das novas tecnologias das últimas décadas, apesar de também terem se dado para atualizar as definições dos métodos de Ensino a Distância existentes, também possivelmente se deram para gerar um rótulo fresco e se desvencilhar de possíveis receios com a reputação histórica de métodos educacionais remotos no geral, conforme Paiva (2020, p.61) argumenta:

O preconceito contra a EaD era alimentado pela pouca interação entre a instituição educadora e os alunos. Com o avanço das tecnologias digitais e as novas possibilidades de interação mediadas pelo computador, surge a tentativa de "cancelar" o termo EaD e substituí-lo por Educação On-line. [...] No entanto, com a pandemia e a migração para os AVAs de uma boa parcela do sistema educacional, optou-se pelo uso do termo "Educação Remota Emergencial" (ERE), e não por Educação on-line. A nova denominação viralizou na mesma velocidade da propagação do novo coronavírus.

Conforme Garcia (2020), é notável como nesse processo de se adaptar para suprir novas demandas educacionais e agregar novos métodos e tecnologias, a expansão do Ensino Remoto como conceito e ferramenta vem acontecendo em ritmo acelerado, não só pelas necessidades pontuais na pandemia, que fomentaram a discussão das modalidades articuladas mesmo que a nível emergencial, mas também pelo avanço constante das tecnologias de comunicação e informação para fins educacionais, o que mostra o potencial dessa modalidade educacional para o futuro.

2.3 Letramento digital: conceito e relevância

Dentro de uma discussão que envolva a consideração das ferramentas remotas como um recurso auxiliar possível no formato do Ensino Presencial, é imprescindível a abordagem do conceito de letramento digital, elemento essencial para que o uso das novas

tecnologias na aprendizagem seja aproveitado de forma frutífera. Como visto anteriormente, durante a maior parte da história da Educação no país os alunos e professores tiveram acesso e se acostumaram a manejar os conteúdos didáticos através de material impresso em papel, correspondências ou exposição em sala de aula, mas hoje em dia esse tipo de informação está disponível também através da internet, via computadores, celulares e uma gama de novos aparelhos tecnológicos que seguem surgindo e se atualizando.

A definição exata desse conceito também ainda passa por adaptações periódicas – Buzato (2003) afirma que o letramento digital envolve o domínio das ferramentas digitais, especificamente no que diz respeito a exercer as habilidades de uma pessoa letrada. Isso inclui a compreensão do uso de imagens e sons, a capacidade de selecionar e avaliar informações dispostas nas ferramentas digitais e a atribuição de sentido ao que está sendo lido e escrito na tela do computador ou do equipamento disponível.

Segundo Bawden (2008), existem alguns critérios para que se possa categorizar uma pessoa como letrada digitalmente, contudo, de forma geral, ela deve ser capaz de compreender e utilizar as informações vindas de suportes digitais e de usar essas novas tecnologias para proporcionar uma melhoria em sua qualidade de vida e adquirir conhecimentos novos. O autor também comenta que a necessidade de um termo para definir um indivíduo letrado digitalmente surgiu da percepção de que uma fonte digital pode ter diversas formas de transmitir uma informação de texto, não só em palavras como imagens, sons, gráficos, etc, de forma que uma nova forma de alfabetização era necessária para abranger essas novas formas de apresentação.

Moreira (2012, p. 3) citando Mey (1998) afirma que "a relevância do letramento, tanto do tipo usual quanto do digital, vai muito além de se afirmar que é uma tecnologia de informação adquirida ativa ou passivamente" e que o letramento digital "é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet", o que corrobora com a ideia de que se deve ter domínio dessas novas tecnologias digitais para que se possa utilizar plenamente a capacidade das mesmas de gerar e transmitir informação e conhecimento. A autora reitera que o letramento digital também contempla a capacidade do indivíduo de utilizar os recursos tecnológicos em seu cotidiano, em benefício do próprio usuário.

Reforçando o raciocínio sobre as habilidades gerais que o letramento digital engloba, Freitas (2010, p. 338), a partir de um comentário feito por Smith (2000), define que:

(...) cada vez se torna mais difícil e complexo determinar quem é letrado no meio digital. Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.

A complexidade que envolve a conceitualização do que é um cidadão letrado digitalmente é baseada também na amplitude do termo "letramento digital", pois ele muitas vezes é usado para dizer que uma pessoa é, por exemplo, capaz de usar a internet para acessar e-mails ou conversar nas redes sociais. O uso do termo também varia de acordo com a realidade de vida de cada pessoa e da capacidade de uso e compreensão que ela tem das ferramentas tecnológicas. Todavia, o conceito de letramento digital vem tendendo a significar algo um pouco além disso, no qual a pessoa tem o domínio da tecnologia a ponto de gerar um benefício ou comodidade para ela, e compreender como isso acontece; esse tipo de interação gera um novo grau de letramento, no qual se aprende, por exemplo, a procurar uma vaga de emprego pela internet, no qual a relação feita é a de ler o anúncio, interpretar o que ele significa e, por fim, buscar conseguir a vaga (RIBEIRO, 2009).

A respeito do letramento baseado na interação com as novas tecnologias, Moreira (2012, p. 5), observa:

O letramento midiático na educação não altera somente a relação do estudante com o ensino e a aprendizagem, mas também modifica o papel do professor que antes tinha como função exclusiva transmitir aos alunos o fluxo de conhecimentos contidos em livros. No entanto, na era da informatização, o papel do docente se direciona não apenas à compreensão e disseminação desses assuntos, mas também aos novos temas e conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos se deparam em meio a tantas possibilidades proporcionadas pela hipermídia.

Coscarelli e Ribeiro (2005) abordam vários exemplos de projetos de ensino que podem ser feitos com alunos em sala de aula, boa parte deles utilizando a internet. As autoras recomendam a busca por sites educativos que desenvolvam o controle do mouse para crianças, e a criação de e-mails, blogs, revistas, etc. para adolescentes, como forma de estimular o aprendizado e despertar o interesse, contando com uma flexibilidade notável de temas proporcionada pelo ambiente digital. As autoras acreditam que o uso da informática na educação é completamente fundamental, mas é necessário que os

professores sejam qualificados para realizar essa função e estejam sempre atualizados e com o domínio das ferramentas que estarão usando.

O incentivo ao uso dos recursos tecnológicos em aula é muito importante para a evolução do sistema educacional, e o letramento digital faz parte disso – tanto para os professores, quanto para os alunos. Porém, é essencial que os docentes estejam preparados para aplicar esses conhecimentos de forma pedagógica e sabendo por que e para que estão utilizando cada recurso, e que benefício esse processo didático proporciona ao estudante. Ainda há educadores que apresentam resistência em utilizar o computador como ferramenta de trabalho de forma mais significativa, mas isso pode também ter origem na falta de capacitação e do próprio letramento digital na formação dos professores (MOREIRA, 2012).

Conforme Rezende (2016), além da falta de intimidade dos próprios professores no manejo das novas tecnologias, o letramento digital é desigual na sociedade brasileira também pela falta de acesso de muitos aos recursos necessários para criar essa familiaridade. Essas diferenças, que tem como origem classe social, escolaridade, idade, entre outros fatores, são outra barreira que dificulta uma infiltração mais eficaz do letramento digital como uma ferramenta didática mais relevante.

É possível que um foco maior no letramento digital dos próprios profissionais da educação e a conscientização dos mesmos da importância que a adaptação da didática aos tempos atuais tem em uma educação que esteja em maior sintonia com seus alunos seja benéfica para o sistema educacional. Como Sibilia (2012, p. 197) indaga, é notável como o "encaixe quase perfeito" entre os jovens e "os aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet" pode ser uma evidência da desconexão do próprio ambiente escolar com seus próprios alunos e as novas ferramentas tecnológicas ao seu alcance.

3 EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

3.1 Dados gerais

A experiência de estágio em Ensino Remoto Emergencial, na cadeira de Estágio de Docência em Português II, foi muito importante para nortear o tipo de análise que queria abordar nesse trabalho e me deu um ponto de referência para averiguar, através do meu próprio julgamento como estudante de Licenciatura, possíveis pontos positivos e negativos do processo para tentar embasá-los na argumentação desejada. O estágio em si também ganhou relevância no raciocínio do Ensino Remoto como ferramenta adicional pois a situação apresentada na instituição evidenciava alguns pontos anteriormente abordados sobre o contexto histórico da EaD, com professores com longa carreira no ensino presencial e no formato tradicional tendo que se adaptar ao ensino remoto às pressas, o que englobou vários conceitos possíveis para abordagem como o letramento digital, o desconforto dos profissionais criados na sociedade do conhecimento a mudanças e adaptações e perspectivas de uso das novas ferramentas tecnológicas de forma que beneficiem ambos, alunos e professores (SIBILIA, 2012).

O estágio foi ministrado no Colégio de Aplicação da UFRGS, em meio à tomada de decisões referentes ao funcionamento do colégio durante a pandemia, estrutura e divisão de aulas. Esse processo inicial todo gerou algumas semanas de espera, que foram utilizadas para manter contato com a professora orientadora do estágio e recolher informações sobre o tipo de desafio que teríamos em termos de adaptação e gerenciamento de tempo e das atividades nas aulas. Também houve a definição das horas observadas e como seriam feitas, o que foi subsequentemente utilizado para o desenvolvimento de atividades que fossem condizentes com a realidade dos alunos e com suas necessidades.

A primeira parte de toda essa sequência foi a observação da turma, visando analisar não só o modelo de aula sendo utilizado, mas também os alunos, para que se pudesse ter uma ideia do funcionamento da interação por vídeo e de quais fatores seriam mais relevantes a se considerar durante a concretização do projeto em si. Esse primeiro momento também foi necessário para que me informasse sobre a estrutura do corpo docente do Departamento de Comunicação do colégio, assim como dos demais departamentos, e definisse os detalhes tanto da observação quanto do estágio em si,

debatendo e recebendo as definições tanto sobre a organização das aulas quanto sobre a situação dos discentes da turma EM3 da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - turma escolhida para a realização da experiência de estágio.

Também foram observadas várias reuniões do corpo docente do Colégio de Aplicação, realizadas por vídeo com os professores do EJA, que também ajudaram a exemplificar o compartilhamento de informações entre eles e o planejamento em conjunto de certos aspectos, com diferentes temas discutidos em cada reunião. Esse contato foi importante também para conhecer e se familiarizar com os espaços virtuais onde as atividades se desenvolveriam, tanto os encontros síncronos no aplicativo *Google Meet* quanto as atividades assíncronas na plataforma do *Moodle* – o que já insinuava que a instituição tinha rapidamente adotado o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem de forma mais pesada em resposta às exigências da pandemia.

Essa etapa foi feita de forma eficiente e objetiva devido ao caráter emergencial da transição, mas também gerou alguns problemas devido à falta de intimidade e conforto de alguns dos profissionais com recursos tecnológicos oferecidos, um empecilho comum na situação de ERE que acontece também em situações não-emergenciais quando professores se deparam com ter que aprender e assimilar novas ferramentas tecnológicas dentro da estrutura de suas aulas, conforme Rezende (2016). O restante do tempo foi utilizado para a observação de aula ao lado dos alunos.

3.2 Contextualização

O projeto foi aplicado na turma EM3 do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Educação de Jovens e Adultos. A turma inicialmente era composta de cerca de 40 alunos, mas após a implantação do Ensino Remoto Emergencial apenas uma fração deste número se manteve presente nas aulas e fazendo as atividades. As orientações sobre a presença nas aulas síncronas no momento de pandemia também eram de leniência, não tratando essas aulas necessariamente como conteúdo obrigatório, mas incentivando a presença para revisão de conteúdo e retirada de dúvidas.

Sendo uma turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a idade da turma tinha bastante variação, com tantos alunos próximos dos 20 anos quanto alunos

além dos 40. A grande maioria dos discentes eram de classe baixa ou média, e uma grande parcela também trabalhava, gerando outros empecilhos na adesão aos encontros, mas tendo o incentivo constante das professoras.

Com as adaptações feitas ao modelo de Ensino Remoto Emergencial e indecisão quanto ao formato exato a ser usado nas primeiras semanas do semestre, acabou definindo-se que o Departamento de Comunicação alternaria suas aulas semanalmente, com uma semana para cada uma das duas divisões do setor, o que no nosso caso significava uma atividade assíncrona e um encontro síncrono a cada duas semanas em atividades conjuntas das disciplinas de Língua Portuguesa e Cultura Digital.

Dito isso, as aulas foram ministradas em conjunto com a professora de Cultura Digital, e o projeto original acabou tendo leves alterações em sua execução para melhor atender aos interesses dos alunos, das professoras e se encaixar na estrutura das aulas – o que, em retrospecto, foi algo positivo e gerou um viés interdisciplinar muito alto na confecção das atividades e aplicação das mesmas.

Como os alunos tinham pouco ou nenhum contato com aspectos da gramática normativa, também houve a recomendação de se manter as atividades focadas em discussão, interpretação e possivelmente produção escrita, o que não foi um problema, visto que o projeto original já era focado nisso e levava em conta esse conjunto de fatores – todas as eventuais alterações foram feitas visando dar mais conforto aos alunos, adaptar as aulas a suas capacidades, consertar potenciais situações de desinteresse ou seguir pedidos, sugestões e conselhos das professoras envolvidas.

3.3 Orientação teórica do estágio

A organização do projeto de ensino e a forma com a qual as atividades programadas seriam ministradas para a turma foram pensadas tendo em mente algumas bases teóricas, que são extremamente relevantes na concepção de qualquer projeto de ensino em si e na etapa de encontrar material e gerar atividades que condissessem com os objetivos do projeto. Todas elas foram devidamente adaptadas para o nosso contexto de Ensino Remoto Emergencial e todos os potenciais imprevistos e limitações que abrangeram a situação de pandemia no ano de 2021.

Uma das bases contemplada foi a Base Nacional Comum Curricular, do

Ministério da Educação, nesse caso utilizada para nortear o planejamento do projeto e responder a questionamentos referentes à relevância e importância dos conteúdos que queria se passar à turma. Através da BNCC, foi possível delimitar exatamente o tipo de atividade e conteúdo que gostaria de passar aos alunos, e também verificar se as ideias que se tem para aplicar no projeto se encaixam no que é esperado de uma aula de Língua Portuguesa no Brasil.

Tendo em vista que o gênero central buscado no projeto era a interpretação de texto e a produção escrita, a BNCC foi utilizada principalmente para verificar e compreender quais eram as competências específicas e qualidades dos alunos que as atividades propostas deveriam estar exercendo, e ajustar, cortar e adicionar possíveis atividades durante a concepção do projeto que exerceriam melhor esse papel quando as aulas previstas no planejamento de fato começassem.

Outro livro também essencial para adquirir a mentalidade correta para conseguir redigir o projeto, ter confiança nas atividades e depois disso partir para a parte prática de fato foi “*Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*”. Não só na parte de como o livro explana um método eficaz e interessante de organizar atividades de qualidade para os alunos, mas também no raciocínio que as autoras fazem em cima do próprio sistema educacional, que nos leva a pensar exatamente em quais são nossos objetivos não só na docência, mas na influência e capacitação que o ato de lecionar tem o potencial de passar aos alunos. Simões, Ramos, Marchi e Filipouski (2012) demonstram ter como visão uma educação interdisciplinar, flexível e fluída entre professores e alunos, e ter me ancorado nessas ideias na época também amadureceu minha análise do próprio Ensino Remoto como potencial aliado do desenvolvimento do sistema educacional.

Conforme Simões et al. (2012), existem várias reflexões sobre o sistema educacional brasileiro a serem feitas, assim como maneiras de aperfeiçoar esse sistema; um dos principais pontos da autora para chegar nesse objetivo se trata de gerar um diálogo entre professores universitários e professores da escola, através da aproximação entre o ensino e a pesquisa, mostrando de forma exemplificada pesquisas relevantes que estão acontecendo visando melhorar o ensino de língua e a literatura, para que se possa utilizar os resultados dessas pesquisas melhorando a experiência nas salas de aula como um todo.

Acredito que essa aproximação é muito importante para a evolução de qualquer área, e o aproveitamento da pesquisa e das reflexões gerais sobre temas semelhantes podem ter resultados interessantes e enriquecer o desenvolvimento daquele tema – e também pode ser ligado ao Ensino Remoto, no senso de que a colaboração teórica entre diferentes profissionais pode permitir que enxerguemos melhor as soluções para problemas. A visão de educação argumentada por Simões et al. (2012) não me parece tão diferente da de Sibilia (2012) no que diz respeito a acreditar que o sistema educacional necessita de versatilidade em seus métodos, tanto para abrigar as mudanças na relação entre os alunos e professores na era da informação, quando para se modernizar e se modificar quando necessário usando os recursos à disposição que essa nova era traz.

Sendo uma obra focada principalmente para docentes nos anos iniciais do Ensino Médio e finais do Ensino Fundamental, os capítulos puxam constantemente trabalhos que envolvam tarefas de leitura e produção de texto, reflexão linguística e formação de leitores, o que foi adaptado para esse estágio em específico no Ensino para Jovens e Adultos, mas que abrange temas muito semelhantes aos que abrangem com a turma. Também tem uma ênfase muito grande no componente da interdisciplinaridade, aspecto essencial para as propostas e discussões feitas ao longo da obra, que possibilitam que a mesma tenha êxito na junção entre teoria e prática, através da utilização da pesquisa para melhorar o ensino em si.

A estruturação de um projeto de ensino relevante e interessante tanto para os professores quanto para os alunos passou muito por todas as reflexões feitas na obra, e essa noção foi essencial para que eu pudesse organizar o material e as atividades da forma com a qual queria e com objetivos ao mesmo tempo bem definidos e flexíveis tanto para mim quanto para os alunos da turma. Essa base para a organização de projetos de ensino abriu minha mente para considerar outros recursos que, tendo tido um Ensino Médio bastante tradicional e conservador, não teria cogitado normalmente. Isso impulsionou a procura por vídeos, tirinhas e formatos de aula focados em discussão, reflexão e debate durante todas as fases do projeto, assim como minha subsequente vontade de refletir e analisar a experiência de um ângulo focado no Ensino Remoto, como será abordado a seguir.

3.4 Análise da experiência de estágio em Ensino Remoto Emergencial

Com a contextualização da experiência de estágio em Ensino Remoto Emergencial feita, busquei fazer uma investigação e análise sobre como o elemento do Ensino Remoto, em específico, afetou o processo no geral. Abordando tanto os pontos negativos notáveis quanto os positivos, o caráter anedotal de minhas observações buscará procurar amparo nas opiniões e dados de outras referências que sejam de alguma forma relevantes para as observações sendo feitas.

A análise crítica e pessoal de características específicas do processo de estágio em ERE não busca diminuir nem exaltar especificamente a formatação usada e as decisões tomadas referentes à aplicação do ensino remoto em um contexto emergencial, mas sim refletir em como aspectos positivos e negativos notados durante a experiência podem indicar rumos de viabilização do Ensino Remoto como uma ferramenta cada vez mais útil para os próprios métodos de ensino presencial. Também se almeja averiguar possíveis dificuldades apresentadas pelos envolvidos e melhorias disponíveis para o aproveitamento de modalidades de ensino à distância dentro do contexto brasileiro cujas resoluções possam ser úteis a curto e longo prazo.

Inicialmente, é possível abordar um problema que foi visto logo no início do processo: a acessibilidade e conectividade entre alunos, professores e a instituição. No momento inicial do estágio, em março de 2021, o Ensino Remoto Emergencial já tinha sido decretado há cerca de um ano, mas a organização do mesmo teve diferentes níveis de sucesso e formatação nas diferentes instituições educacionais. Macedo (2021) aborda como a conturbada aplicação do ERE ao longo dos meses foi repleta de questões e inseguranças quanto ao método que, em muitas instâncias, foram resolvidas de forma parcial e paliativa; essas preocupações incluíam, por exemplo, a quantidade de estudantes que tinham equipamentos eletrônicos adequados para acompanhar atividades remotas, quantos deles sequer possuíam internet em casa e quantas partes do ensino presencial poderiam de fato ser adaptadas para o ambiente remoto em um prazo tão imediato sem comprometer a sequência do aprendizado dos alunos.

Tais preocupações com a acessibilidade dos alunos a novas ferramentas tecnológicas e ao uso da internet, especialmente em instituições públicas, não surgiram

apenas na pandemia, mas foram exacerbadas pelo contexto no qual se deu a aplicação do ERE, conforme Macedo (2021, p. 266) aponta através de levantamento do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019):

Dados da pesquisa TIC Domicílios de 2019 apontaram que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% da quantidade total). Ao fazermos a intersecção com classe, apareciam desigualdades muito expressivas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%. Em relação à posse de equipamentos, as desigualdades também eram grandes: enquanto nas classes A e B a posse de computador era um item frequente (95 e 85%, respectivamente), nas classes D e E, a presença do computador caía para 14%.

Dito isso, foi possível notar na turma EM3 do Colégio de Aplicação problemas desse teor; de acordo com as professoras, após a transição para o Ensino Remoto Emergencial, a quantidade de alunos ativamente participando das atividades caiu drasticamente, com apenas uma fração deles se mantendo em dia com as atividades assíncronas e comparecendo aos encontros síncronos. Como durante o período do meu estágio o ERE já estava em vigor há certo tempo, não cheguei a presenciar a fase da transição exata, mas pude observar um número de alunos muito menor do que o considerado normal nas turmas, o que não parecia ser apenas fruto de desinteresse – o Colégio de Aplicação havia passado orientações de leniência com relação a faltas e a presença de alunos nos encontros síncronos, tendo em vista também a compreensão com a situação delicada na qual muitos se encontravam, não dispondo de meios para acompanhar as aulas remotas com o conforto necessário.

Através da comunicação com os alunos pode-se confirmar que, mesmo dentre os que compareciam aos encontros, ainda existia um desconforto com o modelo remoto causado pela falta de acessibilidade; muitos alunos não tinham computador em casa, então tinham tempo limitado para fazer atividades; outros tentavam fazer tudo no celular, o que nem sempre era possível por falhas no equipamento, na maioria dos casos modelos "ultrapassados" que não conseguiam executar bem as funções necessárias para participação nas aulas. Desconexões frequentes da internet também prejudicavam a experiência de alunos e professores, que eram compreensivos com as dificuldades apresentadas pelos discentes.

Infelizmente, problemas de conectividade e acessibilidade ainda são frequentes no país não só no âmbito educacional, mas também característicos de qualquer

área que tenha como requerimento o uso das tecnologias de informação e comunicação. A impressão que se teve foi que, pelo menos nesse aspecto, existe uma solução mais clara, que passa por garantir o acesso à internet e a essas tecnologias para a população e reconhecer essas ferramentas como direitos universais de nossa era contemporânea (BACCIOTTI, 2014).

No mais, acredito que a postura leniente da instituição com relação aos prazos de atividades e presença nas aulas foi uma decisão acertada, levando em conta o impacto social da pandemia nas nossas vidas cotidianas e as mudanças bruscas causadas pelo distanciamento social, gerador de uma reorganização social que pegou a maior parte da população de surpresa (NICOLINI; MEDEIROS, 2021). Outro aspecto que serviu como um objeto de análise adequado para o estágio em Ensino Remoto Emergencial foi a questão do letramento digital; ele já vinha ganhando relevância como capacidade necessária entre alunos e professores, mas a pandemia o tornou uma característica imprescindível para o acompanhamento das aulas em turmas e profissionais que, muitas vezes, até então precisavam utilizar habilidades de teor tecnológico de forma secundária ou sequer as utilizavam (PAIVA, 2020).

Se tratando de uma turma que fazia parte da Educação de Jovens e Adultos, com uma amplitude entre idades dos alunos muito grande, pode-se notar diferentes níveis de domínios das tecnologias empregadas nas aulas. Havia uma tendência a alunos mais jovens demonstrarem mais aptidão com as ferramentas utilizadas, que em sua maioria foram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem através da plataforma do *Moodle* e o aplicativo de reuniões em vídeo e áudio *Google Meet*, enquanto os mais velhos possuíam mais dificuldades em realizar as atividades e navegar as ferramentas.

Isso era uma limitação esperada, não só pela situação de desigualdade no país anteriormente mencionada, mas por outras questões – conforme Paiva (2020), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem não se popularizaram de fato no Brasil até meados dos anos 2000, e sua implantação foi gradual e lenta, pois seu uso também trazia o estigma da EaD e do uso de recursos remotos no ensino, o que ainda encontra bastante resistência entre professores acostumados com métodos mais tradicionais.

Sendo assim, um dos aspectos que se observou em termos de letramento digital – ressaltando que devido às inúmeras definições diferentes do termo, estão sendo

consideradas as já abordadas anteriormente no trabalho – foi uma dificuldade natural de alguns alunos de se adaptarem ao uso constante de ferramentas que eram anteriormente secundárias ou inexistentes para eles no período pré-pandemia, majoritariamente alunos mais velhos ou com pouca exposição às tecnologias de informação e comunicação.

Contudo, a maioria dos alunos ainda assim se adaptou rápido aos recursos utilizados e demonstrou conforto e domínio das ferramentas disponíveis, tanto no uso do celular quanto no computador; Sibilia (2012) argumenta que essa adaptação e domínio dos recursos tecnológicos podendo ser considerada uma das qualidades notáveis dos alunos da era contemporânea que não é abordada nem aproveitada o suficiente na educação – pelo contrário, com o uso da tecnologia em sala de aula ainda sendo visto como inadequado e evitado em modelos de ensino tradicionais.

Seguindo nessa linha de raciocínio, também foi observado que professores, no caso em especial a ser analisado uma das professoras da turma estagiada, não possuía domínio sobre o uso das principais plataformas utilizadas para aplicação dos encontros síncronos e assíncronos. As dificuldades eram notadas principalmente na hora de manejar o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pela instituição, o *Moodle*, em situações nas quais não se sabia como criar questionários, formatar postagens das aulas e se comunicar e tirar dúvidas dos alunos utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis.

Não acredito que isso queira dizer, de forma alguma, que a profissional em questão não poderia ser considerada letrada digitalmente; como Moreira (2012) e Freitas (2010) reiteram em suas divagações sobre o tema, a complexidade de definir o letramento digital passa por outros fatores além de saber usar aspectos específicos das ferramentas tecnológicas, tanto que a docente mencionada era capaz de arranjar soluções para a falta de experiência nas ferramentas principais através da comunicação com alunos através de tecnologias de comunicação que já lhe eram mais familiares, como a troca de *e-mails* direta.

Contudo, é importante reconhecer que, apesar desse caso específico não ter gerado empecilhos maiores pela colaboração de todos envolvidos, ele não é um caso único e nem sempre se conta com a versatilidade do professor e desejo de se adaptar a tecnologias novas para integrá-las em seu trabalho educativo, o que também seria um sintoma da resistência de modelos de educação baseados em outras épocas e em outros

objetivos às mudanças que a sociedade atual constantemente exige para seguir em sintonia com seus alunos e refinar o processo educativo (SIBILIA, 2012).

Moreira (2012, p. 6) reconhece essa situação, relatando:

(...) a maioria dos educadores apresenta resistência em inserir o computador como ferramenta de trabalho para a realização de suas atividades. Esse impasse pode acontecer pelo fato de alguns professores não estarem capacitados para lidar com o surgimento da grande diversidade de novas tecnologias ou, talvez, porque as escolas não ofereçam treinamento, cursos de atualização, etc.

Independentemente da razão específica para os professores não apresentarem o domínio das tecnologias atuais ou a falta de desejo de modificar a didática que já utilizam por ter que abranger novos métodos e ferramentas, o cenário de pandemia exacerbou a necessidade de que todos no sistema educacional estejam capacitados continuamente a lidar com recursos de suporte ao processo educativo. Moreira (2012, p.6) também ressalta a importância desse processo defendendo a atualização continuada do educador, além da formação inicial, para que ele possa "contribuir cada vez mais para a aprendizagem, introduzindo/unindo as novas tecnologias digitais no seu procedimento metodológico de ensino, integrando-as às técnicas que costuma utilizar."

Dito isso, essa análise retroativa do processo de estágio também me deu a oportunidade de tentar apontar alguns possíveis pontos positivos, que podem ser promissores quando atrelados a um raciocínio de aproveitar o potencial dos recursos tecnológicos desse século para auxiliar as interações em sala de aula, o planejamento didático e o processo educativo.

Primeiramente, um aspecto que afetou positivamente a experiência foram aulas versáteis e espaçadas, que possibilitaram aos alunos consumir o conteúdo de forma autônoma e a seu próprio tempo. É verdade que essa qualidade parece ganhar valor em contexto de pandemia, no qual todos os envolvidos estão em situações delicadas e esse tipo de tolerância é necessária, mas acredito que a utilidade dela vai além.

A possibilidade de aplicar exercícios e trabalhos de forma secundária, deixando o acesso livre ao aluno para que o mesmo possa fazê-los respeitando seu tempo, é uma forma de respeitar a sua subjetividade, compreendendo também que hoje em dia o acesso ao conhecimento e a assimilação de conteúdos não está restrita ao interior de uma sala de aula nem à mente do educador, e essa troca de conhecimento pode ser regulada e

monitorada de outras formas, com o uso das novas tecnologias (SIBILIA, 2012). Essa possibilidade somada à capacidade de disponibilizar acesso a conteúdo e aulas perdidas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem me pareceram experiências positivas tanto para os discentes quanto para os educadores.

Ter esse tipo de ferramenta que possibilita ao aluno o acesso a conteúdos sem se sentir punido por prazos ou presença em momentos pontuais da aula é uma forma em potencial de lidar com uma das maiores dificuldades para os professores no processo de modernizar o ensino e se adaptar à era contemporânea de acordo com Simões et al. (2012), que é juntar de forma harmoniosa a disciplina necessária na aprendizagem e a flexibilidade necessária para respeitar e se adaptar às diferentes subjetividades dos alunos, seja em comportamento, em situação de vida, em velocidade de compreensão, etc. Isso foi notado ao longo do processo do estágio observando como alguns alunos faziam as atividades todas de uma vez, alguns um pouco por dia e alguns salvavam a sessão pela metade e terminavam depois.

Sobre as possibilidades do compartilhamento de conhecimento através da internet, e seus possíveis efeitos nos modelos de educação tradicionais historicamente utilizados, que em sua maior parte sempre contaram com tempo e lugar apropriado para ensino, Kenski (2007, p. 64) observa:

A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressas em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais, descontínuos, móveis e imediatos, as imagens e os textos digitalizados a partir da conversão das informações em bytes tem o seu próprio tempo, seu próprio espaço fenômeno da exposição. Eles representam portanto um outro tempo, um outro momento revolucionário, na maneira de pensar e de compreender.

Acredito que essa noção seja importante quando se pensa na tecnologia e na sua capacidade de auxílio e facilitação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em múltiplos aspectos, não só na transmissão do conhecimento, mas também em sua cadência e metodologia. Esse leque de opções, algumas mais, outras menos exploradas, leva a outro ponto considerado positivo em minha análise do processo de estágio; a possibilidade de entrelaçar encontros síncronos remotos com atividades assíncronas em uma plataforma dedicada.

É difícil afirmar se encontros síncronos remotos algum dia serão de fato

aplicados de forma mais comum como suporte no ensino presencial, mas a existência desse tipo de recurso e uma eventual familiarização dos educadores com essas ferramentas gera possibilidades interessantes de planejamento de aulas, atividades e flexibilidade na avaliação dos alunos – o que pode não ser uma prioridade a curto prazo, mas a constante melhora do sistema educacional passa também por contemplar como se adaptar a todos os recursos disponíveis e seguir evoluindo as metodologias didáticas para o futuro (SIMÕES et al., 2012).

Seguindo o raciocínio de Sibilía (2012, p. 207), que argumenta que é preciso "inventar novas armas" para satisfazer as demandas das subjetividades que emergem nesses novos tempos, ou seja, procurar novos recursos e formas de praticar a educação para que se tenha uma troca clara e frutífera entre professores e alunos, é importante ressaltar que essa análise também exercita essa visão de procurar vislumbrar possibilidades de encaixe e aproveitamento de aspectos do Ensino Remoto dentro dos métodos tradicionais de educação, que a própria autora também reitera que não precisam ser abandonados, mas que devem sim ser alvos de diálogo e reflexão.

Sendo assim, alguns outros elementos pontuais me chamaram positivamente a atenção durante o processo de estágio e fomentaram a reflexão sobre que tipo de auxílio esses elementos potencialmente poderiam dar a futuras discussões que englobem novas ideias de metodologias para integrar as tecnologias ao ensino tradicional.

Entre esses elementos observados durante o período estagiando em ERE, destacaria: a possibilidade do professor de interagir, corrigir e tirar dúvidas dos alunos com maior liberdade de tempo e versatilidade; a organização de encontros síncronos com menos limitações de conteúdo e formatação, visto que, no cenário de Ensino Remoto Emergencial, conteúdos essenciais poderiam ser passados nas atividades assíncronas e, ao contrário do modelo presencial, os encontros síncronos tinham um peso "menor" e "menos obrigatório/essencial", o que dava a eles o caráter de complementar o conteúdo sendo trabalhado, não de introduzir; e a capacidade de utilizar as ferramentas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para auxiliar na organização das aulas e atividades, também sendo importante na interação e feedback dos alunos com relação às próprias aulas.

O diálogo com os alunos sobre a própria organização das aulas foi algo inesperado e positivo pra mim, e parecia já fazer parte do método de docência das

professoras, que gostavam de interagir e trocar opiniões com os discentes sobre diversos aspectos das aulas. Claro, reconhece-se que essa situação pode ser mais comum em cenários de turmas da Educação de Jovens e Adultos, mas não vi barreiras específicas que impedissem esse tipo de interação no Ensino Fundamental e Médio, sem ser os limites baseados nos métodos tradicionais traçados pelas próprias instituições educacionais, que muitas vezes requerem uma flexibilidade ainda maior dos educadores em tentar encaixar didáticas mais contemporâneas a ambientes que possam oferecer resistência a esse tipo de mudança (SIMÕES et al., 2012).

Um exemplo desse tipo de interação tendo efeito auxiliar no planejamento de aulas foi um trabalho de produção escrita que as professoras tinham planejado executar em um mês, mas o tema não estava definido. Para isso, abrimos um fórum no *Moodle* da turma perguntando aos alunos que tipos de temas eles gostariam de abordar nos próximos meses de aula, e que assuntos eles se sentiriam confortáveis em utilizar para os trabalhos. Ao longo das semanas a discussão foi ocorrendo organicamente no fórum, de forma secundária, sem que o mesmo afetasse as outras atividades sendo trabalhadas nas aulas, mas eventualmente percebeu-se que a maioria esmagadora dos alunos queria falar sobre a pandemia e os problemas emocionais e financeiros causados por ela – e assim definiu-se o tema do trabalho mencionado ao final do período, que teve boa adesão e engajamento dos alunos.

Exemplos anedotais como esse não sinalizam muito no que diz respeito a soluções práticas a curto prazo, mas é importante enxergar o potencial de cada situação em colaborar para o crescimento da qualidade de ensino como um todo, e as ferramentas tecnológicas remotas oferecem alternativas atraentes quando se pensa em auxiliar o ensino presencial e os educadores em sua adaptação ao público contemporâneo (REZENDE, 2016).

Por fim, a última impressão notável observada na experiência de estágio foi a presença forte da interdisciplinaridade. A autonomia dada para cada setor do Colégio de Aplicação na organização de seu plano de ensino remoto resultou em estruturas de aulas bem diferenciadas em cada setor, gerando com frequência aulas conjuntas e desenvolvimento de atividades diferenciadas que colaboravam em múltiplas frentes disciplinares no desenvolvimento dos alunos – como por exemplo, a própria turma EM3, que tinha suas aulas de Língua Portuguesa em conjunto com Cultura Digital. Nem sempre

esse tipo de estrutura vai dar certo, mas considero positiva a experimentação de múltiplos modelos de ensino remoto buscando refinar a aplicação do mesmo, pois essa experimentação serve também para refinar a aplicação da interdisciplinaridade no ensino de formas mais interessantes e eficientes, também como a introdução de qualquer novo recurso ou ferramenta ao repertório do professor (SIMÕES et al., 2012).

O processo inteiro foi muito frutífero para mim tanto como estudante quanto como professor, e uma análise subsequente das situações vividas também evoluiu na minha cabeça a reflexão, talvez um tanto quanto otimista, sobre como aspectos do ensino remoto, tanto em seu formato emergencial quanto fora dele, poderiam colaborar para a estrutura de ensino presencial na forma de ferramentas auxiliares e de suporte para as aulas.

4 O ENSINO REMOTO COMO FERRAMENTA DE SUPORTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

4.1 A viabilização do uso de recursos tecnológicos remotos como suporte educativo no Brasil

Após a abordagem feita sobre minha experiência na cadeira de Estágio de Docência em Português II, focada principalmente no aspecto do Ensino Remoto Emergencial e em como a aplicação do mesmo afetou o processo de diferentes maneiras, pensou-se em como conseguir integrar os pontos positivos das ferramentas tecnológicas remotas disponíveis na educação tradicional enquanto se lida com as possíveis barreiras dessa aplicação. Para isso, foi feita uma breve investigação de exemplos práticos de ações, leis e pesquisas que almejam lidar com as dificuldades dessa viabilização e gerar uma compreensão maior das nuances do Ensino Remoto e de como ele afeta a aprendizagem para que os discentes sejam contemplados da melhor forma possível quando esse tipo de recurso é utilizado.

Um exemplo internacional, porém, com proximidade geográfica ao nosso país, pareceu adequado ao levantamento. Macedo (2021) aponta que o Uruguai, desde 2007, aplica o *Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea* (CEIBAL), que se trata de uma política educacional que visa distribuir computadores para todos os estudantes da rede pública do país. Uma medida dessa magnitude seria importantíssima para a integração dos alunos ao uso de dispositivos digitais em sua educação, especialmente em países nos quais a população não tem acesso consistente a essas ferramentas, como é o caso do Brasil.

Mesmo quando se consideram as diferenças populacionais dos dois países, o caso uruguaio ainda é um importante exemplo do tipo de solução que se pode buscar para possibilitar a conectividade dos alunos a esses recursos tecnológicos cada vez mais utilizados no meio educativo. Essa política educacional do governo uruguaio também foi responsável direta pela instalação de internet em todas as escolas públicas; no Brasil, apesar de termos políticas educacionais como o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que visam a ampliação do uso de tecnologias digitais no processo educacional e a garantia de acessibilidade para todos envolvidos nesse processo, ainda não se vê uma ação tão

eficaz, com a desigualdade digital ainda presente de forma notável (MOREIRA, LIMA E BRITO, 2019).

As políticas educacionais que visam a inclusão digital dos alunos, acessibilidade e conectividade a todos e a familiarização dos docentes e discentes com os dispositivos digitais para fins educativos certamente são medidas importantes para a viabilização de um ensino que possa se modernizar e melhorar a troca de conhecimentos entre docentes e discentes na era contemporânea. Mais do que isso, talvez sejam um elemento necessário em uma possível atualização dos métodos educativos tradicionais, se considerarmos a educação como uma tecnologia de época que procura atender as demandas de seu contexto histórico (SIBILIA, 2012).

Outras pesquisas do ramo educativo também funcionam para evidenciar esses problemas e auxiliar no processo de encontrar soluções; o relatório "*Effective Policies, Successful Schools*", feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020), traz um levantamento de 2018 baseado em relatos de diretores de escolas de diversos países. O documento tenta averiguar a capacidade das instituições de promover o ensino e a aprendizagem através do suporte das ferramentas digitais, e a pesquisa feita com os entrevistados brasileiros expôs mais uma vez aspectos que ressaltam os já abordados por aqui, conforme destacado pelo site Observatório de Educação do Instituto Unibanco (2020):

26% dos alunos estudavam em escolas com velocidade ou banda de internet suficiente.
35% dos alunos estudavam em escolas com uma plataforma de suporte de aprendizagem on-line eficaz.
42,3% dos alunos tinham professores com recursos profissionais eficazes para aprender a usar dispositivos digitais.
50,6% dos alunos tinham professores com as habilidades técnicas e pedagógicas necessárias para integrar dispositivos digitais à instrução dos alunos.
52,2% dos alunos tinham professores com tempo suficiente para preparar aulas integrando dispositivos digitais a elas.

Pode-se observar nas estatísticas apresentadas que ainda existem muitos obstáculos para uma implementação adequada das ferramentas do Ensino Remoto como suporte do processo educativo tradicional de forma mais homogênea. A desigualdade digital entre os alunos brasileiros, as diferenças de infraestrutura tecnológica entre as escolas e os níveis variáveis de qualificação dos professores para trabalhar com os dispositivos digitais são sem dúvidas obstáculos primários em qualquer discussão que inclua variações dessas modalidades de ensino.

Apesar disso, é importante que haja pesquisas e discussões em torno de como adaptar e utilizar de forma cada vez mais benéfica a utilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação presencial, observando como seus elementos remotos podem interagir de forma positiva no processo de aprendizagem. Conforme Sibilia (2012), a evolução das interações educativas passa muito não só pela constante atualização dos métodos didáticos e capacitação dos educadores para corresponderem as demandas da época, mas também por compreender as subjetividades específicas dos alunos e como elas evoluem conforme o ambiente em que vivem e os valores sociais que absorvem ao crescer em determinadas épocas.

Martins e Zerbini (2014) e Bacan, Martins e Santos (2020) se encaixam nesses temas de forma interessante, através de pesquisas que visam constatar as estratégias de aprendizagem usadas por alunos em cursos EaD. Estudos desse teor colaboram para a compreensão do potencial didático de práticas educativas remotas e para identificar pontos de melhora e aperfeiçoamento, também constatando como os alunos lidam com essa dinâmica e discutindo como a autonomia na aprendizagem pode ser abordada da maneira mais proveitosa. Sobre esse tipo de estudo, Martins e Zerbini (2014, p. 318) observam:

Pesquisas na área da Educação, mais especificadamente em contexto escolar, têm demonstrado que o ensino de estratégias de aprendizagem aos alunos promove maior autonomia pessoal e aumenta sua consciência e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem e os resultados desses estudos convergem na relação positiva entre o uso adequado de estratégias e um melhor desempenho acadêmico.

Mesmo que o tema das estratégias de aprendizagem em si não seja o foco principal desse trabalho, é relevante mencionar a importância e a função das pesquisas da área educativa no enriquecimento das modalidades articuladas de ensino e no desenvolvimento de didáticas que contemplem o processo de aprendizagem remoto para que possa ser lapidado e adaptado para necessidades educativas do futuro. Investigações dedicadas a aprofundar o entendimento do funcionamento da aprendizagem remota e como isso é percebido pelos aprendizes podem ter um valor muito alto na viabilização dessas ferramentas, aumentando o aproveitamento tanto dos alunos quanto dos professores na troca de conhecimentos e auxiliando os educadores no próprio planejamento de seus projetos (WARR & ALLAN, 1998).

Os ambientes virtuais tendem a manter ou aumentar sua relevância conforme

a tecnologia fica cada vez mais presente em nossas vidas, e é importante que a pesquisa e inovação no ensino e na aprendizagem sigam acompanhando de perto esse processo. O ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais ainda constituem um território a ser explorado, e a viabilização dos mesmos em modalidades articuladas de ensino também passa muito por entender e averiguar como cada mudança influencia os processos envolvidos na interação entre professor, aluno e conteúdo (MARTINS E ZERBINI, 2014).

Paiva (2020) observa como dentro da constante evolução e desenvolvimento de modalidades articuladas de ensino, especialmente nas que envolvem interações remotas entre o aluno, o conteúdo e o professor, é comum que surjam com frequência novos rótulos, nomenclaturas e termos para delinear esse processo. A autora nota que essas variações ocorrem primariamente por motivos pontuais, como apaziguar possíveis preconceitos com modalidades de Ensino a Distância ou servir a algum objetivo governamental dentro do respectivo contexto histórico, mas a base do raciocínio de aproveitar as novas tecnologias no ensino da melhor forma possível segue a mesma.

A compreensão desse tipo de nuance também tem seu valor na gradual viabilização do uso dessas modalidades de ensino nos sistemas e instituições mais tradicionais, e esse pensamento foi aqui ressaltado para que não se perca o fato de que o trabalho analítico sendo redigido até aqui está ciente e busca englobar, nos pontos apropriados, esses diferentes rótulos, mesmo que não sejam especificamente mencionados – desde o próprio EaD até o Ensino Remoto Emergencial, o Ensino Híbrido, o Ensino semipresencial, etc.

4.2 As barreiras históricas entre aprendizagem remota e presencial

A viabilização do Ensino Remoto no processo educativo como uma ferramenta secundária, que busca auxiliar e enriquecer o ensino presencial, é feita em conjunto com o avanço de qualquer modalidade de EaD, de forma gradual e por vários meios, como visto anteriormente. Todavia, outro ponto de análise pode ser abordado dentro desse processo: por qual motivo há resistência das instituições e da população ao Ensino a Distância?

Paiva (2020) e Garcia, Redel e Martiny (2021) tomam nota da relutância e do preconceito existentes na população quando se menciona Educação a Distância e da dificuldade das próprias instituições em aceitar esse tipo de ensino, seja por pressão dos pais dos alunos ou por tendências tradicionais particulares do próprio colégio. O observado é que aparentemente há uma aversão a modalidades remotas de aprendizagem que por vezes é vista até em alunos, e de acordo com Sibilia (2012) isso pode ser traçado para a forma e os valores com os quais o processo educativo se estabeleceu na sociedade moderna ao longo da história – que cada vez mais destoam das demandas dos tempos atuais, e por vezes ignoram completamente a influência da tecnologia na sociedade e na troca de saberes entre alunos e professores.

Sibilia (2012) analisa minuciosamente como se deu esse processo histórico, no qual o auge da educação presencial tradicional fazia parte da demanda societal por trabalhadores eficientes, letrados e subordinados às leis. A sociedade industrial precisava que a instituição escolar tivesse a função de disciplinar, instruir, civilizar e moralizar seus indivíduos, para que convivessem de forma produtiva nessa sociedade. A autora também observa que nesse contexto histórico, nos acostumamos com os moldes do ensino presencial que perdura até hoje, entre quatro paredes, com o professor sendo o detentor do conhecimento e apenas o transferindo para seus aprendizes, no contexto que é descrito como a "sociedade do conhecimento".

O ponto de conflito nesse estabelecimento da escola tradicional como parâmetro central da nossa visão de educação até hoje são justamente as mudanças sofridas pela sociedade ocidental ao longo do século XX, que abalaram vários dos pilares morais erguidos pela modernidade e geraram novas configurações sociais e novas subjetividades entre alunos; a passagem da "sociedade do conhecimento" para a "sociedade da informação" (SIBILIA, 2012). Na era contemporânea, com o acesso irrestrito à informação, a explosão de novas tecnologias e a globalização, os sujeitos do processo educativo já não aceitam passivamente o saber emitido pela voz do professor – o que abala os papéis de professor e aluno estruturados na modernidade e fomenta uma revisão dessa relação como um todo.

A intenção dessa retomada histórica sobre os valores por trás da estrutura tradicional de ensino é justamente indagar se é possível que a aceitação da educação tradicional até hoje como modelo padrão seja uma das barreiras que geram essa resistência

ao Ensino Remoto. Talvez os métodos remotos de ensino estejam em posição de se adaptar com maior naturalidade ao uso de novas tecnologias e ferramentas que são essenciais no cotidiano do cidadão contemporâneo, mas ainda são estigmatizadas dentro da sala de aula, como o próprio aparelho celular. Esse tipo de contraste remete aos questionamentos que Sibilia (2012, p.9) faz desde o começo de sua obra, sempre denotando os novos fatores que definem o estilo de vida contemporâneo na era da informação: "Enquanto deslizamos velozmente a bordo desse século XXI que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta?".

Isso não quer dizer, de forma alguma, que o Ensino Remoto esteja livre de características consideradas ultrapassadas no ensino tradicional; Luzzi (2007) observa que os métodos a distância ainda possuem suas próprias barreiras e aprimoramentos a serem feitos, com muitos cursos em moldes tradicionais tendo praticamente ausência total na interação entre alunos através do uso de materiais auto instrutivos e pré-definidos. O autor também aponta que a própria falta de formação específica para se atuar nessas modalidades já é um empecilho por si só, o que por vezes resume o planejamento de uma sequência didática a distância a uma transposição direta da sala de aula tradicional para o espaço virtual.

Garcia, Redel e Martiny (2021) adicionam a esse raciocínio, notando como a visão que se tem do EaD como algo secundário e/ou compensatório também leva a uma menor organização ativa dos cursos que utilizam essas ferramentas, mencionando cursos apostilados e sem tutoria. Pode-se considerar a própria falta de experimentação nesse tipo de curso com uma das barreiras para um aproveitamento mais pleno da interação remota na educação, e movimentações que avançam esse aperfeiçoamento são imprescindíveis na evolução da área; Garcia, Redel e Martiny (2021) já mencionam soluções possíveis que já são utilizadas para amenizar as deficiências da área, como a utilização de fóruns para aumentar a interação qualitativa entre alunos e promover a troca de ideias e as mídias digitais como catalisadores da comunicação e cooperação entre os alunos.

É necessário tentar entender não só a origem dos obstáculos sociais que dificultam a aplicação das ferramentas digitais em conjunto a aula presencial, mas também os aspectos que potencialmente tornariam os recursos do EaD um elemento auxiliar forte no processo educativo dos alunos e justificariam seu uso como um aliado não só do Ensino

Remoto em si, mas do sistema educacional no geral.

4.3 Perspectivas para uma visão de educação que contemple a desconexão escolar com seus sujeitos

Tendo estabelecido alguns aspectos e exemplos que podem contribuir a favor da viabilização de uma utilização mais efetiva do potencial do Ensino Remoto no Brasil e especulado a respeito das possíveis barreiras históricas dentro de seu contexto que configuram empecilhos para a aplicação dessas ferramentas, é possível fazer uma análise pontual sobre uma visão de educação que nos aproxime desses objetivos.

Considerando as argumentações de Sibilía (2012), observa-se que a autora entrelaça aspectos do contexto histórico dos últimos séculos e da era contemporânea em seu trabalho para justificar sua afirmação de que a instituição escolar está em crise, e a base de valores de aprendizagem tradicionais que sustenta a mesma está ultrapassada. Levando em conta sua noção de que a educação é uma tecnologia de época, é esperado que ela evolua e se adapte para atender as demandas educacionais do contexto histórico na qual está inserida.

A transição da sociedade do conhecimento para a sociedade da informação gerou novas subjetividades, interesses e características definidoras nos alunos e na relação esperada entre aluno e professor no processo de aprendizagem, e uma parte considerável da estrutura escolar e dos métodos de ensino tradicionais não estão dando conta dessa mudança, gerando uma desconexão entre a escola e seus sujeitos (SIBILIA, 2012). Isso é agravado pelo apego das instituições e de grande parte da população aos métodos tradicionais e consagrados de ensino, o que prejudica a organização de novos formatos de aplicar a didática e gera desconfiança e relutância na adoção de estratégias de ensino que demonstrem mais flexibilidade ou o uso de elementos e tecnologias novas (PAIVA, 2020).

A contemporaneidade trouxe novos fatores a serem considerados no processo educativo que muitas vezes são rejeitados ou ignorados, e a imagem tradicional da sala de aula como um ambiente fechado, em um confinamento reservado para uma transferência de conhecimento regrado do educador para o aprendiz não condiz mais com a experiência real de aquisição de conhecimento que se tem na era da informação (SIBILIA, 2012). A

hierarquia disciplinar da era moderna não contempla de forma satisfatória as aspirações das novas subjetividades da era da informação, alimentadas pelas conexões estabelecidas por meio dos novos aparatos tecnológicos e pela exposição constante ao conhecimento e a troca dinâmica de informações. Sobre essa desconexão, Sibilía (2012, p. 49) comenta:

Assim, numa sociedade fortemente mediatizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços tecnocientíficos, em meio aos vertiginosos processos de globalização de todos os mercados, entra em colapso a subjetividade interiorizada que habitava o espírito do "homem-máquina", isto é, aquele modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares durante os dois séculos anteriores.

O surgimento dessas novas subjetividades que devem ser contempladas, criadas em uma sociedade que tem aspectos fundamentalmente diferentes da sociedade para a qual as instituições escolares foram criadas, sugerem a necessidade de mudanças no sistema educacional para que melhor contemple seus sujeitos. Isso não quer dizer que se deve simplesmente abolir as instituições escolares e a estrutura tradicional da sala de aula; muito pelo contrário, é uma oportunidade de aproveitar as possibilidades de conexão que as ferramentas tecnológicas nos oferecem para o enriquecimento do processo educativo, ao invés de tentar submeter essas subjetividades ao confinamento e ignorar a existência desses novos recursos (SIBILIA, 2012).

É nesse raciocínio que surge a motivação para se analisar o Ensino Remoto como uma ferramenta importante de suporte na confecção de novas estratégias de lecionamento – conforme Sibilía (2012, p. 207) ressalta, abranger as novas maneiras de convivência e aprendizagem que essas novas subjetividades requerem não significa abandonar a escola como instituição formadora, mas sim utilizar a tecnologia como aliada na formação desses espaços de diálogo e troca de conhecimentos – é preciso "inventar novas armas", pois buscar retrocessos para restaurar o que já não faz mais sentido provavelmente apenas agravará essa crise.

Com isso em mente, acredito que seja possível especular algumas respostas ao questionamento: "De que visão de educação precisa se apropriar a sociedade e os educadores para se viabilizar essa escola?", com base nos conteúdos abordados.

Primeiramente, é preciso evitar discursos rasos que culpam as novas tecnologias pelo desinteresse dos jovens pela escola; a falta de sintonia entre os estudantes e as instituições escolares, como observado por Sibilía (2012) e Paiva (2020), é um

problema oriundo dos alicerces tradicionais nos quais o sistema educativo se escora, que devem ser revisados para que haja uma conexão melhor com seus alunos e um processo educativo mais frutífero. Esse tipo de discurso também perpetua desconfianças em métodos novos que utilizem de ferramentas digitais e estruturas de ensino experimentais que visam dialogar melhor com os sujeitos da sociedade contemporânea.

A capacitação dos educadores, atualizando-os e tornando-os aptos a aproveitar as ferramentas digitais na confecção de seus projetos de ensino e na interação com seus alunos também parece bastante relevante, pois parte da rejeição ao uso desses aparatos digitais no exercício da educação vem também do desconforto dos profissionais em manejar essas ferramentas (MOREIRA, 2012). A integração dos professores ao potencial didático dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e de outros métodos que utilizem elementos da cultura digital para enriquecer suas aulas, assim como a compreensão das estratégias de aprendizagem que envolvem aspectos digitais tanto de forma presencial quanto remota também pode colaborar para uma modernização dos métodos de ensino mais constante (WARR & ALLAN, 1998).

O questionamento e indagação dos dogmas da escola tradicional, tentando reconhecer quais aspectos ainda são relevantes e quais podem ser flexibilizados, também pode ser possivelmente uma reflexão importante a ser feita no desenvolvimento e na compreensão do uso desses recursos tecnológicos na sala de aula e também fora dela, reconhecendo a importância da versatilidade do processo e da crescente autonomia dos alunos com relação a serem protagonistas de seu próprio aprendizado (SIBILIA, 2012). Considerando que os próprios métodos remotos de ensino também passam pelo processo de adaptar suas estratégias para que se assemelhem menos a uma transferência de informações não-interativa, esse reconhecimento tem valor tanto no âmbito presencial quanto no remoto, sobre o qual comentam especificamente Garcia, Redel e Martiny (2021, p. 138):

(...) um dos grandes desafios do ensino-aprendizagem a distância tem sido a concepção de uma proposta didático-pedagógica que vai além de visões dos tecnólogos educativos para que os meios tecnológicos transformem conteúdos e metodologias a fim de que atendam às demandas educacionais da sociedade atual. Assim, uma visão meramente mercantilista sobre a educação a distância, que a qualifica como sendo mais fácil e rápida, não procede, uma vez que não se trata apenas do mero repasse das mesmas informações por meio do ambiente virtual. Torna-se necessário considerar as necessidades pedagógicas.

Essas formas de reflexão sobre o próprio objeto de trabalho são imprescindíveis para a lapidação e enriquecimento do mesmo, e dialogam com o entendimento de Sibilía (2012) sobre o processo educativo como uma máquina ou uma ferramenta, que precisa ser reformada e evoluir conforme as necessidades e tecnologias de sua época evoluem para exercer sua função de forma mais plena; considerando, portanto, a educação em si como uma tecnologia de época.

A concretização de alguns desses pontos e linhas de raciocínio pensando no progresso da educação como um todo deve facilitar o acionamento dos novos aparatos tecnológicos de forma que eles possam ser assistentes desse processo, e pode ajudar a liberar o caminho para se pensar no potencial da utilização de ferramentas tecnológicas remotas como um suporte importante no processo educativo. Talvez esse seja um caminho viável para iniciar uma abordagem de resoluções para a crise que se vê na escola nesses tempos de dispersão (SIBILIA, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento e a investigação bibliográfica feitos em cima desse tema foi uma experiência muito valiosa para mim, e acredito que a discussão sobre um melhor uso das capacidades do Ensino Remoto e das ferramentas tecnológicas da era contemporânea tem um potencial considerável de auxiliar a adaptação da educação às demandas de nossa época. A execução desse trabalho foi um exercício de todo o aprendizado que tive no curso e fiquei satisfeito de ter a liberdade de abordar um tema que inesperadamente acabou sendo extremamente relevante nos últimos anos de curso, em decorrência da pandemia.

Espero que os conteúdos reunidos e as tentativas de análise feitas tenham sido coerentes e coesos dentro de sua própria proposta e que os pontos abordados tenham sido relevantes como argumentação a favor da possível utilização de ferramentas remotas como suporte do ensino presencial e como forma de aperfeiçoar suas próprias ferramentas de lecionamento.

A leitura de "*Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*" foi essencial para o desenvolvimento da linha de pensamento que regeu o trabalho e me mostrou muitas nuances no contexto histórico da educação e na sua mutável função na sociedade que talvez não tivesse percebido sem a exposição ao potencial positivo que acredito que o Ensino Remoto representa em termos de autonomia, versatilidade e flexibilidade para se lidar com as necessidades de seus alunos, também acreditando que essa flexibilidade está ao alcance das instituições escolares presenciais através dos planejamentos didáticos que priorizam a interdisciplinaridade, a adaptação constante e respeitam a ideia do aluno como protagonista de seu próprio aprendizado.

A experiência de estágio em Ensino Remoto Emergencial também foi muito relevante para catalisar a vontade de falar desses assuntos que já vinha crescendo desde os estágios presenciais que fiz, e serviu para reiterar minha crença no uso e incorporação de múltiplas ferramentas e a busca por constante inovação no processo educativo – claro, desde que ele faça sentido no contexto dos alunos. Dito isso, agradecimentos ao meu professor orientador e a todos que me ajudaram nesse processo, e espero que as reflexões feitas gerem algum pequeno valor para o imenso âmbito da teorização e discussão pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARETIO, L. G. *Educacion a distancia hoy*. [S.l.]: UNED, 1994.

ARRUDA, E. P. **Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>.

Acesso em: 10 de outubro de 2021.

BACAN, A. R.; MARTINS, G. H.; SANTOS, A. A. A. dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, n. 1, p. 1 – 15, Abril 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003211509>>.

Acesso em: 10 de novembro de 2021.

BACCIOTTI, K. **Direitos humanos e novas tecnologias da Informação e Comunicação: o acesso à internet como direito humano**. 2014. 186 p. Dissertação (Direito) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BAWDEN, D. Origins and concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna: Peter Lang, 2008.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em:

<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Presidência do. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em:

<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96182/decreto-5622-05>>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento.**

EducaRede. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. Janeiro 2003.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa TIC Domicílios 2019: principais resultados.** 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2021.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

COSTIN, C. **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o corona vírus.** 2020. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>>. Acesso em: 14 de novembro de 2021.

DÓRIA, Antonio de Sampaio. **Recenseamento Escolar.** Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alarico Silveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, pelo Sr. Dr. Antonio de Sampaio Dória, Diretor Geral da Instrução Pública, 1920.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335 – 352, Dezembro 2010.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

GARCIA, A. L. M.; REDEL, E.; MARTINY, F. M. Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora?. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 137-164, 2021. DOI: 10.11606/1982-88372442137. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176739>>. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

GARCIA, Fabrício. **Qual a diferença entre EaD e ensino remoto?** 2020. Disponível em: <<https://www.qstione.com.br/blog/artigos/ensino/qual-a-diferenca-entre-ead-e-ensino-remoto>>.

Acesso em: 25 de outubro de 2021.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).

HODGES, C. et al. **A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online**. 2020. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

HOLMBERG, B. **Theory and practice of distance education**. London: Routledge, 2005.

INSTITUTO UNIBANCO. **Ensino híbrido: a nova fronteira do ensino formal**. 2020.

Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/ensino-hibrido-a-nova-fronteira-do-ensino-formal>>.

Acesso em: 25 de outubro de 2021.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 119-128, 2017. Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211>>.

Acesso em: 19 de novembro de 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. [S.l.]: Papyrus, 2007.

LUZZI D A. **O papel da educação a distância na mudança do paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. 2007. 415 p. Tese (Doutorado em Educação).

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma

escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262 – 280, Maio-Agosto

2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 317 – 328, Maio-Agosto 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002007>>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

MEIRELLES, E. **Primeira República: um período de reformas**. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. **Coronavírus: o que você precisa saber e como prevenir o contágio**. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

MOREIRA, C. Letramento digital: do conceito à prática. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 1 – 15, Dezembro 2012.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K. E. G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 281 – 298, Maio-Agosto 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2178-149420210204>>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): **Effective Policies, Successful Schools**, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

PAIVA, V. L. M. de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1/2, p. 58 – 70, Dezembro 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil* 1ª ed. São Paulo: Ática 1991.

REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>>. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa F. **Navegar lendo, ler navegando:** notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital:** interfaces com a educação a distância no Brasil, 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-163728/pt-br.php>>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

SCACHETTI, A. L. *História da Educação no Brasil*. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1910/serie-especial-historia-da-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes:** a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana M. **Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira.

Revista Educação Pública, v. 19, n. 12, p. 1 – 5, junho 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>>.

Acesso em: 20 de setembro de 2021.

WARR, P., & ALLAN, C. *Learning strategies and occupational training*. ***International Review of Industrial and Organizational Psychology***, v. 13, p. 83-121. 1998.