



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA
E FORMAÇÃO HUMANA – LIPEFH**

TAYNAN FILIPINI BONINI

**A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL:
EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

SÃO PAULO

2022

TAYNAN FILIPINI BONINI

**A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL:
EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Cleide Rita Silvério de Almeida.

**SÃO PAULO
2022**

Bonini, Taynan Filipini.

A educação básica em tempos de isolamento social: experiências e percepções de professores. / Taynan Filipini Bonini. 2022.
125 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Educação. 2. Pandemia. 3. Isolamento social. 4. Prática docente. 5. Relação professor-aluno.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de.

II. Título.

CDU 37

TAYNAN FILIPINI BONINI

**A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL:
EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto à Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, de de 2022

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida (Uninove)

Examinadora I: Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (Uninove)

Examinadora II: Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (Unicid)

Suplente: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (Uninove)

Suplente: Profa. Dra. Maria do Carmo Toledo Cruz (Unicid)

**SÃO PAULO
2022**

AGRADECIMENTO

Disseram-me certa vez que o fruto não cai longe da árvore, mas, de certa forma, eu considero que rolei bastante, ladeira abaixo e ladeira acima. Tudo isso não seria possível sem meus queridos pais. Meu querido pai (*in memoriam*) me ensinou muitas coisas: a ser uma artista e a me expressar pela arte, por mais simplório que isso possa parecer; ensinou-me que cada pessoa tem seu caminho e, sobretudo, que aquilo que criamos fica no mundo de alguma forma, mesmo quando nem o artista está mais. Este trabalho é mais uma das minhas formas de existir no mundo e por isso agradeço a ele. Por outro lado, minha querida mãe me ensinou a ser determinada e, de certa forma, que é possível fazermos nosso próprio caminho; ensinou-me o valor da família e sempre me incentivou a construir meu futuro com minhas próprias mãos. Por estar ao meu lado, mesmo na distância, encorajando-me, eu a agradeço imensamente.

Agradeço ao meu amado parceiro Gabriel, que me mostrou que, além de sonhar, também precisamos acreditar em nosso potencial. Agradeço por seu esforço em me ajudar a ver quem eu sou e do que sou capaz de fazer. Agradeço por sua paciência com as minhas noites sem dormir e pelas manhãs sem acordar; por aguentar meu humor difícil e por regar minha vida com o bom humor que só ele tem. Ele sempre foi inspiração das minhas poesias... E agradeço, também, a minha filhota, Pitanguinha, por ser o ponto mais doce e amoroso da minha vida; por me dar lambiscos e amassos que renovam a criatividade de qualquer um.

Agradeço aos meus tios Neia e Cícero e ao meu primo-irmão João Pedro, por abrirem sua casa e coração para que meus sonhos fossem possíveis. Aos meus professores Sylvia e Neto, que abriram muitas portas para mim e, sobretudo, por me ensinarem o que significa fazer Educação. E por me encorajarem a continuar estudando sempre e cada vez mais. Também agradeço a todos os meus colegas de trabalho do Centro Universitário Santa Rita de Cássia, em especial aos professores Alexandre Babo e Paulo de Tarso, pela inspiração que foram e que sempre serão.

Agradeço à Reitoria da Universidade Nove de Julho e a todos os professores e funcionários que possibilitaram meu ingresso e conclusão do curso. Agradeço em especial ao professor Marcos Lorieri, por sua acolhida tão doce nos meus primeiros contatos com o Programa, ainda como aluna ouvinte. Agradeço imensamente à professora Lucia Maria Gonzales Barbosa, por seu acolhimento e por nossa breve orientação, que acabou por se tornar uma amizade valiosa.

Agradeço à minha orientadora, professora Cleide Rita Silvério de Almeida, por me acolher e me integrar em seu grupo de orientação, por me guiar e direcionar na construção desta

pesquisa. E também, é claro, por, pouco a pouco, ajudar-me a entender e assimilar o pensamento complexo. Sem dúvida, não só a teoria, mas a vida e a pessoa de Edgar Morin são uma inspiração que, em seus cem anos, muito nos ensina e, cheio de vida, segue nos ensinando. Um agradecimento especial aos amigos que fiz junto ao GRUPEC: Saulo, Luis, Matilde, Agnaldo, Alex, Diogo, Mariangelica e Roseli; Cristiane, Fabiana, Cintia, Tiago Rosa, Tiago Mayer. E também aos amigos que fiz no Programa: Nádia, Laura, Patrícia, Roberta, José Humberto, Andrea Saitsu, Andrea Norte e Andreia Vacas, Rafael, Helvécio e outros. Muitos dos quais o distanciamento e o isolamento social não foram impeditivos para uma boa amizade, conversa, consolo e bom humor. Um agradecimento especial ao Gilmar, pela força, parceria e cooperação desde o início. Tivemos a sorte de ingressarmos juntos e, antes mesmo de conhecê-lo, já soube de suas ideias e de seu potencial; e, nesses dois anos de convivência, ficou mais que provado que os professores estavam certos.

Agradeço aos professores do Programa, por seus valiosos ensinamentos. É sempre uma honra poder ouvi-los e aprender a cada dia. Agradeço, também, a todos os professores participantes desta pesquisa, que dispuseram de seu tempo e sinceridade para contribuir com uma parte fundamental desta dissertação.

Um agradecimento especial também à minha querida amiga e admirável educadora Katia Ross, por ler com afinco e apreço quase tudo que já escrevi até hoje.

E, por fim, agradeço de coração aos professores que compõem minha banca de qualificação e de defesa: professora Adriana Aparecida de Lima Terçariol, professora Ida Carneiro Martins, professor Antônio Joaquim Severino e professora Maria do Carmo Toledo Cruz. É uma honra poder contar com vocês em minha trajetória acadêmica e profissional.

A todos os citados e a tantos outros que, de qualquer forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, trata das experiências e percepções de dezesseis docentes atuantes em três escolas da educação básica da rede estadual de São Paulo, durante o período de enfrentamento da pandemia de Covid-19, entre novembro de 2020 e junho de 2021. Estrutura-se em pesquisa teórica e empírica, na qual os dados foram obtidos por meio de formulário eletrônico. As perguntas foram elaboradas com vistas a contemplar as visões destes professores em três perspectivas: a das ferramentas, a da prática profissional e a das impressões pessoais. Nesse sentido, as questões versam sobre os desafios, limites, possibilidades e a relação professor-aluno. O referencial teórico se baseia no pensamento complexo de Edgar Morin, em especial, no princípio dialógico e nas lições do coronavírus abordadas em obra recente. Recorreu-se também a autores que trataram da crise pandêmica no contexto educacional. Os resultados apontam que, tendo em vista a relação professor-aluno, evidenciou-se a timidez e o distanciamento dos estudantes e, ao mesmo tempo, o esforço dos docentes em “alcançar os alunos”, lidando com a desmotivação, o cansaço pelo excesso de atividades, as barreiras no tocante à aprendizagem, questões socioeconômicas e aspectos emocionais. Além disso, destacam-se as potencialidades apontadas por eles, como a praticidade de determinadas ferramentas, a dinamicidade e diversificação das aulas e possibilidades de *feedback* e interações instantâneas. Trata-se de um estudo que retrata a história do tempo presente e um instrumento para contribuir com dados para o entendimento de acontecimentos tão complexos como esta pandemia no contexto educacional.

Palavras-chave: educação; pandemia; isolamento social; prática docente; relação professor-aluno.

ABSTRACT

This present research, reports, through a qualitative approach, the experiences and perceptions of sixteen teachers acting in three different schools belonging to the basic education system of the State of Sao Paulo (Brazil) during the Covid-19 pandemic, from the period of November 2020 until June 2021. It is methodologically structured on theoretical and empirical research methods, whereby data was collected through the use of electronic forms. The questions were elaborated with the goal of contemplating the individual views of each respective teacher in three perspectives: of the tools used, professional practice and personal impressions. In this sense, the questions relate to the challenges, limits, possibilities and the so-called teacher-student relationship. The theoretical referencing is based on the complex thought of Edgar Morin, especially regarding the dialogical principal and the lessons learned from facing the coronavirus pandemic, which were contemplated on recent works published by the author. Other authors who dealt with the pandemic crisis in an educational context were also referenced. The results support that, having in mind the teacher-student relationship, timidity and distant interactions with the students were evidenced, meanwhile showcasing the efforts put on by the teachers, who had to abridge the distancing by "reaching the students", being forced to deal with lack of motivation, tiredness from excessive activities, barriers related to learning, socioeconomical issues and emotional aspects. Furthermore, the potentialities pointed out by the survey were highlighted, such as the practical usefulness of certain tools, increased dynamic, diversification of lessons, and possibilities of instant feedback and interactions. This is a study that retraces present history and may serve as an instrument providing data for contributing with the understanding of such complex happenings such as this current pandemic from an educational context.

Keywords: education; pandemic; social distancing; teaching practice; teacher-student relationship.

RESUMEN

Esta encuesta, con enfoque cualitativo, trata de las experiencias y percepciones de dieciséis docentes que actúan en tres escuelas de la educación básica de la red del Estado de São Paulo durante el periodo de enfrentamiento de la pandemia de Covid-19, entre noviembre de 2020 y junio de 2021. El trabajo se estructura en pesquisa teórica y empírica, en la cual los datos fueron obtenidos a través de un formulario electrónico. Las preguntas fueron elaboradas con el propósito de contemplar las visiones de estos profesores bajo tres perspectivas: la perspectiva de las herramientas, de la práctica profesional y sus impresiones personales. En este sentido, las cuestiones abordan los desafíos, límites, posibilidades y la relación profesor-alumno. El referencial teórico está basado en el pensamiento complejo de Edgar Morin, especialmente, en el principio dialógico y en las lecciones del coronavirus tratadas en obra reciente. También se ha hecho uso de las teorías de autores que trataron de la crisis pandémica en el contexto educacional. Los resultados señalan que, considerando la relación profesor – alumno, se puso en evidencia la timidez y el alejamiento de los estudiantes y, al mismo tiempo, el esfuerzo de los docentes en acercarse a los alumnos, manejando la desmotivación, el cansancio por el exceso de tareas, los obstáculos en relación al aprendizaje, cuestiones socioeconómicas y aspectos emocionales. Además, se destacan las potencialidades señaladas por ellos, como la practicidad de determinadas herramientas, el dinamismo y diversificación de las clases y posibilidades de retroalimentación e interacciones instantáneas. Se trata de un estudio que retrata la historia del tiempo presente y un instrumento para contribuir con datos para la comprensión de acontecimientos tan complejos como esta pandemia en el contexto educacional.

Palabras clave: educación; pandemia; aislamiento social; práctica docente; relación profesor-alumno.

LISTA DE FIGURA E GRÁFICOS

Figura 1 – Escolha do formato	38
Figura 2 – Eixos norteadores do questionário	39
Figura 3 – Eixos norteadores e perguntas relacionadas.....	39
Figura 4 – Bairro Jardim São Luiz	63
Figura 5 – Bairro Capão Redondo.....	64
Figura 6 – Bairro Casa Verde	66
Figura 7 – Funcionalidades mais solicitadas durante o isolamento.....	81
Figura 8 – Interface do Aplicativo CMSP.....	83
Figura 9 – Fluxograma: Limitantes apontados pelos docentes.....	87
Gráfico 1 – Cursos a distância por nível acadêmico, entre 2016 e 2018.....	21
Gráfico 2 – Cursos semipresenciais por nível acadêmico, entre 2016 e 2018	22
Gráfico 3 – Faixa etária dos docentes da Escola A	67
Gráfico 4 – Faixa etária dos docentes da Escola B.....	67
Gráfico 5 – Faixa etária dos docentes da Escola C.....	68
Gráfico 6 – Faixa etária do grupo pesquisado	68
Gráfico 7 – Faixa etária – gráfico simplificado.....	69
Gráfico 8 – Tempo de docência (Escola A, B e C)	70
Gráfico 9 – Tempo de docência.....	71
Gráfico 10 – Formação	72
Gráfico 11 – Tipos de graduação cursadas	72
Gráfico 12 – Ferramentas utilizadas na Escola A.....	74
Gráfico 13 – Ferramentas utilizadas na Escola B.....	74
Gráfico 14 – Ferramentas utilizadas na Escola C.....	75
Gráfico 15 – Ferramentas mais utilizadas – gráfico simplificado	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais <i>fake news</i> propagadas nas redes sociais.....	27
Quadro 2 – Resultados para educação e pandemia.....	30
Quadro 3 – Resultados para educação e Covid-19	31
Quadro 4 – Mudança de estilo de vida de adultos na pandemia.....	61
Quadro 5 – Relatos relacionados às potencialidades das plataformas.....	76
Quadro 6 – Relatos relacionados às limitações das plataformas	77
Quadro 7 – Comparações	85
Quadro 8 – Avaliação	89
Quadro 9 – Acesso dos discentes	92
Quadro 10 – Impressões e sentimentos dos professores em relação aos alunos	94
Quadro 11 – Possibilidades: aulas gravadas.....	96
Quadro 12 – Possibilidades: formatos inovadores	97
Quadro 13 – Outras possibilidades	97
Quadro 14 – Plataformas, ferramentas e aplicativos utilizados	117
Quadro 15 – Preparação das aulas	117
Quadro 16 – A prática no formato <i>online</i>	118
Quadro 17 – Possibilidades	119
Quadro 18 – Limites	120
Quadro 19 – Desafios	121
Quadro 20 – Reação dos alunos	122
Quadro 21 – Relação professor-aluno	123
Quadro 22 – A sensação do professor	124

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO: ERA UMA VEZ UM VÍRUS.....	13
2 E A EDUCAÇÃO CONHECEU A DISTÂNCIA E O ISOLAMENTO.....	43
2.1 Educa(ção).....	43
2.2 Legislação: ação?	46
2.3 Legislação em tempos de crise	49
2.4 A distância.....	53
2.5 Tecnológica(mente).....	57
3 E SE DESENHOU UM NOVO CENÁRIO.....	63
3.1 O campo.....	63
3.2 Perfil dos participantes da pesquisa	66
3.3 Ferramentas	74
3.3.1 Videochamadas.....	76
3.3.2 <i>WhatsApp</i> e aplicativos de mensagens instantâneas.....	79
3.3.3 <i>Google Classroom</i>	80
3.3.4 Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP).....	82
3.4 Limites	84
3.4.1 Limit(antes) e compar(ações)	84
3.4.2 “Alcançar os alunos”	86
3.4.3 Aprendizagem.....	87
3.4.4 Avaliação	89
3.4.5 Adaptação às ferramentas e recursos.....	90
3.4.6 Questões socioeconômicas	91
3.4.7 Aspecto emocional e dia a dia docente.....	93
3.5 Possibilidades	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS (Novas habilidades)	99
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A – Carta de apresentação, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário	115
ANEXO B – Respostas dos participantes da pesquisa na íntegra.....	117

APRESENTAÇÃO

A primeira profissão que me lembro de almejar, ainda quando criança, era a de professora. Guardo memórias da professora Tânia (que em minhas mais carinhosas lembranças parecia uma girafa, de tão alta) e da professora Margareth (e seu hábito divertido de conversar com as canetas). Lembro-me dos uniformes coloridos de todas as professoras e como elas sempre combinavam o brinco com a cor da blusa. Essas brincadeiras com as cores, com as canetas e com as alturas, me fizeram acreditar que essa era uma profissão divertida. Essa foi uma época em que a escola era saborosa. Em algum momento, ela deixou de ser.

Minha família materna reside em Minas Gerais (onde nasci) e a paterna no Espírito Santo (onde cresci). Eu sempre fui mineira para os capixabas e uma capixaba para os mineiros. Apesar de hoje me considerar uma cidadã do Sudeste brasileiro, que está sempre com saudades de algum desses lugares, aos dez anos, quando minha família retornou para o interior de Minas Gerais, descobri uma escola diferente. Ao adentrar na sala, no primeiro dia da então quinta série na nova escola, uma escola estadual, encontrei uma turma agitada, agressiva e rude. Descobri, ao ver meus professores chorarem, que uma pessoa também pode cair em prantos por raiva e por frustração, não só por tristeza. Tivemos mais de cinco professoras de matemática em três meses e, apesar da disciplina, essa não era o tipo de conta que eu queria aprender. Vi os colegas destruírem carteiras já destruídas e, no discurso da então diretora, uma sala de aula precisava ser dominada, não necessariamente educada. O sinal do recreio era uma largada. Os mais famintos ficavam na porta da sala e corriam para serem os primeiros na fila da merenda, pois, para muitos, aquela era a única refeição. Muitas brigas surgiam nesse momento, resultando em um “vou te pegar na saída”. O porteiro estava sempre a separar as brigas de rua. Eu ouvi muitos nomes sem resposta na chamada; muitos colegas desistiram e sumiram da sala. Apesar de tudo, essas e outras experiências pessoais me motivaram a continuar os estudos e a buscar compreender como as pessoas lidavam com seus sofrimentos. Nessa época, em minha cabeça, a escolha da profissão era perpétua e a transdisciplinaridade só poderia ser uma palavra longa, meio trava-línguas, como paralelepípedo. E foi assim que eu me vi descendo a ladeira de paralelepípedo da Universidade Guarulhos para cursar Psicologia, que veio a se tornar minha mais pura esperança. Esse já era o terceiro Estado do Brasil no qual passei a morar. Depois de crescer no Espírito Santo e em Minas, São Paulo foi meu destino, pela grande oportunidade do ensino superior.

Foi nas aulas que percebi que um psicólogo poderia ter muitas especialidades e quase todos os meus professores eram, pelo menos, psicólogos de duas subáreas; além, é claro, de

lecionar. E, se não bastasse tal constatação tão simplória, consegui uma vaga de estágio em uma Instituição de Ensino Superior. Na época, Faculdade Santa Rita de Cássia; hoje, Centro Universitário. Essa experiência transformou minha vida. Conheci muitos professores, apenas para confirmar ainda mais que o ofício de professor não é (e não pode ser) rígido, como acreditei quando criança. Foi essa flexibilidade que me motivou a entrar em um Programa de Pós-Graduação. Apesar de ser o caminho natural para aquele que quer seguir a carreira docente, eu senti que precisava desvendar ainda mais essa figura do professor. Para isso, cunhei uma pergunta principal: o que faz um professor, professor?

Ao ingressar no PPGE, tive a oportunidade de aprender, com o próprio Severino (2012), que a educação é uma atividade prática e transformadora. O seu fazer empírico também se constitui na sua própria construção e tal processo se fundamenta no contexto histórico e social, em que a sua práxis se realiza e se legitima. Ou seja, o professor se torna docente à medida que leciona, mesmo que tenha formação prévia. Este conhecimento me fez perceber: se a docência é prática, então é preciso saber mais sobre a prática.

Minhas reflexões foram arrastadas por uma situação de crise. A pandemia da Covid-19 abalou a vida das pessoas e transformou os hábitos muito rapidamente. Nessa conjuntura, as pessoas foram levadas a repensar suas práticas, estilos de vida, desenvolver habilidades tecnológicas e se reinventar. No contexto da educação, o ensino não presencial foi implementado desde a educação infantil ao ensino superior. Professores e alunos passaram a estabelecer suas interações mediados pela tecnologia. Essa realidade evidenciou velhas angústias e criou novas. E se as práticas me interessavam, nessa situação elas passaram a me interessar ainda mais. Questionei e questiono: como fica a educação e o educar em cada casa? É possível que não exista uma única resposta para esta pergunta, a situação pandêmica evidenciou como há tantas casas e, dentro delas, tantas realidades distintas. Este trabalho se propõe a apresentar uma realidade em constante transformação. A partir da percepção dos docentes que vivenciaram e vivenciam tantas mudanças, esta dissertação poderá ser muito mais um relato de construção e de reconstrução, tanto das práticas quanto dos docentes, assim como da própria autora.

1 INTRODUÇÃO: ERA UMA VEZ UM VÍRUS

A construção desta pesquisa integra conhecimentos bibliográficos e documentais, mas trata, principalmente, de vivências de docentes durante o isolamento provocado pela pandemia da Covid-19, mais especificamente entre novembro de 2020 e junho de 2021. Esta é uma iniciativa de lançar luz, não só às práticas adotadas nesse período, mas também às percepções dos docentes e como eles se sentiram nesse momento. Acredito que a educação tem, por essência, a capacidade de nos fazer voar. Este trabalho, no entanto, trata de pássaros empoleirados em seus ninhos e seus cantos, muitas vezes solitários, pela continuidade em meio à descontinuidade.

Com a educação se desenvolvendo, intermediada pela tecnologia, é preciso considerar as contribuições de Morin (2000, 2007a), no que diz respeito à diferença entre comunicação e compreensão. Para o autor, a comunicação trata de transmissão de informação, e a compreensão é um fenômeno que mobiliza os poderes subjetivos de simpatia e de conexão com os conteúdos absorvidos.

Eu posso pegar algumas lágrimas e fazer uma análise química. Mas a análise química das lágrimas não vai dar o resultado do que significam as lágrimas. Precisa-se mobilizar a compreensão. Se me recordo de quando estou sofrendo. Se tenho esse fenômeno de simpatia para entender esse sofrimento, isso gera a compreensão. (MORIN, 2007a, p. 43).

A tecnologia pode proporcionar o compartilhamento dos conteúdos, independentemente da modalidade, e quando há, é claro, recursos mínimos que possibilitem essa interação, como acesso à *internet*, aparelho celular, *tablet*, *notebook* ou computador de mesa. No entanto, a transmissão dos conteúdos não garante a compreensão efetiva. O primeiro seria um estágio para o segundo. O conhecimento transmitido sem apropriação e sem uma ligação com os saberes anteriores, provoca uma “acumulação estéril” e não uma compreensão, isto é, um conhecimento organizado que pode ser aplicado para a resolução dos problemas da vida (MORIN, 2003, p. 24).

As interações educacionais, agora intermediadas por uma plataforma, geram preocupações em diversos aspectos: a capacidade de compreensão dos conteúdos a partir de um novo formato, os recursos materiais necessários, os limites impostos pelo isolamento e pela modalidade de ensino, a carga emocional e física, somada à tensão da situação de crise sanitária vivenciada por todos. Aspectos estes que foram apontados por vários pesquisados e que serão discutidos posteriormente.

Como já dissemos, esta pesquisa trata das práticas educativas, no período de isolamento social, a partir da perspectiva dos docentes, suas impressões, sentimentos e experiências, apresentando os limites e possibilidades considerados em seus relatos. A escolha do público pesquisado foi estabelecida de forma gradual. Primeiramente, optou-se pelo recorte de docentes atuantes na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, mais especificamente os que integram o corpo docente da rede estadual. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, no Brasil, foram efetuadas 47,9 milhões de matrículas, das quais 38,7 milhões são em escolas públicas. Desses números, a Escola Pública Estadual é a segunda que mais acolhe alunos, sendo responsável por 32% das matrículas do ensino básico, cerca de 3,5 milhões de alunos (BRASIL, 2020a). Além do fato exposto, esse recorte se deu também por se tratar de um período marcante na trajetória de formação desta pesquisadora.

Nesse mesmo Censo, foi constatado um total de 2,2 milhões de docentes em sala de aula. A fim de delimitar ainda mais o público a ser pesquisado, considerou-se que, na prática, muitos docentes atuam em diversos níveis de ensino, transitando no ensino fundamental I, II e ensino médio. Nesse aspecto, os anos iniciais do ensino fundamental são um período de transição para os alunos, que encerram a etapa na qual tinham apenas um professor para as disciplinas e um professor educador físico, e se preparam os anos finais, nos quais, dentre outras mudanças, passam a ter um professor por disciplina. Sendo assim, o fato de haver uma pluralidade de docentes nos níveis fundamental II e ensino médio norteou o recorte, entendendo-se que, ao atuar em diversas turmas, o docente poderá absorver as impressões de mais alunos e, conseqüentemente, de mais pontos de vista. Além disso, entende-se que, a partir desta fase do desenvolvimento escolar, os alunos já possuem um desenvolvimento mais amplo da expressão, tanto escrita quanto verbal, ou seja, uma relação professor-aluno diferente da desenvolvida nos níveis anteriores. É nesse período que a autonomia deve ocorrer com mais naturalidade, fazendo com que os alunos sejam capazes de lidar com questões inesperadas. Essa mesma autonomia foi colocada à prova quando o mundo foi pego de surpresa com a pandemia do coronavírus.

Desde março de 2020, as pessoas foram orientadas a seguir as novas diretrizes sanitárias, em função de uma doença causada por um vírus invisível. As principais orientações foram: uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social. Este último impactou muito fortemente a educação. Antes da pandemia da Covid-19, o ensino e a sala de aula eram quase sinônimos.

A pandemia fez as salas de aula ficarem vazias e converteu as salas das casas em ambiente escolar. As classes se tornaram virtuais. No entanto, diferentemente de outras pandemias da história, a humanidade tem sua tecnologia muito mais desenvolvida. Conectividade, videochamadas, aplicativos, formulários, vídeos, áudios passaram a ser recursos empregados. No entanto, o conceito e o domínio desse universo virtual podem não incluir a todos. Os novos pilares que sustentam a civilização, a partir desta pandemia, colocam as interações sociais sobre outros ângulos.

O processo de ensino e aprendizagem, mediado pela *internet* e pelo acesso às tecnologias, potencializa um obstáculo que já vinha sendo enfrentado: a desigualdade.

O isolamento social serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais: a pandemia acentuou drasticamente as desigualdades socioespaciais. Nem todo mundo tem residência extra para fugir da cidade. Algumas condições exíguas de moradias para famílias com filhos tornam o isolamento inviável, sem falar dos sem teto, dos refugiados chamados de migrantes ou imigrantes, para quem esse isolamento foi um sofrimento duplo. (MORIN, 2020, p. 30).

Oliveira *et al.* (2020) atentam para o fato de que as dificuldades se iniciam antes mesmo do acesso à *internet*. Há estudantes que não possuem acesso à energia elétrica, principalmente em regiões rurais, reservas e assentamentos.

A emergência sanitária debilita um país já empobrecido. Morin (2020) salienta que a situação mundial de crise deve ser vista como o sintoma de uma crise maior, a do modo de vida. “[...] a degradação da biosfera, a crise civilizacional, as antinomias da globalização são crises do paradigma-rei” (MORIN, 2020, p. 22). Ou seja, esta crise é advinda e geradora de outras. Com o isolamento obrigatório e a falta de estrutura necessária, a educação enfrenta alguns desafios familiares e outros inauditos.

Uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br) evidenciou que, em 2019, um a cada quatro brasileiros não utiliza a *internet* (CGI.BR, 2020). Outro estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que analisa o uso de televisão e *internet* pelas famílias brasileiras, evidenciou que 12,6 milhões de residências no Brasil não acessam a *internet*. Ao se considerar um recorte mais específico, para pessoas de 10 anos de idade ou mais, revelou-se que há 39,8 milhões de pessoas nessa faixa etária que não utilizam a *internet*. Destes, considerando-se os estudantes, revelou-se que 21,9% não acessam a *internet*. A maior parte dos que não utilizaram a *internet* frequenta o ensino público (95,9%), nos quais o principal motivo apontado foi o alto custo do serviço e a impossibilidade de ser alocado ao orçamento familiar (45,9%) (IBGE, 2021).

Quanto ao equipamento utilizado, os aparelhos celulares são os responsáveis pelo acesso de 97,4% dos estudantes, seguidos por 56% daqueles que utilizam microcomputador, 35% que acessam pela televisão e 13,4% pelo *tablet*. O aparelho celular se consolidou nas residências; no entanto, não oferece todas as possibilidades e acessibilidades ofertadas por um computador. Esta condição também pode ser considerada como um obstáculo, uma vez que as limitações diversas do aparelho (capacidade, memória, bateria, uso compartilhado etc.) precisam ser administradas nesse processo. Essa realidade se aplica tanto aos alunos quanto aos professores, uma vez que estes também necessitam dispor de dispositivos adequados para o desenvolvimento de suas aulas e interação com os alunos.

O uso das tecnologias digitais para fins educacionais não é uma novidade no cenário da educação básica nacional. No entanto, em sua maioria, os acessos eram antes utilizados como forma de entretenimento. Quanto à finalidade do acesso à *internet*, os dados mostram:

Entre os estudantes da rede pública, em 2019, a principal finalidade do uso da Internet foi assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes (93,4%), ao passo que, entre os estudantes da rede privada, o maior percentual ocorreu na finalidade enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail (97,2%) (IBGE, 2021, p. 10).

Lidar com as diversas distrações presentes no meio digital é mais um dos desafios. Morin defende que as interações estabelecidas *online* precisam ser observadas com atenção e cuidado e dependem de como as pessoas se relacionam com as ferramentas, pois “A *internet* permite a livre expressão, que vai da criatividade ao delírio nas redes sociais” (MORIN, 2020, p. 48). Este último pode se caracterizar como um grande revés aos docentes, que, dentre outros óbices, também competem a atenção dos estudantes com as mais diversas distrações.

A frustração e confusão se estendem aos pais e responsáveis, alunos e professores; estes últimos enfrentam o desafio de se adaptar ao formato, conseguir engajar os alunos nas atividades, sentindo-se ou sendo responsabilizados, em caso de insucesso ou inaptidão. O isolamento compromete o contato social e pode ter consequências tanto de ordem emocional quanto física (UNESCO, 2020).

É nesse cenário que Morin problematiza a relação estreita com a tecnologia e com a *internet*, focando-se em suas características: “A *internet* é um sistema quase neurocerebral, sobretudo uma rede neurocerebral artificial [...]. A inteligência dos computadores é limitada à indução, dedução, operações de lógica ou investigação. Não tem sentimentos, alma” (MORIN, 2007a, p. 55). Uma das questões mais apontadas está justamente na impessoalidade em se lidar com os demais no meio virtual. Essa circunstância pode deixar diversos sinais nas pessoas,

marcando-as e marcando a educação e seu fazer de maneira muito característica. Temática que será discutida mais a fundo nas seções posteriores.

Sendo assim, o principal objetivo desta dissertação é compreender, sob a perspectiva dos docentes, quais são as dificuldades e as possibilidades encontradas em período de isolamento social. Como objetivos específicos, buscou-se: a) descrever quais são os recursos utilizados pelos professores durante o ensino virtual; b) narrar e analisar quais foram as dificuldades e os desafios citados pelos professores; c) descrever as possibilidades apontadas pelos mesmos; d) discutir as impressões e sentimentos relatados pelos professores durante o período de isolamento.

Compreender a história presente se faz importante para que a consciência coletiva seja ampliada. Além do mais, o pesquisador tem uma responsabilidade social, de contribuir para a efetiva construção de conhecimento em todos os sentidos em que ele possa se expandir. Logo, olhar para o presente, no sentido histórico, faz-se tão importante quanto olhar para o passado (REMOND, 2006). Com isso, observar o fenômeno que está ocorrendo no atual momento é também um processo de aprendizado; é, em essência, um processo de ressignificação. Move-se os conhecimentos anteriores já adquiridos na tentativa de se alocar novos saberes. Todo aprendizado provoca uma instabilidade anterior. Conforme afirma Morin (2015, p. 83) “Não se esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir”. O novo pode se manifestar de diversas maneiras, podendo ter sua abrangência em nível local ou mundial. O período de enfrentamento da pandemia da Covid-19 já marcou a história humana e é, sem dúvida, a causa de uma realidade nova a cada dia.

Diante dessa situação inédita, as pessoas inevitavelmente vivenciam uma tensão grande diante das inúmeras incertezas. Morin (2020, p. 22) consegue traduzir esse sentimento, ao afirmar que

Nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos ao destino terrestre. Estamos condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo. O pós-coronavírus é tão preocupante quanto a própria crise. Poderia tanto ser apocalíptico quanto portador de esperança.

Nesse contexto, a respeito de toda a comunidade escolar, o mesmo autor afirma que “[...] professores e educadores [...] sem interrupção, no auge da crise, revelam-se não mais funcionários ou profissionais, porém missionários” (MORIN, 2020, p. 30). Há outros autores que concordam, como, por exemplo, Voli (2002), que, em sua obra *A auto-estima do professor*, aborda diversas destas questões, salientando que o professor é um dos personagens essenciais na formação das próximas gerações e que sua postura, atitude e atuação repercutem na formação

do caráter e da personalidade dos educandos, quando crianças e adolescentes, e no que virão a ser enquanto adultos. O autor aproxima a atuação do professor a uma dimensão psicológica e defende que,

Por essa razão, em sua atividade educativa como facilitador da formação da personalidade de seus alunos, o professor acaba agindo, queira ou não, como psicoterapeuta, ainda que, efetivamente, não tenha aprendido a fazê-lo. Tem de reconhecer, analisar e lidar tanto com suas próprias situações pessoais como com a de seus alunos. Estes, como ele, são geralmente afetados, de um modo ou de outro, por situações familiares, sociais e escolares que interferem em seu trabalho de classe, de socialização, acadêmicas e vivenciais em geral (VOLI, 2002, p. 14).

Partindo dessa premissa, quando os docentes têm sua autoestima afetada, são tomados por paradigmas ou têm sua saúde mental e suas relações interpessoais abaladas. Toda a conjuntura se afeta. A realidade da educação no Brasil já pedia por uma valorização e preocupação mais evidente com a saúde integral desses professores (VOLI, 2002; VOORWALD, 2017). Seja em situações de estabilidade ou em períodos de crise, esta perspectiva é indispensável; dar voz, luz às práticas docentes é uma das diversas formas de valorização possível. No entanto, a proposta deste trabalho vai além, pois se busca iluminar as práticas positivas, as conquistas, e tornar conhecido o que se demonstrou ser efetivo e factual nesse processo; afinal, esses docentes não desistiram de seu propósito, apesar das dificuldades e limitações impostas pela situação. Postura essa que deve ser reconhecida e pode ser inspiração para tantos outros (docentes ou não) que vivenciam as mesmas conjunturas ou que, em sua realidade particular, fazem da esperança sua vestimenta e da resiliência seu movimento, seja ele contínuo ou intermitente.

Este trabalho integra a produção científica de um todo. Faz parte da Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana. A educação, a filosofia e a formação são fios de uma mesma trama que é enlaçada no tecer. O pensamento complexo busca tornar conhecida e, se possível, compreendidas as tramas. O ser todo e ser parte, ser antagonista e ser complementar, ser caos e organização. Como afirma Petraglia (2011, p. 82) a respeito da complexidade: “O subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática, do ‘tudo se liga a tudo’ e é no ‘aprender a aprender’ que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora”.

Tanto nos períodos entre crises quanto no auge da crise, o mundo, as sociedades e as pessoas se organizam de maneira complexa. No entanto, é na crise e em suas incertezas que a busca pela compreensão do que é complexo se faz mais presente no desejo das pessoas. Foi um vírus microscópico que tirou a vida de muitos; manteve e ainda mantêm as pessoas em estado

de alerta, afastadas daqueles que lhe são queridos. É uma guerra contra um inimigo silencioso. Os alunos não podem ver o agente causador do distanciamento obrigatório de seus colegas e professores. Como é possível tecer conjunto na distância? Como tudo continua se ligando a tudo?

Morin (2020, p. 21) afirma que “[...] a primeira revelação fulminante desta crise inédita é que tudo o que parecia separado é inseparável”. O isolamento provocou grandes mudanças de atitudes, pensamentos e até de paradigmas nas pessoas; lembrou-as sobre sua condição humana. Há um paradoxo envolvido nesse conceito. À medida que a humanidade aumenta seu poder, também se torna mais frágil. A rede interconectada entre pessoas, países e tecnologias permite que se descubra rapidamente a causa, os sintomas e as variantes da doença, mas, à mesma velocidade, deu-se também o contágio. A vida globalizada levou o vírus ao mundo. Na educação, a obrigatoriedade da continuidade das atividades, apesar do isolamento, gerou descontinuidade da interação e vínculo entre pessoas, outro paradoxo.

De acordo com a Unesco (2020), são inúmeras as consequências sociais e econômicas provocadas pelo isolamento social. As populações marginalizadas são as que mais sofrem com as consequências, pois são justamente as crianças e jovens com menos recursos, e que possuem somente a escola como fonte de aprendizado e desenvolvimento. Além disso, a nutrição e o acolhimento oferecidos pela escola e pelos professores também ficam ausentes. Os estudantes ficam mais vulneráveis à violência, exploração e negligência. As limitações de cada grupo familiar ficam mais evidentes; pais se sentem pressionados a oferecer o suporte no processo de aprendizado dos filhos, sendo que em muitos casos enfrentam grandes jornadas de trabalho. Há aumento na evasão escolar e grande dificuldade em adaptar a educação ao novo formato.

Almeida *et al.* (2005) sinalizam que a exclusão social é um problema do país, que, dentre outras facetas, manifesta-se na exclusão digital. Os autores definem que a

Exclusão digital pode ser vista por diferentes ângulos, tanto pelo fato de não ter um computador, ou por não saber utilizá-lo (saber ler) ou ainda por falta de um conhecimento mínimo para manipular a tecnologia com a qual convive-se no dia-a-dia. De forma mais abrangente, podem ser consideradas como excluídas digitalmente as pessoas que têm dificuldade até mesmo em utilizar as funções do telefone celular ou ajustar o relógio do videocassete. (ALMEIDA *et al.*, 2005, p. 56).

Morin (2020, p. 48) alerta que as tecnologias podem ser, ao mesmo tempo, “[...] instrumentos de liberdade e instrumentos de servidão”. Ele afirma que é preciso ter cuidado com o espaço que os dispositivos tomam para si ou podem oferecer a outrem, como um recurso para controle social, violação de sigilo, privacidade, entre outros. No artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, está assegurado o direito à informação:

Artigo 19: Todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

No Brasil, a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, nomeada como Marco Civil da *Internet*, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da *internet* no país, dispõe, em seu artigo 26, que

O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2015, p. 25).

No artigo seguinte, é instituída a obrigatoriedade na promoção da inclusão digital, a redução das desigualdades no uso e acesso às tecnologias e a produção e compartilhamento de conteúdos nacionais (BRASIL, 2015).

Almeida *et al.* (2005) defendem que as estratégias de redução da inclusão digital são indissociáveis das que buscam neutralizar as exclusões sociais em que alguns caminhos podem ser implementados: promover a conexão e o acesso às tecnologias; capacitar e ensinar as habilidades necessárias à medida que os conhecimentos são contextualizados; promover a confiança e ajudar as pessoas a encontrar uma razão para se integrar às tecnologias; também é fundamental a continuidade das medidas supracitadas. A autora demonstra que a temática da inclusão já carecia de atenção antes da crise pandêmica. Progresso que se faz ainda mais urgente na atual situação. É nesse sentido que Oliveira *et al.* (2020) afirmam que as instituições que exerciam suas atividades de forma inteiramente presencial, ao terem transferido para o ensino a distância, deveriam ter feito um planejamento mínimo e possibilitado uma estrutura adequada que, em muitos casos, não existiu, ocasionando o aumento da vulnerabilidade e da exclusão, sendo fonte de inúmeras limitações de diversas naturezas.

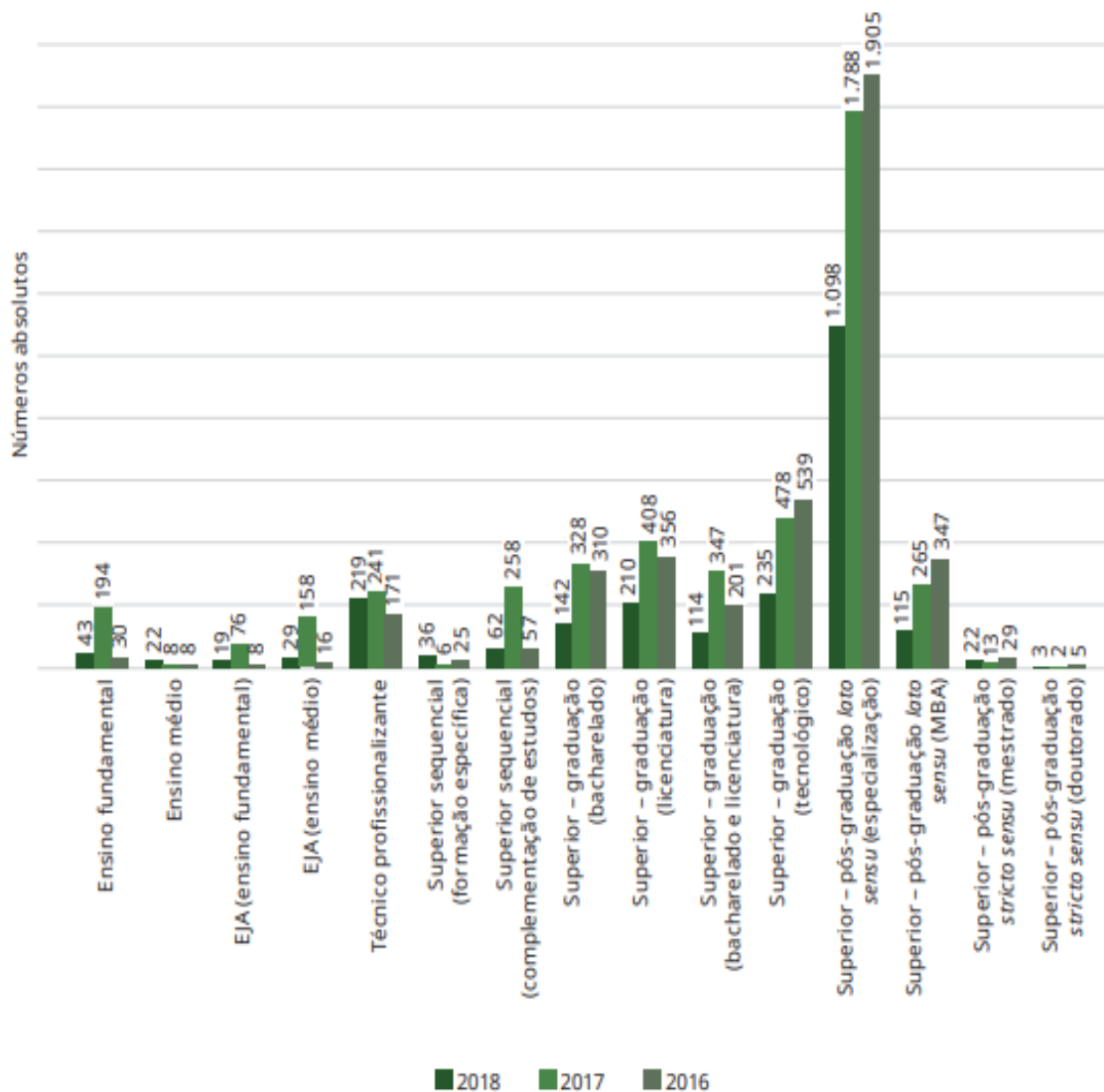
Oliveira (2014) afirma que o ensino pode ser praticado em sua modalidade presencial, em que professor e alunos se encontram no mesmo espaço físico e no mesmo marco temporal para desenvolver suas atividades. Há outra modalidade, na qual os agentes não se encontram no mesmo local ou tempo, mas se conectam por meio da tecnologia, seja pela *internet*, televisão, rádio, correspondência e outros. Essas diversas tecnologias já foram referidas como “TICs”, tecnologias da informação e comunicação. Atualmente, a sigla se modificou para “TDIC”, sigla para tecnologias digitais da informação e comunicação. Este termo, mais atualizado, será adotado neste trabalho. Legislativamente, o ensino a distância está referenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecida em 1996. Em seu artigo 80, está previsto

que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2019, p. 51).

Na prática, o cenário da educação não presencial, totalmente a distância e semipresencial, no Brasil, configurava-se voltado quase exclusivamente para o ensino superior (graduação e pós-graduação), conforme demonstrado pelo Censo desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Os dados são exibidos a seguir:

Gráfico 1 – Cursos a distância por nível acadêmico, entre 2016 e 2018

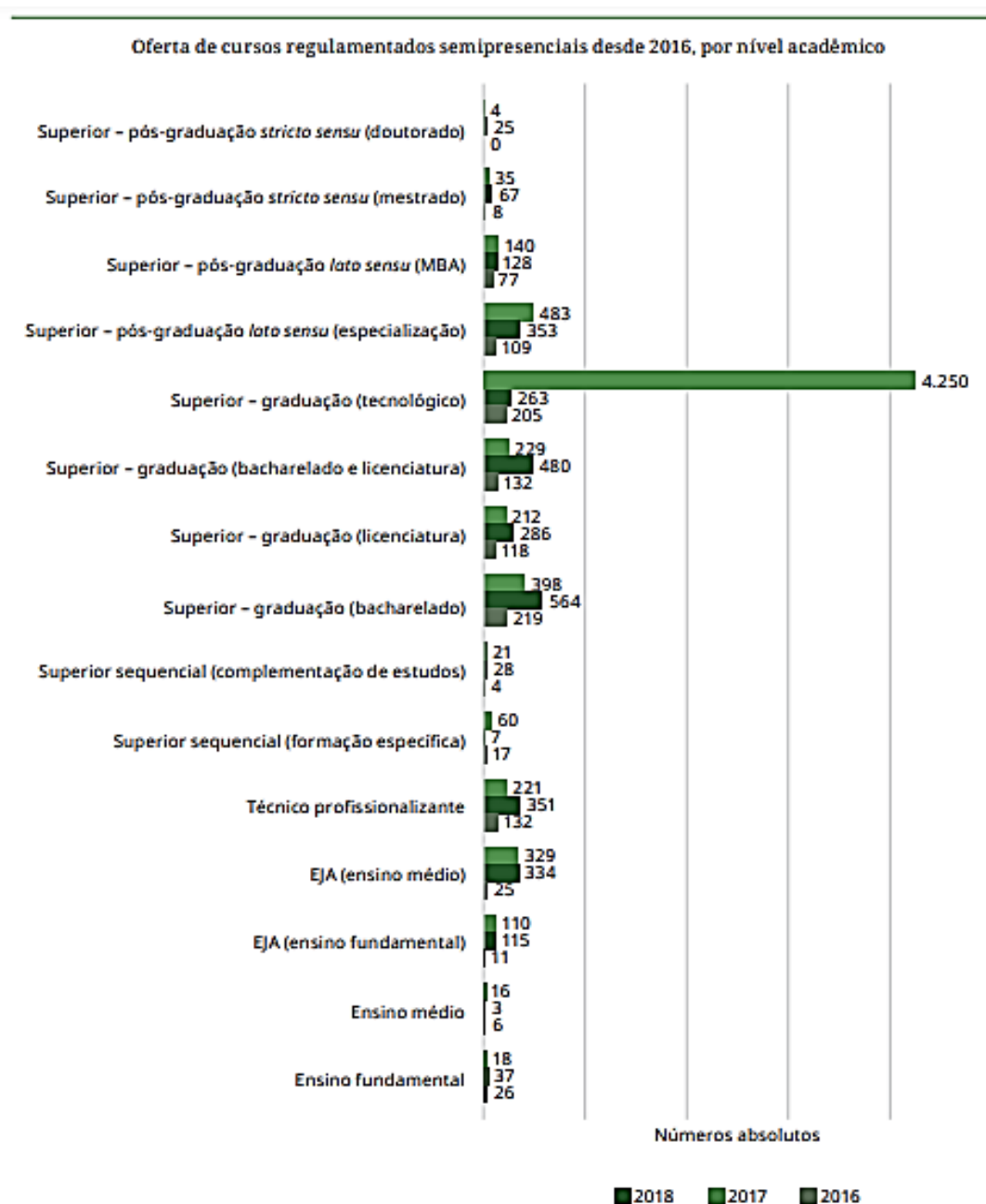
Oferta de cursos regulamentados totalmente a distância, categorizados por nível, desde 2016, por nível acadêmico



Fonte: Censo EAD.BR, 2019.

Conforme se observa, apesar da oscilação entre os anos, a expressiva maioria dos cursos ofertados são os cursos de pós-graduação lato sensu, seguido pelos de graduação (tecnológicos) e técnicos profissionalizantes. Na educação básica, o ensino fundamental de jovens e adultos é o que menos dispõe de cursos ofertados em 2018, seguido pelo ensino médio e o ensino fundamental em idade regular. O mesmo panorama pode ser observado também nos cursos ofertados na modalidade semipresencial, conforme demonstrado a seguir:

Gráfico 2 – Cursos semipresenciais por nível acadêmico, entre 2016 e 2018



Fonte: Censo EAD.BR, 2019.

Dias e Leite (2019) afirmam que os marcos regulatórios da educação a distância no Brasil vinham sofrendo alterações constantes. Já na LDB de 1996, a EaD recebeu o “[...] status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino” (DIAS; LEITE, 2019, p. 17). As autoras refletem ainda sobre as novidades aplicadas no que chamam de novo ensino médio em que havia uma tendência a integração das TDICs a este nível de ensino, principalmente na educação de jovens e adultos (EJA). As autoras ressaltam que “[...] a EAD no ensino fundamental ainda é um assunto muito novo. Portanto, cabe a todos nós, educadores, acompanhar o que virá pela frente na implementação da nova proposta do ensino médio” (DIAS; LEITE, 2019, p. 32).

O que veio a seguir foi a onda pandêmica, tornando um assunto novo a ser observado em algo a ser praticado. O uso das tecnologias passou a ser solução para diversas limitações do isolamento. No ímpeto para tornar o ensino digital, diversos termos foram empregados: “ensino remoto” (CHARCZUK, 2020), “ensino remoto emergencial” (NEVES; ASSIS; SABINO, 2021; CAMARGO, 2021), “ensino *online*” (TONIN; MACHADO, 2021), “ensino híbrido” (BERTHOLDO NETO, 2017; TOLEDO JUNIOR, 2021); somados aos já utilizados: “ensino a distância” (OLIVEIRA, 2014; SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016; DIAS, 2019; OLIVEIRA, 2020) e “EaD”.

Charczuk (2020) esclarece a diferenciação entre ensino a distância e ensino remoto. Para os autores, no ensino a distância (ou EaD), apesar de professores e alunos estarem distantes fisicamente, existe um espaço virtual comum, organizado e, principalmente, que possui um requisito didático pedagógico, regularidade de atividades e avaliação. No ensino remoto, há um deslocamento das atividades, exercidas antes presencialmente, para o formato digital. Ou seja, a estrutura permanece a mesma e se utiliza dos “[...] recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente” (CHARCZUC, 2020, p. 5). Camargo (2021) defende que as instituições praticam nesta pandemia um ensino remoto emergencial (ERE) e não o ensino a distância (EaD). O autor aponta que a principal diferença entre as duas modalidades está no fato de que o EaD é um modelo planejado previamente, com diversos tipos de recursos de mídia, e alocados em ambientes virtuais de aprendizado, conhecidos como AVA. No EaD, as atividades avaliativas costumam acontecer presencialmente. No caso do ERE, as atividades presenciais foram transferidas para o formato virtual e, por isso, as mais diversas ferramentas são necessárias, desde plataformas e aplicativos de videoconferências, mensagens instantâneas e outros.

Bertholdo Neto (2017) esclarece que o ensino híbrido é uma modalidade de ensino em que são intercaladas atividades presenciais e a distância. O professor se torna um mediador no processo e a sala de aula pode ser expandida a outros espaços. Os encontros presenciais compensam os limites do *online* e o mesmo para o inverso. Além disso, esse formato se esforça para estimular as metodologias ativas no processo de aprendizagem.

Entende-se que todas as modalidades são próximas, mas possuem detalhes que as diferenciam. Sendo assim, optou-se pela utilização do termo “não presencial”, pois abrange todas as modalidades supracitadas. Ainda, para além das nomenclaturas, os diferentes formatos possuem em comum o uso das tecnologias. Bertholdo Neto (2017, p. 69) alerta para o fato de que “O avanço da TICs tem alterado o modo como os indivíduos se relacionam cotidianamente”. Carvalho (2014) salienta que o ensino, mediado pelas tecnologias digitais da comunicação e informação (TDICs), acompanhou o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas e é possível classificar esse avanço em gerações. A primeira geração da modalidade não presencial é o ensino por correspondência, que vigorou de 1880 até a popularização do rádio por volta de 1920. A televisão e o rádio marcam a segunda geração, que prevaleceu até meados de 1960, com a criação das universidades abertas. A terceira geração se caracteriza por um ensino não presencial mais organizado, que inclui as novas ferramentas da época: o telefone e o fax. A quarta geração se inicia com a tecnologia de transmissão via satélite, proporcionando o ensino por áudio e videoconferências. A quinta geração é marcada pela popularização dos computadores e consolidação do acesso à *internet*, a partir de 1990.

É possível que a pandemia da Covid-19 seja mais um marco divisor no desenvolvimento do ensino não presencial; no entanto, ainda é preciso tomar distância desses acontecimentos para definir como ele irá repercutir no futuro.

Conservando a temática geracional, estudos revelam que há diferenças marcantes na forma como as gerações interagem com a tecnologia à sua disposição. Prensky (2001) descreveu este fenômeno ao diferenciar *nativos* e *imigrantes digitais*. Os nativos digitais integram aquela geração que dispôs, desde os primeiros anos de vida, de diversas ferramentas e/ou tecnologias, desenvolvendo uma certa “fluência” com os recursos. Os imigrantes digitais são aqueles que tiveram pouco ou nenhum contato tecnológico e aprendem a manejar com um certo “sotaque”.

Por outro lado, Creighton (2018) traz um contraponto à hipótese descrita por Prensky (2001), demonstrando, através de uma revisão bibliográfica e empírica, a imprecisão dos termos “nativo e imigrante digital”. Demonstra, em sua exposição, que as habilidades na utilização e

integração das mais diversas TDICs independem de diferenças geracionais, balizando-se mais através de fatores contextuais e individuais.

Assim sendo, traz em tela evidências de diversos estudos que apontam que diferenças geracionais não existem, existindo até mesmo a criação de vieses cognitivos através de estereótipos geracionais, cuja formação pode causar distorção nas conclusões apontadas. Segundo ele, a contextualização e o acesso a recursos acabam sendo mais importantes, e exemplifica, ao apresentar casos de alunos que possuem menor competência digital em relação aos seus mestres, sendo estes últimos mais destacados pelas suas habilidades em ferramentas mais específicas, ao contrário dos estudantes que, sendo mais “letrados” digitalmente, possuem maiores habilidades em ferramentas digitais genéricas e de pouca profundidade (tal como *smartphones*).

Por fim, Creighton (2018) indica que a maioria dos estudos apontam para um conceito mais integrativo e unificador do aluno do século 21. O tema que mais se destaca é de que deve haver uma quebra da dicotomia de nativos e imigrantes digitais e focar nas implicações dos estudantes, em geral, da era digital, sendo que, no mundo globalizado, contextualizações culturais, socioeconômicas e ambientais trazem um peso muito maior do que simples diferenças geracionais, e que tais diferenças tenderão a uma maior homogeneização com o passar das décadas.

Wolf (2019) apresenta, com base em estudos da neurociência, como o cérebro interage com o meio digital e como pode ser afetado por ele. O primeiro aspecto a ser considerado está no fato de que no campo digital há diversos estímulos predominantemente visuais: imagens, vídeos, mapas conceituais, gráficos, propagandas e muitas cores, que deixam o usuário aquém da leitura e do conteúdo central, provocando sinapses mais lentas e reduzindo a capacidade de aprofundamento nos sentidos. Além disso, o excesso de estímulos durante a leitura prejudica a capacidade de concentração e memória, limitando os interesses cognitivos a conteúdos mais superficiais. Um exemplo que traduz a preocupação salientada pela autora são os memes¹. Imagens com mensagens simples, que se propõem a ser engraçadas e exigem pouca capacidade de interpretação dos usuários, são compartilhadas por um grande número de pessoas e tendem a desaparecer com a mesma velocidade que tomam visibilidade.

Morin (2020) afirma que o mimetismo tem fontes pré-humanas, visto nas diversas formas de imitação na natureza: borboletas que se parecem folhas de árvores, insetos que parecem galhos, aves que se camuflam nas árvores. A prática da mimese se configura como

¹ Segundo Torres (2016), os memes são mensagens com intenção de ser engraçadas; geralmente acompanham imagens ou vídeos e que são compartilhadas por um grande número de usuários.

uma atividade essencial e evidencia a aptidão humana que é principalmente mental e se manifesta por meio da criatividade. O cinema, a música, as performances e outras formas de arte exemplificam isso, embora muitas vezes a origem e o fim se confundam: a vida imita a arte, como no ditado popular, ou o contrário? Para o autor, a criatividade e o transe possuem estreitas relações e é a esse aspecto que se deve ter atenção:

[...] vivemos transes e possessões nos momentos de fervor e pânico em multidão, ser coletivo que se forma em certas condições psicológicas e demográficas, transformando-se os indivíduos provisoriamente em células integradas num organismo policelular em delírio (MORIN, 2020, p. 90).

Este estado de extremo domínio do coletivo e do transe se estende também à *internet* e mais especificamente às redes sociais. Alguns exemplos de pessoas que tiveram a vida afetada em função dos desdobramentos da fama ocasionada pelos memes apontam para o dano que esse fervor pode causar (LE MOS, 2020; JÁ ACABOU..., 2021).

Aqui, faz-se importante citar também o que foi conceituado como *cyberbullying* ou *bullying* digital. Define-se como uma agressão psicológica sistemática, que acontece durante a sociabilidade digital, desde os memes já citados, como também perseguições, divulgação de fotos e vídeos sem autorização, ameaças, importunação e outros. Esse tipo de *bullying* costuma acontecer em redes sociais e geralmente o agressor se aproveita do anonimato e da possibilidade de se fazer contas falsas (ou *fakes*). Apesar de ser um conceito novo, discriminação, preconceito e agressão são problemas sociais presentes fora do meio digital e que acabaram por encontrar na *internet* um campo livre, sem regulação e com baixíssima probabilidade de punição. Ferreira e Deslandes (2018), após análise de publicações sobre o tema, descrevem duas linhas de definição: as que consideram o *cyberbullying* como uma das manifestações do próprio *bullying* e, nesse aspecto, o meio digital pode ser palco de uma continuidade dos ataques sofridos *off-line*; há outro grupo que considera o *bullying* digital como uma nova forma de agressão, de natureza distinta do *bullying* já conhecido. Em ambos os posicionamentos, há um consenso em relação aos efeitos sobre a saúde psíquica daqueles que são envolvidos nessas situações.

Mais um exemplo relevante são as *fake news*. Esse termo, de origem inglesa, refere-se à criação e disseminação de informações falsas, distorcidas ou parcialmente inventadas e que se espalham massivamente, influenciando a opinião pública sobre um determinado acontecimento, assunto ou pessoa. O fenômeno das *fake news* se propaga, principalmente pela facilidade na divulgação de conteúdos que a *internet* e as mídias digitais proporcionam. Em qualquer rede social, o compartilhamento acontece por um único clique que instantaneamente pode alcançar milhares de pessoas nas mais diversas localidades (GALHARDI *et al.*, 2020).

Em um estudo de caso sobre as notícias falsas de cunho científico, que circulam em redes sociais como *WhatsApp*², *Facebook*³, *Twitter*⁴, Gomes, Penna e Arroio (2020) constataram que pessoas com menos renda e menos escolaridade são mais vulneráveis às falsas informações. Além disso, notícias com mais apelos emocionais, com dados numéricos, termos técnicos e que possuem uma figura confiável incluída ou que incluía detalhes verdadeiros conhecidos possuem mais chances de serem aceitas. Os autores alertam para a urgência de um letramento digital que deve ser incluído na formação escolar, como forma de evitar que as pessoas se permitam envolver por distorções da realidade. Segundo os autores, o *WhatsApp* é o mais utilizado, seguido por *Facebook*, *Instagram*⁵, *YouTube* e *Twitter*.

Essas falsificações têm se tornado cada vez mais perigosas, podendo nortear as pessoas a tomar ações perigosas para si e para os outros ao seu redor, como pode ser visto em um estudo publicado por Galhardi *et al.* (2020), que investiga a maior incidência de notícias falsas em relação a recomendações não confiáveis sobre a Covid-19 encontradas na *internet* entre março e abril de 2012:

Quadro 1 – Principais *fake news* propagadas nas redes sociais

Fake News	Total
Métodos caseiros para prevenir o contágio da Covid-19	65%
Métodos caseiros para curar a Covid-19	20%
Golpes bancários	5,7%
Golpes/arrecadações - instituições pesquisa	5%
A Covid-19 é uma estratégia política	4,3%
Total	100%

Fonte: Galhardi *et al.* (2020).

A tecnologia tem vantagens e desvantagens. Essa determinante se dá pela maneira como as pessoas lidam com ela. Morin (2007a, p. 55) já problematizou essa questão bem antes da pandemia, ao questionar: “[...] domesticar a tecnologia ou ser domesticado por ela?”. O mesmo autor afirma que as mídias digitais podem submeter as pessoas à servidão, cercear a liberdade, comprometer a privacidade e o sigilo, manipular e exercer controle social. Embora seja capaz

² Aplicativo de mensagens instantâneas e chamada de voz para *smartphones*, lançado em 2009.

³ Rede social criada em 2004 e que se propõe a conectar amigos, familiares e colegas. Já ultrapassou a marca dos 2 bilhões de usuários ativos.

⁴ Rede social lançada em 2006, na qual os usuários compartilham o que quiserem em textos de no máximo 280 caracteres.

⁵ Rede social lançada em 2010 e que permite o compartilhamento de fotos e vídeos entre os seus usuários.

de estreitar os laços, aproximar e conectar, também pode ser um entrave para o entendimento, seja pela falsidade das informações ou pela superficialidade das interações, pois “[...] nenhuma técnica de comunicação, do telefone à *internet*, traz por si mesma a compreensão” (MORIN, 2000, p. 93). A compreensão humana envolve, simultaneamente, compreensão objetiva, intelectual, e intersubjetiva, que surge pela troca entre os sujeitos. Essa interação, anteriormente estabelecida em sala de aula, nas reuniões de pais e mestres e no convívio comum, precisa encontrar outro caminho – o ensino não presencial –, mediado por ferramentas antes não dominadas por todos.

Em *O método 3*, Morin (2012) trata do conhecimento do conhecimento. A partir dessa temática, traz à discussão diversos aspectos da relação que o homem estabelece com o seu meio e a maneira como acumula os saberes. Um dos tópicos abordados é a computação. Ele defende que as máquinas evoluíram de tal maneira que hoje simulam tanto as atividades operacionais quanto as atividades inteligentes: transformam todo e qualquer dado em um modelo binário; organizam, condensam e codificam as informações em símbolos e signos, muitas vezes que só existem ali; acumulam, registram e conservam todo tipo de informação e, em última instância, possuem certo grau de autonomia. Pode ser programado para determinado fim e, assim, operar com certa independência. Sendo assim, não se limita ao que já foi, em sua concepção: uma ferramenta de cálculo ou repositório de informações. A computação hoje possui um funcionamento similar ao cognitivo, que se dedica às demandas e problemas que decorrem de acontecimentos da vida, de um outro processador orgânico, a que o autor se refere como *computação viva*.

A estrutura cognitiva possui atividades análogas às da computação. No entanto, esta máquina artificial foi criada pelo humano, e este seja talvez o principal fato sobre ela:

A máquina artificial, mesmo a mais evoluída, foi concebida e construída por humanos. A máquina viva, mesmo a mais arcaica – a bactéria –, saiu da cisão de uma bactéria que é, ao mesmo tempo, a sua mãe, sua irmã e ela mesma. A máquina artificial recebeu o seu programa dos humanos. O programa da bactéria transmite-se de bactéria em bactéria sem que se conheça ou conceba a origem. (MORIN, 2012, p. 50).

Apesar de ser um instrumento desenvolvido por pessoas e para pessoas, descobriu-se que a interatividade tecnológica pode assumir características inesperadas e ser fonte de angústias. A forma como as pessoas desenvolviam suas interações com as tecnologias vinha se transformando significativamente nos últimos anos, desde a criação dos computadores domésticos, *laptops* e aparelhos celulares. A possibilidade de ter um dispositivo processando informações, sempre que requisitado, trouxe não só o acesso aos conteúdos, mas alimentou (e alimenta) o volume de dados que podem ser consultados. Por consequência, certos

comportamentos patológicos associados às ferramentas chamaram atenção de pesquisadores: dependência psicológica, irritabilidade ou agressividade com o afastamento do acesso, obsessão pela vida virtual, baixa autoestima, desvalorização da vida real. Estes são alguns exemplos de diversas consequências que a interatividade pode acarretar (FORTIM; ARAÚJO, 2013). Quando, em 2020, a pandemia da Covid-19 forçou o isolamento social e as atividades humanas passaram a ser mediadas pelas tecnologias, esse convívio passou a ter novas proporções.

No contexto educacional, alunos e professores exerciam a maioria de suas atividades presencialmente. Os acontecimentos pandêmicos transportaram os sujeitos da educação para o ambiente virtual muito rapidamente. As aulas remotas, os ambientes de aprendizagem *online* se tornaram as principais estratégias de continuidade das atividades escolares em todos os níveis de ensino, ao mesmo tempo em que a presencialidade, as interações sociais promovidas no âmbito escolar e o papel social da escola passaram a ser mais amplamente debatidas. No entanto, essas questões eram muito pouco discutidas em períodos anteriores; a não presencialidade do ensino era aplicada e pesquisada, em sua maioria, no contexto do ensino superior. Para demonstrar este fato, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) serviu de base para o levantamento de dados, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foi realizado um levantamento por meio da ferramenta filtro de pesquisa da plataforma, que considerou trabalhos desenvolvidos até o ano de 2019, que continham as palavras-chave a seguir, em seu resumo e em seu título. Para as palavras-chave “ensino superior” e “*online*”, encontram-se 526 resultados, dos quais 12 possuem os termos presentes no título. Para “ensino médio” e “*online*”, há 386 trabalhos, três deles com os termos no título. Em “ensino fundamental” e “*online*”, encontram-se 449 resultados; destes, somente três possuem os mesmos termos nomeando as pesquisas.

O mesmo procedimento de pesquisa foi aplicado para outras combinações que substituíram “*online*” por “virtual” e “educação” por “ensino”, exibindo a mesma proporção de trabalhos. Cabe destacar que a combinação das palavras “ensino” e “remoto”⁶ exibe 278 resultados e sete com as palavras no título. Uma diferença significativa, quando a pesquisa considera publicações posteriores a 2019; neste caso, encontram-se 390 resultados em um menor período.

Para tornar a pesquisa mais específica, faz-se importante um resgate histórico. Em maio de 2020, buscou-se nesta plataforma por trabalhos que relacionassem a temática “educação” e “pandemia”. Essa busca inicial apresentou 10 resultados com temáticas diversas, em sua

⁶ Este termo passou a ser utilizado com mais frequência no contexto de pandemia, referindo-se a modalidades de estudo que são transmitidas ao vivo ou gravadas.

maioria vinculadas à área da saúde. Também foram pesquisados termos como “educação” e “isolamento social”. Essa busca não exibiu resultados relacionados. Para pesquisas com os termos “educação” e “*online*”, observou-se 139 resultados que indicaram pesquisas em diversas áreas e que se concentravam, em sua maioria, no ensino superior e em possíveis aplicações para ferramentas em ambientes virtuais. Em julho de 2021, nova busca foi realizada, utilizando-se das mesmas palavras-chave, para trabalhos defendidos a partir do ano de 2019. Para os termos “educação” e “pandemia”, foram encontrados um total de 47 resultados, sendo 41 dissertações e 6 teses. Com base na leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas oito dissertações que se relacionam aos objetivos deste trabalho.

Quadro 2 – Resultados para educação e pandemia

ANUNCIATO, Marcelo	Mobile learning: um breve panorama do uso pelo mundo	Dissertação	2020
GUIMARÃES, Elvandar Guedes	A produção de material didático digital para o ensino de inglês: o desafio da transposição didática	Dissertação	2020
OLIVEIRA, Márcia Daiana Soares de	O uso do google sala de aula como ferramenta de mediação pedagógica	Dissertação	2020
WOLFF, Carolina Gil Santos	Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	Dissertação	2020
RODRIGUES, Jacinta Antonia Duarte Ribeiro	Da lousa à tela: o uso de objetos digitais de aprendizagem no ensino de Ciências	Dissertação	2021
FREITAS, Renan Gustavo Beloni	Manual de experimentos de física utilizando um smartphone	Dissertação	2021
BAYER, Julia Sotto-Maior	A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP	Dissertação	2021
COSTA, Mírian Fernanda	Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia	Dissertação	2021

Fonte: a autora, com base em dados levantados (2021).

Para os termos “educação” e “isolamento social”, não há ainda trabalhos que se relacionem aos termos. Para pesquisas com os termos “educação” e “online”, observou-se 1602 resultados; destes, oito com as palavras no título. Estes trabalhos possuem como objeto a formação de professores (PEREIRA, 2019), o planejamento e gravação de videoaulas (NEVES, 2019), a avaliação (ARAÚJO, 2019) e sobre o ensino híbrido (TOLEDO JUNIOR, 2021).

Acrescentou-se, ainda, a busca por “educação” e “Covid-19”, que gerou 32 resultados, dos quais considerou-se os seguintes:

Quadro 3 – Resultados para educação e Covid-19

ALVES, Gabrielle de Souza	A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação	Dissertação	2021
CRUZ NETO, Constantino Dias da	Comunidade Virtual de Prática (VCoP) como apoio à educação a distância no IFMT em tempos de pandemia: a narrativa reflexiva de um percurso	Tese	2021
TOLEDO JUNIOR, Laércio Fermino de	Tratamento do movimento oscilatório utilizando o ensino híbrido: uma proposta para o ensino médio	Dissertação	2021

Fonte: a autora, com base em dados levantados (2021).

Constatou-se, a partir da leitura dos trabalhos, que as pesquisas recentes que relacionam educação e pandemia assumem dois grupos em sua abordagem de pesquisa: os trabalhos que se focam nas ferramentas tecnológicas e os que se direcionam às práticas educacionais e seus agentes. Embora a temática de pesquisa de educação, em tempos de isolamento social, perpassa por ambas as perspectivas, a presente pesquisa se aproxima mais do segundo grupo, pois se utiliza e apresenta os relatos e impressões de docentes.

Diversos são os recursos que podem mediar o ensino não presencial. Dentre eles, há o *mobile learning*, isto é, as aprendizagens mediadas pelo uso de *smartphones*, *tablets* e *e-readers*⁷, que possuem grande inserção pelo mundo. Para ser considerado *mobile learning*, o dispositivo celular precisa se conectar à *internet*, via *wifi*⁸ ou por meio de dados móveis, e a um navegador que permita o acesso ao *World Wide Web* (www.)⁹. Os dispositivos *M-learning* possuem a vantagem de permitir sua utilização não somente em qualquer temporalidade, mas

⁷ Leitores de livros eletrônicos, que permitem a leitura de *e-books* e livros digitais ou digitalizados.

⁸ Trata-se de uma tecnologia de rádio digital muito avançada, que usa frequências entre 2 gigahertz e 5 gigahertz no espectro eletromagnético para permitir a conexão à *internet* sem uso de cabos ou fios.

⁹ Abreviação de *World Wide Web*. Trata-se de um sistema de documentos em hipermídia que estão interligados e executados na *internet*. Os documentos podem estar na forma de vídeos, sons, hipertextos e imagens.

em qualquer local: no deslocamento em ônibus, metrô, trens, em shopping, praças, áreas públicas e qualquer outra que seu usuário desejar. Em síntese, essa modalidade de interação permite a aprendizagem associada à mobilidade. Apesar de abranger os dispositivos supracitados, os *smartphones* possuem uma adesão muito maior que os outros, pois já ganharam espaço de computadores de mesa, *laptops* e até da televisão.

Anunciato (2020) afirma que esta é a era do homem *mobile*. Esse marcador social atual também tem aspectos negativos, em que se destacam a dependência dos celulares, inaptidão ou imaturidade social e distanciamento do mundo real em detrimento do virtual. No entanto, a aprendizagem mediada por dispositivos móveis é um meio potente e, principalmente, acessível. Além de intuitivo, é projetado para facilitar ao máximo seu uso. O preço é reduzido, em comparação a outros aparelhos, como o *laptop* e o computador de mesa. Eles também são mais rápidos e com uma grande opção de recursos: vídeo, áudio, texto e outros. É baseado nessa grande quantidade de recursos e adaptabilidade que Freitas (2021) desenvolve seu trabalho – *Manual de experimentos de física utilizando um smartphone* –, como uma forma de demonstrar a ampla possibilidade de aplicação desses instrumentos, descrevendo-os como um meio popular para a realização de medições e análise de dados. O autor defende que, seguindo o roteiro proposto por ele, mesmo as escolas que não tenham um laboratório de ciências poderão desenvolver atividades de grupo, com custo reduzido. E destaca:

Considerando-se as potencialidades pedagógicas do desenvolvimento desse tipo de experimentação em sala de aula e quais impactos isso traz na aprendizagem dos estudantes acerca dos conceitos envolvidos em cada proposta, há um consenso do aumento da motivação dos estudantes e melhor compreensão dos conceitos físicos envolvidos quando comparados com aulas tradicionais (FREITAS, 2021, p. 17).

Em um estudo aplicado, Rodrigues (2021) integra o *M-learning* em sua metodologia para ensino de ciências na escola pública municipal da cidade de Alagoa Grande (Paraíba). A autora propôs alguns programas para aplicação em sala de aula. Um deles foi estruturado em uma sequência de atividades interativas durante três aulas (de 80 minutos cada) com alunos do 6º ano do ensino fundamental. Para desenvolver a atividade, utilizou-se de diversos aplicativos, como *WhatsApp* e o *Sway*¹⁰. Como vantagem, a autora apontou o acesso fácil, o contato prévio dos alunos com o conteúdo antes da aula, como facilitador da aprendizagem, proporcionando discussões mais aprofundadas durante a aula e a liberdade de criação dos conteúdos pelo professor, permitindo-lhe complementar o que foi designado pelos livros didáticos. Em uma

¹⁰ Aplicativo desenvolvido pela Microsoft que permite o compartilhamento de apresentações e conteúdos.

segunda aula, foi utilizado um vídeo curto e na terceira aula utilizou o aplicativo *Plickers*¹¹ para avaliar a apreensão do conteúdo pelos alunos.

Além destes recursos, a autora aplicou também o *Google Forms*, *Ciência RA* e *Wordwall*. Esses dois últimos se referem a aplicativos que integram o conceito de *gamificação* à aprendizagem. Esse recurso consiste na utilização da “[...] estética dos games, mas não como o objetivo final de diversão e passatempo, e sim visando à aprendizagem efetiva” (ANUNCIATO, 2020, p. 46). As vantagens apontadas por esse recurso se baseia no fato de que o “[...] aprendiz tem uma meta, recebe feedback constante, tem o desejo pela vitória e, à medida que avança nas fases do jogo, recebe pontos, medalhas e distintivos. Isso leva a um alto grau de engajamento com o jogo e, então, com o aprendizado” (ANUNCIATO, 2020, p. 50).

É importante salientar que a aplicação da *gameficação* não é um processo recente. Em revisão de literatura, Japiassu e Rached (2020) consultaram bases de dados como BVS, periódicos CAPES e SCIELO, associando os termos “gamificação” e “educação”, encontrando trabalhos de relevância publicados entre 2016 e 2019. Os autores consideram, ainda, como esse método de aprendizagem se consolidou como uma tendência no Brasil e no mundo e se apresenta como a principal forma de se combater o desinteresse e a dispersão dos alunos, além de conseguir disputar espaço com os outros meios de entretenimento.

Todavia, Anunciato (2020) indica que os smartphones também somam fatores limitantes. Destacam-se o tamanho reduzido da tela, a capacidade de bateria e a grande quantidade de distrações que ele pode apresentar, como notificações diversas, redes sociais, propagandas e mensagens instantâneas. Além disso, seu caráter mais rápido e dinâmico pode também prejudicar o aprofundamento nos conteúdos estudados. Nesse sentido, Rodrigues (2021, p. 46) alerta que

É necessário perceber sempre que as tecnologias não devem ser pensadas de forma isoladas, [...] mas a partir de estratégias que se voltem para a necessidade de aprendizagem dos alunos e que, conseqüentemente, estejam coerentes com o novo perfil deles, assim como também do professor, pois os efeitos do uso de tecnologias no processo de aprendizagem vão depender da forma trabalhada em sala de aula. Variar os métodos, motivar os aprendizes e respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno também são caminhos para alcançar os objetivos propostos por elas.

Partindo para o prisma da atuação e formação de professores, Oliveira (2020) apresenta um pertinente estudo sobre a aplicabilidade do uso do *Google Sala de Aula* como ferramenta pedagógica, aplicado na Escola Estadual de Cândido Sales, região sudoeste do Estado da Bahia. Criada em 1998, a empresa multinacional americana *Google* é conhecida mundialmente por seu

¹¹ Aplicativo para dispositivos móveis que permite que o professor elabore testes rápidos.

mecanismo de buscas e pesquisas, e diversos outros recursos. Hoje, o conjunto *Google Suite for Education (GSuite)* engloba diversas modalidades que atendem às mais várias funcionalidades: videochamadas (*Google Meet*), armazenamento de dados (*Google Drive*), formulários (*Google Forms*), vídeos (*Youtube*) e tantos outros. Um desses recursos é o *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula*. Nesse ambiente virtual, cuja proposta é reproduzir a estrutura de uma sala de aula, o professor inclui alunos em um ambiente, que possibilita o compartilhamento de conteúdos, acompanhamento do progresso dos alunos, entre outros. A autora argumenta que

O Google sala de aula, é uma ferramenta que pode possibilitar a melhoria da produtividade do professor, pois estende os limites da sala de aula física permitindo uma maior interação entre professores/alunos e alunos/alunos. Isso porque eles podem trocar informações, tirar dúvidas e acrescentar descobertas referentes aos diversos conteúdos introduzidos nas discussões em sala, quando estiverem fora do ambiente escolar. (OLIVEIRA, 2020, p. 14).

Dentro do grupo pesquisado, a autora evidencia uma boa aceitação da ferramenta, tanto por alunos quanto por professores, e denuncia a necessidade de maior inclusão desta e de outras ferramentas (TDICs) na formação continuada de educadores (OLIVEIRA, 2020).

O déficit no tocante às ferramentas digitais no percurso formativo dos professores também é denunciado por Guimarães (2020), que desenvolveu um estudo sobre as habilidades necessárias na construção de material didático digital e investigou, junto a professores de escola pública de Santa Maria, por meio de questionário, a familiaridade dos educadores com esse formato. Em sua pesquisa, constatou que os docentes não tinham conhecimento do que se trata, de como é elaborado o material digital, e destaca que, nos cursos de graduação, o foco se dá nas habilidades e pouco no aspecto didático e suas possibilidades. Aponta, ainda, que, na formação, a construção da segurança do professor recém-formado também fica de lado, o que impacta diretamente na sua capacidade de ultrapassar os limites e paradigmas já estabelecidos nas escolas e na educação em geral, resultando em um baixo índice de inovação na utilização de aplicativos, *sites*, *games* e outros materiais digitais. Em função da pandemia, que impactou o mundo durante o desenvolvimento da pesquisa, a autora relatou uma maior procura por materiais pedagógicos digitais por parte dos docentes.

O movimento de busca por atualização é igualmente observado por Alves (2021), que chama atenção para a quantidade de grupos e compartilhamento de materiais, dicas, *links*, *lives*, cursos gratuitos, *workshops* e palestras, que afloraram nas redes sociais, principalmente o *Facebook*¹² nos primeiros meses da pandemia. Assim como uma maior procura dos docentes

¹² Rede social, uma das mais populares do mundo, criada em 2004. Em 2021, possuía mais de 2 bilhões de usuários ativos.

por esses conteúdos e uma busca, inclusive, por conhecer quais foram as medidas tomadas por professores de países da Europa em que a pandemia impactou antes do Brasil. A autora desenvolve seu trabalho de pesquisa a fim de compreender como se dá a formação de professores em uma sociedade hiperconectada e o processo de internacionalização dos saberes e práticas docentes. Para isso, utiliza como campo de pesquisa dois grupos no *Facebook* com integrantes docentes do Brasil e de Portugal, um com 35 mil e outro com 1,1 mil participantes. Do total de 102 participantes que aderiram às perguntas, alguns dados se destacam: a maioria dos professores alegam participar de grupos de *Facebook* para se manter atualizados e ligados às novas tecnologias e recursos; 99% dos entrevistados participam de grupos e trocas em outros aplicativos, *sites* e redes sociais.

Para mais, Alves (2021) observa três aspectos importantes: o primeiro é que a maioria dos pesquisados que responderam sua pesquisa já utilizavam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas antes da pandemia, só que em menor proporção; boa parte dos participantes indicam uma falha na formação para o uso das TDICs de sua gestão, panorama bem definido pela frase “[...] tutorial não é formação [...]” (ALVES, 2021, p. 84). Assim sendo, é possível considerar que a busca em grupos diversos também se configura como uma maneira de suprir essa falta, em um movimento de autoformação. E, por fim, há uma anunciação de mudanças significativas na relação aluno-professor, o que enfatiza ainda mais a importância de uma formação mais adequada do professor, a fim de desenvolver competências e linguagens atualizadas e compatíveis com a nova conjuntura. Ou seja, como a própria autora conclui: “Repensar os rumos e como ampliá-los” (ALVES, 2021, p. 167). A adaptação às TDICs, em função da pandemia, também é tema dos trabalhos de Wolff (2020) e Costa (2021).

Conforme estudado por Wolff (2020), o universo virtual possui sua própria cultura, que passou a ser mais conhecida graças à imersão das pessoas em função do contexto mundial. A *cibercultura* transforma a sociedade e, conseqüentemente, redesenha a educação, pois é na escola que as problemáticas sociais se reúnem. Também conhecido como cultura digital, é um conceito que não se restringe às tecnologias em si, mas aos usos que emergem de sua difusão, e possui como peculiaridade a dimensão mundial e o grande volume de informação que corroboram em atitudes, pensamentos, valores e exclusões.

A cultura do cancelamento é um dos exemplos da cultura presente nas redes sociais e se caracteriza por movimentos que incentivam as pessoas a boicotar e/ou deixar de seguir determinadas empresas, figuras públicas ou até pessoas comuns em razão de alguma atitude que foi reprovada pelo “Tribunal da *internet*” (HONDA; SILVA, 2020). Essa problemática também é abordada por Harari (2018), a respeito dos algoritmos e seu poder. O algoritmo é um

termo de origem matemática e pode ser definido por uma sequência de ações executáveis, padronizadas e programáveis. No contexto da *internet*, em especial, as redes sociais, é a partir da coleta de dados proporcionada pelos algoritmos, associados a recursos de inteligências artificiais que proporcionam não só os anúncios, produtos, sugestão de amigos para as pessoas, mas também busca prever suas ações e seu estilo de navegar. O autor alerta:

Pense em como, no decorrer de apenas duas décadas, bilhões de pessoas passaram a confiar no algoritmo de busca do Google em uma das tarefas mais importantes: buscar informação relevante e confiável. Já não buscamos mais informação. Em vez disso, nós googlamos. E, quanto mais confiamos no Google para obter respostas, tanto mais diminui nossa aptidão para buscar informação por nós mesmos. Já hoje em dia, a “verdade” é definida pelos resultados principais da busca do Google. (HARARI, 2018, p. 73).

Esse é o cenário que as práticas educativas, ao serem transportadas para o virtual, passam a enfrentar. Tudo isso, somado ao volume de atividades, conforme apontado por Costa (2021, p. 116):

Nesse período, os professores têm assumido muitas frentes de trabalho e a todo o momento chegam novas exigências, como preparar aulas, materiais para ser impressos, assistir lives e mais lives de formação, fazer atividades em plataformas moodle, entre outras.

Isto posto, a autora prossegue com um indicador muito válido:

O que defendemos é a utilização desses recursos como forma de contribuir com o trabalho docente, permitindo que os professores se tornem atores do seu trabalho, e não o contrário, sendo ameaçados e escravizados por eles [...] (COSTA, 2021, p. 117).

Nessa esfera, Wolff (2020) vai em busca de compreender como os educadores compreendem o currículo e a influência do digital em seu trabalho. Os professores que integraram as ferramentas digitais em seu trabalho afirmaram obter melhora no planejamento de atividades, no acompanhamento da devolutiva dos alunos, na colaboração entre os alunos e na maior agilidade nos trabalhos em grupo, no maior aprofundamento em pesquisas e no compartilhamento de informações. Muitas dessas vantagens e usos foram indicados pelos docentes como opções para permanecerem aplicadas no contexto do ensino presencial. A autora considera que a integração entre TDIC e o meio educacional é um processo que está em construção e que promete bons frutos. No entanto, para Toledo Junior (2021), o mundo já é 4.0, e possui como característica a junção e o dinamismo. É nesse plano que o ensino híbrido deve ser considerado e consolidado. Apesar de não ser uma novidade, o contexto atual se abriu mais para esse formato. O autor assim define:

O Ensino Híbrido é uma mistura do ensino on-line com o ensino presencial, aproveitando-se o que tem de melhor nos dois ambientes de forma a personalizar o aprendizado do estudante. O Ensino Híbrido permite ao estudante aprender em qualquer lugar, em qualquer tempo, de qualquer forma

e em qualquer ritmo, tornando a sala de aula um local para sanar dúvidas e efetivar o aprendizado junto com o professor e seus colegas. (TOLEDO JUNIOR, 2021, p. 9).

Esse formato tem algumas modalidades, como o *Modelo de Rotação*, em que o estudante reveza entre o presencial e o *online*; *Modelo Flex* em que as matérias são disponibilizadas totalmente *online* e o professor se posiciona presencialmente para sanar dúvidas; *Modelo A la carte*, em que o estudante escolhe se vincular ao formato que quiser, cursos *online*, aulas do professor remotas ou no modelo tradicional; *Modelo Virtual Enriquecido*, similar ao anterior, em que o aluno não tem obrigatoriedade de frequentar presencialmente e enriquece seus estudos com o material *online* (TOLEDO JUNIOR, 2021). Em sua pesquisa, na aplicação dos modelos de ensino híbrido em duas escolas o autor obteve boa adesão dos alunos ao formato, apesar de inicialmente, eles ficarem “[...] um pouco receosos com a possibilidade de serem protagonistas do seu conhecimento” (TOLEDO JUNIOR, 2021, p. 73). Ainda vivenciando as restrições da pandemia, o formato de ensino híbrido tem sido indicado como uma das possibilidades de transformação do ensino no pós-pandemia. Essa conjuntura só será constituída com o tempo e com a distância dos acontecimentos. O que não quer dizer que os pilares da educação já não estejam se transformando. Esta talvez seja uma das poucas certezas que já se pode ter.

Contudo, a metodologia deste trabalho é de abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura, associada a pesquisa de campo, na qual foram feitas entrevistas com professores do ensino fundamental II e ensino médio por meio de formulário *online*. Segundo Severino (2016), a entrevista é uma técnica de pesquisa que permite uma aproximação entre os participantes e o pesquisador, pois seu objetivo é buscar conhecer as vivências, pensamentos, práticas ou o que mais lhe interessar a respeito do grupo pesquisado.

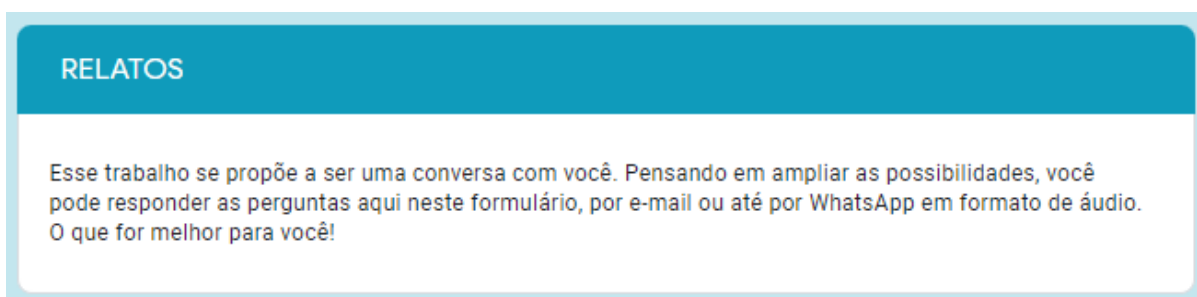
Para Morin (2007a, p. 61), a entrevista pode ser entendida como sendo “[...] uma comunicação pessoal, realizada como objetivo da informação”. No entanto, o autor defende que existe um aspecto da entrevista que vai além da transmissão da informação e repousa no fato de que há uma passagem de relações psicoafetivas, durante o processo, que somam conteúdos à própria informação. Em outra obra, ele afirma que a informação é condição necessária para compreensão, mas não é garantia da mesma:

A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana. [...]. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2000, p. 94-95).

A respeito da modalidade das entrevistas, Morin (2007a) classifica os extremos. A entrevista aberta, na qual o entrevistado fala livremente, sem perguntas estabelecidas, e a fechada, na qual as perguntas são respondidas por afirmativas ou negativas. Ou entrevistas com longa duração de tempo, em oposição às de curta duração. No entanto, há a possibilidade de o entrevistador buscar combinar os extremos e chegar a um meio termo entre ambos.

A opção por se proceder com as entrevistas, utilizando-se do formulário, deu-se em função das limitações impostas pelo período de pandemia. Para preservar, de certa forma, o aspecto metodológico, optou-se por estruturar o formulário *online* com perguntas abertas. A participação foi voluntária e as perguntas formuladas de maneira a favorecer que os respondentes tivessem liberdade em suas respostas, sem um mínimo ou máximo de palavras ou parágrafos, como uma forma de garantir que os respondentes pudessem conceder suas opiniões com profundidade. Para garantir esse aspecto, o questionário foi disponibilizado, permitindo que os professores enviassem suas respostas por qualquer outro formato.

Figura 1 – Escolha do formato



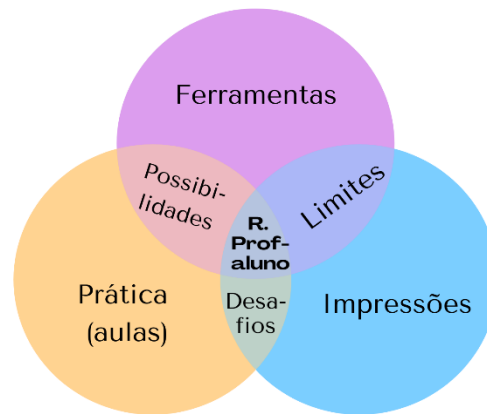
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sendo assim, o método se define, conforme classificado por Morin (2007b), como uma entrevista em formato de questionário de perguntas abertas, em que o entrevistado tem liberdade para expor suas experiências e opiniões a partir de uma temática inicial preestabelecida.

Para elaboração do questionário, foi utilizada a plataforma do *Google Forms*¹³. O formulário foi estruturado com apresentação, termo de consentimento e dados da pesquisadora e orientadora. Em seguida, perguntas sobre dados dos participantes, formação e experiência profissional, e depois dez perguntas norteadoras sobre a experiência vivenciada na docência em período de pandemia (ANEXO A). As perguntas do questionário foram enraizadas em três temáticas fundamentais, demonstradas na figura a seguir:

¹³ O *Google Forms* é um recurso tecnológico lançado pela empresa *Google*. Qualquer usuário que tenha um *e-mail google* pode elaborar seu questionário digital como quiser. Além de ser permitida a divulgação de seu formulário por meio de um *link*. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

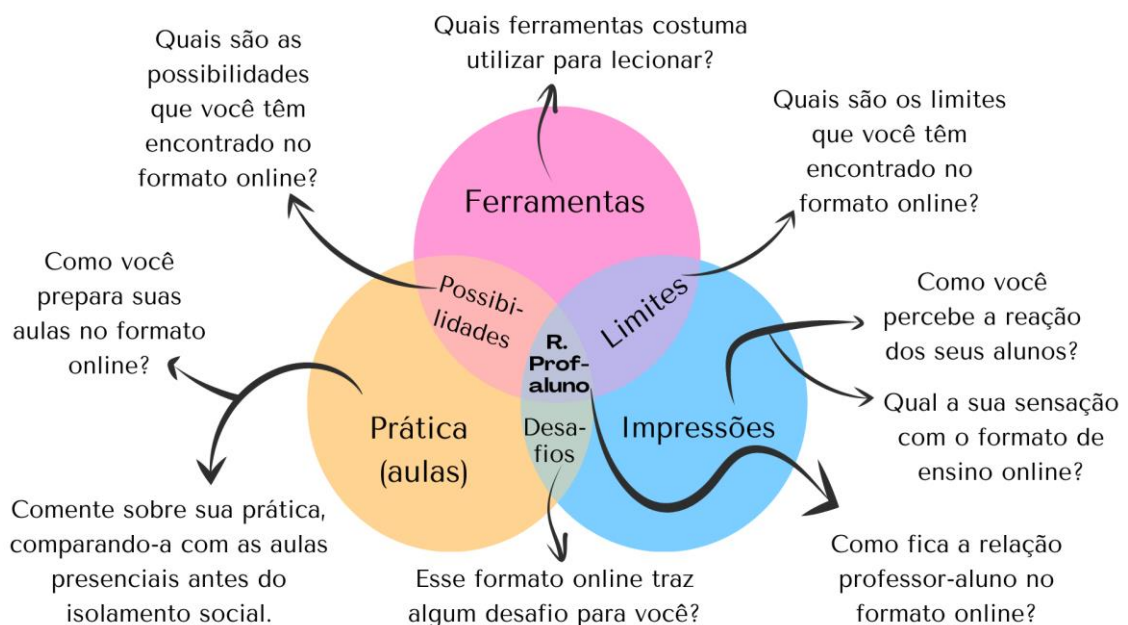
Figura 2 – Eixos norteadores do questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Entende-se que as práticas educacionais, no contexto de pandemia, dividem-se em três principais perspectivas: a) a das ferramentas utilizadas; b) as aulas conforme elas se efetivam; c) as impressões daqueles envolvidos: educandos e educadores. Além disso, esses três pilares se relacionam entre si, pois, ao se considerar as ferramentas utilizadas e as aulas (a + b), é possível ponderar sobre as possibilidades que se aplicam a este contexto. Ao aproximar-se as aulas e as impressões dos agentes (a + c), apresentam-se os desafios que se delinearam na prática. Abordando-se as impressões a respeito das ferramentas (b + c), verificamos quais são os limites que se impuseram nessa conjuntura. E, por fim, conectando os três eixos, resulta-se na temática central, a relação entre professor e aluno. Sendo assim, para cada eixo e suas intersecções, elaborou-se uma ou duas perguntas, conforme apresentado no Figura 3.

Figura 3 – Eixos norteadores e perguntas relacionadas



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O questionário foi direcionado para docentes de diferentes escolas da cidade de São Paulo, atuantes no ensino fundamental II, ensino médio, ou em ambos, em qualquer disciplina. Foram alcançados um total de 16 participantes de três escolas estaduais diferentes. Foram consideradas todas as participantes para análise.

Na segunda seção, aprofundar-se-ão os conceitos de educação, conhecimento e formação humana, nas legislações vigentes e também naquelas instituídas em condições emergenciais, em função da distância imposta por questões sanitárias. A seguir, discutir-se-ão as problemáticas que envolvem a própria distância e como ela pode deixar marcas na vida das pessoas e no cenário escolar e formativo tanto de estudantes quanto de docentes.

Na terceira seção, descrever-se-á a estrutura das escolas pesquisadas e as regiões em que estão. Em seguida, apresentar-se-á o perfil dos docentes pesquisados, as respostas colhidas e sua análise.

A análise das respostas foi desenvolvida a partir do pensamento complexo de Edgar Morin, utilizando-se dos seus princípios, não só para análise das respostas, mas também para a compreensão do mundo interconectado, da pandemia, das relações humanas e da própria humanidade. Aqui cabe ressaltar o quanto a complexidade caminha e, de certa maneira, procura por dificuldades, confusões e contradições. O autor define que,

Na visão clássica, quando surge uma contradição num raciocínio, é sinal de erro. É preciso dar marcha a ré e tomar um outro raciocínio. Ora, na visão complexa, quando se chega por vias empírico-rationais a contradições, isso não significa um erro, mas o atingir de uma camada profunda da realidade que, justamente por ser profunda, não encontra tradução em nossa lógica. (MORIN, 2015, p. 68).

Sendo assim, o pensamento complexo não busca a completude, mas abraça a consciência da multidimensionalidade, a existência da incerteza, da contradição e da complementaridade.

O autor propõe três princípios como forma de compreensão da realidade. O primeiro, mais explorado neste trabalho, é o princípio dialógico que associa dois termos complementares e, ao mesmo tempo, antagônicos. Na obra *Educar na era planetária*, Morin, Ciurana e Motta (2007, p. 36) definem: “O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado”.

O segundo princípio é o recursivo e apresenta o conceito da retroatividade: “[...] somos ao mesmo tempo produtos e produtores [...]” (MORIN, 2015, p. 74). A sociedade é produzida pelos indivíduos e os indivíduos são formados pelo social. Essa ideia rompe com a noção linear de produtor e produto, causa e causador, etc.

O terceiro princípio, hologramático, também pode ser ilustrado pela relação entre indivíduo e sociedade. Cada indivíduo traz consigo elementos de seu grupo familiar e da sociedade da qual faz parte, e o mesmo é válido para o oposto, ou seja, o todo está na parte e a parte está no todo, como um holograma que leva à totalidade das informações (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007; MORIN, 2015).

Além dos princípios demonstrados, o autor publicou, recentemente, *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*, objetivando refletir sobre os acontecimentos da crise, buscando entender seus causadores e entendendo-a como uma crise secundária, advinda da crise da modernidade, do consumo e exploração do Planeta Terra; além de abordar as principais lições que precisam ser aprendidas. O autor elenca 15 lições: a) sobre a existência humana; b) sobre a condição humana; c) sobre as incertezas da vida; d) sobre a relação com a morte; e) sobre a civilização; f) sobre a solidariedade; g) sobre a desigualdade social; h) sobre a gestão das epidemias no mundo; i) sobre a natureza de uma crise; j) sobre a ciência e a medicina; k) sobre a inteligência; l) sobre as ações políticas; m) sobre as relações dos países; n) sobre a Europa e o) sobre o planeta em crise.

A partir dessas reflexões, o autor identifica os desafios a serem enfrentados no pós-coronavírus, assim como faz sugestões para uma “mudança de via” que aborda rever: 1. Políticas nacionais, ou seja, repensar a forma como os países organizam suas políticas públicas, suas governanças e suas democracias; equilibrar globalização e desglobalização, crescimento e decrescimento; desenvolvimento e envolvimento, diversidade e unidade, entre outros. 2. Políticas civilizacionais: rever como as pessoas se organizam e integram suas civilizações, o modo de vida que hoje favorece o consumo, a competitividade, as explorações. 3 Política da humanidade, isto é, promover a consciência de que todas as pessoas estão inseridas em uma comunidade humana e que se deve fomentar a solidariedade, aceitar a diversidade, proteger as minorias, os povos nativos, as micronações, etc. 4. Política da Terra: promover-se a noção consciente de que todos residem numa mesma casa: o planeta; e, dessa forma, ele deve ser cuidado. 5. Humanismo regenerado: uma nova forma de se compreender o humano e o humanismo, que adota a complexidade e o princípio da esperança como a certeza da possibilidade humana de regeneração.

O pensamento complexo também é parte da humanidade e deste processo de regeneração. É norteado por esses princípios e suas contribuições no enfrentamento de uma pandemia global que este trabalho se apoia. Na análise e interpretação das informações compartilhadas pelos participantes, busca-se extrair aprendizados.

À luz do pensamento complexo, as contribuições dos docentes participantes foram estruturadas da seguinte forma: expõe-se primeiramente o perfil do grupo pesquisado, como forma de conhecer mais as partes que compõem o todo. Para tanto, observa-se a idade, a formação e o tempo de docência do grupo, seguindo a média do grupo com a análise de quais são os indicativos desses dados. Posteriormente, explora-se a perspectiva das ferramentas e plataformas mais utilizadas, assim como o que cada um dos professores tem a relatar sobre cada uma delas. Em seguida, observa-se as nuances do que os docentes definem como “alcançar os alunos”, isto é, os desafios apontados, as questões relativas à aprendizagem dos alunos, limitações socioeconômicas, desgaste emocional e outros. Por fim, discute-se as potencialidades reportadas por eles e a relação professor-aluno.

Nas considerações finais, reflete-se sobre o novo cenário que se formou e as novas habilidades necessárias. Faz-se importante destacar que o nome de cada seção foi escolhido no propósito de delinear que se trata de uma história que está em curso, sem previsão de desfecho. O cenário não é fixo. São muitas as variantes e a incerteza é um dos personagens principais; mas, mesmo assim, as experiências são trechos que não precisam esperar o fim para serem contados.

2 E A EDUCAÇÃO CONHECEU A DISTÂNCIA E O ISOLAMENTO

Nesta seção, há uma necessidade primeira de que se apresente um delineamento sobre a educação e como ela é apreendida pela autora, pois é deste fazer que se trata esta pesquisa. O trampolim da definição se dá na profundidade da discussão filosófica sobre o conceito. Em seguida, a discussão emerge e caminha na orla da legislação vigente, suas diretrizes e políticas norteadoras.

A seguir, mergulha-se nas implicações do ensino não presencial, no debate sobre a democratização do acesso à educação e as estratégias utilizadas, com o objetivo de clarificar tópicos que são fundamentais para que se compreenda o panorama atual e seus desdobramentos na prática.

2.1 Educa(ação)

Muitos autores se empenharam em definir, debater ou até mesmo demarcar este campo. Há, na literatura, muitas rotas que se espalham por esse território. No entanto, esta seção vai tratar muito mais da descrição de uma incursão em mata fechada que não seguiu trilha alguma. Essa alusão se dá por dois motivos: o primeiro pelo fato de a psicologia tratar de uma área predominantemente da saúde. A formação, de maneira geral, contempla a área da educação, mas, com o viés da atuação do profissional, com vistas na promoção de saúde neste ambiente. Em segundo lugar, as significações adquiridas sobre esse conceito, neste Programa de Pós-Graduação e durante o desenvolvimento desta pesquisa, tiveram uma construção muito particular. O segundo motivo é talvez o mais determinante e faz com que este texto tenha uma essência quase narrativa.

É comum que se associe educação ao seu representante institucional: a escola. A educação é, por sua vez, anterior a ela. Segundo Gatti (2013, p. 52),

A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional.

Essa ação intencional é assumida por professores que atuam, tanto no contato direto com alunos como em funções administrativas. A escola tem o papel de levar os conhecimentos aos educandos, ensinar-lhes valores e prepará-los para a vida em sociedade. A escola tem uma

atuação social e se constitui de teorias e práticas, como meios de tornar a educação possível (GATTI, 2013). Assim sendo, considera-se que

A escola é muito mais do que aprender por si mesmo! Transcende a posição de espaço de aprendizagem: é uma comunidade onde os professores e alunos relacionam-se, interagem e aprendem mutuamente, por meio do contato pessoal, das experiências vivenciadas no coletivo, das confidências, do relacionamento. É fato que as crianças que têm bom relacionamento na escola, na sala de aula, inevitavelmente, aprendem melhor. Os professores sabem disso, e agora, isto está sendo comprovado por esta crise pandêmica. (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 4).

A escola se estrutura de acordo com o universo social em que está inserida; isto é, em seu interior reproduz a sociedade. Pode, na conjuntura em que se insere, tornar-se ideológica, disseminando as ideias vigentes, como também pode promover a transformação, criticando a ideologia vigente (SEVERINO, 2012).

Severino (2006, p. 621) aponta que a Educação vem, historicamente, sendo compreendida como formação humana, no sentido de “[...] humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto”. O debate sobre o que significaria nascer pronto se envereda por vias filosóficas. De fato, ao contrário de diversos outros animais, um bebê humano não sobrevive sem os cuidados básicos (HARARI, 2014). Do mesmo modo, é possível considerar um paralelo entre sociedade e conhecimento a partir de Abbagnano (2007, p. 305), que afirma: “[...] uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração”.

A educação está fortemente vinculada à cultura e à relação entre o indivíduo e sua sociedade. Nesse sentido, a educação é, em diversas fontes, definida como o ato, a transmissão, a ação. Essa transmissão geracional implica em um processo de acúmulo: conhecimento.

Conhecimento define-se em três aspectos: na competência em se produzir algo novo ou resolver problemas; na atividade cognitiva para a aplicação e utilização dessas aptidões, resultando em um saber que é acumulado (MORIN, 2020); além disso, esse saber, por conseguinte, diversifica-se, multiplica-se e se modifica. Trata-se de um ciclo interconectado. As competências humanas são percebidas e solucionadas pela cognição humana. Mas essa mesma estrutura cognitiva, o cérebro e suas estruturas se desenvolvem no âmago da cultura, do acúmulo de saberes e de filosofias, de rituais e mitos, de cuidados e mecanismos de poder e proteção, de linguagem, de lógica, de humanidade. Ou seja, para Morin (2012, p. 18), o conhecimento é “[...] simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social”.

Em concordância, Severino (2012, p. 40) aborda o conhecimento a partir da perspectiva da existência humana e afirma que

O conhecimento surge como uma estratégia da existência. Não é esfera isolada das demais coordenadas da vida, em que pese sua pressão rumo a uma pretensa autonomia de funcionamento. Não estou assumindo nenhuma teoria pragmatista, utilitarista ou existencialista; apenas afirmo a íntima vinculação do pensar ao nosso existir concreto.

Sendo o conhecimento componente da existência, ele se configura também como um recurso simbólico para mediação entre o sujeito e a realidade. Este aspecto pode ser refletido a partir do nome que a humanidade escolheu para si: *sapiens*. Harari (2015) afirma que, apesar de ser parte de uma família, conectada a todos os outros seres da Terra, o ser humano preferiu se classificar sozinho, separado de outros animais e de outras espécies do gênero homo, distanciando-se como a espécie *que sabe*.

Em *Meus demônios*, Morin (1997, p. 11) afirma que “O conhecimento necessita de autoconhecimento”. É preciso atentar-se ao fato de que a realidade está sujeita às limitações da percepção dos sentidos e processamento cognitivo. O que se sabe sobre a realidade tem a ver com um real que foi interpretado; ou seja, o conhecimento é sempre humano, humanizado (MORIN, 2020). A respeito do conhecimento, Antunes (2009, p. 26) afirma que ele é o “[...] resultado de processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo”. Nesse sentido, além do conhecimento em seu caráter interpretativo, considera-se que a humanidade é parte dele. O conhecimento construído, por mais aprofundado ou amplo, possui algum vínculo, ainda que estreito, com o humano. Ou seja, como se o conhecimento fosse ao mesmo tempo o sujeito que constrói o muro e os próprios tijolos que estão sendo empilhados. De outra maneira, Severino (2012, p. 44-45) afirma que “[...] o conhecimento que a humanidade produz sobre si mesma, graças às contribuições de todas as modalidades do saber, leva à conclusão de que a existência/essência humana é fundamentalmente prática, ação, atividade”. Nesse sentido, a educação passa a ser também, uma prática intencional e, igualmente, mediadora.

Outro engano comum está em tornar sinônimo educação e ensino. Para Morin (2003), esses conceitos se aproximam e se distanciam. Ele afirma que o acúmulo dos conhecimentos humanos se expande como se acompanhasse a expansão do universo. Hoje, uma pessoa não consegue mais abarcar tudo que já foi descoberto. Para dar conta desse mar, o ensino fragmenta o conhecimento em disciplinas separadas que não se conectam, criando uma tendência à ultraespecialização, tornando as pessoas incapazes de perceber o global, de entender o contexto e compreender o que é complexo. Além disso, cria-se um conhecimento ignorante, com cegueiras, visões parciais ou deturpadas da realidade. Sujeitos aprisionados ao erro de separar o inseparável, negar a incerteza, o complexo, desconsiderar o todo (MORIN, 2003, 2020, outros).

Em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, ele propõe um ensino educativo. “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11). Nesse sentido, é importante considerar que

As relações estabelecidas no contexto escolar são, antes de tudo, relações humanas. A mais frequente das interações estabelecidas no contexto escolar é a relação entre professor e aluno. A interação entre docente e discente ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem institucionalizado e adentra o campo da formação humana. (TANABE; SOUZA; BONINI, 2020, p. 18).

Por vezes, é comum encontrar definições que aproximam educação e formação humana, ou que a primeira é realizada ou é realizada pela segunda. Mas, seria a humanidade um dever a ser alcançado pelos humanos, individualmente? Para Morin (2000), a formação envolve a integração entre a esfera individual, da sociedade e da espécie. Para ele,

[...] a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que constituem: **todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana** (MORIN, 2000, p. 55, grifo do autor).

Esse sentimento de pertencimento é pouco explorado, mas se demonstra pertinente e adequado, principalmente se tratando de uma situação de crise global enfrentada por todos aqueles que são pertencentes à espécie e à sociedade. Nesse sentido, considera-se que

A educação tem tudo a ver com a preservação da vida em todos os seus aspectos, sejam sociais, ambientais, científicos, sejam culturais ou outros. É ela que pode propiciar a formação de valores de vida com base em conhecimentos, para as novas gerações. É nela que o sentido das aprendizagens é garantido e estamos diante da possibilidade de criação de nova consciência e posturas diante da vida, nas relações, na sociedade, na educação das futuras gerações. (GATTI, 2020, p. 39).

Por fim, entende-se educação como uma atividade intencional, prática, que considera o sujeito como parte integrante e participativa do todo. Como parte do todo, constitui e é constituído pelo meio em que está inserido. São essas interações constantes que tornam a educação um processo de educa-ação.

2.2 Legislação: ação?

O Brasil é atualmente regido pela Constituição Federal de 1988 – a sétima, desde a independência em 1824. A carta constitucional atual é conhecida como “cidadã”, pois assegura o exercício dos direitos individuais e sociais da população.

A grosso modo, a Constituição de 1988 assegura ao povo brasileiro onze direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer,

segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados, além de cinco direitos individuais e coletivos: à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (artigos 5º e 6º) (MOREIRA; SALLES, 2015, p. 178).

Segundo Camara (2013), a Constituição de 1988 estabelece a educação como um direito social e, ao garantir a inviolabilidade dos direitos fundamentais, eleva a educação a um caráter universal. Para a autora, a partir desta carta constitucional, fica garantida a dignidade e moldes para uma sociedade que seja livre e justa, além de maior avanço e desenvolvimento social, ao afirmar que “[...] a possibilidade de conhecimento colabora para a democratização deste conhecimento viabilizando, assim, condições sociais para o desenvolvimento de uma consciência sobre a realidade social vivida hoje” (CAMARA, 2013, p. 24).

Outros autores, como Moreira e Salles (2015), apontam que, apesar de reconhecer a educação como direito fundamental, a Constituição falha em determinar e se aprofundar nos direitos de crianças e adolescentes. Os autores apontam dois aspectos:

a) diversos direitos são outorgados a crianças e adolescentes, porém, não são estipuladas as condições materiais necessárias ao efetivo oferecimento de cada um deles; b) o dever de assegurar os direitos previstos é atribuído a três instâncias distintas (família, sociedade e Estado), que deverão fazê-lo com prioridade absoluta, contudo, não há um detalhamento sobre a responsabilidade de cada uma delas, tampouco uma definição precisa do termo prioridade absoluta (MOREIRA; SALLES, 2015, p. 182).

Voorwald (2017) relata como os contextos de cada época são determinantes nas políticas públicas educacionais. No período da Proclamação da República (1889), o Brasil estava entre os últimos da América do Sul na taxa de alfabetização de sua população. Os indicadores demonstraram que metade da população do país foi alfabetizada em meados do século 20 e as pessoas passavam, em média, apenas três anos em sala de aula. Nos desdobramentos, o Brasil passou por muitas situações que impactaram fortemente a educação, salientado por Fischmann (2009, p. 157):

A Constituição brasileira de 1988 foi elaborada e proclamada após a ruptura que o autoritarismo representou. Assim, significa o momento fundador da reconstrução democrática no Brasil. Em ambos os casos, a educação tem papel central, exatamente por se tratar de reconstrução. Mais ainda: toda reconstrução é, de certa forma, uma nova construção, entrelaçando reivindicações antigas e novas, trazendo novas práticas e novas metodologias de luta.

Em concordância a essas ideias, Voorwald (2017) retrata as tendências de pensamento e objetivos seguidos ao longo desse período e destaca que a educação segue em constante reforma desde o pós-guerra. Em 1970, as ideias presentes na literatura e nas políticas proclamavam eficiência no ensino e valorização dos métodos de avaliação. Na década seguinte, adotou-se a ênfase na educação para produção e para as multitarefas, possivelmente em função

da industrialização. Foi na década de 1990 que as pressões por melhorias consolidaram a universalização dos direitos humanos (VOORWALD, 2017). É nessa mesma década que se publica um Estatuto que contempla mais profundamente os direitos das crianças e jovens e o direcionamento para a sua educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990, foi um marco nesse processo. Primeiramente, por contemplar todos os sujeitos humanos, de 0 a 18 anos, uma vez que os decretos anteriores (o Decreto nº 5.083, de 1 de dezembro de 1926; o Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927, conhecido como Código Mello Mattos; e a Lei nº 6.697, de 10 de outubro 1979) se referiam aos menores que foram abandonados, que estavam em situação irregular ou em conflito com a lei. E também pela ausência de reconhecimento das crianças e jovens como sujeitos de direito e sim como posse de suas famílias ou do Estado (MOREIRA; SALLES, 2015). Em seu artigo 3º, declara que “[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1990). Além disso, também estabelece “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990).

Além do ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também determina este acesso, atribuindo aos responsáveis e ao Estado o direito pela educação de crianças e adolescentes, sendo dever dos pais matricular seus filhos na escola, cabendo ao Estado ofertar o ensino de qualidade e gratuito a todos em idade escolar.

Para Moreira e Salles (2015), a qualidade do ensino ofertado no país é preocupante em função dos baixos resultados obtidos nos exames nacionais. A síntese de indicadores sociais publicados pelo IBGE indica que o Brasil vem expandindo a proporção de crianças e jovens frequentando instituições de ensino. A expressiva maioria da população em idade escolar frequenta a escola: segundo as estatísticas, 99,5%, no grupo de crianças de 6 a 10 anos; 98,9%, entre 11 e 14 anos; 89,2, entre 15 e 17 anos. O Instituto também constatou que a taxa de analfabetismo no país caiu de 7,2%, em 2016, para 6,6%, em 2019. Dessa porcentagem, a maioria possui 65 anos ou mais; a população com idade entre 15 e 19 anos soma menos de 1% (BRASIL, 2020e).

Além disso, convém citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada pelo Ministério da Educação em dia 6 de abril de 2017. Trata-se de um documento norteador do ensino de nível básico no Brasil. Este documento é um guia que designa objetivos de aprendizagem para cada etapa escolar, contemplando especificidades metodológicas, sociais e regionais para cada localidade. Ou seja, este documento é um fio que norteia toda a Educação

Básica. Nele, observa-se um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes: construção de conhecimento cultural, valorização de culturas diversificadas, saúde mental, promoção dos conhecimentos e aplicação de linguagens matemática, corporal, digital e outras, pensamento crítico e reflexivo, domínio das tecnologias digitais, cidadania, responsabilidade global e compreensão dos direitos humanos e da democracia (BRASIL, 2017).

É um desafio conseguir alcançar toda a população com educação pública e de qualidade em um país tão populoso como o Brasil. Os desafios são diversos: melhora na infraestrutura e nas condições de trabalho, incentivo e valorização da profissão de docentes, extinção da evasão escolar, reformas na estrutura curricular das séries, em especial o ensino médio, maior integração da família e comunidade na participação escolar, entre outros. Apesar de serem pautas amplamente discutidas, em se tratando de políticas públicas, é incomum que se chegue a um consenso. Nesse sentido, Voorwald (2017) defende duas frentes de mudanças que se fazem necessárias: a autonomia do corpo docente, tendo em consideração a variabilidade de contextos e subjetividades envolvidas nessa conjuntura; e a valorização da profissão docente, que pode ser alcançada por meio de plano de carreira, formação e condições de trabalho.

Entrando no contexto de situações desafiadoras, a pandemia trouxe uma nova situação sanitária de distanciamento social, gerando uma série de desavenças em um sistema educacional que estava, até então, fortemente enraizado na modalidade presencial, a despeito da integração de novas tecnologias de ensino a distância. Assim, foi necessária a adequação do ensino remoto em setores em que outrora era inexistente ou funcionava como um mero complemento, tal como na educação básica. Como em toda situação emergencial, muitas vezes, a exceção acaba se tornando regra, tal como veremos no que se segue.

2.3 Legislação em tempos de crise

O que o pensamento complexo pode fazer é dar, a cada um, um memento, um lembrete, avisando: “Não se esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir” (MORIN, 2015, p. 83).

A situação de crise sanitária trouxe ressignificações inesperadas e, principalmente, repentinas. Os primeiros movimentos legislativos vieram em um momento de incertezas em que a população estava em alerta e, ao mesmo tempo, lidando com a dor das perdas cada vez mais crescentes. Estabelecer uma continuidade no ensino, antes predominantemente presencial, foi uma das grandes indagações.

No contexto educacional, somam-se tantos outros desafios para promover a continuidade do ensino apesar do isolamento: familiarizar-se com as ferramentas, levá-las aos alunos, adaptar as metodologias, “conectar professores desconectados”¹⁴, superar as limitações econômicas e sociais, encontrar formas de mensurar a aprendizagem, adaptar-se às novas e diferentes limitações desse novo formato. Para essas e tantas outras dúvidas e desafios, é natural que se busque o norteamento na legislação, quais foram as orientações dos órgãos responsáveis.

Primeiramente, a necessidade do isolamento social implicou na suspensão de qualquer tipo de interação presencial de pequenos ou grandes grupos, ou seja, também nas salas de aula. Por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação previu e regulamentou a substituição das atividades presenciais por outras que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs), por um período inicial de 30 dias, que podia ser prorrogado (BRASIL, 2020d).

É preciso considerar que o ensino a distância não é exatamente uma novidade no sistema educacional, pois já estava previsto e definido na LDB; no entanto, com propósito diferenciado. A Seção III dessa lei, que trata do ensino fundamental, define que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 2019, p. 23).

O mesmo para o ensino médio, descrito na Seção IV, no parágrafo 11: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 2019, p. 27). Além disso, a educação a distância está indicada como um recurso para educação de jovens e adultos, quando determina, na Seção IX, que se deve “[...] prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, 2019, p. 52).

No tocante à prática do ensino a distância, percebe-se que, anteriormente, sua aplicabilidade estava restrita como recurso extra na aprendizagem. Faz-se importante salientar que, apesar disso, ele estava previsto como recurso em situação emergencial, exatamente como foi aplicado. E é a partir de seu caráter emergencial que se destacam alguns pontos a serem discutidos. A incursão imediata das atividades não presenciais se iniciou, mesmo com uma grande variação de conhecimentos, tanto dos docentes quanto do corpo administrativo das

¹⁴ SILVA, Luiz Alessandro da Silva; RABELLO, Zaida Jeronimo; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 19-36.

instituições de ensino, evidenciando que não se vinha cumprindo outra normativa também prevista na LDB, a de que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2017, p. 52).

Mesmo estabelecido pela legislação, diversos autores (KENSKI, 2014; SCHUHMACHER; ALVES; SCHUHMACHER, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2019) salientam a importância da formação de professores para a atuação com as TDICs, na medida em que também denunciam a ausência da formação para este fim. Em seu estudo, *As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação*, Schuhmacher, Alves e Schuhmacher (2017) apontam que havia professores que apresentavam resistência em adotar as TDICs em sua prática e aqueles que aderiram, relataram dificuldades nessa integração. Os autores identificaram três tipos de obstáculos relatados pelos docentes: as questões estruturais, as epistemológicas e as didáticas. O primeiro diz respeito à infraestrutura das escolas e a existência de equipamentos, *conexão de internet* e salas adequadas para a utilização desses recursos. Essa denúncia é corroborada por outros autores (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016; DIAS; PINTO, 2019). O segundo se configura pelo (des)conhecimento da natureza das ferramentas e seu propósito. E o último estaria vinculado às estratégias de ensino e integração das TDICs a seu fazer docente. A partir dessa perspectiva, os autores defendem que,

Para que ocorra a superação dos obstáculos, é necessário que, nos cursos de formação inicial e continuada, a preocupação se estenda para além de currículos que apresentem conteúdos nos quais o foco principal é o uso de ferramentas que organizem a prática docente, ou seja, ferramentas de produção e domínio dos recursos primários do computador. (SCHUHMACHER; ALVES; SCHUMACHER, 2017, p. 575).

Vieira e Ricci (2020) complementam essa ideia, ao afirmarem que as medidas adotadas na pandemia evidenciaram problemáticas já presentes na educação, denunciando a necessidade urgente de se repensar a escola. Enfatizam que, “[...] seja em escala nacional ou mundial, apesar de todos os esforços empregados nestas ações, os sistemas de ensino têm esbarrado na fragilidade da educação” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 2).

Fechar as portas da escola, como medida sanitária, é eficaz; como medida educacional, é semente de muitos debates. A orientação legislativa para atividades não presenciais ocasionou na adoção imediata de formas alternativas de ensino, no qual se encaixam plataformas *online*, *e-mail*, *sites*, videochamadas, redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e outros. Monteiro (2020, p. 239) descreveu muito bem os acontecimentos e os sentimentos envolvidos, a partir das orientações iniciais:

Os armários ficaram sendo os guardiões de planejamentos e propostas pedagógicas. Ao cabo de mais alguns dias algumas outras notícias começaram a ganhar o cenário: as aulas seriam “dadas”, de forma remota, usando do ensino a distância, também para os estudantes da Educação Básica, dentre eles os alunos e alunas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Começam as inúmeras “idas e vindas”, “disse-que-não-disse” (infelizmente, corriqueiros no cenário brasileiro atual não apenas na área da educação). Em meio a tudo isso, os menos consultados, ouvidos ou considerados: professores, professoras, estudantes e suas famílias.

Após o primeiro decreto, outras orientações vieram. Em 18 de março de 2020, foi publicada a Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orienta os sistemas e os estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades na reorganização das atividades escolares e ações de prevenção da contaminação do vírus (BRASIL, 2020b). Em 28 de abril de 2020, foi publicado novo parecer, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020c).

A partir dessa conjuntura, Gatti (2020) destaca que a educação e as normativas são de atuação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, em se tratando de emergências. Além disso, foi conservada a autonomia de estados e municípios nas decisões. A autora afirma que houve muitas divergências nas ações tomadas pelos estados e municípios, tanto nas decisões relativas à saúde pública, que de maneira geral impactam na educação, quanto nas ações mais diretas. Ela afirma que

Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. Em outras circunstâncias também se recorreu ao envio de material impresso aos alunos, com possibilidade de retorno à escola de atividades e tarefas propostas. Orientações aos pais fizeram parte da ação de algumas propostas de redes de educação básica, muito especialmente no referente a crianças pequenas - creches e pré-escolas. (GATTI, 2020, p. 32).

Monteiro (2020, p. 247) também problematiza esses tópicos ao questionar: “[...] educar para quê? O que desejamos com esse ensino a distância? O que está em jogo é a preocupação com o conteúdo escolar? Com a perda ou não do ano letivo? Ou criar uma possibilidade de se fazer presente, de cuidado e acolhimento?”. Até que ponto o ensino não presencial está posto pela obrigatoriedade de se manter calendários e dinâmicas curriculares e pedagógicas? Em que sentido é possível manter atado nós essenciais sem causar emaranhados diversos? Para ir mais a fundo nesses questionamentos, faz-se necessário ater-se com mais proximidade na distância e em suas implicações.

2.4 A distância

Uma crise, de qualquer natureza, tem o potencial de fazer com que as pessoas experimentem com mais intensidade as situações da vida e do cotidiano. O enfrentamento do coronavírus se iniciou promovendo soluções imediatas e emergenciais. Enquanto se buscava por meios para uma intervenção mais rápida e eficaz, seja por tratamento medicamentoso ou por vacinação, uma das principais medidas para redução na progressão de contágio da doença foi o isolamento social. A recomendação sanitária “fique em casa, se puder” (FIQUE..., 2020) rendeu notícias, manifestos e até músicas (NEVES, 2020).

Casa, residência, domicílio, moradia, lar. O significado dessas palavras conserva no imaginário popular a ideia de um lugar seguro, protegido; em certo sentido, sagrado, como um templo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2021). É preciso considerar que o ser humano simboliza sua realidade, isto é, “[...] só podemos apreender o real por meio de representações e interpretações” (MORIN, 2020, p. 22). O simbolismo da casa é um dos mais ricos e com grande variação em seu significado. Pode estar ligado à identidade, à vida familiar, à sociedade, à cultura e a outros. É comum que crianças representem sua família e sua casa espontaneamente, à medida que começam a desenhar (GRUBITS, 2003). Nesse sentido, as significações da casa possuem quase sempre um papel estruturante na personalidade (individual ou coletiva), isto é, “[...] a casa está no centro do mundo, ela é a imagem do universo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2021, p. 247). O lar existe enquanto morada física e também metafórica, subjetiva, como se abrigasse o sujeito, seu ego.

O sujeito é, então, constantemente, influenciado pelas estruturas externas na construção e consolidação de sua personalidade, assim como também exerce influência sobre o meio em que vive. Em *O método 5: a humanidade da humanidade*, Morin (2007b, p. 167) aborda a interação entre indivíduo e sociedade no qual afirma que “[...] o egocentrismo do indivíduo inscreve-se no sociocentrismo da sociedade mesmo se conservando; e o sociocentrismo da sociedade inscreve-se no egocentrismo individual”. Esse aspecto ilustra como o sujeito pode se projetar¹⁵ em seu ambiente e ao mesmo tempo ter projetado em si conteúdos externos. Um exemplo disso está no instrumento HTP, um teste psicológico projetivo gráfico em que, somado a outras orientações, é solicitado que se desenhe uma casa, uma árvore e uma pessoa, todas

¹⁵ Projeção é um termo que foi utilizado pela primeira vez por Sigmund Freud para definir um mecanismo utilizado pelo psiquismo, em que o sujeito projeta, isto é, atribui a outra pessoa ou objeto – ao externo – conteúdos próprios e desconhecidos por ele próprio – internos. Esse termo passou a ser utilizado por profissionais da área desde então (ROUDINESCO; PLON, 1998).

instâncias de representação do sujeito e de seu meio (BUCK, 2003; GRUBITS, 2003; BORSA, 2010).

O isolamento é social, mas é também simbólico e visual. Com a adoção do uso de máscaras, as pessoas deixam de se ver; a fala, a expressão, as feições ficam bloqueadas. A crise sanitária introduziu na sociedade um novo conceito para as máscaras. Desde os primórdios da civilização, elas são utilizadas em diferentes situações e mudam de significante conforme seu contexto. Já foram aplicadas em contextos teatrais, carnavalescos e funerários. Pode assumir uma representação da face divina ou da demoníaca. É associada ao drama, ao mistério e à liberdade. Este último, no sentido de catarse, pois ao esconder também revela, dá liberdade e vazão ao reprimido. Além da representatividade, pode causar identificação. Nas representações teatrais, por exemplo, apresenta-se como recurso a um personagem que pode gerar identificação a quem assiste e a quem interpreta. Pode assumir também um poder mágico, como instrumentos de possessão, de proteção e de cura espiritual (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2021).

Para Leal (2021), as máscaras podem adquirir a função de presentificação (de figuras sobrenaturais), representação ou preservação da identidade; em todos os casos, está presente em situações ritualísticas, geralmente festivas e em atmosferas de grupos. Na situação de pandemia, as máscaras se tornam utilitárias, sanitárias e símbolos de um afastamento real, de se estar solitário.

A máscara covid-19, usada como uma das formas principais de atenuar a transmissão do vírus, tem como consequência involuntária uma sinalização ainda mais radical dessa suspensão do corpo como instância principal do relacionamento social. Não são só os gestos, mas o rosto e a sua capacidade expressiva – de emoções e sentimentos sobre os quais repousam as sociabilidades – ficam confinados. A própria identidade da pessoa fica suspensa ou, nos casos em que as pessoas se conhecem, meio oculta. (LEAL, 2021, p. 159).

O movimento de personalização das máscaras surge como uma forma de minimizar esse decurso. Adicionalmente, a utilização ou não dela, somado a outras inobservâncias às recomendações, foi assumida por postura política e ideológica. Essa característica da crise é denunciada por autores como Harari (2020, p. 48), que afirma sua preocupação: “Tenho menos medo do vírus do que dos demônios interiores da humanidade: ódio, ganância e ignorância”. Para ele, a pandemia resultou em uma crise política e econômica. Ao contrário de Harari, Santos (2020, 2021) e Morin (2020) afirmam que a crise sanitária é, na verdade, o sintoma de uma crise mais antiga: a da modernidade. O modo de vida irresponsável, a extrema exploração dos

recursos do planeta e o paradigma atual contribuem para que a humanidade se esqueça de que é parte integrante da Terra.

A situação de pandemia intensificou as dificuldades econômicas, sociais, culturais, tecnológicas, éticas e, é claro, de saúde. O sistema planetário está condenado a esta mudança. O agente mobilizador bateu às portas, obrigando as pessoas a trancá-las. Considerar os impactos psicológicos causados por situações críticas é fundamental. Os impactos causados pela pandemia da Covid-19 e, em especial, pelo isolamento social compõem também um tijolo essencial na construção deste trabalho de pesquisa.

Esses efeitos abordam diversos prismas. Os efeitos psicológicos causados pelo medo da doença, pela dor causada pelas mortes (que cresceram progressivamente) e os impactos do isolamento social repentino tomam um espaço primordial nos estudos que contemplam a saúde mental da população (ORNELL *et al.*, 2020). Em fevereiro de 2020, Shigemura *et al.* (2020) já se preocuparam em abarcar as questões de saúde mental dentre os impactos da pandemia de Covid-19 no Japão, indicando que o medo pode ser causador de reações negativas preocupantes à saúde da população.

Essas experiências podem evoluir para incluir uma ampla gama de preocupações de saúde mental pública, incluindo reações de angústia (insônia, raiva, medo extremo de doença mesmo em pessoas não expostas), comportamentos de risco à saúde (aumento do uso de álcool e tabaco, isolamento social), mental, distúrbios de saúde (distúrbio de estresse pós-traumático, distúrbios de ansiedade, depressão, somatização) e diminuição da percepção de saúde (SHIGEMURA *et al.*, 2020, p. 281).

Segundo Bezerra *et al.* (2020), o isolamento social é uma das medidas mais eficazes no controle da contaminação. No entanto, pode ter consequências sociais e psicológicas profundas, com efeitos que podem se desdobrar no futuro. Sentimentos de medo, ansiedade e solidão geram o que o autor define como desafios psicossociais, sendo um caso de saúde pública buscar promover e manter a saúde mental da população. Os autores desenvolveram um estudo com o propósito de mapear os principais estressores causados na pandemia. De um total de 3.836 participantes de todos os estados do Brasil, 87,4% afirmaram ter medo de ser infectado pelo vírus; 87,4% concordam que se sentem preocupados em ter que sair ou se alguém na residência tem que sair; 63,4% acusam que seu padrão de sono se alterou após o início da pandemia; 45,8% relataram dificuldade em executar tarefas rotineiras. Os pesquisadores também perguntaram: “Caso se sinta preocupado ou triste, como está fazendo para lidar com a situação?”. De acordo com a pesquisa, 6,5% procuraram ajuda psicológica; 8,3% passaram a fazer uso de medicamentos; 29,8% não tomaram nenhuma medida para lidar com isso e 70,4% relataram

fazer outras atividades que incluem atividades físicas, práticas religiosas e outras (BEZERRA *et al.*, 2020).

As recomendações governamentais e de órgãos de saúde apresentam algumas recomendações para lidar com o sofrimento do isolamento: evitar notícias ruins, assim como canais sensacionalistas, *fake news* e outros; buscar informações em fontes confiáveis e seguras; fornecer, àqueles acometidos de abalo mental, informações claras e objetivas; evitar extremos: ócio e falta de atividades e excesso de afazeres, principalmente do trabalho; manter-se atento à rotina e reservar um tempo de qualidade para se atentar à família (presencial com quem se convive e também os distantes por meio de ligação, videochamada, mensagem de texto e demais opções); fazer atividades físicas e atividades de relaxamento; ajudar pessoas, entidades e comunidade (LIMA, 2020).

Na conjuntura educacional, a maioria das escolas somente fecharam, sem planejamento, pois o decreto ordenou seu fechamento. Muitos professores e alunos foram para suas casas sem ter tido a chance de se despedir e sem a certeza de quando poderiam se encontrar novamente. Nesse início, os noticiários da rádio e da televisão falavam em meses de isolamento. A população, acompanhando as atualizações, leu manchetes anunciando que o pico dos casos seria abril e maio (FIORAVANTI, 2020), que a pandemia poderia acabar em julho ou só em novembro (PANDEMIA..., 2020; VITORIO, 2020), até o Natal (MARINS, 2020), depois que se arrastaria até 2021 (CRUZ, 2020). Em 2021, a identificação de novas variantes ocasionou novas orientações de fechamento (GRIMLEY, 2021). Em 2022, com a vacinação em curso e o mapeamento de variantes e subvariantes, a população segue atenta aos acontecimentos (BIERNATH, 2021; BRASIL, 2021b). Com vistas ao retorno gradual das atividades, as pressões e impressões que ficam são acentuadas e com muitas ambivalências. Gatti (2020, p. 33) realça que

É preciso reconhecer que esse cenário provoca efeitos emocionais para todos, em níveis variados, considerando ainda que há ambiguidades na compreensão da situação de isolamento e da própria doença que é foco da pandemia; há o receio do contágio, mais ou menos consciente; a angústia do isolamento em relação a colegas e amigos; ansiedades relativas à compreensão de conteúdos escolares e desempenho; sensação de pressão, de cobrança, e aparecimento de estafa pelo esforço de atenção necessário e tempo diante de vídeo, gerando até sentimento de rejeição aos estudos pelo limite dos contatos possíveis.

A autora realça que há uma grande quantidade de estudantes que não podem contar com o apoio de seus pais, seja em aspectos de aprendizagem, presença ou apoio emocional; muitos também não dispõem de recursos materiais suficientes para desenvolver as atividades e tantos outros são dependentes dos recursos da escola para atividades diárias, curriculares, práticas em

laboratórios, entre outros. Além disso, é preciso considerar o estresse da própria pandemia, como já citado, ou causado pela mudança da rotina e pelos novos desafios remotos; questões que envolvem atenção, concentração, resistência às distrações, resistência a tempo de tela, habilidade de comunicação nesse formato, lidar com a frieza das relações no meio virtual; entre outros.

2.5 Tecnológica(mente)

É comum que, em pandemias, as forças de saúde se concentrem no risco biológico, deixando de lado as emergências de saúde mental desencadeadas na mesma crise. Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato de uma pandemia secundária: a do medo. Medo e raiva são emoções comuns em situações de crise. Tratando-se de epidemias, as repercussões psicológicas atingem também indivíduos saudáveis, não necessariamente acometidos pelas doenças. Dados de surtos anteriores demonstram que o número de pessoas que têm a saúde mental afetada geralmente supera o de doentes infectados. A disseminação do medo, assim como o contágio do próprio vírus é facilitado pela globalização, sobretudo piorado pelas notícias sensacionalistas, falsas e distorcidas (ORNELL *et al.*, 2020).

Mais um complicador da situação são os casos de xenofobia em relação aos chineses, país que observou o primeiro caso da doença. Infelizmente, esta também é uma reação comum em epidemias e alimenta o medo, estigmatização e opiniões extremistas, contribuindo para conflitos (ASMUNDSON; TAYLOR, 2020). A preocupação excessiva, causadora de ansiedade, é corroborada pela intensa presença de atualizações sobre a doença na mídia, contribuindo para a acentuação da fragilização mental da população, o que gera uma nova preocupação: atualmente, os sistemas de saúde se preocupam em atender ao crescente número de casos de infectados pelo vírus Sars-Cov-2 e suas variantes, mas estará também preparado para o aumento repentino de casos de pessoas afetadas psicologicamente pela situação vivida? Nesta perspectiva, Ornell *et al.* (2020, p. 234) afirmam que, “No Brasil, grande país em desenvolvimento com acentuada disparidade social, baixa escolaridade e cultura humanitário-cooperativa, não existem parâmetros para estimar o impacto desse fenômeno na saúde mental ou no comportamento da população”.

O estresse, em si, é considerado um fator presente na vida das pessoas e consiste em um estado de tensão fisiológica gerado pela interação do indivíduo com o ambiente. Ele se torna nocivo quando supera as capacidades de modulação do sujeito. O estresse ocupacional é um dos maiores causadores de adoecimento mental e suas causas variam entre características

individuais, a maneira de interagir socialmente e pelo próprio clima organizacional que o trabalhador integra (REIS *et al.*, 2006). Algumas atividades específicas possuem uma alta incidência de estresse, conforme afirmam Reis *et al.* (2006, p. 231): “Ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores”. Segundo o autor, é possível estabelecer alguns parâmetros associados ao estresse laboral, como, por exemplo, o desenvolvimento de doenças vasculares, labirintite, insônia, irritabilidade, ansiedade, depressão, exaustão emocional, entre outros sintomas. Este cenário anterior é intensificado pelas pressões vividas pela crise mundial. Os docentes tiveram sua vida profissional transformada pela nova configuração e enfrentam uma dupla adaptação.

Os educadores brasileiros têm passado por transformações profissionais inesperadas e estão propensos a ser acometidos por alterações emocionais e comportamentais, estresse, ansiedade e síndrome de *burnout*. As mudanças abruptas, a obrigatoriedade em dominar ferramentas e apresentar desenvolvimentos antes inexistentes na execução de seu trabalho exercem uma pressão muito grande que pode levá-los ao adoecimento e esgotamento mental (PACHIEGA; MILANI, 2020; SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021).

Pachiega e Milani (2020), baseados nos conhecimentos da psicanálise, e Esteve (1999) denominam a situação como “mal-estar docente”, caracterizado principalmente pelo incômodo sentido pelo educador na sua relação com a sua prática e no seu papel na nova conjuntura. O mal-estar docente e o adoecimento dessa categoria eram um movimento preocupante e que chamava atenção de pesquisadores em todo o país. A relação do ser humano com o trabalho é ambígua, ao mesmo tempo que se configura como uma atividade que pode ser prazerosa e capaz de fortalecer o estado emocional e na construção de laços sociais, preserva também um potencial estressor, causador de desgaste físico e mental (LOPES; MOREIRA, 2019). A atividade de educador se modificou muito com o passar das gerações, conforme afirma Carlotto (2011, p. 403): “A atividade docente, entendida em tempos passados como uma profissão vocacional de grande satisfação pessoal e profissional tem dado lugar ao profissional de ensino excessivamente atrelado a questões tecnoburocráticas”. Esta é uma profissão que exige concentração, dedicação, envolvimento e afetividade com os alunos, suas famílias e com colegas de trabalho. A autora aponta que, geralmente, os professores, em especial os da rede pública, recebem muitas críticas e cobranças da sociedade, sendo desvalorizados e pouco reconhecidos.

O conceito de *burnout* foi cunhado pelo psicanalista norte-americano Herbert Freudenberger em 1974. A palavra significa “combustão” ou “queima” e isto é basicamente no

que consiste essa síndrome. A pessoa é atingida por um esgotamento físico e mental em função de reações negativas ao estresse crônico da atividade laboral (SHIROM, 1989; VIEIRA, 2010). A Síndrome de *Burnout* envolve três dimensões: despersonalização ou sentimento de indiferença; sentimento de fracasso ou insuficiência profissional; e exaustão emocional que se manifesta como falta de energia, física e mental, na realização das atividades (REIS *et al.*, 2006; LOPES; MOREIRA, 2019). Em um importante estudo sobre o *Burnout* em docentes e não docentes, Lopes e Moreira (2019) descrevem que, no grupo docente, há uma prevalência da exaustão emocional. Evidenciam também que o ciclo de vida profissional dos três primeiros anos, denominada de “Entrada” ou “Fase de descoberta”, são fundamentais no desenvolvimento da síndrome.

No tocante às questões de exaustão e desvalorização docente, a Fundação Carlos Chagas, em parceria com o Itaú Social e com a Unesco do Brasil, desenvolveu uma pesquisa que abarcou 14.285 docentes de todo o país, com o intuito de mapear a educação escolar em tempos de pandemia. No Informe nº 3, apresenta os dados sobre a percepção dos docentes em relação à valorização do profissional nesse contexto. No estado de São Paulo, as respostas foram aglutinadas em três conjuntos: 13% dos respondentes, correspondentes ao primeiro conjunto, afirmaram não saber dizer se sim ou se não. Outros 33% dos participantes, equivalentes ao segundo conjunto, indicaram ter observado uma crescente valorização por parte da família de seus alunos, uma vez que o ensino não presencial tornou os pais mais próximos da vida escolar dos filhos, gerando um reconhecimento do sentido do professor, das dificuldades enfrentadas dia a dia durante a aprendizagem, além de muitos se tornarem mediadores do processo, junto ao educador. No terceiro conjunto, o mais numeroso, os 54% envolvidos apontaram para uma desvalorização docente anterior, mas que em certo modo foi intensificada pela pandemia, manifesta na falta de estrutura, baixos salários, descaso pelo papel do professor, cobrança excessiva por resultados, falha nas políticas públicas, entre outros. Os dados obtidos nas demais unidades federativas não manifestam diferenças em relação ao panorama geral. Os pesquisadores definiram, assim, dois eixos de respostas: um enraizado na esperança e outro mais desacreditado na mudança (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

A partir deste panorama de sofrimento, Pachiega e Milani (2020, p. 230) salientam que “É importante considerar que educação e saúde são condições essenciais para o desenvolvimento do ser humano e, nesse processo, os professores são peças fundamentais e devem ser valorizados como tal”. Gomes, Penna e Arroio (2020) apontam que o sofrimento dos docentes (do ensino superior) gira em torno de três esferas. A primeira relacionada ao manuseio das novas ferramentas (TDICs); a segunda pela autocobrança e/ou pressão exercida pelas

Instituições de Ensino e, por fim, pela necessidade de conciliar as atividades laborais com as domésticas e acompanhamento do estudo dos filhos. Os autores salientam que

Todas essas alterações no trabalho são situações estressoras que ocasionam uma sobrecarga física e mental, proporcionando um sofrimento prolongado, sobretudo quando acrescido das tarefas domésticas. A este respeito, vale adicionar que a obrigatoriedade do home office impulsiona o sofrimento mental decorrente da necessidade de controle do ambiente doméstico, especialmente quando compartilhado com crianças. (GOMES; PENNA; ARROIO, 2020, p. 4).

Esse fator se torna mais destacado no caso das mulheres. Segundo o Censo Escolar de 2020, de 1.378.812 mil docentes atuantes no ensino fundamental no Brasil, 88,1% são mulheres. No ensino médio, dos 505.782 professores, 57,8% são do sexo feminino. Os outros níveis de ensino acompanham essa tendência (BRASIL, 2021a). Adicionalmente, ainda que o cenário esteja se modificando, culturalmente, as mulheres são mais cobradas e envolvidas na dinâmica familiar. Em síntese, o painel é de uma dupla (ou tripla) jornada, possíveis causadoras de instabilidade emocional, insegurança e medo de não corresponder ou dar conta das atividades do trabalho. Para as famílias de docentes que possuem filhos em idade escolar, esse aspecto é aumentado, pois se soma à necessidade de adaptação também dos filhos. Ou seja, há uma multicausalidade no tocante ao adoecimento e à fragilização da saúde que não, necessariamente, está ligada diretamente ao vírus.

Outro fator apontado consiste na dificuldade com as ferramentas. Apesar de as questões relacionadas às TDICs serem abordadas neste trabalho por outros prismas, faz-se fundamental focá-las também sob a ótica da saúde mental.

Morin (2012, p. 50) faz uma análise pertinente sobre as correspondências do que nomeia como máquina artificial e máquina viva: “A máquina artificial produz objetos, peças, resultados que lhe são exteriores em materialidade e/ou na finalidade. A máquina viva produz os seus próprios componentes, produz a sua própria produção, isto é, autoproduz-se” (MORIN, 2012, p. 51). O apontamento do autor é fundamental para compreendermos a característica fundamental das tecnologias. Elas foram pensadas, produzidas e aplicadas como um recurso da humanidade e, cada vez mais, percebe-se um movimento que vai ao oposto disso. Cada vez mais, as pessoas têm vivido pela tecnologia ou tendo sua vida intensamente afetada por ela.

Acidentes (USO..., 2012), divórcios (POSOTTO, 2015), vícios em tecnologia e até o surgimento de novos distúrbios mentais (OLIVETO, 2012), como a nomofobia (medo de ficar afastado do celular). Todas essas problemáticas já vinham sendo um problema presente na sociedade, levando algumas universidades a oferecer tratamento para dependência e uso abusivo de tecnologias (MATOS, 2017). Segundo King e Nardin (2013, p. 13),

A patologia se revela em pessoas que, quando ficam sem seu “objeto” de dependência, no caso, sem o telefone celular e/ou longe do computador e/ou da internet para se comunicar, acabam apresentando sintomas e alterações comportamentais e/ou emocionais.

Os autores informam que o uso excessivo das tecnologias impacta na alimentação, pois as pessoas passam a buscar *fast foods* para não perder tempo. É o mesmo motivo para a redução ou ausência de exercícios físicos. Também ocasiona dores nas costas, pescoço, braços e pernas, em função de má postura ou mesma posição durante horas; causa ou aumento de problemas de visão; a iluminação artificial prejudica o ciclo de sono, entre outros sintomas físicos.

Em um estudo transversal, Malta *et al.* (2020) buscaram mapear a mudança de estilo de vida de brasileiros adultos, causada pelo surto de coronavírus. A pesquisa envolveu 45.161 indivíduos e indicou que:

Quadro 4 – Mudança de estilo de vida de adultos na pandemia

Hábitos e comportamentos	Alteração	Média
Tabagismo	34% dos fumantes aumentaram o consumo de cigarro por dia	↑ média de 10 cigarros por dia
Bebida alcoólica	Aumento de ingestão	17,6% dos participantes aumentaram seu consumo de bebida alcoólica
Alimentação	Redução no consumo de hortaliças	↓ 4,3 comparado ao consumo anterior
	Consumo de alimentos não saudáveis	↑ 4,6% no consumo de congelados; ↑ 3,7% no consumo de salgadinhos; ↑ 5,8% no consumo de chocolates, biscoitos doces e pedaços de torta.
Atividade física	Redução nas atividades físicas	↓ 18,1% das pessoas deixaram de praticar atividades
Tempo médio de uso da TV	Aumento no tempo médio em frente à televisão	↑ 1 hora e 45 minutos a mais assistindo TV.
Uso de dispositivos móveis (computador ou <i>tablet</i>)	Aumento no uso destes dispositivos	↑ 1 hora e 30 minutos, em relação ao tempo de uso anterior.

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados de Malta *et al.* (2020).

Os autores afirmam que há um aumento em hábitos que são prejudiciais à saúde. A redução nas atividades físicas, ainda que por um curto período, são adversas para a saúde cardiovascular, por exemplo. O aumento do consumo de alimentos processados pode ser causador de obesidade e hipertensão, além do comprometimento cardiovascular já citado. O consumo de bebida alcoólica pode estar associado a fatores como restrição de atividades de entretenimento, como também tristeza, ansiedade e medo. O mesmo se aplica para o uso de tabaco, que tende a aumentar de acordo com estressores ambientais. Em síntese, todas as alterações nos padrões de comportamento podem estar associadas, causadas ou agravadas por sofrimento emocional (MALTA *et al.*, 2020).

Além dessas questões, também se faz necessário considerar o luto coletivo em função da grande taxa de mortalidade. Mesmo antes de uma pandemia, lidar com a morte é uma fonte de angústias para as pessoas. O vírus transformou pessoas em números e contar as mortes pode criar a impressão de que todos os esforços empregados não estão sendo suficientes. Este fato, somado ao isolamento, impacta muito as pessoas, principalmente aquelas que perderam familiares ou conhecidos e não tiveram direito a qualquer ritual de despedida. A dor causada pela morte de tantas pessoas não pode ser mensurada, mas pode ser consolada. Morin (2020) destaca que até mesmo aqueles que não seguem religião podem encontrar conforto na ritualística e destaca a importância de se dividir a dor em grupo, pois ainda que a incerteza cause aflição, é pela esperança que se pode alcançar a regeneração.

Ser humanista não é apenas pensar que fazemos parte dessa comunhão de destinos, que somos todos humanos, mesmo sendo todos diferentes; não é apenas querer escapar da catástrofe e aspirar a um mundo melhor; é também sentir no mais profundo de si que cada um de nós é um momento efêmero, uma parte minúscula de uma aventura incrível que, prosseguindo a aventura da vida, efetiva a aventura hominizante iniciada há sete milhões de anos, com uma multiplicidade de espécies que se sucederam até a chegada do *Homo sapiens* (MORIN, 2020, p. 95).

O fato de enfrentarem uma crise juntos, ainda que separados, fez parte do pensamento e do esperar das pessoas nesse período. Todos os complicadores apontados compõem um tecido complexo de sofrimento e incertezas, mas que, de certo modo, une as pessoas e coloca em evidência a união de destinos dos seres humanos. Na próxima seção, aprofundaremos mais neste aspecto, discutindo o panorama da realidade brasileira e da de São Paulo no enfrentamento do coronavírus.

3 E SE DESENHOU UM NOVO CENÁRIO

Nesta seção, serão detalhadas as regiões em que se localizam as escolas pesquisadas e suas estruturas e infraestruturas, tanto físicas quanto virtuais.

Nos tópicos seguintes, apresento o perfil dos participantes da pesquisa, considerando idade, formação, atuação e tempo de docência para, em seguida, aprofundar nas respostas e nos relatos dos educadores.

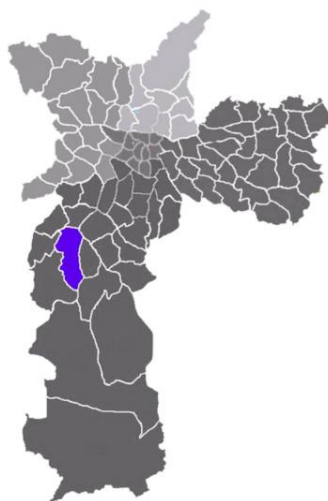
Para finalizar a seção, serão tecidas duas tramas. A primeira trata dos limites e limitantes, que consistirá nas dificuldades apontadas por eles; a segunda, por sua vez, apresenta as experiências bem-sucedidas, lições e todas as possibilidades experienciadas nesse contexto pandêmico.

3.1 O campo

A pesquisa alcançou um total de três Escolas Estaduais da cidade de São Paulo, todas localizadas em regiões geográficas mais extremas. Em todas elas, o contato foi realizado por intermédio da direção e vice-direção. Em função do contato limitado e das muitas demandas de trabalho, o contato diretamente com a gestão da escola possibilitou uma maior possibilidade de conhecimento da pesquisa por parte dos docentes e, conseqüentemente, interesse e adesão. Todos os envolvidos responderam à pesquisa voluntariamente, uma vez que a intermediação do corpo diretivo se deu apenas como uma forma de divulgação, sem obrigatoriedade ou ônus aos que optarem em aceitar ou não o convite.

A Escola A está localizada na sub-região Sul 2, no bairro Jardim São Luiz.

Figura 4 – Bairro Jardim São Luiz



Fonte: Elaborado pela autora.

Este é o 7º bairro mais populoso da cidade de São Paulo, com área de 24,7 km², no qual estão fixados 267 mil habitantes (SÃO PAULO, 2022). Segundo a Fundação ABH, pelo menos 25% das casas deste bairro são favelas. Este bairro, que já foi considerado um dos mais violentos do mundo há três décadas, hoje apresenta um panorama em transformação. As ações promovidas pela própria população, junto a ONGs, Fundações¹⁶, Associações¹⁷ e Administração Pública¹⁸, contribuíram para que o bairro venha sendo reconhecido por suas atividades culturais (FUNDAÇÃO ABH, 2021).

A Escola acolhe 1020 alunos do ensino fundamental, ensino médio e EJA. Possui 52 professores, dos quais nove aderiram à pesquisa. Sua infraestrutura contém 15 salas de aula, laboratório de informática e de ciências, quadra de esportes e pátio. O contato inicial foi feito com o diretor da unidade. Esta foi a única escola que foi possível visitar presencialmente.

A Escola B está localizada na região Sul 2 da cidade de São Paulo, bairro Capão Redondo.

Figura 5 – Bairro Capão Redondo



Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁶ Fundação Julieta, localizada no bairro e atende a população em situação de vulnerabilidade social deste e de bairros vizinhos. Disponível em: <https://www.fundacaojulita.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

¹⁷ Associação Comunitária Monte Azul, promove e proporciona à população local acesso a atividades culturais. Disponível em: https://www.facebook.com/CentroCulturalMonteAzul/about/?ref=page_internal. Acesso em: 20 dez. 2021. Associação Cultural Recreativa Esportiva Bloco do Beco, promove acesso a diferentes atividades culturais. Disponível em: <https://blocodobeco.org/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

¹⁸ Fábrica de Cultura, promovida pelo Governo do Estado, que busca possibilitar o acesso gratuito a atividades artísticas. Disponível em: <https://www.fabricasdecultura.org.br/index.php?t=i>. Acesso em: 20 dez. 2021.

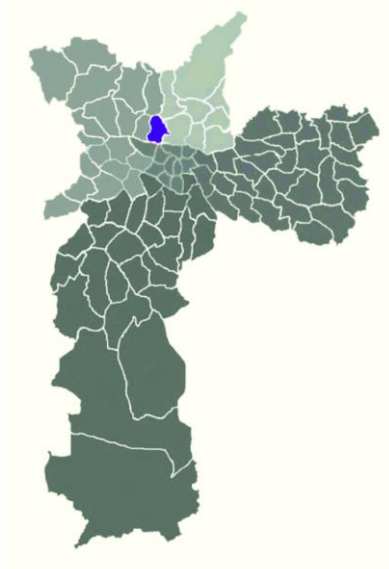
A região do Capão Redondo é a mais populosa dos três distritos da região Sul. Capão é uma palavra que tem origem no tupi, tronco linguístico falado pelos indígenas brasileiros e significa “uma porção de mato isolada no meio do campo”. A região faz parte da subprefeitura de Campo Limpo e possui 13,6 km², com 268 mil habitantes (SÃO PAULO, 2022). Inicialmente, era uma região essencialmente rural, sofrendo grande transformação a partir da década de 1950, com o deslocamento de áreas industriais para a proximidade. Estudos apontam que o crescimento da região tem como característica o crescimento desordenado, rápido e sem planejamento estatal. De acordo com índice de inadequação urbana verificado em 2010, no bairro, 26,8% da população reside em domicílios em favela (SÃO PAULO, 2016a). Segundo estudos da região, realizados por Morato, Kawakubo e Luchiarri (2005), para 23,76% da população, a renda média dos responsáveis pelos domicílios é de R\$ 532,25.

A Escola B acolhe 1343 matrículas no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. Possui 87 professores, dos quais sete aderiram à pesquisa. Quanto à infraestrutura, conta com 16 salas de aula, laboratório de informática e de ciências, quadra de esportes e pátio cobertos. O contato foi feito por intermédio da vice-diretora da unidade. Durante os primeiros meses da pandemia, a escola elaborou um *site* próprio para dar continuidade às atividades educacionais. Ele se mantém ativo até os dias atuais. Nele, os alunos encontram informações sobre a escola, sobre o corpo docente, calendário escolar, manuais, tutoriais, informações sobre acervo da biblioteca, entre outros.

Os bairros em que estão situadas as Escolas A e B são regiões extremas da cidade, com alta densidade demográfica e preocupantes indicadores de qualidade de vida, conforme indicado no Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras (SÃO PAULO, 2016a, p. 13), cujos desafios das “[...] subprefeituras periféricas, consistem na melhoria das condições de vida dos segmentos mais vulneráveis, no saneamento ambiental, na relação desequilibrada de emprego/moradia e na mobilidade local e regional”.

A Escola C está localizada na região Norte 2 da cidade de São Paulo, no bairro Casa Verde.

Figura 6 – Bairro Casa Verde



Fonte: Elaborado pela autora.

A região da Casa Verde possui uma área de 7,10 km², com população de 85 mil habitantes (SÃO PAULO, 2022). Os dados de atividade econômica apresentam valores baixos e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da subprefeitura se encontra entre os valores médios do município. A população se constitui em sua maioria por jovens e idosos, característica apontada pela prefeitura, ressaltando a “[...] necessidade de ampliação da capacidade de atendimento da rede de educação para crianças e adolescentes, e aperfeiçoamento do atendimento na rede de educação para jovens e idosos em situação de vulnerabilidade – residentes nos distritos de Cachoeirinha e Casa Verde” (SÃO PAULO, 2016b, p. 9).

O contato foi feito por intermédio do vice-diretor da unidade. A escola possui 15 salas de aula, laboratório de informática e de ciências, quadra de esportes e pátio cobertos.

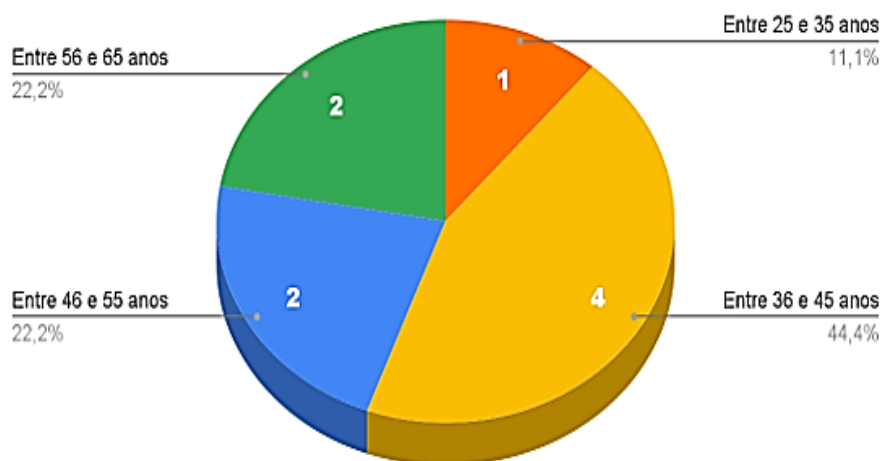
3.2 Perfil dos participantes da pesquisa

A questão da continuidade, ainda de que de forma intermitente descrita na introdução, remonta ao movimento vacilante das estrelas que, piscando de forma mais ou menos intensa, iluminam tantas noites e, principalmente, as madrugadas nas quais esta pesquisa foi semeada, germinou e apresentou seus frutos. Além disso, há uma grande sinergia com o significado do nome desta autora, Taynan: luz do luar. Por esses e outros motivos, os nomes reais dos participantes da pesquisa foram substituídos pelo de estrelas ou de constelações (ANEXO B), tanto por esses docentes, com sua atuação e contribuição, conseguirem aclarar a “virtualidade

real”, como também por serem pontos de observação, enquanto se espera que a crise fique no ontem e sol de dias melhores volte a brilhar.

O perfil dos participantes da pesquisa foi elaborado com base em três informações: faixa etária, tempo de docência e formação acadêmica. Os dados foram compilados por escola e também de maneira geral, unificando todos os respondentes.

Gráfico 3 – Faixa etária dos docentes da Escola A

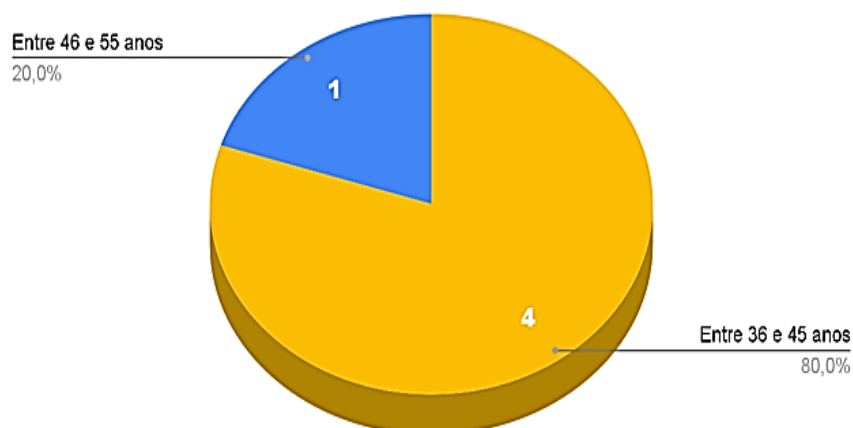


Fonte: Elaborado pela autora.

No grupo pesquisado na escola A, é possível observar que a maioria dos respondentes possui idade entre 36 e 45 anos (44,4%), seguido de porcentagem similar para docentes entre 46 e 55 anos e 56 e 65 anos (22,2% cada). Juntos, os docentes com mais de 36 anos, ou seja, entre 36 e 65 ou mais, somam 88,8%. Os docentes com menos de 35 anos correspondem a 11,1% dos pesquisados.

No levantamento da Escola B, apresenta-se o mesmo painel, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Faixa etária dos docentes da Escola B

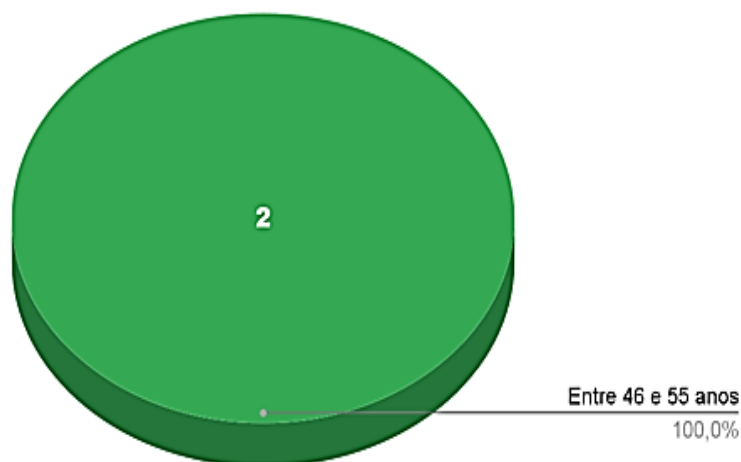


Fonte: Elaborado pela autora.

Os pesquisados com idade entre 36 e 45 anos correspondem a 80% dos pesquisados. E aqueles com idade entre 46 e 55 anos somam 20%. A totalidade do grupo pesquisado possui idade superior a 36 anos de idade.

Já na escola C, todos os pesquisados fazem parte do grupo de faixa etária entre 46 e 55 anos.

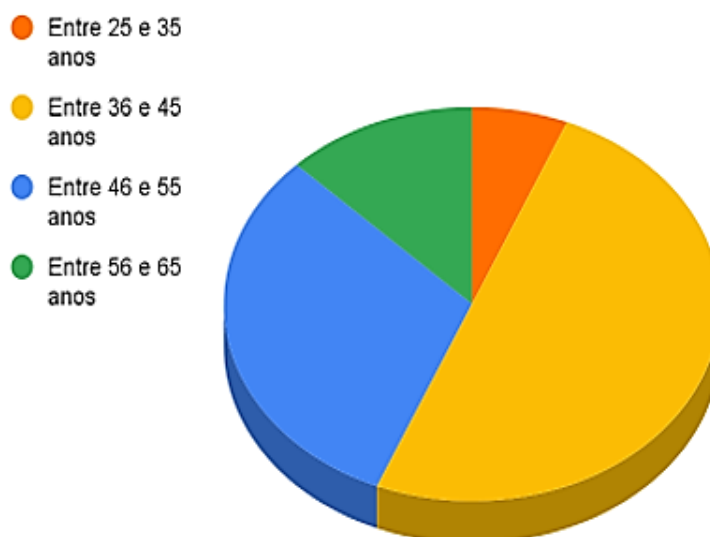
Gráfico 5 – Faixa etária dos docentes da Escola C



Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos abaixo ilustram detalhadamente e de forma simplificada a faixa etária predominante entre os pesquisados.

Gráfico 6 – Faixa etária do grupo pesquisado

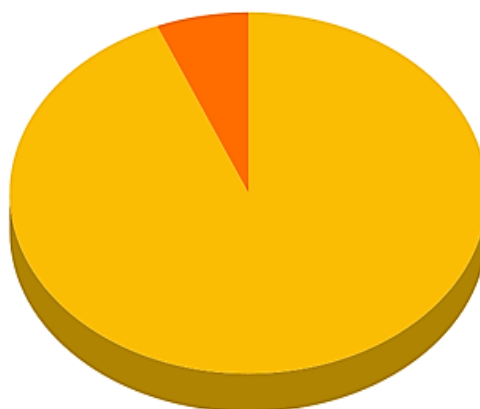


Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, conforme demonstrado no gráfico a seguir, a maioria dos docentes que aderiram voluntariamente à pesquisa possuem idade igual ou superior a 36 anos. Os dados de faixa etária do grupo se aproximam dos dados coletados no Censo da Educação Básica de 2020, em que a distribuição das idades se concentra nos grupos 40 e 49 anos, com 246 mil docentes desta faixa etária atuando no ensino fundamental e 99 mil no ensino médio (BRASIL, 2021a).

Gráfico 7 – Faixa etária – gráfico simplificado

● Maior que 36 anos ● 35 anos ou menos



Fonte: Elaborado pela autora.

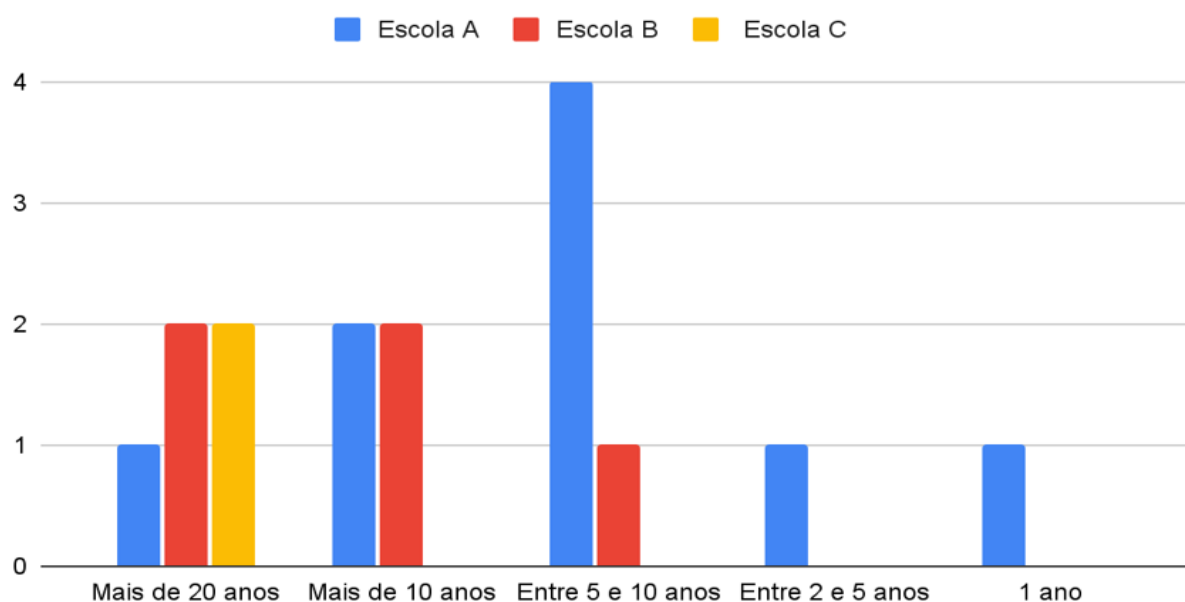
Além da faixa etária, é salutar considerar a fase da vida dos grupos pesquisados. Papi e Pura (2010) apontam que um docente vivencia seu desenvolvimento docente em fases. A primeira fase (pré-treino) consiste nas experiências do sujeito enquanto aluno e na postura de seus próprios docentes. A segunda fase (formação inicial) é quando o professor inicia formalmente seus estudos para tornar-se educador. A terceira (iniciação) é a fase dos primeiros anos como docente e suas primeiras experiências na função. A última fase (formação permanente) se refere à cristalização das práticas, à postura adquirida pelo docente e às impressões deixadas pelas instituições que integrou.

Huberman (1992) vai além e classifica o desenvolvimento da carreira em cinco fases. Ao contrário dos autores anteriores, começa sua categorização a partir do início da carreira docente. A primeira fase (entrada) é quando o docente inicia sua atividade profissional e se vê em uma situação comparativa e até conflitante entre sua formação acadêmica e a efetiva prática profissional. Na segunda fase (estabilização), dá-se um processo de amadurecimento profissional, isto é, o professor passa a se perceber como tal e adquire uma postura mais confiante. Na terceira fase, o docente pode seguir dois posicionamentos: o da diversificação, em que passa a buscar inovar em suas atividades, ou a do questionamento, em que o profissional

pode passar a se sentir desinteressado por sua atividade e se sentir desanimado ou desmotivado. Essas duas possibilidades se desenrolam também na quarta fase em que o docente pode seguir uma postura mais conservadora e desacreditar de possíveis mudanças ou melhorias na estrutura educacional ou seguir um caminho mais descompromissado ou de serenidade em que segue fazendo suas atividades como sempre fez. A última fase é o final da carreira, em que o educador se foca na sua aposentadoria e tem uma perspectiva positiva ou negativa de sua carreira.

A categorização dos autores converge em alguns pontos e permite algumas considerações que se apoiam, não somente na faixa etária apresentada anteriormente, mas também no tempo de docência que será apresentado a seguir. De fato, entende-se que a maioria dos respondentes, pela idade que apresentam, possivelmente, superaram as fases iniciais na carreira docente. Sendo assim, observa-se uma baixa adesão aos docentes mais jovens nesta pesquisa, fato este que pode ser, tanto pelo fato de a faixa etária mais jovem não ser uma maioria nestes níveis de ensino, como também pela própria fase em que vivenciam, seja a de descoberta (PAPI; PURA, 2010) ou as fases de entrada e estabilização (HUBERMAN, 1992). Essa hipótese é reforçada pelos elementos demonstrados no gráfico a seguir sobre o tempo de docência dos respondentes. A escola A é a que apresenta maior variação no tempo de docência, em que há docentes com tempo de docência nos cinco agrupamentos (mais de 20 anos, mais de 10 anos, entre 5 e 10 anos, entre 2 e 5 anos e 1 ano ou menos). Na escola B, todos os docentes têm mais de 5 anos de experiência e, na escola C, os pesquisados afirmam ter mais de 20 anos de atividade profissional.

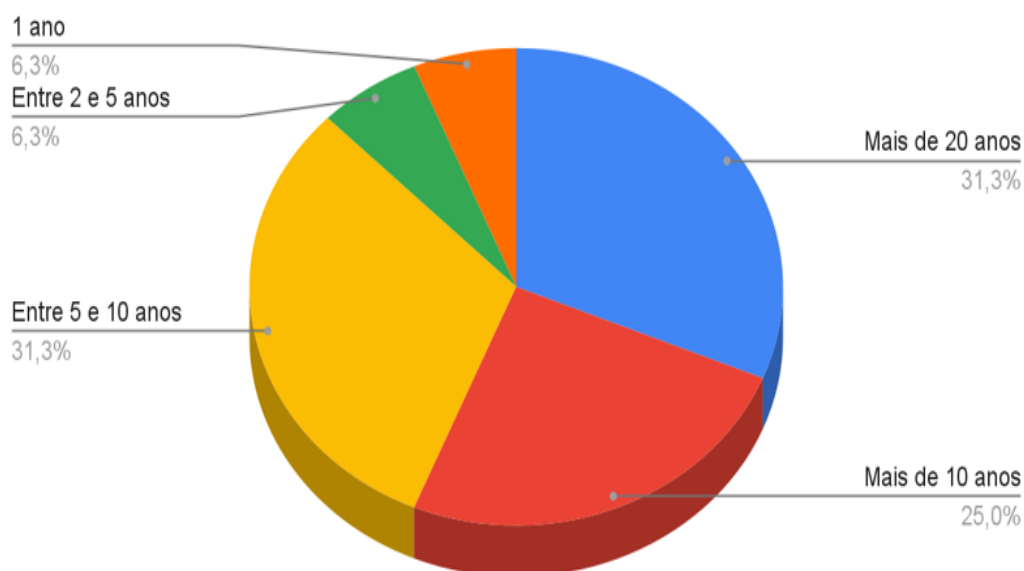
Gráfico 8 – Tempo de docência (Escola A, B e C)



Fonte: Elaborado pela autora.

No agrupamento geral, 12,6% dos participantes possuem menos de 5 anos de experiência. A maioria, que constitui 87,4% dos participantes, lecionam há mais de 5 anos. Nos dados também é possível observar porcentagens equiparados entre docentes que atuam há mais de 20 anos e entre 5 e 10 anos, ambos com 31,3%.

Gráfico 9 – Tempo de docência

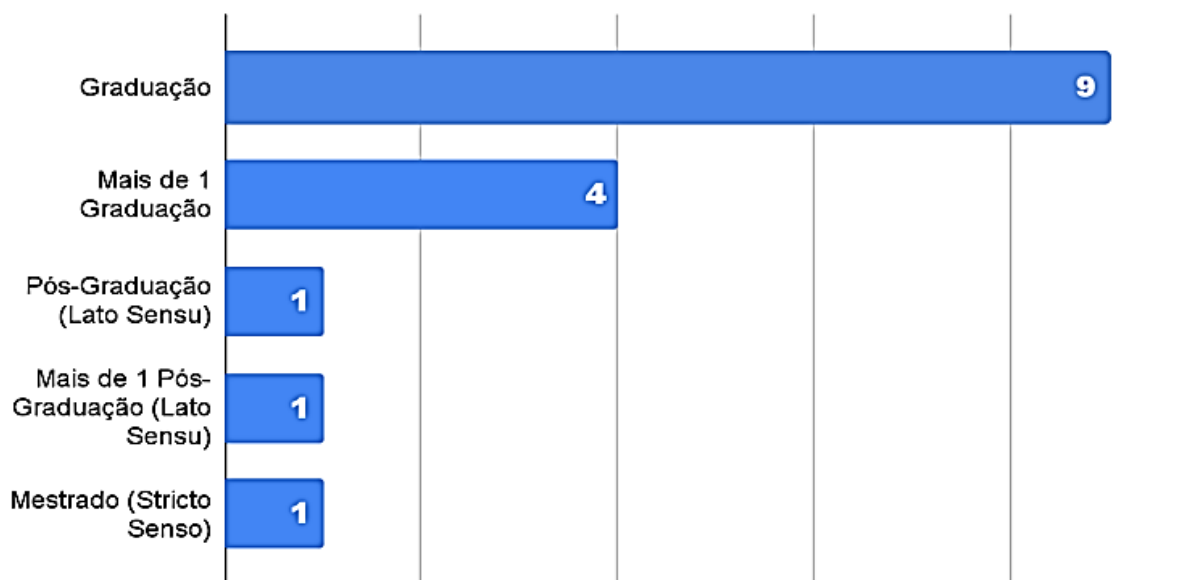


Fonte: Elaborado pela autora.

Tanto os dados de faixa etária quanto de tempo de docência fornecem elementos que apontam para o fato de que, em média, a maioria do grupo pesquisado vivencia a terceira fase, segundo a classificação de Huberman (1992), ou seja, o momento de consolidação profissional e posicionamento mais direcionado à mudança (diversificação) ou de desmotivação (questionamento). Assim como há um segundo grupo que se encontra na fase de maior vivência profissional, próximo da aposentadoria. Em ambas as fases, faz-se importante observar que as tendências podem ser observadas em suas respostas, se há uma postura de maior serenidade e compromisso ou desmotivada e conformista, questões estas que serão aprofundadas durante a análise das respostas.

O terceiro elemento do perfil do grupo se refere à formação profissional. Quanto a este aspecto, elaborou-se uma forma diferenciada de agrupamento em que os docentes foram incluídos nos seguintes grupos, de acordo com a quantidade de nível de cursos que concluíram.

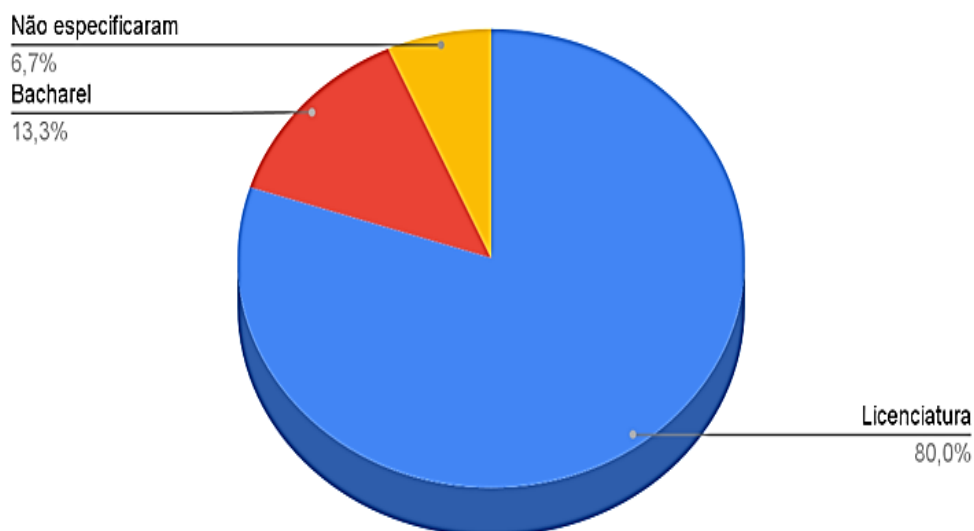
Gráfico 10 – Formação



Fonte: Elaborado pela autora.

No grupo pesquisado, a porcentagem de docentes que possuem uma graduação é de 56,6%; os que possuem mais de uma graduação somam 25%; os que possuem uma pós-graduação (*lato sensu*) compõem 6,3%; mais de um *lato sensu* são 6,3%; e os que possuem pós-graduação (*stricto sensu*, nível mestrado) também somem 6,3%. Nenhum dos pesquisados cursou pós-graduação *stricto sensu* no nível de doutorado. Quanto aos docentes que cursaram uma ou duas graduações, essas são predominantemente licenciatura, conforme demonstrado a seguir:

Gráfico 11 – Tipos de graduação cursadas



Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo pesquisado confirma os dados coletados pelo Censo do Inep (2020) sobre a formação docente. Segundo o Censo, 97,1% dos docentes do Brasil possuem nível superior completo, sendo 89,6% em grau acadêmico de licenciatura, 7,4%, bacharelado, e 2,9% possuem formação de nível médio ou inferior. Os dados do Censo e os do grupo pesquisado chamam atenção para o predomínio dos licenciados em detrimento dos bacharéis.

Apesar de este não ser o escopo do trabalho, este é um cenário que merece atenção, uma vez que compõe a realidade educacional do país. Soares (2011) disserta sobre estes indicadores, ao afirmar que a preferência pela licenciatura se dá em função da divisão entre os objetivos, uma vez que o licenciado se formaria para a docência e o bacharel para a pesquisa. O autor elucida: “As discórdias entre, por exemplo, o professor de história e o historiador, entre o professor de português e o linguista baseiam-se, no nosso entendimento, na falsa noção de certeza advinda do paradigma moderno de conhecimento” (SOARES, 2011, p. 111). Outros autores, como Pereira (1999), já teceram críticas a essa ideia, defendendo que este tipo de divisão se baseia em um modelo de separação entre teoria e prática na preparação profissional.

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio (PEREIRA, 1999, p. 112).

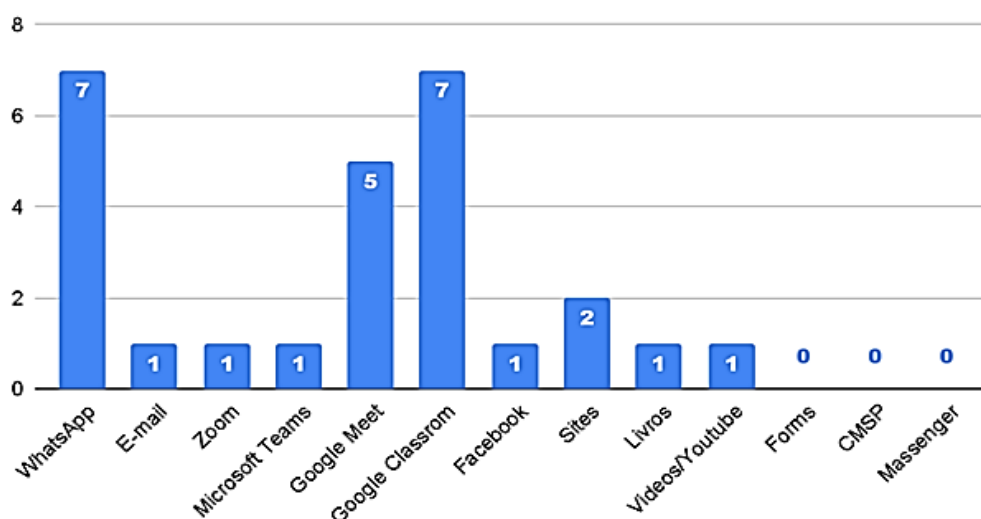
Esta problemática vai ao encontro da pergunta inicial, apresentada na construção do problema de pesquisa desta dissertação: “O que faz um professor, professor?”. Os dados mostram que, na prática, com vias na sua formação, o professor é separado da figura do pesquisador, como se pesquisa e prática fossem mundos diferentes. De fato, esse tipo de polarização é prejudicial para o fazer educacional. Se, de um lado, a dedicação à teoria acontece sem vislumbre da prática, de outro, as atividades podem se suceder sem contato com novos e recentes conhecimentos produzidos. As formações ficam restritas aos seus objetivos, ou ainda permanecem inalteradas por anos e anos (PEREIRA, 1999; SOARES, 2011).

O mesmo cenário se confirma nos níveis de pós-graduação, em que há um baixo índice de formações complementares, sejam elas de *lato* ou *stricto sensu*. Mais uma vez, esta conjuntura se confirma no Censo, que reflete um crescimento tímido nos índices de busca por especialização, partindo de 33,3% em 2016 para 39,9% em 2020, dados estes referentes ao Brasil inteiro, sem discriminação por Estado ou região ou de se tratar de *lato* ou *stricto sensu*.

3.3 Ferramentas

Conforme já traçado o perfil dos pesquisados, inicia-se a exposição das respostas. É fundamental que se comece compreendendo-se as ferramentas e recursos que foram citados. Notou-se que todos os respondentes utilizaram de diversos recursos para desenvolver sua prática. Abaixo, compilou-se, nos gráficos, detalhadamente, a frequência em que cada ferramenta ou recurso foi citado.

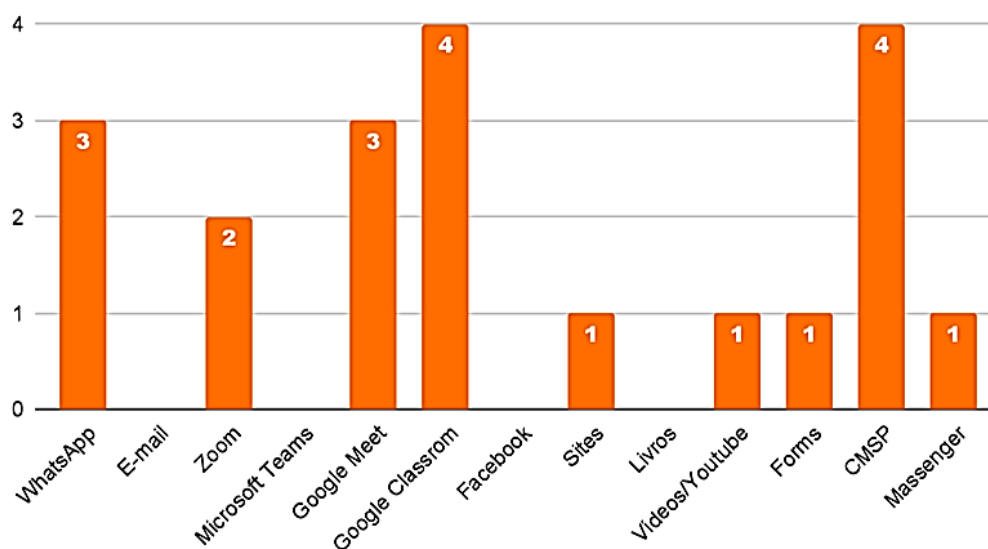
Gráfico 12 – Ferramentas utilizadas na Escola A



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas coletadas (2021).

Na Escola A, o *WhatsApp*, o *Google Classroom* e o *Google Meet* foram as ferramentas mais citadas. Os demais recursos aparecem citados poucas vezes.

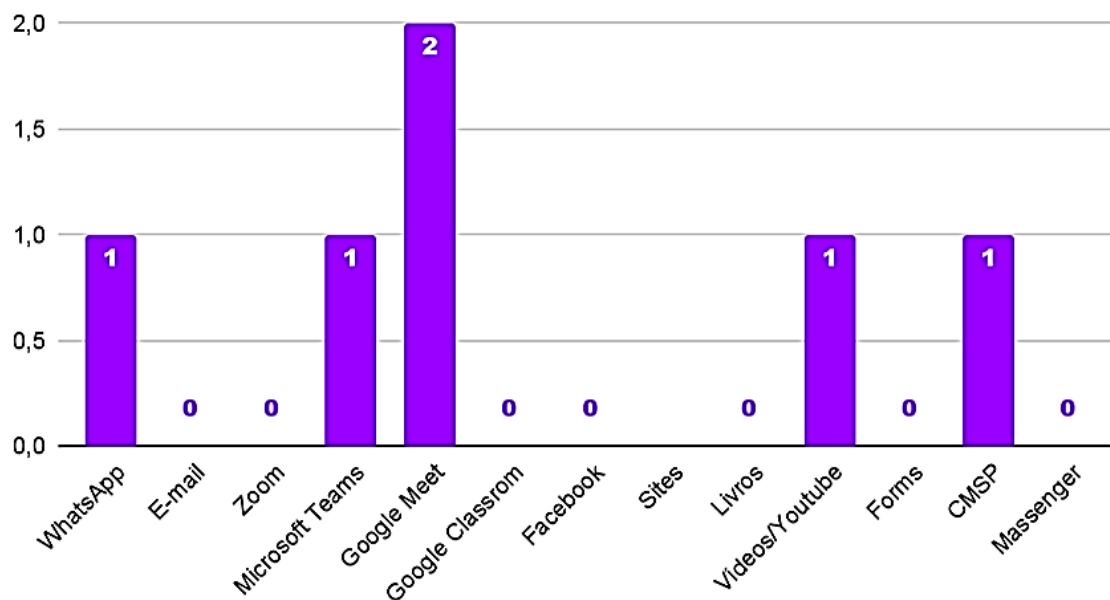
Gráfico 13 – Ferramentas utilizadas na Escola B



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas coletadas (2021).

Na Escola B, o *Google Classrom* e o *CMSP* são os mais citados, seguidos do *WhatsApp*, do *Google Meet* e do *Zoom*, ambas plataformas de videochamadas. Os demais recursos também são citados poucas vezes.

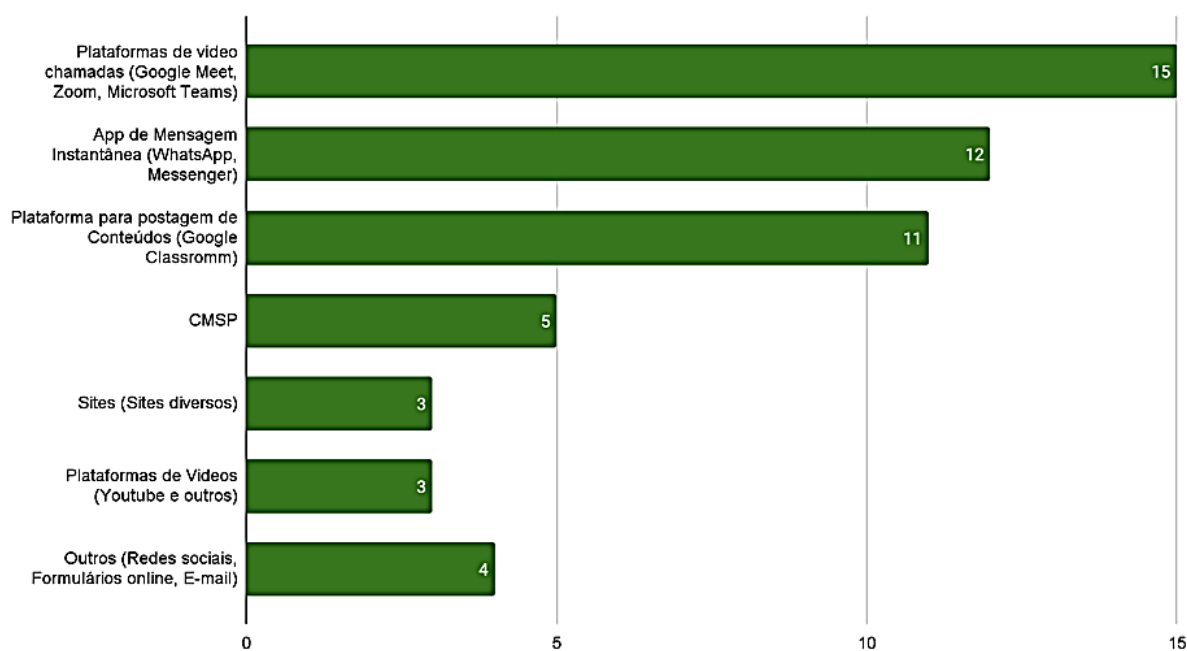
Gráfico 14 – Ferramentas utilizadas na Escola C



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas coletadas (2021).

Na Escola C, o *Google Meet* é o único mais citado que os outros. O *WhatsApp*, o *Microsoft Teams*, o *CMSP* e o *Youtube* foram todos citados uma vez.

Gráfico 15 – Ferramentas mais utilizadas – gráfico simplificado



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas coletadas (2021).

3.3.1 Videochamadas

Dentre as ferramentas citadas, as plataformas de videoconferência são as mais versáteis, assim como possibilitam a interação entre as pessoas, tanto em forma de áudio e vídeo quanto compartilhamento de arquivos, apresentações e outros formatos de conteúdo. No entanto, são as que mais demandam, tanto da velocidade da *internet* quanto da capacidade de processamento dos dispositivos, justamente pelo alto volume de compartilhamento de dados (EL KHATIB; CHIZZOTTI, 2020). Autores como Camargo (2021) e Silva *et al.* (2021) destacam que esse recurso pode ter se tornado popular por sua característica de reproduzir virtualmente o contexto presencial.

A videoconferência se apresenta como uma interconexão do espaço virtual e presencial, apesar de se apresentar como uma simulação de um padrão de aula presencial, possui especificidades que devem ser consideradas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (SILVA *et al.*, 2021, p. 14).

Os mesmos autores apontam que a ferramenta tem muito potencial: permite a participação ativa dos alunos, o *feedback* instantâneo entre os participantes, facilitando a personalização do ritmo de aprendizagem de cada turma ou grupo de estudantes, dinamicidade nas aulas, diversificação de recursos. Essas características são verificadas também em algumas respostas coletadas nesta pesquisa, conforme apresentado abaixo:

Quadro 5 – Relatos relacionados às potencialidades das plataformas

Participação e <i>feedback</i> dos alunos	Personalização do ritmo de aprendizagem	Dinamicidade nas aulas e diversificação de recursos
Professora Mintaka: “Fazemos reuniões pelo Meet para esclarecer dúvidas.”	Professora Taurus: “Cada escola é de uma forma! Roteiros no word, forms, vídeos aulas ao vivo e por mensagem no chat pelo APP.”	Professora Saiph: “Separo os conteúdos, planejo as aulas, gravo e edito, envio o link para os alunos assistirem e posteriormente reforço o conteúdo e esclareço dúvidas ao vivo através das plataformas.”
Professora Órion: “[...] porém os alunos preferem minha aula presencial, segundo eles.”	Professor Betelgeuse: “Leio o conteúdo a ser aplicado e vou procurando vídeos e imagens para ilustrar as explicações.”	Professor Betelgeuse: “Eu particularmente estou gostando mais da preparação das aulas <i>online</i> devido a possibilidades de ferramentas que posso usar durante as aulas como vídeos, áudios, imagens, etc.”

<p>Professora Centauro:</p> <p>“[...] apesar de tentarmos ir um pouco além das ferramentas básicas, os alunos demonstram resistência.”</p>	<p>Professora Rígel:</p> <p>“[...] Gravo aulas bem explicadinhas, como se eu estivesse dentro da sala.”</p>	<p>Professora Órion:</p> <p>“No meu caso, a minha dinâmica melhorou usando as plataformas, me deu mais opções [...]”</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que, em boa parte das falas, as práticas se aproximam da metodologia conhecida e aplicada antes, mas com extensão de recursos. Ter o retorno dos alunos é uma necessidade crucial que norteia as atividades do professor.

A mesma ferramenta também apresenta limitações, que, segundo o levantamento de Silva *et al.* (2021), podem ser associadas a fatores ligados à limitação das ferramentas, como interrupção do sinal de *internet* e até mesmo à falta de acesso aos recursos; limitações de trabalho, como falta de tempo, espaço e apoio para planejamento e execução das aulas, como também os fatores humanos; e limitações na interação, como cansaço, timidez e outros.

Quadro 6 – Relatos relacionados às limitações das plataformas

Limitações das ferramentas	Fatores humanos e limitações na interação	Limitações de trabalho
<p>Professora Phoenix:</p> <p>“Limitante... em sala de aula eu tenho maior visibilidade e mobilidade, no virtual só tenho os recursos de som e imagens nas pontas dos dedos.”</p>	<p>Professor Arcturus:</p> <p>“Tenho pouca experiência, porém <i>online</i> percebi que o aluno não tem tanto interesse.”</p>	<p>Professor Arcturus:</p> <p>“Precisei adaptar a minha disciplina apenas para aulas teóricas, uma vez que a maioria dos alunos não possuem espaço físico em casa para realizar as atividades práticas.”</p>
<p>Professora Andrômeda:</p> <p>“É muito difícil, pois os alunos não acessam, alguns por não ter celular, computador e <i>internet</i>. Usamos nossos próprios recursos, luz, <i>internet</i>, celular.”</p>	<p>Professor Sírius:</p> <p>“Confesso que foi bem desesperador no começo, pois quem está em sala de aula sabe da dificuldade que professor tem de alcançar todos os alunos, que dirá no ensino a distância.”</p>	<p>Professora Taurus:</p> <p>“O lado ruim é que aumentou a carga de trabalho, não tem um padrão para se trabalhar, então cada escola define o como fazer e enviar atividades e aonde postar... tem escolas que possuem 3 lugares para postar a mesma atividade, gerando um trabalho triplo para correções e controle dos professores! [...]”</p>

<p>Professora Taurus:</p> <p>“Muitas vezes não conhecemos o aluno, só pelo que posta pelo chat, mensagens... e não temos esse <i>feeling</i> e <i>feedback</i> que teríamos em uma relação presencial. Também se você estiver em aula <i>online</i> ao vivo e ter 40 alunos no chat, impossível ler e atender, responder as dúvidas de tantos interagindo ao mesmo tempo!!!”</p>	<p>Professora Centauro:</p> <p>“A interação com os alunos é bem reduzida durante as aulas remotas, tendo em vista que são poucos os alunos que aderiram a esta forma de ensino, e mesmo estes, muitas vezes, se limitam a ouvir a palestra do professor(a), sem expressar questionamentos ou comentários – embora seja perguntado. Quando o aluno se expressa, é na forma escrita – comentário do chat.”</p>	<p>Professor Betelgeuse:</p> <p>“Com certeza eu preciso fazer mais tutoriais para poder utilizar todo o potencial que as ferramentas online têm, para fazer meus alunos alcançarem a aprendizagem de forma significativa.”</p>
<p>Professora Órion:</p> <p>“Meu equipamento está defasado para este novo momento, servia anteriormente quando não era tão requisitado.”</p>	<p>Professor Sírius:</p> <p>“O ensino a distância nos priva de uma interação plena, já que muitos se sentem tímidos diante da webcam.”</p>	<p>Professora Centauro:</p> <p>“Particularmente, creio que o ensino remoto fracassou e o que estamos fazendo é cumprindo uma mera formalidade.”</p>
<p>Professora Antares:</p> <p>“[...] preciso vencer barreiras tecnológicas, pois a maioria dos meus alunos não possuem aparelho celular e sequer sabem manuseá-los. Dependem de algum familiar para esta empreitada.”</p>		<p>Professora Centauro:</p> <p>“[...] usar a <i>internet</i> e ter a obrigação de ficar logado, causa ansiedade, para que não caia o sinal, celular ou note não falhe, ou mesmo a <i>internet</i> acabe!!!”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As limitações observadas acima se estendem a outras plataformas e ferramentas. No geral, é possível observar que boa parte deles se relaciona no sentido comparativo, entre o que era possível no presencial (conhecido) e o que fica inacessível ou dificultado pela ferramenta. As três principais características aqui observadas, de diversas maneiras, versam sobre os aspectos humanos, tanto no relacionamento com as tecnologias, entre si e com o trabalho. Essas nuances serão mais discutidas e exploradas em sessões posteriores.

3.3.2 *WhatsApp* e aplicativos de mensagens instantâneas

O segundo recurso mais utilizado pelos respondentes desta pesquisa são os aplicativos de mensagens instantâneas. O mais popular deles é o *WhatsApp*. Segundo dados da Forbes, 98% dos *smartphones* do Brasil possuem este aplicativo instalado, o que significa cerca de 120 milhões de usuários (RIGA, 2021). Os aplicativos de mensagens de texto são populares há muitos anos. Seu início foi por meio dos serviços de mensagens de texto curtas oferecido pelas operadoras, conhecidos popularmente por SMS, sigla para *Short Message Service*. As inovações que vieram a seguir conseguiram atrair ainda mais a atenção das pessoas. O *WhatsApp* e suas sucessivas atualizações, com a possibilidade de compartilhar fotos, vídeos, áudios, fazer chamadas de voz e de vídeo de forma prática e rápida conquistou as pessoas, bem antes do isolamento social. Se antes o serviço era pago, como o próprio serviço de SMS e as ligações convencionais, este aplicativo tornou possível o compartilhamento a qualquer pessoa com aparelho conectado a uma rede *Wifi*. Além disso, as mensagens de texto utilizam menos pacotes de dados e algumas operadoras de celular passaram a oferecer planos com pacote ilimitado para o uso do *WhatsApp*.

No contexto educacional, o uso deste aplicativo e similares já vinha sendo estudado antes da pandemia. Em 2017, Porto e outros colaboradores se reuniram para compor o livro *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*, e exploraram as potencialidades da plataforma. Em um dos capítulos dessa obra, Amante e Fontana (2017) discutem a temática “Mobilidade, *WhatsApp* e aprendizagem: realidade ou ilusão?”, no qual as autoras discutem o quanto as ferramentas móveis já faziam parte da vida das pessoas, apontando para a necessidade de os docentes integrarem as novas ferramentas em sua prática, destacando o quanto elas são recursos para interação, colaboração e partilha. Em continuidade, as autoras destacam que a tecnologia por si só não é garantia de aprendizagem e apontam para o fato de que o professor assume, neste contexto, uma posição de facilitador ou mediador. As autoras trazem uma afirmação que se tornou visível durante a pandemia: “Precisamos da tecnologia, mas não podemos esperar tudo da tecnologia” (AMANTE; FONTANA, 2017, p. 135). Essa perspectiva é muito pertinente e vai ao encontro do que foi trabalhado anteriormente por autores como Morin (2020), Oliveira *et al.* (2020), Rodrigues (2021) e outros.

Mais recentemente, Camargo e Paixão (2021), já no contexto pandêmico, reiteram sobre como a ferramenta proporciona a comunicação não só entre docente e discente, mas também entre pais/responsáveis e a escola, ou seja, docentes, coordenação, direção e corpo administrativo em geral; além de ser uma importante ferramenta pedagógica de

compartilhamento de conteúdos. A facilidade de comunicação possui vantagens assim como pode ser fonte de estresse, conforme aponta o professor Sírius: “É de que tenho trabalhado dobrado, já que os alunos me chamam no *WhatsApp* o tempo todo, seja fim de semana ou tarde da noite, mas tento compreender, sei que para eles também não tem sido fácil”. Esse aspecto também foi observado em uma pesquisa realizada por Almeida *et al.* (2021), *As lições relatadas por professores na pandemia*. Um dos docentes entrevistados afirmou: “Incluo a invasão da privacidade do professor. Por usar número de celular pessoal, alunos contatam professores em momentos inapropriados: finais de semana, feriados, recesso escolar e até mesmo de madrugada. Quantas mensagens de alunos recebi nesse horário” (ALMEIDA *et al.*, 2021, p. 116). A respeito disso, os autores frisam:

As relações estabelecidas remotamente podem sofrer de outra adversidade que é justamente a falta de limites. Situações que extrapolam a liberdade e privacidade dos professores é um fato que merece ser citado. Ligações recebidas de madrugada, ter o número pessoal divulgado aos alunos, colegas e superiores também é uma exigência com a qual as pessoas poderiam não estar preparadas para ter que lidar. (ALMEIDA *et al.*, 2021, p. 120).

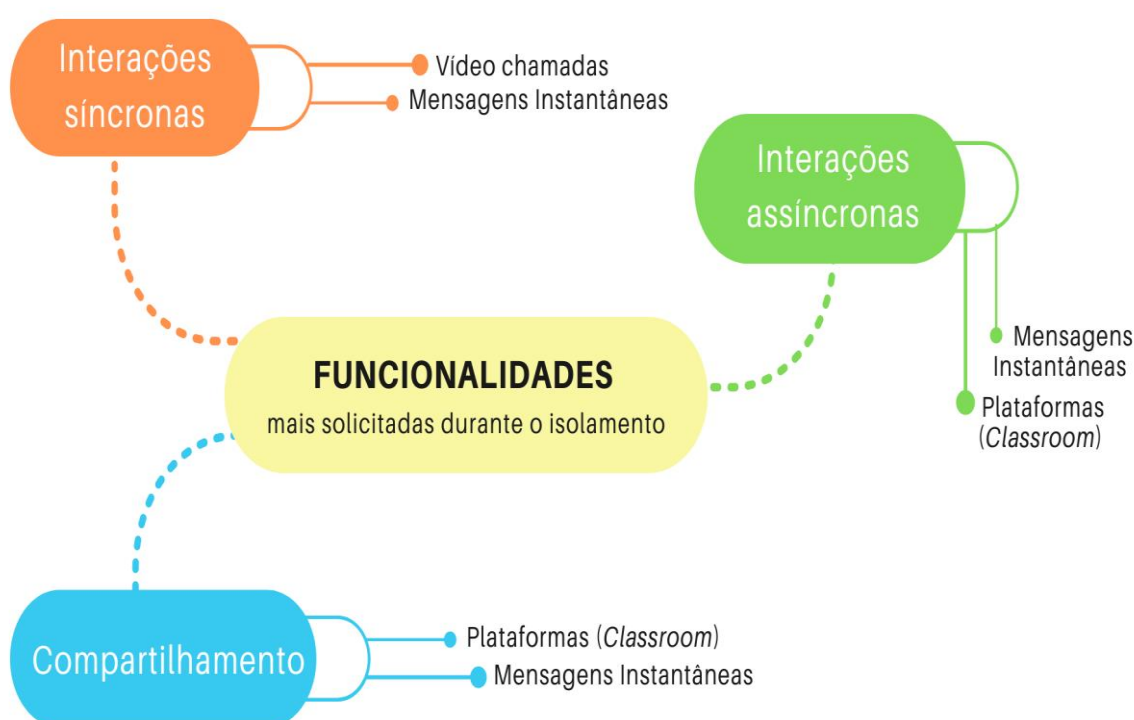
Os aplicativos de mensagens instantâneas, mais especificamente o *WhatsApp*, são recursos com grande potencial para a aprendizagem, mas, assim como outras ferramentas, também carece de melhor preparo e uma adequação em sua inserção como ferramenta de trabalho no contexto educativo. A forma como os professores interagem com seus alunos, responsáveis e superiores elucidada o quanto sua utilização foi um diferencial durante o isolamento, justamente por permitir a comunicação rápida e a distância. Ao mesmo tempo, outros pontos também versam a respeito das discussões sobre o tema, como a utilização excessiva em horários impróprios, o grande volume de mensagens (ALMEIDA *et al.*, 2021) e também a propagação de *fake news*, discutido na introdução deste trabalho que, de certo modo, tem o *WhatsApp* como maior palco de sua propagação (GOMES; PENNA; ARROIO, 2020). Nesse sentido, o *WhatsApp* é uma ferramenta com grande potencial, mas, possivelmente, a que carece de maior mediação por parte dos professores e parcimônia por parte de seus usuários.

3.3.3 *Google Classroom*

A plataforma *Classroom*, comumente traduzido como *Google Sala de Aula*, já foi abordada anteriormente, a partir de sua aplicação em uma Escola Estadual na Bahia, segundo Oliveira (2020). Em síntese, a proposta dessa plataforma é a de emular uma sala de aula, na

qual o professor é capaz de compartilhar o conteúdo das aulas, postar e corrigir atividades, e também permite a interação dos alunos com o seu professor e entre si. Essa é uma ferramenta que já vinha sendo amplamente divulgada e utilizada antes do isolamento, já que foi projetada justamente para a aplicação no contexto escolar. Juntos, as videochamadas, o *WhatsApp* e o *Classroom* formam o trio de apoio no enfrentamento da pandemia. Nesse sentido, com base nos recursos oferecidos por cada uma delas, é possível projetar, de forma abrangente, quais são as principais funcionalidades solicitadas para o ensino não presencial no contexto desta crise.

Figura 7 – Funcionalidades mais solicitadas durante o isolamento



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas coletadas.

Este é o principal apontamento desta pesquisa, no que tange às ferramentas: as interações são amplas, profundas e complexas e, na prática, todas as formas de inter-relacionar-se são válidas e atendem, de alguma forma, as demandas individuais e coletivas. O fato de os docentes irem buscar em *sites*, redes sociais, plataformas de vídeo e demais recursos, confirma o quanto ensinar e aprender pode ser diversificado.

3.3.4 Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)

Segundo Iha (2021), a plataforma popularmente conhecida como CMSP¹⁹ já fazia parte de um projeto governamental anterior à pandemia e teve seu lançamento adiantado em função das necessidades impostas pelo isolamento. Nesse sentido, a proposta da plataforma foi a de unificar os conteúdos e, como o próprio nome diz, oferecer um centro, um ponto de encontro entre alunos e professores. A plataforma entrou em vigor em abril de 2020 e foi importante para que os estudantes não ficassem à deriva, ou seja, sem referência na continuidade do processo de ensino-aprendizado.

Esta é uma plataforma digital que se coloca na condição de suprir as necessidades tanto de estudantes quanto de docentes. Os conteúdos são apresentados em forma de curso, e transmitidos em canais de televisão, como a TV Cultura Educação e TV Univesp e também *online*, pelo *YouTube* e *Facebook*. Todas as aulas possuem uma tela, em que um intérprete de Libras traduz todo o conteúdo. O estudante também pode acessar via aplicativo. Na central, são feitas as gravações das aulas e, ao entrar no aplicativo, o aluno clica em sua respectiva série na hora programada, encontrando um docente dando aula. A figura 8 ilustra a interface do sistema e as opções que direcionam os discentes às suas respectivas aulas. Paralelamente, o aplicativo conta com um *chat*²⁰, no qual os participantes (professores e alunos) podem interagir durante a transmissão das aulas.

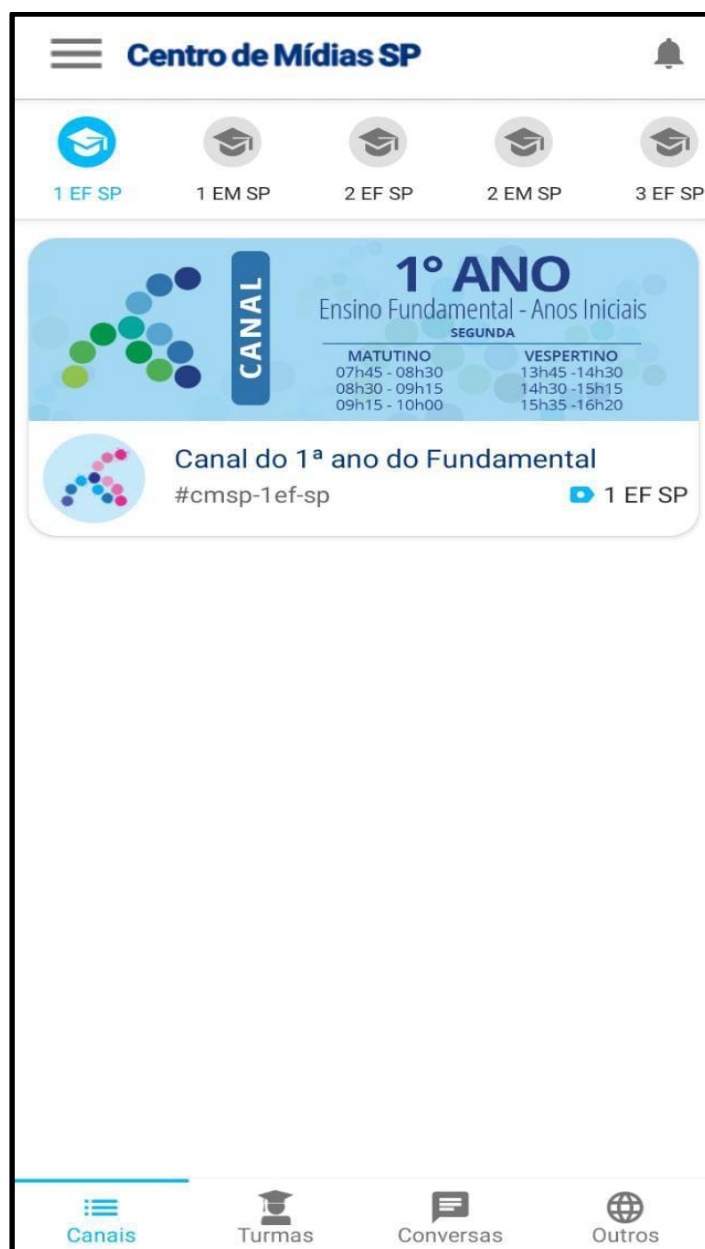
Além das aulas, que são gravadas por docentes que trabalham na central, os professores das escolas podem alimentar a plataforma com conteúdos de diversos formatos, como imagens, vídeos, *links*, e as apresentações utilizadas nas aulas gravadas pela central ficam disponíveis para serem baixadas pelos alunos. O professor responsável pela turma, agora em teletrabalho, acompanha os processos de aprendizagem, realiza plantões de dúvidas e controla a frequência. Nesse contexto, é possível que o uso do *WhatsApp* e das plataformas de videochamadas tenham despontado nas respostas, por ser um recurso complementar aos plantões de dúvidas. Este aspecto pode ser confirmado pelo fato de que todos os docentes que citaram o CMSP o fizeram junto a outras plataformas “CMSP, *Classroom* e *WhatsApp*”, “CMSP, *Google Sala de aula*, *WhatsApp*, *YouTube*, *Meet*, *Zoom*”, “CMSP, *Google Meet*”. E, ainda, “algumas ferramentas facilitam o acesso ao conteúdo”, “O que facilita é podermos usar vários meios como por

¹⁹ Centro de Mídias de São Paulo

²⁰ Termo que tem origem na língua inglesa e se tornou um conceito utilizado na *internet*. O *chat* se define por qualquer plataforma ou aplicativo que permite a conversação síncrona entre dois ou mais participantes conectados *online*. Um termo na língua portuguesa que possui o mesmo conceito seria salas de bate-papo, no entanto, o termo *chat* é mais popular.

exemplo o *Google* e *YouTube*”, “tive que aprender a utilizar várias plataformas”. Além disso, há um participante que explicita as limitações da plataforma e destaca: “A plataforma CMSP ainda é precária e possui poucos facilitadores do nosso trabalho, principalmente para os professores da área de exatas e que necessitam utilizar muito a escrita durante as aulas”. A professora Kepler, em sua fala, demonstra seguir o conteúdo da plataforma, mas complementando-o: “Sempre preparo as aulas de acordo com as habilidades exigidas para cada semestre. O roteiro que sigo são as habilidades essenciais para cada bimestre e aproveitamento das aulas do centro de mídias”.

Figura 8 – Interface do Aplicativo CMSP



Fonte: Elaborado pela autora.

Como a Secretaria de Educação (Seduc) teve de adiantar o lançamento do Centro de Mídias, pelas circunstâncias²¹, e a plataforma ter sido importante no enfrentamento da pandemia, ela tem recebido críticas diversas. Iha (2021) aponta algumas: a ausência de formação prévia dos docentes, exaustão provocada pela alta demanda burocrática e a própria precariedade da plataforma. Além disso, segundo a autora, o professor acaba por se tornar mais um tutor do que efetivamente um professor, limitado a sanar dúvidas e verificar frequência. A padronização das aulas, o curto tempo (40 minutos) e as leituras limitadas aos *slides* apresentados também são pontos de tensão. A respeito do curso de filosofia, a autora afirma ainda:

As principais dificuldades observadas estão de certa forma relacionadas ao escasso tempo de aula e à natureza restrita da interação entre docentes e discentes, resumida ao chat do aplicativo [...]. Evidentemente, as condições em que operam os cursos do CMSP não propiciam o desenvolvimento de discussões filosóficas mais significativas e robustas, comprometendo a “densidade filosófica” do curso – sendo, portanto, dificultoso sugerir estratégias alternativas sem antes se debruçar sobre os fatores que tornam o contexto geral desfavorável ao “filosofar”. (IHA, 2021, p. 2122).

Ampliando a citação acima, a autora afirma que os cursos de filosofia são, na verdade, de história da filosofia, com pouco tempo para uma reflexão aprofundada e leitura mais dedicada aos textos filosóficos.

Em um cenário em que todas as pessoas são impossibilitadas de sair de casa, entende-se que é preciso um tempo de compreensão e desenvolvimento de estratégias educacionais mais estruturadas. Logo, a expectativa é que a plataforma CMSP, assim como as estratégias adotadas pela Seduc, no que tange ao conteúdo, estejam em constante aperfeiçoamento e que possam apresentar transformações em um futuro próximo. Assim, espera-se que as impressões dos docentes apontadas no trabalho sejam vistas como uma forma de *feedback* e indicador de possível aprimoramento.

3.4 Limites

3.4.1 Limit(antes) e compar(ações)

Uma das características mais observadas nas respostas dos participantes foi justamente a comparação entre o presencial e o não presencial, entre o antes e o agora. Morin (2020, p. 32) definiu muito sabiamente essa tendência:

²¹ Disponível em: <https://centrodemidias.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>.

A crise numa sociedade suscita dois processos contraditórios. O primeiro estimula a imaginação e a criatividade na busca de soluções novas. O segundo é a busca do retorno à estabilidade passada ou a adesão a uma salvação providencial.

O termo “novo normal” surgiu contrastando com a expectativa inicial das pessoas de que tudo voltaria a ser como antes. Embora, com o tempo, o conceito do novo normal foi menos discutido, comparar o momento atual e o que já foi é um recurso habitual. Esta pode ser uma forma de se buscar compreender os acontecimentos. Com isso em mente, destacam-se algumas falas demonstradas abaixo:

Quadro 7 – Comparações

Professora Kepler: “É um desafio as aulas <i>online</i> , nunca sabemos o quanto conseguimos atingir o aluno... Já nas aulas presenciais é diferente pois podemos sanar as dúvidas instantaneamente e muitas vezes avaliar se o aluno absorveu a meta considerada suficiente”.
Professora Taurus: “O lado ruim é que aumentou a carga de trabalho [...]. O lado bom é que usamos a tecnologia, estamos avançando nesse aspecto!”
Professor Sírius: “Eles aparentam mais tímidos que no presencial”.
A professora Bellatrix diz estar buscando “[...] novos aprendizados, melhorias e inovação nas práticas pedagógicas bem como aprendizado”.
O professor Arcturus relata: “[...] se presencial já é difícil ter a atenção do aluno, <i>online</i> é mais difícil ainda”.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas.

É inevitável fazer comparações, mas uma das certezas em meio a tantas incertezas é de que a sociedade se transformou deixando o antigo no passado. Esse processo é abordado por Morin (2015), no que tange às mudanças de paradigmas. Para ele, o que condiciona a produção dos conhecimentos científicos atualmente é o “paradigma da simplificação”, no qual em busca de se compreender os fenômenos, de acordo com a metodologia utilizada, frequentemente se faz um recorte da realidade e se separa os dados significativos dos considerados não significativos. Este processo provoca a ultraespecialização, a racionalização exacerbada, a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, a incompreensão da complexidade dos fenômenos. Ao propor a teoria da complexidade, o autor busca, justamente, romper com o paradigma simplificador, argumentando que se deve buscar o conhecimento multidimensional e sistematizado, sem ignorar que os fenômenos possuem relações complementares e paradoxais. O pensamento complexo busca romper paradigmas simplificadores (MORIN, 2015). Um exemplo deste paradigma é o que foi

criticado por Iha (2021), no ensino de filosofia praticado no CMSP. Nesse sentido, Morin (2020, p. 92) argumenta: “[...] é verdade que pode parecer impossível mudar de via. Mas todas as novas vias conhecidas na história humana foram inesperadas, filhas de desvios que conseguiram se enraizar, tornar-se tendências e forças históricas”. Esses “princípios da esperança” são, de alguma forma, compatíveis com afirmações de alguns participantes, como, por exemplo:

[...] a reinvenção por ter saído da minha zona de conforto. (Professora Saiph).

[...] tentar vencer as dificuldades impostas pelo momento atual. (Professora Antares).

A princípio, com as mudanças abruptas que tivemos, foi bem complicado, tanto para os profissionais da educação quanto para os alunos [...]. Mesmo com todas as dificuldades, tem dado mais certo do que imaginamos, graças a Deus. (Professor Sírius).

No ano passado eu cheguei a duvidar da eficiência desse método de ensino, mas nesse ano (2021) a adesão dos alunos aumentou e todo o conjunto escolar foi se tornando mais familiarizado e confiante para desempenhar o trabalho, hoje posso dizer que temos cerca de 60% dos alunos engajados nas atividades *online*. (Professora Saiph).

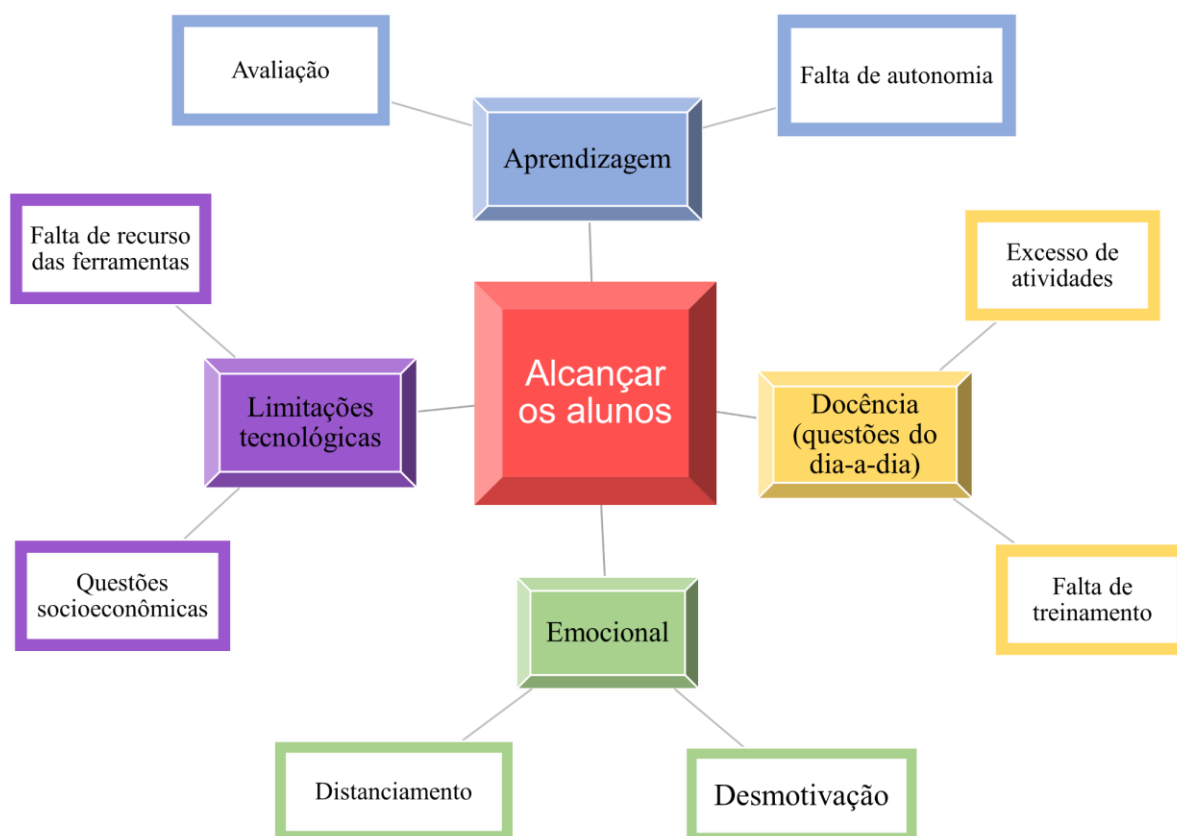
Falas como essas são indícios de um processo gradual, não só de um processo de mudança de paradigma, mas de um esforço conjunto de adaptação e transformação. O que pode indicar que essas compar(ações) possuem, assim como na própria palavra, ações.

3.4.2 “Alcançar os alunos”

A realidade atual imprimiu e imprime muitas marcas. Algumas delas se fizeram muito presentes nas respostas dos docentes. As impressões do contato humano mediado pela tecnologia é o que mais se destacou. Nesse tópico, há limites e possibilidades.

Os limites consistem principalmente na dificuldade em “alcançar os alunos”, em três pontos: a) no sentido de aprendizagem e, conseqüentemente, no aspecto avaliativo; b) nas limitações tecnológicas, tanto pelos limites das ferramentas quanto por questões socioeconômicas; c) no aspecto emocional, no que chamamos aqui de relação professor-aluno. Com base nos tópicos identificados, elaborou-se um esquema, demonstrado a seguir.

Figura 9 – Fluxograma: Limitantes apontados pelos docentes



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas.

3.4.3 Aprendizagem

No tópico aprendizagem, a questão da falta de autonomia foi abordada anteriormente na explanação sobre a plataforma do Centro de Mídias de São Paulo. Além disso, destaca-se a fala da professora Antares, em resposta aos desafios enfrentados: “Sim, muitos. Como por exemplo, tentar vencer as dificuldades impostas pelo momento atual, bem como pelo formato online de atendimento educacional e continuar tentando **trabalhar a autonomia e independência dos meus alunos**, apesar de tudo isso” (grifos da autora). Essa fala se conecta também com as questões emocionais, que serão aprofundadas mais adiante. A respeito da autonomia, Coelho e Moura (2021, p. 10) bem afirmam:

A formação escolar deve promover a autonomia e prover caminhos possíveis a todos, não de maneira igualitária, mas de modo a atender às especificidades de cada grupo que compõe a escola, para que o direito à educação, preconizado na Constituição Federal, ocorra efetivamente sem distinção entre os envolvidos.

Para Morin (2015), há um princípio dialógico, isto é, de equivalência e contradição, no que diz respeito à autonomia humana, pois ela está vinculada a condições

culturais e sociais. Para ele, a autonomia exerce uma relação antagônica com a dependência. Ele afirma: “Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma” (MORIN, 2015, p. 66). É preciso aceitar essa condição de oposição de que o humano é feito. Para isso, o autor define um conceito específico, o princípio da auto-eco-organização, que relaciona autonomia e dependência. Por exemplo, a autonomia da vida só pode ser concebida a partir de um sistema que, para sobreviver, capta energia no ambiente. Por tanto, essa forma de vida é autônoma, distinta do seu meio, mas se ampara na dependência do ambiente. É nesse sentido que a autonomia precisa, de certa forma, ser ensinada e encorajada.

A liberdade e independência dos alunos é também encorajada e sustentada pelo professor e pela sociedade e cultura em que ele está inserido. E, nesse sentido, cultivar a autonomia é um processo que se retroalimenta: “[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, 2000, p. 54). Entender essa relação e se posicionar no mundo também é um dos propósitos da educação, pois, como salienta o autor, “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana [...]. Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo” (MORIN, 2000, p. 47). Cultivar o pensamento autônomo dos educandos é uma missão que transcende os limitantes da crise, além do fato de que a própria crise também precisa ser vista de forma crítica (MORIN, 2020).

A professora Antares adota esse mesmo posicionamento ao relatar sobre sua atuação na sala de recursos multifuncionais²². Segundo a docente, os alunos atendidos por ela encontram dificuldades ainda maiores que os demais alunos, pois esses educandos necessitam de recursos específicos. Nesse sentido, são privados de sua autonomia. A professora afirma que se empenha em atender cada aluno conforme sua necessidade e nem todas as interações são possíveis virtualmente. Por isso, ela busca formas diversas de proceder com as atividades:

Já tenho estabelecido o tipo de atendimento com cada aluno. Com alguns trabalhos com o método Braille, as mãos deixam as atividades na escola e faço a transcrição (“tradução”) para a tinta para repassar aos professores. Com outros faço adaptações de materiais em texturas e relevos, além de alfabetização através do método Braille. (Professora Antares).

²² As salas de recursos multifuncionais foram instituídas pela Decreto n° 7.611, de 11 de novembro 2011, que, dentre outras normativas, determinou que as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado.

Além disso, a dificuldade desses alunos vai além, pois muitos precisam de auxílio de um familiar para ajudá-los na utilização da plataforma. “A dificuldade de alguns para utilizar os recursos do celular; a falta de um familiar para auxiliar o aluno (cego) nas atividades em casa, pois, ou os responsáveis trabalham ou possuem outros filhos para auxiliar nas atividades escolares, ou simplesmente não conseguem auxiliar o aluno” (Professora Antares). Esse é, sem dúvidas, um cuidado pouco abordado durante a pandemia. No entanto, as colaborações de Vilela *et al.* (2021) são muito significativas. Em estudo recente, ao entrevistar quarenta e três professores via *Google Forms*, os autores confirmam o que foi apontado pela professora Antares, no que tange à indispensabilidade da maioria de auxílio dos familiares e apontam ainda a ausência de recursos tecnológicos adequados e adaptados às necessidades dessas pessoas. Silva, Bins e Rozek (2020, p. 132) já vinham alertando sobre isso:

O público alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades sejam reconhecidas e contempladas.

Os autores afirmam ainda que é preciso ir além da generalização, pois, para compreender e atender ao grupo de estudantes com deficiências, deve-se ampliar as ações em nível epistemológico, político e sociocultural.

Nesta subseção, fica evidente que a promoção da independência e autonomia dos alunos encontrou entraves no formato não presencial, um limitante que deve ser visto de forma cuidadosa, tanto nas práticas do dia a dia quanto nos aspectos mais gerais como legislações e sistemas de ensino.

3.4.4 Avaliação

Quadro 8 – Avaliação

Professor Aldebaran: “[...] o professor não consegue saber se o aluno está aprendendo de verdade ou se está cheio de dúvidas...”

Professor Betelgeuse: “Meus limites estão relacionados às preparações de avaliações em forma de formulários, estou encontrando dificuldades para utilizar mais essa ferramenta pelo fato de que ainda demoro muito para concluir a preparação das atividades”.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas.

A respeito do que foi apontado pelo professor Betelgeuse, é importante destacar que ferramentas como *Google Forms* e similares foram pouco citadas nas respostas. Esses são recursos que podem emular o formato de prova tradicional. É importante colocar luz nesse

assunto e até mesmo ampliá-lo. É preciso entender a avaliação da aprendizagem de forma mais abrangente e humanizada. O professor Betelgeuse dá um direcionamento, ao descrever a prioridade que dá à rapidez no *feedback* aos alunos: “As possibilidades que encontro no formato *online* são muitas como por exemplo, posso verificar a situação de um aluno através da plataforma *Google Classroom* e saber se ele entregou sua atividade, se entendeu e posso devolver muito mais rápido as correções fazendo um *feedback*”. A professora Sagitário afirma preparar sua aula com “Atividades diversas”. Há os professores que seguem adaptando os conteúdos a cada turma, como o professor Sírius, que diz: “Eu pesquiso na *internet*, baixo e se preciso faço a adequação para determinadas turmas”.

Além disso, há docentes que consideram os recursos tecnológicos diversos como uma forma de potencializar a aprendizagem dos alunos. A respeito das possibilidades, o professor Sírius afirma ver a “Possibilidade de um aprendizado a mais, como descobertas de novas ferramentas de ensino e aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores, pois ambos tiveram que encarar o tão assustador mundo da tecnologia”. Perspectiva, também, abordada pelo professor Arcturus, que diz: “Várias outras ferramentas, opções de aprendizado e tudo mais”. O que não significa que não há prejuízos, conforme ele compartilha, afirmando que, apesar de conseguir “aprofundar mais nas regras de alguns esportes”, também “Precisei tirar as aulas práticas”. As contribuições deste docente também ilustram o tópico das limitações tecnológicas, tanto no sentido das limitações das ferramentas como também a respeito dos limitantes socioeconômicos.

3.4.5 Adaptação às ferramentas e recursos

Uma das questões mais discutidas na pandemia foi a adaptação às ferramentas. Anteriormente, discutiu-se o quanto os docentes empregaram diversos recursos para desenvolver suas aulas, com destaque para o trio de enfrentamento: videochamadas, mensagens instantâneas e plataformas de compartilhamento. No entanto, o fato de se recorrer a uma multiplicidade de ferramentas demonstra o quanto cada uma delas possui suas próprias insuficiências, além de evidenciar as singularidades, tanto para ensinar quanto para aprender.

A dificuldade começa a partir do ponto de vista daqueles que lecionam, pois pelo menos quatro docentes compartilham estar em certo déficit tecnológico, destacando que o maior dos desafios consiste em aprender ou desenvolver-se melhor com as tecnologias: “aprender mais sobre a tecnologia” (Professora Mintaka); “Sim... nunca fui muito ligado em tecnologia, hoje percebo que se tornou algo essencial” (Professor Aldebaran); “A falta de experiência em

computação” (Professora Andrômeda); “Aprender as tecnologias” (Professora Rígel). Como a pandemia pegou a todos de surpresa, ter que aprender a utilizar um determinado recurso de um dia para o outro causa uma pressão que pode, justamente, dificultar ou impedir esse aprendizado. Troitinho *et al.* (2021) destacam que existem poucos estudos a respeito de como se dá a experiência afetiva dos docentes em formato virtual; no entanto, salienta que a docência em geral pode ser entendida como uma atividade de alta demanda. Os autores afirmam que “Pouca ou nenhuma atenção é dada à totalidade da experiência de ensinar a distância, e quais são os impactos do trabalho pedagógico remoto em nível social ou pessoal do ponto de vista do corpo docente” (TROITINHO *et al.*, 2021, p. 4). Tudo isso, considerando-se, neste aspecto, aquele docente que foi previamente preparado ou, até mesmo, que tenha assumido a função sabendo que suas atividades seriam desenvolvidas *online*, o que não é o caso dos nossos respondentes. A Unesco (2020) apresenta indicadores do quanto o processo de fechamento das escolas pode ser doloroso para os professores: “As transições para plataformas de ensino à distância tendem a ser confusas e frustrantes, mesmo nas melhores circunstâncias. Em muitos contextos, o fechamento de escolas leva a licenças ou separações para professores”. É nesse sentido que Troitinho *et al.* (2021, p. 4) defendem que

A organização do ensino remoto precisa ser acompanhada de estratégias não somente de treinamento, mas também de uma reconfiguração do trabalho para diminuir os efeitos da telepresença, da competição com o trabalho doméstico e da desidentificação do corpo docente com sua própria atividade.

Neste sentido, são importantes as iniciativas de fomento ao acesso a ferramentas promovidas pela Seduc para a compra de computadores, *notebooks* e *tablets*, e busca por “[...] colaborar na aquisição de ferramentas imprescindíveis quando falamos de inclusão digital e desenvolvimento das funções educacionais, com todos os benefícios gerados pela interatividade” (SÃO PAULO, 2021a). Por mais que o desprovimento de recursos seja sanado, na via do docente, as questões de domínio, desenvoltura e bom relacionamento com o meio digital, apesar de cobrado, são demandas mais difíceis e demoradas de se resolver.

3.4.6 Questões socioeconômicas

Na via discente, a realidade se apresenta mais distanciada dos recursos. Os alunos, em sua maioria, possuem acesso ao básico, em se tratando de dispositivos, rede e espaço físico adequado. Esse prisma, aqui denominado por questões socioeconômicas, é crucial e foi recorrentemente citado pelos docentes.

Quadro 9 – Acesso dos discentes

Professora Mintaka: “Os alunos não têm recursos tecnológicos”.
Professora Sagitário: “Falta de tecnologia para os estudantes”.
Professora Rígel: “Dificuldade com as tecnologias”.
Professora Taurus: “A desigualdade social, proporciona que muitos não consigam acompanhar esse modo de aulas <i>online</i> , por não ter acesso às ferramentas, a <i>internet</i> e por não saber como utilizar, esse contexto real serve tanto para alunos como para professores!”
Professor Aldebaran: “[o maior desafio é] a falta de participação dos alunos por não possuem celular”
Professora Antares, com o grupo de alunos da sala de recursos multifuncionais: “A falta de acesso à <i>internet</i> por parte de algumas famílias; a dificuldade de alguns para utilizar os recursos do celular...”.
Professora Kepler: “O formato <i>online</i> é desafiador... Principalmente em relação a conseguir atingir o número máximo de alunos. Pois muitos não participam ou por falta de <i>internet</i> ou falta de outros recursos tecnológicos... Apesar de estarmos no século 21, temos muitos alunos sem acesso às tecnologias”.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas.

Também é preciso destacar a ausência de uma educação para a utilização da ferramenta, isto é, muitos alunos não percebem os dispositivos em seu potencial educativo, tendo-o apenas como uma fonte de entretenimento. Conforme a professora Taurus afirma: “O risco de o aluno preferir fazer outras coisas, ao invés de estudar quando está em casa, é notório que acontece, e pode gerar abandono, ou regressão no saber”, o que é confirmado pela professora Centauro:

[a dificuldade se dá] devido, em parte, à forma de encarar a *internet*, pois boa parte dos alunos a veem como fonte de entretenimento. O aluno não está disposto a usar sua franquia de dados para, por exemplo, assistir os vídeos indicados pelo professor. Ou ainda fazer uma pesquisa solicitada pelo professor na internet. [Mesmo sendo os dados disponibilizados pelo Estado].

Em 2021, o Governo do Estado de São Paulo disponibilizou 500 mil *chips* mensais para os alunos, com três gigas de internet, com o intuito de levar os conteúdos desenvolvidos pelo CMSP até os alunos, além de poderem se comunicar com os professores da respectiva escola em que estuda (SÃO PAULO, 2021b). No entanto, como já exposto, a Rede Estadual de Ensino atende mais de 3,5 milhões de matrículas. É claro que a iniciativa é significativa para os estudantes, mas ainda um pequeno passo, conforme considera a professora Centauro, em relação à realidade econômica dos alunos e suas famílias, como aponta em continuidade ao trecho citado anteriormente: “Apesar de isso ser verdade, existe o fator pobreza, e ele tem de ser relevado, pois nem todos contam com *smartphone* ou computador próprio. Muitas vezes, o

telefone dos pais é usado e compartilhado com mais de um filho. Desta forma, é quase impossível cobrar desempenho destes alunos”.

Como acertadamente afirma Morin (2020, p. 29), “[...] o isolamento serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais”. Se, mesmo antes da pandemia, a desigualdade social e a exclusão social e tecnológica já eram um problema brasileiro, conforme já explorado em Almeida *et al.* (2005), os recentes acontecimentos, além do número crescente de mortes, geraram aumento da desigualdade social, do desemprego e do empobrecimento da população (HESSEL, 2021; LOPES, 2022).

Santos (2020) traz a realidade dos habitantes da segunda maior favela de São Paulo e a quinta maior do Brasil: Paraisópolis. O autor faz a denúncia que, “Em março de 2020, a contaminação aumentou no bairro e tornou-se claro que as condições de vida dos habitantes não permitiam as regras ditadas pela OMS” (SANTOS, 2020, p. 209).

Sendo assim, essa também pode ser uma das maiores barreiras enfrentadas diariamente na educação, conforme a fala da professora Centauro no tocante às dificuldades: “As plataformas, os aplicativos nem tanto. O mais desafiador é fazer com que algo chegue para estes alunos com necessidades, pois a condição deles é mais preocupante”. A professora Bellatrix aponta a mesma preocupação, ao afirmar que as dificuldades consistem em “Alcançar o objetivo da aula e promover no aluno motivação e confiança na inovação”.

3.4.7 Aspecto emocional e dia a dia docente

No aspecto emocional, há professores que veem de forma positiva, como, por exemplo a professora Saiph que, a respeito do relacionamento com os alunos, diz: “Na medida do possível tem sido mantida, algumas até se estreitaram”; e completa: “Me sinto muito confortável nesse formato pois sempre gostei de tecnologias”. Já a professora Andrômeda afirma tentar “[...] manter o mesmo carinho e atenção de como se estivéssemos no presencial”. O professor Arcturus acha que o formato *online* “É importante, porém precisa ser mais acessível a todos”.

Os demais docentes, no entanto, compartilham impressões mais afetadas. Há docentes que se focam em como os alunos estão se sentindo, como a professora Kepler e a professora Phoenix, que afirmam: “O desafio que tenho é tentar atingir os alunos de forma satisfatória”; mas o professor Aldebaran os considera desanimados: “[os alunos estão] pouco interessados em todas as disciplinas, acredito que o fato de não estarem fisicamente presentes na escola,

estão desanimados”. Há aqueles que percebem essa desmotivação e distanciamento muito mais profundos, conforme destacado a seguir:

Quadro 10 – Impressões e sentimentos dos professores em relação aos alunos

Professora Antares: “A relação de carinho e respeito continuam a mesma, mas sinto um distanciamento, falta de interesse pela escola e por tudo que está relacionado a ela”.
Professor Betelgeuse: “[...] poucos alunos interagem no microfone ou no <i>chat</i> e muitos não ligam a câmera, a meu ver não está havendo uma interação bacana ainda, não estamos nos sentindo muito à vontade”.
Professora Órion: “Geralmente é bem fria, eles não costumam interagir e alguns sequer abrem a câmera”.
Para as professoras Rígel e Phoenix, a interação é “Limitada” e o professor Arcturus descreve como “Difícil”.
Os professores Mintaka, Sagitário, Aldebaran e Centauro descrevem a relação com os alunos como “Muito distante”

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas.

É possível considerar que uma possível explicação para a postura dos alunos se apresenta na fala da professora Centauro, pois ela acredita que os alunos “[...] estão fragilizados, pelo menos aqueles que atendem ao chamado para assistir às atividades remotas. Conversando com eles, se percebe que estão carentes, precisam dividir as tensões e socializar com outros seres humanos que não os próprios familiares”. Para a professora Kepler, é a saudade do contato físico: “Na realidade sinto que os alunos estão com saudades do contato físico. Saudades da interação que há na escola com os colegas e professores”.

A tendência em se calar é observada por duas professoras. A professora Phoenix observa: “Através dos poucos momentos que é possível ver e ouvir os alunos, ou quando o aluno sempre é participativo e, no entanto, ele está quieto”. A professora Kepler expõe: “Tenho um bom relacionamento com os alunos no formato *online*, mas a maioria se comporta de forma tímida, varia muito do dia. Tem dias que estão mais falantes e outros mais calados”. A professora Taurus também se queixa da falta de contato; ela diz que há “[...] menos relacionamento concreto afetivo, de abraçar, poder olhar nos olhos para ajudar, dar um conselho, certificar que está bem e outros [...]”. A professora Miranka também sente pela distância: “Acho estranho, falta o contato com aluno. E acaba sendo mais difícil construir laços”. As contribuições desses docentes apontam para os alunos, assim como para si mesmos, pois a relação professor-aluno é uma via de mão dupla e pelas falas é possível perceber que ambos sofrem pela falta de um abraço, um olhar, a atenção e mais. É claro que não se deve acreditar que, na vida pré-pandemia, não havia dificuldades neste mesmo tipo de interação,

afinal, há muitos estudos e pesquisas que se debruçaram sobre como se fortalecer e melhorar a relação professor-alunos. No entanto, fica evidente que, das mais diversas e individuais maneiras, o isolamento afetou desde os vínculos mais curtos aos mais profundos.

Alguns professores tentam justificar o processo. A professora Antares pondera:

Acredito que a maioria dos alunos da sala de recursos preferem o formato presencial, pois percebo que ficam pouco à vontade durante os atendimentos via chamada de vídeo, falta um pouco da espontaneidade de sala de aula, talvez por estar no meio dos familiares; sinto que o interesse pela escola tem diminuído nos últimos meses. Eles comentam que estão com saudades dos colegas.

Já a professora Kepler defende que essa modalidade de ensino precisa de maturidade:

Apesar da boa interação com os alunos, sinto os alunos distantes, na minha opinião eles ainda não possuem maturidade suficiente para o ensino a distância como um adulto. Na realidade acho que nosso país não tem ainda essa cultura de ensino a distância bem sedimentado.... Até os cursos universitários EaD são menos procurados, a maioria das pessoas prefere o presencial.

Seja pela saudade, como acredita a professora Antares, ou pela falta de maturidade, o aspecto emocional impacta fortemente no dia a dia, no aprendizado e na saúde de todos.

No cotidiano, ainda impactam o excesso de atividades, a falta de treinamento, o esgotamento emocional, limitações ou falta de ferramentas, entre outros. Alguns professores retratam a forma como se sentem.

A professora Phoenix sente “[...] um misto de impotência com decepção”. A professora Taurus desabafa: “Bem, por enquanto, muitas vezes, que estou enxugando gelo... Poucos acessam ainda e acompanham as aulas e penso será que eles estão mesmo fazendo atividades ou outra pessoa por eles, será que aprendeu ou só fez para ter nota e frequência e e e...!”

A professora Antares confidencia:

A sensação é de que estamos dando o máximo de nós, em todos os sentidos, dobrando nossa carga horária, mas que nunca é o suficiente. Estamos aprendendo a usar ferramentas nunca antes utilizadas; as quantidades de novas informações são gigantescas e as cobranças no mesmo nível. Tem horas que parece que o cérebro não comporta mais tanta informação e às vezes bate uma sensação de que estamos fracassando ou de que não vamos conseguir. E o pior é ter que passar por tudo isso em isolamento em casa.

A Professora Bellatrix pede por “Mais interesse e compreensão do aluno”.

A carga emocional é profunda, os sentimentos compartilhados pelos participantes são angústias de toda a humanidade. A crise coloca as pessoas em confronto com a impressionante comunhão de destinos de todos os seres da terra, que vivem e sentem juntos. Assim como, também, é uma crise que deve ser superada com cooperação e cuidado mútuos na busca de tornar possível que alunos e professores não tenham mais que sentir saudades uns dos outros.

3.5 Possibilidades

A vida é complexa. Uma minúscula semente pode se tornar uma árvore enorme. Nos relatos de cada participante há um universo. Do campo da observação aqui da Terra, um planeta imenso pode se tornar uma estrela piscante. Ao admirar um céu de tantas estrelas, o observador pode até se esquecer da imensidão de cada um desses astros. É essencial que este detalhe sempre seja lembrado. A grandeza, o esforço, a dedicação de cada professor é um universo e, ao mesmo tempo, uma semente em todo o seu potencial. Faz parte dos objetivos deste trabalho evidenciar o que chamamos de possibilidades. A primeira delas, e a mais presente, é sem dúvida a dedicação e apreço pela educação desses docentes. Mesmo envolvidos pelo excesso de atividades, frustrações e dificuldades diversas, encontraram tempo, energia e disponibilidade para doar seu precioso tempo, compartilhar suas vivências. Isso deixa implícito que, à sua maneira, cada um deles acredita e faz o possível para que a educação seja melhor. Cada um deles exerce sua função com esperança.

De uma maneira geral, as potencialidades foram surgindo ao longo de todo o trabalho. Não se pretende tecer os mesmos fios repetidamente, mas há, ainda, alguns apontamentos valiosos que, de certa forma, complementam os pontos já trabalhados. Os participantes apontam como possibilidades os diversos recursos que as ferramentas proporcionam, o que à primeira vista pode parecer contraditório, já que elas foram apontadas também como limitantes. Porém, um dos princípios do pensamento complexo é o dialógico, que “[...] nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2015, p. 74). Nesse sentido, ao observar as potencialidades, vemos que elas fazem parte de um todo que se sobrepõe, complementa e contrapõe.

Quadro 11 – Possibilidades: aulas gravadas

<p>Professora Phoenix: A única possibilidade que vejo e, com o devido tempo, seria gravar as aulas, realizando edições com as devidas correções de áudio e vídeo.</p>

<p>Professora Saiph: Ter a disponibilidade da aula gravada para ser utilizada por muitas outras vezes, o apoio aos alunos com dúvidas e dificuldades também se tornou mais próximo e mais frequente. Tenho recebido um feedback bastante positivo, principalmente em relação às aulas gravadas e postadas no YouTube.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas.

A disponibilidade das aulas gravadas, citada pelas professoras Saiph e Phoenix, é, de certa forma, uma vertente do que foi apontado na seção 3.3 Ferramentas, mais especificamente o que foi exposto na Figura 7 – Funcionalidades mais solicitadas durante o isolamento (na seção

3.3.3). O ensino não presencial nesta pandemia se estabeleceu pelos pilares síncronos, assíncronos e pelo compartilhamento livre de conteúdos. As aulas gravadas, em determinadas circunstâncias, podem se compor nos três sentidos. Uma **aula síncrona** pode ser gravada e **compartilhada** com outros alunos para que possam assistir de forma **assíncrona**. Este é só um exemplo de como as possibilidades acabam por ser diversas. Além disso, as aulas em si se desenrolam com possibilidades diversas e recursos que não estão disponíveis no presencial.

Quadro 12 – Possibilidades: formatos inovadores

Professora Kepler: As possibilidades que tenho encontrado é ministrar aulas diferentes da forma tradicional...
--

Professora Taurus: Principalmente de se integrar mais na vivência atual dos alunos de um modo menos tradicional e com possibilidades de usar diversas ferramentas para atingir o objetivo da didática e outros.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas.

Sair do tradicional, romper paradigmas antigos, vestir a criatividade, reinventar aulas, ver-se e ver seus alunos superando limitações iniciais também é uma potencialidade que deve ser evidenciada. Conforme já foi dito, criar novos paradigmas não é um processo simples e rápido. Possivelmente, essas “saídas do tradicional” proporcionaram a esses professores e às suas práticas uma reorganização estrutural. Estrutural em seus conteúdos, em suas formas de ensinar, de interagir com os estudantes, docentes e corpo administrativo e outros. Estrutural na forma de perceber sua profissão, suas atividades laborais e no que é possível se fazer em um espaço físico restrito. E, por fim, estrutural, no sentido literal, revendo suas bases, descobrindo-se, cada um do seu jeito, mais fortes e resilientes do que se imaginava.

Mais aspecto a ser explorado. Há falas que indicam uma maior interação entre docentes e familiares dos alunos; uma vez que as salas das casas vão se tornando ambiente escolar, os responsáveis foram imersos em diversos sentidos: na comunicação mais direta com a escola, como mediadores dos educandos, como suporte técnico para o uso das ferramentas, entre outros.

Quadro 13 – Outras possibilidades

Professora Rígel: Aulas remotas estou gostando muito, os pais e mães estão amando e interagem no grupo.

Professora Rígel: Conhecer o mundo com um click.
--

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações coletadas.

Espera-se que o estreitamento da comunicação entre família e escola seja mantido e fortalecido a cada dia, com ou sem isolamento social.

Por fim, tudo estar “a um click” oculta uma revolução: a da inclusão digital. O isolamento social forçou pessoas, crianças, jovens, famílias e professores que não eram “muito ligados em tecnologia” a conhecer algumas vantagens de se dominar determinados recursos, assim como visualizar outros usos para ferramentas já conhecidas. Apesar das dificuldades, um avanço enorme aconteceu. É claro que ainda não é possível saber quais serão as consequências no desenvolvimento desses estudantes; déficits e carências deverão eclodir na retomada ao presencial. Só que essas pessoas voltaram com aprendizados. São pessoas que viveram uma crise mundial e que poderão ajudar a construir um mundo novo.

E, nesse sentido, a expectativa é a de que “conhecer o mundo com um click”, mobilize as pessoas a explorar seu próprio mundo e tantos outros mundos que orbitam por aí.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS (Novas habilidades)

O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo.
Edgar Morin

Mundo Novo. Novas formas de aprender.
Professora Sagitário

A pandemia, sem dúvida, trouxe uma ampla gama de desafios para todas as atividades e setores, com grande parte da população ainda sofrendo com as adaptações dessas circunstâncias. Como vimos neste trabalho, a educação também passou por seus “bocados”, especialmente quando tratamos de ensino básico, cujos alunos, ao contrário dos de nível superior, sequer possuíam familiaridade prévia e estruturas adequadas para o modelo remoto. O perfil socioeconômico também trouxe desafios, em especial no que se trata de ambiente de estudos, amparo tecnológico e principalmente estrutura familiar e de lar.

Vimos que a quarentena, necessária, se fosse aplicada de maneira correta com a adesão da população e sensibilidade dos governantes, acabou por ser realizada de maneira demasiada abrupta e sem o planejamento adequado, tornando-se um verdadeiro choque para discentes e profissionais envolvidos. Não foram estabelecidas metodologias e diretrizes adequadas para a sua implementação, ocorrendo um verdadeiro improviso nos primeiros meses, com os planejamentos e aplicações sofrendo adaptações e ajustes com o passar do tempo, o que foi agravado pela instabilidade das determinações sanitárias em nível federal, estadual e municipal, sendo um verdadeiro “abre e fecha” dos estabelecimentos, que se estende até hoje, agravado pelo fato da existência de pouco diálogo entre as esferas do poder.

A legislação e diretrizes existentes tampouco ofereceram o amparo adequado, não contemplando e muito menos prevendo de forma clara a necessidade de isolamento e modalidades de ensino não presencial. Apesar de o ensino remoto, como já dissemos, não ser novidade no sistema educacional, a falta de legislação coesa para a sua aplicabilidade nos demais níveis da Educação trouxe uma instabilidade e insegurança, cujos déficits provavelmente serão notados com o passar dos anos, sendo esta a primeira geração “remota” ou “pandêmica”, digamos assim.

Surge então uma nova realidade de alunos e professores atuando em um modelo quase tecnológico, margeando entre o improviso e adaptabilidade. É com base nesta nova realidade que direcionamos este presente estudo. Fomos a campo em regiões periféricas da cidade para

dialogar com profissionais e aprender com as suas experiências nesta crise sanitária (tanto positivas quanto negativas). Percebemos como é grande a carência dos discentes e como o contato físico ainda é muito importante para o seu desenvolvimento.

Acompanhamos de perto os desafios impostos aos profissionais, tendo que lidar com questões que vão desde a falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas ao desafio de lidar com os alunos, com a falta de interesse, com a pouca participação e engajamento, fazendo com que os professores tivessem que dar um “passo a mais” em sua atuação, empregar o melhor de si para conseguir “alcançar o aluno” que não estava ali presente (de mente ou de corpo) pelos mais variados motivos: do simples desinteresse à carência de recursos tecnológicos adequados para a sua participação e interação ou pela carência de apoio familiar.

Observamos, por fim, o extremo valor do afeto e do contato humano, algo que já era sabido, porém nunca colocado à prova da maneira como a pandemia colocou. No desenrolar deste trabalho e do relato dos docentes, ficou evidente o quanto o olhar atento e até mesmo o calor humano são cruciais no aprendizado e desenvolvimento dos discentes. Fica claro como um amparo emocional adequado é de extrema relevância para o seu desempenho acadêmico e profissional, ou seja, na relação professor-aluno. Necessitamos urgentemente de soluções novas, que preencham a segurança sanitária, porém sem comprometer a realidade afetiva do aluno, que, afinal, passa pelo auge de seu desenvolvimento biopsicossocial. Ademais, é notório o quanto os docentes também são afetados pela falta de amparo, tanto no emocional quanto no profissional.

Cabe a nós, profissionais acadêmicos e pesquisadores, reavaliarmos nossa forma de fazer educação e rever o que significa a prática profissional. O que está sendo vivenciado neste momento de crise, as medidas e o posicionamento neste momento servirão de exemplo para as gerações futuras.

Esperamos de coração que as sequelas no desenvolvimento educacional dos estudantes não sejam permanentes e que se passem o mais breve possível. Assim como que as marcas deixadas nos professores e em suas práticas não sejam tão profundas e que possam ser superadas. Mas que, de forma madura e sensata, possamos, no futuro, saudar as lições aprendidas neste presente com os olhos de um novo fazer e as mãos daqueles que, mudados pelo brio da crise, plantam a esperança. Que possamos figurar nos livros de história como vencedores adaptáveis, aqueles que passaram por uma crise pandêmica e construíram um mundo melhor, aprendendo com nossos erros. É o sonho.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de Almeida; BONINI, Taynan Filipini; SANTOS, Gilmar Alves Almeida; TANABE, Cristiane Ryu Jordão. **As lições relatadas por professores na pandemia**. In: GEREMIAS, Agnaldo Aparecido *et al.* Questões e práticas educacionais em tempos de pandemia. São Paulo: BT Acadêmica, 2021. p. 105-124.

ALMEIDA, Lília Bilati de *et al.* O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752005000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

ALVES, Gabrielle de Souza. **A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação**. 2021. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9814>. Acesso em: 12 out. 2021.

AMANTE, Lúcia; FONTANA, Lígia. Mobilidade, WhatsApp e a aprendizagem: realidade ou ilusão? In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo Oliveira; CHAGAS, Alexandre. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA: EDITUS, 2017. p. 129-150.

ANTUNES, Celso. **Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANUNCIATO, Marcelo. **Mobile learning: um breve panorama do uso pelo mundo**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23420>. Acesso em: 21 out. 2021.

ARAÚJO, Renata Kelly de Souza. **Avaliação da aprendizagem na educação online: construindo elementos para um avaliar interativo-mediador**. 2019. 468 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019.

ASMUNDSON, Gordon J.; TAYLOR, Steve. Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. **Journal of Anxiety Disorders**, [s. l.], v. 70, 102196, 2020. Disponível em: doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196. Acesso em: 29 nov. 2021.

BAYER, Julia Sotto-Maior. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP**. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BERTHOLDO NETO, Emílio. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 22, p. 59-72, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2017i22p59-72>. Acesso em: 5 out. 2021.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos *et al.* Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2411-2421, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BIERNATH, André. Vai passar ou piorar? Os cenários para a pandemia em 2022. **BBC News**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59832726>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BORSA, Juliane Callegaro. Considerações sobre o uso do teste da casa-árvore-pessoa - HTP. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 151-154, abr. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996/ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Marco civil da internet**: Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 164).

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento**. O Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar, tanto na educação básica quanto na educação superior, vem a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 18 de março de 2020b. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/nota-esclarecimento-cne.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades não Presenciais

Durante o Período de Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, edição 53, p. 39, 18 mar. 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Saúde orienta estados sobre medidas preventivas em função de nova variante do SARS-CoV-2. **Gov.br**, Brasília, DF, 2 fev. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-saude-orienta-estados-sobre-medidas-preventivas-em-funcao-de-nova-variante-do-sars-cov-2>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de setembro de 1990.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2020e.

BUCK, John N. **H-T-P: Casa – Árvore – Pessoa. Técnica Projetiva de Desenho: Manual e Guia de Interpretação**. São Paulo: Vetor, 2003.

CAMARA, Lunica Borella. A educação na constituição federal de 1988 como um direito social. **Revista Direito em Debate**, Ijuí, v. 22, n. 40, p. 4-26, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/issue/view/118>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CAMARGO, Gabriel Rodrigues de. **Dificuldades emergentes na implementação do ensino remoto emergencial no cenário brasileiro**. In: TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima *et al.* (org.). O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia: Da educação básica ao ensino superior. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. *E-book*. Cap. 2.

CAMARGO, Gabriel Rodrigues de; PAIXÃO, Milton Cesar Rodrigues de. **O WhatsApp como meio para comunicação da escola com os pais**. In: TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima *et al.* (org.). O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia: Da educação básica ao ensino superior. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. *E-book*. Cap. 14.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 403-410, out./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Curitiba: InterSaberes, 2019.

CGI.BR, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Domicílios: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros 2019**. São Paulo: CGI.BR, 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 35. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

COELHO, Patrícia Margarida; MOURA, Suzana Cristina Andrade. Relação Professor-Aluno: Interações Pedagógicas em Ambientes Digitais no Ensino Fundamental em Tempo de Pandemia. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, e1397, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1397>. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, Míriam. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia**. 2021. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2021.

CREIGHTON, Theodore B. Digital Natives, Digital Immigrants, Digital Learners: An International Empirical Integrative Review of the Literature. **ICPEL - Education Leadership Review**, [s. l], v. 19, n. 1, p. 132-140, Dec. 2018 Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200802.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CRUZ, Ricardo Pedro. EPIDEMIA deve se arrastar até 2021. **R7**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/epidemia-deve-se-arrastar-ate-2021-e-com-200-mil-mortos-diz-pesquisador-15072020>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CRUZ NETO, Constantino Dias da. **Comunidade Virtual de Prática (VCoP) como apoio à educação a distância no IFMT em tempos de pandemia: a narrativa reflexiva de um percurso**. 2021. 193 p. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpsmJsgjDcWdqhZFKs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DIAS, Rosângela Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

EL KHATIB, Ahmed Sameer; CHIZZOTTI, Antonio. Aulas por videoconferência: uma solução para o distanciamento social provocado pela Covid-19 ou um grande problema?

Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, Aracaju, v. 20, p. 26-45, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/14031>. Acesso em: 26 fev. 2021.

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

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 3369-3379, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.13482018>. Acesso em: 3 mar. 2022.

FIORAVANTI, Carlos. Pesquisadora diz que pico da covid-19 no Brasil ocorrerá entre abril e maio. **UOL**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/03/14/pesquisadora-diz-que-pico-da-covid-19-no-brasil-ocorrera-entre-abril-e-maio.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FIQUE em casa (se puder)... **PNUD Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2020/fique-em-casa--se-puder-.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478200900010001>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FORTIM, Ivelise; ARAUJO, Ceres Alves de. Aspectos psicológicos do uso patológico de internet. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 33, n. 85, p. 292-311, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2013000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2021.

FREITAS, Renan Gustavo Beloni. **Manual de experimentos de física utilizando o smartphone como instrumento de medida**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - PROFIS-So, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14253>. Acesso em: 28 out. 2021.

FUNDAÇÃO ABH. **De bairro mais violento do mundo ao berço do empreendedorismo periférico**. Conheça o Jd. São Luís. São Paulo: Fundação ABH, 2021. Disponível em: <https://www.fundacaoabh.org.br/de-bairro-mais-violento-do-mundo-ao-berco-do-empreendedorismo-periferico/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informe nº 3: percepção de docentes sobre a valorização profissional no contexto da pandemia. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-3>. Acesso em 12 nov. 2021.

GALHARDI, Cláudia Pereira *et al.* Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 2, p. 4201-4210, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GOMES, Sheila Freitas; PENNA, Juliana Coelho Braga de Oliveira; ARROIO, Agnaldo. Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20018, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/bW5YKH7YdQ5yZwkJY5LjTts/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2021.

GRIMLEY, Naomi. Covid: por que OMS diz que pandemia ainda vai durar mais do que o previsto. **G1**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/21/covid-por-que-oms-diz-que-pandemia-ainda-vai-durar-mais-do-que-o-previsto.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GRUBITS, Sonia. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. especial, p. 97-105, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300012>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GUIMARÃES, Elvandir Guedes. **A produção de material didático digital para o ensino de inglês: o desafio da transposição didática**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21244>. Acesso em: 26 nov. 2021.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia: E breves lições para o mundo pós-coronavírus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma Breve História da Humanidade**. 29. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HESSEL, Rosana. Apesar do crescimento do PIB, dados mostram que Brasil nunca foi tão desigual. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/06/4929384-apesar-do-crescimento-do-pib-dados-mostram-que-brasil-nunca-foi-tao-desigual.html>. Acesso em: 2 dez. 2021.

HONDA, Erica Marie Viterita; SILVA, Thays Bertoncini. O “Tribunal da Internet” e os efeitos da cultura do cancelamento. **Migalhas**, São Paulo, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/331363/o-tribunal-da-internet-e-os-efeitos-da-cultura-do-cancelamento>. Acesso em: 22 nov. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IHA, Natália Yoko. Perspectivas didáticas do ensino de filosofia a distância: um olhar sobre o curso do centro de mídias SP. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 2094–2125, 2021. DOI: 10.20396/rfe.v13i1.8661847. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661847>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD): informativo. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>. Acesso em: 9 out. 2021.

“JÁ ACABOU, Jéssica?!”: jovem abandonou estudo e caiu em depressão após virar meme. **G1**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/09/01/ja-acabou-jessica-jovem-abandonou-estudo-e-caiu-em-depressao-apos-virar-meme.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

JAPIASSU, Renato Barbosa; RACHED, Chennyfer Dobbins Abi. A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 12, p. 49-60, 2020. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2020/03/Renato-Revista-Educac_a_o-em-Foco.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2014.

KING, Anna Lucia Spear; NARDIN, Antonio Egidio. Novas tecnologias: uso e abuso. *In*: NARDIN, Antonio Egidio; SILVA, Antônio Geraldo da; QUEVEDO, João Luciano de. **Programa de Atualização em Psiquiatria - PROPSIQ**. Ciclo 3. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2013.

LEAL, João. Máscaras covid-19 e outras máscaras. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. especial, p. 157-162, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752021v11esp8>. Acesso em: 18 nov. 2021.

LEMOS, Vinicius. Falei uma frase errada e até hoje lembram disso: a jovem que virou meme há 10 anos. **Época**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/sociedade/falei-uma-frase-errada-ate-hoje-lembram-disso-jovem-que-virou-meme-ha-10-anos-24703862>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LIMA, Rossano Cabral. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300214, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000200313&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

LOPES, Helvecio Pereira; MOREIRA, Evando Carlos. Burnout e ciclo de vida profissional de docentes e não docentes: relatos de um experimento. **SemFor - Seminário de Formação do Cefapro**, Rondonópolis, v. 1, n. 1, p. 386-396, 2019. Disponível em: <http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/140>. Acesso em: 2 out. 2021.

LOPES, Marcos Rogério. Salário médio no país cai de quatro para dois mínimos em nove anos. **R7**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/salario-medio-no-pais-cai-de-quatro-para-dois-minimos-em-nove-anos-29012022>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 29, n. 4, e2020407, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400026>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MARINS, Carolina. Surto de covid no Brasil deve “acabar” depois do Natal, sugere estudo. **UOL**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/09/surto-de-covid-no-brasil-deve-continuar-ate-depois-do-natal-diz-estudo.htm?cmpid=copiaecolahttps://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/09/surto-de-covid-no-brasil-deve-continuar-ate-depois-do-natal-diz-estudo.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MATOS, Gabriela. Instituto da UFRJ já atendeu a 500 pacientes com sintomas de dependência digital. **O dia**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-01-15/instituto-da-ufrj-ja-atendeu-a-500-pacientes-com-sintomas-de-dependencia-digital.html>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25 n. 51, p. 237-254, 2020. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MORATO, Rúbia Gomes; KAWAKUBO, Fernando Shinji; LUCHIARI Ailton. Geografia da desigualdade ambiental na Subprefeitura de Campo Limpo Município de São Paulo/SP. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO*, 12., 16-21 abril 2005, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: INPE, 2005. p. 2281-2288. Disponível em: <http://marte.sid.inpe.br/col/ltid.inpe.br/sbsr/2004/11.18.20.56/doc/2281.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021.

MOREIRA, Adriano; SALLES, Leila Maria Ferreira. O ECA e a concretização do direito à educação básica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 177-198, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1401/pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. 3. ed. Porto Alegre: Sulina: EDIPUCRS, 2007a.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2007.

NEVES, Cristiano. **Fique em casa se puder**. 2020. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=e8KjMKakJwg>. Acesso em: 24 nov. 2021.

NEVES, Marcus Freitas. **Contribuições do processo criativo publicitário para o planejamento de videoaulas em educação a distância online**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; ASSIS, Valdegil Daniel de; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades: Revista do Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e325271, p. 1-17, 2021.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de *et al.* Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 17, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>. Acesso em: 22 ago. 2021.

OLIVEIRA, Esmael Alves de *et al.* Inquietações sobre educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. especial II, p. 207-228, jun./out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51647>. Acesso em: 19 maio 2021.

OLIVEIRA, Márcia Daiana Soares de. **O uso do google sala de aula como ferramenta de mediação pedagógica**. 2020. 57 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Biologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Governador Valadares, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12383>. Acesso em: 30 out. 2021.

OLIVEIRA, Marcia Sacramento de. A história da educação à distância e o contexto atual. *In*: COELHO, Francisco José Figueiredo; VELLOSO, Andrea. **Educação a distância: história, personagens e contextos**. Curitiba: CRV, 2014. p. 15-35.

OLIVETO, Paloma. Dependência das redes sociais favorece o surgimento de novo distúrbio mental. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2012/12/03/interna_tecnologia,

337043/dependencia-das-redes-sociais-favorece-o-surgimento-de-novo-distubio-mental.shtm. Acesso em: 21 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 out. 2021.

ORNELL, Felipe *et al.* “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 232-235, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462020000300232&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

PACHIEGA, Michel Douglas; MILANI, Débora Raquel da Costa Milani. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 220-234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323/8712>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PANDEMIA do novo coronavírus pode acabar no Brasil em julho. **Correio 24 horas**, Salvador, 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/pandemia-do-novo-coronavirus-pode-acabar-no-brasil-em-julho/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes e Martins; PURA, Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. **Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência**: uma pesquisa-formação na cibercultura. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

POSOTTO, Advogados Associados. Traição pela internet já é o maior motivo de divórcio. **Jusbrasil**, [s. l.], 2015. Disponível em: <https://posocco.jusbrasil.com.br/noticias/416800494/traicao-pela-internet-ja-e-o-maior-motivo-de-divorcio>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos *et al.* Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100011>. Acesso em: 29 maio 2021.

RIGA, Matheus. Com pandemia, WhatsApp ganha status de instrumento pedagógico no Brasil. **Forbes**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2021/08/com-pandemia-whatsapp-ganha-status-de-instrumento-pedagogico-no-brasil/>. Acesso em: 26 out. 2021.

RODRIGUES, Jacinta Antonia Duarte Ribeiro. **Da lousa à tela: o uso de objetos digitais de aprendizagem no ensino de Ciências**. 2021. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3748>. Acesso em: 26 out. 2021.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: as lições do coronavírus**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, supl. 1, p. 5237-5243, fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa Computador do Professor tem segunda edição com adesão até 31 de julho**. São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/programa-computador-professor-tem-segunda-edicao-com-adesao-ate-31-de-julho/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Chip de internet: estudantes já podem manifestar interesse de participação**. São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos-governamentais/secretaria-da-educacao/chip-de-internet-estudantes-ja-podem-manifestar-interesse-de-participacao/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. **Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras: Quadro Analítico, Campo Limpo**. São Paulo, 2016a. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/QA-CL.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. **Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras: Quadro Analítico, Casa Verde**. São Paulo, 2016b. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/QA-CV.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Subprefeituras. **Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em: 2 fev. 2022.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES, José de Pinho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIGEMURA Jun *et al.* Respostas públicas ao novo coronavírus 2019 (2019-nCoV) no Japão: consequências para a saúde mental e populações-alvo. **Psychiatry and Clinical Neurosciences**, [s. l.], 8 fev. 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/pcn.12988>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SHIROM, Arie. Esgotamento relacionado ao trabalho: uma revisão. *In*: QUICK, James Campbell; TETRICK, Lois E. **Manual de psicologia da saúde ocupacional**. Associação Americana de Psicologia. Nova Iorque: Wiley & Sons, 1989.

SILVA, Hilmar Ferreira da *et al.* Videoconferencing, educational strategy in times of the COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 10, p. e583101019267, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.19267. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19267>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, Karla Wander da; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene (2020). A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SOARES, Ademilson de Sousa. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/15673/9598>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luísa F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/v99rNSNczt6cSRg4D7RTmmr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2020.

TANABE, Cristiane Ryu Jordão; SOUZA, Fabiana Amorim Siqueira de; BONINI, Taynan Filipini. Educar no caminho da sensibilidade: repensando a relação professor-aluno. *In: GEREMIAS, Agnaldo Aparecido et al. Memórias, sensibilidades e educação*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 17-30.

TOLEDO JÚNIOR, Laércio Fermino de. **Tratamento do movimento oscilatório utilizando o ensino híbrido**: uma proposta para o ensino médio. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14214>. Acesso em: 27 nov. 2021.

TONIN, Juliana; MACHADO, Anderson dos Santos; DIAS, Patrícia Ruas. 2020 nas telas: escola online para crianças em fase de alfabetização. **Scielo Preprints**, São Paulo, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2684/4696>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602016000300018>. Acesso em: 11 out. 2021.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00331162, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNESCO. **Adverse consequences of school closures**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 14 out. 2021.

USO do celular aumenta em até 400% o risco de acidentes no trânsito. **G1**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/02/uso-do-celular-aumenta-em-ate-400-o-risco-de-acidentes-no-transito.html>. Acesso em: 21 nov. 2021.

VIEIRA, Isabela. Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 269-276, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0303-76572010000200009>. Acesso em: 8 jan. 2021.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike C. C. Ricci. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **OEMESC - Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina**, Florianópolis, editorial mensal, p. 1-5, abr. de 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc/editorialmensal>. Acesso em: 25 set. 2021.

VILELA, Jean Louis Landim; FERRAZ, Anderson Claiton; DIAS, Matilde de Paiva; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de. Dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em relação a alunos com deficiência: uma análise no contexto da Pandemia de Covid-19. **Scielo Preprints**, São Paulo, p. 1-16, nov. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3115/5624>. Acesso em: 21 jan. 2022.

VITORIO, Tamires. Pandemia de covid-19 no Brasil pode acabar só em novembro, diz estudo. **Exame**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://exame.com/ciencia/pandemia-de-covid-19-no-brasil-pode-acabar-so-em-novembro-diz-estudo/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

VOORWALD, Herman J. C. **A educação básica pública tem solução?** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

WOLF, Maryanne. **O Cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

WOLFF, Carolina Gil Santos. **Ensino remoto na pandemia**: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

**ANEXO A – Carta de apresentação,
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário**

ASSUNTO

Pesquisa: a educação em tempos de isolamento

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Professor(a),

Este formulário faz parte de uma pesquisa de Mestrado, de caráter exploratório, que objetiva compreender, sob a perspectiva dos docentes, como são as práticas educativas em período de isolamento social.

Sua participação é totalmente voluntária e não ocasionará em nenhum gasto ou pagamento. Ao enviar suas respostas, os participantes confirmam sua ciência e consentimento de que farão parte de um estudo acadêmico, fica assegurado que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados deste trabalho só serão divulgados em meios científicos.

Os participantes desta pesquisa poderão entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento para solicitar informações e sanar dúvidas, assim como retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo, sem que nenhum tipo de prejuízo lhe seja imposto.

Suas percepções são muito valiosas e suas respostas poderão contribuir não só para esta pesquisa, mas para a educação e para a sociedade. Agradeço muito por seu interesse e disponibilidade de contribuir para esta pesquisa.

Dados para entrar em contato:

Taynan Filipini Bonini

E-mail: taynan.bonini@gmail.com

Telefone e WhatsApp: (11) 98014-1457

Orientadora: Prof.^a Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida

E-mail: cleidea@uol.com.br

DADOS DO ENTREVISTADO

Nome; E-mail; Telefone; Idade; Descreva sua formação (Graduação, Pós graduação, Mestrado, Doutorado - se houver); Disciplina(s) e turmas que leciona:

CONSENTIMENTO

Eu informo que participo voluntariamente da pesquisa.

RELATOS

Esse trabalho se propõe a ser uma conversa com você. Pensando em ampliar as possibilidades, você pode responder as perguntas aqui neste formulário, por e-mail ou até por WhatsApp em formato de áudio. O que for melhor para você!

PERGUNTAS:

1. Qual(is) a(s) plataforma(s), ferramenta(s), aplicativo(s) e/ou rede(s) social(is) que você costuma utilizar para lecionar?
2. Como você prepara suas aulas no formato online? Existe um roteiro a ser seguido?
3. Comente sobre sua prática neste formato online, comparando-a com as aulas presenciais antes do isolamento social.
4. Quais são as possibilidades que você tem encontrado no formato online?
5. Quais são os limites que você tem encontrado no formato online?
6. Esse formato online traz algum desafio para você?
7. Como você percebe a reação dos seus alunos?
8. Como fica a relação professor-aluno no formato online?
9. Qual a sua sensação com o formato de ensino online?
10. Você tem disponibilidade para participar de uma entrevista com a pesquisadora?

ANEXO B – Respostas dos participantes da pesquisa na íntegra

Quadro 14 – Plataformas, ferramentas e aplicativos utilizados

Qual(is) a(s) plataforma(s), ferramenta(s), aplicativo(s) e/ou rede(s) social(is) que você costuma utilizar para lecionar?	
Professora Mintaka	Eu utilizo o <i>WhatsApp</i> , E-mail, <i>Gloogle Meet</i> e <i>Google Classroom</i> .
Professor Betelgeuse	<i>Facebook</i> , <i>Teams</i> , <i>Meet</i> , <i>Classroom</i> .
Professor Arcturus	<i>Zoom</i> , <i>Classroom</i> , <i>Meet</i> .
Professor Sírius	<i>Meet</i> , <i>WhatsApp</i> e <i>Classroom</i> .
Professora Antares	Sou professora de sala de recursos e atendo o público-alvo da Educação Especial (deficiência visual) oferecendo apoio educacional especializado. O atendimento é individualizado e durante o isolamento estou utilizando o <i>WhatsApp</i> através de chamada de vídeo e áudio para dar continuidade ao trabalho.
Professora Órion	Utilizo <i>sites</i> , livros, vídeos e aplicativos como <i>WhatsApp</i> .
Professor Aldebaran	<i>Google Meet</i> , <i>Classroom</i> , <i>WhatsApp</i> .
Professora Kepler	Utilizo o <i>Google Classroom</i> , <i>WhatsApp</i> e <i>site</i> da escola.
Professora Phoenix	<i>Classroom</i> , <i>Meet</i> e <i>WhatsApp</i> .
Professora Centauro	<i>Google Classroom</i> , <i>Google Forms</i> , não utilizo redes sociais para este fim.
Professora Bellatrix	CMSP, <i>Classroom</i> e <i>WhatsApp</i> .
Professora Saiph	CMSP, <i>Google Sala de aula</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>YouTube</i> , <i>Meet</i> , <i>Zoom</i> .
Professora Taurus	Celular, <i>Notebook</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Google Classroom</i> , <i>Meet</i> , <i>Zoom</i> , <i>Messenger</i> , <i>site</i> Institucional e APP do Estado.
Professora Sagitário	CMSP, <i>Google Meet</i> .
Professora Rígel	<i>WhatsApp</i> , <i>YouTube</i> , <i>Teams</i> , <i>Google Meet</i> .
Professora Andrômeda	<i>Wonderwall</i> , <i>YouTube</i> , <i>Record</i> , <i>Google Classroom</i> , grupos de <i>WhatsApp</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15 – Preparação das aulas

Como você prepara suas aulas no formato <i>online</i>? Existe um roteiro a ser seguido?	
Professora Mintaka	Eu preparo o passo a passo das minhas aulas em <i>Power Point</i> , depois gravo em pdf para enviar aos alunos que não conseguem participar dos encontros virtuais.
Professor Betelgeuse	Leio o conteúdo a ser aplicado e vou procurando vídeos e imagens para ilustrar as explicações.
Professor Arcturus	Precisei adaptar a minha disciplina apenas para aulas teóricas, uma vez que a maioria dos alunos não possuem espaço físico em casa para realizar as atividades práticas. Existe um roteiro a ser seguido.
Professor Sírius	Eu pesquiso na <i>internet</i> , baixo e se preciso faço a adequação para determinadas turmas.
Professora Antares	Já tenho estabelecido o tipo de atendimento com cada aluno. Com alguns trabalhos com o método Braille, as mães deixam as atividades na escola e faço a transcrição (“tradução”) para a tinta para repassar

	aos professores. Com outros faço adaptações de materiais em texturas e relevos, além de alfabetização através do método Braille.
Professora Órion	Utilizo as habilidades para aquele bimestre e apostila do estado e outras matérias como livros.
Professor Aldebaran	Verifico o tema em questão e preparo o conteúdo a ser passado.
Professora Kepler	Sempre preparo as aulas de acordo com as habilidades exigidas para cada semestre. O roteiro que sigo são as habilidades essenciais para cada bimestre e aproveitamento das aulas do centro de mídias.
Professora Phoenix	Eu sigo o currículo paulista.
Professora Centauro	O plano de aula quinzenal solicitado pela escola é um norteador.
Professora Bellatrix	Utilizo slides e compartilho tela com os alunos pelo aplicativo CMSP.
Professora Saiph	Separo os conteúdos, planejo as aulas, gravo e edito, envio o link para os alunos assistirem e posteriormente reforço o conteúdo e esclareço dúvidas ao vivo através das plataformas.
Professora Taurus	Cada escola é de uma forma! Roteiros no <i>Word</i> , <i>Forms</i> , vídeos aulas ao vivo e por mensagem no chat pelo APP.
Professora Sagitário	Atividades diversas.
Professora Rigel	Sim. Uma rotina semanal. Gravo aulas bem explicadinhas, como se eu estivesse dentro da sala.
Professora Andrômeda	Devemos seguir o Currículo Paulista, livros <i>E-mail</i> , ler e escrever, sociedade e natureza, aprender sempre e livros de apoio.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 – A prática no formato *online*

Comente sobre sua prática neste formato <i>online</i>, comparando-a com as aulas presenciais antes do isolamento social.	
Professora Mintaka	Fazemos reuniões pelo <i>Google Meet</i> para esclarecer dúvidas.
Professor Betelgeuse	Eu particularmente estou gostando mais da preparação das aulas <i>online</i> devido a possibilidades de ferramentas que posso usar durante as aulas, como vídeos, áudios, imagens, etc.
Professor Arcturus	Tenho pouca experiência, porém <i>online</i> percebi que o aluno não tem tanto interesse.
Professor Sírius	A princípio, com as mudanças abruptas que tivemos, foi bem complicado, tanto para os profissionais da educação quanto para os alunos, pois não fomos preparados para nada do que estamos vivenciando. Apesar disso, a gestão escolar se empenhou bastante para que tudo desse certo. Confesso que foi bem desesperador no começo, pois quem está em sala de aula sabe da dificuldade que professor tem de alcançar todos os alunos, que dirá no ensino a distância. Mesmo com todas as dificuldades, tem dado mais certo do que imaginamos, graças a Deus.
Professora Antares	No formato <i>online</i> , para o público da educação especial fica muito a desejar, pois além de vencer as barreiras do dia-a-dia no presencial preciso vencer barreiras tecnológicas, pois a maioria dos meus alunos não possuem aparelho celular e sequer sabem manuseá-los. Dependem de algum familiar para esta empreitada. Mas, estamos trabalhando com isso também, neste momento.

Professora Órion	No meu caso, a minha dinâmica melhorou usando as plataformas, me deu mais opções, porém os alunos preferem minha aula presencial, segundo eles.
Professor Aldebaran	Precisei tirar as aulas práticas.
Professora Kepler	É um desafio as aulas <i>online</i> , nunca sabemos o quanto conseguimos atingir o aluno... Já nas aulas presenciais é diferente pois podemos sanar as dúvidas instantaneamente e muitas vezes avaliar se o aluno absorveu a meta considerada suficiente.
Professora Phoenix	Limitante... em sala de aula eu tenho maior visibilidade e mobilidade, no virtual só tenho os recursos de som e imagens nas pontas dos dedos.
Professora Centauro	A interação com os alunos é bem reduzida durante as aulas remotas, tendo em vista que são poucos os alunos que aderiram a esta forma de ensino, e mesmo estes, muitas vezes se limitam a ouvir a palestra do professor(a), sem expressar questionamentos ou comentários – embora seja perguntado. Quando o aluno se expressa, é na forma escrita – comentário do chat.
Professora Bellatrix	Inovação tecnológica, buscando novos aprendizados, melhorias e inovação nas práticas pedagógicas bem como aprendizado.
Professora Saiph	No ano passado eu cheguei a duvidar da eficiência desse método de ensino, mas nesse ano (2021) a adesão dos alunos aumentou e todo o conjunto escolar foi se tornando mais familiarizado e confiante para desempenhar o trabalho, hoje posso dizer que temos cerca de 60% dos alunos engajados nas atividades <i>online</i> .
Professora Taurus	O lado ruim é que aumentou a carga de trabalho, não tem um padrão para se trabalhar, então cada escola define o como fazer e enviar atividades e aonde postar... tem escolas que possuem 3 lugares para postar a mesma atividade, gerando um trabalho triplo para correções e controle dos professores! O lado bom é que usamos a tecnologia, estamos avançando nesse aspecto! Porém no momento em vez da tecnologia simplificar o trabalho (que é objetivo), aumentou e muito! Além disso, a desigualdade social, proporciona que muitos não consigam acompanhar esse modo de aulas online, por não ter acesso às ferramentas, a <i>internet</i> e por não saber como utilizar, esse contexto real serve tanto para alunos como para professores! O risco de o aluno preferir fazer outras coisas, ao invés de estudar quando está em casa, é notório que acontece, e pode gerar abandono, ou regressão no saber.
Professora Sagitário	É uma prática nova que estou adaptando.
Professora Rigel	Aulas remotas estou gostando muito, os pais e mães estão amando e interagem no grupo.
Professora Andrômeda	É muito difícil, pois os alunos não acessam, alguns por não ter celular, computador e <i>internet</i> . Usamos nossos próprios recursos, luz, <i>internet</i> , celular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 17 – Possibilidades

Quais são as possibilidades que você tem encontrado no formato <i>online</i>?	
Professora Mintaka	Algumas ferramentas facilitam o acesso ao conteúdo.

Professor Betelgeuse	As possibilidades que encontro no formato <i>online</i> são muitas como por exemplo, posso verificar a situação de um aluno através da plataforma <i>Google Classroom</i> e saber se ele entregou sua atividade, se entendeu e posso devolver muito mais rápido as correções fazendo um <i>feedback</i> .
Professor Arcturus	Várias outras ferramentas, opções de aprendizado e tudo mais.
Professor Sírius	Possibilidade de um aprendizado a mais, como descobertas de novas ferramentas de ensino e aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores, pois ambos tiveram que encarar o tão assustador mundo da tecnologia.
Professora Antares	A possibilidade do aprendizado no uso do aparelho celular e seus recursos; o uso de chamada de vídeo para realização de atividades de sala de aula; uso de áudios para transmitir atividades a distância e a utilização de vídeos com conteúdo das aulas; empréstimo da máquina Braille para alfabetização a distância, via chamada de vídeo.
Professora Órion	A exposição de imagens e hiperlinks, a distribuição e conferência de atividades.
Professor Aldebaran	Penso que consigo me aprofundar mais nas regras de alguns esportes.
Professora Kepler	As possibilidades que tenho encontrado é ministrar aulas diferentes da forma tradicional... O formato <i>online</i> nos força a fazer uso das tecnologias de informações e conseqüentemente o aluno também.
Professora Phoenix	A única possibilidade que vejo e, com o devido tempo, seria gravar as aulas, realizando edições com as devidas correções de áudio e vídeo.
Professora Centauro	Creio que as possibilidades são muitas, mas devido à baixa adesão dos alunos, e às próprias limitações orçamentárias das famílias destes alunos, nós professores nos limitamos ao básico.
Professora Bellatrix	Praticidade.
Professora Saiph	Ter a disponibilidade da aula gravada para ser utilizada por muitas outras vezes, o apoio aos alunos com dúvidas e dificuldades também se tornou mais próximo e mais frequente.
Professora Taurus	Principalmente de se integrar mais na vivência atual dos alunos de um modo menos tradicional e com possibilidades de usar diversas ferramentas para atingir o objetivo da didática e outros.
Professora Sagitário	Interação com novas aprendizagens, inclusive as tecnologias.
Professora Rigel	Conhecer o mundo com um <i>click</i> .
Professora Andrômeda	O que facilita é podermos usar vários meios como por exemplo o <i>Google</i> e <i>YouTube</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18 – Limites

Quais são os limites que você tem encontrado no formato <i>online</i>?	
Professora Mintaka	Os alunos não têm recursos tecnológicos.
Professor Betelgeuse	Meus limites estão relacionados às preparações de avaliações em forma de formulários, estou encontrando dificuldades para utilizar mais essa ferramenta pelo fato de que ainda demoro muito para concluir a preparação das atividades.

Professor Arcturus	Acesso dos alunos.
Professor Sírius	O ensino a distância nos priva de uma interação plena, já que muitos se sentem tímidos diante da <i>webcam</i> .
Professora Antares	A falta de acesso à <i>internet</i> por parte de algumas famílias; a dificuldade de alguns para utilizar os recursos do celular; a falta de um familiar para auxiliar o aluno (cego) nas atividades em casa, pois, ou os responsáveis trabalham ou possuem outros filhos para auxiliar nas atividades escolares, ou simplesmente não conseguem auxiliar o aluno.
Professora Órion	Meu equipamento está defasado para este novo momento, servia anteriormente quando não era tão requisitado.
Professor Aldebaran	A falta de participação dos alunos por não possuírem celular.
Professora Kepler	O formato online é desafiador, principalmente em relação a conseguir atingir o número máximo de alunos. Pois muitos não participam ou por falta de <i>internet</i> ou falta de outros recursos tecnológicos. Apesar de estarmos no século 21, temos muitos alunos sem acesso às tecnologias.
Professora Phoenix	A mobilidade e a visão limitada pela lente, lembrando que não vemos os alunos da mesma forma como em sala de aula.
Professora Centauro	É bom frisar, que apesar de tentarmos ir um pouco além das ferramentas básicas, os alunos demonstram resistência. Devido, em parte, à forma de encarar a <i>internet</i> , pois boa parte dos alunos a veem como fonte de entretenimento. O aluno não está disposto a usar sua franquia de dados para, por exemplo, assistir vídeos indicados pelo professor. Ou ainda fazer uma pesquisa solicitada pelo professor na <i>internet</i> . Apesar de isso ser verdade, existe o fator pobreza, e ele tem de ser relevado, pois nem todos contam com <i>smartphone</i> ou computador próprio. Muitas vezes, o telefone dos pais é usado e compartilhado com mais de um filho. Desta forma, é quase impossível cobrar desempenho destes alunos.
Professora Bellatrix	Nenhum.
Professora Saiph	A plataforma CMSP ainda é precária e possui poucos facilitadores do nosso trabalho, principalmente para os professores da área de exatas e que necessitam utilizar muito a escrita durante as aulas.
Professora Taurus	Muitas vezes não conhecemos o aluno, só pelo que posta pelo <i>chat</i> , mensagens... e não temos esse <i>feeling</i> e <i>feedback</i> que teríamos em uma relação presencial. Também se você estiver em aula <i>online</i> ao vivo e ter 40 alunos no <i>chat</i> , impossível ler e atender, responder as dúvidas de tantos interagindo ao mesmo tempo!!!
Professora Sagitário	Falta de tecnologia para os estudantes.
Professora Rígel	Dificuldade com as tecnologias.
Professora Andrômeda	Atingir todos os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 – Desafios

Esse formato online traz algum desafio para você?	
Professora Mintaka	Sim, aprender mais sobre a tecnologia.

Professor Betelgeuse	Sim, com certeza eu preciso fazer mais tutoriais para poder utilizar todo o potencial que as ferramentas <i>online</i> têm para fazer meus alunos alcançarem a aprendizagem de forma significativa.
Professor Arcturus	Sim, pois se presencial já é difícil ter a atenção do aluno, <i>online</i> é mais difícil ainda.
Professor Sírius	Sim, bastante.
Professora Antares	Sim, muitos. Como por exemplo, tentar vencer as dificuldades impostas pelo momento atual, bem como pelo formato <i>online</i> de atendimento educacional e continuar tentando trabalhar a autonomia e independência dos meus alunos, apesar de tudo isso.
Professora Órion	Desafio de pesquisar e formatar a aula para o <i>online</i> , melhorar a linguagem.
Professor Aldebaran	Sim... nunca fui muito ligado em tecnologia, hoje percebo que se tornou algo essencial.
Professora Kepler	O desafio que tenho é tentar atingir os alunos de forma satisfatória.
Professora Phoenix	Só o de tentar prender a atenção do aluno.
Professora Centauro	As plataformas, os aplicativos nem tanto. O mais desafiador é fazer com que algo chegue para estes alunos com necessidades, pois a condição deles é mais preocupante.
Professora Bellatrix	Sim. Alcançar o objetivo da aula e promover no aluno motivação e confiança na inovação.
Professora Saiph	Sim, a reinvenção por ter saído da minha zona de conforto.
Professora Taurus	Todos ...tive que aprender a utilizar várias plataformas, além de usar a <i>internet</i> e ter a obrigação de ficar logado, causa ansiedade, para que não caia o sinal, celular ou note não falhe, ou mesmo a <i>internet</i> acabe!!!
Professora Sagitário	Sim. Novas experiências.
Professora Rigel	Aprender as tecnologias.
Professora Andrômeda	Sim. A falta de experiência em computação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 20 – Reação dos alunos

Como você percebe a reação dos seus alunos?	
Professora Mintaka	Alguns não conseguiram se organizar para realizar as atividades e acabam se perdendo.
Professor Betelgeuse	Ainda não tenho uma ideia a respeito de como eles se sentem com relação a essa situação pois são poucos os alunos que participam dos encontros <i>online</i> e normalmente são os alunos que já se saem bem em aulas presenciais.
Professor Arcturus	Preocupados.
Professor Sírius	Eles aparentam mais tímidos que no presencial.
Professora Antares	Acredito que a maioria dos alunos da sala de Recursos preferem o formato presencial, pois percebo que ficam pouco à vontade durante os atendimentos via chamada de vídeo, falta um pouco da espontaneidade de sala de aula, talvez por estar no meio dos

	familiares; sinto que o interesse pela escola tem diminuído nos últimos meses. Eles comentam que estão com saudades dos colegas.
Professora Órion	Eu os instigo, os provoco.
Professor Aldebaran	Pouco interessados em todas as disciplinas, acredito que o fato de não estarem fisicamente presentes na escola, estão desanimados.
Professora Kepler	Na realidade sinto que os alunos estão com saudades do contato físico. Saudades da interação que há na escola com os colegas e professores.
Professora Phoenix	Através dos poucos momentos que é possível ver e ouvir os alunos, ou quando o aluno sempre é participativo e, no entanto, ele está quieto.
Professora Centauro	Eles estão fragilizados, pelo menos aqueles que atendem ao chamado para assistir às atividades remotas. Conversando com eles, se percebe que estão carentes, precisam dividir as tensões e socializar com outros seres humanos que não os próprios familiares.
Professora Bellatrix	Participativos e mais próximos.
Professora Saiph	Tenho recebido um <i>feedback</i> bastante positivo, principalmente em relação às aulas gravadas e postadas no <i>YouTube</i> .
Professora Taurus	Eles gostam de aulas mais interativas, com vídeos, links, músicas... podem dialogar com as palavras de internautas, enviar ícones, aparecer na câmera, dar a sua resposta rápida, só postar no <i>chat</i> sem precisar esperar um por vez... e outros.
Professora Sagitário	Ainda tímidos com as ferramentas.
Professora Rígel	Eles amam.
Professora Andrômeda	Os que fazem atividades, gostam muito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 21 – Relação professor-aluno

Como fica a relação professor-aluno no formato online?	
Professora Mintaka	Muito distante.
Professor Betelgeuse	Com a relação professor-aluno, penso que ainda estamos nos acostumando com essa forma de interação, poucos alunos interagem no microfone ou no <i>chat</i> e muitos não ligam a câmera, a meu ver não está havendo uma interação bacana ainda, não estamos nos sentindo muito à vontade.
Professor Arcturus	Difícil pois eles não têm muito interesse.
Professor Sírius	Um pouco mais restrito, já que nem todos interagem.
Professora Antares	A relação de carinho e respeito continuam a mesma, mas sinto um distanciamento, falta de interesse pela escola e por tudo que está relacionado a ela.
Professora Órion	Geralmente é bem fria, eles não costumam interagir e alguns sequer abrem a câmera,
Professor Aldebaran	Muito distante... o professor não consegue saber se o aluno está aprendendo de verdade ou se está cheio de dúvidas.
Professora Kepler	Tenho um bom relacionamento com os alunos no formato online, mas a maioria se comporta de forma tímida, varia muito do dia. Tem dias que estão mais falantes e outros mais calados.

Professora Phoenix	Limitada, muito limitada.
Professora Centauro	Fica muito distanciada.
Professora Bellatrix	Maior entrosamento.
Professora Saiph	Na medida do possível tem sido mantida, algumas até se estreitaram.
Professora Taurus	Menos relacionamento concreto afetivo, de abraçar, poder olhar nos olhos para ajudar, dar um conselho, certificar que está bem e outros...
Professora Sagitário	Mais distante, mas estamos nas adaptações.
Professora Rigel	Limitado.
Professora Andrômeda	Tento manter o mesmo carinho e atenção de como se estivéssemos no presencial.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 22 – A sensação do professor

Qual a sua sensação com o formato de ensino online?	
Professora Mintaka	Acho estranho falta o contato com aluno. E acaba sendo mais difícil construir laços.
Professor Betelgeuse	Eu estou gostando muito, acho que com esse formato consigo começar e terminar um assunto de forma mais organizada embora eu não saiba se eles estão de fato entendendo, mas em sala de aula eu normalmente não conseguia concluir um conteúdo devido a uma série de interrupções.
Professor Arcturus	É importante, porém precisa ser mais acessível a todos.
Professor Sírius	É de que tenho trabalhado dobrado, já que os alunos me chamam no WhatsApp o tempo todo, seja fim de semana ou tarde da noite, mas tento compreender, sei que para eles também não tem sido fácil.
Professora Antares	A sensação é de que estamos dando o máximo de nós, em todos os sentidos, dobrando nossa carga horária, mas que nunca é o suficiente. Estamos aprendendo a usar ferramentas nunca antes utilizadas, as quantidades de novas informações são gigantescas e as cobranças no mesmo nível. Tem horas que parece que o cérebro não comporta mais tanta informação e às vezes bate uma sensação de que estamos fracassando ou de que não vamos conseguir. E o pior é ter que passar por tudo isso em isolamento em casa.
Professora Órion	Que é promissora.
Professor Aldebaran	Sensação de desafio.
Professora Kepler	Apesar da boa interação com os alunos, sinto os alunos distantes, na minha opinião eles ainda não possuem maturidade suficiente para o ensino a distância como um adulto. Na realidade acho que nosso país não tem ainda essa cultura de ensino a distância bem sedimentado.... Até os cursos universitários EaD são menos procurados, a maioria das pessoas prefere o presencial.
Professora Phoenix	Um misto de impotência com decepção.
Professora Centauro	Particularmente, creio que o ensino remoto fracassou e o que estamos fazendo é cumprindo uma mera formalidade.
Professora Bellatrix	Mais interesse e compreensão do aluno.
Professora Saiph	Me sinto muito confortável nesse formato pois sempre gostei de tecnologias.

Professora Taurus	Bem, por enquanto, muitas vezes, que estou enxugando gelo... poucos acessam ainda e acompanham as aulas e penso será que eles estão mesmo fazendo atividades ou outra pessoa por eles, será que aprendeu ou só fez para ter nota e frequência e e e ...!
Professora Sagitário	Mundo Novo. Novas formas de aprender.
Professora Rigel	Amei.
Professora Andrômeda	Que poderia haver recursos para trabalhar dentro da sala de aula com esta tecnologia.

Fonte: Elaborado pela autora.