

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**ALEXSANDRA VASCONCELOS NONAKA**

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA HÍBRIDA E A PLURALIDADE NA  
ESCOLA BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**São Leopoldo  
2021**

Alexsandra Vasconcelos Nonaka

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA HÍBRIDA E A PLURALIDADE NA  
ESCOLA BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Gestão  
Educativa, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Gestão Educacional – Mestrado Profissional  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Caroline Medeiros  
Martins de Almeida

São Leopoldo

2021

N812r Nonaka, Alexsandra Vasconcelos.  
Reflexões sobre a prática pedagogia híbrida e a pluralidade na escola básica em tempos de pandemia / por Alexsandra Vasconcelos Nonaka. – 2021.  
157 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2021.  
“Orientadora: Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida”.

1. Ensino híbrido. 2. Professores. 3. Pandemia do COVID-19. 4. Pluralidade dos aprendentes. I. Título.

CDU: 37.018

Alexsandra Vasconcelos Nonaka

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA HÍBRIDA E A PLURALIDADE NA ESCOLA BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Orientadora: Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida – Unisinos

---

Professora Dra. Leticia Azambuja Lopes – Universidade Luteranado Brasil

---

Professora Dra. Maria Aparecida da Rocha – Unisinos

## AGRADECIMENTOS

Nesse caminho que percorro com a ajuda de muitas pessoas admiradas e especiais, reconheço o cuidado de todas elas em tempos de tamanhos desafios, superações e aprendizagem.

Agradeço primeiramente a meu marido, Paulo Nonaka, pelo apoio e colaboração em nossos mais de trinta anos juntos, especialmente nos dois últimos. Ele, que sempre acreditou no resultado do esforço, no empenho e em dias melhores – minha força, meu porto seguro.

Aos meus filhos, Juliana, Débora e João Paulo, que aprenderam desde cedo a lidar com pais que sempre trabalharam muito. Obrigada por cuidarem de si mesmos e estarem conosco, responsabilizando-se por seus projetos de vida.

Aos meus pais que, em sua simplicidade e singularidade, foram figuras do bem.

À minha “ouvinte” Dra. Mônica Queiroga, por me ajudar em meio as tempestades a observar e aguardar ativamente por dias melhores.

Aos colegas e amigos cultivados no decorrer desse processo: Mônica Barddal Tonochi, Ângela Bigonha Bobareto, Eduardo Abranches, Glauco Félix Teixeira Landim... entre tantas outras pessoas que aprendi a chamar de queridas. Como poderíamos prever um afastamento tão abrupto?

À professora Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida, pelo compromisso, gentileza expressa na atenção, competência e despojamento. Pessoa generosa e essencial para essa conquista.

Aos professores com quem trabalhei por tantos anos, no colégio Loyola, a quem admiro pelo compromisso e esforço infinito para responder às demandas de cada tempo. Profissionais que colaboraram imensamente para meu crescimento e expansão da compreensão da pluralidade no mundo.

À banca de qualificação, composta pela Prof. Dra. Letícia Azambuja Lopes e pelo Prof. Dr. João Batista Storck (que não pode estar conosco na banca final), a qual colaborou para o aprofundamento e a qualificação deste trabalho. À Professora Dra. Maria Aparecida da Rocha, que organizou tempo para participar da apresentação da conclusão desse curso.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, que ampliou minha compreensão de esferas significativas da escola, lançando luz sobre temáticas e problemas até então pouco conhecidos ou explorados, iluminados a partir dessa experiência.

Agradeço e dou muito valor a cada um.

## RESUMO

Esta dissertação analisa a percepção dos professores de uma equipe do 5º ano do Colégio Loyola, sobre a prática pedagógica híbrida em tempos de pandemia. Considera-se o contexto de construção de uma nova escola básica, que passou a existir em um ambiente virtual. Essa urgente migração, devido ao covid-19, implicou o enfrentamento de diferentes exigências, que atestaram o valor do trabalho dos professores para a continuidade de um aprendizado que considerasse a pluralidade dos aprendentes. Em um ritmo acelerado, redes de trabalho e trocas de experiências se estabeleceram, fatores que catalisaram movimentos tecnológicos antes não imaginados para um tempo tão curto. O uso do ensino híbrido passou a ser considerado e ao mesmo tempo questionado, uma vez que seus fundamentos previam aulas presenciais, recursos eletrônicos e, principalmente, que os estudantes atuassem ativamente como protagonistas dos processos relacionados ao aprender. Este estudo refere-se a esse processo e buscou responder à seguinte questão: o que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, têm a dizer sobre o uso do ensino híbrido, a aprendizagem dos educandos e a pluralidade dos aprendentes em tempos de construção de uma nova escola, no contexto virtual de isolamento social, em decorrência do covid-19? Tivemos como objetivo analisar, a partir do olhar dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Loyola, a vivência compartilhada com os estudantes, em sua pluralidade, para o alcance dos objetivos previstos pela escola através do uso de aulas virtuais, da proposta de atividades (síncrona e assíncrona) e do ensino híbrido. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, para qual foi aplicado um questionário a 5 professoras responsáveis pela regência globalizada no ano de 2020, 1 professora de Arte, 2 professores de Música, 4 professores de Educação Física, 1 professora de Ensino Religioso e 2 professores de Língua Inglesa, um total de 15 profissionais do Colégio Loyola, escola da Rede Jesuíta de Educação, na cidade de Belo Horizonte. Confirmamos, através das respostas obtidas, a importância de cuidados adicionais com os estudantes frente à vulnerabilidade experimentada e o desenvolvimento de interações mais dialógicas e colaborativas com os discentes. Para além do uso das tecnologias digitais, percebemos a relevância da centralidade dos estudantes em algumas turmas, considerando a pluralidade existente. Registramos essas informações em um diagnóstico que assegurará que a vivência desses tempos não se perca, oportunizando novas análises, exames e observações a partir de sua documentação.

**Palavras-chave:** Ensino híbrido. Professores. Pandemia do covid-19. Pluralidade dos aprendentes.

## RESUMEN

Esta disertación analiza la percepción de docentes de un equipo de quinto grado del Colegio Loyola, escuela perteneciente a la Red Educativa Jesuita, en la ciudad de Belo Horizonte, sobre la práctica pedagógica híbrida en tiempos de pandemia. Se considera el contexto de construcción de una nueva escuela básica, que comenzó a existir en un entorno virtual. Esta migración urgente, debido al covid-19, implicó enfrentar diferentes demandas, lo que atestiguaba el valor del trabajo de los docentes para la continuidad de los aprendizajes que consideraban la pluralidad de aprendices. A un ritmo acelerado, se establecieron redes de trabajo e intercambio de experiencias, factores que catalizaron movimientos tecnológicos antes no imaginados en tan poco tiempo. El uso de la enseñanza híbrida llegó a ser considerado y cuestionado al mismo tiempo, ya que sus fundamentos proporcionaban clases presenciales, recursos electrónicos y, principalmente, que los estudiantes actuaran activamente como protagonistas en los procesos relacionados con el aprendizaje. Este estudio se refiere a este proceso y buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué tienen que decir los docentes de 5º año de primaria, primeros años, sobre el uso de la enseñanza híbrida, el aprendizaje de los estudiantes y la pluralidad de aprendices en tiempos de construcción de una nueva escuela, en el contexto virtual de aislamiento social, como resultado del covid-19? Se anhela analizar, desde la perspectiva de los docentes de 5º año de Educación Primaria del Colegio Loyola, la experiencia compartida con los estudiantes, en su pluralidad, para lograr los objetivos marcados por la escuela a través del uso de clases virtuales, la propuesta de actividades (en un enfoque sincrónico y asincrónico) y la docencia híbrida. Se trata de una investigación de campo con enfoque cualitativo, en la que se aplicó un cuestionario a 5 profesores responsables de la regencia globalizada en 2020, 1 profesor de Arte, 2 profesores de Música, 4 profesores de Educación Física, 1 profesora de Enseñanza Religiosa y 2 profesores de Lengua Inglesa, un total de 15 profesionales del Colegio Loyola. Confirmamos, a través de las respuestas obtenidas, la importancia de un cuidado adicional para con los estudiantes ante la vulnerabilidad experimentada y el desarrollo de interacciones más dialógicas y colaborativas con los estudiantes. Además del uso de tecnologías digitales, nos damos cuenta de la relevancia de la centralidad de los estudiantes en algunos grados, considerando la pluralidad existente. Registramos esta información en un diagnóstico que asegurará que la experiencia de estos tiempos no se pierda, brindando oportunidades para nuevos análisis, exámenes y observaciones con base en la documentación.

**Palabras clave:** Enseñanza híbrida. Profesores. Pandemia de COVID-19. Pluralidad de los alumnos.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quatro Contatações de Tardif Sobre o Saber do Professor .....	41
Quadro 2 – Principais modelos de ensino híbrido segundo Christensen, Horn e Staker (2013).....	44
Quadro 3 – Comparação entre o ensino híbrido e atividades remotas convencionais .....	46
Quadro 4 – Os Saberes Profissionais dos Professores segundo Maurice Tardif (2000) .....	61
Quadro 5 – Lições aprendidas em tempos do covid -19 segundo Silva, Blins e Rozek (2020).....	66
Quadro 6 – Professores do 5º ano do Ensino Fundamental .....	78
Quadro 7 – Procedimentos adotados para o alcance dos objetivos específicos da pesquisa.....	81
Quadro 8 – Uso do Ensino Híbrido antes da Pandemia do covid-19 .....	86
Quadro 9 – Reconhecimento do Uso do Ensino Híbrido, nas aulas virtuais pelos professores.....	87
Quadro 10 – Opiniões dos professores do 5º ano sobre a aprendizagem dos estudantes, em sua pluralidade, nos processos vinculados às aulas remotas.....	91
Quadro 11 – Participação dos estudantes nas atividades remotas diárias .....	96
Quadro 12 – Uso da personalização dos processos pelos professores, considerando a pluralidade dos estudantes.....	101
Quadro 13 – Análise da aprendizagem alcançada pelos estudantes a partir da personalização nas aulas virtuais, conforme avaliação dos professores .....	102
Quadro 14 – Hipóteses dos professores sobre diferentes aprendizagens potencializadas pelo ensino virtual.....	106
Quadro 15 – Desafios enfrentados pelos professores para o desenvolvimento das aulas remotas, considerando a pluralidade dos estudantes.....	107
Quadro 16 – Percepções dos professores relacionadas às atividades remotas .....	108
Quadro 17 – Descrição dos principais aprendizados profissionais construídos frente a realidade de construção da escola virtual .....	110

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O trabalho do professor.....	38
Figura 2 – Exemplo da progressão do uso até apropriação das tecnologias digitais pelos professores em cinco etapas.....	39
Figura 3 – Organização da dinâmica escolar pelo professor: o estudante é estimulado a se relacionar ativamente com o mundo e tirar dúvidas, é mediado e interage, reelabora suas hipóteses, valida-as e partilha seus conhecimentos. Aprende em um processo contínuo.....	39
Figura 4 – O ensino híbrido.....	44
Figura 5 – Proposta metodológica análise de dados interpretativa e com análise de conteúdo.....	73
Figura 6 – Fluxograma dos processos do Núcleo de Apoio Educacional.....	76
Figura 7 – Diferentes habilidades.....	98
Figura 8 – Igualdade e equidade.....	99

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEPEMG	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas com a Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Ensino à Distância
FLACSI	Federação Latino-Americana de Colégios Jesuítas
FLACSO	Federação Latino-Americana de Ciências Sociais
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAE	Núcleo de Apoio Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCD	Pessoa com Deficiência
PEC	Projeto Educativo Comum
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PGQE	Programa de Gestão da Qualidade Educativa
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
RJE	Rede Jesuíta de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Trajetória acadêmica</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2 Caminhos percorridos</b> .....	<b>15</b>
1.2.1 O estudante .....	15
1.2.2 O professor e a escola .....	16
1.2.3 A tecnologia e uma nova paisagem .....	17
1.2.4 O reconhecimento da pluralidade dos aprendentes e o nascimento do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) .....	19
1.2.5 O ensino híbrido e a pluralidade .....	21
1.2.6 Tempos pandêmicos .....	23
<b>1.3 Problema de pesquisa</b> .....	<b>26</b>
<b>1.4 Objetivos</b> .....	<b>27</b>
1.4.1 Objetivo Geral .....	27
1.4.2 Objetivos Específicos .....	28
<b>1.5 Justificativa</b> .....	<b>28</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1 A escola, o ensino híbrido e a pluralidade dos aprendentes</b> .....	<b>32</b>
<b>2.2 O protagonismo do professor</b> .....	<b>37</b>
2.2.1 A constituição do professor .....	40
<b>2.3 O ensino híbrido</b> .....	<b>43</b>
<b>2.4 A pluralidade dos aprendentes e a pandemia</b> .....	<b>47</b>
2.4.1 A pluralidade dos aprendentes .....	47
2.4.2 A pandemia do covid-19 .....	50
<b>2.5 Revisão de estudos empíricos</b> .....	<b>55</b>
2.5.1 O ensino híbrido, o trabalho do professor e a escola em tempos de pandemia .....	56
2.5.2 Os saberes e o papel do professor em um novo mundo .....	61
2.5.3 O reconhecimento da pluralidade dos aprendentes e a necessidade de incluí-los em um novo contexto .....	66
<b>2.6. Gestão educacional no contexto do ensino híbrido</b> .....	<b>69</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>71</b>
<b>3.1 Caracterização da pesquisa</b> .....	<b>72</b>
<b>3.2 Local da coleta de dados</b> .....	<b>73</b>
3.2.1 Sobre a Pluralidade dos Aprendentes .....	75
<b>3.3 Participantes da pesquisa</b> .....	<b>78</b>
<b>3.4 Contexto da pesquisa</b> .....	<b>78</b>
<b>3.5 Análise de dados</b> .....	<b>82</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>84</b>
<b>4.1 Respostas dos professores - o ensino híbrido, a pandemia, as aulas online, a motivação, a aprendizagem e a personalização</b> .....	<b>84</b>

<b>4.2 Respostas dos professores – Percepções acerca de novas práticas pedagógicas, novo contexto e novas aprendizagens .....</b>	<b>103</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO A – Parecer Nº 5 / 2020 – Conselho Nacional de Educação .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO B – Texto / Manifesto: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO C – Estudo: Educação Jesuíta Frente à Pandemia .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO D – A experiência da aprendizagem remota: quanto tempo demais na tela? .....</b>	<b>144</b>

“Todos os homens  
são exceção a uma regra  
que não existe.”  
Fernando Pessoa

## 1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade trouxe e continua trazendo, para o espaço escolar, questionamentos complexos e exigências voltadas ao abandono ou à mudança de certos paradigmas. Conseqüentemente, esses desafios requerem respostas em um ritmo intenso de trabalho, pedem estudo e grande esforço, levando os educadores a experimentar sucessos, fracassos e trazendo mais dúvidas que certezas.

Considerando a diversidade das realidades, em um país tão grande como é o Brasil, onde diferentes prioridades referentes à cultura, economia e vontade política estão presentes, as circunstâncias relacionadas a qualquer temática são múltiplas. Por isso, destaca-se a importância de apontarmos o lugar de onde falamos e dizer quais são as características das personagens sobre as quais lançaremos nosso olhar, para entendermos a relevância desta proposta de pesquisa.

Trataremos, neste estudo, de uma escola particular da Rede Jesuíta de Educação, existente há 78 anos na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A instituição volta-se tradicional e predominantemente às famílias das classes econômicas A e B, tendo aproximadamente 2.600 alunos.

O professorado é composto por profissionais experientes com formação escolar superior, havendo nele: especialistas, mestres e doutores. Esse grupo apresenta baixa rotatividade, de maneira que, nos três segmentos da escola básica – Ensino Fundamental anos iniciais, anos finais e Ensino Médio –, no período de desenvolvimento desta pesquisa, era possível encontrar professores com mais de 20 anos de serviços prestados à escola. Tal realidade não impediu, contudo, que, ao final do ano pandêmico de 2020, alguns desses profissionais fossem dispensados de seu trabalho em consequência de mudanças na estrutura administrativa e pedagógica da instituição.

Nesse ambiente, até o afastamento protetivo, discutiram-se recorrentemente assuntos classificados globalmente como inovadores, destacando-se: a pluralidade dos aprendentes, a diversidade, a inclusão e o uso do ensino híbrido como uma metodologia

ativa. Evidentemente, são temáticas atreladas aos movimentos do mundo e às diferentes culturas, levando em consideração demandas atuais, já que, conforme Sacristán (2002), a cultura nos faz filhos do tempo e respondemos a ele.

Apesar dos investimentos em trocas de experiências através de colóquios institucionais, da RJE e com organizações parceiras, em formação continuada à comunidade educativa, em acesso dos docentes a recursos tecnológicos diversos e de ponta (mesmo antes do contexto pandêmico), em disponibilidade à banda larga, em acompanhamento do trabalho por especialistas e consultores e em espaços adaptados para aprendizagem virtual e presencial, observa-se que ainda se fazia presente a resistência às mudanças.

Por isso, na escola onde se desenvolveu este estudo, resistiam práticas voltadas às metodologias mais indutivas, em que o papel do professor, segundo Moran (2018), é o de alguém mais experiente, que fala e transmite a teoria, sendo papel do estudante, depois de ouvir, aplicar o que aprendeu em situações previamente selecionadas. Também houve, por parte de alguns educadores, objeções e dificuldades para compreender e lidar com a diversidade, empregada aqui como substantivo que caracteriza tudo o que é diverso na composição humana em sua multiplicidade, no que diz respeito a elementos que compõem a individualidade, como cultura, biologia, etnia, linguística, religião, deficiência e sexualidade.

[...] estimulados a pensar na atenção à diversidade como uma nova forma de entender a educação, bem como constatar que estamos todos aprendendo de e na diversidade [...]. Trazendo a diversidade para o foco do pensar e repensar convém, primeiramente, visitar nosso entendimento sobre as diferenças, abordando-as sobre o prisma de uma análise mais complexa para aprofundar e responder se, afinal, queremos ser iguais aos outros ou se desejamos preservar as diferenças que nos garantem, de um lado, a subjetividade e, do outro, a alteridade. (CARVALHO, 2014, p.13).

Contudo, simultaneamente, é essencial registrar como marcante o lugar ocupado pelos professores envolvidos em movimentos contrários ao posicionamento descrito no parágrafo anterior. Destacamos, especialmente, as ações da equipe do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Loyola. O grupo é composto por professores regentes e especializados, profissionais que colheram os frutos de um movimento intenso realizado para o reconhecimento de seu trabalho e estudo. Isso se ressaltou ainda mais na situação provocada pela escola virtual, de forma que se mostrou à comunidade educativa o quanto

planejar e executar ações voltadas à aprendizagem significativa dos estudantes das turmas mais jovens é tarefa complexa, composta por desafios e pela superação de dificuldades para o alcance dos objetivos educacionais.

Esses professores, sem que pudessem prever o que enfrentariam no futuro próximo, ao longo dos últimos 4 anos, de 2016 a 2020, prepararam-se para desempenhar proposições e experiências consistentes e dotadas de recursos processuais e avaliativos coerentes às teorias que fundamentavam sua prática. Nesse sentido, assumiram a palavra em espaços coletivos, como palestras e cursos, discutindo e analisando suas escolhas, suas ações e seus recursos, buscando equilíbrio entre o currículo que se arquitetava e as dinâmicas avaliativas e examinando demandas relacionadas à diversidade e à personalização do ensino.

O grupo esteve entre os primeiros que se dispuseram a conhecer, implantar e implementar o ensino híbrido no Ensino Fundamental da escola, assim como acolher os movimentos de inclusão efetuados institucionalmente. Tais profissionais desenvolveram, através das trocas de experiências, estratégias relevantes para garantir que todos os educandos pudessem participar efetivamente da rotina escolar, baseada nos planejamentos produzidos pelo grupo, também interdisciplinarmente, para as sete turmas do 5º ano.

Com apreciável apoio uns aos outros, definiram suas ações sob um viés de renovação, fortalecimento e colaboração. Sendo a escola um setor formador da sociedade, como indica Alarcão (2011), nossa hipótese é de que, nela, esses cidadãos desenvolveram competências de compreensão não somente das capacidades de escuta, observação e reflexão para desempenhar suas funções, mas para buscar e utilizar novas linguagens, facilitadoras da interação e intercompreensão dos outros e do mundo, o que contribuiu para seu trabalho conjunto.

Inesperadamente, nos primeiros meses de 2020, a expansão do covid-19 levou à classificação da situação como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Então, no Brasil, a partir de meados de março, todas as escolas do território nacional foram fechadas. Em Belo Horizonte, essa situação durou quase um ano e meio.

Sabe-se que parte significativa das escolas particulares foram agilíssimas em sua organização tanto para o início dos trabalhos remotos quanto para o esperado retorno às

aulas tradicionais, presenciais, conforme todos conheciam. As ações dessas instituições, que permitiram a transposição da escola presencial para o universo *online*, foram, a princípio, pensadas e aplicadas coletivamente, a partir dos sindicatos, grupos de interesses comuns e outros<sup>1</sup>. Em seguida, houve orientações oriundas da esfera política e desdobramentos específicos, os quais também afetaram o ensino híbrido.

Nesse contexto, este se restringe ao exame de uma das inúmeras experiências cujo objetivo foi a não interrupção da aprendizagem escolar, com o rápido estabelecimento das aulas virtuais, para que se evitassem prejuízos às crianças e aos adolescentes, o que hoje observamos ter sido alcançado.

### 1.1 Trajetória acadêmica

“É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”  
Larrosa Bondía

Pedagoga, meu interesse pela educação surgiu cedo, inspirada em pessoas comprometidas e entusiasmadas: minhas professoras do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Engenheiro Francisco Bicalho, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A inspiração intensificou-se após o ingresso ao curso de Magistério, realizado em uma escola fundada pela professora Helena Antipoff e concluído em 1990, quando eu já trabalhava como professora em uma pequena escola de Educação Infantil no bairro onde morava.

Um pouco mais tarde, tive a oportunidade de atuar como auxiliar de turma em uma escola reconhecida na cidade de Belo Horizonte pelo perfil inovador, o que exigia formação continuada e crítica de seus professores, o Balão Vermelho. Como a instituição desenvolvia sua história apoiada em estudiosos de universidades de todo o Brasil e do exterior, essa experiência despertou e ampliou minha percepção sobre o que se passava naquelas salas de aula, as intenções dos professores, as ações dos estudantes, a riqueza e complexidade dos procedimentos. Com base nessa motivação, graduei-me em

---

<sup>1</sup>Sindicato das Escolas Particulares (Sinep), Sindicato dos Professores (Simpro), Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar e G5 (grupo constituídos pelas 5 maiores escolas particulares da cidade de Belo Horizonte).

Pedagogia, em janeiro de 1994, com um desejo imenso de, como profissional da educação, tornar as salas de aula mais dinâmicas, os processos mais eficazes e positivamente memoráveis para os estudantes.

Durante 10 anos trabalhei como professora nos segmentos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, quando passei a atuar como coordenadora pedagógica. Chamavam-me atenção os profissionais que, para favorecer o ensino e a aprendizagem, alcançando os objetivos propostos para todos, percorriam caminhos inclusivos, apesar de ainda não haver tantos debates acerca da pluralidade, personalização ou inovação e de não existir tamanho acesso aos estudos relacionados a essas temáticas.

Há aproximadamente 20 anos, então, trabalho analisando e mediando o cotidiano escolar, buscando maneiras de atender os alunos em sua singularidade. Sempre com o apoio da equipe de professores, acredito ser fundamental avaliar o contexto, os processos e o alcance ou não dos objetivos pedagógicos, de maneira a ajustar as escolhas e os planejamentos para aprendizagem, que ocorre em diferentes tempos e caminhos.

Paralelamente à coordenação escolar, atuei como consultora em uma rede particular para o segmento da Educação Infantil; fui professora convidada pelo Centro de Referência do Professor do Estado de Minas Gerais e coordenadora do Projeto Virtus Letramento, no qual 100 escolas selecionadas pela Secretaria do Estado de Minas Gerais receberam subsídios, recursos e formação continuada para implantação e implementação de processos e ressignificação do uso dos laboratórios de informática através de alfabetização, letramento, cálculo e resolução de problemas por meio de plataformas digitais.

Nesse projeto, os professores eram formados e mediados para a exploração de tecnologias e desenvolvimento de sequências didáticas, normalmente no contraturno, durante as aulas de Língua Portuguesa e Matemática. O investimento dirigia-se às crianças e aos jovens em situação de vulnerabilidade social, alguns deles atendidos também por outros projetos da rede estadual, entre eles “Escola Viva, Comunidade Ativa” e “Fica Vivo”. O trajeto descrito promoveu o desenvolvimento de habilidades relacionadas

à gerência de processos, organização da informação e gestão colaborativa para o alcance de propósitos e metas compartilhados.

No ano de 2001, iniciei minha primeira pós-graduação: Ensino e Aprendizagem, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, onde os papéis do aprendente e do professor foram muito discutidos, mas ainda com enfoque no ensino. No ano 2003, especializei-me em Educação Infantil pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG). Já em 2007 participei do curso “Construtivismo e Educação”, pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Tais experiências possibilitaram maior compreensão do ambiente escolar, dos elementos didáticos e pedagógicos e dos sujeitos que compõem esse universo.

Em 2011, ingressei no Colégio Loyola, escola da Rede Jesuíta de Educação, como coordenadora pedagógica das turmas do 5º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ingresso em uma instituição tradicional da cidade de Belo Horizonte, reconhecida pelo trabalho e pela qualidade dos profissionais, foi ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade de mais aprendizagem e crescimento contínuo.

No transcorrer dos anos em que estive presente nessa instituição, acompanhando os processos escolares, algumas mudanças ocorreram e merecem registro, pois se cruzam com os temas que discutiremos neste trabalho:

- a formação das equipes para o conhecimento e a utilização do ensino híbrido e das metodologias ativas;
- a ampliação do volume e acesso a recursos tecnológicos para o trabalho durante as aulas;
- a construção de diferentes ambientes de aprendizagem para qualificação das interações;
- a inauguração do Núcleo de Apoio Educacional;
- a adaptação do espaço escolar, que se tornou mais acessível para pessoas com deficiência.

Respondendo às demandas do mundo, cada uma dessas ações oportunizou crescimento profissional à equipe docente e a todos os educadores, impactando na percepção da importância da participação de todos em uma gestão colaborativa. Para

além do discurso, refletia-se, na prática cotidiana, um tempo de transformação, a partir de movimentos conscientes e consistentes, dirigidos ao alcance da renovação e promoção de uma educação integral, que contemplasse as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, conforme descrito no Projeto Educativo Comum<sup>2</sup> (PEC). Tal documento da Rede Jesuíta de Educação foi elaborado com o intuito de “definir um horizonte comum para os colégios jesuítas do Brasil” (PEC, 2016, p. 28), objetivando que as escolas se tornassem, segundo definição, centros de aprendizagem.

Ainda no que se refere à educação integral, o Sistema de Gestão da Qualidade Escolar – proposto pela Federação Latino-Americana da Rede de Escolas da Companhia de Jesus (FLACSI), composto por processos autoavaliativos, voltados à identificação das forças e fragilidades dos centros educacionais da Rede Jesuíta de Educação (RJE) e ao apoio na definição de planos de ação para a melhoria – indicou três dimensões para o trabalho docente: acadêmico, socioemocional e espiritual religioso. Os impactos desses investimentos foram notados espontaneamente na participação, no desempenho apresentados pelos alunos e na compreensão dos valores que se faziam caros e cultivados, ganhando raízes mais extensas e profundas.

Convém, para compreensão deste estudo, visitar vivências desde o ano de 2014, antes do alcance de certa fluidez no trabalho com metodologias ativas ou de intencionalidade com a perspectiva de inclusão, quando as professoras regentes do 5º ano foram incentivadas, por mim, então coordenadora da série, a se inscreverem para participar de um grupo de experimentações em Ensino Híbrido, desenvolvido no Brasil pelo Instituto Península e Fundação Lemann. O objetivo desse grupo de experimentações era, segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015), que uma equipe composta por professores de todo o Brasil, interessados pelo uso de tecnologias nas salas de aulas, pudesse vivenciar novas maneiras de atuar, planejar e integrar esses recursos à rotina escolar, verificando o quanto essa dinâmica impactaria no alcance dos objetivos previstos e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

---

<sup>2</sup> O Projeto Educativo Comum (PEC) é um documento elaborado pelas escolas que compõem a Rede Jesuíta de Educação (RJE), publicado no ano de 2016. Objetiva inspirar e orientar as escolas jesuítas brasileiras, para a qualificação do trabalho apostólico na educação básica, de maneira a torná-la “uma educação de excelência”, voltada à “construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.” (PEC, p. 10, 2016).

No Colégio Loyola, o que começou como um movimento discreto suscitou a ressignificação de processos e estratégias educacionais, além da busca por mais conhecimentos e uma percepção ampliada dos papéis existentes na escola. Ninguém poderia prever que essa expansão de horizontes e adoção criteriosa de inovações, alguns anos mais tarde, impactaria de maneira significativa e positiva, quando a escola, atendendo a uma urgência mundial sem precedentes, precisou ser reinventada.

Em 2016, deu-se início à construção do Núcleo de Apoio Educacional (NAE), a partir da contratação de consultoria pela Professora Doutora Márcia Barros de Rezende da UFMG. Esse investimento ampliou o sentido da personalização, tratada nos fundamentos teóricos relacionados ao ensino híbrido, instrumentalizando ainda mais as ações da equipe do 5º ano para os futuros desafios.

Acreditamos que as experiências vividas pelos educadores favoreceram a resposta às adversidades enfrentadas pela escola a partir de março de 2020. Professores regentes, especialistas, equipe de TI e de biblioteca, entre outros, já utilizavam recursos tecnológicos com a intenção de mediar com maior sofisticação os processos educacionais, estimulando a autonomia da aprendizagem, assim como se compreendia a existência da pluralidade nos grupos e da subjetividade na individualidade. No dia do encerramento das atividades escolares presenciais devido à pandemia, por exemplo, os alunos do 5º ano do Colégio Loyola foram para casa munidos de propostas de trabalho coerentes às suas experiências vividas na escola, relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, além de orientações e atividades disponíveis na plataforma *Moodle* (futuramente substituída pela plataforma *Teams*), em uma organização virtual que já conheciam e à qual estavam habituados.

Portanto, considerando os exercícios de desenvolvimento do trabalho com o ensino híbrido e a inclusão frente à heteronomia nos anos anteriores, ao longo do processo de transição da escola presencial para o contexto remoto, os professores desse grupo foram favorecidos pela experiência em ações pedagógicas virtuais, continuamente aprimoradas, e pelo desenvolvimento de ações de cuidado com a personalização. Observa-se que esses profissionais construíram certos significados fundamentais para uma atenção sobre as necessárias adaptações do currículo e a singularidade frente às particularidades. Partilhar com eles a apreciação e o enfrentamento de uma realidade tão

específica como a do ensino híbrido foi um grande prazer e uma oportunidade de conhecimento. Além da disposição para a partilha do sucesso, algumas vezes a equipe também compartilhava a frustração, mas, especialmente, o esforço para o alcance dos objetivos comuns.

## **1.2 Caminhos percorridos**

Após 30 anos de trabalho em escolas, como traduzir o que pensamos atualmente sobre o estudante? E sobre o uso da tecnologia, através, por exemplo, do ensino híbrido, a pluralidade dos aprendentes e os papéis de professores e estudantes? Podemos nos apoiar em estudiosos, o que é um bom recurso, mas também situar esses teóricos na realidade de que tratamos. Procuraremos, a partir da investigação teórica e empírica, desenvolver alguns tópicos.

### **1.2.1 O estudante**

Carvalho (2014) indica a importância de escolas e educadores superarem a imagem elaborada sobre um estudante ideal. Alarcão (2011, p. 11), por sua vez, alerta para o fato de que esse papel não pode mais ser compreendido como um “receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos”, mas devem ser impostas a ele “exigências acrescidas”, como “aprender a gerir e relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber”. Já Sacristán (2001, p. 33) diz que a identidade do sujeito – que o diferencia dos outros – é construída em um processo contínuo, que envolve diferentes significados a partir de particulares fontes e canais de experiência.

Seguramente, é difícil falar sobre o lugar ou os entrelugares do estudante em situação de isolamento social em decorrência de uma pandemia mundial, especialmente quando a escola que ele conhecia deixou abruptamente de existir. Durante o ensino híbrido, outra cultura foi imposta, em um modelo antes não pensado, mas baseado na lógica presencial, locado em um ecossistema específico, no qual a interação, um dos elementos mais importantes para crianças e jovens, passou a ocorrer de maneira muito diferente de suas experiências.

Martins e Almeida (2020, p. 218), por exemplo, criticam o emprego do termo isolamento social, por referir-se a um contexto atravessado pelo uso das tecnologias, em

um ciberespaço de “comunicações diversas e intensas”, em que ocorre, na verdade, o “isolamento social físico” para evitar a propagação do vírus. Dessa forma, apesar do recolhimento e da reclusão, observam que professores e estudantes estiveram imersos em “intenso processo comunicativo”.

No contexto da transposição da educação escolar presencial para o formato *online*, esta pesquisa observou que, em muitos casos, o pagamento das mensalidades e algumas vezes a preocupação com as avaliações externas justificaram muitas das ações de imposição para a migração de um ambiente a outro, sendo que recorrentemente foi adotado um foco conteudista. Conseqüentemente, o estudante, com menor ou nenhuma mediação adulta presencial para instigar e promover sentido à aprendizagem, em casa, teve sua disposição e seus esforços esvaídos ao longo do tempo, tornando-se, segundo os professores, menos atento, participativo e autônomo nesse contexto.

### 1.2.2 O professor e a escola

Sacristán (2002) comenta que as comunidades se formam no enfrentamento de uma mesma situação, diante de necessidades comuns. Afirma que a aprendizagem se dá em contextos distintos, através do enriquecimento da experiência, nascida da cultura em que formamos nossa identidade. Em um mundo globalizado, “onde fronteiras físicas são apenas meras referências simbólicas” (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 209), professores e, conseqüentemente, instituições educacionais precisaram dispor-se a mudanças para assumir o desafio de continuar educando em meio aos eventos de 2020.

Concordamos com Tardif e Lessar (2008), quando sustentam que ensinar é lidar e trabalhar com seres humanos, relacionando-nos com e para “eles”. Assim, garantir que os estudantes permanecessem lidando com conteúdos selecionados como relevantes em uma sociedade, minimizando prejuízos, especialmente acadêmicos, foi um dos objetivos que impulsionaram as escolas a agir mediante a pandemia advinda do covid-19.

É certo que o mundo adoecido cobrou uma educação formal, encarnada na ação dos professores, e adaptações rápidas aconteceram, pelos ajustes da prática presencial para o ensino remoto. Construíram-se redes de trocas de experiências para compartilhamento de processos eficazes para viabilizar o ensino e a aprendizagem,

exigindo a participação da família, em um viés particular e de informalidade. A sala de aula, então na sala de casa, abriu possibilidades, mas expôs fragilidades e, talvez como nunca, a escola e seus profissionais estiveram tão vulneráveis.

Sabendo que o ensino e a aprendizagem não se dão a partir de mera transmissão de informações, dificuldades antigas foram potencializadas e novas problemáticas se fizeram presentes no ambiente *online*, havendo, regularmente, pouco cuidado no equilíbrio da exigência dirigida aos professores. No contexto geral da docência na Educação Básica, notou-se um acúmulo de tarefas, como participação em reuniões, formações institucionais para uso novas ferramentas educacionais, elaboração de estratégias avaliativas tradicionais e planejamento ainda vinculado à dinâmica presencial.

### 1.2.3 A tecnologia e uma nova paisagem

Ao longo do desenvolvimento do trabalho com o ensino híbrido no Colégio Loyola, desde 2014, chamou atenção a possibilidade da personalização intencional da aprendizagem, uma vez que, à época, não eram comuns propostas em que a diversidade fosse reconhecida e incluída em sua importância. Sobre o conceito, Carvalho (2004) ressalta que somos todos iguais na condição da diferença, que individualiza o que compõe a nossa subjetividade e, ao mesmo tempo, nos humaniza. Contudo, é importante destacar que nem sempre o diferente esteve em condição de importância em grande parte dos ambientes sociais e na história.

Na medida em que o Ensino Híbrido foi implementado no Colégio Loyola, ganhando mais espaço e importância ao longo dos anos, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de qualificar a ação do professor para responder à pluralidade dos grupos. Nesse transcurso, assim como na dinâmica com os estudantes nas salas de aula, cada professor desenvolveu-se em um ritmo distinto, e, uma vez que a evolução heterogênea era esperada, intencionalmente a coordenação da série investiu na exploração dos relatos de sucesso para o alcance de objetivos específicos previstos nos planejamentos. Esse trabalho ocorreu durante as reuniões pedagógicas semanais da equipe do 5º ano e, indiscutivelmente, a troca de experiências positivas impulsionou até os professores mais resistentes à experimentação e reflexão, expandindo a percepção de que os processos analisados eram possíveis.

Segundo Alarcão (2011), uma escola reflexiva se faz, justamente, a partir de professores reflexivos, e a intervenção precisa estar calçada na compreensão do que se faz, a partir de um diálogo constante:

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala [...]. (ALARCÃO, 2011, p.49).

Na dinâmica de implementação do Ensino Híbrido no Colégio Loyola, cada integrante da ecologia escolar passou a ressignificar seu papel, responsabilizando-se por ele. Isso fez com que a escola crescesse com e a partir de seus componentes, estando aberta ao mundo em que se inseria e buscando, cada vez mais, interagir com ele.

É preciso considerar, todavia, os limites desse tipo de mudança. Inúmeros pesquisadores – como Moran (2018), Sacristán (2002, 2015) e Tardif (2000, 2008) – já reconheceram que os fundamentos da escola de hoje não mudaram ou mudaram muito pouco, se comparada à escola do século passado. Sobre isso:

O modelo escolar consolida-se, em todo mundo, em meados do século XIX, há cerca de 150 anos. Pra compreender a sua formação histórica é necessário recorrer a uma dupla análise, política e organizacional. Politicamente, os Estados assumem a responsabilidade pela educação impõem uma escolaridade obrigatória, com o objetivo de fabricarem uma identidade cívica e nacional. A escola pública, laica, gratuita, obrigatória e única é um elemento central no processo de construção dos Estado-nação (BOURDIEU, 1993; HUTMACHER, 1981). Nada teria sido feito sem os professores. Para cumprir a sua missão, os Estados constituem um corpo profissional docente que é recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos. A profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo escolar. Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: I) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; II) uma organização orgânica do espaço, com alunos sentados em fileiras, virados para o ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro; III) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e por nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; IV) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora. No centro da sala estão os professores. São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam *as disciplinas*, as matérias do programa, em dadas aulas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos. (NÓVOA, 2019, p.2, grifo do autor).

Contudo, é cada vez mais evidente o quanto os estudantes mudaram e já não aprendem mais como antigamente, independentemente das condições físicas ou cognitivas de cada um. Dessa maneira, um número de forças considerável pressionou e continua pressionando a escola em direção à inovação.

No meu ingresso em 2011 ao Colégio Loyola, por exemplo, para atuar na coordenação de série do 5º ano do Ensino Fundamental, eu não poderia prever que, em 2014, seria iniciado o trabalho com o ensino híbrido que alcançaria resultados significativos, a ponto de a proposta se estender para os demais segmentos da escola, a partir de orientações da Direção Acadêmica.

#### 1.2.4 O reconhecimento da pluralidade dos aprendentes e o nascimento do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE)

Durante os anos de 2016 e 2017, a comunidade educativa acompanhou os processos relacionados à implantação e incorporação do Núcleo de Apoio Educacional (NAE) no colégio Loyola. O NAE era formado por três especialistas: psicóloga, terapeuta ocupacional e psicopedagoga, que, juntas, investiam na informação, formação continuada e mediação das ações dos educadores para o alcance de objetivos voltados a uma formação realmente integral. Indiscutivelmente, com o passar do tempo e muito esforço, o Núcleo conseguiu tornar a cultura escolar mais inclusiva, apesar de insistentes leituras equivocadas por parte de indivíduos de todas as esferas institucionais, até mesmo por professores e coordenadores pedagógicos das séries, que muitas vezes se referiam aos estudantes atendidos pelo núcleo como “os meninos do NAE”.

É imprescindível esclarecer que o Núcleo de Apoio Educacional funcionou inclusive no ano de 2020, como um setor institucional estabelecido para acolher e incluir todos os educandos, especialmente aqueles que manifestavam necessidade de adaptação ou personalização para participar das dinâmicas de interação e aprendizagem existentes na rotina educativa *online*. Todo o cuidado concedido, por direito dos estudantes, desenvolvia-se independentemente de laudos médicos ou de especialistas, e, naturalmente, esse trabalho se expandiu para uma abordagem multidisciplinar, não ficando localizado exclusivamente nas salas de aula.

Analisando a experiência descrita, nos lembramos de Sacristán (2001), na medida em que o pesquisador problematiza o sentido do desenvolvimento de um sistema de

escolarização universal e com o que ele foi e é preenchido. Nessa lógica, não hesitamos ao assegurar que a experiência de convívio, o desenvolvimento e a aprendizagem na pluralidade, assumindo a diferença, é oportunidade fundamental do projeto almejado para a escola do futuro. Por outro lado, salientamos que se deve antecipar a resistência às mudanças e elaborar ações para esse “enfrentamento”, especialmente porque, conforme Carvalho (2014), a discriminação é o que normalmente acontece, particularmente nas escolas tradicionais, frequentemente presas à imagem do aluno ideal.

Dessa forma, é preciso considerar que mudanças na cultura oportunizarão a construção de novos sentidos, mais coerentes com o espaço educativo e suas funções. Esse lugar, por ser histórico, se transforma, conforme se adapta às carências da realidade de determinado tempo. Portanto, indubitavelmente, a partir de nossa observação, atestamos que a persistência do trabalho do NAE justificou os investimentos institucionais e correspondeu ao que propõem as escolas da Rede Jesuíta de Educação na atualidade. A saber,

a proposta da educação da Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva, visto que sua finalidade é proporcionar educação integral para todos os alunos. Assim, as escolas da RJE entendem a educação inclusiva como garantia das condições de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições[...] a prática da educação inclusiva constitui um desafio assumido por todas as unidades como dever de justiça e desafio à nossa competência técnica. (PEC, 2016, p.52).

Portanto, a partir do NAE, impulsionou-se uma perspectiva diferenciada para leitura das turmas e de cada sujeito aprendente, independentemente de suas restrições ou dificuldades. Deu-se início, no Colégio, ao exercício de olhar e ver as potencialidades dos indivíduos para além das limitações, gerando com isso um clima favorável ao desenvolvimento da empatia, solidariedade e cooperação nos grupos de professores e estudantes.

Consideramos que o movimento de valorização à singularidade fez com que se multiplicasse a percepção de que cada um merece receber apoio e amparo, elementos extremamente valiosos em tempos de distanciamento social. Se bem aplicados, esses preceitos provaram fomentar possibilidades para o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam enormemente os aspectos acadêmicos.

Desse modo, em cinco anos, o Colégio Loyola passou de uma escola onde pouco ou nada se falava sobre mediação com o fim na personalização, em prol do atendimento à pluralidade, a um espaço educativo, onde se experienciavam os efeitos dessa mudança. Tal metamorfose, desejada por uns, provocou estranhamento em outros, além da sensação de inconveniência em alguns poucos. Entretanto, registramos a certeza de que cabe à escola formar seu corpo social para alcançarmos uma sociedade mais justa e equânime.

#### 1.2.5 O ensino híbrido e a pluralidade

O Núcleo de Apoio Educacional (NAE) foi concebido e planejado como um espaço parceiro, visto seu compromisso com a formação profissional e com o oferecimento de subsídios para o trabalho realizado pelos professores, de maneira a possibilitar que todos os estudantes fossem incluídos e aprendessem. Oportunamente, esse movimento complementou o desenvolvimento das ações relacionadas às metodologias ativas, especificamente o trabalho com o ensino híbrido junto às turmas do 5º ano.

É necessário explicar que a relação entre o trabalho realizado pelo NAE e o uso de um programa educacional em que a aprendizagem se desenvolve, ao menos em parte, através do ensino *online*, vai ao encontro do reconhecimento da subjetividade e, ao mesmo tempo, da pluralidade. Nesse sentido, dá-se a todos e a cada um a responsabilidade de desempenhar papel ativo na escola, o que se relaciona ao que dizem Horn e Staker (2015, p.34) sobre a autonomia do estudante, que tem “algum controle na evolução de seu processo de formação”. Dessa forma, o protagonismo passa a ser um exercício estimulado para todos os aprendentes.

É evidente que, assim como em outras instituições que vivenciaram mudanças tão significativas envolvendo a cultura, essas temáticas promoveram conflitos e medo no Colégio Loyola. Carvalho (2014) explica sobre o quanto desafiar as barreiras invisíveis, pautadas em estereótipos e preconceitos, ainda é um dos movimentos mais dramáticos a serem enfrentados pelos gestores na educação. Segundo a autora, isso se justifica porque lidar com a *anormalidade* ainda é um desafio para uma sociedade narcísica<sup>3</sup> como

---

<sup>3</sup> Segundo Rosita Edler Carvalho (2014), os narcisistas são indivíduos voltados à superestima de suas capacidades e realizações. Presunçosos ou arrogantes, desvalorizam o que não corresponde à perfeição.

a nossa. Além disso, a formação dos professores não contemplou nenhum estado além da *normalidade*, por isso a heterogeneidade ainda é restringida a um fator dificultador.

Retornando à vivência dos professores do 5º ano, desde o início dos trabalhos do NAE, esses profissionais demonstraram curiosidade e disposição para o aprendizado, instigados pela possibilidade de compreender melhor muitas das demandas com as quais, até então, lidavam espontaneamente. Eles se interessavam em qualificar sua leitura a respeito dos indivíduos e sobre os recursos e as estratégias que poderiam utilizar para o alcance de suas intenções.

No que diz respeito especificamente à diferença decorrente de transtornos, deficiências e outras condições, é imprescindível explicitar que, até que movimentos nacionais e internacionais impulsionassem políticas inclusivas, grande parte da população percebia a pessoa com deficiência como um ser dependente e improdutivo, refém de sua condição (CARVALHO, 2014). Consequentemente, trazer essa população para as escolas regulares foi uma proposta malvista por parte considerável da sociedade, havendo questionamentos desde a perda da qualidade acadêmica dessas instituições, até o enfrentamento dos riscos inerentes ao convívio na pluralidade.

Sublinha-se que, para aprender sobre tecnologias e recursos para lidar com o hibridismo e a pluralidade, o corpo docente do colégio Loyola enfrentou muitas dificuldades. Elas foram notadas desde o início dos movimentos relacionados ao uso do Ensino Híbrido e à personalização no contexto de estímulo à autonomia, em 2014, até o planejamento realista para as aulas virtuais, no período de afastamento protetivo deflagrado pelo covid-19, em 2020.

Não é possível fechar os olhos para o fato de que as vivências, a partir da educação virtual, fizeram os professores interagirem e colaborarem ainda mais uns com os outros. Durante esse período, foi construída uma teia de trocas, empatia e corresponsabilização, fundamental à construção e manutenção de uma escola que nasceu à fórceps, a partir do modelo presencial.

Muito ainda precisa ser discutido a respeito do uso ou não do ensino híbrido frente à pandemia nas escolas, e é possível que não exista consenso para isso, uma vez que se concebem abordagens excludentes à interpretação desse panorama. Contudo, o conhecimento a respeito dessa prática nos leva a identificar intercessões entre o que foi

vivido e o que é proposto. Efetivamente, o que importa são as ações de responsabilidade das escolas na formação de pessoas mais críticas quanto ao papel que precisam desenvolver, pois, só a partir disso, será possível alcançar as expectativas na construção de um futuro plural, mais justo e inclusivo, intenções e compromissos registrados em documentos relativos às escolas da Rede Jesuíta de Educação:

(...) nosso objetivo como educadores é a formação de homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão (...) **Competentes:** profissionalmente falando, têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência. **Conscientes:** além de conhecerem-se a si mesmos, graças ao desenvolvimento da capacidade de interiorização e ao cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios. **Compassivos:** são capazes de abrir seu coração para serem solidários e assumirem o sofrimento que outros vivem. **Comprometidos:** sendo compassivos, empenham-se honestamente e desde a fé, e com meios pacíficos na transformação social e política de seus países e estruturas sociais para alcançar a justiça. (PEC apud NICOLÁS; MEDELLÍN, 2013, grifos dos autores).

Considerando as necessidades históricas da atualidade e os movimentos referentes às escolas para o alcance de seus objetivos, consolidam-se a certeza e relevância das ações dos educadores, que impactam substancialmente em uma educação comprometida com o perfil humano dos estudantes, como parte valiosa da construção de uma sociedade globalizada e mutável, como a em que estamos inseridos (OLIVEIRA; VENTURA, 2005).

#### 1.2.6 Tempos pandêmicos

Repentinamente, como vemos, a comunidade educativa precisou se adaptar ao ensino remoto. Acreditamos que, de modo geral, os primeiros procedimentos foram pensados para um coletivo sem distinções, principalmente nas grandes escolas, não sendo possível, naquele momento, examinar em profundidade questões como:

- a diferença na qualidade do acesso aos recursos digitais existentes entre as famílias;
- a desenvoltura dos estudantes para a interação com os recursos tecnológicos;
- a disponibilidade familiar para o acompanhamento contínuo das crianças mais novas ou em condição de maior vulnerabilidade para execução dos trabalhos escolares;

- o volume de propostas destinadas à cada faixa etária ou necessidade de personalização;
- a estabilidade e adequação dos recursos nas plataformas adotadas para o trabalho;
- o preparo e a segurança da equipe de professores para o desenvolvimento das aulas no ambiente virtual.

As organizações tiveram em comum o curto prazo para refletir e estruturar uma nova dinâmica, identificando os fatores relevantes para os processos escolares, conforme sua identidade e seus objetivos fundantes. Considerando a experiência vivenciada no ano letivo de 2020, no 5º ano do Colégio Loyola, destacamos as seguintes ações:

- **Sistematização para formatizar os investimentos em um período do dia / horários das aulas e outras atividades educativas** – divisão do trabalho em períodos distintos, para que os estudantes participassem das propostas *online* (aulas síncronas) e executassem as atividades disponibilizadas na plataforma adotada (aulas assíncronas);
- **Ajuste das propostas de trabalho** – identificação dos conteúdos essenciais para cada disciplina, considerando cada etapa do ano letivo, série e ano escolar; também as habilidades selecionadas para o alcance dos objetivos de ensino, tendo como base as orientações emitidas pelos órgãos competentes e os documentos institucionais;
- **Identificação de recursos eletrônicos favoráveis à aprendizagem** – pesquisa e avaliação dos recursos mais efetivos para cada faixa etária e necessidade individual, considerando as experiências dos professores para o alcance dos objetivos vinculados a cada área de conhecimento, série/ano e segmento;
- **Manutenção de planejamentos coletivos/ compartilhados** – continuidade da elaboração de planejamentos para as 7 turmas do 5º ano, pelos integrantes da equipe de professores, buscando propostas significativas, desafiadoras e

dinâmicas, algumas vezes interdisciplinares, que pudessem promover motivação para participação, compromisso e vínculos para ação. Tais propostas foram desenhadas para um processo virtual, contínuo e imprevisível, como nunca experimentado.

Como se nota, atender as necessidades da comunidade escolar tomou grande tempo e energia do corpo docente, uma vez que, só aos poucos, os estudantes e suas famílias foram se ambientando à experiência da escola virtual e construindo um sentido positivo para ela. Foi fundamental, para isso, acolher todos com cuidado, especialmente as crianças, algumas vezes repletas de medos, inseguranças e dúvidas: seria possível aprender usando somente os computadores, tablets e celulares? Elas não veriam mais seus amigos e os queridos professores? Quando voltariam à adorada escola? Ficariam presas em casa por quanto tempo? O cuidado, nesse momento crítico, foi não somente necessário, mas primordial para que a comunidade escolar se sentisse segura ou menos insegura diante de tantas novidades. Com isso, no transcorrer do tempo, foram consolidando-se novos meios e normas que passaram a compor uma escola nascida na e para a modalidade remota e que buscava responder a necessidades específicas dessa realidade.

Apenas depois de enfrentadas as demandas mais urgentes, os professores passaram a refletir criticamente sobre a modalidade de trabalho que ofereciam: ela corresponderia ao Ensino Híbrido? Como fariam para garantir a personalização dos processos virtualmente, assegurando que todos pudessem participar, interagir e aprender? Quais ferramentas utilizadas na escola presencial poderiam ser transpostas para esse momento, considerando as especificidades das disciplinas, os objetivos a serem alcançados e outras variáveis impostas? Não houve resposta imediata para essas incertezas. Mas o desenvolvimento das aulas, durante a passagem e o encerramento de um ano letivo, possibilitou a construção de algumas impressões, compreensões e hipóteses, que resultaram em maior confiança da equipe em seu trabalho.

### 1.3 Problema de pesquisa

Desde o dia 11 de março de 2020, quando a OMS oficializou a pandemia, Estados e Municípios puseram-se a editar decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento dessa situação de crise pelas instituições de ensino.

Conforme o parecer 5/ 2020<sup>4</sup> do Conselho Nacional de Educação,

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Parecer 5/2020, p.1).

Dessa forma, especialmente as instituições particulares de ensino, com recursos viáveis, buscaram garantir que os estudantes fossem atendidos por meio de atividades remotas, de maneira a não interromper os processos de desenvolvimento e aprendizagem escolares. Considerando a cultura jesuítica, acreditamos que a aplicação do Paradigma Pedagógico Inaciano<sup>5</sup> (PPI) favoreceu a identificação das prioridades e a preservação da identidade Institucional de cuidado no Colégio Loyola durante esse processo. Com o passar do tempo, as dificuldades foram resolvidas e até superadas, o que trouxe maior confiança ao grupo e a qualidade ao ambiente de trabalho. Nesse cenário, toda a equipe docente foi orientada e formada com o propósito de que houvesse, para além do aspecto acadêmico, momentos de escuta e trocas no âmbito das relações socioemocionais com os estudantes.

As aulas híbridas eram, então, compreendidas por essa equipe de professores como mais do que o resultado de uma união entre aulas presenciais e remotas, em consonância ao que defende Bacich (2020). Esses profissionais adequaram estratégias normalmente utilizadas nas aulas presenciais à modalidade virtual; pesquisaram, testaram, compartilharam descobertas e trabalharam para o fortalecimento do grupo. Os professores reorganizaram seus papéis e dos estudantes, criaram um ambiente de aprendizagem e novas maneiras de interagir, intervir e mediar. É importante ressaltar como todo esse processo, cujo principal objetivo era tornar as vivências dos estudantes

---

<sup>4</sup> Anexo 1 - Parecer 5/ 2020 do Conselho Nacional de Educação.

<sup>5</sup> Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) - orientação jesuítica para interação e enfrentamento do prático no contexto, numa perspectiva global e responsável, que fundamenta os processos de aprendizagem e a resolução de problemas através dos seguintes pontos: análise do contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação – desenvolvendo-se em um processo contínuo ao longo da vida (Klein, 2015).

realmente significativas para sua aprendizagem, gerando memórias positivas, estendeu o tempo de trabalho da equipe ao longo de todo o ano letivo. Assim, nesse período, não houve tempo para efetivamente ouvir esses profissionais a respeito de suas convicções e opiniões acerca do que se passava. Por isso, considerando os professores como protagonistas dessa experiência, julgamos relevante ouvi-los, para então saber o que pensam sobre a utilização do ensino híbrido, a pluralidade dos grupos e os objetivos esperados para a aprendizagem no período de afastamento protetivo. Esta pesquisa, então, indaga: o que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental têm a dizer sobre o uso do ensino híbrido, a aprendizagem dos educandos e a pluralidade dos aprendentes em tempos de construção de uma nova escola frente ao isolamento social em decorrência do covid-19?

Acreditamos que a análise dessa questão permitirá uma compreensão mais aprofundada dos processos adotados, podendo trazer à tona o que primariamente motivou a execução deste trabalho tão desafiador: dar voz aos professores. Além disso, haverá oportunidade de registro dessas impressões e opiniões que comporão a memória da instituição e, é claro, dos profissionais, ilustrando movimentos fundamentados, planejados e intencionais.

## **1.4 Objetivos**

Este trabalho insere-se no contexto da pandemia da covid-19, no qual a política de distanciamento social, para controle da contaminação da população, fez com que estudantes de todo o território nacional fossem impedidos de frequentar a escola. Destacamos a experiência vivida no Colégio Loyola, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, onde não houve atividades presenciais por mais de um ano letivo.

### **1.4.1 Objetivo Geral**

Analisar, a partir do olhar dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Loyola, a vivência compartilhada com os estudantes, em sua pluralidade, para o alcance dos objetivos previstos pela escola através do uso de aulas virtuais, da proposta de atividades (síncrona e assíncrona) e do ensino híbrido.

#### 1.4.2 Objetivos Específicos

- Aferir se a equipe docente reconhece o uso do ensino híbrido como uma estratégia didática utilizada para a aprendizagem e, em caso positivo, em que medida contribuiu para o alcance dos objetivos previstos para a série.
- Averiguar o sentido dado pela equipe docente às interações *online*, considerando a pluralidade dos estudantes presente em cada uma das turmas.
- Verificar as impressões construídas pelos professores em relação à aprendizagem alcançada, considerando a pluralidade dos aprendentes e os objetivos previstos para a série.
- Registrar um diagnóstico, a partir da experiência vivida no Colégio Loyola, das opiniões da equipe docente sobre as temáticas tratadas no contexto do ensino híbrido, considerando sua perspectiva de professores regentes e especializados.

#### 1.5 Justificativa

A passagem do tempo e os movimentos sociais promoveram ressignificações em muitos dos aspectos que compõem o panorama escolar. Podemos destacar três deles:

- os papéis dos estudantes e professores;
- os caminhos e o sentido para ensinar e aprender;
- os espaços de aprendizagem.

No final século XX, as tecnologias digitais começaram a chegar às escolas, especialmente àquelas situadas nas regiões mais abastadas do país. É certo que aspectos como a vontade política e a acessibilidade influenciaram o maior ou menor sucesso dessa empreitada.

Passadas duas décadas do século XXI, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 57% da população brasileira tem acesso aos computadores, 97% da população acessa a internet através de celulares e um significativo número de crianças e jovens nunca ligaram um computador. A dimensão geográfica do Brasil é proporcional às diferenças econômicas e culturais nele existentes, e o abismo que separa

os distintos contextos em que se inserem os estudantes se torna cada vez maior, considerando essas disparidades.

Em muitas escolas particulares, inclusive onde analisaremos a problemática desta pesquisa, a chegada dos recursos tecnológicos trouxe, inicialmente, hipóteses infundadas e equivocadas, promovendo medo, indiferença ou resistência nas equipes docentes. A comunicação ineficaz alimentou crenças e suposições de que ali estaria a solução para todos os problemas ou a extinção do trabalho do professor. Vez ou outra, antes ou depois de uma nova aquisição tecnológica, investia-se tempo na formação dos professores para utilização do recurso que, em teoria, enriqueceria o desenvolvimento das aulas, promovendo a qualificação no ensino. Contudo, frequentemente, esses investimentos acabavam subutilizados e por fim eram abandonados.

Nos últimos anos, segundo Moran (2018), acentuou-se a certeza de que o ser humano aprende ativamente, em um processo no qual desafios cada vez mais complexos exigem que atuemos na realidade, transformando-a e nela intervindo. Tornou-se evidente que a aprendizagem é significativa e os avanços acontecem individualmente, por diferentes trilhas, em tempos e desenhos particulares; são, pois, frutos de interações sociais, cultura e contexto. Portanto, dificilmente um recurso tecnológico poderia, por ele mesmo, responder ou solucionar as complexas questões presentes no ambiente escolar.

A busca por propostas didáticas e metodológicas mais dinâmicas e adequadas às demandas dos estudantes nascidos em uma realidade diferente daquela em que a maioria dos educadores nasceu, cresceu e se constituiu, é cada vez mais intensa, sendo oferecidas soluções de toda ordem e com fundamentos nem sempre confiáveis para isso. Crianças e jovens estão habituados ao acesso à informação que circula em grande volume, originada de numerosas fontes e com uma rapidez quase inimaginável, sem muitas vezes saberem administrá-la. Tal cenário causa tensões nas relações educativas, já que o espaço escolar precisa justificar a sua existência no presente, enquanto formador de cidadãos.

Note-se como, no século XXI, as exigências da educação apontam para a elaboração de propostas metodológicas e pedagógicas mais desafiadoras, por meio das quais seja provável o alcance de uma aprendizagem que propicie uma formação integral:

Tornou-se exigência a formação do sujeito crítico e consciente de seu papel nas mudanças sociais que ocorrem a cada segundo. O advento de novas tecnologias de comunicação e informação, que se posicionam como mediadores entre o sujeito e o saber, instiga um novo olhar para o processo ensino-aprendizagem que já não se satisfaz apenas com o conhecimento transmitido pelo professor, mas construído pelos alunos a partir de suas relações com a cultura, a ciência e a tecnologia. A educação “bancária” (FREIRE, 1987) perde seu espaço para a formação do sujeito global, investigador, curioso, autônomo e responsável pela sua aprendizagem. (OLIVEIRA e VENTURA, 2005, p.22).

Buscando esse tipo de renovação, a Rede Jesuíta de Educação apresentou em 2016 o Projeto Educativo Comum (PEC), com o objetivo de reposicionar e revitalizar o trabalho de suas escolas. Esse documento é constituído por orientações e direcionamentos e sublinha a importância da formação de estudantes capazes de perceber o valor da aprendizagem e do desenvolvimento dos talentos individuais ao longo da vida, para uma atuação competente, consciente, compassiva e comprometida na sociedade.

Ainda referente ao PEC, destaca-se, do documento, a importância da ação dos professores, de modo a tornar efetivas as experiências na escola. Esse trabalho deve considerar a existência da diferença, consonante a movimentos nacionais e internacionais iniciados há décadas que reconhecem a heterogeneidade e, conseqüentemente, assumir a pluralidade dos muitos grupos sociais, inclusive daqueles que, apesar de presentes nas escolas, foram negligenciados por muito tempo. Gonçalves e Silva (2018, p.70) destacam como, no Brasil,

Com a nova instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e a obrigatoriedade de que todas as instituições de ensino se adequem a ela, as instituições de formação inicial e continuada de professores passaram a dar mais atenção para a adequação dos espaços físicos (BRASIL, 2015). Além disso, passaram a discutir de forma mais enfática seus planejamentos pedagógicos de modo a atender/instruir os novos gestores e professores em relação às possibilidades pedagógicas de trabalho ativo e práticas para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na sala de aula tradicional, não há espaço para momentos mais personalizados de ensino, pois esse tipo de estrutura mantém toda a turma dependente das atitudes do professor. (GONÇALVES; SILVA, 2018, p. 70).

Registra-se, finalmente, a imprescindível percepção das mudanças contextuais como estratégia para qualificação da comunicação entre as instituições escolares da

Rede Jesuíta de Educação e de seus entornos, atualização que justifica sua permanência na sociedade, apesar da passagem do tempo.

Dinâmicas como a descrita são essenciais à construção de um espaço educativo mais respeitoso e inclusivo, no qual a personalização propicie a aprendizagem a todos os estudantes, conforme mencionado na Base Nacional Comum Curricular (2017). Todo esse movimento é relevante historicamente, pois lança luz à diferença. Sobre esse conceito:

Aplicado a pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se apoia em alguns “marcadores”, tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações. (CARVALHO, 2008, p.13).

Portanto, se, por um lado, a diferença justifica a pluralidade e enriquece a percepção do mundo, por outro, em uma concepção pejorativa ou preconceituosa, ela pode oprimir, desvalorizar, excluir e descartar. Dessa forma, acreditamos que é importante indagar sobre as forças que definem as diferenças e suas motivações, o que elas ressaltam ou escondem e quais suas intenções (CARVALHO, 2014), especialmente na escola. Mais do que isso, é fundamental pensar sobre o quanto o preconceito interfere na construção de ações que consideram a pluralidade presente no mundo.

O educador, estimulado a atuar sob perspectiva crítica e comprometida, é figura elementar para que as escolas alcancem os objetivos relacionados à formação dos estudantes. Segundo Oliveira e Ventura (2005), em uma sociedade mutável e globalizada, precisamos de sujeitos conscientes de seu papel nas mudanças sociais que acontecem ininterruptamente.

Dessa maneira, em um mundo diverso, globalizado e tecnológico e, especialmente, em um contexto histórico peculiar como o da pandemia do covid-19, pretendemos analisar o que os professores têm a dizer a respeito da experiência de utilização ou não do ensino híbrido nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, no período de afastamento social, e verificar o reconhecimento de suas vivências no que diz respeito ao alcance da aprendizagem prevista para a série, considerando a pluralidade dos aprendentes.

Acreditamos ser indispensável dar voz a esses educadores para que possam relatar suas experiências na elaboração dos planejamentos, suas tomadas de decisão e suas parcerias na busca de soluções efetivas para as diferentes demandas, considerando seus recursos, seu compromisso com os estudantes e a identidade da escola da qual faziam ou fizeram parte. Certamente, esse registro poderá compor a história institucional e da profissão, sendo valioso documento para ilustração desse tempo para as futuras gerações.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Alarcão (2011) comenta sobre as dificuldades de viver na era da informação, tempo em que os meios de comunicação adquiriram poder dominador e grande influência, podendo ser usados a partir de valores tanto positivos quanto negativos. Isso intensificou a dificuldade de discernimento para aqueles que não desenvolveram criticidade e competências para questionar o que acessam.

Acredita-se que a pandemia do covid-19 potencializou transformações, que foram acompanhadas por incertezas que, se vistas positivamente, incentivarão mais estudos acerca das experiências vividas. A comunidade educativa poderá se desenvolver, se, futuramente, analisar o espaço escolar inaugurado no contexto pandêmico: os estudantes em sua pluralidade, os professores na busca pelo saber, o currículo em constante validação e estruturação - os processos que compuseram uma grande rede arquitetada em resposta à realidade enfrentada.

### **2.1 A escola, o ensino híbrido e a pluralidade dos aprendentes**

É trivial e recorrente tratar a escola que temos considerando a dinâmica provocada por suas limitações, que frequentemente impedem uma interação mais coerente com a realidade que a circunda. Muitas vezes, a escola contemporânea é ainda convencional, presa a tradições que impossibilitam ou dificultam a evolução de processos, pautando-se em *média* ou no *mínimo esperado* para a aprendizagem de conceitos básicos, apresentados normalmente através de aulas expositivas e leituras (nem sempre atualizadas).

Neste trabalho, discutimos uma instituição que se reinventa, buscando respostas para um mundo que forçou todos a repensarem “a relação entre a teoria e prática, entre ciência e técnica”, como propõem Andrade e Sartori (2018). Uma escola mais atenta às necessidades de seus estudantes e que reconhece que o espaço educativo experimentado pelos professores no século XX não responde mais aos aprendentes nascidos no século XXI.

Contudo, o que efetivamente se faz para que persistam essas duas realidades? Ou o que efetivamente evoluiu? Nóvoa (2007) interroga acerca do que promoveria uma “mudança gravitacional”, a ponto de a escola focada no ensino e voltada à transmissão de informações tornar-se outra escola, concentrada na aprendizagem, segura da importância de que os estudantes acessem os conhecimentos e deles se apropriem. O foco no estudante e no processo de aprendizagem, segundo Valente (2018), impacta na maneira de tratar o conteúdo curricular, o ambiente de aprendizagem, entre outros elementos. Definitivamente, são inúmeras as variáveis que promoveram e continuarão promovendo importantes transformações nos espaços escolares e não compete a este estudo o aprofundamento nessa questão.

Ainda em concordância com Valente (2018), certas tendências chegaram às escolas, tendo afetado primeiramente o espaço extraescolar, como é o caso do ensino híbrido. O hibridismo ou a incorporação de recursos das tecnologias digitais à grande parte dos serviços e processos de produção começou anos atrás e segue simplificando e mudando significativamente nossas relações com o mundo. Valente (2018) usa o exemplo do funcionamento dos bancos, ao longo das últimas décadas, para ilustrar o fato de que, apesar de tamanhas transformações, as agências bancárias continuam existindo, embora com diferentes funções, agora dirigidas ao apoio e à instrução para solução de problemas e tomada de decisões.

Essencialmente, essas modificações colocaram os sujeitos em um lugar de maior protagonismo e responsabilidade, independentemente da avaliação empregada por cada indivíduo a essa nova realidade: como pontua Valente (2018), há quem sinta falta dos antigos serviços bancários. Portanto, como resultado de processos invisíveis, essas mudanças interferem e continuarão interferindo nos espaços e papéis desempenhados

socialmente e na construção de significados para eles. Mudado o ecossistema, devemos salientar, mudam também os papéis dos indivíduos que fazem parte da paisagem.

Sacristán (2001) complementa essa interpretação ao abordar o quanto a escola evoluiu ao sofrer influências de diferentes ciências (Psicologia, Sociologia e Antropologia), que lhe permitiram sofisticar e aperfeiçoar os modos de ver os problemas da educação, de maneira menos idealista e mais comprometida com a realidade. Note-se, assim, a dimensão perigosa de leituras superficiais e soluções utópicas, já que as inovações, por si, não respondem às demandas educativas, e é fundamental que se respeitem diferentes realidades e culturas.

No que diz respeito à escola, basicamente, Andrade e Sartori (2018) reforçam que as mudanças da dinâmica escolar, com maior uso de recursos tecnológicos, não proporcionaram uma aprendizagem mais efetiva ou um alcance da inovação. Ou seja, a simples inclusão de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem não promove a reconstrução de sentidos empregados às ações e aos elementos do contexto em que se desenvolvem o ensinar ou o aprender.

Sob outro viés, o ensino híbrido, conforme Valente (2018), transfere grande responsabilidade pela aprendizagem para os estudantes, que precisam atuar de maneira mais ativa na resolução dos problemas e na interação com os pares e educadores, para a construção de seus conhecimentos de maneira mais corresponsável e autônoma. O professor, ao utilizar esse programa educacional, assume o lugar da mediação e do preparo consistente para orientação dos aprendentes e alcance de objetivos compartilhados. A sala de aula, espaço de interação, torna-se, pois, lugar para o desenvolvimento de “competências necessárias para viver na sociedade do conhecimento” (VALENTE, 2018, p.15).

Portanto, as salas de aula transformaram-se em espaços onde até a disposição das carteiras precisava atender às necessidades de troca, partilha e decisões coletivas, de maneira que, em duplas, trios ou grupos organizados, todos pudessem se ver, se ouvir e compartilhar entre si recursos e intervenções do professor para trabalhar eficientemente. Esperava-se que essa energia passasse a fazer parte das aulas, que, definitivamente, não podiam ser iguais, previsíveis e ou enfadonhas, mas produtivas e férteis.

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro desta nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. (MORAN, 2014, p.35).

Assim sendo, para este trabalho, o ensino híbrido é compreendido de forma estendida, especialmente por partir da vivência da escola *online* durante a pandemia:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende: pelo menos em parte por meio de ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência; e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada. (CHRISTESEN; HORN; STAKER, 2013, p.8).

Propomos, aqui, uma compreensão de hibridismo que vá além de sua conceituação enquanto um programa de educação formal. Isso porque, em certa medida, o hibridismo possibilitou e impulsionou a ruptura com a formalidade das relações tradicionais entre estudantes e professores, promovendo a compatibilidade de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e ensino, além da adoção de singulares abordagens para a autonomia e a corresponsabilização. Trata-se de um novo modelo de escola e, como observamos na experiência contemplada por este estudo, um modelo que se faz, inclusive, fora do espaço escolar convencional.

Fortalece esse posicionamento o trabalho de Silva e Sanada (2018), que evidencia o ensino híbrido como oportunidade de que todos os educandos possam alcançar o sucesso na aprendizagem, através da personalização dos processos educativos, o que torna as vivências escolares mais equânimes para distintos grupos e contextos. Nessa perspectiva, o ambiente escolar muda quando as instituições recebem pessoas de diferentes gêneros, etnias, religiões e classes sociais, com demandas físicas, sensoriais ou intelectuais específicas, e se comprometem com seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Conjuntamente, o uso do ensino híbrido e o reconhecimento da pluralidade dos aprendentes contribuem para o alcance de uma realidade dinâmica e digital em que o

acesso à informação e à comunicação é intenso e ocorre, de certa forma, em um movimento mais democrático, alimentando o potencial acelerador das transformações.

Invariavelmente, a escola que assume o propósito de incluir necessita investir em ações relacionadas à comunicação, à organização e ao planejamento para o enfrentamento desse propósito; inclusive prevendo a resistência explícita ou velada, interna ou externa, provocada pela aversão à diferença. Esse horizonte exige muito cuidado por parte da gestão e, se possível, uma liderança participativa e democrática, o que pode assegurar certas condições para consolidação de processos que vão ao encontro dos objetivos relacionados a essa responsabilidade. Lück (2010, p. 78) descreve essa dinâmica com uma “combinação de energias e esforços conjuntos”. O PEC orienta-se, justamente, por essas diretrizes:

A educação que oferecemos será inclusiva, pautada em valores éticos e cristãos, uma vez que acreditamos ser possível educar crianças, adolescentes e jovens para que sejam conscientes, competentes, compassivos e comprometidos na construção de um mundo mais justo, fraterno, solidário, inclusivo e cristão. (PEC, 2017, p.15).

Desde a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e promover condições de igualdade para o exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à inclusão e à cidadania (BRASIL, 2015), as instituições educativas passaram a discutir estratégias mais eficazes para incluir, favorecendo acessibilidade, adaptações razoáveis e personalização de processos educacionais para a aprendizagem. Com esse propósito, foram experimentados planejamentos e possibilidades pedagógicas que buscaram relações mais integradas, a partir da valorização de todos os estudantes, em sua individualidade. Entretanto, registra-se que, em país tão grande e diverso como o Brasil, isso se deu em diferentes tempos e em variados graus de ação, permanecendo inexistente em algumas regiões.

Tal conjuntura mostra ser relevante salientar que são as relações dialógicas que permitem a construção - de dentro para fora - de um projeto político e pedagógico que respalde práticas pedagógicas inclusivas, como apresenta Carvalho (2014). Portanto, a cultura da escola pode ser transformada ao se investir na interação com a comunidade

educativa, na medida em que crenças e valores são explicitados, discutidos e avaliados, para então serem ressignificados, ou mesmo substituídos. Assim,

Não deve causar espanto afirmar que de modo geral, a cultura das escolas tem um ranço elitista e homogeneizador. O aluno ideal não é o que apresenta necessidades educacionais específicas; este representa a diferença e a diferença assusta e ameaça. (CARVALHO, 2014, p. 49).

A partir dessa análise, acreditamos que o uso da inovação e da tecnologia, longe de ter um fim em si, é condição potencializadora para aceleração das mudanças que podem contribuir para o alcance da escola a que aspiramos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Um espaço educativo comprometido com “o desenvolvimento de todos e de cada um” (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 176), que, em uma perspectiva global, investirá em movimentos que desencadearão o comprometimento de cada cidadão, independente do papel que desempenha, na busca de respostas às demandas sociais.

## 2.2 O protagonismo do professor

É significativo registrar que sempre houve bons professores, em todas as épocas, uma vez que há indicações sobre o valor da proximidade, do diálogo e do cuidado compondo diferentes fundamentos e propostas pedagógicas ao longo da história da educação. Mas talvez o professor, hoje, seja mais exigido que nunca.

Em consonância com o que atualmente justifica a sua profissão, o professor necessita conhecer profundamente seu novo papel, demonstrando interesse por aprender, experienciar e descobrir, além de apresentar significativa habilidade para o trabalho em equipe. Indo além da aula tradicional, necessita refletir e mediar a aprendizagem, cultivando a criticidade, a empatia e a autonomia dos estudantes, o que é trabalhoso, complexo e desafiador. Espera-se, ainda, que o professor se organize e se esforce para o conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas com que vai trabalhar, no caso da regência globalizada (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia). Tudo isso relacionado à compreensão de estratégias didáticas condizentes com os objetivos previstos para cada série ou ano e etapa escolar de um ano letivo (SILVA; SANADA, 2018).

O estudo de Gonçalves e Silva (2018) destaca a ação do professor como viabilizadora da compreensão e do entendimento da dinâmica escolar de cada instituição. Seu trabalho volta-se à seleção e ao acesso aos conhecimentos apresentados aos estudantes, à exploração das temáticas e consolidação de habilidades durante as aulas, à interação e cooperação para solução de problemas coletivos (da equipe de trabalho e dos estudantes), à elaboração e ao desenvolvimento de projetos das turmas ou de toda a instituição. Enfim, como se observa na figura abaixo, houve um redimensionamento da profissão do professor, que, conforme Moran (2015), consciente e intencionalmente, gerencia condições e orienta processos para o alcance de objetivos educativos, em resposta às demandas do entorno:

Figura 1 – O trabalho do professor



Elaborado pela autora, inspirada em Moran (2015).

Sabemos que o ensinar e o aprender relacionam-se. Com isso, quem ensina pode aprender e quem aprende também pode ensinar, em um transcurso contínuo. O termo “aprendentes<sup>6</sup>”, proposto por Alarcão (2011), refere-se, pois, tanto à figura do professor quanto à do estudante, e é nesse sentido que será empregado neste trabalho. Vista essa

<sup>6</sup> Expressão utilizada pela educadora portuguesa Isabel Alarcão (2011) em referência ao conceito de “professor reflexivo”. Para a autora, a escola reflexiva é aquela que “se pensa e se avalia em relação ao projeto pedagógico e missão social, constituindo-se uma organização aprendente, que qualifica não só os que nela aprendem, mas também os que nela ensinam, além de todos que apoiam professores e alunos.” (ALARCÃO, 2001, p.15).

dinâmica, é indiscutível o valor da relação entre o professor e o estudante para efetividade das propostas de interação entre os grupos, organização dos espaços e seleção de recursos (SILVA; SANADA, 2018).

Nos últimos anos, como observam Bacich e Moran (2018), os professores estão usando com maior frequência e segurança os recursos tecnológicos e digitais. Contudo, esse uso acontece não somente para preparar suas aulas, mas para o aprimoramento de sua prática, de forma crítica e criativa. Os autores analisam como essa progressão ocorre à medida que são construídos novos sentidos para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e seus usos na escola, um processo constituído por diferentes etapas, como vemos a seguir.

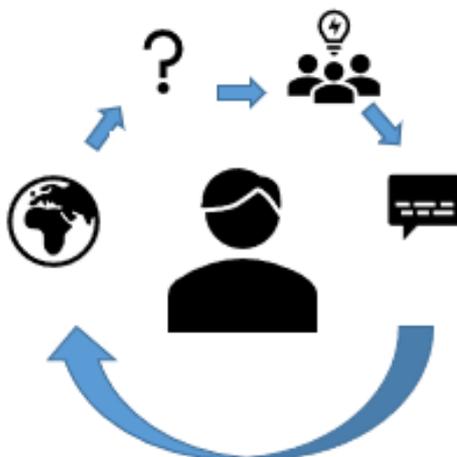
Figura 2 – Exemplo da progressão do uso até apropriação das tecnologias digitais pelos professores em cinco etapas



Elaborada pela autora, com base em Bacich e Moran (2018).

Dessa forma, no contexto abordado por este estudo, é o professor quem reconhece os estudantes e identifica suas necessidades; respeita as particularidades e seleciona eficazmente a abordagem pedagógica adequada ao alcance dos objetivos, além de definir as tecnologias favoráveis a cada proposta e contexto e gerenciar todo um volume de informações e estratégias. O centro desse é quem aprende.

Figura 3 – Organização da dinâmica escolar pelo professor: o estudante é estimulado a se relacionar ativamente com o mundo e tirar dúvidas, é mediado e interage, reelabora suas hipóteses, valida-as e partilha seus conhecimentos. Aprende em um processo contínuo.



Elaborado pela autora, inspirada em Bacich, Neto e Trevisani (2015).

Portanto, é fundamental que a escola apoie o professor e o ajude a favorecer a todos os aprendentes a construção de conhecimentos que lhes permitam superar sua experiência imediata e refletir sobre o exercício da cidadania. Assim, os aprendentes, a partir da formação integral, poderão inserir-se social e economicamente. Seguindo o pensamento de Andrade e Sartori (2018), todos os indivíduos, como cidadãos autônomos, com direitos e responsabilidades, devem, em algum momento de seu desenvolvimento, atentar-se para os seguintes fatos:

- o conhecimento é mais do que o acesso a informações;
- as informações não têm relevância se não se sabe o que fazer com elas;
- a postura passiva pode ser prejudicial ao alcance dos objetivos e à construção dos projetos de vida para a autonomia.

Em vista disso, é bem pouco provável que uma máquina substitua o fazer e os saberes de um bom professor.

### 2.2.1 A constituição do professor

Não há sentido em discutir a escola, o ensino híbrido, a pluralidade dos aprendentes ou os efeitos do contexto pandêmico sem explorar o papel do professor e o

valor de suas ações para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Definitivamente, acreditamos que o que Tardif (2000) chama de saber profissional do professor influenciará substancialmente no desfecho dessa fração da história, tendo o poder de modificar o futuro.

Considerando as especificidades do contexto descrito, julgamos relevante compreender a caracterização do saber do professor. Sobre isso, o autor organiza quatro constatações:

#### Quadro 1 – Quatro Constatações de Tardif Sobre o Saber do Professor

<p><b>1. A temporalidade do saber do professor</b> – O saber do professor é adquirido ao longo do tempo, desde a infância. Esse saber favorece construções que estimulam a competência. Ao longo da vivência do ofício, cabe ao professor sobreviver, sobressaindo-se como profissional, provando sua capacidade e desenhando sua carreira. Dessa maneira, o saber do professor relaciona-se à sua identidade.</p>
<p><b>2. A pluralidade do saber do professor</b> – Esse saber se constrói a partir de diferentes fontes, culturas pessoais e histórias de vida, por isso é heterogêneo e variado, diverso e universal. Para o alcance de diferentes objetivos na sala de aula, considerando a pluralidade dos aprendentes e o contexto, são acessados diferentes saberes, simultaneamente; mesmo que a situação seja recorrente e habitual.</p>
<p><b>3. A personalização do saber do professor</b> – A subjetividade, intrínseca ao indivíduo, faz com que os saberes sejam extremamente personalizados, difíceis de dissociar da experiência de quem os carrega. Como o magistério é uma profissão associada à interação humana, o processo de trabalho desenvolve-se vinculado à personalidade do sujeito. Por isso, ao lidar com diferentes pessoas, esses saberes não se generalizam, podendo ser adequados às demandas de cada um dos atores sociais contemplados por sua mediação ou resposta.</p>
<p><b>4. As marcas do humano no saber do professor</b> – Seres humanos existem como indivíduos, mesmo vivendo coletivamente, e esse é o cerne do trabalho do professor. Seus objetivos, regularmente, dirigem-se ao trabalho com grupos para atingir indivíduos, reconhecendo-os em suas particularidades. Essa disponibilidade afetiva permite o exercício do discernimento para autoavaliação e para definição de estratégias eficazes para motivar os aprendentes - processo emocional e social que exige mediações complexas, como: a atratividade, o convencimento, a autoridade e as repercussões.</p>

Elaborado pela autora, a partir de Tardif (2000).

Positivamente, repensando a escola que tinham, os professores arquitetaram o que Rosa (2020, p. 4) nomeia de “modelo educativo atual” para exercer sua atividade fim. Fizeram isso simultaneamente a um processo de formação continuada, em alguns aspectos instantâneo, mas colaborativo, para apropriação de novos ambientes e

recursos. Mesmo mediante à precarização de algumas experiências, esses profissionais buscaram, compreendendo a singularidade de cada vivência, pensar e agir coletivamente, ampliando suas competências de compreensão, escuta e utilização de múltiplas linguagens. Talvez, porque esse era o papel esperado deles na teia social diante da pandemia do covid-19.

Sobre a função dos professores na contemporaneidade, interessa o que diz Alarcão (2011):

Colocando-se a ênfase no sujeito que aprende, pergunta-se então qual o papel dos professores. Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem que desenvolver. [...]  
Não há que declarar morte ao professor. Pelo contrário, na era da informação ele é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento. [...]  
Os conhecimentos estão lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas. Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino. (ALARCÃO, 2011, p.32).

Considerando essa perspectiva sobre a função do professor, entendemos a escola como oportunidade de exercício da cidadania. Essa instituição, à procura de compreender o mundo e qualificar as interações e, mais do que nunca, lidando com as incertezas típicas do período pandêmico, se fez na multiplicidade de lares atendidos pelos professores, através das aulas *online*.

Sacristán (2002), por sua vez, destaca como mediadores, escolas e educadores contribuíram para a aprendizagem da cultura, atuando como membros da sociedade e buscando colocar os estudantes na mesma condição de pertencentes ao tecido social que os conecta, apesar das diferenças.

A cultura escolar a que se refere esse sentido moderno é uma opção justificada por uma tripla avaliação que legitima o currículo. Em primeiro lugar, este é uma seleção daqueles traços e elementos que se consideram dignos de ser transmitidos por sua potencialidade dignificadora do ser humano, dentro do acervo geral disponível, ou seja, é uma cultura selecionada por critérios de valor. A reprodução da cultura no sentido da totalidade que lhe atribuem as ciências sociais realiza-se, enquanto dura a vida dos sujeitos, através de diferentes processos de aprendizagem ou de socialização. A escolarização é um âmbito de aprendizagens variadas que se especializou na reprodução da cultura como narração de si mesma, tornando como conteúdo as codificações mais formalizadas que têm como veículo a linguagem escrita. O que se considera

valioso e digno de fazer parte dessa cultura escolar é valorizado a partir de uma determinada hierarquia de valores contida nas próprias representações que fazemos de cultura. (SACRISTÁN, 2001, p. 28).

Paralelamente, uma vez que o ser humano aprende em diferentes contextos sociais, é provável que futuramente se comprove que os estudantes aprenderam com o ensino híbrido, a partir da frequência escolar e da intervenção dos professores. Esta pesquisa observa que essa modalidade de ensino parece até mesmo ter possibilitado melhor compreensão sobre as dinâmicas da realidade, nesse tempo específico, promovendo ampliação da percepção do contexto e partilha dos conhecimentos construídos. Dessa forma, foi importante que os professores pudessem registrar suas impressões, elaboradas durante suas vivências, avaliando a realidade, os processos e objetivos alcançados pelo seu trabalho.

### **2.3 O ensino híbrido**

Uma vez que a proposta deste estudo se dirige à análise das opiniões de um grupo de professores a respeito da utilização do ensino híbrido, é fundamental retomar esse conceito. Segundo a definição:

o ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle dele mesmo sobre o tempo, o lugar, o caminho e / ou ritmo do trabalho. (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

A teoria dos híbridos, desenvolvida por Christensen, Horn e Staker (2013, p.2), é fundamental para que se compreenda essa forma de ensino, que se constitui a partir de “uma combinação de uma nova tecnologia disruptiva com uma antiga tecnologia e apresenta a inovação sustentada em relação à tecnologia anterior”. No que diz respeito exclusivamente aos modelos híbridos de ensino, esses autores apresentam o hibridismo como uma experiência que oferece o melhor da educação *online*, sem renunciar às vantagens da sala de aula convencional e, incluímos, sem que a sala de aula abdique dos benefícios ensino *online*.

Dessa forma, baseando-nos nessa teoria e na experiência vivida no Colégio Loyola, observamos que algumas escolas usaram modelos sustentados de ensino híbrido, até a chegada do afastamento protetivo frente ao covid-19, uma vez que não

rompiam com o modelo tradicional das aulas, mas se apropriavam de possibilidades para a melhoria dos processos educacionais. Portanto, os modelos disruptivos praticamente não eram usados nos ambientes educativos convencionais, exatamente porque seu uso pressupõe a ruptura com a escola convencional, não considerando seu formato ou sua cultura.

Conseqüentemente, a partir do uso do ensino híbrido, o espaço escolar, as interações e inclusive os níveis de responsabilidade e autonomia exigidas para construção dos conhecimentos pelos estudantes mudaram. Assim, nasceu uma nova escola no contexto virtual, frente à pandemia, que, apesar de enraizada no modelo presencial, ganhou novos significados e contornos. Ilustramos, a seguir, essa configuração:

Figura 4 – O ensino híbrido



Elaborado pela autora, inspirada Christensen, Horn e Staker (2013).

Dessa maneira, identificamos a importância da explicitação de informações acerca dos modelos de ensino híbrido, sustentados e disruptivos, objetivando favorecer a compreensão da complexidade que os fundamenta e diferencia. Essas informações, organizadas no quadro abaixo, podem contribuir para a compreensão do que se passou em parte das escolas frente à condição de trabalho impulsionada pela violenta imposição adaptativa da migração da escola presencial para o espaço *online*.

Quadro 2 – Principais modelos de ensino híbrido segundo Christensen, Horn e Staker (2013)

ENSINO HÍBRIDO	ENSINO HÍBRIDO
----------------	----------------

EM UM MODELO SUSTENTADO	EM UM MODELO DISRUPTIVO
<p style="text-align: center;"><b>Rotação por estações</b></p> <p>A partir de um roteiro, os estudantes revezam entre do ambiente da sala de aula, nas diferentes propostas de trabalho apresentadas pelo professor.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Flex</b></p> <p>O ensino <i>online</i> é a base dos processos de aprendizado dos estudantes. É composto por atividades <i>offline</i>, e o professor disponibiliza um roteiro individual de trabalho, “fluido e adaptado”, para orientação dos estudantes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Laboratório rotacional</b></p> <p>A partir de um planejamento que atende uma demanda do grupo, os estudantes se revezam, conforme definições prévias apresentadas pelo professor, entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado.</p>	<p style="text-align: center;"><b>La Carte</b></p> <p>Os estudantes frequentam aulas no espaço convencional / presencial, onde vivem experiências educacionais tradicionais. Há um ou mais cursos na modalidade <i>online</i>, em que um professor é responsável pela mediação dos processos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Sala de aula Invertida</b></p> <p>A partir das intenções do professor, é proposta a rotação entre a escola e a residência dos estudantes para a realização de atividades, preparo para as aulas ou aplicação de conteúdo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Virtual Enriquecido</b></p> <p>O ensino se dá na divisão do tempo entre as diferentes disciplinas de cada curso. A unidade escolar física e a modalidade remota. O acesso aos conteúdos e às propostas de trabalho acontece através de lições <i>online</i>.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Rotação Individual</b></p> <p>A partir de um roteiro individualizado, o estudante reveza entre as diferentes propostas de trabalho disponibilizadas pelo professor, presenciais ou virtuais, mas não necessariamente participa de todas as estações de trabalho.</p>	

Elaborado pela autora, inspirada em (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Convém ressaltar, ainda, a importância da ação do professor nesse cenário, a qual deve ser pautada em seus conhecimentos, suas competências e intenções, sempre voltadas ao propósito de favorecer o sucesso no alcance dos objetivos compartilhados ou não com os estudantes. Conforme aponta Moran (2018),

o papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo, é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. (MORAN, 2018, p.39).

Frente às diferentes modalidades de aulas híbridas e recursos digitais, é o professor quem lê o contexto de seu grupo de trabalho e, a partir daí, identifica a ferramenta que melhor atenderá seus objetivos. É o “saber do professor”, conceito de Tardif (2000), que poderá potencializar efetivamente sua intencionalidade educativa, de acordo com Carvalho (2016). Como já vimos anteriormente, o planejamento das aulas deve considerar o contexto e a pluralidade dos aprendentes, o cultivo de uma postura ativa para o trabalho pelos estudantes, a organização e a autonomia para o aprender. O professor é quem acompanha e media adequadamente as diferentes estratégias de ação para o alcance dos objetivos e é ele também quem, considerando as diferentes necessidades dos estudantes, personaliza processos - o que Silva e Sanada (2018) consideram redimensionar o trabalho educativo desse profissional, que, especialmente no ensino híbrido, poderá viabilizar que todos aprendam, cada um a seu tempo, apesar dos desafios.

Logo, consideramos que o simples uso de recursos tecnológicos e digitais, intercalados com aulas presenciais, não corresponde à aplicação do programa educacional denominado ensino híbrido. Também acreditamos ser possível o desenvolvimento de aulas em modalidade híbrida quando não dispomos dos espaços físicos para intercalar processos de trabalho com os estudantes. De forma geral, são a fundamentação teórica dos professores e a experiência em ações mais construtivas e voltadas à autonomia as variáveis indispensáveis na definição sobre o uso ou não de ensino híbrido ou, por outro lado, de atividades remotas durante as aulas, *online* ou presenciais.

É importante, pois, distinguir o ensino híbrido das atividades remotas. Sobre isso, Gonçalves e Silva (2018) desenvolvem uma interessante diferenciação:

Quadro 3 – Comparação entre o ensino híbrido e atividades remotas convencionais

<b>ENSINO HÍBRIDO</b>	<b>ATIVIDADES REMOTAS</b>
Professor ativo: gestor, mediador e orientador.	Professor detentor do conhecimento.
Estudante ativo: proativo, ciente da importância de sua dedicação para aprendizagem. É colaborador com os demais e aberto às necessidades de estudo.	Estudante passivo, preocupado em responder às demandas do professor para cumprir suas tarefas.

Professor e estudante atuam corresponsavelmente na gestão do tempo e organização prévia para as aulas.	O professor planeja, define os tempos e normalmente não compartilha objetivos com o grupo. O estudante é receptor e único, senão, maior responsável pelo seu desempenho.
Aula dinâmica, desafiadora, colaborativa, dialógica e, principalmente, significativa.	Aula condicionada a uma rotina específica, conhecida pelo professor e pelo estudante.
Aceita-se a imprevisibilidade.	A imprevisibilidade não é bem aceita ou considerada.
O foco dos processos encontra-se no estudante e em sua aprendizagem.	O foco dos processos encontra-se nos conteúdos e na distribuição de notas.

Elaborado pela autora, inspirada em Gonçalves e Silva (2018).

Evidenciamos que, na composição do trabalho com essa modalidade, o espaço de compromisso com uma formação colaborativa, crítica, autônoma e cidadã precisa ser assegurado a todos os aprendentes. É necessário desnudar o que sabemos não estar pronto, mas em estado de mudança, condição dos indivíduos e da escola. Segundo Weisz (2001), é importante lembrar que o olhar da criança que aprende não é o olhar do adulto, educador, que se apoia em um conhecimento já estruturado e apenas o revisa. Portanto, um professor que responde às demandas atuais precisa conhecer o sujeito aprendente e o que fazer para alcançar eficazmente os objetivos de aprendizagem, com a participação do estudante. Tudo isso é fundamental, especialmente na realidade da escola pandêmica.

## 2.4 A pluralidade dos aprendentes e a pandemia

### 2.4.1 A pluralidade dos aprendentes

O estudante, independentemente de sua condição, conforme Moran (2018), é reconhecido como um indivíduo que aprende, desde o dia em que nasce. Ao crescer e enfrentar desafios cada vez mais complexos, faz escolhas, cria estratégias e combina recursos, ativamente e por toda vida. Freire (1983) comenta que, nesse processo, todos continuamente se educam num transcurso permanente, o que torna equívoca a classificação dos sujeitos como educados e não educados.

Uma vez reconhecida a condição de que todos aprendem, é necessário destacar que a aprendizagem se dá de maneira singular e, de acordo com Moran (2018, p. 3), “aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados”. Ao abordar a inteligência, Gardner (1995) a explica como a aptidão para resolver problemas, criando recursos para solucionar demandas em um determinado contexto. Ele aponta para o fato de que “as potencialidades intelectuais” (GARDNER, 1995, p.79) se constroem e desenvolvem-se de acordo com as experiências vividas em um meio. Dessa maneira, todos os seres humanos, ao interagirem uns com os outros e com o mundo, aprendem em diferentes graus, buscando o que lhes é mais relevante e significativo.

Posto que todos aprendem de maneiras diferentes, havendo múltiplas inteligências regidas pelo que motiva e sensibiliza cada um, na interação com os outros lidamos com singularidades que constituem um terreno fértil para distintas hipóteses, opiniões e crenças. Transferida essa conjunção para sala de aula, é possível considerar que a diversidade incrementa os processos escolares, principalmente quando o professor possui uma concepção educacional mais crítica, reflexiva e dinâmica. Partindo dessa suposição, a diferença é um elemento que enriquece as relações, por oportunizar novas aprendizagens e ampliar o acesso a diferentes culturas. Dessa maneira, justifica-se indagar: o que dificulta incluir?

À diferença podem-se aplicar singulares significados. Assim,

Aplicado a pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se apoia em alguns “marcadores” tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações. [...] E, a propósito das enunciações, cabe indagar: quem define a diferença? Com que motivações? Que “marcadores” são escolhidos para considerar uma pessoa ou um grupo como diferente? Como é interiorizada a percepção da diferença que designa um “outro” diferente? Diferente de quê? De quem? Como são construídas, no imaginário, as fronteiras entre as diferenças, considerada a polissemia do termo? A resposta a estas e a outras indagações permitem-nos concordar com os autores que afirmam que o conceito de diferença, enquanto categoria analítica, apresenta-se com vários significados, segundo a natureza da prática discursiva na qual se inscreve. (CARVALHO, 2014, p.13).

A citação traz à tona aspectos interessantes, que, submetidos a diferentes contextos, circunstâncias e à subjetividade de quem os avalia, evidenciam que posturas preconceituosas continuam sendo cultivadas na sociedade, transitando sutilmente por espaços onde não deveriam mais ser toleradas. Tais posturas se mantêm em uma linha contínua e tênue entre o aceitável e o inaceitável, o bom e o mal, o que se admite ou não é aceitável.

Infelizmente, a diferença ainda é muitas vezes tratada, também conforme Carvalho (2016), como desvio da norma, diretriz composta e organizada nos espaços de poder. Essa percepção interfere nas relações sociais, sem exclusividade de lugar ou condição social, e desencadeia comparações a partir de significados e representações que ilusoriamente se constituem de maneira natural. Tal atmosfera é composta por forças que concebem e impulsionam ações discriminatórias e excludentes, provocando sofrimento na medida em que se empregam conotações pejorativas ao diferente e se inferiorizam capacidades do outro. O preconceito, nesse sentido, atua restringindo expectativas e condições, de modo a comprometer o que deveria ser acessível e comum a todos, como direito.

Uma escola que se compromete a incluir deve estar preparada para rever a cultura e a política institucional e, conseqüentemente, a prática pedagógica. Nesse cenário, Carvalho (2016) alerta para a importância da ruptura do cultivo de figuras mitológicas relacionadas ao estudante ideal, uma vez que os demais, que não se encaixam nesse estereótipo, não podem ter seu tempo na escola comprometido com movimentos discriminatórios ou simplificadores, já que o direito de aprender é delegado a todos, sem distinção.

O estudante do século XXI, no contexto desta pesquisa, é animado a lidar com a diferença e agir de maneira participativa e colaborativa desde cedo, tendo ciência de que o seu conhecimento é proveniente de sua participação e de seu esforço na interação com os outros e o meio (GONÇALVES; SILVA, 2018). Esse indivíduo é desafiado a gerenciar o tempo, experimentar diferentes papéis nos trabalhos coletivos, aprender a ouvir, fazer acordos e buscar consenso. Em geral, gosta de recursos eletrônicos e sente-se atraído pelos recursos digitais, utilizando-os com regularidade.

Carvalho (2016, p. 67) descreve a participação desse estudante como sendo uma “fonte inesgotável de experiências e de inspiração para os professores que se dispõem a ouvi-los e lhes dar a vez de falar, manifestando-se a respeito do que sabem sobre determinados assuntos e o que gostariam de saber mais”. O PEC vai ao encontro dessa perspectiva, ao afirmar ser “um dever de justiça e desafio a nossa competência técnica” (PEC, 2016, p. 53). Postula-se, assim, que as escolas da Rede Jesuíta de Educação assegurem condições de aprendizagem a cada um dos estudantes, buscando recursos para uma prática educativa inclusiva. O educador, nessa dinâmica, invariavelmente precisa ter a seguinte clareza:

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento, começa das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar. (CARVALHO, 2016, p. 23).

#### 2.4.2 A pandemia do covid-19

Quando, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou que o covid-19 havia se transformado em uma pandemia, era difícil prever as complexas implicações desse panorama para o contexto educacional. É interessante saber que, conforme Ornell et al. (2020), a globalização possibilitou que a disseminação dos agentes patológicos ocorresse; situação inerente ao mundo moderno, uma vez que a contenção de infecções se torna complexa e praticamente impossível em meio ao volume de interações políticas, comerciais e econômicas que ocorre entre os diferentes países.

Para combater ou diminuir os efeitos da doença, amenizando a velocidade de contágio, foi proposto o isolamento social. Dessa forma, à medida que o tempo passou, o cenário de desigualdade nacional e internacional foi amplamente exposto pelos meios de comunicação, o que provocou grande comoção e movimentos solidários da sociedade civil.

No Brasil, como em outros países em desenvolvimento, as escolas públicas enfrentaram desafios para continuar a garantir o acesso à educação a crianças e adolescentes. No caso das instituições particulares, houve manifestações contrárias à retomada das aulas na modalidade *online*, que tampouco tiveram efeito de impedir o

retorno. Órgãos como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente<sup>7</sup> (CONANDA, 2020) apontaram fatores dificultadores à retomada das aulas para grande parte dos brasileiros:

- a falta de acesso a computadores, internet e banda larga;
- a dificuldade dos professores e das equipes pedagógicas em acessar recursos digitais, assim como sua falta de preparo e conhecimento para utilização das plataformas e dispositivos remotos;
- o nível de escolaridade dos responsáveis pelos estudantes e a falta de preparo para o acompanhamento dos processos de aprendizagem em casa;
- a ausência dos responsáveis no ambiente doméstico para acompanhar os estudantes durante as atividades *online*.

A Rede Jesuíta de Educação (RJE), diante dessa situação, solicitou um estudo ao Centro Virtual de Pedagogia Inaciana (CVPI) sobre as principais iniciativas pedagógicas implementadas pelas instituições frente a esse contexto. Esse estudo foi organizado pelo Pe. Luiz Fernando Klein, Delegado de Educação da Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe e Coordenador do EduRed<sup>8</sup>.

O estudo “A Educação Jesuíta Frente à Pandemia”<sup>9</sup> foi compartilhado com as equipes gestoras das escolas da Companhia de Jesus da América do Sul, que o disponibilizaram às lideranças das respectivas comunidades educativas, sendo um registro de grande importância para compreensão dos “princípios e da prática da educação jesuíta (...) para a busca de soluções nesse tempo de crise” (KLEIN, 2020, p.3). Nele, foram contempladas a gestão dos planos de estudo, as principais estratégias para implementação do ensino híbrido, os modos de aprendizagem e as formas de avaliação.

O documento também analisou o uso de recursos e tecnologias para o que chamou de uma nova modalidade de ensino: a formação docente para o atendimento

---

<sup>7</sup> Anexo B: Texto manifesto CONANDA.

<sup>8</sup> EduReg – Consórcio das três redes educativas integradas à CPAL: a Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI), a Associação de Universidades Confiadas à Companhia de Jesus na América Latina (AUSJAL) e a Federação Internacional Fé e Alegria (FIFyA).

<sup>9</sup> Anexo C: Estudo - A Educação Jesuíta Frente à Pandemia.

acadêmico, emocional e espiritual religioso dos estudantes e de suas famílias na virtualidade. Registra-se que o acolhimento às comunidades em condição de vulnerabilidade fez parte dos cuidados oferecidos em muitas das escolas da RJE, assim como atenção àqueles afetados pela diminuição de renda, decorrente da perda de emprego ou de um dos provedores. É significativo saber que “a maioria dos colégios pôde começar a educação remota em poucos dias e nenhum deles precisou de mais de uma semana para isso” (KLEIN, 2020, p.4).

Uma vez que estudos apontam que as vivências experienciadas em tempos pandêmicos ou de crise podem desencadear implicações psicológicas e psiquiátricas, individuais e coletivas, provocando dificuldades para o enfrentamento do contexto, além do surgimento de doenças associadas à condição de vida dos indivíduos, conforme Ornell et. al. (2020), o zelo com todos que fazem parte da comunidade educativa, especialmente daqueles mais fragilizados, se justificou e mostrou-se indispensável.

Ainda segundo Ornell et.al. (2020), o isolamento social pode provocar sentimentos de medo, frustração, angústia e abandono, frente aos quais crianças, idosos, pessoas com deficiências e ou necessidades específicas podem sofrer ainda mais pelo descompasso provocado entre as imposições sustentadas sobre o que se espera delas e a sua real capacidade de retorno. Dessa forma, para que não fossem vítimas de diferentes tipos de violência, física ou simbólica, decorrentes dos desgastes na relação com os seus responsáveis, tornou-se necessária uma atenção redobrada a esses sujeitos.

Nesse contexto, foi preciso, ainda, considerar as implicações nocivas da frequente exposição às mídias digitais. No caso das escolas, Queiroz (2020) assinala que a Sociedade Brasileira de Pediatria vem desde 2016 discutindo os efeitos da exposição precoce excessiva e prolongada de crianças e jovens às telas<sup>10</sup> (computadores, celulares e afins). Portanto, foi e é indispensável o cuidado no estabelecimento de uma medida equilibrada de demandas escolares para cada faixa etária, a qual considere que o tempo de tela (TT) pode comprometer a saúde física e mental dos educandos. Nessa circunstância, continua sendo relevante investir na adoção da aprendizagem personalizada, definida no *The Glossary Education Reform*, conforme Valente indica:

---

<sup>10</sup> Anexo D: “A experiência da aprendizagem remota: quanto tempo demais na tela?”.

[...] uma grande variedade de programas educacionais, experiências de aprendizagem, abordagens pedagógicas e estratégias de apoio acadêmico que se destinam a atender às necessidades de aprendizagem, aos interesses, às aspirações ou às origens culturais distintas de cada aluno. (VALENTE, 2018, p.32).

Mais do que nunca, os professores se empenharam para investir em um planejamento de aulas que favorecesse experiências de aprendizagem e interações divertidas, prazerosas e ao mesmo tempo desafiadoras, que pudessem ser significativas e conectadas às necessidades da atualidade, conforme o contexto (VALENTE, 2018).

De maneira coerente, acreditamos que a aprendizagem remota, em tempos de afastamento social, precisou progressivamente tornar-se personalizada, com o objetivo de garantir acolhimento e segurança dos estudantes em sua pluralidade e socialização virtual entre os pares. Isso pôde minimizar os efeitos do medo, diante das ameaças do isolamento e do sentimento de solidão. Situações como as descritas foram vivenciadas com os aprendentes do Colégio Loyola, o que nos levou a refletir sobre esses desafios.

Klein (2020) comenta, em seu estudo, sobre experiências em escolas da Rede Jesuíta da América do Sul, onde, para oferecer apoio socioemocional aos estudantes e às suas famílias, foram disponibilizados serviços de comunicação e acompanhamento com professores e especialistas, a partir da reserva de horários para o atendimento individualizado ou em reuniões com pequenos grupos. Esses encontros ocorreram com a intenção de lidar com diferentes sentimentos e opiniões, refletir sobre as emoções compartilhadas e permitir trocas entre os integrantes desse mesmo cenário. Pode-se dizer que atender integralmente a todos nas diferentes demandas de cuidado foi um dos maiores desafios das escolas. Nas instituições jesuítas e confessionais, intencionou-se dar atenção às perspectivas acadêmica e cognitiva, socioemocional e religiosa.

No caso da cidade de Belo Horizonte, após mais de um ano de trabalho escolar virtual, os educandos e seus pais não se sentiam mais tão pressionados pelas mudanças, apesar do estresse causado pela demora do retorno presencial às escolas e pela insegurança sobre a chegada de uma realidade mais segura e saudável. Então, mesmo que tenha existido grande resistência ao ensino híbrido, acreditamos que, com o tempo, estudantes e famílias passaram a reconhecer elementos do espaço educativo que

conheciam em suas experiências de vida na escola virtual, o que contribuiu para redução de suas hesitações iniciais.

No que diz respeito aos processos pedagógicos, esse momento, sob ponto de vista positivo, impulsionou professores ainda resistentes às metodologias ativas a aderirem a essas ferramentas. Rosa (2020) define esse grupo como aqueles que ainda se agarravam ao sistema educacional tradicional inspirado no século XIX, cujas “únicas ferramentas didáticas eram o quadro negro, giz e a voz do professor” (ROSA, 2020, p. 1). Portanto, é pouco provável que esses profissionais, tendo respondido às múltiplas exigências desses tempos de aprendizado forçado, voltem a atuar como antes. Notamos ter ocorrido um desenvolvimento na atuação desses sujeitos, que se reflete em ganhos à escola e especialmente aos estudantes. Como já dito anteriormente, a tecnologia utilizada com um fim em si mesma não motiva o estudante do século XXI para uma ação mais comprometida com o aprender. Sob essa perspectiva, o alcance dos objetivos relacionados ao funcionamento virtual das escolas não teria sido alcançado se não os professores não estivessem cientes de suas responsabilidades, confiantes nas ações coletivas e comprometidos em aprimorar os processos educativos para essa nova realidade.

As adaptações em resposta ao isolamento social, que possibilitaram o prosseguimento dos processos educativos institucionais, a partir da ruptura ou da flexibilização de paradigmas, foram essenciais para que o trabalho dos educadores se tornasse possível desde as adequações curriculares, o ajuste no tempo das aulas, a organização dos processos avaliativos, até outras precauções. No caso das escolas da RJE, Klein (2020) assinala que, em muitas delas, as competências e habilidades prevaleceram sobre os conteúdos. Assim, as múltiplas inteligências, os diferentes ritmos e modos de aprendizagem passaram a ser verdadeiramente considerados.

É instigante ponderar se essas mudanças permanecerão ou não na escola, o que constitui campo investigativo para futuras pesquisas. Acreditamos haver transformações duráveis a partir da avaliação e ressignificação dos perfis institucionais, fortalecimento das equipes de educadores e gestores mais democráticos, que atuem em uma perspectiva corresponsável e colaborativa. Contudo, é inegável que os profissionais

mudaram a partir das “transformações das instituições em que trabalham” (ROSA, 2020, p.4).

As transformações, para permanecerem trazendo benefícios, precisarão refletir-se nos projetos políticos pedagógicos e demais documentos que fundamentam a prática educativa de cada escola. Evidentemente, serão indispensáveis o estudo, a atenção crítica e a aprendizagem continuada para garantir que os ganhos não sejam perdidos, pois é possível que forças políticas e econômicas interferiram na validação desses processos, classificando-os como positivos, viáveis e eficazes ou não, o que influencia no crescimento desejado para a educação.

## **2.5 Revisão de estudos empíricos**

A exploração dos temas e da problemática apresentados nesta pesquisa foram investigados no contexto acadêmico, com o interesse de identificar interpretações que pudessem esclarecer e subsidiar as hipóteses deste trabalho. Tal investimento qualificou o processo, estendendo possibilidades elucidativas para leitura da experiência que se fez.

Sabemos que, para que exista consistência no desenvolvimento de uma investigação, é indispensável que o pesquisador se organize, identificando subsídios para um bom mapeamento das publicações sobre o(s) temas(s) e a(s) área (s) em foco, através de artigos acadêmicos para a revisão bibliográfica, livros e documentos. No caso deste trabalho, optamos pela “Revisão de Estudos Empíricos” devido à proximidade do problema contemplado pela pesquisa ao contexto histórico, ou seja, a simultaneidade do tempo em que a problemática e a própria análise se dão.

Os estudos de revisão implicam o levantamento de periódicos nacionais e internacionais da Capes e do Google Acadêmico para localizar diferentes tipos de produções literária e científica, considerando o recorte da temática. Optamos por procuras didaticamente organizadas em quatro eixos e em combinações entre esses pontos, a saber:

1. “O uso do ensino híbrido na pandemia”;
2. “O papel do professor e sua formação em período de crise”;

3. “A pluralidade ou a diversidade dos estudantes”;
4. “A inclusão em tempos pandêmicos”.

As temáticas foram organizadas a partir dos títulos apresentados abaixo, e apoiamos-nos em trabalhos dos autores selecionados, a partir dos eixos de procura, conforme explicitado. Assim, desenvolvemos nossa argumentação a partir de:

- O Ensino Híbrido, o trabalho do professor e a escola em tempos de pandemia;
- Os saberes e o papel do professor em novos tempos;
- O reconhecimento da pluralidade dos aprendentes e a necessidade de incluí-los em um novo contexto.

Reforçamos que a proximidade do objeto de estudo da realidade que se desenrola justifica o fato de que grande parte das fontes de estudo refere-se ao ano de 2020. Foram selecionados trabalhos de Doutorado, Mestrado acadêmico, profissional e artigos que se concentravam na educação e nos atores envolvidos em processos educativos plurais, com o uso de metodologias ativas, especialmente, o ensino híbrido, mediante à situação de afastamento protetivo das comunidades educativas da escola presencial.

Foram descartados trabalhos que diziam de ambientes diferentes do escolar, que apontavam processos não condizentes com o segmento básico (Ensino Fundamental Anos Iniciais) e que não contemplavam o papel do professor sob uma perspectiva de formação ou distante do contexto pandêmico. Também não foram utilizados como base teórica e metodológica textos que se voltavam a casos específicos de inclusão (considerando diferentes transtornos ou deficiências), mesmo que na escola.

#### 2.5.1 O ensino híbrido, o trabalho do professor e a escola em tempos de pandemia

Conforme a teoria de Horn e Staker (2015), o ensino híbrido corresponde a um programa de educação formal, no qual se integra o melhor de dois mundos, em uma dinâmica de intercessões entre processos educativos presenciais e virtuais que buscam qualificar o ensino e a aprendizagem. Para se referir a híbrido, Moran (2015) usa o termo

*blended*, enfatizando o sentido de mistura, mescla. Embora esse hibridismo sempre tenha existido na educação, que combina diversos espaços, tempos, atividades e públicos, Moran (2015) observa que esse processo se intensificou com a mobilidade e a conectividade. Os estudos e a teoria do ensino híbrido, desenvolvidos pelo *Clayton Christensens Institute* em escolas dos Estados Unidos, chegaram aproximadamente em 2015 ao Brasil, trazendo um convite aos educadores para modificar suas práticas, se não impulsionando-os à experimentação. Tais propostas, adaptadas à nossa cultura, promoveram reavaliações acerca do papel dos professores, da relevância do desenvolvimento da autonomia nos estudantes, da organização do espaço escolar (de maneira a facilitar a personalização), da integração das tecnologias digitais, dos processos avaliativos até então usados e da gestão. Em consonância com o que dizem Bacich, Tanzi Neto e Trevizani (2015), essas transformações buscam construir, de forma reflexiva, melhores maneiras de atuar nas salas de aula, de acordo com as diferentes realidades brasileiras.

A repentina transposição da sala de aula física para o espaço virtual promoveu a estruturação de relações reticulares para elaboração de processos educacionais viáveis e ao mesmo tempo significativos. Conforme Rosa (2020), tal experiência explicitou algumas mudanças nas funções dos professores, como a mediação e a orientação para elaboração de hipóteses para aprendizagem, conforme os diferentes perfis dos aprendentes. Bacich (2020) argumenta que talvez possamos aproveitar essa realidade para fazer hoje, como educadores, mudanças que impactarão o futuro da educação. Nessa perspectiva, Sacristán (2015) indica a relevância de que a educação não seja pensada apenas em perspectiva presente, pois seus frutos não poderão ser colhidos rapidamente, mas no futuro. Souza e Coimbra (2020) registram que a adoção do ensino remoto em larga escala nas escolas brasileiras acelerou e fortaleceu o uso das tecnologias pelos professores. Os autores ressaltam que a educação a distância, já difundida nos últimos anos, especialmente para a educação superior, recebe agora maior amparo a partir de decretos e portarias. Sinteticamente, refletem sobre como a pandemia tornou imperativa a transposição da escola presencial para escola virtual, sem debate sobre as implicações dessa decisão ou mesmo reflexão sobre a possibilidade de que essa realidade permaneça, não se limitando ao período de afastamento protetivo. O

estudo é fundamental porque avalia criticamente documentos – como normas, decretos e diretrizes publicados pelos sistemas estaduais de educação –, apontando para o consenso quanto à adoção de modalidades de ensino remoto em um viés de permanência, pós-pandemia, sem considerar profundamente alguns problemas, como aspectos relativos à capacitação dos professores, efeitos da ausência da interação social presencial para os estudantes da educação básica, além da disponibilidade ou não do acesso aos recursos tecnológicos.

Analisando o Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Souza e Coimbra (2020, p. 58) denunciam uma “apologia a essa modalidade de ensino”, relacionando-a aos interesses mercadológicos e à precarização do trabalho dos professores, que teriam suas ações profissionais constitutivas rebaixadas para habilidades como motivação, orientação e avaliação de percursos que os estudantes desenvolverão sozinhos, em uma nova dinâmica educacional. Em uma abordagem enfática, os autores discutem a hibridização da educação a partir de perdas e ganhos, ressaltando, na conclusão do estudo, que, à inexorabilidade dos processos adotados na implantação da escola virtual, estão atrelados jogos de interesses, distantes da intenção de qualificar a escolarização das camadas populares brasileiras e de valorizar o papel do professor. Ressalta-se, em tal cenário, a importância de que todos os estudantes tenham acesso à escola e às novas tecnologias em condição de igualdade, independentemente do segmento popular do qual fazem parte. Paralelamente, que seja reconhecido o trabalho pedagógico crítico realizado nas escolas pelos professores, que não pode ser substituído por nenhuma tecnologia.

Almeida e Martins (2020) tratam a condição imposta pelo distanciamento social forçado como um disparador para que se falasse sobre educação no Brasil. Também discutem o Parecer nº 05/2020 e questionam a validação das atividades pedagógicas virtuais, para o cumprimento da carga horária, tendo em vista, mais uma vez, a desigualdade social brasileira. Acentuam que a proposta do documento “desconsidera o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, disposto no artigo 206 da Constituição Federal” (ALMEIDA; MARTINS, 2020, p. 216). Além disso, criticam orientações para garantir que as aulas sigam um fluxo de normalidade, uma vez que, na atualidade, isso é utópico e improvável. Por outro lado, apontam que as tensões

trazidas por esse contexto geram maior apoio à inclusão digital, apesar do improvável alcance dos estudantes que mais precisam dela, espalhados pelo território de um país continental. Ao refletirem sobre a efetivação do ensino remoto, as autoras ainda fazem uma importante reflexão sobre o uso do termo “isolamento social”, inadequado para caracterizar contextos em que, apesar da quarentena, professores e estudantes permaneceram e permanecem em intenso processo de comunicação no ciberespaço, socializando-se e aprendendo, reinventando os meios e as práticas de sociabilidade.

Questionam os “movimentos em processo” (ALMEIDA; MARTINS, 2020, p. 221), no que diz respeito ao ensino remoto, em razão da falta de aprofundamento e compreensão das metodologias usadas, algumas vezes conteudistas e desprovidas de uma perspectiva de formação integral. Em detrimento desse tipo de ensino, as autoras defendem os processos em rede em que cada ator experimenta o lugar do autor para construção de conhecimentos e alcance de objetivos comuns. Nesse sentido, a educação *online*, para além do uso das tecnologias digitais, deve estimular a formação de comunidades de conhecimento para relações síncronas e assíncronas, de interatividade e afetividade, de mediação e avaliação, para a construção de uma escola que supere o foco no conteúdo.

Conforme pontuamos nesta proposta de estudo, a compreensão dos fundamentos do ensino híbrido é essencial para estabilidade dos alicerces de uma escola que se ergue no imaginário virtual e na realidade. Isso se justifica porque as ações relacionadas à experiência em questão, no 5º ano do Colégio Loyola, respaldam-se em uma escola que, ao longo dos anos, se dispôs às mudanças necessárias para adoção desse programa educacional, ressignificando a cultura escolar, a gestão, os papéis de estudantes, professores, famílias responsáveis, espaços de aprendizagem e recursos tecnológicos.

Conseqüentemente, compreendemos que o uso dos recursos tecnológicos por eles mesmos é elemento insuficiente para o alcance de objetivos comuns à comunidade educativa. Pelo contrário, a experiência do ensino híbrido no Colégio Loyola solidificou a segurança da indispensável e valerosa figura do professor, que investiu ainda mais nos estudos e na formação continuada para qualificação de suas ações e oferta de respostas coerentes às demandas da escola, passando a trabalhar em uma perspectiva reticular

de colaboração, compartilhamento de experiências e fortalecimento de processos extremamente significativos para a história da educação.

Inclusive, ao abordar o trabalho do professor no contexto pandêmico e de ensino híbrido, Schlemmer, Morgado e Moreira (2020) comentam sobre as alterações na educação provocadas pelas transformações digitais. Entre elas, destacam o valor da revisão de epistemologias e teorias da aprendizagem como condição fundamental para a compreensão desse panorama. Os autores interligam o entendimento de contextos híbridos e multimodais, que, participando dos espaços de aprendizagem como o fazem no cotidiano extraescolar, promovem uma “transformação digital na educação” (SCHLEMMER; MORGADO; MOREIRA, 2020, p. 764), capaz de gerar uma nova condição para as interações educativas, mais reticulares e diversas.

Em outras palavras, em um mundo mais conectado, será desencadeada a ressignificação da experiência humana no que diz respeito à escola, levando professores, estudantes e comunidades educativas a ponderarem sobre esse ecossistema complexo e a repensarem paradigmas que por anos orientaram suas ações. Todos serão desafiados a superar a realidade atual: a partir da habitação dos espaços digitais ou geográficos e do uso da comunicação síncrona ou assíncrona, em diferentes formatos, em prol de um maior alcance para a experiência escolar.

É certo que, ao habitar o espaço de uma escola que se constrói virtualmente, ainda segundo Schlemmer, Morgado e Moreira (2020, p. 779), “vamos modificando-o e também somos modificados por ele”. Isto é, ampliam-se as compreensões que temos sobre as interações e representações que fazemos, na constituição do eu humano e do eu virtual, recursivamente. O hibridismo, segundo esse estudo, refere-se à presença de recursos plurais (analógicos e digitais) que, juntos, viabilizam múltiplas maneiras de comunicação e interação em um entrelaçamento de diferentes culturas e naturezas. Dessa maneira, o ensino híbrido integra uma ecologia que altera os papéis dos indivíduos e sua interpretação no mundo, instigando-os à inovação. Os autores concluem seu trabalho diferenciando estilos de uso das transformações digitais, em duas abordagens no que diz respeito à cognição: a utilitária, limitada aos recursos de apoio e à reprodução de ferramentas que repetem um tipo tradicional de ensino e contribuem para um aumento dos índices de evasão e abandono da escola, e a interativa, na qual os atores envolvidos

no processo do ensinar e aprender se apropriam das diferentes possibilidades para a interação, superando o modelo retrógrado de escola que a maioria conhece - massificador, reproduzidor e homogeneizador. Conforme Schlemmer, Morgado e Moreira (2020), esse tipo de uso interativo da tecnologia pode levar à superação de um período pré-digital. Para isso, indicam que é preciso criar compreensões para o ser e estar no mundo, novas possibilidades para interação, expressão, comunicação e trabalho, que se propagarão do ambiente físico para o digital, através da conectividade.

Tal realidade deve ser considerada a partir de agora, na formação dos professores, familiarizando-os à identificação de plataformas adequadas aos objetivos de ensino e aprendizagem e à formulação de currículos inteligentes, flexíveis e condizentes às necessidades dos novos tempos.

#### 2.5.2 Os saberes e o papel do professor em um novo mundo

Tardif (2000), em seu estudo sobre os saberes do professor, classifica-os em saberes elaborados durante a formação acadêmica e saberes construídos durante a profissionalização. O pesquisador registra que os conhecimentos especializados são normalmente construídos em um contexto formal, universitário, que precede o profissional, este que exige autonomia, reflexão e discernimento para construção de rotinas e procedimentos que atendam às demandas de uma realidade específica. O saber constituído ao longo da carreira, portanto, exige capacidade de flexibilização e também improvisação, uma vez que as ações invariavelmente estarão atreladas a novos sujeitos, problemas e objetivos ao longo do tempo. Os saberes acadêmicos são evolutivos, requerendo continuidade na busca, na revisão e no aperfeiçoamento de suas bases e estrutura. Já os saberes profissionais desenvolvem-se no fazer cotidiano e nas interações, sendo incorporados, produzidos e utilizados no trabalho, em um repertório que se constrói e se afina com a experiência e as trocas entre os pares (TARDIF, 2000). É importante ainda ressaltar que ambos os saberes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e trazem marcas do ser humano, condição do professor e objeto de trabalho. Na tabela abaixo, sintetizamos o estudo de Tardif (2000):

Quadro 4 – Os Saberes Profissionais dos Professores segundo Maurice Tardif (2000)

<b>O SABER DO PROFESSOR</b>		
<b>Temporais</b>	Os saberes são adquiridos através do tempo.	Conhecimentos construídos no decorrer da história de vida.
<b>Plurais</b>	Os saberes resultam de múltiplas fontes.	Conhecimentos ligados a muitas teorias, concepções e técnicas.
<b>Heterogêneos</b>	Diferentes saberes que atingem objetivos também diversos.	Conhecimentos variados para o alcance de um vasto número de objetivos, algumas vezes, simultâneos.
<b>Personalizados</b>	Os saberes estão relacionados ao indivíduo e à sua subjetividade.	Conhecimentos são indissociáveis da pessoa, em sua individualidade, da experiência e posição que ocupa.
<b>Situados</b>	Os saberes se conectam às experiências vividas.	Conhecimentos estão relacionados às interações - situações de estudo, trabalho e vida.
<b>Trazem a marca do humano</b>	Os saberes pessoais / humanos constituem elemento primordial para realização eficaz do trabalho do professor.	Conhecimentos necessários ao reconhecimento da condição e da interação humana.

Organizado pela autora a partir de Tardif (2000).

Visto isso, é importante destacar que, profissionalmente, os professores são responsabilizados pela qualidade de sua competência e segurança no desenvolvimento de suas ações, a partir de padrões de eficiência que a cada tempo são eleitos para definição de uma boa prática do magistério. Contudo, as universidades, na avaliação de Tardif (2020), mantêm práticas de formação que muitas vezes desconsideram essa realidade, inclusive mostram-se distanciadas do valor do aprender fazendo e do investimento em filtros essenciais para o trabalho educativo: cognitivos, sociais e afetivos. Em alternativa à situação, o autor sugere a participação dos professores mais experientes e/ou habilidosos na prática cotidiana na formação de seus colegas, o que pode acontecer e já acontece em muitos contextos.

É evidente que o professor não pode atuar de maneira isolada na escola da qual faz parte. Segundo Alarcão (2011, p. 47), é justamente nesse espaço que ele constrói o

que chama de “profissionalidade docente<sup>11</sup>”. No entanto, se é nesse ambiente que o professor passa parte importante de sua vida, da escola espera-se a responsabilidade do oferecimento de condições para o desenvolvimento da flexibilidade individual e coletiva. Mas, o que é a escola para Alarcão (2011)?

Mas, o que é a escola? Uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos e funcionários e fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal. A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola. (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Certamente, Tardif (2000) e Alarcão (2011) não poderiam prever a repercussão de uma pandemia no século XXI e seus efeitos para professores, estudantes e escolas. Surpreendentemente, nunca, em tão pouco tempo, esses profissionais precisaram aprender tanto, mesmo aqueles já bem formados, conhecedores dos fundamentos do ensino híbrido e das metodologias ativas e mais acostumados à personalização para inclusão. Seguramente, os saberes desses profissionais, aliados ao senso de pertencimento a uma equipe, instituição e categoria, foram determinantes para o alcance do propósito de oferecer uma escola de qualidade no modelo remoto aos estudantes. Junto a esses saberes, a capacidade de análise e reflexão desses educadores, diante da incerteza e imprevisibilidade, pode ser relacionada à perspectiva situada e positivamente reativa de que fala Alarcão (2001). Tais habilidades foram fundamentais para que não se perdesse tempo - elemento que passou a ser ainda mais precioso para os processos educativos no desenrolar da pandemia.

Nas escolas, uma rede de trocas, apoio e aprendizagem profissional nasceu, se estendeu e fortaleceu. Com o passar do tempo, os professores foram qualificando as aulas síncronas e assíncronas, ajustando o currículo, os processos avaliativos e os planejamentos e certamente isso ocorreu com mais sucesso onde foram apoiados por seus gestores e comunidades educativas. O currículo, que, segundo Arroyo (2013), sempre sofreu resistências para ser considerado central por professores e estudantes

---

<sup>11</sup> Profissionalidade docente - Sacristán (1995), Nóvoa (1995), e Morgado (2011), entre outros autores, apresentam consenso quanto à definição dada ao termo, relacionando-a aos processos de ensino e aprendizagem, característica persistente na evolução histórico-social, a partir de conhecimento profissional específico. Abordam o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de agir.

em suas vivências e em seu trabalho (especialmente por aqueles que necessitam ser considerados em sua singularidade), certamente tornou-se um desafio para um número significativo de escolas e cada instituição o enfrentou conforme os recursos de que dispunha. Inegavelmente e infelizmente, apesar de orientações de órgãos nacionais e internacionais, houve escolas que deram sequência ao desenvolvimento das aulas virtualmente desconsiderando a situação de vulnerabilidade criada pela pandemia.

Honorato e Marcelino (2020) realizaram um importante trabalho acerca das visões dos professores sobre suas ações para a manutenção do ensino e da aprendizagem no contexto remoto. Destacaram a relevância da busca de indicativos que fomentem as políticas públicas para a qualificação da educação no futuro, lançando desconfiança sobre a realidade da escola virtual construída no período pandêmico. A partir da amostra de 52 professores usuários de redes sociais, em atividade de sala de aula – sendo 33 professores do Ensino Fundamental (todos de escolas públicas), 9 do Ensino Médio e 10 do Ensino superior –, a pesquisa deu enfoque aos profissionais que vivenciaram a transposição da escola presencial para modalidade *online*, no contexto de isolamento social, com o objetivo de garantir que o contexto pandêmico não impactasse os estudantes com prejuízos no alcance dos objetivos previstos para o ano letivo. Os autores concluíram que, apesar da complexidade dos procedimentos empregados, não seria possível reproduzir a escola original ou garantir aprendizagens compatíveis com a realidade existente antes da pandemia. (HONORATO; MARCELINO, 2020).

Nesse sentido, evidenciaram o valor das ações dos professores e os indicaram como responsáveis por análises singulares sobre a participação dos estudantes, não havendo preocupação com o consenso, mas em especial com a dinâmica educacional do ensino básico. Chama-nos atenção a comparação que os pesquisadores fizeram sobre as diferenças de interação nos espaços presencial e *online*, em uma nova realidade:

Ensinar é um ato de amor, e sonhar faz parte da ação docente, do ser educador, pois aquele professor que não sonha não tem coragem de provocar reflexões em seus alunos em relação ao futuro e de construir uma nova sociedade [...] Compartilhar conhecimentos é algo complexo e demanda uma diversidade de ações, de intervenções, de processos, que por mais sofisticada que seja a tecnologia utilizada, com certeza ela não permite desenvolver todas as estratégias que o professor utiliza dentro da sala de aula. As tecnologias

aproximam a distância física, mas o “olho no olho”, a troca que acontece naturalmente entre professor e o aluno, entre o aluno e o aluno, acreditamos que só exista quando todos estão no mesmo ambiente físico, sob as mesmas condições físicas e humanas, em especial na escola básica. (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 216).

O estudo ainda discute aspectos relevantes, como as mudanças nas interações para consolidação dos processos educativos que colaboram para a formação humana e para o exercício da cidadania, além da importância indiscutível da efetiva participação das famílias no andamento dos movimentos educativos. Honorato e Marcelino (2020) ressaltaram problemas que interferiram no desempenho dos estudantes envolvidos nessa trama: o acesso à internet e aos recursos tecnológicos, a preparação dos professores para o atendimento às demandas desse novo espaço de trabalho e os contextos particulares, familiares e pessoais como variáveis que influenciaram nos significados construídos para experiência e qualidade do ensino a distância (EaD).

Observou-se que os esforços desses professores, em parte significativa das trajetórias em que se desdobraram, estiveram direcionados à manutenção da formação integral dos estudantes, minimizando os efeitos prejudiciais à aprendizagem escolar causados pelo afastamento protetivo. Concordamos com Honorato e Marcelino (2020) sobre a necessidade de reconhecer-se que as aprendizagens construídas não podem ser comparadas em cenários tão distintos quanto o presencial e o virtual. Também com a relevância dada à participação das famílias no acompanhamento dos educandos, especialmente daqueles mais jovens, menos autônomos ou em situação de maior vulnerabilidade, apesar de compreendermos que isso nem sempre é possível e provável. Compartilhamos, ainda, a importância de que os professores tenham espaço para expressar suas opiniões sobre sua participação nessa passagem histórica, demonstrando o que pensam acerca do panorama edificado por eles em resposta ao contexto pandêmico: novos investimentos, adaptações, escolhas, sucessos e fracassos da experiência. Acreditamos que essas narrativas, se bem exploradas, poderão ajudar a educação a avançar consistentemente.

### 2.5.3 O reconhecimento da pluralidade dos aprendentes e a necessidade de incluí-los em um novo contexto

Conforme Arroyo (2013), a chegada da diversidade à escola, a partir de movimentos sociais, exige superar ocultamentos históricos. Ou seja, esses coletivos, constituídos como indivíduos, trazendo consigo história, cultura e valores, exigem ser reconhecidos:

A diversidade de sujeitos é muito maior do que tentamos ocultar sob o termo genérico povo e aluno. A diversidade de coletivos presentes em nossa formação social é mais rica e diversa do que a categoria genérico povo. A diversidade de formas de viver a infância, a adolescência e a juventude que chega às escolas é mais variada e distante do que vem ocultando as nossas categorias escolares genéricas como alunos da educação infantil, do ensino fundamental, dos anos iniciais e anos finais, do médio ou do EJA. Se por décadas até o sistema escolar tenta ocultá-los sob o olhar escolar, alunos genéricos, agora eles emergem reagindo a tantos ocultamentos. (ARROYO, 2013, p. 148).

Para Silva, Blins e Rozek (2020), o período de pandemia seria, justamente, um momento oportuno para o aprendizado de lições e para a construção de novas estruturas subjetivas relacionadas à educação para todos como um direito, inclusive para as pessoas com deficiência. Em uma reflexão crítica, inspiraram-se no livro *A Cruel Pedagogia do Vírus* (2020), de Boaventura de Souza Santos, sociólogo português, para tratar da condição dos indivíduos e grupos sociais mais vulneráveis frente a pandemia e suas imposições. Considerando as condições da realidade, as pesquisadoras apontam o valor e a relevância da garantia de que os estudantes não perdessem as relações sociais, educacionais e afetivas em um momento de incertezas e inseguranças, o que poderia trazer maiores transtornos e prejuízos emocionais. Paradoxalmente, destacam que a vida é humanamente compreendida como uma rede de relações alimentada por interações sociais e afetivas, mas que, para preservá-la nesse contexto, faz-se necessário o isolamento para cuidar de si e, assim, cuidar do outro, numa atitude solidária. Elencam três aprendizagens ou lições realizadas nesse contexto desafiador, as quais sintetizamos a seguir:

Quadro 5 – Lições aprendidas em tempos do covid -19 segundo Silva, Blins e Rozek (2020)

<b>Aprendizagens construídas em tempos do covid -19</b>	
<b>Lição 1</b>	Em tempos de afastamento protetivo, incertezas e angústias, todos experimentamos a segregação vivida pelas pessoas com deficiência e suas

	famílias: estar só faz parte de suas vidas. Esse isolamento social acontece sustentado pelo preconceito e pela ignorância.
<b>Lição 2</b>	O contexto pandêmico faz emergir limitações e dificuldades para o enfrentamento de circunstâncias complexas, trazendo sentimentos de solidão, injustiça e desesperança. O cuidado com a saúde mental faz-se urgente, assim como o fortalecimento das relações humanas, mesmo que virtuais. A sensação de coletividade e pertencimento tornam-se, pois, essenciais para os indivíduos, independentemente de sua condição. O vínculo de afeto permite a construção de memórias positivas que possibilitam a superação, a busca de alternativas e o desenvolvimento de valores humanos que não podem estar atrelados somente a essa vivência.
<b>Lição 3</b>	O lugar da diferença e a vulnerabilidade preexistem ao contexto pandêmico, e é condição para uma nova realidade social que essa vergonhosa realidade seja visivelmente reconhecida e alterada, através do acesso a possibilidades equânimes: “tecnológicas, sociais e culturais existentes” (SILVA; BLINS; ROZEK, 2020, p.132). Logo, repensar a educação inclusiva, no momento em que se tornam evidentes os efeitos das desigualdades, é uma atuação ética esperada da sociedade.

Organizado pela autora a partir de Silva, Blins e Rozek (2020).

No contexto de excepcionalidade histórica, as autoras ressaltam a importância de que todos os homens e as mulheres saiam desse processo mais humanizados e menos resistentes à diversidade; também que não sejam aceitáveis o afastamento, o isolamento e a privação baseados em pautas econômicas, sexistas, raciais. Portanto, trazer à luz ao que já existia em condições de invisibilidade social e política precisa ser um dos efeitos positivos da pós-pandemia para o cultivo e desenvolvimento de uma cultura inclusiva e para a construção de novas estruturas para educação, que deve se consolidar como um direito de todos, apesar da lei, mas também por ela.

Neste cenário marcado pela pandemia temos duas opções, enquanto vivemos todas as experiências que o cotidiano nos impõe, ou seguimos com nossas vidas, só acreditando que tudo vai passar e vamos retomar nossas rotinas da mesma forma, na busca constante de ser mais e fazer mais, ou aproveitamos esta parada para refletir e, ao fazê-lo, nos tornamos mais empáticos e solidários, mais acolhedores e menos preconceituosos com toda e qualquer diferença, entendendo-as como valorosas na constituição humana. Cremos que somente na segunda opção sairemos vitoriosos deste processo, de outra forma, seremos pessoas que aprenderão a viver mais separadas do que a sociedade já vivia. Temos a certeza de que a normalidade como a

identificávamos não poderá mais existir, mas um novo normal, que sustente o afastamento, o isolamento ou o individualismo como forma de relação também não é aceitável. (SILVA; BLINS; ROZEK, 2020, p.134).

Dessa forma, o reconhecimento da diversidade e da necessidade de adaptações para realizar um aprendizado equânime foi e ainda é desafio e oportunidade de aprendizagem, simultaneamente, para os professores, estudantes e para as comunidades educativas.

Havendo, frente a essa paisagem, o reforço à cultura do cuidado, é indispensável que exista a possibilidade de que todos participem de vivências educativas na escola virtual, preservando relações de interação, afeto, pertencimento e solidariedade, independentemente de sua condição física ou econômica. Evidentemente, tal compromisso exige atenção adicional e agilidade das políticas públicas, dos gestores escolares e da equipe docente, além de recursos para acesso e comunicação eficiente para os aprendentes, o que infelizmente não fez parte da vivência de milhares de estudantes brasileiros. Böck, Gomes e Beche (2020), em seu estudo, buscam compreender a vivência de dez pessoas com deficiência no contexto da pandemia. Para análise da experiência, apoiaram-se em uma compreensão inclusiva sobre a deficiência, que passa a ser percebida “como uma experiência do sujeito em vez da lesão que o inscreve na categoria do desviante” (CARVALHO, 2014, p.34). Para o desenvolvimento do trabalho, usaram a investigação emancipatória, de natureza qualitativa, e a interação com os sujeitos da pesquisa se deu a partir de recursos digitais (*online*), que viabilizaram o diálogo virtual (síncrono e assíncrono). Tal investimento resultou em considerações, a nosso ver, extremamente valiosas sobre:

- a necessidade da compreensão da singularidade da experiência para cada um;
- a importância de incluir a pessoa com deficiência e sua família nas decisões relativas ao seu atendimento – pensar com e não por ou para elas;
- a relevância da atenção e do cuidado para preservação da dignidade e inclusão dos indivíduos, em sua singularidade;
- a indispensabilidade da acessibilidade metodológica para que os processos educativos estejam ao alcance de todos, transformando a prática e a ação dos

profissionais a eles relacionados.

Ressalta-se que a valorização da homogeneidade, na percepção dos indivíduos ou na definição dos processos sociais, gera barreiras que “ampliam a experiência de exclusão e dependência” (BOCK; GOME; BECHE, 2020, p. 124), assim como o contrário possibilita a atuação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia por todos. As autoras registram a importância do redimensionamento do sentido dado para “ajuda” nas relações humanas: não como ação que desqualifica a autonomia, em perspectiva benevolente, mas como uma ação recíproca, cabível e imprescindível, que considere o impacto dos efeitos coletivos. Curiosamente, em uma abordagem contrária às percepções de Silva, Blins e Rozek (2020), Bock, Gome e Beche (2020, p.139) afirmam que nenhuma experiência restritiva, como a vivenciada a partir do isolamento social, é capaz de “capturar a experiência da deficiência” . Contudo, concluem destacando a possibilidade de transformação dessas vivências em oportunidade de crescimento das capacidades de atenção e escuta às vozes que compõem a diversidade, pautada na ética do cuidado.

Certamente, entendendo as aulas virtuais como oportunidade de interação e comunicação, pertencimento e formação integral, houve em muitas escolas propostas educativas que permitiram uma leitura atenta dos estudantes e de suas necessidades individuais. O contexto pandêmico modificou interações, dinâmicas educacionais e formas de comunicação, e pode-se dizer que a comunidade educativa e especializada (psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas etc.) algumas vezes se aproximou e passou a atuar em um ambiente de redes de apoio, frequentemente eficientes na garantia de personalização e cuidado. Dessa forma, a adaptação de processos e a busca de recursos correspondentes a cada realidade foram muitas vezes realizadas e estimularam uma aprendizagem, com nuances mais cooperativas e solidárias, inclusive entre as crianças mais jovens.

## 2.6. Gestão educacional no contexto do ensino híbrido

Abordaremos a liderança e gestão educacional indicando o que parece fundamentar esta paisagem, salientando que no contexto escolar é muito comum

relacionar inovações à indivíduos e métodos, levando os professores a se apegar a uma lista de talentos e teorias de tempos em tempos.

Sacristán (2002, p. 26) fala do sentido atribuído às relações entre a cultura e a educação, sobre as mudanças que transformam o mundo em que todos vivem experimentando e que influenciam os currículos e as práticas de ensino ao longo dos anos. Destacamos que essa dinâmica se dá numa perspectiva cultural, na qual se desenrolam os fenômenos, afetando narrativas e decisões.

Talvez o princípio mais discutido da orientação moderna seja o que sustenta a possibilidade de dispor de uma seleção de cultura para a educação com pretensões de universalidade, aceita por todos e considerada como representativa de um legado cultural objetivamente valioso, patrimônio comum digno de ser possuído e estendido a todos, tornando-se ao mesmo tempo, um cimento social. Esse questionamento é produzido, precisamente, quando uma nova sociedade conectada em rede está emergindo como consequência de fenômenos econômicos, políticos e culturais globalizadores que incidem sobre a educação e exigem dela uma resposta. (SACRISTÁN, 2002, p. 30).

Lück (2014, p.29) discute a relevância da liderança para gestão escolar, como uma expressão emergente atrelada a “processos socioculturais altamente dinâmicos”, que se adequam a contextos, apresentando “variações em significados, estilos e tipos”. Nos últimos anos, talvez mais do que antes, fez-se e faz-se necessário um novo paradigma, modelo, referência ou exemplo contemplado por uma leitura mais sensível às complexidades enfrentadas e respostas esperadas.

Os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança, devem, necessariamente, dedicar-se ao estudo, à observação e à reflexão sobre essa liderança, de modo que possam exercê-la de forma competente. De modo a contribuir para o desenvolvimento da liderança da gestão escolar como promotora de uma cultura educacional proativa, sinérgica e voltada para a aprendizagem, para o desenvolvimento escolar de liderança na escola é importante deixar de tratar a liderança como voltada a ela mesma, como área de estudo e sim como uma perspectiva para analisar as questões educacionais em relação a contextos em que se expressam, segundo o que generalizações apresentadas não devem ser consideradas como expressões de conotações normativas e sim como possibilidades reflexivas. (LÜCK, 2014, p.29).

Cada um dos teóricos, na sua perspectiva de atuação, manifesta o valor do exercício de percepção do entorno e interação com ele, para realização de uma escola em ações, compartilhadas e participativas onde todos possam se apropriar de responsabilidades, resgatando valores de vínculos sociais, proatividade, empatia e busca pela equidade. A partir da influência de valores e ações positivos, clareza para a

comunicação, contínua aprendizagem e desenvolvimentos; para além de conteúdos. A liderança precisa responder aos tempos, justificando a existência dela mesma e da própria escola para a sociedade.

É certo que há diferentes organizações educacionais (ELLSTÖN, 2007) e é esperado que assim o sejam, únicas, mas, em suas distintas características, proponham condições, para alcançar seus objetivos legítimos, compartilhados com o espaço do qual fazem parte.

Convém sublinhar que nesse tempo histórico, mesmo antes da situação pandêmica, assuntos conflituosos eram debatidos gerando, algumas vezes, mais dicotomia e menos esclarecimento, mais divergências e menos ação. Dessa maneira, lançar luzes sobre temáticas como: pluralidade, inclusão, ensino híbrido e a personalização, numa gestão mais participativa é uma decisão política que gera maior eficiência à realidade, através de planejamentos mais coerentes com a realidade global, comprometidos com sua missão e tendo a clareza dos limites institucionais – refletindo o ser a partir do fazer.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

O método científico nos apresenta com dados, hipóteses e teorias que nos permitem olhar para as coisas do mundo compreendendo-as com maior amplitude e criticidade, em sua diversidade. As ciências humanas e sociais distanciam-se do método científico cartesiano, devido às características das problemáticas de que trata. Conforme Minayo (1994), isso torna difícil a objetivação e exige a proposição de processos específicos, uma vez que o objeto de estudo e o investigador fazem parte da mesma natureza e ambos estão sujeitos à subjetividade, própria do humano.

A pesquisa é atividade decorrente da formulação de um problema, a partir do qual são elaborados conhecimentos, compreendidas realidades e buscadas respostas às nossas inquietações “até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2020, p.17).

Esse processo, no entanto, não é retilíneo, mas permeado por desafios. Nóvoa (2015, p. 16) mostra que “a investigação se faz com saltos e sobressaltos, mas exige uma continuidade de condições, de infraestruturas e de grupos. É esse o patrimônio que nos permite chegar aonde nunca chegaríamos sozinhos”. Assim, o trabalho científico

requer rigor metodológico, para que os objetivos previstos possam ser alcançados. Destaca-se que tais procedimentos, como ferramentas, são empregados como meio e não como fim.

### **3.1 Caracterização da pesquisa**

O caráter subjetivo dos objetivos a serem contemplados nesse investimento nos dirige à abordagem qualitativa para esta pesquisa, uma vez que a problemática aborda “a adoção de métodos abertos à complexidade” (FLICK, 2009, p.24). Tal metodologia se justifica pela possibilidade de acesso dos pesquisadores aos caminhos que levarão cada indivíduo a avaliar a experiência em decurso, em uma perspectiva singular. Ainda, conforme Leite (2008, p. 100), as pesquisas qualitativas “não necessitam de ferramentas estatísticas, possuindo o poder de analisar fenômenos com considerações do contexto”.

Richardson (1999, p. 90) define a pesquisa qualitativa como “a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, o que converge para as intenções previstas nessa proposta. Dessa forma, as pesquisas qualitativas contemplam os fenômenos sociais e, segundo Lüdke e André (1986, p.2), “a construção da Ciência é um fenômeno social por excelência”. Já para Flick (2009),

A pesquisa qualitativa é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local partindo das atividades das pessoas em seus contextos locais. O pesquisador, nessa abordagem metodológica, tem contato direto com a investigação por considerar a possibilidade da riqueza dos dados coletados. (FLICK, 2009, p. 28).

Uma vez que esta pesquisa se volta para a aferição e análise de percepções dos professores a respeito da vivência experimentada em um contexto de uso das atividades remotas para continuidade do processo educativo na escola básica, frente à pandemia, julgamos a pesquisa qualitativa como a mais coerente com essas especificidades. Nesse sentido, nos aproximamos de Creswell, quando informa que

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das peculiaridades para os temas gerais e as

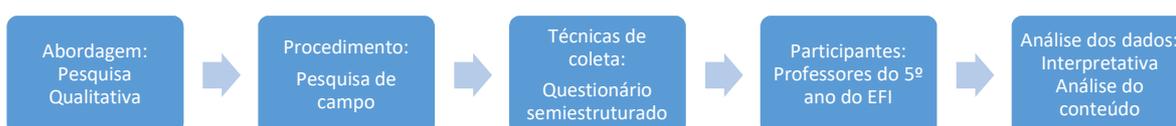
interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados. (CRESWELL, 2007, p. 26).

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa de campo, que, segundo Fonseca (2002), para além de dados bibliográficos ou documentais, necessita da coleta de dados, junto às pessoas, a partir de diferentes modalidades de pesquisa. A escolha justifica-se pela intenção de aprofundamento da interpretação de uma paisagem específica, em que ocorre o uso do ensino híbrido diante do afastamento protetivo e distanciamento dos estudantes do espaço escolar presencial.

A pesquisa de campo busca diretamente as informações com a população que constitui seu objeto, conforme Gonsalves (2007), exigindo contato direto do pesquisador com o meio onde o fenômeno acontece, como observador e explorador. Ressalta-se que o relacionamento entre pesquisador e pesquisado não acontece superficialmente, mas pela identificação e participação na análise da realidade comum, com a intenção de registrar, o mais fidedignamente possível, as vivências decorrentes dessa experiência, para documentação histórica e futuras ações reflexivas.

A partir dessas pontuações, estrutura-se a proposta metodológica desta pesquisa:

Figura 5 – Proposta metodológica análise de dados interpretativa e com análise de conteúdo



Elaborado pela autora.

### 3.2 Local da coleta de dados

O Colégio Loyola é uma das escolas da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1540 por Inácio de Loyola, tendo, nos dias de hoje, o objetivo de contribuir para dignidade humana, através da educação e do evangelho, e favorecer a transformação da sociedade a partir de diferentes frentes missionárias. A RJE, com base nas diretrizes do Projeto Educativo Comum (PEC, 2016), registra a relevância da

comunicação como uma das dimensões que viabilizam e favorecem a missão de cada uma de suas instituições, reforçando os valores que compõem a identidade educacional.

Inaugurado em 1943, o Colégio Loyola apresenta como missão “promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” (Proposta Pedagógica 2021/2020, p.7). Atualmente, sua infraestrutura compreende 21 mil metros quadrados, incluindo espaços multiuso, de convivência, salas de música, dança, artes, laboratórios, galerias de arte, complexo esportivo, teatros, capela, além de espaço lúdico-recreativo voltado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É parte da cultura escolar o desenvolvimento de projetos de série extracurriculares, em parceria com organizações da sociedade civil. Esse investimento encontra-se atrelado ao propósito de oferecer uma educação integral, que transponha os muros escolares e favoreça uma visão mais ampla e aprofundada de diferentes paisagens. A escola investe para que os educandos tenham acesso a equipamentos tecnológicos diferenciados, assim como a espaços de aprendizagem variados. Paralelamente, a instituição estimula parcerias entre os profissionais e a divulgação de experiências eficazes e eficientes de ensino e aprendizagem para a comunidade escolar e seu entorno.

A equipe possui aproximadamente 400 funcionários, entre professores e outros profissionais. Desses funcionários, mais de 60% possuem curso superior completo e aproximadamente 50% têm mais de cinco anos de vínculo à instituição. Considerando o cenário geral de Belo Horizonte, é uma escola de grande porte e apresenta um elevado índice de permanência dos alunos e funcionários. Contudo, ao final do ano pandêmico de 2020, a escola mudou sua estrutura de funcionamento interna para mediação dos processos escolares e, depois de reformar espaços internos e fachada histórica, entre outros grandes investimentos, como preparar-se para reinauguração do segmento da Educação Infantil em 2021, demitiu um número significativo de profissionais.

Conforme pesquisa de perfil socioeconômico e cultural e de identificação dos Critérios de Escolha do Colégio Loyola, realizada internamente no ano de 2014, os núcleos familiares são formados majoritariamente por pessoas das classes A e B, e esse

público enxerga a educação como condição para preservar o legado familiar em muitos aspectos. Apesar da tradição aliada ao reconhecimento, o Colégio Loyola é continuamente interpelado pelas famílias no que diz respeito à manutenção da excelência acadêmica e da alta taxa de ingresso em determinadas universidades da cidade ou do Brasil. O contexto de afastamento protetivo, em consequência do covid-19, e a migração dos processos escolares para o ambiente remoto trouxeram considerável tensão em um primeiro momento, especialmente em relação a essas preocupações com o desempenho da instituição, que se encaminharam para um cenário de maior compreensão e parceria entre as famílias e a escola ao longo dos meses.

### 3.2.1 Sobre a Pluralidade dos Aprendentes

Arroyo (2013, p. 153) aponta que não há sentido no não reconhecimento da condição de sujeitos diversos nas figuras de professores e estudantes, basicamente porque isso significaria distanciar “a relação entre a diversidade de conhecimentos e de indagações”. Com base nesse pensamento, acreditamos na importância de trazer ambos para o currículo, a partir das experiências de vida e aproximando-os entre si. Essa perspectiva precisa alcançar a todos os aprendentes e a toda comunidade educativa.

Em agosto de 2016, o Colégio Loyola, com o propósito de consolidar os processos de implantação e implementação da política de inclusão, passou a contar com o Núcleo de Apoio Educacional (NAE), composto por especialistas e estagiários para atendimento personalizado aos estudantes dos três segmentos: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O NAE fundamentava-se no modelo colaborativo para ação, de maneira a trabalhar em condições de igualdade com o corpo docente, somando experiências e buscando soluções para as demandas. Nessa perspectiva, foram imprescindíveis o respeito mútuo, o diálogo e o propósito de aprender, permeados pela disposição para a mediação e colaboração com o outro, sem julgamentos ou postura defensiva. Nesse viés eram identificadas e mediadas as dificuldades, inclusive para cultivar um olhar mais esclarecido, compassivo e consciente para a diferença, como também para educação na pluralidade.

Acredita-se que mudanças coerentes e graduais podem contribuir para transformar a sociedade, que futuramente será mais capaz de aceitar e legitimar as necessidades de todos os seus membros. Ressalta-se que a educação inclusiva é uma preocupação mundial, que impulsiona movimentos para torná-la real, cada vez mais frequente e fundamentada na garantia dos direitos de todos e de cada um, considerando uma vasta legislação específica, que demonstra o compromisso com a diversidade como um fator primordial para a transformação da escola (Item 48, PEC 2016).

Destacamos aqui a Declaração de Salamanca<sup>12</sup> (1994), que aponta a necessidade de reconhecermos que a inclusão e participação de todos os sujeitos é essencial à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos. No campo da educação, a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equidade genuína de oportunidades. Desse modo, para que o Colégio Loyola seja efetivamente uma escola que realiza o direito de que todos possam aprender juntos, é importante ter a clareza de muito ainda há que se fazer e aprimorar, sempre.

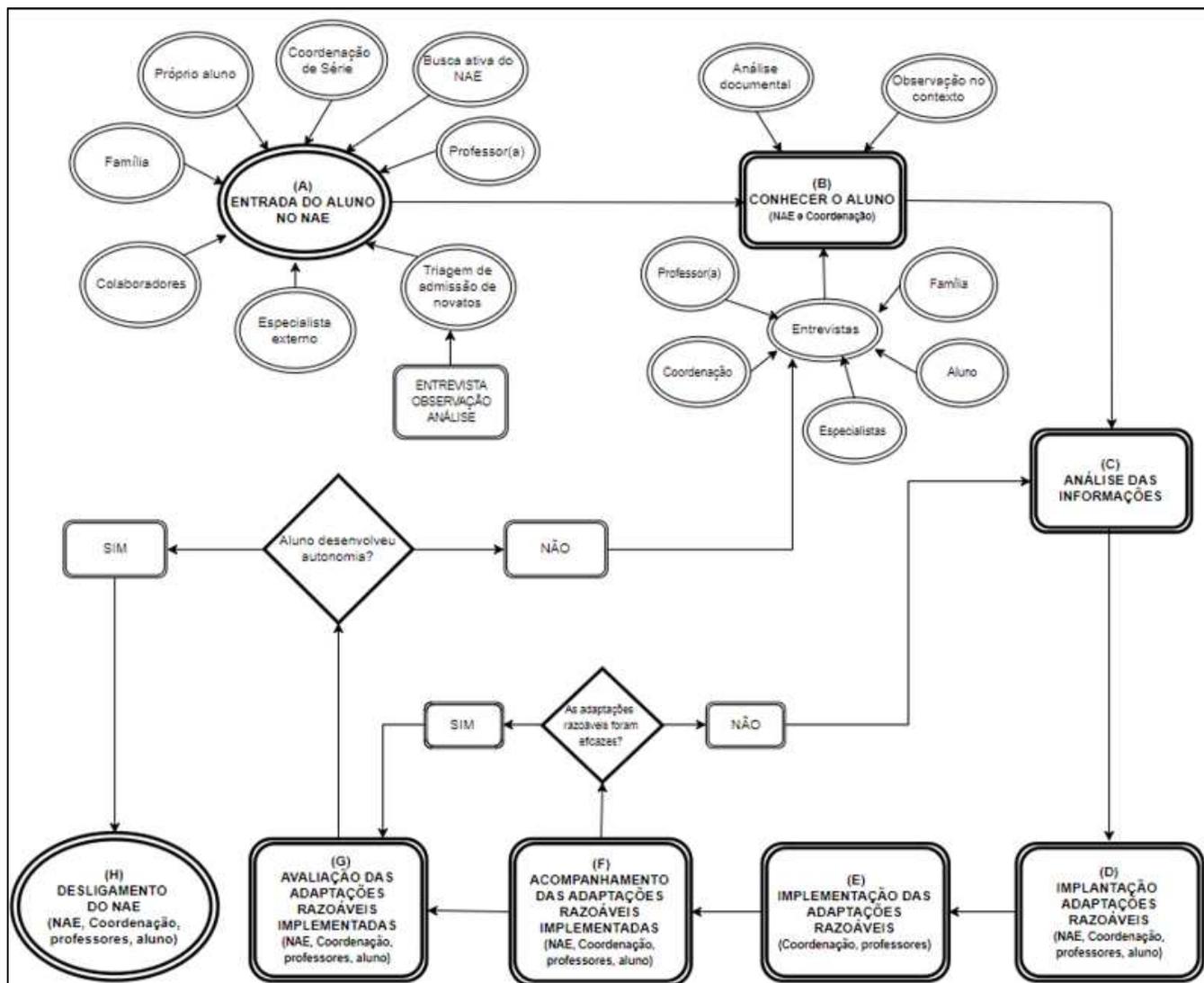
Conforme registramos anteriormente, mesmo no período de afastamento social e adoção das aulas remotas, o NAE garantiu atendimento individualizado para alguns estudantes ao longo de 2020, apoiando as famílias e os professores que precisaram do Núcleo. Evidentemente, esse trabalho se repercutiu no cuidado com os estudantes, especialmente com aqueles em condição de maior vulnerabilidade. Não temos dúvida de que um investimento como esse, envolvendo avaliação, análise e execução de políticas educacionais e alcance de direitos adquiridos, fizeram da escola uma instituição diferenciada, mais equânime ou menos injusta.

Ilustramos, na figura abaixo, os processos implementados pelo NAE, desde a recepção do aluno até o seu desligamento do Núcleo:

Figura 6 – Fluxograma dos processos do Núcleo de Apoio Educacional

---

<sup>12</sup> Declaração de Salamanca – Documento internacional, elaborado na Conferência Mundial sobre a Educação Especial (Espanha, 1994), que objetiva oferecer diretrizes para reformulação dos sistemas educacionais, conforme o movimento de inclusão social. Apresenta: a) Propostas para Educação em Direitos Humanos; b) Orientações de Educação para o Trabalho Coletivo e Sustentável; c) Propostas para uma Educação Inovadora para o século XXI; d) Perspectivas para uma Educação Inclusiva.



Fonte: Documento institucional: Concepção NAE – 2017 (Elaborado pela Consultora Para Inclusão Escolar: Professora Dra. Márcia Barros de Rezende).

Destacamos que, mesmo diante de movimentos inclusivos como o descrito, é relevante que todos estejam atentos à sociedade em mudança. Afinal, a diversidade dos aprendentes, como destaca Arroyo (2013), contribui para um enriquecimento dos processos educacionais:

Porque ainda persistem tantas tentativas de ocultar, desacreditar essa diversidade de sujeitos que se afirmam em movimentos e emergem nas escolas, públicas sobretudo? Para desacreditar as propostas alternativas, corajosas de tanto(as) professores(as) pelo reconhecimento dessa diversidade de sujeitos.

Quando os sujeitos da ação educativa se mostram diversos, reconhecíveis e críveis, as alternativas pedagógicas curriculares são pressionadas para serem diversas. Do reconhecimento dessa rica diversidade de sujeitos poderá vir o enriquecimento dos currículos e a dinamização das salas de aulas e das escolas. (ARROYO, 2013, p. 148).

### 3.3 Participantes da pesquisa

Foram convidados a participar desta pesquisa 16 professores do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Loyola, mas apenas 15, das seguintes áreas, responderam ao questionário:

Quadro 6 – Professores do 5º ano do Ensino Fundamental

Disciplinas	Número de Participantes
Regência Globalizada – Português, Matemática, Ciências, Geografia e História	5 professores
Música	2 professores
Língua Inglesa	2 professores
Educação Física	4 professores
Ensino Religioso	1 professor
Arte	1 professor

Organizado pela autora.

Esses profissionais atuaram trabalhando com estudantes que tinham em média 10 anos de idade, agrupados em turmas com aproximadamente 35 indivíduos. Planejaram, mediram e avaliaram o desenvolvimento dos processos educacionais ao longo do ano letivo de 2020, focados na continuidade da aprendizagem escolar apesar do afastamento protetivo em razão da pandemia do covid-19. Trabalharam em contexto remoto com aulas síncronas e assíncronas, interagindo e aprendendo com seus pares por meio de parcerias para o desenvolvimento de movimentos educacionais coesos e significativos em processos colaborativos e reticulares.

### 3.4 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa desenvolve-se em uma realidade pandêmica, na qual as escolas tiveram de se deslocar do ambiente presencial para o virtual, construindo significado para aulas síncronas e assíncronas na escola básica, enquanto o corpo docente produzia

novos procedimentos para lidar com as demandas educacionais, de maneira a assegurar a possibilidade de acesso aos processos de ensino e aprendizagem.

Especificamente, considerando o ambiente onde se deu o desenvolvimento deste trabalho, discutem-se as percepções dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental acerca:

- da pluralidade dos aprendentes frente à necessidade de viabilizar o desenvolvimento e a aprendizagem para todos, como um direito indiscutível, para além das leis que asseguram esse privilégio, mas também por elas;
- do reconhecimento ou não do ensino híbrido como resposta às mudanças educacionais que interferiram no desenvolvimento das aulas presenciais, das interações e dos processos educacionais;
- da experiência vivida pelos professores, com atenção à qualidade e ao significado da aprendizagem nesse contexto.

Os professores atuaram na realidade virtual a partir de redes de apoio institucionais e pessoais, aprendendo continuamente, com ajuda mútua e investimento em experiências e exploração de recursos antes desconhecidos e/ou pouco explorados por eles. Mostraram-se, desde o início dessa vivência, como indivíduos comprometidos e atuantes em questões relacionadas ao currículo, à organização da rotina de aulas e à avaliação, assumindo a corresponsabilidade pela construção e manutenção de uma estrutura escolar coerente e positiva, que favorecesse a sensação de pertencimento aos estudantes e às suas famílias. Portanto, notou-se uma equipe responsável e focada em uma formação integral, apesar das adversidades.

Dessa maneira, neste trabalho, como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado, ou seja, um recurso que tem uma linha pré-definida, mas que se encontra aberto para inclusões dos participantes, através de perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas, às quais os respondentes puderam responder livremente. Sobre o questionário, é importante compreender que ele permite a verificação de espaços e atividades outras do contexto, a partir de diferentes pontos de vista. O recurso também possibilita a coleta das formulações individuais dos participantes,

permeadas pela subjetividade de cada um, em um determinado tempo histórico e ou frente a uma problemática vivenciada na realidade.

Segundo VIEIRA (2009, p. 16), “o questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. As respostas são transformadas em estatística e dados são coletados por unidade”. Nesta experiência, de viés qualitativo, o questionário será usado na categorização de respostas a partir de opiniões, posicionamentos e construções de sentido a respeito de variáveis relativas à aprendizagem na escola virtual, considerando a heterogeneidade dos grupos e a necessidade da personalização, em meio à pandemia.

O questionário, com 12 perguntas, construído via *Google Forms*, foi distribuído a partir de um link aos 16 professores do 5º ano do Colégio Loyola, escola da Rede Jesuíta de Educação, presente na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Esse instrumento, no entanto, foi respondido por apenas 15 profissionais do grupo, os quais consentiram sua participação neste estudo, registrando seus pontos de vista acerca de indagações referentes à / ao (s):

- uso do ensino híbrido nos ambientes de aulas síncronos e assíncronos;
- reconhecimento do programa educacional durante as aulas virtuais;
- confiança na aprendizagem, considerando a pluralidade dos grupos;
- participação dos estudantes durante as aulas;
- sentido atribuído à experiência escolar virtual;
- desafios enfrentados;
- personalização dos processos;
- aprendizados profissionais construídos pelos professores a partir dessa experiência.

A complexidade da proposta é reconhecida, uma vez que

O processo de análise de dados envolve diversos procedimentos: codificação de respostas, tabulação de dados... Após, ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente. (GIL, 2002, p. 125).

A partir dos dados reunidos, respondemos ao problema levantado por esta pesquisa, atingindo os objetivos já expostos. Devolveremos à escola observada e aos seus profissionais os dados coletados, organizados e analisados, a fim de colaborar com a memória institucional e com futuros investimentos, que possam se pautar em um recurso confiável, superando opiniões não sistemáticas.

Ressaltamos que, no desenvolvimento deste trabalho, foi priorizado o agir ético e responsável com cada um dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo respeitadas sua individualidade e disponibilidade. Também foi garantido o desejo de desligamento do processo, inclusive o posicionamento de não participar dele. Os dados obtidos, seguindo o mesmo protocolo, foram utilizados apenas para os fins da investigação e a identidade será preservada, sendo garantido sigilo.

Mainardes (2017) refere-se ao emprego de uma ética reflexiva e de princípios na relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Portanto, foi e continua sendo compromisso garantir que os instrumentos ou as estratégias usadas favoreçam o cuidado com cada um dos indivíduos no que diz respeito ao rigor, à honestidade e à validade das informações. Os princípios éticos da pesquisa requerem que os pesquisadores preservem os participantes de suas pesquisas, “por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades (FLICK, 2009, p. 51). Baseados nesses princípios e considerando a ética indispensável para o trabalho do pesquisador, para com os indivíduos e a instituição, foram usados o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), a Carta de Aceite e a Carta de Anuência, presentes nos apêndices desta pesquisa. O Projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética sob o CAEE: 45292821.4.0000.5344.

Para alcançar os objetivos presentes neste trabalho, estabelecemos os seguintes procedimentos:

Quadro 7 – Procedimentos adotados para o alcance dos objetivos específicos da pesquisa

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimentos adotados</b>
------------------------------	-------------------------------

Aferir se a equipe docente reconheceu o uso do ensino híbrido como uma estratégia didática que contribuiu para a aprendizagem, mesmo no contexto virtual das aulas.	Usar o questionário para que os professores tenham a oportunidade de expressar suas percepções acerca do uso do ensino híbrido.
Averiguar o sentido dado pela equipe docente às interações, considerando a pluralidade presente em cada uma das turmas.	A partir do questionário semiestruturado, verificar o sentido dado pelos professores à interação estudante/professor e estudante/estudante ao longo do período de aulas remotas, considerando a pluralidade dos aprendentes.
Analisar a organização didática no formato híbrido e ponderar sobre as opiniões dos professores acerca da construção de habilidades e conhecimentos previstos para a série.	A partir do questionário semiestruturado, verificar as percepções dos professores acerca da aprendizagem.
Devolver à instituição um documento que registre a experiência e documente o processo vivenciado ao longo do afastamento protetivo, por professores e estudantes, superando impressões e opiniões não sistemáticas.	A partir da realização da pesquisa, disponibilizar a análise dos dados coletados à Rede Jesuíta de Educação e ao Colégio Loyola, como registro histórico da experiência vivida e recurso para avaliação de processos e futuros investimentos.

Organizado pela autora

### 3.5 Análise de dados

A análise dos dados obtidos a partir de questionário semiestruturado, aplicado via *Forms* à equipe de professores do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Loyola, ainda no período de afastamento protetivo no ano letivo de 2020, aconteceu a partir de cunho interpretativo, ou seja, de abordagem que busca entender um fenômeno a partir dos significados conferidos a ele. Dessa forma, o pesquisador assume que a realidade social é historicamente elaborada, constituída e, nesse caso, apresentada às pessoas através dele.

O trabalho, de viés interpretativo, conforme explicamos, procurou apresentar o ponto de vista do investigador (FONSECA, 2020) acerca de como se desenvolveu, a partir das ações dos professores no contexto educativo, o enfrentamento da pandemia do covid-19, de maneira que todos os estudantes continuassem tendo a oportunidade de aprender.

O objeto de estudo foi revelado com a intenção de superar a representatividade numérica, sob abordagem qualitativa. Nesse sentido, buscou-se aprofundar a percepção a respeito dos profissionais da educação, que atuaram em uma paisagem específica.

É importante registrar que também foi utilizada a Análise de Conteúdo como proposta por Laurence Bardin (1977), cuja técnica foi basilar para dados qualitativos, o que facilitou didaticamente a sequência de tarefas necessárias à pesquisa. A pesquisadora elenca três pontos importantes para análise de conteúdos: a organização do material, sua codificação e categorização. Para isso, serão considerados o cenário e as especificidades empregadas para sistematização das informações obtidas.

Historicamente, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) foi aplicada no século passado, nos Estados Unidos, como recurso para análise das comunicações e atendeu a necessidades dos campos da sociologia e da psicologia, sendo sua função primordial desvendar, criticamente, diferentes hipóteses ou fontes de dados. Segundo Bardin (2011, p.15), o processo é um conjunto de instrumentos de caráter metodológico em constante aperfeiçoamento, aplicado a diferentes discursos e contextos. Resumidamente, está voltado à inferência das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, de maneira a compreendermos suas percepções da realidade na prática vivenciada.

Buscando compreender o objeto em análise (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), a partir de um questionário aplicado ao grupo de professores, buscou-se rastrear o sentido atribuído ao ensino híbrido, o quanto se percebeu que os estudantes assimilaram e se todos, como aprendentes, se aperfeiçoaram, levando em conta a cooperação e o cuidado na presença da vulnerabilidade.

As perguntas que constituíram o questionário exigiram exame dos conhecimentos prévios construídos pelos professores, em diferentes tempos de sua formação e da capacidade crítica e analítica das dinâmicas divididas entre os atores sociais, antes da pandemia e durante essa conjuntura desafiadora, para o alcance de maior conhecimento.

## **4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

### **4.1 Respostas dos professores - o ensino híbrido, a pandemia, as aulas online, a motivação, a aprendizagem e a personalização**

Retomamos que os professores que participaram desta pesquisa integravam uma mesma equipe de trabalho do Colégio Loyola, da Rede Jesuíta de Educação (RJE), na cidade de Belo Horizonte, tendo recebido formação para o desenvolvimento do ensino híbrido, com experiência e apoio para uma educação inclusiva, mesmo antes do enfrentamento dos efeitos da pandemia do covid-19. Dessa forma, possuíam vivência, em diferentes graus, sobre a implantação, implementação e qualificação continuada desses processos.

Como foram formados praticamente juntos – alguns integrantes atuavam por mais de 5 anos na instituição, as transformações impostas pela necessidade de assumir e habitar o espaço digital desencadearam a multiplicação e o fortalecimento das redes de comunicação. Conforme Sclemmer, Morgado e Moreira (2020), essa nova condição habitativa, de inovação e conhecimento, manteve certa parte do mundo distante fisicamente, mas conectada, interagindo e cada vez mais inteligente. Indiscutivelmente, transformou-se a experiência profissional e humana dos educadores.

A compreensão do ensino híbrido com um programa de educação formal, conforme Horn e Staker (2015), mostra-se insuficiente para sanar as dúvidas provenientes das experiências vividas no ano letivo de 2020 pelos professores, na escola virtual. Basicamente, porque as vivências e experimentações construídas nesse período responderam às demandas de tempos pandêmicos – que deslocaram significados relacionados ao espaço, aos papéis e processos escolares –, e não a uma teoria voltada à fundamentação de processos de aprendizagem ora presenciais, ora virtuais.

Note-se, portanto, que o reconhecimento do que é ou não o ensino híbrido para esta análise é relevante, mas também insuficiente. Fica evidente, por exemplo, como em 2020 a presencialidade de professores e estudantes deixou de existir na rotina pedagógica, mas continuou fundamentando, em muitos casos, ações relacionadas à organização do tempo, das disciplinas, do desenvolvimento das aulas e, inclusive, das avaliações.

É verdade que a escola nascida da necessidade do desenvolvimento das aulas conforme as conhecíamos, mesmo com as escolas “fechadas”, acelerou processos

docentes relacionados à compreensão e ao uso das tecnologias. Mas, além de inovações tecnológicas, essa situação provocou uma reflexão sobre o real papel do professor, mediador na construção dos conhecimentos e orientador nos processos de aprender dos estudantes (ROSA, 2020). Por outro lado, tal impulsionamento não extinguiu as aulas expositivas, algumas vezes monótonas e mal avaliadas pelos estudantes e por suas famílias, que se manifestaram sobre a insuficiência da repetição de estratégias já desgastadas, também no ambiente *online*.

Dessa forma, mudado o espaço escolar, acreditamos que na prática cotidiana houve professores que se aproximaram do ensino híbrido fundamentado por Horn e Staker (2015), oportunizando que os estudantes se atentassem para aspectos como tempo, local, caminho e ritmo do aprendizado. Esse processo de ensino era conectado à dinâmica que os aprendentes conheciam na escola presencial, que foi transposta para o ambiente virtual, buscando proporcionar uma experiência significativa e integrada: conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevizani (2015), “o melhor de dois mundos”. Contudo, esse processo não foi disruptivo, pois não rompeu com a lógica da escola convencional, tão conhecida e composta por elementos tradicionais, como horários de aula, disciplinas, livros didáticos, avaliações formais etc.

Observamos que as tecnologias digitais foram usadas, também, para enriquecer a comunicação com os estudantes e demais integrantes da comunidade educativa, destacando o valor do protagonismo, da individualidade, personalização, corresponsabilidade e parceria no alcance de objetivos de aprendizagem compartilhados. Mais do que na mistura entre a inovação e o tradicionalismo, na escola presencial ou virtual, o ensino híbrido apoiou-se no reconhecimento da centralidade do aprendente no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, quando, na questão 1 do questionário, perguntamos aos professores se já usavam o ensino híbrido antes da pandemia do covid-19, referíamos-nos a uma abordagem em que o estudante participasse de discussões, construísse sozinho ou em grupos suas estratégias para lidar com os problemas, comparasse teorias, realizasse pesquisas e estudos nas salas de aula invertidas e participasse do desenvolvimento de projetos, conforme mostra o quadro 8:

Quadro 8 – Uso do Ensino Híbrido antes da Pandemia do covid-19

Questão	Opções	Indivíduos	Respostas
Uso do Ensino Híbrido antes da Pandemia do covid-19	Sim, com frequência (regularmente durante as aulas)	5	33,3%
	Sim, esporadicamente (semanalmente ou quinzenalmente)	5	33,3%
	Sim, algumas vezes (quinzenalmente ou mensalmente)	2	13,3%
	Não usava	3	20%
	Não muito	-	-
Total		15	99,9

Organizado pela autora.

Verificamos que, antes da pandemia do covid-19, 66,6% dos participantes do grupo de professores selecionado usavam com frequência recursos relacionados ao ensino híbrido. 13,3% usaram algumas vezes e 20% dos professores não usavam.

Dessa forma, deduzimos que aqueles profissionais que já experienciavam essa modalidade de trabalho continuaram a fazê-lo quando houve o afastamento da comunidade educativa da escola física. Provavelmente, isso se deu porque, mesmo em uma diferente realidade, já haviam introjetado os princípios do programa, mudando sua percepção acerca do papel que desempenhavam, o significado da participação dos aprendentes e o sentido sobre os recursos que utilizavam para as aulas. De acordo com Honorato e Marcelino (2020, p.212), o ensino deve ser uma atividade conjunta, entre professores e estudantes, uma via de mão dupla, na qual cabe aos profissionais a gestão do fluxo para a aquisição de habilidades e para o desenvolvimento de competências, o que extrapolar a transmissão de conhecimentos. Assim, é responsabilidade de quem educa preparar-se para a prática escolar, exercendo influência positiva sobre os aprendentes, de maneira a possibilitar o exercício do direito à educação.

Portanto, o ensino híbrido talvez tenha estimulado novas formas de ensinar e aprender, marcadas pelo contexto pandêmico, mesmo considerando a permanência de aspectos escolares tradicionais existentes na instituição escolar. Somam-se a isso considerações relacionadas à subjetividade presente na comunidade educativa, já que docentes, estudantes e gestores são híbridos, contraditórios e aprendem por processos abertos, informais e espontâneos, mas também de modo formal. Conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevizani (2015, p.28), o aprendizado ocorre de maneira singular e em tempos

particulares. Daí, justifica-se a distinção nas respostas coletadas sobre o reconhecimento do uso do ensino híbrido no desenvolvimento das aulas no período pré-pandêmico.

A partir da transposição da escola presencial para a modalidade virtual, os professores foram questionados sobre o uso do ensino híbrido durante as aulas virtuais. Pelas respostas obtidas, fez-se possível identificar que 100% deles reconheciam o uso de estratégias híbridas para o desenvolvimento das aulas síncronas ou assíncronas, de acordo com o quadro 9:

Quadro 9 – Reconhecimento do Uso do Ensino Híbrido, nas aulas virtuais pelos professores

Categoria	Subcategorias Primárias	Subcategorias Secundárias	Indivíduos	Respostas
Reconhecimento do uso do Ensino Híbrido nas aulas virtuais pelos professores	SIM	Sim, em algumas das atividades propostas	7	46,7%
		Sim, em um número reduzido das atividades	5	33,3%
		Sim, integralmente	3	20%
	NÃO	Não reconheço	-	-
		Não consigo responder à questão	-	-
TOTAL			15	100%

Organizado pela autora.

Os professores justificaram suas respostas ao comentarem sobre os seguintes tópicos:

a) A compreensão do ensino híbrido e a importância atribuída a esse programa de educação formal para qualificação das aulas virtuais:

*“O ensino híbrido é importante para o desenvolvimento do aluno do século XXI, pois com ele o estudante desempenha um papel ativo na construção do próprio aprendizado.” (Professor 1).*

*“O programa educacional remoto desenvolvido ao longo de 2020 condicionou as experiências de aprendizagem escolar a uma triangulação entre o aluno, o ambiente virtual e o ambiente real. Entretanto, a triangulação não acontece quando se omite um dos três vértices. Por exemplo, nas práticas de ensino que*

*desconsideram o corpo e o ambiente que o cerca, quando toda a ação acontece da tela para dentro; ou na incapacidade de trazer o aluno para o ambiente virtual, representada por uma “falsa” presença nas aulas.”* (Professor 2).

*“Desenvolve sua autonomia, intercalando as ferramentas do mundo online (orientadas pelos professores) e a combinação de aulas e atividades, tendo a figura do educador e o grupo de alunos presentes em um processo contínuo.”* (Professor 3).

*“O ensino híbrido contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Além disso, permite que o professor acompanhe os alunos de forma mais personalizada, atuando conforme a necessidade de cada um.”* (Professor 4).

*“Tivemos que reconstruir a relação professor/aula e com [sic] o ensino híbrido no ensino EAD facilita essa reconstrução, como também o processo de ensino-aprendizado.”* (Professor 5).

*“Acredito que o ensino híbrido foi adotado como um programa educacional pensando em modelos educacionais que tenham como base a aprendizagem autônoma”.* (Professor 6).

*“Durante as aulas síncronas e assíncronas, o aluno foi sempre motivado a ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem.”* (Professor 7).

b) Situações identificadas como propostas de trabalho nas quais o ensino híbrido esteve presente, durante as aulas virtuais:

*“Em atividades que envolveram pesquisas, uso de plataformas digitais, através de ferramentas colaborativas, em que os estudantes interagem e solucionavam situações-problema.”* (Professor 8).

*“Através das propostas das atividades, utilizamos diferentes ferramentas, programas e modalidades de ensino. A sala de aula invertida foi muito utilizada.”* (Professor 9).

*“Algumas atividades desenvolvidas independem da modalidade da aula (remota ou presencial), como sala de aula invertida, por exemplo.”* (Professor 10).

c) Motivos que levaram ao reconhecimento parcial do ensino híbrido nas aulas *online*:

*“Apenas a utilização da tecnologia não garante a caracterização da proposta como ensino híbrido. A proposta não garantiu totalmente algumas características como colaboração e estudantes no centro do processo.”* (Professor 11).

d) Outros assuntos:

*“Atividades no formato de aulas ao vivo seguidas de atividades offline (vídeos + atividades autônomas).”* (Professor 12).

*“Necessidade de se alcançar os objetivos educacionais da disciplina.”* (Professor 13).

*“Uso de metodologias ativas e sala invertida.”* (Professor 14).

*“Estamos ainda aprendendo algo novo.”* (Professor 15).

Observamos que as professoras regentes e os professores especializados tiveram oportunidade de trocas de experiências e conhecimentos estreitadas pela dinâmica virtual, uma vez que variáveis que impediam o encontro presencial e a participação de todos os integrantes da equipe nas reuniões pedagógicas semanais, para análise e avaliação dos processos e planejamentos por disciplinas ou interdisciplinares, foram em parte minimizados pelo acesso *online*.

Contudo, é interessante registrar que alguns profissionais desse grupo continuaram destacando-se pelo maior conhecimento e pela disponibilidade de partilha com os colegas e a coordenação, especialmente pela intimidade com as temáticas inclusivas e metodológicas (metodologias ativas, ensino híbrido e recursos tecnológicos diversos), o que destacou o valor de atitudes de colaboração para o fortalecimento do grupo e alcance de objetivos coletivos e institucionais.

Portanto, ressaltamos que a migração para o ambiente digital e o uso cotidiano de inovações tecnológicas não garantiram o desenvolvimento de aulas na modalidade de ensino híbrido para todas as turmas e disciplinas do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando elementos teóricos fundantes que provavelmente eram melhor conhecidos, compreendidos e experimentados por alguns professores que por outros. Dessa forma, apesar das respostas oferecidas pela maioria dos professores da equipe, é provável que uma parte do grupo precise avançar, alcançando maior entendimento e profundidade sobre os processos educacionais relacionados às demandas da atualidade.

É necessário retomar que Horn e Staker (2013); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Bacich e Moran (20017) definem o ensino híbrido como um programa de educação formal, no qual existe a integração entre momentos de aprendizagem mediados por professores/docentes e tecnologias digitais em espaços educativos. A partir da pesquisa desenvolvida, registramos que, na atualidade, esses momentos de aprendizagem se transpuseram para a escola virtual e a residência de nossos estudantes, com a mediação pautada na experiência vivenciada na escola presencial, oferecendo aos aprendentes elementos de controle do tempo, do ritmo e do percurso do aprendizado.

Diante da pandemia do covid-19 e do afastamento protetivo imposto por essa realidade, o papel do estudante na escola virtual, especialmente nos centros urbanos, provavelmente não sofreu mudanças significativas. Diz-se isso basicamente porque, se a escola e o professor o reconheciam na centralidade do processo educativo, provavelmente continuaram investindo no trabalho colaborativo, na corresponsabilidade e personalização e no desenvolvimento para seu maior protagonismo.

Entretanto, a diversidade de realidades ressaltou percepções desiguais, e algumas vezes, na mesma escola e no mesmo grupo docente, coabitaram distintas concepções pedagógicas, o que resultou em dinâmicas de trabalho particulares e até contraditórias. Tal vivência expôs forças e fraquezas individuais, potencializado marcas pessoais que aproximaram, mas também afastaram os estudantes do que se construía para eles.

Nesse período, o uso de recursos digitais ou o ensino *online* passou a fazer parte da rotina diária dos estudantes brasileiros, sendo parte desse grupo atendido pelas escolas particulares. Com o passar do tempo, o planejamento e a execução das aulas avançaram em muitos aspectos, mesmo estando, desde o início, fortemente atrelados às experiências da escola presencial. É inegável que muito foi aprendido por esse grupo durante a adaptação às novas circunstâncias. Observou-se, por exemplo, que os professores desenvolveram maneiras de se fazerem presentes durante as aulas síncronas e assíncronas, habilidades para o uso de recursos digitais, redes de apoio para troca de informações e estratégias para aprender e alcançar os objetivos compartilhados.

As percepções acerca da aprendizagem formal dos estudantes foram debatidas e questionadas socialmente, havendo opiniões divergentes sobre a validade dessa experiência, inclusive entre os educadores de uma mesma instituição educacional. Provavelmente, isso se justifica pelo sentido atribuído individualmente aos ingredientes que passaram a constituir essa nova escola, diferente, mas que não rompeu com a essência de seu ambiente de origem; nascida da urgência, mas que, por não ser igual à escola que todos conheciam, não podia mais repetir antigas metodologias. Exigiu-se, assim, a revisão de papéis e expectativas do estudante, do professor e das famílias.

O quadro 10 mostra que, no caso do Colégio Loyola, os professores perceberam ter havido aprendizagem no contexto pandêmico. Ou seja, quando perguntados se

acreditavam que os estudantes, em sua pluralidade, aprendiam a partir das aulas remotas, afirmavam que sim, em sua maioria.

Quadro 10 – Opiniões dos professores do 5º ano sobre a aprendizagem dos estudantes, em sua pluralidade, nos processos vinculados às aulas remotas

Categoria	Subcategorias Primárias	Subcategorias Secundárias	Indivíduos	Respostas
Opinião dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, em sua pluralidade, nos processos vinculados às aulas remotas	Sim, os alunos estão aprendendo	Sim, algumas vezes	9	60%
		Sim, esporadicamente	4	26,7%
		Sim, com frequência	1	6,65
	Não, os alunos não estão aprendendo	Não muito	1	6,65
		Não estão	-	-
TOTAL			15	100%

Organizado pela autora.

Dessa maneira, 93,3% da equipe manifestou acreditar nos avanços promovidos pelas diferentes aprendizagens, a partir das interações virtuais, havendo intenso investimento no trabalho de personalização das propostas, conforme acompanhamos pessoalmente no período de desenvolvimento das aulas. Dessa forma, pode-se supor que saberes além dos previstos podem ter sido elaborados pelos estudantes nesta realidade.

Os profissionais que os acompanharam nessas vivências comentavam sobre essas aquisições durante as reuniões com a coordenação pedagógica, encontros de equipe e conselhos de classe virtuais. Nessas oportunidades, recorrentemente citavam: a desenvoltura no uso das tecnologias digitais - o compartilhamento de estratégias para superação de dificuldades, por exemplo do acesso eletrônico às propostas; o envio de tarefas e a participação nas atividades e desafios das diferentes áreas do conhecimento; o espírito colaborativo e a empatia entre os estudantes e deles em relação aos mediadores.

Por outro lado, também apontamos que o acompanhamento integral dos estudantes, como indivíduos em sua subjetividade, tornou-se limitado e, algumas vezes, menos

efetivo que na escola presencial. A partir de nossa observação e escuta dos professores, notamos diferentes motivos para essas dificuldades:

a) Pedagógicos

- Ausência da possibilidade da observação direta dos estudantes pelos professores;
- Falta de respostas às intervenções dos educadores, pelos estudantes e por suas famílias;
- Ausência de participação efetiva e regular durante as aulas pelos estudantes (alguns entravam na aula virtual, mas não interagem de nenhuma maneira com os colegas ou professores);
- Infrequência;
- Ausência ou insuficiência de acompanhamento dos estudantes por responsáveis adultos.

b) Familiares

- Desemprego;
- Mudança de residência;
- Diminuição da renda familiar;
- Separação dos pais;
- Adoecimento e falecimento de parentes próximos, algumas vezes sem que houvesse comunicação com a escola.

c) Tecnológicos

- Dificuldades de manutenção de uma comunicação eficiente, devido à falta de equipamentos ou de sinal de internet adequados ou à ausência de hábito das famílias de conferência dos e-mails institucionais.

d) Saúde

- Desenvolvimento nos estudantes de intolerância às telas, depressão, crises de ansiedade, insônia e compulsão (alimentar e por jogos eletrônicos);

- Ausência de rotina para as atividades diárias;
- Insuficiência de sono.

Com o passar do tempo, apesar dos esforços empregados pela comunidade educativa para favorecer a aprendizagem, percebeu-se um impacto negativo nas atitudes e na disposição dos estudantes para participação das aulas, o que se notava em um número cada vez maior de estudantes. Atribuimos essa situação ao longo tempo de distanciamento dos educandos da escola presencial – na cidade de Belo Horizonte, aproximadamente 1 ano e meio.

Dessa forma, foram registrados:

- crescimento da apatia e de atitudes inconsequentes frente às demandas institucionais;
- diminuição da participação nas aulas;
- falta de interesse e limites frente às regras e aos combinados;
- acesso simultâneo a aulas e a jogos eletrônicos, séries de televisão e outras distrações de entretenimento;
- necessidade de mediação adicional, por parte da escola e das famílias, com relação ao cumprimento do papel dos estudantes, ressaltando a importância do pertencimento a um grupo nessa realidade.

Tornaram-se evidentes efeitos do contexto à saúde mental, tanto em um nível individual quanto coletivo. Durante o período de pesquisa, notamos como, no contexto educativo como um todo, certos casos de sofrimento psíquico foram subestimados e até negligenciados, devido a percepções mais tradicionalistas adotadas pelas famílias, pelos professores e pelas escolas. Na verdade, a falta de preparo frente à complexidade da situação vivida pode ter interferido no reconhecimento da dimensão dos efeitos de emoções como medo, insegurança, frustração, raiva e estresse, especialmente para sujeitos tão vulneráveis quanto crianças e adolescentes.

Acerca dos impactos da pandemia sobre a saúde mental, interessa-nos o recente estudo de Ornell, Schuch, Sordi e Kessler (2020), o qual destaca, justamente, o medo como principal elemento de sofrimento mental. Os autores afirmam que, durante

situações como uma pandemia, muitas ações são organizadas rapidamente para lidar com o patógeno e o risco de infecção, mas as implicações psiquiátricas e psicológicas normalmente são negligenciadas. Entretanto, sabe-se que o número de pessoas afetadas na saúde mental tende a superar o número de indivíduos contaminados pela infecção.

Tragédias anteriores mostraram que as implicações para a saúde mental podem durar mais tempo e ter maior prevalência que a própria epidemia e que os impactos psicossociais e econômicos podem ser incalculáveis se considerarmos sua ressonância em diferentes contextos. (ORNELL et al., 2020, p.75).

Ainda, segundo os mesmos autores, o custo econômico relacionado aos transtornos mentais é relevante, mas não houve um rastreamento das implicações psiquiátricas decorrentes da pandemia em grande parte dos países. O estudo ressalta como o medo é potencializado pela facilidade de acesso à comunicação sensacionalista e imprecisa, o que tende a intensificar a raiva, a sensação de abandono, o comportamento agressivo, além de quadros de insônia, ansiedade e até mesmo casos de suicídio.

No mesmo sentido, Böck, Gomes e Beche (2020, p.122) alertam para a “necessidade de atenção e cuidado nas políticas públicas e práticas profissionais para assegurar uma vida com dignidade e inclusão, sobretudo na Pandemia.” Os autores destacam que grupos vulneráveis como idosos, imigrantes, crianças e deficientes, entre outros, precisam de maior atenção quanto à necessidade de apoio psicossocial, devido à rejeição, discriminação e até xenofobia.

Embora seja essencial o cuidado com a saúde mental, Ornell, Schuch, Sordi e Kessler (2020) apontam que não há protocolos universais referentes ao apoio psicossocial. No caso do Brasil, assim como em outras partes do mundo, há grande disparidade social, o que efetivamente impacta no cuidado com esse fenômeno silencioso.

Diante desse cenário, no Colégio Loyola foi significativa a atenção dispensada especialmente pelas professoras regentes das sete turmas de estudantes, com idade média entre 10 e 12 anos, para o enfrentamento dos desafios que emergiram nos grupos

do 5º ano do Ensino Fundamental. Observamos como os recursos usados com maior regularidade foram:

- Abordagens individuais, através da interação virtual, algumas vezes no contraturno escolar;
- Contato com as famílias para escuta e orientação de procedimentos;
- Indicação de especialistas para cuidados condizentes à gravidade de cada caso;
- Busca de estratégias mais adequadas à participação de cada grupo de estudantes – jogos e recursos audiovisuais para os trabalhos individuais, em duplas ou grupos, por exemplo;
- Escolha e indicação de diferentes estratégias para o alcance de objetivos compartilhados com as famílias para a aprendizagem;
- Disponibilização de aulas gravadas e materiais adicionais, complementares aos assuntos tratados nas aulas síncronas (normalmente oferecidos na plataforma *Teams* para as diferentes disciplinas);
- Orientações para o enriquecimento dos estudos e ganho de autonomia (na modalidade de aulas assíncronas);
- Construção de sequências didáticas personalizadas e/ou para trabalho coletivo.

Acreditamos que muitos dos elementos da experiência descrita merecem ser profundamente avaliados em estudos futuros, considerando a relevância do assunto e de alguns dos pontos tratados. Sem dúvida, a análise de erros e acertos provenientes das experimentações desenvolvidas nesse período, não só no Colégio Loyola, poderão contribuir para a reformulação das instituições escolares e dos seus processos – o que acreditamos já ter sido iniciado em algumas delas – e, para a qualificação da formação dos professores – o que trará benefícios a todos, especialmente para os estudantes, que poderão contribuir para esses movimentos.

O item 5 do questionário perguntava sobre a participação dos estudantes durante o ensino remoto. Os professores responderam, a partir de diferentes pontos de vista, conforme registrado no quadro 11:

Quadro 11 – Participação dos estudantes nas atividades remotas diárias

Categoria	Professores	Percentual de alunos participantes	Respostas
Participação dos Estudantes nas atividades remotas diárias	3	100%	20%
	7	70%	46,7%
	3	50%	20%
	2	30%	13,3%

Organizado pela autora.

Apenas 10 dos 15 professores apontaram ente 70% a 100% da participação dos estudantes; 3 identificaram que apenas 50% de suas turmas mantinham-se envolvidas nas propostas de trabalho e 2 apontaram número ainda menor de estudantes comprometidos com as atividades diárias remotas.

Provavelmente, conforme Bacich (2021), cabe aos educadores fazer hoje o que poderá contribuir para a escola que queremos ter no futuro. Talvez as aulas virtuais estivessem muito vinculadas ao que a escola sempre ofereceu aos alunos e é essencial indagar sobre o que fazer a fim de qualificarmos os processos educacionais de maneira que a maioria dos aprendentes se comprometa com eles. Para Alarcão (2001), é essencial um trabalho colaborativo dos professores para que haja melhorias na instituição escolar:

...a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm que construir pensamento sobre a escola e o que nele se vive. É nesse contexto que também ganham força os círculos de estudo e os grupos de discussão sobre temas candentes. Igualmente significativo é o incremento de iniciativas de supervisão colaborativa em que, num espírito de entreaajuda os colegas se assumem como heterosupervisores potencializando deste modo o processo de auto-observação e de auto monitoração fundamental para o desenvolvimento profissional. (ALARCÃO, 2011, p.63).

Nesse sentido, acreditamos que os professores poderão contribuir com informações para compreensão e interpretação das estratégias utilizadas no ensino híbrido durante a

pandemia, favorecendo mudanças que interferirão profundamente na qualidade do ensino e da educação. Conseqüentemente, essas transformações poderão incentivar maior participação dos estudantes, a partir da compreensão de seu papel para alcance de seus projetos de futuro.

No que diz respeito à inclusão, informações que até pouco tempo encontravam-se disponíveis para a maioria dos cidadãos somente a partir de fontes restritas, encontradas quase exclusivamente em documentos e livros impressos, tornaram-se cada vez mais fluidas e acessíveis nas últimas décadas dos séculos XX, especialmente para os indivíduos com acesso às tecnologias digitais. Claramente, isso impactou valores consolidados há décadas, evidenciando a inadequação de correntes que propunham ações excludentes, classificatórias e preconceituosas frente às minorias.

Por consequência, está em transformação o sentido atribuído à escola como espaço único de aprendizagem formal, assim como mudaram os papéis atribuídos aos sujeitos que compartilham desse espaço e dos processos relacionados ao ensinar e ao aprender. Indubitavelmente, essas alterações contribuíram para uma renovação que está em curso e cada vez mais ressalta a existência do singular, da pluralidade e dos desafios do que Arroyo (2014) chama de coexistência.

A Constituição Brasileira de 1988 observa o direito incondicional e absoluto à educação para todos os estudantes, e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, fortalece essa prerrogativa. Portanto, a proteção das leis favorece o acesso à escola e a permanência de todos os estudantes, em suas diferenças. Contudo, na maioria das vezes, isso ainda é ineficiente para que a educação inclusiva se efetive, oportunizando a participação na escola de cada um dos brasileiros, conforme suas capacidades. Vivemos em um país onde, conforme a legislação, todos têm o direito a vir a ser, havendo a responsabilidade por uma educação integral, fundamentada em diálogo, troca de experiências e reconhecimento da diversidade dos indivíduos e das diferentes culturas, mas onde a inclusão alcançada pela escola ainda é insuficiente.

Movimentos da sociedade civil e governamentais, nacionais e internacionais, destacam a relevância do preparo dos estudantes para o enfrentamento das futuras demandas globais e para o desempenho de um papel social mais autônomo,

responsável, consciente e fraterno. É inquestionável o direito de todos a um projeto de vida no qual o desejo de vir a ser impulse as ações no presente, com objetivo de uma “humanização mais plena”, que supera os vínculos sociais e alcança a cultura (SACRISTÁN, 2002, p.13). Reconhecendo a escola como um espaço de socialização, podemos caracterizá-la como procedência de uma das mais importantes redes que nos conectam com o mundo, em uma perspectiva global. Dessa forma, nenhuma criança ou jovem devem ser excluídos da oportunidade de frequentar o espaço educativo formal, interagindo com seus pares:

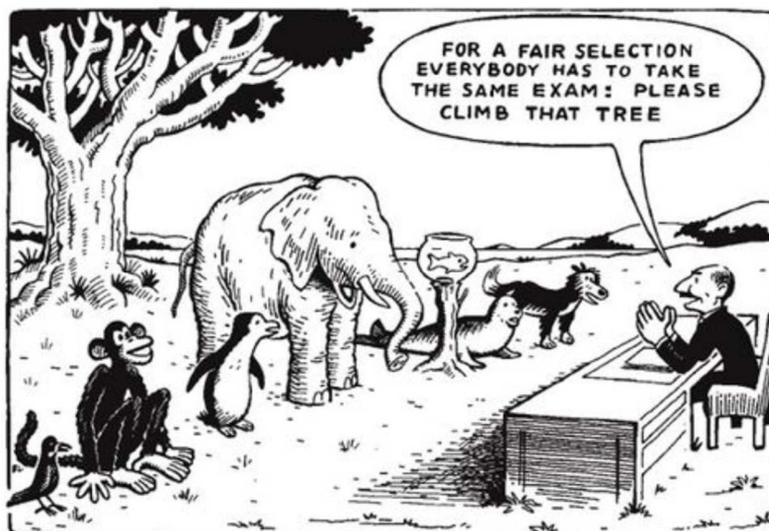
Todos somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes. (CARVALHO, 2014, p. 56).

Ainda assim, Carvalho (2014 p.56) nos lembra de que os documentos de política não se encerram em si mesmos, exigindo planejamento, orientações, previsões e provisões para assegurar sua efetividade na prática.

Djamila Ribeiro (2010, p.38) diz ser “impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista.” Ou seja, é provável que seja utópico ou pelo menos muito difícil não ser preconceituoso em uma sociedade preconceituosa. Especialmente em uma sociedade como a brasileira, onde a percepção do direito à diferença é recente, e esse componente é determinante para o atendimento à pluralidade, especialmente no que diz respeito à educação. Consequentemente, se torna a cada dia mais importante o reconhecimento da sala de aula como um espaço diverso, onde a personalização dos processos esteja cada vez mais presente como estratégia voltada a educar e incluir. É indispensável que respostas mais consistentes e eficazes para a aprendizagem sejam oferecidas a todos e cada vez em maior volume.

É interessante observar que reflexões sobre a diferença, a equidade e a igualdade ganharam evidência nos últimos anos, tornando esses assuntos discutidos em diferentes contextos, sendo representados até em lugares relativamente democráticos, como as redes sociais. Usamos o exemplo de charges e cartuns que abordaram essas temáticas e evidenciam a atenção e a criticidade popular sobre o assunto:

Figura 7 – Diferentes habilidades



Fonte: Google Imagens. *Diferentes Habilidades* (2021).

Legenda: Para uma seleção justa, todos devem fazer o mesmo exame: por favor, subam a árvore (tradução nossa).

Figura 8 – Igualdade e equidade



Fonte: Google Imagens. *Igualdade e equidade* (2021).

Definitivamente, a atenção à diferença é essencial para o trabalho educativo numa perspectiva inclusiva. Carvalho (2014) sublinha que, para o tratamento das pessoas em suas diferenças, é indispensável buscar os vieses polissêmico e polifônico para uma interpretação justa das situações em que as avaliações se aplicam. Particularmente, a autora alerta que a diferença pode receber múltiplas interpretações, sendo muitas vezes e habitualmente pejorativas e não pode continuar a ser tratada como “desvio da norma” (CARVALHO, 2014, p.14).

Dessa maneira, no lugar do aprendente, é a diferença que justifica a existência de tempos e entrelugares para a construção do conhecimento, o que, é claro, se aplica a todos os seres humanos. Portanto, o determinismo e a universalização das condições apresentadas por cada um, em sua subjetividade, precisam ser substituídos por posicionamentos que superem posições binárias, enraizadas nos espaços educativos: o inteligente e o atrasado, o bom e o mau, o forte e o fraco, o normal e o deficiente.

Pensar sobre o que se pode fazer para demover uma leitura simplista da condição do outro é condição básica para que consigamos dar os primeiros passos para uma escola inclusiva, enfraquecendo o preconceito. Por outro lado, é importante que os professores estejam alertas, pois, segundo Mantoan (2013), o discurso de igualdade não pode ser confundido com ações para igualar os estudantes, reduzindo-os a uma única e aleatória identidade. Ao entender a diferença como um direito, é importante superar perfis idealizados e critérios estáveis de avaliação dos processos.

Certamente, ainda haverá por muito tempo abordagens desiguais e injustas para o acolhimento da diferença e continuarão sendo variados os marcadores para a identificação do outro: características mentais ou físicas, classe social, raça, etnia, cultura e gênero. Talvez, exercitar uma percepção ativa no estudante sobre si mesmo, ajudando-o a identificar suas características, potencialidades e dificuldades e a assumir maior protagonismo seja condição para um trabalho de crescimento e corresponsabilização na construção de um ambiente escolar mais fraterno, justo e menos preconceituoso.

No que diz respeito à personalização, de acordo com Mantoan (2013), a diferença deve ser compreendida como um direito, e os meios para o alcance dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem não podem expor, discriminar e excluir, enquanto o educador acredita estar incluindo. Em resumo, para que as escolas se dirijam a uma sociedade mais democrática, é fundamental que seja dado a todos os estudantes o direito de escolha ou não da diferenciação, considerando suas demandas por quaisquer adaptações.

Nesse sentido, ressaltamos que compreendemos a perspectiva adotada por Mantoan (2013), mas acreditamos que sua indicação ainda não é incorporada por um número relevante de escolas, especialmente devido à complexidade da análise e às diferentes nuances de maturidade da prática cotidiana de inclusão.

Particularmente, no caso do Colégio Loyola, a equipe de professores, apoiada pelo NAE, não relacionava as adaptações razoáveis à imposição ou ao reforço ao preconceito, mas, ao contrário, reconhecia o perigo da evidenciação da diferença em tom depreciativo, que pudesse ressaltar as limitações da deficiência, por exemplo. Dessa forma, tratava-se o não igual como parte da realidade humana, junto dos estudantes e com a comunidade educativa.

A equipe docente foi questionada se, desde o início do afastamento protetivo, dedicava tempo à personalização da dinâmica escolar virtual, considerando os diferentes perfis de seus alunos. As respostas foram registradas no quadro 12:

Quadro 12 – Uso da personalização dos processos pelos professores, considerando a pluralidade dos estudantes

Categoria	Subcategorias Primárias	Subcategorias Secundárias	Indivíduos	Respostas
Uso da Personalização dos Processos pelos Professores, Considerando a Pluralidade dos Estudantes	SIM	Sim, frequentemente	8	53,3%
		Sim, algumas vezes	2	13,3%
		Sim, esporadicamente	2	13,3%
	NÃO	Não muito	3	20%
		Não	-	-
TOTAL			15	99,9%

Organizado pela autora.

Nota-se que, mesmo em diferentes frequências ou intensidades, a maioria dos professores ocupou-se da personalização das aulas, considerando a pluralidade existente nos grupos. Conforme podemos observar no quadro 12, 79,9% dos professores reconheceram as diferenças no que diz respeito à aprendizagem. Contudo, ainda em uma escola onde debates sobre a inclusão aconteciam há algum tempo, a personalização surgiu como um desafio para 20% dos integrantes desse grupo.

Dessa maneira, torna-se claro que compreender a importância do acolhimento é parte do complexo trabalho que precisa ser realizado a partir do reconhecimento da diferença. Para além disso, é preciso que se construa uma pedagogia voltada à

identidade, o que sabemos que não é um compromisso fácil, contudo, se já é vivenciado por alguns, certamente é possível para todos.

O questionário aplicado aos professores, depois de abordar a frequência do uso de estratégias de personalização, solicitou que avaliassem, a partir de suas percepções pessoais, a aprendizagem dos estudantes, o que foi analisado no quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Análise da aprendizagem alcançada pelos estudantes a partir da personalização nas aulas virtuais, conforme avaliação dos professores

<b>Opções</b>	<b>Respostas</b>	<b>Professores</b>
<b>Os estudantes, cada um ao seu ritmo, aprendeu significativamente.</b>	Concordo totalmente	1
	Concordo	9
	Discordo	4
	Discordo totalmente	-
	Não concordo ou discordo	1
<b>Os estudantes, cada um ao seu ritmo, se esforçaram para responder às demandas escolares.</b>	Concordo totalmente	2
	Concordo	9
	Discordo	4
	Discordo totalmente	-
	Não concordo ou discordo	-
<b>É difícil avaliar o quanto os estudantes aprenderam durante as aulas virtuais.</b>	Concordo totalmente	8
	Concordo	3
	Discordo	4
	Discordo totalmente	-
	Não concordo ou discordo	-

Organizado pela autora.

Dessa forma, são apresentadas as opiniões dos professores referentes à aprendizagem a partir da personalização: 10 dos 15 profissionais afirmaram que os estudantes, cada um a seu modo, aprendeu significativamente, 11 indicaram que os estudantes, cada um a seu ritmo, se esforçou para responder às demandas escolares, e 11 responderam que é difícil avaliar o quanto aprenderam durante as aulas virtuais.

Por outro lado, uma quantidade de 4 professores discordou:

- da aprendizagem significativa a partir da personalização;
- do esforço dos aprendentes para responder às demandas escolares, ao seu ritmo;
- da dificuldade em avaliar o quanto os estudantes aprenderam durante as aulas virtuais.

É encorajador reconhecer que não existe consenso relativo à inclusão. Na verdade, há divergências quanto à adoção de estratégias, especialmente quando falamos de decisões voltadas às adaptações ou não de elementos do currículo ou dos processos avaliativos. Considerando as demandas atuais, às quais as escolas precisam responder, avaliamos que todos os educadores têm a responsabilidade de construir reflexivamente sua prática conforme Alarcão (2011), adaptando e qualificando suas experiências às demandas provenientes do atendimento à diferença e, competência do espaço escolar. Somente a partir do trabalho conjunto, será possível criar ambientes de aprendizagem heterogêneos, onde os processos sejam igualitários em oportunidades para o crescimento de quaisquer estudantes e fazendo valer a existência das escolas.

#### **4.2 Respostas dos professores – Percepções acerca de novas práticas pedagógicas, novo contexto e novas aprendizagens**

No período de ensino remoto, quando houve o afastamento dos estudantes das instituições educacionais, foram potencializadas análises e críticas relativas às escolas e à educação pela comunidade educativa: comparações sobre como as aulas aconteciam na presencialidade e como passaram a acontecer na virtualidade, os papéis dos estudantes e professores e o sentido das propostas pedagógicas em desenvolvimento.

Muitos educadores comentavam sobre certa aceleração provocada, entre outras vertentes, no trabalho docente. O professor, pressionado pelas demandas da transposição da escola presencial para a virtual, precisou adaptar-se a esse contexto, aprender, experimentar e avaliar, muitas vezes como não fazia anteriormente. Com intenção de alcançar os objetivos pedagógicos com maior eficiência e eficácia, foi constituída uma rede de trocas entre os docentes que pareceu aproximar os profissionais da educação mais do que na presencialidade. Esse processo mostrou que todos poderiam agir com o propósito de potencializar novas práticas pedagógicas, as quais poderiam possibilitar uma educação de qualidade para todos.

Contudo, faz-se importante refletir sobre a diversidade de realidades encontradas nas escolas brasileiras, assim como antever a multiplicidade de compreensões sobre a prática pedagógica: os papéis de professores, estudantes e os esforços empregados numa educação que alcance a todos - seja na modalidade presencial ou não.

Portanto, o que a pandemia trouxe de novo nesse quadro foi a aceleração desse processo, tornando imperativa a adoção de estratégias em larga escala, sem uma regulação muito clara e sem (...) uma preparação necessária de todo o processo educativo para que se fizesse essa transição entre os modelos e, principalmente, sem um debate amplo sobre as implicações desse processo. (SOUZA, COIMBRA, 2020, p. 55).

Nas escolas da Rede Jesuíta de Educação, houve a substituição das aulas presenciais pela utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Nesse contexto, a presença catalizadora da educação a distância, por parte das instituições com recursos favoráveis às demandas, acelerou os movimentos voltados à adoção de novas estratégias para dar continuidade às aprendizagens dos estudantes em idade escolar, evitando prejuízos.

Essa aceleração da adoção de tecnologias na educação, ainda segundo Souza e Coimbra (2020), não foi unanimemente bem-vista, o que prejudicou os professores, estudantes e suas famílias. Além disso, esse processo não se estendeu a todos os estudantes.

Frente a esse cenário, pesquisar sobre a escola e os papéis desempenhados nela em um novo espaço geográfico, no tempo de desenvolvimento da pandemia da covid-19, pareceu-me importante para a compreensão da complexidade do que se passou.

Como já mencionado, protocolos de segurança foram estabelecidos por órgãos públicos e privados, e a esperança de retorno à escola na modalidade presencial manteve-se evidente na comunidade educativa, temerosa com os efeitos de processos nunca experienciados, tais como:

- aulas *online* voltadas aos estudantes desde os grupos mais jovens;
- desenvolvimento do currículo da escola fundamental a distância;
- crescente exposição ou aumento do tempo em frente às telas de computadores, celulares e televisores;

- ausência da mediação direta ou qualificada dos professores ou especialistas e necessidade do acompanhamento mais aproximado das famílias;
- interação *online* entre os aprendentes e seus pares, das diferentes faixas etárias e com os professores.

É importante registrar que, no território nacional, foram distintos os tempos de regresso à escola presencial, havendo a influência de variáveis relacionadas ao ritmo de vacinação, ao comportamento da população e até à manipulação política para essa decisão. Essa paisagem interferiu na continuidade do trabalho *online* e consequentemente na disposição dos aprendentes para a participação nas aulas, na qualidade da aprendizagem e nos cuidados com os estudantes, especialmente com aqueles em situação de maior necessidade de ajuda por motivos de saúde física ou mental.

Diante da insegurança, os espaços educacionais foram forçados a reinventarem-se, entre outros motivos, para assegurar a continuidade dos estudos formais. Desse modo, destacou-se o protagonismo de professores e demais educadores, que, com o passar do tempo, afinaram ações, através de dinâmicas cada vez mais consistentes e, é claro, coerentes com os recursos de que dispunham: partilharam experiências profissionais, discutiram êxitos e insucessos a partir de variáveis relacionadas às particularidades dos grupos com que trabalhavam, adaptaram dinâmicas, criaram novas propostas a partir das trocas de opiniões e reflexões sobre o que se passava a sua volta.

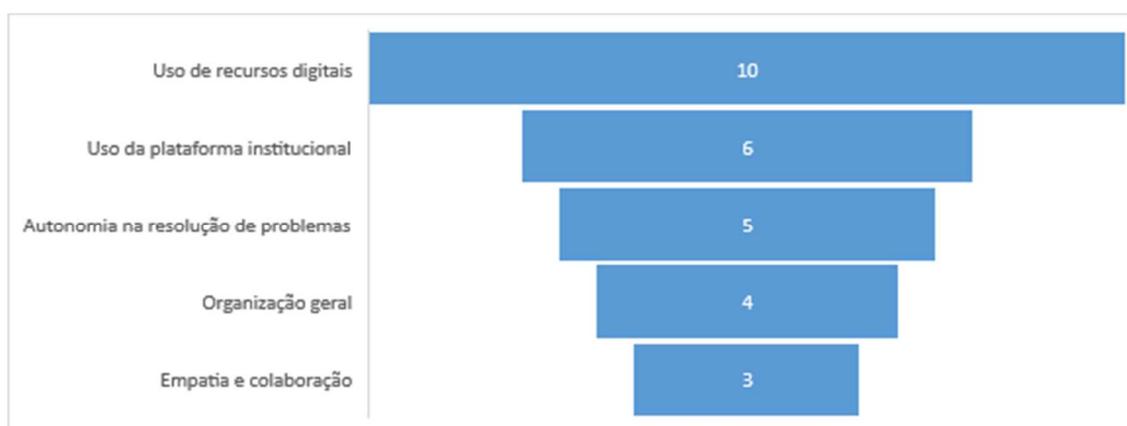
O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e pra transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. (TARDIF, 2002, p.15).

No caso, a equipe de professores do 5º ano do colégio Loyola, com esforço e criatividade, buscou “improvisar”, o que, segundo Alarcão (2011, p. 48), refere-se a ir além do que já sabia fazer, vencendo as inércias e reconhecendo a imposição dos “limites do ato de ensinar em relação às potencialidades do ato de aprender”. Superando a

maneira habitual de agir, os docentes criaram, de modo a favorecer o desenvolvimento dos trabalhos e, com isso, das turmas.

Esses investimentos, para além dos conhecimentos acadêmicos, desencadearam outras aprendizagens que indiscutivelmente foram percebidas com o passar dos meses de aula e certamente continuarão fazendo parte da vida dos aprendentes, acreditamos que mesmo quando a escola voltar efetivamente à uma dinâmica mais parecida àquela que todos conheciam. O quadro 14 aponta aprendizagens identificadas pelos professores como potencializadas pelas aulas remotas:

Quadro 14 – Hipóteses dos professores sobre diferentes aprendizagens potencializadas pelo ensino virtual



Organizado pela autora.

É provável que, mesmo voltando ao que denominaremos aqui como tempo de normalidade, muito do que transformou a escola permanecerá fazendo parte de sua realidade, consolidando progressos e favorecendo a desempenho dos atores que nesse espaço se relacionam, aprendem e se desenvolvem. Como já foi dito anteriormente, é fundamental que se perpetue o diálogo com o mundo, movimento que justifica sua existência.

Voltando ao tempo de desenvolvimento das aulas virtuais, quando frente aos desafios enfrentados na escola que se constituía e sob a pressão para integração a esse novo ecossistema, numa realidade labiríntica e tomada por elementos e aspectos ainda não pensados ou previstos, os professores comentavam sobre:

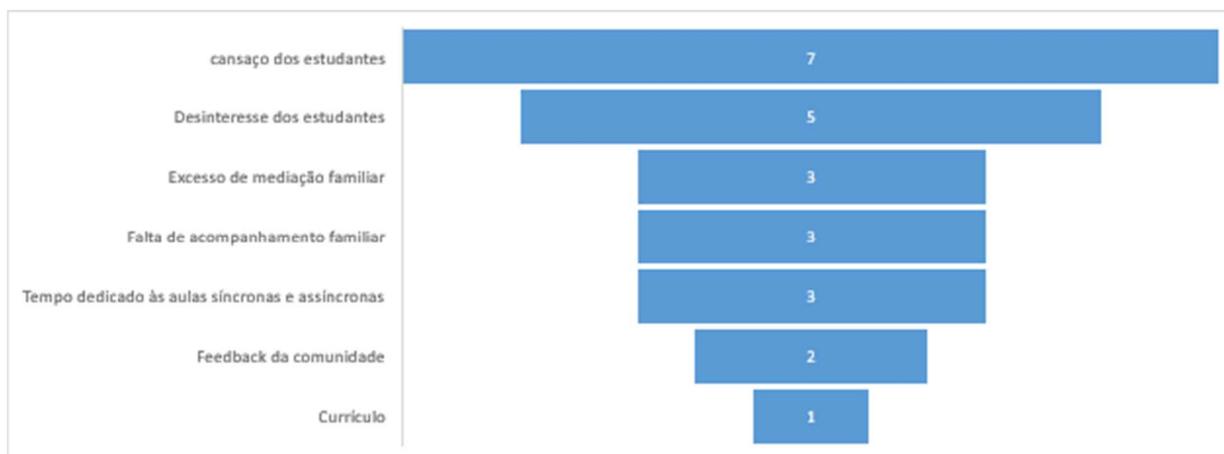
- o cansaço dos estudantes nas aulas síncronas e assíncronas, potencializado pelo

tempo de tela em frente a computadores e celulares;

- o conseqüente desinteresse pelos estudos;
- o excesso ou a falta da mediação familiar;
- a dificuldade para administrar o tempo e a rotina de afazeres sem a presença dos adultos;
- os *feedbacks* negativos das famílias;
- a necessidade de ajustes na dinâmica escolar, construída a partir da realidade de aulas presenciais.

E, ao serem estimulados a descrever os maiores desafios enfrentados para o desenvolvimento das aulas remotas, considerando a pluralidade dos estudantes, apresentaram:

Quadro 15 – Desafios enfrentados pelos professores para o desenvolvimento das aulas remotas, considerando a pluralidade dos estudantes



Organizado pela autora.

Elementos dessa realidade levaram a comunidade educativa a discutir sobre o que de fato era aprendido nas aulas *online* pelos estudantes. Algumas famílias, presas às experiências e significados particulares sobre o aprender na escola presencial, passaram a questionar, criticar, desrespeitar e expor tanto os professores como seus próprios filhos, interferindo no desenvolvimento do trabalho educativo em tempo real.

Passou-se, então, da sala de aula normalmente vinculada à escola física, à habitação em dezenas de lares para o desenvolvimento das aulas, também à convivência com

contratempos que as instituições educativas não podiam controlar ou a que não podiam responder, considerando as especificidades dos casos e a necessidade de preservar crianças e adolescentes, apesar da falta de cuidado de pais ou responsáveis. Estresses recaíram sobre equipes docentes, acompanhados de desgastes alimentados por questões muitas vezes infundadas e ou contaminadas por elementos familiares e particulares.

Rosa (2020) define os professores, na condição pandêmica, como autores determinantes dos ambientes de aprendizagem, tendo controle significativo nas transformações da escola, especialmente sobre a rotina, a organização dos planejamentos e processos avaliativos. A pesquisadora reforça a seriedade do registro de seus relatos, como profissionais e protagonistas de um tempo desafiador da história.

Sob esse viés, indicamos no quadro 16 o sentido atribuído pelos integrantes da equipe de professores 5º ano do Colégio Loyola às atividades remotas e aos processos relacionados a elas. Tratam-se de percepções desses profissionais acerca da aprendizagem, interação e motivação dos estudantes.

Quadro 16 – Percepções dos professores relacionadas às atividades remotas

Categoria	Subcategorias Secundárias		Indivíduos	Respostas
Percepções dos professores relacionadas às Atividades Remotas	A aprendizagem remota foi significativa	Concordo totalmente	1	6,6%
		Concordo	11	73,3%
		Não concordo	-	-
		Discordo	1	6,6%
		Discordo totalmente	-	-
		Não concordo ou discordo	2	13,3%
	Total		15	99,3%
	Concordo totalmente	-	-	

	Os alunos interagiram satisfatoriamente entre eles e com o professor	Concordo	8	53,3%
		Não concordo	-	-
		Discordo	6	40%
		Discordo totalmente	1	6,6%
		Não concordo ou discordo	-	-
	Total		15	99,9%
	Um número significativo de estudantes mostrou-se motivado com as propostas apresentadas durante as aulas	Concordo totalmente	1	6,6%
		Concordo	8	53,3%
		Não concordo	-	-
		Discordo	4	26,6
		Discordo totalmente	1	6,6%
		Não concordo ou discordo	1	6,6%
	Total		15	99,9%
	A maioria dos estudantes, em sua pluralidade, conseguiu participar e responder às propostas	Concordo totalmente	1	6,6%
		Concordo	12	80%
		Não concordo	-	-
Discordo		2	13,3%	
Discordo totalmente		-	-	
Não concordo ou discordo		-	-	
Total		15	99,9%	

Organizado pela autora,

Dessa forma, 79,9% dos professores compreenderam o processo de aprendizagem como significativo, havendo 6,6% discordantes e 13,3% que não se posicionaram a esse

respeito. Sobre a interação satisfatória dos estudantes durante as aulas com os mediadores e colegas, os docentes se dividiram, havendo 53,3% concordantes, e 46,6% discordantes. Quanto à motivação dos estudantes para as aulas, 59,9% dos professores concordaram existir, havendo 33,3% que não concordaram e 6,6% que preferiram não se posicionar a respeito. Por fim, 86,6% concordaram que os estudantes, em sua maioria, conseguiram participar das aulas, respondendo às propostas apresentadas, enquanto 13,3% discordaram da afirmação.

Portanto, resumidamente, notamos a percepção de que, ao longo de 2020, houve aprendizagem nas turmas do 5º ano, sendo compreendida por alguns professores como significativa, apesar de praticamente a metade dos integrantes dos grupos não interagir tanto entre si ou com seus mediadores quanto se esperava. Segundo os docentes, houve um número relativamente maior de estudantes motivados que desmotivados durante as aulas. Esses indivíduos conseguiram participar das atividades propostas, o que provavelmente contribuiu para o enfrentamento dos desafios impostos pela realidade, para a compreensão das temáticas tratadas e para o alcance de uma formação mais integral.

Uma vez que a mudança faz parte da experiência cultural (FREIRE, 2010), há o fator humano para todos os envolvidos na experiência. Assim se fez o processo pedagógico do ano letivo de 2020: tendo aprendido o estudante, aprendeu, também, o professor, individualmente, coletivamente e continuamente, principalmente por não trabalhar sozinho.

No quadro 17 registram-se aprendizados profissionais listados pelos professores acompanhados nesta pesquisa, como aqueles construídos a partir da experiência da escola virtual, ao longo do ano letivo de 2020.

Quadro 17 – Descrição dos principais aprendizados profissionais construídos frente à realidade de construção da escola virtual

<i>“Apropriação do uso de recursos digitais com mais destreza”. (Professor 1)</i>
---

<i>“Utilização de diversas plataformas que contribuem para o processo de ensino-aprendizado”. (Professor 2)</i>
---

*“Identifico um grande avanço no que se refere à elaboração de materiais didáticos, planos de aula e metodologias ativas. No ensino remoto, não é possível lecionar do mesmo modo como no presencial. Então, foi necessário adaptar processos para que as aulas envolvessem mais os estudantes, permitindo alcançar os objetivos esperados”. (Professor 3).*

*“Utilização de plataformas digitais, ‘scaffolding’ para os temas trabalhados, monitoramento do engajamento e [sic] produção dos alunos”. (Professor 4).*

*“Aprendizagem de novos recursos tecnológicos, busca de novas formas de ensino, reconhecimento e renovação do uso da criatividade”. (Professor 5).*

*“Sair da zona de conforto e aprender a utilizar novas ferramentas”. (Professor 6).*

*“Superação de limites, busca por um processo de ensino-aprendizagem personalizado e [sic] conseqüentemente, atendimento às demandas específicas de cada aluno, domínio dos recursos tecnológicos e das plataformas utilizadas, elaboração de aulas dinâmicas e criativas, maior integração com a equipe e os respectivos gestores educacionais”. (Professor 7).*

*“Uso de tecnologias, trabalho em equipe”. (Professor 8).*

*“O uso de tecnologia digitais e elaboração de materiais que potencializam a autonomia discente”. (Professor 9).*

*“A utilização do ambiente virtual como continuidade do processo educativo e oportunização da personalização do ensino”. (Professor 10).*

*“O ano de 2020 foi, sem dúvida, um grande desafio para todas as pessoas, quer seja em nível pessoal ou profissional. Considero um ganho o quanto aprendi em relação ao uso de tecnologias e ferramentas variadas, utilizadas com o objetivo de promover aprendizagens significativas aos estudantes. Foi um ano de quebra de paradigmas, aproximação dos estudantes e familiares, mesmo com a distância física imposta e necessária. Foi possível vivenciar a empatia e a compaixão de fato no dia a dia com os meus alunos. Sou grata a [sic] oportunidade que tive e acredito ter deixado a minha marca em cada um deles”. (Professor 11).*

*“Reaprendizado quanto ao uso de diferentes metodologias, plataformas e ferramentas digitais que começaram a fazer parte do meu cotidiano. Além da busca incessante em produzir conteúdo e aulas com abordagens cada vez mais próximas a [sic] realidade dos estudantes, para que consiga motivá-los e envolvê-los. Tudo isso com foco principal em priorizar o ensino a partir do desenvolvimento de habilidades fundamentais para as crianças do 5º ano e o enfrentamento das inúmeras dificuldades com bastante resiliência, ânimo e coragem”. (Professor 12).*

*“Tecnologia digital, trabalho com a ideia de protagonismo do aluno, dosagem dos conteúdos e a variedade no formato dos conteúdos”. (Professor 13).*

*“Uso de novas tecnologias, elaboração de materiais e monitoramento de atividades acadêmicas de alunos e alunas”. (Professor 14).*

*“Os maiores enfrentamentos foram: os usos de novas metodologias e os recursos tecnológicos que passaram a fazer parte do cotidiano. A necessidade de reinventar uma nova sala de aula na busca de alternativas para a aprendizagem dos alunos. Inovação*

*compartilhamento e trocas de saberes, estudos e muita disposição para conseguir vencer o ano letivo*". (Professor 15).

Organizado pela autora.

Sacristán (2002) destaca a subjetividade dos sujeitos que compartilham uma determinada cultura e diz que ela é elaborada a partir de experiências compartilhadas, de maneira que utilizamos em parte vivências que os outros viveram, assim como eles o fazem a partir das nossas vivências. Nesse sentido, "... somos seres globalizados e híbridos que ocupam um espaço social construído por outros a partir do que habitamos e formamos nossa biografia, independente de nos definirmos ou não dessa forma". (SACRISTÁN, 2002, p.37). Em um convite a pensar a partir dessa reflexão, podemos atestar ou entender que a vida do professor se estende à existência dos estudantes que passam por ele, sendo a escola um lugar que torna possível o acesso a um mundo, muitas vezes, ainda não explorado pela experiência do estudante.

Frente ao que se passou no ano letivo de 2020, em um contexto pandêmico e politicamente instável, foi essencial exercitar a criticidade, a tolerância e a empatia como cidadão aprendente e crítico. No Colégio Loyola, movimentos sincrônicos da escola e dos professores, dirigidos aos objetivos comuns, tornaram possível o desenvolvimento de um trabalho apropriado e proveitoso na circunstância de afastamento protetivo em resposta à pandemia do covid -19, desde a transição do espaço escolar presencial para o contexto virtual, até o desenvolvimento dos processos educacionais ajustados e personalizados a esse novo ambiente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo desenvolvido se propôs a analisar a percepção dos professores de uma equipe do 5º ano de uma escola da Rede Jesuíta de Educação, na cidade de Belo Horizonte, sobre a prática pedagógica híbrida em tempos de pandemia, considerando o contexto de construção de uma nova escola básica, que passou a existir em um ambiente virtual. As transformações para adaptação da instituição ao contexto remoto emergencial mostraram como foi necessário o reconhecimento da pluralidade dos aprendentes para que o processo de ensino fosse efetivo frente aos desafios relacionados à pandemia, como suas implicações à saúde mental dos estudantes.

Nesse cenário de emergência mundial, a transposição de metodologias e práticas então adotadas no ambiente presencial para o contexto *online* mudou relações pedagógicas e sociais e impulsionou o uso de diferentes tecnologias digitais e redes de comunicação. Essas mudanças também possibilitaram a ampliação do olhar a respeito dos espaços de aprendizagem, da administração do tempo, do estímulo à autonomia e corresponsabilidade, o que parece ter potencializado a percepção da diferença como condição humana e, por isso, elemento constituinte do ambiente escolar. Em algumas instituições, como no Colégio Loyola, desenvolveu-se um maior cuidado com a individualidade dos estudantes, especialmente dos mais vulneráveis, por serem mais jovens ou apresentarem necessidades específicas para interação e aprendizagem, o que acabou se estendendo às suas famílias.

Reconhecendo as observações e ponderações dos professores ouvidos, torna-se evidente que computadores e internet não foram ou são solução instantânea para o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento. Por esse motivo, é utópico esperar que a tecnologia assegure a promoção de um ambiente coerente com as redes de aprendizagem atuais ou às políticas que se dirigem a assegurar a possibilidade de aprendizagem para todos. Portanto, concluímos que a tecnologia por ela mesma não muda ou qualifica práticas pedagógicas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), se não pela competência profissional e capacidade reflexiva dos professores que as usam como ferramenta, onde quer que se encontre a escola.

Os docentes foram os principais mediadores da implantação de uma forma de ensino híbrido, que mesclou vivências comuns à escola tradicional, presencial, e às atividades próprias desse programa educacional, o que gerou muitos questionamentos, ainda não respondidos.

Conforme analisamos no decorrer deste trabalho, uma vez que o estudante não poderia atuar como mero expectador no desenvolvimento de uma aula híbrida, houve necessidade de personalizar os processos, utilizando elementos específicos para uma nova realidade e um novo ambiente. Com base na percepção dos avanços pelos profissionais da educação, foram investigadas lacunas de aprendizagem, elaboradas propostas de intervenção e realizados esforços para alcançar o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral dos aprendentes.

A partir da experiência vivida coletivamente por um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental, buscamos apresentar o registro das percepções desses indivíduos: sobre a prática pedagógica híbrida na escola *online*, a aprendizagem dos estudantes, a pluralidade dos aprendentes e a inclusão em uma nova dinâmica geográfica. Acreditamos que esse diagnóstico permitiu expressar opiniões de protagonistas fundamentais dessa história, o que possibilitou a identificação dos pontos fortes e frágeis da experiência vivida. Esse registro é importante para o avanço nos procedimentos positivos e a construção de planos de ação cada vez mais adequados às necessidades do mundo.

É provável que a consistência nas ações dessa equipe de professores esteja atrelada às experiências de estudo e aplicação do ensino híbrido, alguns anos antes da pandemia do covid-19. Tal oportunidade permitiu, àqueles profissionais que se interessaram pelo projeto, o desenvolvimento de experiências e conhecimentos que muitas vezes foram ajustados às diferentes necessidades dos estudantes, funcionando para os próprios docentes como oportunidade de crescimento, segurança profissional, autoestima e maior capacidade da percepção de cada um como indivíduo que poderia aprender, principalmente se pudesse contar com a ajuda dos colegas.

A partir dessa modalidade, expandiram-se a proposição e o cultivo de ações positivas voltadas à personalização e à inclusão como valores indiscutíveis para o trabalho em equipe de educandos e educadores. Essa experiência favoreceu a ampliação da percepção de uma paisagem em que o desenvolvimento e a aprendizagem integral estariam ao alcance de qualquer um, e isso tornou o espaço educativo mais aproximado daquele que se almejava.

Curiosamente, baseados na experiência observada na realização deste trabalho, identificamos algumas similaridades entre as características que compõem o saber do professor para Tardif (2000) e o perfil daqueles profissionais que se destacaram pelo trabalho com o ensino híbrido e com as metodologias ativas de Moran (2015), no contexto pandêmico de aulas híbridas. Esses docentes:

- demonstravam possuir saberes mais consolidados sobre a escola que representavam, os recursos *online* usados para promoção da aprendizagem e

segurança quanto aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento pelas quais eram responsáveis;

- pareciam buscar conhecer mais sobre assuntos que possibilitariam uma atuação mais eficiente para o alcance dos objetivos previstos, personalizando e adequando o fazer cotidiano com maior frequência, de maneira a atingir todos os estudantes, considerando suas individualidades;
- manifestavam reconhecer o valor do trabalho em equipe, apresentando habilidades para o enfrentamento dos desafios e para a colaboração. Pareciam entender que a diversidade de saberes existente em um grupo é consideravelmente mais poderosa e produtiva na busca de soluções;
- apresentavam disponibilidade afetiva e reconheciam a importância da mediação para motivação e avaliação dos estudantes;
- utilizavam os processos avaliativos como um recurso valioso para o planejamento de novos procedimentos. Inclusive, não se opunham à autoavaliação e conseguiam discernir sobre a qualidade de suas ações.

Acreditamos que o que Tardif (2000) chamou de saber profissional do professor influencia substancialmente na dinâmica educacional e nas experiências construídas na escola, seja ela presencial ou virtual, tendo o poder de modificar os resultados alcançados ao longo do tempo. Nesse sentido, é relevante a pluralidade de perfis dos professores ouvidos no desenvolvimento desta pesquisa.

Reconhecemos esses professores como indivíduos reflexivos, pois, conforme Alarcão (2011, p. 44), apoiaram-se na “capacidade de pensamento e reflexão”, características relacionadas ao ser humano criativo, e não a meras reproduções de ideias e práticas. Mediante a situações de incerteza e imprevisão, atuaram, então, de maneira inteligente e resiliente diante da difícil realidade enfrentada.

Ainda assim, a inclusão foi um desafio que exigiu grande colaboração entre professores, coordenação, famílias, NAE e especialistas. Para a real participação de todos e cada um, foram indispensáveis as adaptações, mas também o exercício de ver a diferença como pertencente à escola, para além de um direito. Inequivocamente, na equipe observada, composta por 15 professores, houve aqueles que destacaram pelo

compromisso solidário, ético, justo e emancipador frente aos estudantes que deles precisaram.

Apesar de todo esse esforço, provavelmente em nenhuma outra época a escola e os professores se viram tão expostos, ameaçados e vulneráveis quanto frente à pandemia. Uma hipótese que ajuda a compreender essa mudança, que se tornou também um desafio, relaciona-se ao fato de ocorrerem, recorrentemente, avaliações sobre o trabalho das instituições escolares através de grupos de pais por afinidades políticas ou ideológicas e em redes sociais. Grupos que aferiam espontaneamente ou baseados na experiência da escola presencial o alcance ou não dos objetivos educacionais e, muitas vezes, calçados em grande frustração, agiam de maneira irresponsável, desumana (uma vez que lidavam durante a maior parte do tempo com as telas) e certos da ausência de consequências proporcionais à falta de respeito e empatia.

Indiscutivelmente, escolas particulares tradicionais sofreram o impacto econômico de todo esse movimento, mas foram as que mais rapidamente responderam e reagiram à situação. Isso, porque, muito provavelmente, tiveram recursos financeiros e tecnológicos compatíveis às demandas do momento, profissionais mais dispostos ou já formados para desenvolver as metodologias ativas e prontos para o uso de recursos digitais adicionais, considerando os debates globais em foco no âmbito pedagógico que antecederam esse período.

Muitas escolas, como o Colégio Loyola, já discutiam a inclusão, realizavam ou haviam finalizado adaptações razoáveis nas estruturas físicas institucionais e debatiam, mesmo que em diferentes tons, como lidar com a pluralidade dos aprendentes para desse tornarem instituições menos preconceituosas e mais equânimes no tratamento a todos os estudantes e a toda a comunidade educativa. Dessa maneira, em certa medida, tais escolas deslocavam a centralidade de sua existência aos estudantes, que precisavam ser considerados como indivíduos únicos, tendo a necessidade de desenvolverem-se como sujeitos autônomos, mediados por professores e suas famílias para o enfrentamento das exigências de um mundo globalizado, ainda que, contraditoriamente, muitas vezes tratado como homogêneo (SACRISTÁN, 2002).

Buscando atribuir sentido à vivência dessa história por alguns dos atores que, ao nosso ver, mais contribuíram para a vivência nas escolas virtuais, ouvimos os professores

para garantir o registro de um tempo que certamente será lembrado pelas futuras gerações. Esperamos que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir para os futuros educadores em suas reflexões. A partir da organização das informações coletadas, tentamos retratar um recorte da paisagem de enfrentamento corajoso de um imenso desafio, em que nuances nunca enfrentadas por uma geração interferiram profundamente nos sentidos atribuídos às responsabilidades do professor.

A partir das respostas obtidas da equipe docente do 5º ano, identificamos o reconhecimento do ensino híbrido como uma estratégia de trabalho utilizada durante o período de escola virtual. Foi possível confirmar a preocupação e os movimentos dos professores para garantirem a personalização dos processos educativos, considerando a pluralidade existente nas turmas, apesar dos desafios trazidos pela falta de participação de alguns estudantes nas aulas e por sua infrequência. Notamos como os cuidados dispensados pelos docentes foram possivelmente os fatores que asseguraram a interação da maioria dos estudantes nas atividades remotas diárias, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos propostos, assim como a construção de conhecimentos adicionais, que superaram os previstos, registrados nos planejamentos.

Durante a pesquisa, chama a atenção o fato de que tanto a falta quanto o excesso de mediação dos adultos no acompanhamento dos trabalhos escolares foram indicados como fatores problematizadores para o desenvolvimento dos estudantes, sendo o discernimento, a nosso ver, indispensável em qualquer contexto para a aprendizagem. Destacamos não existir uma medida “correta”, que pudesse ser compartilhada pelos educadores como orientação comum às famílias para superação das dificuldades. Entretanto, reforçou-se o valor da parceria entre famílias e escola, uma vez que, a partir do trabalho colaborativo e da corresponsabilidade entre as partes, nos pareceu haver maior tranquilidade, envolvimento e crescimento dos estudantes em múltiplos aspectos.

Fundamentados em autores como Carvalho (2014) e Mantoan (2013), que reforçam ser indispensável o esforço para garantir os direitos de pertencimento à educação e as possibilidades de crescimento integral a todos, na singularidade e na igualdade, confirmamos as impressões dos professores acerca dos esforços e dos bons resultados para incluir na virtualidade. Essa observação potencializa a percepção da viabilidade

desses investimentos na escola híbrida ou na presencial, dando continuidade à história de qualificação do espaço escolar.

Foi reconhecida a importância do cuidado a partir do estudo de Ornell, Schuch, Sordi e Kessler (2020), uma vez que indicaram que, em situações de pandemia, o número de pessoas afetadas pela infecção normalmente é menor do que o de pessoas que têm a saúde mental comprometida. Dessa forma, no trabalho a distância dos professores do 5º ano, reconheceu-se a condição dos indivíduos aprendentes, na transição da infância para juventude, em estado de vulnerabilidade, o que exigiu atenção adicional dos professores que os acompanharam durante as aulas virtuais.

Desejamos que, a partir dessa experiência, o corpo docente mantenha-se interativo e prevaleça o cuidado com os processos dialógicos e colaborativos para o crescimento profissional. Esperamos que na escola sejam cultivadas permanentemente a interatividade e as práticas inovadoras, que, além da inclusão tecnológica, devem garantir a transformação do ato educativo, de modo a manter o estudante na centralidade, sem deixar de considerar a relevância da ação multifacetada do professor. Assim, as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa a respeito da experiência social da pandemia intencionam impulsionar uma educação de qualidade, que não esteja sustentada por um apelo a tornar-se “moderna”, mas que se oriente pela consciência de que, quanto mais diversa, multicultural e equânime, mais ricas serão as salas de aula, para todos e cada um.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

ALMEIDA, Joelma; MARTINS, Vivian. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, mai./ago. 2020.

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: – Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

Disponível em: <<https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/?fbclid=IwAR0UYe9gFDk-Ilv5OQJ2CDnB3K5-vvQL5TcQ8HrPt4M6s6P6crLtr2RyOk>>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2011.

BEHRENS, Maria Aparecida. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEYER, Hugo Otto. **O Fazer Psicopedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GOMES, Débora Marques; BECHE, Rose Clér Estivaleta. A Experiência da Deficiência em Tempos de Pandemia: Acessibilidade e Ética do Cuidado. **Criar Educação**, Criciúma, UNESSC, v. 9, n. 2, Criciúma, p. 122-142, Edição Especial, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 25-26, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE n. 05**. Brasília, DF, 28 de abril de 2020. 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. Brasília, p. 1-24, 28 abr. 2020.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva. **Uma introdução à teoria dos híbridos**, v. 21, 2013. Disponível em: <<https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>>. Acesso em: 07 de novembro de 2020.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **A didática em questão**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p.13-75.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLÉGIO LOYOLA. **Proposta Pedagógica**. Belo Horizonte, 2020/2021. bDocumento interno da escola.

DIFERENTES HABILIDADES. In: GOOGLE IMAGENS. 2021. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/metodologias/como-licionar-para-alunos-com-habilidades-distintas/>>. Acesso em: 7 julho de 2021.

DUARTE, Sergio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, vol. 1).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, João José de Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERHARDT, Tânia Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não Formal: Direitos e Aprendizagens dos Cidadãos (ãs) em Tempos de Coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.7, n. 7.7, p.9-20, 2020.

GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GOULART, Silvia Moreira. História da ciência: elo da dimensão transdisciplinar no processo de formação de professores de ciências. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HONORATO, Hércules Guimarães, MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A Arte de Ensinar e a Pandemia Covid-19: A Visão de Professores. **REDE - Revista Diálogos em Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 208-2020, 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

IGUALDADE E EQUIDADE. In: GOOGLE IMAGENS. 2021. Disponível em: <<https://falauniversidades.com.br/igualdade-x-equidade-os-reflexos-na-sociedade-brasileira>>. Acesso em: 7 julho de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: cidades@Paraná: Santa Helena: infográficos: dados gerais do município. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=412350&idtema=118&search=parana|santa-helena|C3%8Dn-dice-de-esenvolvimento-humano-municipal-i-dhm->>>. Acesso em: 4 de novembro de 2014.

KLEIN, Luiz Fernando. **A Educação Jesuíta Frente à Pandemia**. 2020.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

KLEIN, Luiz Fernando. **Subsídios para a pedagogia inaciana**. Edições Loyola, 1997.

LACERDA, Dayse Mara Martins. **Planejamento de Comunicação Integrada em Marketing do Colégio Loyola**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Especialista em Marketing) – Programa de Pós-Graduação em Marketing, Fundação Getúlio Vargas, Belo Horizonte, 2015a.

LACERDA, Dayse Mara Martins. **Política de Comunicação Integrada e Interação Social do Colégio Loyola**. 2015. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2015b.

LEITE, Elenice. Restruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: BRUNO, Lucia. (Org). **Educação e trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

LÜDKE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em Educação: panorama e desafios pós Resolução CNS nº 510/2016. **Revista Educação**, PUC/RS, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p.160- 173, 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORTIMER, Eduardo F.; SCOTT, Phil. Atividade discursiva nas aulas de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigação em ensino de**

**Ciências** v. 7, n.3, p. 283-306, 2002. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/562>>. Acesso em: 14 de abril de 2014.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, II<sup>a</sup> Série, n. 3, p. 13-22, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MINETO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse Desafio**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ORNELL, Felipe. et al. Pandemia de Medo e Covid-19: Impacto na Saúde Mental e Possíveis Estratégias. **Debates em Psiquiatria**, p. 12-17, abr./ jun. 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/340442412\\_Pandemia\\_de\\_medo\\_e\\_COVID-19\\_impacto\\_na\\_saude\\_mental\\_e\\_possiveis\\_estrategias](https://www.researchgate.net/publication/340442412_Pandemia_de_medo_e_COVID-19_impacto_na_saude_mental_e_possiveis_estrategias)>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Leandra Martins; VENTURA, Paulo Cesar Santos. A prática da aprendizagem por projetos em três óticas distintas. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 22-28, jul./dez. 2005.

QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. **A experiência da aprendizagem remota: quanto tempo demais na tela?** Disponível em: <<https://www.loyola.g12.br/wp-content/uploads/2020/06/Artigo-tempo-de-tela-vers%C3%A3o-final-convertido.pdf>>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

RAZERA, Júlio César Castilho; NARDI, Roberto. Ética no ensino de ciências: responsabilidades e compromissos com a evolução moral da criança nas discussões de assuntos controvertidos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 53 – 66, 2006.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Edições Loyola, 2016

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3 ed. 1999

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento. Das aulas remotas: às abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus – o covid-19. **Revista Científica Schola**, Colégio Militar de Santa Maria, Santa Maria, v. 6, n. 1, jul 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Por que nos importamos com a educação no futuro? In: JARAÚTA, B.; IMBERNÓN (orgs.) **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno; RODRIGUES, Jussara Haubert. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Trad. Jussara Rodrigues. Artmed, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLEMMER, Elaine; MORGADO, Leonel; MOREIRA, José Antônio Marques Moreira. Educação e Transformação Digital: O Habitar do Ensinar e do Aprender, Epistemologias Reticulares e Ecossistemas de Inovação, **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p.764 - 790, 2020.

SILVA, Ivanei de Dantas da; SANADA, Silva Elizabeth dos Reis. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a Covid-19: Aprendizagens em Tempos de Isolamento Social. **Revista Educação e Interfaces**, Acaraju, v. 10, n. 1, p. 124-136, Número temático, 2020.

SILVA, Pinheiro Andrade; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOUZA, Ana Paula Ribeiro; COIMBRA, Leonardo José Pinho. A Educação e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no Contexto da Pandemia do Novo Coronavírus: O Professor “R” e o Esvaziamento do Ato de Ensinar. **Revista Pedagogia e Cotidiano Ressignificado**, Maranhão, v. 1, n. 4, p. 53-72, 2020.

SPOLIDORO, Roberto; AUDY, Jorge Luís Nicolas. **Parque científico e tecnológico da PUCRS: TECNOPUC**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5 – 24, jan./fev./mar./abr/m 2000.

VALENTE, José Armando. A sala de aula investida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WEISZ, Telma. “A culpa pelo fracasso não é do aluno”. **Nova Escola**, 2000. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/342/telma-weisz-a-culpa-pelo-fracasso-nao-e-do-aluno>>. Acesso em 11 de junho de 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
 PROFESSORAS REGENTES E PROFESSORES ESPECIALIZADOS**

Belo Horizonte, 02 de março de 2021

Prezados professores, caríssimas professoras,

Meu nome é Alexandra Vasconcelos Nonaka, mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e estou realizando a pesquisa intitulada “**Análise da prática pedagógica híbrida desenvolvida no Ensino Fundamental I durante a pandemia, considerando a pluralidade dos aprendentes**”, sendo orientada pela Professora Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida.

Venho por esse termo, convidar você, como voluntário, a participar desse trabalho que pretende investigar a experiência de utilização do ensino híbrido nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, no período de afastamento social em decorrência da pandemia do Covid-19 e verificar as impressões acerca da aprendizagem, considerando a pluralidade dos aprendentes e os objetivos previstos para a série.

Esta pesquisa tem como objetivos:

- Aferir se a equipe docente reconhece o uso do ensino híbrido como uma estratégia didática que contribuiu para a aprendizagem.
- Averiguar o sentido dado pela equipe docente às interações, considerando a pluralidade presente em cada uma das turmas.
- Analisar a organização didática no formato híbrido e ponderar sobre as opiniões dos professores em relação a construção de habilidades e conhecimentos previstos para o período letivo.
- Devolver à instituição um documento que registre a experiência e valide todo o processo vivenciado ao longo do afastamento protetivo.

Participando desta pesquisa você contribuirá para o registro de uma experiência histórica singular, onde se desenvolveram e ainda se desenvolvem vivências significativas para aprendizagem de todos os aprendentes, professores e alunos, que na pluralidade inerente aos grupos, construíram uma escola diferenciada e novos processos educacionais.

Esclareço que será encaminhado um questionário, que cada um deverá responder conforme sua percepção, compreensão e leitura do contexto. Asseguro que sua decisão pela participação nesta pesquisa é livre, havendo a possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo pessoal. Destaco ainda, que o caráter ético deste trabalho assegura o sigilo das informações coletadas, utilizadas somente para os fins dessa investigação, além da preservação da identidade dos participantes.

Para qualquer outra informação ou esclarecimento, será possível entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (31) 99238 0708 ou pelo e-mail [lecavn@gmail.com](mailto:lecavn@gmail.com).

\_\_\_\_\_  
 Nome do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Alexandra Vasconcelos Nonaka  
 (Aluna Pesquisadora)

## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisas

### CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Belo Horizonte, 02 de março de 2021

Eu, Carlos Alberto Freitas Júnior, Diretor Acadêmico do Colégio Loyola, declaro estar ciente de que Alexandra Vasconcelos Nonaka efetuará pesquisa intitulada: **Análise da Prática Pedagógica Híbrida Desenvolvida no 5º ano do Ensino Fundamental Durante a Pandemia, Considerando a Pluralidade dos Aprendentes**, considerando os seguintes objetivos:

- Examinar como os professores avaliam o uso do ensino híbrido para o desenvolvimento das aulas remotas.
- Descrever o sentido atribuído por esses profissionais à dinâmica das aulas, considerando a pluralidade dos aprendentes.
- Analisar as práticas pedagógicas para o alcance de todos os alunos, considerando a singularidade dos indivíduos.
- Devolver à instituição um documento que registre a experiência e se possível, valide o processo vivenciado ao longo do afastamento protetivo em resposta à Covid-19 com relação ao desenvolvimento efetivo dos estudantes.

A metodologia prevista consiste, numa abordagem qualitativa e exploratória, com delineamento de estudo de caso. O procedimento estará condicionado a aplicação de um questionário aos professores do 5º ano, do Ensino Fundamental I.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos de acordo com o disposto no art. 5º, inciso I, da "Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais", Lei nº 13.709/2018 e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

---

Professor Carlos Alberto Freitas Júnior  
Diretor Acadêmico do Colégio Loyola

**APÊNDICE C**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

**QUESTIONÁRIO**

1. Você já usava o ensino híbrido como um programa educacional antes da pandemia do Covid-19 e início das atividades escolares remotas?

- Sim, com frequência
- Sim, algumas vezes
- Sim, esporadicamente
- Não muito
- Não usava

2. Você reconhece o ensino híbrido nas modalidades de aulas síncronas e assíncronas?

- Sim, eu reconheço integralmente
- Sim, eu reconheço em algumas das atividades propostas
- Sim, eu reconheço em um número reduzido de atividades
- Não, eu não reconheço o ensino híbrido nessas modalidades
- Não consigo responder a esta questão

3. Justifique seu reconhecimento ou não do ensino híbrido como um programa educacional adotado em 2020:

4. A partir das aulas remotas, você acredita que os estudantes, em sua pluralidade, estão aprendendo?

- Sim, com frequência
- Sim, algumas vezes
- Sim, esporadicamente
- Não muito
- Não estão

5. Frequentemente, qual o percentual de alunos que participa de suas atividades remotas?

- 100% dos alunos
- 70% dos alunos
- 50% dos alunos
- 30% ou menos alunos

( ) Outro: \_\_\_\_\_

6. No que se refere ao sentido atribuído por você às atividades remotas e aos processos relacionados a elas:

	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Não concordo ou discordo</b>
A aprendizagem nas aulas remotas está sendo significativa para os alunos					
Os estudantes interagem satisfatoriamente com os professores e os colegas					
Um número significativo de alunos mostra-se motivado com as propostas apresentadas					
Grande parte dos alunos, em sua pluralidade, consegue responder às atividades					

7. Indique, numerando em ordem crescente os maiores desafios enfrentados por você para o desenvolvimento das aulas remotas, considerando a pluralidade dos estudantes:

- ( ) Cansaço dos alunos
- ( ) Desinteresse dos alunos
- ( ) Falta da mediação de um adulto responsável
- ( ) Excesso de mediação familiar
- ( ) Tempo de aulas síncronas e assíncronas
- ( ) Currículo proposto para o trabalho
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

8. Desde o início do afastamento protetivo, você dedica tempo à personalização da dinâmica escolar virtual, considerando os diferentes perfis de seus alunos?

- ( ) Sim, com frequência  
 ( ) Sim, algumas vezes  
 ( ) Sim, esporadicamente  
 ( ) Não muito  
 ( ) Não

9. Como você avaliaria os resultados obtidos junto aos estudantes que necessitaram da personalização de processos para a participação nas dinâmicas propostas?

<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Não concordo ou discordo</b>
--------------------------------	-----------------	-----------------	--------------------------------	---

Os estudantes,  
cada um a seu  
ritmo estão  
aprendendo  
significativamente

Os estudantes,  
cada um a seu  
ritmo estão se  
esforçando muito  
para  
corresponder às  
demandas  
escolares

É difícil identificar  
o quanto os  
estudantes estão  
aprendendo na  
modalidade de  
aulas virtuais

10. Indique, numerando em ordem crescente aprendizagens identificadas por você como potencializadas ou resultantes pelo contexto de aulas remotas:

- ( ) Organização  
 ( ) Autonomia para solução de problemas do cotidiano  
 ( ) Uso da plataforma utilizada pela escola  
 ( ) Uso de recursos digitais, de maneira geral  
 ( ) Empatia e colaboração

( ) Outro: \_\_\_\_\_

11. Descreva objetivamente os maiores aprendizados profissionais construídos pro você no enfrentamento da realidade de construção da escola virtual, no ano letivo de 2020:

**ANEXO A – Parecer Nº 5 / 2020 – Conselho Nacional de Educação**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE**  
**EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO: Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação</b>		<b>UF: DF</b>
<b>ASSUNTO: 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.</b>		
<b>COMISSÃO: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro (Relatores) e Ivan Cláudio Pereira Siqueira (membro).</b>		
<b>PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21</b>		
<b>PARECER CNE/CP Nº:</b> 5/20 20	<b>COLEGIADO:</b> CP	<b>APROVADO</b> <b>EM:</b> 28/4/2020

**I – RELATÓRIO****1.Histórico**

Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020.

A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19).

Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e

normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nºs 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

E, finalmente, em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Em caráter excepcional, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

Além disso, segundo informações enviadas pelo MEC, outras ações estão sendo realizadas pelo Ministério para a mitigação dos impactos da pandemia na educação destacando-se entre elas:

- Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE);
- Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino;

- Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes;
- Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;
- Disponibilização de curso *on-line* para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender;
- Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas;
- Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus;
- Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais;
- Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e
- Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual.

Tendo como base as normas exaradas sobre o assunto em nível federal pelo MEC, em nível estadual e municipal pelos respectivos Conselhos de Educação, diversas consultas foram formuladas ao Conselho Nacional de Educação solicitando orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Assim, em 17 de abril de 2020, o CNE publicou edital de chamamento de consulta pública sobre texto de referência do presente parecer que trata da Reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Foram recebidas em torno de 400 contribuições provenientes de organizações representativas de órgãos públicos e privados da educação básica e superior, bem como de instituições de ensino e profissionais da área da educação, além de contribuições de pais de alunos da educação básica. Ao mesmo tempo, foram realizados webinários com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE).

## **2. Análise**

A situação que se apresenta em decorrência da pandemia da COVID-19 não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus. No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19.

A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19 poderá acarretar:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
- abandono e aumento da evasão escolar.

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação.

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de

diminuição das desigualdades de aprendizado.

Como reorganizar os calendários escolares, considerando as condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias? Dentre os desafios a serem enfrentados, destacam-se:

- como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?
- como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
- como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas?

## 2.1 Dos direitos e objetivos de aprendizagem

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica.

O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares.

Cabe lembrar que a organização do calendário escolar se dá de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar para cada uma das séries/anos ofertados pelas instituições de ensino.

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, *caput*, da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996.

Obviamente, isto não pode ser feito para os estudantes que se encontram nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para esses, serão necessárias medidas específicas relativas ao ano letivo de 2020.

As soluções possíveis dependerão das decisões de reorganização dos calendários escolares dos sistemas de ensino e da adequada preparação dos professores.

## **2.2 Do calendário escolar e carga horária mínima a ser cumprida**

Como visto no item anterior, o calendário escolar é um meio de organizar a distribuição da carga horária prevista na legislação para cada nível, etapa e modalidade da educação nacional ao longo do ano escolar.

Os parâmetros mínimos de carga horária e dias letivos para cada nível educacional, suas etapas e respectivas modalidades estão previstos nos artigos 24 (ensino fundamental e médio), 31 (educação infantil) e 47 (ensino superior) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No caso do ensino superior, não há definição de carga horária mínima anual, sendo que cada curso tem definida sua carga horária de acordo com seu currículo e as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

O CNE recebeu várias sugestões de flexibilização da carga horária da educação infantil no período de consulta pública deste parecer. Como a carga horária mínima está prevista em lei para cada uma das etapas da educação básica, não é de competência do Conselho tratar deste assunto. Nosso entendimento é tal matéria ser objeto específico da MP nº 934/2020, na medida em que o CNE atua dentro dos limitadores legais da educação nacional e respeita a autonomia dos entes federados e sistemas de ensino.

Finalmente, é importante lembrar que a LDB dispõe em seu artigo 23, § 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

## **2.3 Da competência para gestão do calendário escolar**

Em Nota de Esclarecimento, de 18 de março corrente, o CNE indicou que os sistemas

de ensino (previstos nos artigos 16, 17 e 18 da LDB) devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas. A gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino.

Assim sendo, por meio da sua Nota, considerando os dispositivos legais e normativos vigentes, o CNE reiterou que a competência para tratar dos calendários escolares é da instituição ou rede de ensino, no âmbito de sua autonomia, respeitadas a legislação e normas nacionais e do sistema de ensino ao qual se encontra vinculado, notadamente o inciso III do artigo 12 da LDB.

Entretanto, cabe registrar também que a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, alterada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, delega ao CNE competência para estabelecer orientações e diretrizes sobre a reorganização dos calendários escolares, considerando que a questão abrange mais de um nível e modalidade de ensino, bem como de assunto que exige integração entre os sistemas de ensino.

#### **2.4 Da reorganização do calendário escolar**

A reorganização do calendário escolar visa a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária.

Importante salientar a manifestação do CNE em sua Nota de que, no processo de reorganização dos calendários escolares, deve ser assegurado que a reposição de aulas e a realização de atividades escolares possam ser efetivadas de forma que se preserve o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal.

Algumas possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB seriam:

- a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
- a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e
- a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem

realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar.

A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono.

Tradicionalmente no Brasil, quando há suspensão das aulas, ocorre, posteriormente, reposição presencial, como decorrência natural de ser esta a forma de ensino predominante para a Educação Básica, conforme estabelecida pela LDB. Porém, considerando a possibilidade de uma longa duração do período de emergência, pode haver dificuldades para uma reposição que não impacte o calendário de 2021 e que também não acarrete retrocesso educacional para os estudantes.

Por isso, o CNE recomenda que sejam permitidas formas de reorganização dos calendários utilizando as duas alternativas de forma coordenada, sempre que for possível e viável para a rede ou instituição de ensino, do ponto de vista estrutural, pedagógico e financeiro.

## **2.5 Da reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência**

Quando há eventos não previstos que impedem as aulas, a forma tradicional de cumprimento da carga horária e/ou dias letivos não cumpridos é a realização de reposição de aulas ao final do evento que impediu o curso normal do calendário.

Sobre esta forma de cumprimento da carga horária, consideram-se, em princípio, as seguintes formas de realizá-la:

- utilização de períodos não previstos, como recesso escolar do meio do ano, sábados, reprogramação de períodos de férias e, eventualmente, avanço para o ano civil seguinte para a realização de atividades letivas como aulas, projetos, pesquisas, estudos orientados ou outra estratégia; e
- ampliação da jornada escolar diária por meio de acréscimo de horas em um turno ou utilização do contraturno para atividades escolares.

Entretanto, é inquestionável que vivemos um período de exceção em virtude da emergência sanitária vivida pelo Brasil e pelo mundo.

Tendo em vista o disposto na LDB sobre carga horária mínima e dias letivos anuais, convém considerar que as condições para a reposição de atividades escolares por meio de acréscimo de dias letivos ao final do período de suspensão de aulas presenciais poderão não ser suficientes, podendo ainda inviabilizar o calendário escolar de 2021.

No entanto, caso o período de suspensão de atividades presenciais na escola seja longo,

a reposição de carga horária exclusivamente de forma presencial, ao fim do período de emergência, pode acarretar diversas dificuldades e prejuízos financeiros e trabalhistas.

Entre estas dificuldades encontram-se:

- dificuldades operacionais para encontrar datas ou períodos disponíveis para reposição de aulas presenciais, podendo acarretar prejuízo também do calendário escolar de 2021;
- dificuldades das famílias para atendimento das novas condições de horários e logísticas;
- dificuldades de uso do espaço físico nas escolas que tenham um aproveitamento total de seus espaços nos diversos turnos;
- dificuldades administrativas dependendo do impacto financeiro dos custos decorrentes dos ajustes operacionais necessários; e
- dificuldades trabalhistas envolvendo contratos de professores, questões de férias, entre outros.

Além disso, um longo período de reposição de carga horária utilizando sábados, feriados, períodos de recesso escolar e férias, pode acarretar uma sobrecarga de trabalho pedagógico tanto para estudantes quanto para professores, com prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, prejuízos de ordem pedagógica se impoem, como a defasagem a ser acarretada pela ausência de atividades escolares por um longo período de tempo, conforme indicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seu documento: “*A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*”, que cita estudos que demonstram que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas.

Daí a necessidade de serem identificadas alternativas para reduzir a necessidade de reposição presencial de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e, ao mesmo tempo, permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência.

## **2.6 Do cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) a fim de minimizar a necessidade de reposição de forma presencial**

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial

ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola.

Nesse sentido, a Nota de Esclarecimento do CNE indicou possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EaD) previstas no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Portaria Normativa MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, os quais indicam

também que a competência para autorizar a realização de atividades a distância é das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital.

A Nota também sublinha o Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, o qual prevê a possibilidade de realização de atividades fora do ambiente escolar para estudantes que estejam impossibilitados de frequentar a unidade escolar por conta de risco de contaminação direta ou indireta, de acordo com a disponibilidade e normas estabelecidas pelos sistemas de educação.

Além destes dispositivos indicados na Nota do CNE, cumpre registrar que a LDB também dispõe sobre a oferta de EaD no seu artigo 32 (ensino fundamental), artigo 36 (ensino médio) e artigo 80 (em todas as modalidades de ensino).

Analogamente, a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, dispõem sobre a realização de atividades a distância pelos estudantes do ensino médio, da educação profissional e do ensino superior.

Entretanto, em que pesem as possibilidades legais e normativas da oferta de ensino a distância, cumpre observar que as normas do CN , via de regra, de inem a aD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Pode-se observar que o conceito de educação a distância no Brasil está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta.

Ademais, mesmo instituições que ofertam cursos no formato de EaD precisam disponibilizar espaços e tempos para encontros presenciais em seus polos, algo que neste momento também está impossibilitado em virtude do necessário afastamento social para conter a pandemia.

Há, ainda, que se observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais.

Neste sentido, a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para

presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível.

A realização destas atividades encontra amparo no Parecer CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 1997, que indica não ser apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar. Esta se caracteriza por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados.

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares.

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes.

## **2.7 Sobre a Educação Infantil**

Entre as diversas consultas encaminhadas a este CNE sobre a reorganização do calendário escolar, encontram-se diversas solicitações para que este egrégio Conselho se manifeste sobre as condições de atendimento da educação infantil, em razão da carga horária mínima obrigatória prevista na LDB e de não haver previsão legal nem normativa para oferta de educação a distância, mesmo em situação de emergência.

Deve-se considerar também que, para cumprir a carga horária mínima anual

prevista na LDB, a simples reposição de carga horária na forma presencial ao final do período de emergência poderá esbarrar na indisponibilidade de espaço físico necessário e da carência de profissionais da educação para uma eventual ampliação da jornada escolar diária.

Assim, convém registrar os dispositivos estabelecidos no artigo 31 da LDB ao delimitar frequência mínima de 60% da carga horária obrigatória, como uma possibilidade real de flexibilização para reorganização, ainda que de forma mínima, do calendário de educação infantil, a ser definido pelos sistemas de ensino no contexto atual de excepcionalidade imposto pela pandemia.

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno.

Nessa situação de excepcionalidade para a educação infantil, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças pequenas terão nas suas casas. Não existe uma métrica razoável capaz de mensurar estas atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas. E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Neste sentido, quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças.

Sabe-se que quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de intervenção educativa e interação social para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens.

Neste sentido, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente.

Para realização destas atividades, embora informais, mas também de cunho educativo, pelas famílias, sugere-se que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social.

Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de *internet*, celular ou mesmo de

orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback*, caso julgue necessário. Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais.

Outra alternativa é o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis, considerando os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega for feita na própria escola. Sugere-se também a utilização de materiais do MEC acerca de atividades a serem desenvolvidas para o atendimento das crianças que frequentam escolas de educação infantil.

Assim, **para crianças das creches (0 a 3 anos)**, as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura.

Já para as **crianças da pré-escola (4 e 5 anos)**, as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade.

No contexto específico da educação infantil também é importante ressaltar o que estabelece o inciso I do artigo 31 da LDB, onde a avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Ou seja, especialmente nesta etapa, a promoção da criança deve ocorrer independentemente do atingimento ou não de objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola. Nessa fase de escolarização a criança tem assegurado o seu direito de progressão, sem retenção.

Por último, considerando também que as crianças não estão tendo acesso à alimentação escolar na própria escola, sugere-se que no guia de orientação aos pais sejam incluídas informações quanto aos cuidados com a higiene e alimentação das crianças, uma vez que elas não têm acesso à merenda escolar.

## **2.8 Sobre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades *on-line* uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização.

Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária.

Para atender os alunos dos anos iniciais, o MEC sugere a utilização do curso *on-line* para alfabetizadores, disponível no site [alfabetizacao.mec.gov.br](http://alfabetizacao.mec.gov.br), como apoio ao trabalho dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e os pais ou responsáveis na organização das atividades não presenciais.

Para tanto, sugere-se aqui as seguintes possibilidades para que as atividades sejam realizadas:

- aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias
- sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos,
- utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para que elas possam assistir,
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);

- distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas *on-line*, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades *on-line* síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades *on-line* assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
- estudos dirigidos com supervisão dos pais;
- exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola; organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias; e
- guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes.

## 2.9 Sobre o Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio

Nestas etapas, as dificuldades cognitivas para a realização de atividades *on-line*, são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes, sendo que a supervisão de adultos pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente. Aqui as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais ganham maior espaço. Neste sentido, sugere-se:

- elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
- distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso, entregues ao l do período de suspensão das aulas; e
- utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram*

etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais.

## 2.10 Sobre o Ensino Técnico

Aqui as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais ampliam seu espaço. Importante registrar a Portaria MEC nº 376/2020, que autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino, em caráter excepcional, a suspender as aulas presenciais dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, ou

optem por atividades não presenciais substitutivas.

Para os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, as orientações acompanham as já formuladas naquela etapa da educação básica, podendo incluir outras tecnologias para as instituições que já possuem cursos técnicos aprovados na modalidade EaD.

Porém, para os cursos pós médios, há uma utilização de mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, pois já existem cursos técnicos em EaD regulamentados.

Trata-se, aqui, de ampliar a oferta de cursos presenciais em cursos na modalidade EaD e criar condições para realização de atividades pedagógicas não presenciais de forma mais abrangente a cursos que ainda não se organizaram nesta modalidade.

Da mesma forma, para o ensino superior, as atividades relacionadas às práticas e estágios profissionais dos cursos técnicos estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Além disso, os cursos técnicos ofertados na modalidade a distância, devem resguardar momentos presenciais referenciados em atividades obrigatórias em polos que envolvem avaliação do desempenho do aprendizado, atividades laboratoriais e, em alguns casos, atividades de aprendizado em função do projeto pedagógico do curso.

Se o conjunto do aprendizado do curso não permite, neste período excepcional de pandemia, aulas ou atividades presenciais, é de se esperar que as atividades de estágio, práticas laboratoriais e avaliações de desempenho de aprendizado possam ser cumpridas também de forma não presencial, desde que devidamente regulamentado pelo respectivo sistema de ensino, a fim de possibilitar a terminalidade do curso técnico, uma vez cumprida a carga horária prevista.

Neste sentido, as novas formas de organização do trabalho, em particular as possibilidades de teletrabalho, permitiriam também considerar atividades não presenciais para estágios e outras atividades práticas, sempre que possível, de forma *on-line*, como o uso de laboratórios de forma remota e outras formas devidamente justificadas no projeto pedagógico do curso.

No caso do curso normal médio/magistério, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial.

De igual maneira, as possibilidades de atuação no esforço de combate à pandemia da COVID-19, para os estudantes de cursos técnicos da área da saúde, bem como no esforço de contribuir com outras áreas econômicas que possam participar deste esforço no período de emergência por parte de cursos técnicos dos demais eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, mesmo que de forma não presencial, constitui-se em uma oportunidade para viabilizar a terminalidade do respectivo curso técnico sem acarretar prejuízos aos estudantes.

Cabe salientar que o processo de ingresso na oferta para atividades práticas não presenciais dos cursos técnicos, dependerá de regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Tendo em vista o exposto nesta seção, sugere-se para os cursos técnicos:

- reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem, e outras tecnologias disponíveis nas instituições ou redes de ensino, para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;
- realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
- distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais; e
- substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, processo seletivo, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias.

### **2.11 Sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Enquanto perdurar a situação de emergência sanitária que impossibilite as atividades escolares presenciais, as medidas recomendadas para o ensino fundamental e para o ensino médio, na modalidade EJA, devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as DCN's para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA.

Isso significa observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes. Recomenda-se que, respeitada a legislação e observando-se autonomia e competência, as instituições dialoguem com os estudantes na busca pelas melhores soluções, tendo em vista os interesses educacionais dos estudantes e o princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade”. Pedagogia de projetos, incremento de apoio à infraestrutura das aulas e acesso à cultura e às artes, pode ensejar estímulos às atividades, considerando-se ainda as especificidades do ensino noturno.

### **2.12 Sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais**

As sugestões relativas ao ensino fundamental e médio, na modalidade EJA, servem de parâmetros para a formulação das atividades educacionais aos que se encontram nos estabelecimentos penais.

Entretanto, deve-se observar o disposto no Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, acerca da oferta de educação nesta modalidade nos estabelecimentos penais, assim como a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Do mesmo modo, o disposto na Constituição Federal de 1988; na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984; e na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil.

### **2.13 Sobre Educação Especial**

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas

habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial.

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados.

Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas.

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias.

No caso dos estudantes matriculados em instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deverá ser realizado pelos profissionais responsáveis no âmbito de cada escola.

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação.

Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na LDB.

## **2.14 Sobre Educação Indígena, do campo, Quilombola e Povos Tradicionais**

Considerando as diversidades e singularidades das populações indígena, quilombola, do campo e dos povos tradicionais, tendo em vista as diferentes condições de acessibilidade dos estudantes e a atribuição dos sistemas de ensino dos Estados e

Municípios (para organizar e regular medidas que garantam a oferta de recursos e estratégias para o atendimento dessas comunidades), com o objetivo que possibilite a finalização do calendário de 2020, as escolas poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aula normal e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades, desde que estejam integradas ao projeto pedagógico da instituição, para garantir que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam atendidos.

A retomada das aulas pode seguir outras referências de ensino-aprendizagem, por meio da pesquisa e da extensão, atividades culturais, a depender do planejamento a ser feito pelos docentes, por cada série/ano/ciclo, considerando-se a possibilidade de turnos de aula ampliados, conforme deliberações a serem feitas em cada comunidade.

Observar a possibilidade de atividades de ensino na perspectiva da alternância, quando e onde isso for possível, é um mecanismo que mais se aproxima das realidades vivenciadas nas escolas por essas comunidades nos rincões continentais do Brasil. Com isso, diversificando-se períodos escolares durante o ano letivo, é possível ajustar e oferecer condições básicas para a sua realização, através do plano pedagógico próprio de cada escola ou comunidade.

Nos Estados e Municípios onde existam conselhos de educação escolar indígenas e quilombolas, esses devem ser consultados e suas deliberações consideradas nos processos de normatização das atividades.

A realização de atividades pedagógicas não presenciais pode ser facultada à estas escolas, desde que ofereçam condições suficientes para isso. Convém que estas atividades se efetivem por meio de regime de colaboração entre os entes federados, conselhos estaduais e municipais de educação.

## **2.15 Sobre a Educação Superior**

Já há uma tradição de utilização de mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

Segundo o censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil conta hoje com 8.740.338 matrículas totais em todos os níveis e modalidades. A educação a distância responde por 40% do total dos 3.445.935 ingressantes em 2018 na educação superior. Dessas, o setor público comparece com cerca de 60.000 matrículas. Nota-se que desde 2008 a participação da EaD nas matrículas totais mais que dobrou. Cursos de licenciatura possuem hoje 816.888 matrículas a distância.

Apesar de expressar um acelerado processo de expansão, a EaD, assim como o presencial, padece de uma imensa ociosidade em relação ao preenchimento de vagas. Em 2018 foram abertas 7.170.567 vagas para cursos superiores em EaD e apenas 19% foram preenchidas. A esses dados devem somar outros não contabilizados referentes à possibilidade de cursos proverem 40% de seus conteúdos a distância, conforme dispõe

a Portaria MEC nº 2.117/2019.

De todo modo, os dados do censo demonstram a expertise e a maturidade da Educação a Distância em cursos superiores. Essa realidade facilita o cumprimento das Portarias MEC nºs 343/2020 e 345/2020 e nos convidam ao entendimento e proposição de um largo uso dessa modalidade como forma de continuidade das atividades de ensino e aprendizado. Nos convida, inclusive, a reinterpretar os limites de aulas e outras atividades acadêmicas que podem ser ofertadas a distância. Muitas das mais de 2.500 Instituições de Educação Superior do país já possuíam tecnologias digitais de informação e comunicação, capazes de ofertar, em sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD, cursos superiores, no nível de especialização e, agora, Mestrados.

Cabe aqui também a observação que, referindo-se a cursos superiores independente da modalidade, presencial ou a distância, muitas DCN's, como as de Engenharia, por exemplo, já indicam a necessidade de atividades que excedam as práticas pedagógicas de sala de aula e avancem para um conjunto diversificado de atividades de aprendizado.

Aqui se trata de ampliar a oferta de cursos presenciais em EaD e de criar condições para realização de atividades pedagógicas não presenciais de forma mais abrangente a cursos que ainda não se organizaram na modalidade a distância, com a experiência já admitida de oferta de 40% de atividades a distância para cursos presenciais, sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD.

Uma das questões associadas à educação superior a distância faz referência aos limites da semi-presencialidade colocados quando da regulação pré COVID-19. Naquele caso, cursos na modalidade EaD deveriam resguardar momentos presenciais referenciados em atividades obrigatórias em polos, que envolvem avaliação do desempenho do aprendizado, atividades laboratoriais, e atividades de aprendizado em função do projeto pedagógico do curso.

A edição da Portaria MEC nº 343/2020, autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, vedando essa autorização, no entanto, às práticas profissionais de estágios e laboratórios. Essa Portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 345/2020, que agrega, à autorização, a substituição para a modalidade a distancia das disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso de Medicina.

Essa medida, ao tempo em que amplia e favorece a continuidade do aprendizado não presencial, limita a perspectiva de uso de metodologias e tecnologias destinadas a laboratórios virtuais e processos de interação que possam viabilizar certas atividades práticas e estágios em espaços de trabalho em determinadas áreas e campos de atuação profissionais.

Assim, pode-se admitir que atividades como processos seletivos e outras atividades não vinculadas ao disposto no parágrafo acima, poderão ser ofertadas igualmente a distância.

Quanto às atividades práticas, estágios ou extensão, estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo a distância.

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc.

A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores.

Dessa forma, permite-se aos acadêmicos o aprofundamento acerca das teorias discutidas em sala e complementam a aprendizagem com a aplicação prática, inclusive de forma não presencial, dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo, nos cursos da modalidade EaD, mas não exclusivamente a eles.

Esse procedimento atrai para diversas escolas a experiência de acadêmicos ou graduandos em educação a distância, que já estão sendo formados por processo de aprendizado mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa experiência pode-se expandir para outras formas ou modalidades de ensino e aprendizagem não presencial. Assim, torna-se igualmente relevante, como forma de capacitação ou treinamento de professores, especialmente da rede pública, nas diversas metodologias vinculadas ao aprendizado não presencial.

Além disso, amplia o contato da escola com as famílias, prestando-lhe serviços e assistência, ao mesmo tempo que gera oportunidades de aperfeiçoamento e engrandecimento de saberes da própria sociedade. Esse intercâmbio favorece a revisão e a renovação dos conteúdos curriculares e ações da IES, orientando-a para o atendimento das suas comunidades, nos vários municípios brasileiros.

Neste sentido, acredita-se que as atividades de aprendizado podem ser vinculadas a programas de extensão que irão contribuir para a formação de profissionais de nível superior especializado. Na sua formação integral, objetivam o bem-estar e a valorização do ser humano, o desenvolvimento de competências, habilidades socioemocionais e técnicas, bem como sua aproximação com o futuro ambiente de trabalho e aplicação dos conhecimentos acadêmicos de forma concreta.

Além de viabilizar a realização das atividades práticas dos estágios obrigatórios, garantindo a possibilidade de terminalidade do ensino superior no tempo de

integralização do

curso, o projeto proposto neste documento, pautado em atividades de extensão, contribui diretamente para:

- metodologias e estratégias de ensino aprendizagem;
- formação e capacitação docente;
- educação em direitos humanos;
- educação ambiental e sustentabilidade;
- desenvolvimento humano;
- educação em saúde;
- organizar ações de responsabilidade social imprescindíveis neste momento de prevenção propagação da COVID-19;
- estimular os acadêmicos matriculados na disciplina de estágio obrigatório nos cursos de bacharelado, licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica a elaborar materiais digitais;
- fomentar a participação de acadêmicos como protagonistas no planejamento e avaliação das atividades extensionistas;
- aplicar o conhecimento acadêmico para o benefício da comunidade; e
- colaborar com ações preventivas propagação da COVID-19.

Pode-se transportar essa iniciativa para cursos nas áreas de ciências sociais aplicadas, entre outras, cujas ações e estratégias foram definidas pela MP nº 934/2020.

O processo de ingresso na oferta para atividades práticas não presenciais dependerá de projeto pedagógico curricular específico para a disciplina, informando as metodologias, infraestrutura e meios de interação com as áreas e campos de estágios e os ambientes externos de interação onde se darão as práticas do curso. Essa documentação, bem como a informação da prática adotada, deverá ser transmitida à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

No âmbito da oferta da educação superior não presencial, deverão ser adotadas e normatizadas, para essa modalidade, atividades referentes ao TCC, avaliação, extensão, atividades complementares, entre outras.

No exercício de autonomia e responsabilidade na condução de seus projetos acadêmicos, respeitando-se os parâmetros e normas legais estabelecidas, com destaque e em observância ao disposto na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, as instituições de educação superior podem considerar a utilização da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus processos de reposição das 800 horas de carga horária a distância e adotar medidas adequadas quanto ao retorno às atividades presenciais para cursos e instituições que não possuíam anteriormente a modalidade EaD.

Essas considerações conduzem as seguintes recomendações à educação

superior:

- adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais;
- adotar a substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, processo seletivo, TCC e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias;
- regulamentar as atividades complementares, de extensão e o TCC;
- organizar o funcionamento de seus laboratórios e atividades preponderantemente práticas em conformidade com a realidade local;
- adotar atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos cursos de licenciatura e formação de professores, extensíveis aos cursos de ciências sociais aplicadas e, onde couber, de outras áreas, informando e enviando à SERES ou ao órgão de regulação do sistema de ensino ao qual a IES está vinculada, os cursos, disciplinas, etapas, metodologias adotadas, recursos de infraestrutura tecnológica disponíveis às interações práticas ou laboratoriais a distância;
- adotar a oferta na modalidade a distância ou não presencial às disciplinas teórico-cognitivas dos cursos da área de saúde, independente do período em que são ofertadas;
- supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis;
- definir a realização das avaliações de forma remota;
- adotar regime domiciliar para alunos que testarem positivo ou que sejam do grupo de risco;
- organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial;
- implementar teletrabalho para professores e colaboradores;
- proceder o atendimento ao público dentro das normas de segurança editadas pelas autoridades públicas e com espeque em referências internacionais;
- divulgar a estrutura de seus processos seletivos de forma remota totalmente digital;
- reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;
- realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso entregues ao final do período de suspensão das aulas; e

- utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos.

São as seguintes indicações para o retorno às aulas:

- início das atividades com o calendário de reposição de conteúdos e carga horária de forma presencial e não presencial;
- estabelecer a oferta de aulas presenciais de forma gradual, em paralelo com processo de reposição;
- manutenção, a critério dos sistemas e instituições, das atividades de reposição de carga horária de forma não presencial;
- considerar a continuidade em menor escala do contágio e manter, no encerramento da quarentena, as atividades não presenciais em conjunto com as presenciais, mantendo um retorno paulatino à presencialidade de 25%, 75% e 100%, distribuídos durante o restante do ano letivo;
- processo de avaliação institucional diagnóstica da situação do aprendizado nos cursos e individualmente, para além das avaliações de desempenho já realizadas, de forma a construir cenários de políticas de aprendizado adequadas ao retorno à presencialidade;
- realização da avaliação do ENADE após a conclusão do ano letivo; e
- adequação dos calendários e prazos para as IES protocolizarem processos no sistema e-MEC e adequação ao cronograma de coleta do censo da educação superior.

## **2.16 Sobre avaliações e exames no contexto da situação de pandemia**

Sugere-se que as avaliações e exames nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de seus cronogramas. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional.

Neste sentido, as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio.

Sugere-se também que os sistemas de ensino desenvolvam instrumentos avaliativos que podem subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais como no retorno às aulas presenciais, a saber:

- criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento;
- ofertar, por meio de salas virtuais, um espaço aos estudantes para verificação da aprendizagem de forma discursiva;
- elaborar, após o retorno das aulas, uma atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma remota;
- criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplam os conteúdos principais abordados nas atividades remotas;
- utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas;
- utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso;
- elaborar uma pesquisa científica sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão;
- criar materiais vinculados aos conteúdos estudados: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes; e
- realizar avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados previamente.

### **2.17 Diretrizes para reorganização dos calendários escolares**

Preliminarmente, deve-se levar em consideração que existem várias implicações para uma norma nacional sobre reorganização do calendário escolar:

1. O período de suspensão das aulas é definido por cada ente federado por meio de decretos de cada Estado ou Município. Portanto, pode-se ter situações muito diferentes de reposição em cada parte do Brasil;
2. Qualquer limitação que se fizer no formato da reposição/ajuste dos calendários deve considerar que será aplicada não apenas para as escolas públicas, mas também para as escolas particulares que possuem uma dinâmica completamente diferente;
3. Muitas redes públicas têm encontrado soluções para a situação, ainda que reconhecendo que não são perfeitas. Cabe respeitar o que está acontecendo;
4. Existe um esforço nacional de várias entidades para criar condições de estudo e desenvolvimento de atividades pedagógicas para as crianças ao longo deste período de forma não presencial;
5. A nota de esclarecimento do CNE procura, no limite do possível, indicar que cada sistema deve encontrar a melhor solução para seu caso em particular ao

mesmo tempo em que reforça o disposto na lei, decretos e normas existentes e realça que padrões de qualidade devem ser mantidos;

6. Existe, no âmbito de cada Estado, o acompanhamento do Ministério Público para evitar abusos;

7. É importante que as escolas e sistemas de ensino planejem cuidadosamente o retorno às aulas considerando o contexto bastante adverso do período de isolamento social e mantenham um sistema de comunicação permanente com as famílias; e

8. Considerando a probabilidade de que ocorra evasão escolar, que seja realizado um esforço de busca ativa dos estudantes ao fim do período de suspensão das aulas.

Assim, o CNE reitera que a normatização da reorganização do calendário escolar de todos os níveis e etapas da educação nacional, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na LDB em seus artigos 24 e 31, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos currículos dos cursos de ensino superior, é de competência de cada sistema de ensino.

Para reorganização do calendário escolar, os sistemas de ensino deverão observar, além do disposto neste parecer, os demais dispositivos legais e normativos relacionados a este tema.

Além disso, o uso de meios digitais por parte das crianças deve observar regulamentação própria da classificação indicativa definida pela justiça brasileira e leis correlatas.

O cumprimento da carga horária mínima prevista poderá ser feita por meio das seguintes alternativas, de forma individual ou conjunta:

1. reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de emergência;

2. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e

3. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de forma concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

A reposição de carga horária de forma presencial se dará pela programação de atividades escolares no contraturno ou em datas programadas no calendário original, como dias não letivos, podendo se estender para o ano civil seguinte.

Por atividades pedagógicas não presenciais entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino

superior.

Além disso, o CNE orienta que cada sistema de ensino ao normatizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino a eles vinculados deve considerar:

1. Que a reorganização do calendário escolar deve assegurar formas de alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC e/ou proposta curricular de cada sistema, rede ou instituição de ensino da educação básica ou superior por todos os estudantes;
2. Que a reorganização do calendário escolar deva levar em consideração a possibilidade de retorno gradual das atividades com presença física dos estudantes e profissionais da educação na unidade de ensino, seguindo orientações das autoridades sanitárias;
3. Que as instituições ou redes de ensino devem destinar, ao final da suspensão das aulas, períodos no calendário escolar para:
  - a) realizar o acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e suas famílias, como forma de superar os impactos psicológicos do longo período de isolamento social. Sugere-se aqui a realização de um amplo programa de formação dos professores para prepará-los para este trabalho de integração. As atividades de acolhimento devem, na medida do possível, envolver a promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido (considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias) bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação alimentar e nutricional, entre outros;
  - b) realizar uma avaliação diagnóstica de cada criança por meio da observação do desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades que se procurou desenvolver com as atividades pedagógicas não presenciais e construir um programa de recuperação, caso necessário, para que todas as crianças possam desenvolver, de forma plena, o que é esperado de cada uma ao fim de seu respectivo ano letivo. Os critérios e mecanismos de avaliação diagnóstica deverão ser definidos pelos sistemas de ensino, redes de escolas públicas e particulares, considerando as especificidades do currículo proposto pelas respectivas redes ou escolas.
  - c) organizar programas de revisão de atividades realizadas antes do período de suspensão das aulas, bem como de eventuais atividades pedagógicas realizadas de forma não presencial;
  - d) assegurar a segurança sanitária das escolas, reorganizar o espaço físico do ambiente escolar e oferecer orientações permanentes aos alunos quanto aos cuidados a serem tomados nos contatos físicos com os colegas de acordo com o disposto pelas autoridades sanitárias;
  - e) garantir a sistematização e registro de todas as atividades pedagógicas

não presenciais, durante o tempo de confinamento, para fins de comprovação e autorização de composição de carga horária por meio das entidades competentes;

f) garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos pelas escolas e redes de ensino, de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar.

Ao normatizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino, considerando a reposição de carga horária presencialmente, deve-se considerar a previsão de períodos de intervalos para recuperação física e mental de professores e estudantes, prevendo períodos, ainda que breves, de recesso escolar, férias e fins de semana livres.

Os sistemas de ensino deverão considerar a impossibilidade, em algumas escolas, de realização de atividades presenciais de reposição no contraturno para a reposição de carga horária presencialmente, devendo para isso justificar as dificuldades encontradas.

Ao deliberar sobre a possibilidade de realização de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento de carga horária mínima exigida por lei e reduzir a necessidade de realização de reposição presencial, o sistema de ensino deve observar:

1. o cômputo desta carga horária apenas mediante publicação pela instituição ou rede de ensino do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais indicando:

- os objetivos de aprendizagem da BNCC relacionados ao respectivo currículo e/ou proposta pedagógica que se pretende atingir;
- as formas de interação (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante para atingir tais objetivos;
- a estimativa de carga horária equivalente para o atingimento deste objetivo de aprendizagem considerando as formas de interação previstas;
- a forma de registro de participação dos estudantes, inferida a partir da realização das atividades entregues (por meio digital durante o período de suspensão das aulas ou ao final, com apresentação digital ou física), relacionadas aos planejamentos de estudo encaminhados pela escola e às habilidades e objetivos de aprendizagem curriculares; e
- as formas de avaliação não presenciais durante situação de emergência ou presencial após o fim da suspensão das aulas.

2. previsão de formas de garantia de atendimento dos objetivos de aprendizagem para estudantes e/ou instituição de ensino que tenham dificuldades de realização de atividades pedagógicas não presenciais;

3. realização, quando possível, de processo de formação pedagógica dos

professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas; e

4. realização de processo de orientação aos pais e estudantes sobre a utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas.

## **2.18 Considerações Finais**

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais, para reorganização dos calendários escolares, neste momento, devem ser consideradas como sugestões. Nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas. Deve ser levado em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia.

Importante registrar que o disposto neste parecer também se aplica às escolas brasileiras que funcionam no exterior.

Ao mesmo tempo cabe reiterar o disposto na LDB, e em diversas normas do CNE, sobre a necessidade de que as soluções a serem encontradas pelos sistemas e redes de ensino sejam realizadas em regime de colaboração, uma vez que muitas destas soluções envolverão ações conjuntas de todos os atores do sistema educacional local e nacional.

Para que se possa ter um olhar para as oportunidades trazidas pela dificuldade do momento, recomenda-se um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino *on-line*, na medida do possível, que sirvam de referência não apenas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade quanto em momentos de emergência como este.

Cumprir reiterar que este parecer deverá ser desdobrado em normas específicas a serem editadas pelos órgãos normativos de cada sistema de ensino no âmbito de sua autonomia.

Finalmente, cabe lembrar que este parecer poderá ser complementado por outros pareceres específicos do CNE para cada nível, etapa e modalidade de ensino.

Nos termos deste parecer, a Comissão submete ao Conselho Pleno as orientações com vistas a 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.

Brasília (DF), 28 de abril de 2020.

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE) – Presidente  
Conselheiro Eduardo Deschamps (CEB/CNE) – Relator  
Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro (CEB/CNE) –  
Relatora

Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE) –  
Membro

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da  
Comissão.  
Sala das Sessões, em 28 de abril de 2020.

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi – Presidente

## **ANEXO B – Texto / Manifesto: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**



1196828

00135.210038/2020-15



**MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS  
CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

SCS Quadra 09 - Lote C, Ed. Parque Cidade Corporate, Torre- A, 8º  
Andar Brasília, DF. CEP 70308-200. - <http://www.mdh.gov.br>

### **MANIFESTO**

#### **MANIFESTAÇÃO DO CONANDA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19**

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal, criado pela Lei n.º 8.242 de 1991 é o órgão responsável por tornar efetivos os direitos, princípios e diretrizes contidos na Lei n.º 8.069 de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente vem por meio desta, manifestar-se em relação ao *direito à educação escolar de crianças e adolescentes no período de pandemia*.

Vivemos um momento de isolamento social e as crianças e adolescentes, pela vulnerabilidade que os caracteriza em relação ao que o mundo do adulto determina e impõe a suas vidas, sofrem, uma vez mais, diferentes tipos de violência, seja física, seja simbólica. O isolamento social necessário à diminuição do contágio pelo COVID-19 impacta a forma como crianças e adolescentes se relacionam com sujeitos de seu grupo etário e, principalmente, o modo como se relacionam com o mundo adulto. Impedidos de frequentar a escola e outros espaços sociais em que se encontram com seus pares e com eles produzem uma forma específica de se relacionar com o mundo a sua volta, construindo cultura, milhares de crianças e adolescente se encontram, hoje, confinados e expostos ao contato excessivo com telas, redes sociais, com o mundo digital em detrimento de relações reais pautadas em suas necessidades físicas, afetivas, sociais.

O Parecer 05/2020 do CNE, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, define como suas principais preocupações a dificuldade para reposição presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem de estudantes afastados das escolas por longo período; danos estruturais e sociais para

famílias de baixa renda, aumento da violência doméstica, aumento do abandono e da evasão escolar. Como forma de contribuir para o enfrentamento dessas questões, o CNE recomenda aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que promulguem normas para a reorganização dos calendários de acordo com as realidades enfrentadas por cada ente federado e município em relação à pandemia. Ao discutir sobre a carga horária, indica a possibilidade de reposição a partir da realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) como forma de evitar retrocessos na aprendizagem e perda do vínculo com a escola.

Ora, a Sociedade Brasileira de Pediatria vem produzindo documentos, desde 2016, que discutem a saúde de crianças e adolescentes na Era Digital, demonstrando dados que revelam que a exposição precoce, excessiva e prolongada de crianças e adolescente a telas prejudica as interações familiares, o apego necessário ao desenvolvimento de sujeitos seguros, empáticos e protegidos de problemas como ansiedade, irritabilidade e depressão. São diversos os problemas médicos relatados pelas pesquisas, que demonstram que a exposição excessiva a telas, jogos e mídias sociais podem causar desde transtornos do sono; transtornos de imagem corporal e auto-estima; sedentarismo; comportamentos auto-lesivos; dependência digital, entre outros.

Trata-se de um problema complexo que exige dos Sistemas de Ensino a busca por soluções que não negligencie as necessidades de desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Neste momento em que a Pandemia é, por si mesma, um fator de ansiedade para as famílias, a exposição excessiva de crianças e adolescentes a telas pode ser um fator agravante de problemas presentes e futuros. As preocupações expressas pelo CNE em relação ao retrocesso de aprendizagens pelo afastamento das escolas parecem não considerar que expor excessivamente crianças e adolescente a horas de aulas e exercícios em frente a computadores, celulares, tablets e televisores representa violência simbólica e, muitas vezes, resulta em violência física, sofrida por esses sujeitos ao se negarem a realizar as atividades escolares deles demandadas. O isolamento social necessário ao enfrentamento da Pandemia exige cuidado com a saúde e com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes hoje, urgentemente.

Temos no Brasil um amplo marco legal que garante o direito à educação com qualidade e equidade. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tratou do direito à educação escolar, nos artigos 205 a 214, e estabeleceu, que o ensino será ministrado com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I); que haverá “garantia de padrão de qualidade”; e que haverá “[...] respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (art. 210). Também o Estatuto da Criança e do Adolescente, da mesma maneira, tratou do direito à educação escolar, nos artigos 53 a 59, e estabeleceu que, a educação escolar, visa dentre outras coisas, o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente e o preparo para o exercício da cidadania, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 53, inc. I). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, que trata especificamente da educação escolar, orientando-se pelos princípios, já mencionados nas normativas anteriores, definiu a existência de “padrões *mínimos de qualidade de ensino*, [...] de insumos indispensáveis ao

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (art. 4º, inc. IX). E por fim, a Lei 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), além de muitos dispositivos que orientam o que deve ser feito desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tem a educação de qualidade como eixo norteador e a melhoria da qualidade da educação como diretriz.

Diante desse contexto alertamos que a Pesquisa por Amostra Domiciliar Contínua (PNADC) de 2017 traz dados reveladores sobre o acesso a computador, tablet, internet e conexão com banda larga, nos domicílios, em cada unidade da federação e que devem ser considerados pelos sistemas de ensino. Pelos dados levantados, o acesso a internet nas residências apresenta percentuais abaixo de 80% na maioria dos estados, mas em nenhuma unidade federada chega a 80% de acesso com conexão por banda larga e mais da metade delas não chega sequer a 60% com esse tipo de conexão; há disparidade de acesso entre os estudantes das duas redes e que enquanto apenas 31% dos estudantes do ensino fundamental e 42% do ensino médio da rede pública, possuem a condição mais adequada computador/tablet e acesso com banda larga em casa, os estudantes da rede privada possuem 77% e 83% respectivamente. Ter acesso à internet em casa não significa ter pacotes de dados ou banda larga para a realização de atividades pois temos que levar em consideração que além de um bom acesso à internet, os estudantes precisam de dispor de mais de um computador. Portanto, o acesso à internet não é universal no Brasil, o que significa que não está garantido nem que educadores, nem que estudantes e suas famílias possuem acesso a tal serviço. Em muitos casos e regiões este serviço, nem mesmo é ofertado, mesmo que se tenha recursos para contratá-lo, o que explica o fato de que 21 milhões de lares, ou seja, um terço dos domicílios não possuem acesso à internet no País (EXAME, 2018). O ensino a distância, pensado como uma alternativa, neste momento, irá não apenas diminuir o nível educacional ministrado, mas, sobretudo, representará um aprofundamento das desigualdades sociais e de oportunidades já presentes no universo escolar. Os alunos mais pobres não terão computador e acesso à internet suficiente para conectarem-se a seus professores. Quando muito, terão um celular, que em muitas condições é utilizado por toda a família, com um único pacote de dados, bastante restrito, que não permite interações constantes pela internet (IBGE Educa, 2017).

As/Os professoras/es, em sua maioria, não foram formados para utilizarem as plataformas e os dispositivos de contato remoto. Daí, como consequência, o conteudismo tem prevalecido, com excesso de atividades e muita frustração, com o pouco retorno dessas atividades, com a sensação de impotência das famílias e com o sentimento de incapacidade dos professores e equipes pedagógicas. O currículo é expressão das escolhas político-pedagógicas que a instituição educacional realiza ao abordar um conjunto de conhecimentos considerados relevantes junto aos alunos. Assim, o seu desenvolvimento não se reduz a um esquema de oferta e realização de tarefas, fichas ou atividades. O currículo é dinâmico, extrapola o que definem os documentos oficiais, porque se constitui nas múltiplas interações entre acontecimentos sociais, educadores, grupo-classe. Hoje é primordial o desenvolvimento de ações de combate às discriminações e desigualdades dentro e fora da escola, com políticas antidiscriminatórias e de proteção, principalmente em relação às

famílias mais pobres, vítimas de violências e desigualdades, como é o caso das famílias negras e indígenas e também das mulheres.

Verifica-se o avanço sobre a educação pública brasileira de grandes empresas que comercializam informações a fim de gerar tendências de comportamento futuro dos usuários. Na tentativa de minimizar o impacto da suspensão das aulas, profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade em geral têm utilizado como alternativa serviços e aplicativos comerciais de comunicação para se comunicarem, por meio de lives utilizando vídeos ou mensagens instantâneas e também para compartilharem materiais de estudos e realizarem atividades. No contexto da pandemia as parcerias dessas empresas com secretarias de educação têm sido reativadas e intensificadas, por meio da oferta de pacotes tecnológicos com seus produtos e também com ofertas de formação de profissionais da educação a partir de conteúdos pré-determinados. Os serviços e softwares são ofertados às instituições públicas de ensino de forma “gratuita”, porém tem como contrapartidas ocultas - aquelas que não são ditas ou explicitadas - a coleta, o tratamento, a utilização e a venda de dados sobre comportamentos de usuários para gerar lucro. Assim, essas Plataformas não são públicas e o “grátis” não é “grátis”. Serviços “gratuitos” de empresas na verdade são pagos com dados pessoais dos usuários. Esse é um dos motivos que leva a um grande potencial de violação da privacidade das pessoas que participam das comunidades escolares é que não há no Brasil legislação que proteja esse direito, o que justifica a emergência de uma incidência coletiva, considerando, inclusive a entrada em vigor da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), prevista para agosto de 2020.

Os sujeitos a quem o Estado deve garantir o direito, para além dos que estão fora do sistema, compõe um contingente de 38.739.061 estudantes, só nas redes públicas. São sujeitos do direito e estão matriculados nos sistemas de ensino: a) os 1.250.967 alunos da educação especial, que têm direito ao Atendimento Educacional Especializado, inclusive os 160 mil que estão em classes exclusivas; b) os 157.448 estudantes Indígenas; c) os 5.328.818 estudantes da educação do campo; d) os 33.499.551 matriculados nas escolas urbanas, incluindo os que vivem em situação de rua. Esses estudantes apresentam idades, perfis, condições e necessidades diversas que não podem ser legal e eticamente desconsideradas na implementação de um calendário letivo. Esses sujeitos encampam dentre outros, os quilombolas, povos do campo, povos da floresta, povos itinerantes e povos das águas, população ribeirinha e comunidades tradicionais. Considerando que ainda há 38 milhões de pessoas em analfabetismo funcional no Brasil, essa realidade impacta de forma ampla o apoio à educação de crianças e adolescentes das famílias em casa.

Quando analisado o nível de escolaridade dos responsáveis por rede pública e privada, os dados demonstram uma realidade ainda mais preocupante, sobretudo se levarmos em conta que a maioria das matrículas (81%) estão na escola pública e apenas 19% na rede particular de ensino; que no segmento público, 25% dos responsáveis têm até ensino fundamental incompleto, 24% possuem o fundamental completo, 38% ensino médio, 5% superior incompleto e apenas 8% têm formação em nível superior; que no segmento privado, apenas 10% não concluiu o ensino médio, 24% tem ensino médio completo, 57% são formados em nível superior e 9% não concluíram o ensino superior; que segundo os

dados da PNAD, há uma quantidade expressiva de domicílios monoparentais, sobretudo femininos - especialmente, nas faixas de média baixa renda e renda baixa. Também nessas faixas de renda, estão os domicílios com casais com três filhos ou mais; que os dados da PNAD de 2018, por meio do estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil, apontam que, em média, as mulheres dedicavam 18,1 horas por semana, com cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, sendo que entre as mulheres negras, essa média sobe para 18,6 horas semanais; que é preciso considerar ainda, que muitos pais/mães ou responsáveis que não estão desempregados, estão trabalhando de casa por meio de teletrabalho, que geralmente requer o uso de computador e internet.

Outro grupo ao qual deve ser garantida a educação são os adolescentes atendidos no âmbito do SINASE. O aspecto pedagógico da política de atendimento socioeducativo está relacionado diretamente ao papel das medidas em possibilitar a ressignificação do ato infracional e a criação de novas oportunidades nas vidas dos adolescentes, buscando romper os ciclos de violência e de exclusão. Durante a pandemia os princípios que orientam a medida socioeducativa devem considerar a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar mantendo-se atividades que contribuam para a sua reinserção social plena, o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens e o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência.

É necessário garantir a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar de forma a garantir a segurança alimentar dos estudantes durante o período de suspensão das atividades presenciais, de modo que o poder público informe a existência de Plano de Entregas de kits alimentares, bem como sua adequação às normas publicadas pelo FNDE, em especial quanto à elaboração de cronograma de entregas, à quantidade per capita, à qualidade higiênico-sanitária dos alimentos e a inclusão de gêneros alimentícios típicos da cultura da comunidade. Ainda, é preciso um trabalho intersetorial, junto à assistência social, de forma a colocar a comunidade escolar a serviço de processos de proteção da criança e do adolescente que estão também em situação de vulnerabilidade e expostos à violência e a abusos em âmbito doméstico.

O CONANDA reconhece a importância de acolher as/os estudantes e manter tanto quanto possível a comunicação com elas/eles, neste momento de isolamento social, no entanto alerta que não é possível manter a vida ordinária, substituindo o trabalho, os processos educativos e o ano letivo presenciais por atividades remotas. Prescrições curriculares, planos de aula, conteúdos e atividades não podem ser ministrados como se não houvesse uma situação que muda radicalmente o curso de cada vida e da sociedade é uma violência com nossas crianças, adolescentes, seus familiares e educadores. É de extrema importância que a escola, como instituição, e seus educadores possam explicitar seu compromisso e sua solidariedade com a comunidade escolar, sem cobranças atreladas ao mero reprodutivismo de conteúdos. E fazer isso significa desenvolver formas de contato, abordar conjuntos temáticos que reconheçam o estado de exceção, promovendo análises de

suas características e possíveis consequências. A busca, portanto, deve ser por estratégias de manutenção das interações que promovam a produção de conhecimento sobre a realidade, sem amplificar o cenário de desigualdade no acesso ao conhecimento escolar, incentivando a relação família-escola, sem sobrecarregar familiares ou fomentar ingerências de uma parte em relação à outra (nem *homeschooling*, nem família como auxiliar de classe), sem fomentar interesses de ataque à política pública educacional.

As atividades de ensino afetam os processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, por isso deve-se considerar que: a) é inadequado que bebês e crianças pequenas tenham um tempo de uso excessivo de aparelhos tecnológicos; b) que muitos adolescentes apesar de dominarem o celular, não possuem amplo domínio tecnológico, condições de impressão de materiais, o que pode ocasionar o abandono escolar, posterior ao período de afastamento; c) os alunos com deficiência não encontrarão a acessibilidade necessária para superar suas dificuldades (intérprete de Libras, legendagem, audiodescrição, etc.); d) alunos e professores com problemas de saúde mental ou quadros depressivos poderão ter essa dificuldade aumentada excessivamente em função dos estressores vivenciado nesse período de pandemia; e) crianças e alunos em situação de rua ou pertencentes à comunidades não lusófonas surdas, imigrantes, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, do campo – não têm garantido o acesso à língua portuguesa em suas famílias.

Este é o momento de fortalecer o diálogo democrático, o respeito à autonomia dos sistemas de ensino, o debate e o pensamento crítico como instrumentos pedagógicos básicos para a formação de pessoas autônomas, cidadãos e cidadãs capazes de refletir criticamente a realidade para transformá-la e torná-la mais justa. E é, portanto, urgente organizar espaços de participação para a escuta das/os profissionais de educação, famílias e estudantes, de forma a prover todo o apoio necessário em termos educacionais e também de proteção social nesse momento de pandemia.

- Ante o exposto, o CONANDA destaca que: crianças e adolescentes devem ter seu direito à educação de qualidade garantido com absoluta prioridade; o direito à alimentação escolar deve ser assegurado a toda criança e todo adolescente matriculados na rede pública de ensino, seja por meio de entrega em domicílio ou por outra medida hábil; soluções educacionais devem considerar peculiaridades de crianças e adolescentes em situação de especial vulnerabilidade, especialmente estudantes em acolhimento institucional; em cumprimento de medidas socioeducativas, com deficiência, indígenas, de povos e comunidades tradicionais, e migrantes; o ensino domiciliar é atualmente proibido pela legislação vigente e qualquer alteração legal deve envolver amplo debate prévio; o uso de educação à distância deve estar atento a limitações a tempo de tela e à proteção de dados pessoais de crianças e adolescentes; é fundamental reconhecer as desigualdades estruturais do país, inclusive no acesso à internet e infraestrutura domiciliar, o que deve ser considerado nas soluções e medidas tomadas, inclusive no tocante à necessidade inegável de adiamento do ENEM e outros exames nacionais, a fim de não ampliar e aprofundar assimetrias entre estudantes; deve-se buscar estratégias de manutenção das interações que promovam a produção de conhecimento sobre a realidade, sem amplificar o cenário de desigualdade no acesso ao conhecimento escolar, incentivando a relação família-escola, sem sobrecarregar

- familiares ou fomentar ingerências de uma parte em relação à outra (nem *homeschooling*, nem família como auxiliar de classe), sem fomentar interesses de ataque à política pública educacional; as soluções educacionais devem considerar ainda as desigualdades em relação ao nível de escolaridades das/os mães/pais ou responsáveis, a limitação da quantidade de equipamentos nas famílias e os horários e tempo necessário para a realização das atividades; é essencial que estudantes e professores sejam ouvidos e tenham suas opiniões consideradas, junto a especialistas, para construção de soluções relacionadas à educação em contexto de pandemia.

## REFERÊNCIAS

EXAME. **Um terço dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet**. Publicado em: 26 jul. 2018. Disponível em <https://exame.abril.com.br/tecnologia/um-terco-dos-domicilios-no-brasil-nao-tem-acesso-a-internet/> (2018).

IBGE Educa. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html> (2017).

*Assinado eletronicamente*

**IOLETE RIBEIRO DA SILVA**

Presidente

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA



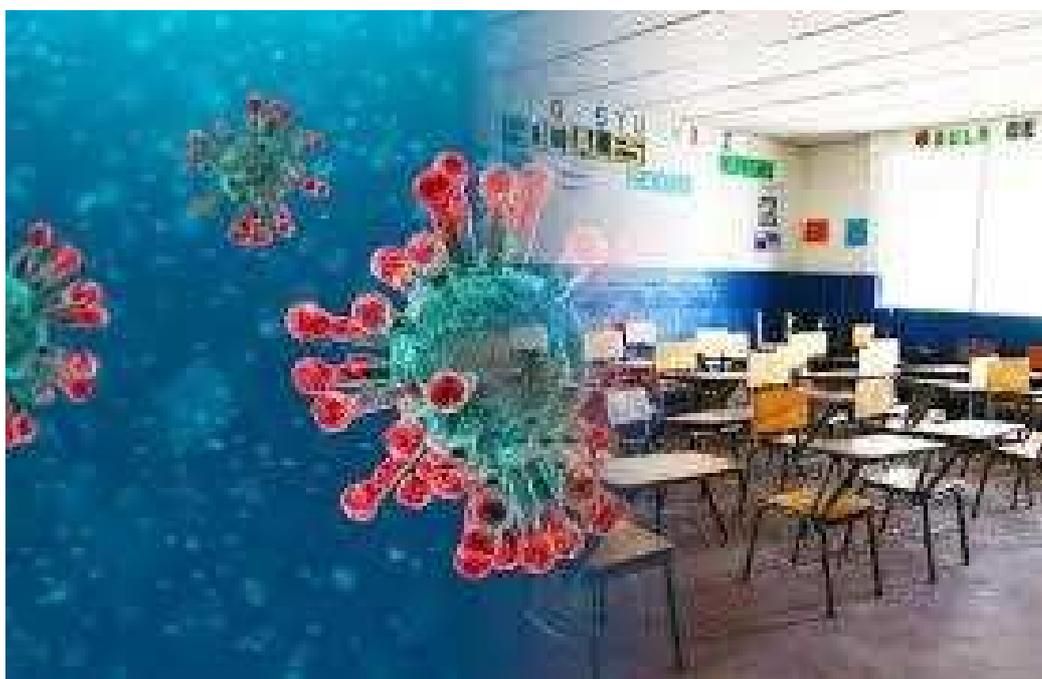
Documento assinado eletronicamente por **Iolete Ribeiro da Silva, Usuário Externo**, em 20/05/2020, às 16:52, conforme o § 1º do art. 6º e art. 10 do Decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.mdh.gov.br/autenticidade>, informando o código verificador **1196828** e o código CRC

**ANEXO C – Estudo: Educação Jesuíta Frente à Pandemia**

# **A Educação Jesuíta frente à Pandemia**



**Luiz Fernando Klein  
S.J. 7 de junho,  
2020**

## CONTEÚDO

<b>Introdução.....</b>	<b>3</b>
<b>I. Iniciativas Pedagógicas dos Colégios da FLACSI.....</b>	<b>4</b>
<b>1. A Pesquisa</b>	
<b>2. Montagem da Educação Remota</b>	
<b>3. Estratégias Pedagógicas e de Avaliação</b>	
<b>4. Meios e Recursos Pedagógicos</b>	
<b>5. Alunos e Educadores: dificuldades e apoios</b>	
<b>6. Formação Integral e Espiritualidade</b>	
<b>7. Famílias: reações e acompanhamento</b>	
<b>8. Encarando o Futuro</b>	
<b>II. Iniciativas Pedagógicas das Universidades da AUSJAL.....</b>	<b>16</b>
<b>1. A Pesquisa</b>	
<b>2. Montagem da Educação Remota</b>	
<b>3. Configuração da Educação Remota</b>	
<b>4. Estudantes e Professores: atenção e acompanhamento</b>	
<b>5. Atenção Pastoral</b>	
<b>6. Outras atuações frente ao COVID-19</b>	
<b>7. Depois da pandemia...</b>	<b>24</b>
<b>III. Iniciativas Pedagógicas de Fé e Alegria.....</b>	
<b>1. A Pesquisa</b>	
<b>2. Ações postas em marcha</b>	
<b>3. Pontos importantes e preocupantes</b>	
<b>4. Linhas de enfrentamento</b>	
<b>5. Solicitação de meios e recursos</b>	<b>26</b>
<b>6. O retorno ao presencial</b>	
<b>Conclusões.....</b>	

# A Educação Jesuíta frente à Pandemia

Luiz Fernando Klein, S.J<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou em 11 de março de 2020 que o novo coronavírus Covid-19, surgido na cidade de Wuhan, na China, havia se transformado em uma pandemia, ninguém podia suspeitar de suas amplas e profundas implicações, especialmente no campo educacional.

Diante dessa situação, por acordo da instância coordenadora de EduRed, decidiu-se que o Centro Virtual de Pedagogia Inaciana (CVPI) dedicasse a 60<sup>a</sup> de seu boletim bimestral para apresentar como as instituições educativas jesuítas na América Latina - os colégios da FLACSI, as universidades da AUSJAL e FIFyA no conjunto de instâncias e centros que a integram - estão enfrentando a pandemia, quais são as principais iniciativas pedagógicas que estão implementando.

Para isso, solicitou-se a informação por escrito em uma pesquisa, enviada dia 24 de abril aos 90 colégios da FLACSI e às 30 universidades da AUSJAL, com 60,2% e 90% de resposta respectivamente, até a data de fechamento, o último dia 28 de maio. No caso de FIFyA, concordou-se em usar a informação coletada por eles para fins similares.

Os informes editados com as respostas completas fornecidas por 53 colégios da FLACSI e as 32 respostas obtidas de 28 universidades da AUSJAL encontram-se disponíveis na Biblioteca Digital do CVPI<sup>2</sup>. Igualmente, os materiais obtidos da resposta de Fé e Alegria frente à pandemia.

Este artigo propõe uma apresentação dos resultados da informação obtida das três redes educativas integrantes de EduRed-CPAL, como também, algumas reflexões sobre como os princípios e a prática da educação jesuíta iluminam e estimulam a busca de soluções neste tempo de crise.

## 1 INICIATIVAS PEDAGÓGICAS DOS COLÉGIOS DA FLACSI

### 1. A Pesquisa

Elaborou-se a pesquisa em *Google Forms*, com 18 questões, para a sua devolução automática ao CVPI. Duas questões iniciais perguntavam pela data de fechamento do colégio, o início da educação remota e as ações preparatórias para sua implementação. Cinco questões procuravam saber a gestão dos planos de estudo, principais estratégias, modos de aprendizagem e formas de avaliação nos três segmentos da escola: 1) No Pré-Escolar, 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, 2) No segmento do 3<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental e 3) No Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Delegado de Educação da Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe (CPAL) e Coordenador de EduRed, consórcio das três redes educativas adscritas à CPAL: a Federação Latinoamericana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI), a Associação de Universidades confiadas à Companhia de Jesus na América Latina (AUSJAL) e a Federação Internacional Fé e Alegria (FIFyA).

<sup>2</sup> No CVPI encontram-se e encontram-se os informes dos 53 colégios da FLACSI e os 32 informes das universidades da AUSJAL, preparados a partir das pesquisas por Maritza Barrios Yaselli, Responsável do CVPI e de seus Boletins, assim como a informação recolhida sobre Fé e Alegria.

Também interessava conhecer o uso das tecnologias educacionais. Por isso, três perguntas inquiriam sobre as plataformas, aplicativos e recursos para a nova modalidade de ensino e aprendizagem, as dificuldades que os alunos encontram nesse sentido e as medidas tomadas para resolvê-las. Um item se referia às dificuldades ou limitações que os professores experimentam quanto ao atendimento acadêmico aos seus alunos e como eles são apoiados.

A preocupação com a formação integral indagava sobre a contribuição do Departamento Pastoral para lidar com as tensões emocionais dos estudantes, provocadas pelo longo período de confinamento. Como o estudo passava a ocorrer em casa, perguntou-se também sobre a participação das famílias nas estratégias pedagógicas.

No final, interessava saber dos colégios quais iniciativas pedagógicas do plano emergencial poderiam ser institucionalizadas na programação acadêmica presencial. A pesquisa conclui com informações adicionais que os colégios compartilharam sobre diversos temas e, em alguns casos, referências à maior informação em suas páginas web e redes sociais.

## 2. Montagem da educação remota

Uma vez declarada a pandemia, os governos nacionais passaram, imediatamente, a decretar o estado de emergência, com o isolamento social obrigatório, o confinamento domiciliar, o toque de recolher e o fechamento das instituições educativas. Colégios e universidades viram-se, da noite para o dia, submersos por um 'tsunami' de interrogantes, de providências a tomar, de respostas a dar a todos os segmentos das comunidades educativas.

No entanto, surpreende constatar nas respostas à pesquisa que a maioria dos colégios pôde começar a educação remota em poucos dias, e nenhum deles precisou mais de uma semana para isso. Os colégios com o ano letivo de março a dezembro tiveram que refazer rapidamente o plano de estudos montado para uma realidade presencial. Os colégios com um calendário de setembro a junho tiveram sua programação abortada, sendo obrigados a reprojeter a sua conclusão.

Entre os fatores que favoreceram essa mudança tão rápida, está *a existência de uma comunidade educativa, mais que apenas uma equipe docente*, diz o *Colegio Cristo Rey* (Tacna, Perú). O mesmo é o sentir em muitos outros colégios jesuítas <sup>3</sup>.

A contextualização, própria da Educação Jesuíta, foi a primeira iniciativa a que

todos os colégios se dedicaram. Fez-se uma dosagem dos objetivos, das competências e conteúdos relevantes e indispensáveis para a nova modalidade pedagógica, cuidando de observar as normas legais a esse respeito. Havia maior receio quanto aos conteúdos para a última série, que deve se submeter aos exames vestibulares para a universidade. Redefinidos os conteúdos, fez-se um elenco das atividades e trabalhos pedagógicos que poderiam ser propostos e acompanhados de modo virtual.

Uma decisão que teve que ser tomada rapidamente foi escolher as plataformas e aplicativos para a educação remota. Em seguida, como parte da contextualização, fez-se o levantamento das necessidades tecnológicas de educadores e alunos: acesso ao computador, conexão à internet, manejo de aplicativos eletrônicos, plataformas, ferramentas digitais e redes sociais, montagem de aulas virtuais, de conferências, vídeos, etc.

---

<sup>3</sup>Para a finalidade deste artigo, são citados casos de algumas instituições apenas como exemplos para ilustrar determinados pontos, sem que estejam implicados critérios de seleção ou que sejam somente as únicas que evidenciam o que se quer exemplificar. Todos os informes revelam um extraordinário esforço coletivo e, em especial, o louvável mérito de todas as equipes dirigentes e dos docentes, para responderem com eficácia, qualidade, compromisso e espírito inaciano frente à crise.

Por conseguinte, praticamente todos os colégios organizaram oficinas para a capacitação tecnológica dos educadores. Em mais de um colégio, professores experientes ajudaram os colegas principiantes. Os departamentos de tecnologia se disponibilizaram para fornecer um acompanhamento personalizado e constante.

Dada a consciência de que as famílias constituem um segmento integrante da Comunidade Educativa, foi uma constante nos colégios dar-se conta do seu papel insubstituível na conjuntura da pandemia. Alguns colégios sentiram que era necessário examinar os contextos familiares, tendo em vista as condições para o estudo em casa. Foi estabelecido um sistema de comunicação rápida e fluida, com informações sobre o plano de estudos, o horário de trabalho, as atividades e avaliações a serem realizadas e as possibilidades de contato com os educadores. Para facilitar a comunicação e os estudos, praticamente todos os colégios constituíram grupos de trabalho com os alunos e atualizaram suas contas de correio eletrônico, bem como as de famílias e educadores.

O cuidado das pessoas, a 'cura personalis', marca distintiva da educação jesuíta, destacava-se nas decisões tomadas pelos colégios para montar, desde o início das restrições sanitárias, um serviço de apoio emocional e espiritual para estudantes, famílias e educadores. Da mesma forma, os colégios tiveram que redesenhar sua disponibilidade para acompanhar os alunos com necessidades especiais, cuja dificuldade era maior por ser uma atenção a distância.

Apesar da intensidade do trabalho com a implementação da educação remota, a *Unidad Educativa San Gabriel* (Quito), por exemplo, conseguiu abrir-se para fora. O reitor participa de reuniões de intercâmbio estratégico com seus homólogos mais próximos. O colégio assessora outras instituições educacionais da cidade e promove webinars sobre a situação.

### 3. Estratégias Pedagógicas e de Avaliação

A passagem da educação presencial para a modalidade virtual estimulou a busca e a aplicação de métodos ativos, que favorecem a autonomia, a organização e a criatividade dos alunos, conforme propõem os documentos educacionais dos jesuítas. Como as estratégias e avaliações pedagógicas estão sendo configuradas atualmente nos colégios?

Para começar, os colégios tiveram que tomar uma decisão: 1) Continuar os programas planejados para o ano em todas as áreas e disciplinas ou 2) Selecionar as disciplinas e temas mais relevantes. A pesquisa revelou que 65,4% optaram pela segunda alternativa, enquanto 34,6% preferiram a primeira.

Em um procedimento generalizado para os estudantes de todas as séries, os professores publicam na plataforma escolhida pelo colégio o plano de estudos com as orientações, materiais e horários de trabalho. Isso é feito no início da semana, para que os alunos possam buscar o material, revisá-lo e realizar as tarefas indicadas, de modo pessoal e de modo grupal.

Uma significativa maioria de colégios respondeu que utiliza o método ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) e o trabalho colaborativo.

#### 3.1 Pré-Escolar, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Quando projetaram a educação remota, os colégios fizeram-no com uma perspectiva de curta duração, sem suspeitar que o fechamento seria tão prolongado e imprevisível. A situação os obrigou a redesenhar seu plano rapidamente.

Para os alunos do Pré-Escolar, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, os colégios tiveram maior dificuldade para organizar um plano remoto, porque esse grupo ainda não tem autonomia, não é alfabetizado e depende dos pais que também trabalham 'home office'.

Nesta faixa etária, trabalha-se o fortalecimento do processo de alfabetização, com atividades de coordenação motora, jogos, música e desenho. As professoras publicam na plataforma 'oficial' do colégio o plano de estudo, guias e fichas de trabalho e de jogos, vídeos auto gravados por elas para as atividades das crianças. Há aulas sincrônicas para jogos, histórias, contos. Esses momentos ajudam a manter o vínculo entre os alunos e com as professoras. É mencionado o uso de 'Partilha' para concluir as sessões.

As professoras mantêm uma comunicação frequente com os pais que recebem um tutorial sobre as atividades de seus filhos e os ajudam a coletar e enviar para a colégio evidências - fotos, vídeos - de todo o trabalho que vão realizando.

#### 3.2 Do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Para estas séries os colégios desenvolvem aulas sincrônicas em alguns casos

e assíncronas para outros ou a maioria com ambas formas, para trabalhar com conteúdos essenciais, anteriormente dosificados pelos professores.

Os professores postam na plataforma, geralmente no início da semana, o Plano de Trabalho com instruções, horários, materiais, recursos e vídeos. Os alunos exercem sua autonomia revisando o material e preparando-se para aulas síncronas.

Com algumas variantes, a sequência didática das aulas virtuais geralmente consiste em abertura, com uma motivação e introdução ao tema; aprofundamento de conceitos, trabalho pessoal e colaborativo; retroalimentação da aprendizagem e fechamento ou conclusão. Os Colegios *San Bartolomé La Merced* (Bogotá), *San Javier* (Tacuarembó, Uruguay), *San Pedro Claver* (Bucaramanga, Colombia) e *São Luís* (São Paulo), por citar casos, têm a 'partilha', para que, no final dos seus trabalhos, os alunos possam expressar ao grupo seus sentimentos ou o conhecimento produzido. A maioria dos professores grava as aulas síncronas para os alunos sem acesso fácil à internet. Além das aulas remotas, em alguns colégios há fóruns em que os alunos apresentam perguntas para que o professor possa responder ao longo da semana.

Os professores retroalimentam os alunos de forma assíncrona, especialmente com conversas em grupo e correio eletrônico. A Equipe de Orientação, em muitos colégios, incumbiu-se do trabalho de acompanhamento dos alunos em suas atividades, de modo individual ou grupal, e informar as famílias a respeito.

O segmento do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental dedica às aulas virtuais de 3 a 4 horas diárias, com duração de 30 a 45 min. Há casos, como os colégios *San Francisco Javier* (Pasto, Colombia) e *São Luís* (São Paulo), que até mantêm o mesmo horário da modalidade presencial na modalidade remota. Alguns colégios incluem no horário semanal, atividades pastorais, de bem-estar e de aconselhamento escolar.

A necessidade de realizar a educação remota está se tornando mais fácil para alguns colégios com experiência prévia em métodos ou recursos de ensino e aprendizagem, como Classe Invertida, Trabalho Cooperativo, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Projetos para a Compressão, Projetos Interdisciplinares, Paletas de Inteligências Múltiplas, Rotinas e Habilidades de pensamento. Assim o declaram o *Colegio San Francisco Javier* (Pasto), o *Instituto Oriente* (Puebla, México), a *Unidad Educativa San Luis Gonzaga* (Quito) e a *Unidad Educativa San Gabriel* (Quito).

### 3.3 Do Ensino Médio

Neste segmento também há aulas síncronas e assíncronas. Embora não seja declarado como tal, o método de classe invertida é aplicado em vários colégios. O professor posta semanalmente na plataforma o material para o trabalho: conteúdos, atividades, metodologias e avaliações. Os alunos acessam as salas das disciplinas desejadas, recolhem e preparam o material

para a aula síncrona. Em alguns colégios, ao trabalho pessoal segue o trabalho cooperativo. Na sessão síncrona, de 20 a 40 minutos, é quando se

aprofunda o tema e se realizam as atividades. Em vários colégios, a sexta-feira é o dia de apresentar as avaliações. Para o Ensino Médio, a carga horária varia de 4 a 6 horas/aula de 40 min., todos os dias.

Como se trata de alunos com mais autonomia, a programação no Ensino Médio prevê fóruns, partilha, chats, análise de casos, resolução de problemas, chuva de ideias e oficinas. O *Colegio Externado de San José* (San Salvador) preocupa-se com que os alunos 'produzam' algo com seus estudos, evidenciem a aprendizagem através de um produto, como trípticos, apresentações orais, escritas, digitais e artísticas.

Os alunos são acompanhados pelo professor para explicações adicionais, esclarecimento de dúvidas ou orientação do trabalho. Outros orientadores também têm encontros virtuais com os alunos para questões de pastoral, bem-estar e assessoria escolar.

### 3.4 Avaliação

Em geral, na educação remota os colégios estão preferindo a avaliação formativa, diagnóstica e não quantitativa, de forma sistemática, sobre todas as atividades realizadas pelos alunos, por meio de listas de verificação, rubricas, testes, fichas de auto e co-avaliação. Ao contrário do sistema presencial, no virtual, poucos colégios mantêm a avaliação quantitativa ou numérica. Prefere-se incentivar os alunos a viver a experiência da aprendizagem, sem ficar pendentes da nota final.

Na avaliação formativa, enquanto o aluno vai desenvolvendo sua aprendizagem, ele verifica antes o processo que os resultados, estando mais de acordo com o Paradigma Pedagógico Inaciano. São propostas estas questões fundamentais: *Para onde estamos indo? Onde estamos? Como podemos continuar avançando?* Todo o desempenho dos alunos é avaliado, e eles devem coletar as evidências de todas as suas atividades e organizar um portfólio. Interessam a resolução das tarefas solicitadas, o relatório de pesquisas; a colaboração e participação em aulas sincrônicas; as habilidades informáticas. Realiza-se tanto a auto-avaliação como a co-avaliação.

Vários instrumentos são utilizados para a avaliação: portfólios, rubricas, listas de verificação, questionários, mapas mentais. Aproveitam-se da internet rubricas de Classroom, formulários do Google, exames do Moodle e outros aplicativos, como Edupuzzle e Quizizz.

O *Colegio San Bartolomé La Merced* (Bogotá) aplica a avaliação 360°, que abrange todos os responsáveis pelo processo educacional.

### 3.5 Meios e Recursos Pedagógicos

Os novos cenários educativos aos quais os colégios se viram expostos os têm levado a realizar uma extensa pesquisa sobre plataformas,

ferramentas e recursos da web que lhes permitem fornecer uma resposta imediata na época da pandemia para a educação remota em todos os cursos.

Ante a urgência que exigia essa transição, muitos colégios optaram por montar cenários complementares com aulas sincrônicas e assíncronas, sem esquecer que, para a maioria dos professores, cada uma dessas plataformas constituía praticamente um mundo inexplorado.

A pesquisa revela que 88,7% dos colégios recorrem às plataformas, ferramentas e recursos da web para aulas virtuais sincrônicas e um acompanhamento mais direto dos alunos. Por outro lado, 83% dos casos utilizam um uso complementar na maioria dos casos. Outro dado que chama a atenção é que 81,1% dos colégios utilizou as TICs para materiais e comunicações. No quadro, a seguir, mostra-se a estatística do uso de distintos recursos.

### Quadro nº 1

Meios e recursos das TICs que se utilizam para apoiar o ensino-aprendizagem a distância nos Colégios da FLACSI.

Número de Respostas: 53

<b>Meios e recursos TIC</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Plataformas de aulas virtuais sincrônicas (conexão simultânea)</b>	47	<b>88,7</b>
<b>Plataformas de aulas virtuais assíncronas (conexão não simultânea)</b>	44	<b>83,0</b>
<b>Material audiovisual selecionado de YouTube</b>	44	<b>83,0</b>
<b>Comunicação, envio de materiais e atenção por correio eletrônico</b>	43	<b>81,1</b>
<b>Conferências grupais por vídeo ou áudio</b>	42	<b>79,2</b>
<b>Apps educativos, videojogos e afins</b>	41	<b>77,4</b>
<b>Trabalho colaborativo apoiado em plataformas, software ou redes sociais</b>	40	<b>75,5</b>
<b>Salas de chat, hangouts ou similares</b>	37	<b>69,8</b>
<b>Portal web ou blogs para a carga e descarga de guias e materiais</b>	36	<b>67,9</b>
<b>Comunicação e atenção por telefones</b>	36	<b>67,9</b>
<b>Grupos de trabalho e/ou comunicação por WhatsApp</b>	29	<b>54,7</b>
<b>Portais educativos dos governos ou outras organizações</b>	20	<b>37,7</b>
<b>Bibliotecas digitais de apoio desenvolvidas ou contratadas pela instituição</b>	17	<b>32,1</b>
<b>Coleção de planos de aula de Educate Magis</b>	13	<b>24,5</b>
<b>Radio e televisão</b>	<b>3</b>	<b>5,7</b>

Em geral, os educadores realizam aulas e conferências virtuais de forma sincrônica e diversos tipos de interação como conversatórios, partilhas, webinars, chats, fóruns, trabalho colaborativo, com diferentes plataformas e ferramentas informáticas. Os mais utilizados são Moodle, Classrom, Zoom, Hangout Meets, Teams, Sieweb, Cisco Webex, Educate Magis, Facebook, Meet, Skype, WhatsApp,

entre muitas outras mais que são citadas na pesquisa. A tendência na maioria parece ser o uso mais geral e integral das ferramentas que oferecem as plataformas Google for Education y Office 365, além de Moodle y Zoom.

Utilizam-se instrumentos no modo assíncrono, deixando à autonomia dos alunos escolher o momento de consultá-los. Eles são para a gestão de conteúdos, para postar planos de estudo, orientação e material para exercícios, formulários de avaliação, documentos, biblioteca digital, etc. As preferências concentram-se nas plataformas Assure (modelo de Design Instrucional), Discord, Edmodo, Geekie One (enriquece as aulas e a aprendizagem ativa), Moodle (oferece a Agenda Online), Santillana, Sieweb (envia material e fichas de trabalho e retorno das tarefas) e Symbaloo (aulas dosadas conforme o desempenho). Além disso, há professores que aproveitam os recursos específicos que conhecem, para facilitar procedimentos diários, como atribuir tarefas (Crea), controlar a presença e regular o comportamento (Classdojo), dar a palavra (Roleta Russa).

Os resultados da pesquisa mostram também os recursos para fins didáticos específicos. Para jogos educativos (Kahoot), para estudar Matemática (Khan Academy, Matific, Mangahigh, Onmat) e para aprender Inglês (Cambridge, Level Up, MePro, Edusoft English Discoveries, My English Lab, Raz Platform). Para a avaliação são mencionados Edupuzzle, UNOi System Plenum, That Quiz, Nearpod e Quizizz.

Além dos recursos TICs, outros meios adotados na aprendizagem remota são guias de estudo e trabalho, tutoriais, fichas de trabalho e livros físicos e outros próprios do ensino presencial, sobretudo em casos de colégios da FLACSI em zonas isoladas, onde não se dispõe de internet nem de plataformas informáticas (por exemplo, a *Escola Nhá Chica*, Montes Claros- Brasil).

### **3.6 Alunos e Educadores: dificuldades e apoios**

Os colégios enfrentam dificuldades de vários tipos com seus alunos, famílias e educadores e se empenham por superá-las.

O cenário doméstico aparece como o fator que mais dificulta a dedicação aos estudos, uma vez que os alunos convivem em espaços limitados e compartilhados com os irmãos, também em estudos remotos e com os pais no teletrabalho. O ambiente familiar costuma ser fonte de distrações e interrupções nos estudos devido a problemas emocionais e de relacionamento entre os seus membros, por desinteresse, resistência ou incompetência dos adultos para acompanhar os alunos.

As respostas dos colégios dizem que praticamente todos os alunos conseguem acesso à internet, o que não acontece com os que são de escolas populares da FLACSI, com poucos recursos. Há alunos que não têm o uso exclusivo do computador, cuja precedência deve ser dada aos pais ou irmãos mais velhos. Em vários lugares, mais ainda nas áreas rurais, com frequência corta-se a energia e a conexão se torna lenta ou instável. Vários colégios têm emprestado computadores para os alunos carentes e financiado uma conectividade melhor.

Uma preocupação recorrente nos colégios é a conservação do vínculo entre

alunos e professores em geral e, mais especificamente, com as professoras nos Cursos Infantil e do Ensino Fundamental. Para apoiar os alunos, os colégios têm incrementado o serviço de comunicação e acompanhamento, atualizado seus correios eletrônicos, estabelecido horário de atenção com os educadores, promovido reuniões de pequenos grupos para compartilhar e refletir sobre a conjuntura, enviado orações e mensagens de encorajamento, sugerido material de apoio emocional. Todas as aulas são gravadas, para que os alunos possam vê-las de acordo com sua disponibilidade.

No que diz respeito aos educadores, o maior problema são o desconhecimento e a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos educacionais. Todas os colégios mencionam o apoio que estão dando com a oferta de oportunidades de capacitação, bem como de equipamentos e conectividade. Mesmo assim, alguns professores não se atrevem a usar os meios técnicos, por desinteresse ou timidez em se posicionar à frente dos alunos, que já são alfabetizados digitais. Outros educadores também encontram dificuldades de energia e conectividade para seus trabalhos. A *Unidad Educativa San Luis Gonzaga* (Quito) lançou a estratégia 'Profes ayudando Profes', para que aqueles familiarizados com as TICs ajudem na capacitação dos inexperientes. No *Colégio Loyola* (Belo Horizonte) alguns professores gravam suas experiências inovadoras e as compartilham com seus colegas.

Quanto à dimensão pedagógica, há professores que não conseguem distinguir a diferença entre a aula presencial e a virtual. Há os que confessam estar mais sobrecarregado com o novo sistema, pois exige-lhes tempo para pesquisar e construir os materiais para os alunos, atendê-los e acompanhá-los. O relacionamento com as famílias nem sempre é harmonioso e proveitoso, devido à sua ansiedade frente à conjuntura, à falta de atenção aos filhos por força do teletrabalho e às tarefas domésticas. Também preocupa os professores o modo de atender os alunos com necessidades especiais.

Um caso a destacar é a metodologia do projeto de inovação que leva o *Colegio San Francisco Javier* (Pasto) com três professores por sala de aula, o que resulta em um menor número de alunos para acompanhar também em modo remoto.

Além do apoio material, com a oferta de computadores e o plano de conectividade, os colégios mantêm atenção permanente ao bem-estar de seus educadores. Eles são acompanhados de forma personalizada e em grupo para escuta, informações e apoio, e o trabalho colaborativo e em equipe é incentivado.

### **3.7 Formação Integral e Espiritualidade**

A pesquisa aos colégios perguntava, também, o modo de realizar a pastoral e a sua contribuição para os alunos, a partir da espiritualidade inaciana, para lidar com as tensões do confinamento prolongado. As respostas dos colégios revelam um amplo leque de iniciativas para todos os cursos e segmentos da Comunidade Educativa.

O tema da educação da fé e/ou da formação humana mantém aulas virtuais para dar seguimento à sua programação. São assegurados a preparação da Primeira

Eucaristia e Confirmação e a continuidade dos Exercícios Espirituais na vida cotidiana, dos 'Encuentros con Cristo', dos grupos de MEJ, 'Movimiento Huellas', CVX e de líderes.

Mantém-se de modo virtual a 'Pausa Inaciana', um exercício diário para experimentar e desenvolver a interioridade como hábito de vida. Há também missas virtuais, conferências, conversatórios.

Além disso, tendo um cuidado especial com a instabilidade emocional causada pela pandemia, os colégios confeccionam e enviam regularmente, não apenas para os alunos, mas também para suas famílias e educadores: orações, mensagens espirituais, vídeos, imagens, música e reflexões. Os estudantes e outros membros da Comunidade Educacional contam com o apoio do Departamento de Pastoral e dos agentes de formação religiosa para atendê-los em suas necessidades particulares.

Entre os frutos colhidos da crise está o melhor relacionamento entre os segmentos da Comunidade Educativa. Os alunos se sentem mais bem atendidos e acompanhados por seus professores. A partilha no final de uma unidade educativa, os fóruns de discussão, os chats, os debates promovem uma interação à qual o modelo convencional não dava oportunidade.

### **3.8 Famílias: reações e acompanhamento**

A mudança da modalidade presencial para a virtual provocou em todos os colégios uma mudança no relacionamento com as famílias dos alunos, que se tornou mais intenso e frequente. As famílias passam a atuar como membros da Comunidade Educativa e não como contratantes de um serviço educacional.

Desde o início, os colégios tomaram consciência que não podem desenvolver um sistema de educação remota sem o concurso das famílias, mas tampouco esperam que elas dominem os principais elementos do Plano de Estudos. Por isso, além da mediação das associações e comitês de pais, institucionalizou-se um sistema de comunicação por telefone e internet, de modo pessoal e por grupos, que permite às famílias conhecer o plano detalhado de estudo de seus filhos, as evidências e a avaliação do seu trabalho e as notícias do cotidiano. Por esses mesmos meios, as famílias podem tirar dúvidas e apresentar sugestões ao colégio. O *Colegio Anchieta* (Nova Friburgo, Brasil) criou um programa semanal, 'Live do Anchieta', para discutir tópicos relacionados à pandemia.

Em geral, as famílias dos alunos os ajudam em seus estudos em casa, mas no meio de um ambiente problemático, porque fazem-no ao mesmo tempo em que precisam prestar contas do teletrabalho e assumir a manutenção e os serviços da casa. O próprio modo como as famílias acompanham os estudos de seus filhos em casa leva os educadores a repensar as estratégias propostas aos alunos.

Com os alunos menores, justamente por não terem autonomia e a alfabetização, as famílias são mais atentas e acompanhantes nos estudos e coleta de evidências. Vários colégios organizaram tutoriais e oficinas para ajudar as famílias a compreender o plano de estudos e a proposta educativa jesuíta, e assim acompanhar

o trabalho acadêmico de seus filhos. O *Colegio de la Inmaculada Concepción* (Santa Fe, Argentina), por exemplo, tem um grupo de mães que preparam e acompanham a Oração Inaciana dos alunos da Educação Básica.

Considerando as dificuldades econômicas causadas pela pandemia, os colégios foram rápidos em estabelecer canais de escuta das famílias com problemas, oferecendo-lhes descontos na matrícula e nas mensalidades, e apoio emocional. No *Colegio San Ignacio* (Medellín, Colômbia) articularam-se o Conselho de Pais, a Asofamiliar e a Asa Ignaciana e montaram a campanha *Solidariedad em Todo Amar y Servir*, com o lema 'Ignaciano apoya ignaciano' para ajudar as famílias carentes e os motoristas e ajudantes do serviço de transporte escolar. Em Asunción, no *Colegio Cristo Rey* também se uniram as associações de pais, de antigos alunos e de professores e o centro estudantil para uma campanha de compra de suprimentos médicos e alimentares. Os colégios *La Inmaculada* (Lima), *Medianeira* (Curitiba), *San Ignacio El Bosque* (Santiago), *São Luís* (São Paulo) e o *Instituto Politécnico Loyola* (Santo Domingo) formaram cestas de bens e serviços. No *Colegio San Pedro Claver* (Bucaramanga) foi criada a 'Red de Encuentro Empresarial Claveriano' sob o lema 'Claveriano compra Claveriano', que permite às famílias claverianas apoiarem-se nesses tempos de dificuldade econômica. Em São Paulo, o *Colégio São Francisco Xavier* criou a CAF (Comissão de Assistência às Famílias), para auxílio material e o PET (Projeto de Escuta Terapêutica), em conjunto com os Departamentos de Psicologia da Educação e Formação Cristã e Pastoral.

### 3.9 Encarando o futuro...

No final, a pesquisa perguntava aos colégios se elas previam que a mudança na estratégia pedagógica, determinada pelo fechamento de instituições educativas, poderia ser incorporada como uma inovação ou em processos de melhora da atividade acadêmica presencial.

Unanimemente os colégios responderam que as mudanças em andamento são tão surpreendentes e importantes que devem ter continuidade. O *Colegio Externado de San José* (San Salvador) considera que 'estamos diante de uma mudança no paradigma educacional'. Insiste-se muito que o Covid-19 significa uma mudança de época, a qual já está afetando o campo educacional.

As iniciativas pedagógicas durante a pandemia levaram os educadores a perceber que nem tudo na grade curricular é essencial, sendo necessário trabalhar na reconfiguração do Plano de Estudos, na dosagem dos conteúdos e na prevalência de competências e habilidades. Os métodos devem ser ativos e respeitar o contexto vivencial dos alunos, os diferentes tipos de inteligência, de modos e ritmos de aprendizagem. Esta deve mobilizar a autonomia, o empenho e a criatividade dos alunos que devem ser, verdadeiramente, o centro da aprendizagem, os protagonistas da construção do conhecimento.

Para os educadores, está sendo um ganho o descobrimento e utilização de uma ampla gama de recursos digitais que motivam o aprendizado, através da gamificação,

por exemplo; complementam o ensino, potencializam o trabalho pessoal e colaborativo, estimulam a retroalimentação e permitem que sejam mais profundas a construção e a assimilação dos conteúdos. 'Perdeu-se o medo' e 'as aulas se tornaram mais interativas', diz o informe do *Colegio San Pedro Claver* (Bucaramanga).

Esses recursos permitem uma ampla utilização: podem-se gravar processos e arquivos de material (*Colegio San Pedro Claver*, Bucaramanga), configurar um reservatório de classe virtual (*Colégio dos Jesuítas*, Juiz de Fora-Brasil), ou bibliotecas digitais institucionais (*Colegio San Ignacio*, La Paz). O positivo desta experiência é continuar considerando as ferramentas digitais como meio, não como fim. Ao montar a educação remota, as primeiras ações dos colégios (2ª questão da pesquisa) foram a seleção de conteúdos e a definição das atividades, com objetivos muito claros e explícitos.

Alguns colégios reconhecem que as inovações pedagógicas que já vinham aplicando tornaram mais fácil a mudança rápida do presencial para o virtual. Afirma a pesquisa do *Colegio San Bartolomé La Merced* (Bogotá): 'este processo conjuntural acelerou a mudança de práticas e levou os professores a darem o passo para a inovação, sem condições e com um olhar mais adaptativo'. O *Colegio San Ignacio* (Montevideo), a *Unidad Educativa San Luis Gonzaga* e a *Unidad Educativa San Gabriel*, ambos em Quito, e a *Unidad Educativa Javier* (Guayaquil, Equador) destacam as vantagens de não trabalhar por disciplinas compartimentadas, mas por projetos interdisciplinares. A *Unidad Educativa San Gabriel* (Quito), dispõe-se a partilhar com seus homólogos, os diversos recursos de seu 'Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA).

Vários colégios expressaram o desejo de que se institucionalizem o trabalho cooperativo, a aprendizagem por projetos e a modalidade de ensino híbrido ou de aulas invertida, que correspondem aos princípios da pedagogia inaciana. Sobre isto falava o P. Arturo Sosa aos delegados de educação da Companhia de Jesus no Rio de Janeiro: devemos ter a liberdade e a criatividade para explorar outros modelos, mesmo que sejam híbridos, como o 'flip-flop', ou colégios 'on-line', inclusive modelos pedagógicos e educacionais de fronteira que encarnem o *magis* hoje <sup>4</sup>.

A avaliação, que em muitos colégios, tornava-se um tabu por ser apenas quantitativa e ao final da aprendizagem, ocorre agora durante todo o processo educativo, como diagnóstico ou verificação. A partir desse giro, o *Colégio Loyola* (Belo Horizonte) visa a redimensionar o Conselho de Classe para que não se restrinja aos estudos de caso, mas para discutir estratégias pedagógicas e formas de acompanhar o aprendizado.

Os colégios *De la Inmaculada* (Lima), *Loyola* (Santo Domingo), *San Francisco Javier* (Pasto), *San Gabriel* (Quito), reconhecem que a conjuntura favorece a articulação do acadêmico com o pastoral que já vêm realizando.

A ausência de proximidade física e de comunicação gestual com os alunos inspira os educadores, não apenas os tutores, a praticar a 'cura pessoal' com mais frequência, através de

outras formas de comunicação, por WhatsApp, chats e fóruns. A própria crise da pandemia leva os educadores a não se restringirem à sua disciplina, mas a cuidarem da saúde emocional dos alunos. Surpreendentemente, a educação remota

faz com que alunos e professores se sintam mais próximos! 'A crise nos tirou de nossas zonas de conforto e nos trasladou a um novo cenário, mas muito mais adaptado ao tempo em que vivemos', confessa o Reitor do *Colegio Cristo Rey* (Asunción, Paraguay), 'provocou uma desinstalação pedagógica', afirma o *Colegio Medianeira* (Curitiba).

Outro ganho que vai tomar assento no cotidiano escolar é a integração entre os docentes, que em alguns lugares demonstravam desinteresse, isolamento e competitividade entre si. A montagem urgente da educação remota está forçando os professores a se consultarem mutuamente, a compartilharem seus talentos e habilidades, a se tornarem 'Comunidades de Aprendizagem de Ensino', conforme relatam o *Liceo Javier* (Guatemala) e o *Colegio de la Inmaculada* (Lima). Essa mudança de atitudes abre espaço para que os professores possam ser acompanhados de maneira mais oportuna e frequente pelos supervisores e coordenadores acadêmicos. Tudo favorece a vinculação e o fortalecimento dos nós das redes educacionais.

---

<sup>4</sup>A *Educação da Companhia de Jesus: uma pedagogia ao serviço da formação de um ser humano reconciliado com seus semelhantes, com a criação e com Deus* (Rio de Janeiro, JESEDU, 20/10/17). En: Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana

A mudança da modalidade educacional está envolvendo as famílias na rotina escolar. Em muitos colégios jesuítas havia famílias que de certa forma 'terceirizavam' a educação de seus filhos, devido ao trabalho profissional do qual tinham que prestar contas. O estudo em casa motivou os pais a conhecer o plano de atividades dos filhos, a interessar-se por ele, a fornecer a ajuda apropriada. Praticamente todos os colégios enfatizam a importância de manter fluentes os canais de informação e comunicação com as famílias.

O *Colegio Cristo Rey* (Tacna, Perú) reconhece o fortalecimento da aliança escola-família com base na confiança mútua. O *Instituto San José*, em El Progreso (Honduras) sugere um programa de capacitação para as famílias dos estudantes sobre a plataforma institucional, para que possam aprender, acompanhar e incentivar muito mais a vida acadêmica de seus filhos.

Muitos colégios, como o *Instituto de Ciencias* (Guadalajara), apontam para a necessidade de manter o senso de comunidade que a crise provocou, de modo que 'seja um reflexo da nova sociedade que tenta construir por meio da educação'<sup>5</sup>.

O *Colégio São Luís* (São Paulo) defende que essa experiência tenha 'nos impactado definitivamente e que temos uma bela oportunidade pela frente, que é repensar o papel e o lugar da escola na sociedade atual'. O *Colegio San Francisco Javier* (Puerto Montt, Chile) considera que 'esta crise nos forçará a que os colégios passem de uma vez por todas para o século XXI e deixem de estar ancorados no século XIX'. Portanto, ele continua, é preciso haver um repensamento dos colégios sobre as dimensões acadêmica e formativa'.

O *Colégio São Luís* (São Paulo) defende que essa experiência tenha 'nos impactado definitivamente e que temos uma bela oportunidade pela frente, que é

repensar o papel e o lugar da escola na sociedade atual'. O *Colegio San Francisco Javier* (Puerto Montt, Chile) considera que 'esta crise nos forçará a que os colégios passem de uma vez por todas para o século XXI e deixem de estar ancorados no século XIX'. Portanto, ele continua, 'é preciso haver um repensamento dos colégios sobre as dimensões acadêmica e formativa'.

## II INICIATIVAS PEDAGÓGICAS DAS UNIVERSIDADES DA AUSJAL

### 1. A Pesquisa

A partir do final de abril até meados de maio, durante três semanas, as universidades confiadas à Companhia de Jesus na América Latina puderam participar da pesquisa sobre o caminho que estão seguindo desde a suspensão das aulas. O questionário, com 17 perguntas, era semelhante ao dos colégios da FLACSI, exceto o referido aos graus de escolaridade e ao acompanhamento dos estudos em casa por parte das famílias. Das 30 universidades da AUSJAL, 28 responderam, o que significa 90% de retorno. É importante esclarecer, para os fins da análise que segue, que em total foram recebidos 32 questionários, pois o *Instituto Universitario Jesús Obrero*, da Venezuela, o preencheu para cada uma de suas cinco sedes.

### 2. Montagem da Educação Remota

Em meados de março, quando a pandemia foi declarada, 90,3% das 28 instituições tinham começado os cursos de graduação do ano acadêmico de 2020, sendo necessário suspendê-los, e só 9,4% haviam finalizado o período acadêmico e se encontravam de férias. Quanto aos cursos de pós-graduação, que funcionam em 24 das universidades que responderam, em 77,4% dos casos as aulas haviam começado e tiveram que suspendê-las. Os 16,5% restantes encontravam-se no período de férias.

---

<sup>5</sup> *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986), n. 142. In: Centro Virtual de Pedagogia Inaciana

Na quase totalidade das pesquisas, as universidades informam que, uma semana ou dez dias após o início do isolamento social obrigatório e a suspensão das aulas presenciais, foi possível retomar o trabalho com educação remota ou virtual. Este dado não se aplicou à *Universidad Centroamericana* (Managua), uma vez que o governo da Nicarágua não decretou a quarentena e, por esse motivo, o campus sempre continuou funcionando.

Uma das primeiras ações das universidades foi definir as plataformas virtuais que seriam assumidas institucionalmente e obter as devidas licenças para usá-las em larga escala. Logo pareceu necessário conscientizar e motivar o corpo docente a capacitar-se ou atualizar-se no manejo de plataformas e aplicativos para a educação

virtual.

Todas as universidades desenvolveram algum tipo de formação, seja jornadas, ou cursos, tutoriais, assessorias e vídeos. Várias instituições emprestaram computadores aos professores e alunos e financiaram a conectividade. Algumas universidades relatam a ajuda que prestam, agora com mais afinco, à formação de professores. A *Universidad Católica del Uruguay* (Montevideo) mantém o Centro Ludus, a *Universidad Javeriana de Cali* o CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación), a *Universidad Rafael Landívar* (Guatemala), o Centro de Formación Integral. O *Instituto Universitario Jesús Obrero* (Caracas) promove a formação através da 'Comunidad de Aprendizaje Virtual' entre os docentes.

Dada a importância que a educação jesuíta atribui à 'cura personalis', foi feita uma contextualização da percepção e necessidades dos professores e alunos sobre a emergência. A *Universidad Iberoamericana de León* e o *Instituto Tecnológico del Valle de Chalco*, ambos do México, a *Universidad Católica de Córdoba* (Argentina) e a *Universidad Centroamericana* (Managua) realizaram pesquisas ou entrevistas telefônicas com os estudantes. A *Universidad Antonio Ruiz de Montoya* (Lima, Perú) fez uma avaliação dos cursos, após duas semanas de aula, e formou um grupo de acompanhamento dos docentes.

Quanto à modalidade pedagógica, em geral as universidades preferiram migrar toda a programação para a educação remota e implementar aulas virtuais para todos os grupos e disciplinas. As primeiras ações consistiram em ajustar os planos de aula, desenhar metodologias pedagógicas, as formas de acompanhamento, os mecanismos de avaliação, as plataformas eletrônicas.

A *Universidad Católica del Uruguay* (Montevideo) optou por uma metodologia de gerenciamento de mudanças, e não gerenciamento de crises, visto que o importante é a transformação comportamental e atitudinal de professores e alunos por um período que se vislumbra prolongado. A universidade encara a crise como uma 'oportunidade para inovar e transformar a universidade e não apenas para sustentar a atividade durante a excepcionalidade'.

Para ajudar a comunidade educacional a manter corretamente o foco de sua ação no momento, a *Universidad Católica de Pernambuco* (Recife) define quatro tipos de isolamento:

1) isolamento social-produtivo, que garante todas as atividades em regime remoto; 2) isolamento com carinho, psicológico, pedagógico e técnico; 3) isolamento social solidário, em colaboração com organizações da cidade e 4) isolamento reflexivo em relação aos frutos que podem ser derivados dessa experiência para o futuro da universidade.

Além da programação acadêmica, as universidades, em sua maioria, projetaram atividades culturais, esportivas, religiosas e de formação inacciana para o tempo de confinamento.

### **3. Configuração da Educação Remota**

### 1.1. Estratégias pedagógicas

Foi levado em consideração, também, que alguns cursos exigem a presencialidade em atividades de laboratório, manipulação de máquinas, práticas profissionais, pesquisa de campo, serviços de imersão, etc. A *Universidad Iberoamericana de Tijuana* (México) e a *Universidad Rafael Landívar* (Guatemala), a *Universidad Católica del Ecuador* (Quito), utilizam recursos de simulação acadêmica. A *Universidad Iberoamericana de León* (Mexico) preferiu adiar a conclusão dos cursos com presença física por alguns meses.

Algumas universidades optaram por aplicar um esquema híbrido, como a *Universidad Javeriana de Bogotá* e a *Universidad Iberoamericana de Torreón* (Mexico). Esta última estabeleceu uma tríplice modalidade acadêmica: 1) Modalidade on-line: alunos e professores estão relacionados de forma assíncrona, através da plataforma Moodle; 2) Modalidade mista: a interação de alunos e professores ocorre por videoconferência e pode ser síncrona, com horário predeterminado, também pelo Moodle; 3) Modalidade remota: a comunicação entre alunos e professores é realizada de forma síncrona por videoconferência.

A dinâmica do trabalho começa quando os professores postam na plataforma escolhida o plano de estudo, as orientações, os materiais e recursos didáticos, a bibliografia e o calendário. É dada preferência às atividades síncronas nas aulas virtuais e mediante videoconferências, sessões de grupo, exposições, fóruns de intercâmbio, entre outras estratégias.

A *Universidad del Pacífico* (Lima, Perú) indica suas estratégias pedagógicas mais relevantes: 'aprendizagem cooperativo, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, blended learning, vídeos flipped, debate, seis chapéus, design de produto, representação de papéis

, design thinking, simulação, projetos de melhora, entre outros'. A *Universidad Católica de Córdoba* (Argentina) relata uma experiência de interação coletiva das áreas, mediada pelo Vice-Reitor Acadêmico, que fortalece o trabalho em rede.

### 3.2 Meios e recursos

Os informes das universidades mencionam um extenso elenco de plataformas e aplicativos que utilizam para fins diversos, como comunicação, armazenamento de orientações e materiais, aulas, conferências, chats e avaliações. Os meios mais utilizados são, em primeiro lugar Moodle, seguido de Zoom, de Teams e de Meet. Também são mencionados Blackboard, Brightspace, Burlington, Canvas, Cisco Webex, Citrix, Colaborar, Discord, Facebook, Google for Education, Hangout, Jitsi Meet, Lifesize (para aulas, reuniões, defesas de tese), Sakai, Slang, Teams, WhatsApp, entre outros.

O quadro seguinte oferece a estatística do uso dos principais meios e recursos das TICs para apoiar o ensino e a aprendizagem a distância nas universidades.

## Quadro nº 2

Meios e recursos das TICs que estão sendo utilizando para apoiar o ensino-aprendizagem a distância nas Universidades AUSJAL.

Número de Respostas: 32

<b>Meios e recursos TIC</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Comunicação, envio de materiais e atenção por correio eletrônico</b>	27	<b>87,1</b>
<b>Plataformas de aulas virtuais síncronas (conexão simultânea)</b>	26	<b>83,9</b>
<b>Conferências grupais por vídeo ou áudio</b>	25	<b>80,6</b>
<b>Portal web ou blogs para a carga e descarga de guias e materiais</b>	25	<b>80,6</b>
<b>Salas de chat, hangouts ou similares</b>	24	<b>77,4</b>
<b>Trabalho colaborativo apoiado em plataformas, software ou redes sociais</b>	24	<b>77,4</b>
<b>Trabalho colaborativo apoiado em plataformas, software ou redes sociais</b>	24	<b>77,4</b>
<b>Plataformas de aulas virtuais assíncronas (conexão não simultânea)</b>	23	<b>74,2</b>
<b>Grupos de trabalho e/ou comunicação por WhatsApp</b>	22	<b>71,0</b>
<b>Comunicação e atenção por telefones</b>	22	<b>71,0</b>
<b>Material audiovisual selecionado de YouTube</b>	22	<b>71,0</b>
<b>Apps educativos, videojogos e afins</b>	15	<b>48,4</b>
<b>Portais educativos dos governos ou outras organizações</b>	9	<b>29,0</b>
<b>Radio e televisão</b>	2	<b>6,5</b>

### 3.3 Avaliação

Algumas tendências sobre a avaliação aparecem nos relatórios das universidades: avaliação formativa, contínua, de processos, em todas as disciplinas, por competências, por meio de trabalhos e/ou quantitativa, se for uma obrigação legal. A *Universidad Javeriana de Bogotá* estabeleceu quatro estratégias de ação de avaliação:

1) Confiança nos alunos, 2) Flexibilidade, 3) Incentivo ao trabalho colaborativo e 4) Foco nos objetivos de aprendizagem. No *ITESO* (Guadalajara) um grupo de professores de temas afins realizou um trabalho colegiado de ajuste da avaliação segundo os objetivos de cada disciplina.

Na educação remota toda a avaliação, nas universidades, realiza-se online. Os instrumentos estão indicados nas plataformas e são muito variados, dependendo da índole do curso: redações breves sobre o conteúdo estudado, exames orais e escritos, provas em grupo, papers, apresentações sobre os temas propostos.

Algumas universidades realizam pesquisas com professores e alunos sobre a sua percepção da aprendizagem, como a *Universidad Católica del Uruguay*

(Montevideo), o *Centro Universitario FEI* (Brasil), a *Universidad Centroamericana* (Managua). O *ITESO* (Guadalajara), no final de cada período, aplica o 'Instrumento de Apreciación Estudiantil'.

#### **4. Estudantes e Professores: atenção e acompanhamento**

Desde o início da educação remota, as universidades vêm se empenhando para assegurar uma comunicação eficiente e frequente com seus alunos, normalmente pelas redes sociais ou mesmo por telefone, quando necessário. É por isso que todas as diretrizes de estudo são publicadas na plataforma e as aulas são gravadas para facilitar sua recuperação.

Várias universidades concentram seus esforços no apoio pessoal para superar a situação econômica dos estudantes que ficaram sem emprego, estão vendo quebrar seus negócios e pequenas empresas falirem ou se desestabilizam financeiramente. Além da disponibilidade para escuta e orientação pessoal, várias universidades organizam campanhas para a compra de alimentos e kits de higiene e estabelecem redes com obras jesuítas da região e instituições amigas. Aos alunos de escassos recursos se lhes emprestam computador e apoio para conta da conectividade. Um par de exemplos: A *Universidad Católica de Pernambuco* (Brasil) promove campanhas para ajudar estudantes carentes com telefones celulares. A *Pontificia Universidade Católica* (Rio de Janeiro) mantém contato semanal com seus alunos vulneráveis, tratando de apoiá-los em campanhas humanitárias. Para isso, constituiu-se a RAE (Rede de Apoio aos Estudantes) para os mais vulneráveis.

Quanto aos professores, a maior dificuldade apontada é a falta de entendimento de que não se trata de mera transposição linear da modalidade presencial para o regime remoto. Soma-se a isso a falta de hábito do uso e do conhecimento das finalidades e funcionalidades dos recursos tecnológicos, assim como a inexperiência didática para orientar e motivar a

aprendizagem e a avaliação formativa dos alunos. Alguns professores mostram-se céticos quanto aos benefícios da tecnologia aplicada à educação. Finalmente, também afeta aos professores, como aos alunos, a precariedade dos computadores, a lentidão e a instabilidade da conexão à internet em muitos países da região.

As universidades demonstram preocupação em ajudar os professores a terem claros os procedimentos que é necessário pôr em marcha na educação em casa. A *Universidad del Pacífico* (Lima) potenciou o portal educativo EDUTIC para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A *Universidad Católica de Córdoba* (Argentina) preparou o PIED (Programa Institucional de Educación a Distancia) para redefinir as tarefas da equipe, elaborar protocolos e manuais de boas práticas, confeccionar novos regulamentos dos processos acadêmicos e atender aos canais de comunicação. A *Universidad Iberoamericana de Puebla* (México) criou uma pasta virtual para seus professores com guias, infografias e manuais sobre o uso da plataforma Moodle. O *Centro Universitario FEI* (Brasil) elaborou diretrizes para o AVA FEI (Ambiente Virtual de Aprendizagem). A *Universidad Católica del Ecuador* elaborou um conjunto de diretrizes para a prática docente. E assim, todas as

universidades.

É grande o leque de iniciativas de apoio aos docentes: entrevistas personalizadas, trabalhos em grupo, workshops, jornadas, repositórios de boas práticas. As universidades demonstram o investimento que fazem para sustentar o espírito e a competência de seus educadores. A *Universidad del Pacífico* (Lima) está implementando uma 'Comunidad de Profesores' para la formación remota de seus quadros.

## 5. Atenção Pastoral

No tempo de isolamento social, toda a atuação ou serviço pastoral se realiza de modo virtual. A Semana Santa foi um período especial, quando as universidades aproveitaram para oferecer encontros de reflexão e celebrações litúrgicas. No momento, as universidades estão organizando iniciativas para apoiar espiritual e materialmente alunos e professores. Muitos estudantes estão perdendo seus empregos, outros experimentam a quebra de seus negócios e o desequilíbrio financeiro.

As iniciativas são muito variadas. Vídeos de meditação e celebrações, orações, mensagens de reflexão, estudos bíblicos são produzidos e transmitidos. A *Universidad del Pacífico* (Lima), oferece Grupos de Comunidades de Vida Cristã, Oração da Luz e paraliturgia pelas vítimas do COVID-19, Pausa em Companhia. A *Universidad Antonio Ruiz de Montoya* mantém o PLIUL (Programa de Formación de Líderes Ignacianos Universitarios para América Latina), da AUSJAL.

Algumas universidades tentam estimular o protagonismo dos estudantes em tempos de crise. A *Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia* (Belo Horizonte) os incentiva a escrever textos sobre vários aspectos da conjuntura. A *Universidad Católica del Uruguay* estimula os alunos a buscar respostas criativas para o que estão vivendo.

O *Instituto Tecnológico del Valle del Chalco* (México) organiza várias ações para ajudar os alunos a tirarem proveito do tempo de confinamento, aprofundando a dimensão interior de suas vidas. Por isso, oferece Formação para Exercitar o Espírito, o Exame de Consciência diário, de acordo com Santo Inácio de Loyola; 'Encontro entre Camaradas', 'Cafecitos Espirituais Online'. Além dos departamentos ou serviços de atendimento e aconselhamento psicológico ou espiritual, há universidades nas quais os professores também se prontificam para fornecer esse apoio, individualmente ou em grupo.

## 6. Outras atuações frente ao COVID-19

A penúltima questão da pesquisa para as universidades foi sobre as iniciativas de formação, de incidência pública, de serviço e acompanhamento empreendidas frente à contingência. Os relatórios revelam o forte compromisso social das

instituições com o conhecimento da pandemia e a intervenção na conjuntura.

São relatadas iniciativas de pesquisa sobre os diversos aspectos do novo coronavírus e suas implicações sanitárias, emocionais, educacionais, profissionais e jurídicas, entre outras. A *Universidad Javeriana de Bogotá*, por exemplo, montou quatro projetos para apoiar a busca de soluções para o Covid-19. A *Universidad Rafael Landívar* (Guatemala) realizou uma revisão ampla da literatura sobre o novo coronavírus.

As universidades se esforçam para manter informada toda a comunidade educativa, através de folhetos, vídeos e guias de instruções sobre serviços digitais. A *Universidad Centroamericana José Simeón Cañas* (San Salvador) compartilha suas mensagens de orientação e comentários sobre a realidade.

Na linha de apoio aos estudantes, a *Universidad Católica del Uruguay* criou o portal 'Quédate en casa', exclusivamente para o período de quarentena, a fim de oferecer materiais (mensagens, vídeos, infográfias) e recomendações para o cuidado sanitário, saúde mental, controle emocional, trabalho remoto, prevenção de fake news', entre outros. A *Universidad Iberoamericana de Ciudad de México* está prestes a iniciar o 'Taller de Nutrición' para oferecer recomendações sobre saúde, nutrição e compras de víveres.

A *Universidad Católica del Uruguay*, a *Universidad Iberoamericana de Puebla*, a *Universidad Católica del Ecuador* e a *Universidad del Pacífico* (Lima) procuram oferecer eventos também para o público externo, como webinars, simpósios, ciclos de conferências, serviços jurídicos e psicoterapêuticos. O *ITESO* (Guadalajara) organizou um amplo programa de incidência social, mobilizando seus departamentos para oferecer diversas ações: Psicologia, Educação e Saúde (acompanhamento psicológico); Formação Humana (reflexão ética); Habitat e Desenvolvimento Urbano (desenho de máscaras protetoras); Sistemas, Eletrônica e Computação (recuperação de pequenas empresas); Justiça e Democracia (ação com governos municipais para reduzir o impacto socioeconômico), Sustentabilidade e Tecnologia (mitigar os efeitos da contingência).

Incidência e formação da opinião pública e da assistência social às comunidades constituem também o compromisso da *Universidad Católica Andrés Bello* (Caracas). O *Instituto Superior Pedro Francisco Bonó* (Santo Domingo) criou um espaço de reflexão para o público sobre a situação nacional, as políticas públicas e o ambiente cultural. A *Universidad Rafael Landívar* (Guatemala) realiza o mesmo serviço através da Revista Digital Brújula.

Algumas universidades, como a *Iberoamericana de Puebla*, desenvolvem projetos que promovem a economia social e dão apoio à pequena empresa. Há iniciativas de articulação com o mundo empresarial, governamental e da sociedade civil. A *Universidad Rafael Landívar* (Guatemala) fez parceria com outras Faculdades de Educação do país para desenvolver infografias educativas com informações sobre o Covid-19.

Na área da saúde, a *Universidad Javeriana de Cali* está desenvolvendo um bio-sensor para detectar o Covid-19. A *Universidad Católica de Rio de Janeiro* e a *UNISINOS* (Brasil) na fabricação de aparelhos para médicos e enfermeiros. A

*Universidad Iberoamericana de Puebla* obtém doações e financiamento de empresas para distribuir máscaras para profissionais de saúde. A *Universidad Católica de Córdoba* construiu uma maçaneta de porta que não contamina as mãos, está desenvolvendo as Casas de Trânsito Protegido (HTP) para isolamento relativo em áreas vulneráveis e oferece aos alunos cursos sobre o tema Covid-19.

## 7. Depois da Pandemia...

A mudança chegou para ficar', afirmam a *Universidad Iberoamericana de León* e a *Universidad Católica de Rio de Janeiro*. 'Como aprendizagem fundamental, está a necessidade de ressignificar e revalorizar a presencialidade para fins educativos e da missão da universidade', acrescenta a *Universidad Católica del Uruguay* (Montevideo)

A experiência de virtualização da educação frente à crise sugere que, para o futuro, não se devem perder alguns procedimentos e metodologias bem-sucedidos, como a flexibilidade dos planos de estudo, a aula mista ou invertida, o trabalho por projetos, os vídeos tutoriais para a aprendizagem, a avaliação online, formativa, por competências e portfólios, a biblioteca digital e o repositório de dados na plataforma, entre outros.

Várias universidades estão pensando em instituir um sistema misto que equilibra as aulas presenciais com as modalidades síncrona e assíncrona. Isso também permitiria, como vislumbra a *Universidad Rafael Landívar* (Guatemala), reduzir o tempo de aula do aluno no campus. 'Não é preciso estar todo o dia na universidade para aprender', declara o *Instituto de Estudios Superiores Loyola* (San Cristóbal, República Dominicana). No entanto, a *Universidad Rafael Landívar*, por exemplo, alerta para o fato de que certas carreiras exigem treinamento experiencial direto, com estágios e pesquisas presenciais.

A educação à distância revelou a importância de garantir procedimentos inerentes à aprendizagem, já mencionados pela educação jesuíta. Trata-se de contextualizar a situação existencial do aluno, incentivando-o a ser o construtor do conhecimento, apresentar-lhe o conteúdo de forma compreensível, selecionar os recursos adequados, oferecer-lhe retroalimentação constante.

As novas tecnologias da informação e comunicação oferecem uma ampla gama de possibilidades didáticas que enriquecem o trabalho docente e abordam o mundo cultural dos alunos. Para tirar proveito de toda a riqueza presente neste campo, é conveniente manter ofertas de capacitação tecnológica para ambos.

O apoio mútuo entre professores, o intercâmbio de competências e de material, as 'comunidades de aprendizagem' que se estão formando são um ganho que deve ser garantido no cotidiano acadêmico.

Vale a pena ressaltar a mudança no relacionamento que se está verificando entre professores e alunos. A preocupação daqueles com o bem-estar destes e as condições satisfatórias para os estudos, provoca proximidade, compreensão, escuta, diálogo. E também, como diz o informe de *ITESO* (Guadalajara): 'A mudança de uma

visão em que o professor é um gerador de recursos, para uma em que o professor pesquisa, usa e consome recursos na rede´.

Outra experiência importante que deve ser mantida e incrementada é o relacionamento das universidades além dos muros institucionais, para o contato com outras entidades do país e do exterior. A *Universidad Católica de Pernambuco* (Brasil), por exemplo, fortalece o relacionamento com redes educacionais públicas e privadas no Brasil para intercambiar práticas bem-sucedidas durante o isolamento social e discernir sobre tomadas de posição políticas. A *Universidad del Pacífico* (Lima) propõe a implementação de cursos regulares com equipes de estudantes de universidades de vários países. A *Universidad Católica del Uruguay* pondera que a emergência mundial exige que as universidades jesuítas trabalhem em rede, reflitam, inovem e colaborem para superar os problemas conjunturais e as possibilidades de desenvolvimento econômico, político e cultural dos países.

Um tema adicional é o gerencial-administrativo. O *Instituto Tecnológico del Valle del Chalco* e a *Universidad Antonio Ruiz de Montoya* (Lima) apontam a importância de ir definindo gradualmente os processos administrativos que podem ser transferidos para o ambiente virtual.

Mas mais do que apenas dar continuidade às medidas de emergência, há uma consciência da necessidade de reexaminar as práticas educacionais e redesenhar o modelo educativo universitário. Impõe-se uma reflexão sobre a diferença entre educação a distância (remota ou virtual) com a modalidade presencial, levando em consideração a especificidade dos cursos. A *Universidad Rafael Landívar* apresenta uma proposta: ´pode-se gerar uma equipe de especialistas e pensamento intelectual interuniversitário que possam apoiar as universidades jesuítas e não- jesuítas a repensar o ensino superior nesta nova realidade após a pandemia do COVID-19´.

## **II.INICIATIVAS PEDAGÓGICAS DE FÉ E ALEGRIA**

### **1.A Pesquisa**

A pesquisa da FyA tinha um objetivo triplo. Inicialmente, o objetivo era descobrir as preocupações, reflexões e ações dos centros educacionais diante da pandemia. Em seguida, tratou-se de reconhecer os acompanhamentos e apoios feitos ou que deveriam ser realizados pela Federação Internacional e entre as representações nacionais. Por fim, a pesquisa queria vislumbrar o comportamento da FyA no que poderia ser chamado de 'Pós-Covid-19' <sup>6</sup>.

### **2.Ações postas em marcha**

Para responder ao desafio da educação remota, nos diversos países onde trabalha Fé e Alegria, criaram-se grupos de trabalho específicos, potenciaram a comunicação e tomaram medidas de prevenção de higiene e saneamento.

Em geral, as ações no pedagógico assemelham-se às dos colégios da FLACSI. Os centros oferecem guias de aprendizagem, materiais didáticos e acompanhamento de prevenção e proteção para alunos, famílias e professores. Para isso, eles usam telefone, rádio, televisão, redes sociais.

Os recursos tecnológicos educacionais (plataformas, aplicativos, redes sociais) são usados dentro das limitações de conexão à internet que muitos centros experimentam porque estão localizados na periferia das cidades. Por exemplo, os três colégios de Fé e Alegria de Manta (Equador), que responderam a pesquisa aplicada aos colégios da FLACSI na região, mencionam o uso de Facebook, Google, Meet, Moodle, Runachay, Tekman, Youtube, WhatsApp y Zoom.

Um exemplo de proposta a nível nacional da qual recebemos informação para este estudo é a de *Fe y Alegria Bolivia*. A suspensão das aulas levou Fé e Alegria Bolívia a organizar a Cruzada Educativa Online *Fe y Alegria*<sup>6</sup>, para que os alunos das várias modalidades educacionais possam exercer seu direito a uma educação de qualidade em tempos de quarentena. Os professores organizam as atividades que os alunos vão fazer em casa, com o apoio das famílias. As Unidades Educativas da Bolívia há 15 anos vinham aplicando recursos didáticos tecnológicos, através da plataforma *Mundo Escuela* e agora utilizam o HgW (ferramentas de

---

<sup>6</sup> Ver as lâminas da apresentação *‘Fe y Alegria en el mundo: Respuestas ante el Covid 19 y visión después de la pandemia’*, que resume a proposta e os resultados da pesquisa.

gerenciamento da Web), Moodle, Zoom. Do total de Unidades Educativas nas diferentes modalidades de educação regular, formação para o trabalho e educação especial inclusiva e níveis educativos, em 231 delas (ou seja, 57%) estão promovendo atividades educativa como parte da *‘Cruzada Educativa Online’*, utilizando recursos como os mencionados. Além disso, desenvolveram-se processos com professores em modalidade online sobre *‘Ferramentas TICs para a gestão educativa*.

### 3. Pontos importantes e preocupantes

Na pesquisa internacional, verificou-se que seis países de Fé e Alegria estão em modo de atenção humanitária básica; e que em quatro outros foi necessário suspender parcial ou totalmente suas atividades. Em 38% dos casos, os centros foram afetados por seu trabalho para acompanhar estudantes e famílias.

As condições adversas para o estudo dos alunos em casa são uma segunda preocupação de Fé e Alegria, porque afeta a qualidade da desejada educação popular. Torna-se mais urgente lutar contra a brecha digital e a deserção escolar. Muito proveito pode tirar Fé e Alegria, na presente conjuntura, de umas de suas riquezas, a educação radiofônica.

A sustentabilidade financeira, embora seja um tema recorrente nas reuniões e assembleias da Fé e Alegria, torna-se mais grave quando se vislumbra o aumento do desemprego, a falência de pequenos negócios e empresas, o desequilíbrio financeiro de muitos. Já está difícil para algumas Fé e Alegria nacionais sustentar-se financeiramente e são forçadas a reprogramar as ações dos projetos financiados e a

repensar as estratégias de captação de recursos.

No meio da crise, as Fé e Alegria dos diversos países põem em marcha ações específicas para responder à emergência. Para 67% delas, a preocupação e a solidariedade humanitária devem se manifestar em primeiro lugar. São reconhecidas a atenção, a mobilização e o compromisso dos centros de Fé e Alegria para apoiar os grupos mais vulneráveis quanto à alimentação, saúde e trabalho são reconhecidos, começando pelos que estão mais próximos e vinculados.

Por outra parte, 80% dos escritórios nacionais descobriram a possibilidade e as vantagens do teletrabalho, apesar de sentirem que alguns movimentos físicos são indispensáveis.

#### **4.Linhas de enfrentamento**

Considerando a crise internacional que já está ocorrendo, a pesquisa sugere que seja repensado processo educacional da Fé e Alegria. Isso requer um trabalho inicial para contextualizar as necessidades emergentes, a fim de poder desenhar novos projetos de cooperação e/ou financiamento. Propõe-se criar 'comissões de crise', fortalecer o relacionamento com a Companhia de Jesus e exercer a incidência política em defesa do direito universal à educação de qualidade (DUEC).

Para enfrentar o cenário pós-pandemia, as respostas à pesquisa mostram uma lista de seis solicitações à Federação Internacional Fé e Alegria: 1) Preparar novos projetos emergenciais, 2) Facilitar o acesso às plataformas digitais, 3) Promover reflexões e diálogos sobre Covid-19, 4) Fortalecer o trabalho em rede, 5) Apoiar a busca de recursos econômicos e 6) Gerar intercâmbios de experiências entre as Fé e Alegria.

#### **5.Solicitação de meios e recursos**

As demandas decorrentes da pesquisa da FyA respondem a três âmbitos: 1) Educação Popular, 2) Sustentabilidade e 3) Incidência e Comunicação.

As ações propostas referem-se a cinco blocos: 1) Capacitação de pessoal (jovens e adultos, em metodologias e plataformas); 2) Recursos pedagógicos (banco de materiais, recursos da Web, guias de aprendizagem, spots de rádio, vídeos); 3) Acompanhamento e apoio a estudantes e professores; 4) Assistência psicoemocional, alimentação e saúde; 5) Apoio a minorias vulneráveis (migrantes, mulheres, refugiados, deficientes, indígenas).

#### **6.O retorno ao presencial**

As respostas à pesquisa indicam no campo pedagógico a mudança nas maneiras de planejar e avaliar, a priorização dos objetivos curriculares, a adoção do trabalho baseado em projetos e problemas e o modelo de estudo semipresencial. No aspecto organizacional, propõe-se o retorno gradual dos alunos, com a assistência intercalada.

O fundamento destas propostas está na necessidade de repensar o objetivo da educação e promover a mudança da escola atual para responder à contemporaneidade. A escola, mais que inovar, deve procurar transformar, priorizar a aprendizagem, para que o aluno seja mais humano e solidário, emocionalmente equilibrado, integre saberes e experiências, trabalhe a partir do contexto atual e através de projetos. Para isso, a escola aproveita a tecnologia, o trabalho em rede, associa-se às famílias e se conecta com outras pessoas em vista do bem comum.

São apreciadas como exemplos a nível de centros, as experiências das *Unidades Educativas José de Anchieta, La Dolorosa e Oswaldo Álvarez Barba*, de Manta (Equador), que defendem a continuidade do trabalho com estratégias de Aprendizagem Baseada em Problemas, Paisagens de Aprendizagem, Projetos Interdisciplinares como uma fortaleza para as aulas no futuro. É também um exemplo, a nível nacional, a proposta de Fé e Alegria de Bolívia detalhada no informe antes mencionado.

Provavelmente há centenas de centros em processo de construção de propostas inovadoras na direção assinalada pela pesquisa de FIFyA e também propostas nacionais valiosas, polidas por anos de experiência que têm sido enriquecidas em meio à crise que as afeta, como afeta os nossos países.

## CONCLUSÕES

As respostas dos colégios, universidades e das distintas estâncias de Fé e Alegria (internacional, nacional, local) à inesperada e prolongada suspensão das aulas não mostraram reações negativas de atordoamento, desorientação ou falta de controle. Pelo contrário, os centros educativos trataram de olhar com 'grande ânimo e generosidade' a conjuntura que se delineava e se empenharam logo a procurar soluções. O pouco tempo que as instituições precisaram para reiniciar a vida acadêmica em outros moldes mostra que já têm bem arraigado o princípio iniciano de flexibilidade e adaptação a 'tempos, lugares e pessoas'.

As três redes educacionais demonstram que nenhum trabalho educacional pode ser bem-sucedido se prescinde da consideração inicial de seu contexto. Através de reuniões frequentes do conselho de administração e professores, consultas e pesquisas com alunos e famílias, foi possível conhecer a situação emocional, familiar e econômica e as condições virtuais de trabalho dos diversos segmentos das Comunidades Educativas.

A contextualização não se deteve na mera consideração dos dados estatísticos coletados, pois provocou uma sensibilização que mobilizou instituições educativas a se desinstalem e a darem mais de si para prover os meios e o apoio emocional, espiritual, acadêmico, material e instrumental a alunos e professores. Chama a atenção que os relatos mencionam ou descrevem a preocupação social e a multiplicidade de ações de ajuda por parte dos centros educativos como algo já conatural ou inerente ao seu 'DNA pedagógico'.

Durante a pandemia, as instituições educativas, sobretudo as universidades,

têm iniciativas de diálogo e intercâmbio com outras instituições da Igreja, dos governos ou da sociedade civil. Alguns relatos veem essa atitude como uma educação além de seus muros, que merece ser assumida em vista do trabalho em rede, repetidamente insistido pelas orientações da Companhia de Jesus.

E o que dizer do grande esforço de Fé e Alegria, tanto na prestação de assistência humanitária como na ação pública em defesa do que vão ficando para trás por força das desigualdades geradas pela tecnologia, com um esforço sobre-humano para imaginar meios pedagógicos e obter recursos que ajudem a manter o seu alunado.

Em relação à área pedagógica, os colégios e universidades demonstram o entusiasmo de estar pondo em prática alguns métodos ou procedimentos mais relacionados aos tempos atuais e mais adequados à índole dos alunos. Alguns relatórios sugerem institucionalizar certas práticas, como a aula invertida, o trabalho cooperativo, a aprendizagem baseada em problemas, entre outras. No entanto, como alertaram outras universidades, há procedimentos que estão ocorrendo apenas como uma resposta emergencial à suspensão da educação presencial e, portanto, exigem um estudo avaliativo e reflexivo cauteloso, profundo e sistêmico.

A atenção à dimensão espiritual, integrante da educação jesuíta, apareceu nos informes de colégios, de universidades e de Fé e Alegria. A modalidade virtual não apenas não freou a continuidade dos programas (preparação dos sacramentos, reflexões etc.), como provocou a criação de vários outros modos de presença e apoio. Outra consequência positiva é que as instituições educativas jesuítas perceberam que podem ampliar seu raio de ação, abarcando também famílias, os educadores e até o público externo.

O contato virtual e as experiências virtuais com as famílias estão sendo um ganho para os colégios da FLACSI e da Fé e Alegria. As professoras da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como e os educadores dos níveis seguintes, estabelecem

um contato mais frequente com os pais dos alunos, e não apenas para informações, mas também para orientação e avaliação da trajetória de seus filhos. As famílias são consultadas e ouvidas mais. Torna-se mais evidente que a educação jesuíta, em valores, em competências, não pode restringir-se à sala de aula, mas deve ter continuidade em cenários extra-escolares.

Os pontos de reflexão propostos pelas instituições de ensino das três redes de EduRed, a partir da experiência vivida durante a pandemia, podem encontrar inspiração e apoio no *Projeto Educacional Comum da Companhia de Jesus*, marco de sua identidade e orientação da sua ação. As 11 Linhas de Ação do documento constituem uma referência inspiradora para as necessárias mudanças educacionais

7:

1. Identidade e missão
2. Comunidade Educativa
3. Impacto na sociedade e nas políticas públicas
4. Pluralismo cultural e fé cristã

5. Valores a promover
6. Processos educativos
7. Novas formas de pensar e aprender
8. Incentivo à pesquisa
9. Novo desenho organizacional e gestão eficaz
10. Cultura avaliativa e renovação contínua
11. Continuo educativo e redes cooperativas

As instituições pedagógicas administradas pela Companhia de Jesus, no meio à crise, sentem-se fortalecidas ao constatar que estão conseguindo enfrentar a pandemia. Percebem o seu grande potencial de adaptação, de criatividade e de ousadia. Reconhecem o vigor de sua longa tradição e experiência pedagógica. Vislumbram a validade da contribuição de sua educação humanista e solidária como resposta eficaz para este mundo e esta hora.

Atrás de inúmeros intentos pedagógicos que estão surgindo, ressoam como um desafio as palavras do P. Geral, Arturo Sosa, no 1º Encontro Mundial de Delegados de Educação Jesuíta, em outubro de 2017, no Rio de Janeiro (ver nota 4): para escolas, universidades e centros de Educação Popular: *Urge que nossas instituições sejam espaços de pesquisa pedagógica e verdadeiros laboratórios de inovação didática, dos quais surjam novos métodos ou modelos formativos. Isto implicará que exploremos o que os outros fazem e o que podemos aprender deles, como também o que a ciência da pedagogia apresenta para um mundo cada vez mais tecnológico caracterizado pela cultura digital na qual nossos alunos nasceram e cresceram.*

---

<sup>7</sup> *Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina (2005)*. In: Centro Virtual de Pedagogia Inaciana.

<sup>8</sup> *A educação da Companhia: uma pedagogia ao serviço da formação de um ser humano reconciliado com seus semelhantes, com a criação e com Deus (2017)*. In: Centro Virtual de Pedagogia Inaciana.

**ANEXO D – A EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM REMOTA: QUANTO TEMPO DEMAIS NA TELA?** Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Colégio Loyola – Texto encaminhado às famílias da comunidade educativa em resposta às demandas por mais atividades remotas diárias para os alunos.

### **A experiência da aprendizagem remota: quanto tempo demais na tela?**

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz

#### **Resumo:**

Este texto traz à vista reflexões sobre os efeitos do tempo de tela em vários aspectos do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Com base em pesquisas recentes, o estudo em questão considera, também, o contexto atual, a pandemia da Covid-19, na qual os estudantes estão convocados a participarem de aulas remotas, impedidos do convívio social do espaço escolar. Este texto conclui que, confirmando pesquisas que revelam isso, mais tempo geral nas telas, todos os dias, independentemente da proposta de utilização ou mesmo da qualidade dos conteúdos, trazem implicações para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, requerendo, portanto, atenção e acompanhamento de pais e educadores.

**Palavras-chave:** tempo de tela; ensino remoto; crianças e adolescentes.

#### **Introdução:**

Estudos nacionais e internacionais mostram que, nos últimos anos, crianças e adolescentes têm intensificado seu tempo de tela (TT), entendido como o tempo total pelo qual a pessoa permanece exposta a todas as telas, incluindo televisão, computador, tablet, celular e mídias interativas (BUCKSCH *et al.*, 2016; BARBOSA FILHO *et al.*, 2014; CURRIE *et al.*, 2012).

Existe um interesse substancial dos pesquisadores pelos efeitos do TT, em vários aspectos do desenvolvimento, saúde física e mental, entre outros. Diversas publicações apontam repercussões do TT sobre indicadores de saúde em crianças e adolescentes (FLETCHER *et al.*, 2015; SUCHERT *et al.*, 2015).

Em que pese a ausência do debate sobre os efeitos da utilização do TT para fins educacionais, este estudo considera o contexto atual do Brasil, com a interrupção das aulas presenciais e indicação de aulas remotas. Embasa-se em várias pesquisas para confirmar a necessidade de ponderação e acompanhamento dos educadores e pais nesse momento.

Este texto está organizado em três partes, além desta introdução. A primeira apresenta uma revisão das produções acerca da temática, com destaque aos

possíveis efeitos da intensificação do uso de tela no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Na sequência, a segunda parte enfatiza as orientações normativas para a educação no Brasil, por conta do momento atual, a pandemia da Covid-19. Nessa mesma parte, o estudo faz distinção entre ensino remoto e educação a distância e destaca algumas estratégias mais comuns utilizadas pelas escolas. Adicionalmente, ainda faz referência a autores que indicam orientações de acompanhamento para pais e educadores nesse processo. Por fim, a terceira e última parte conclui o estudo, indicando aos educadores e pais atenção à utilização excessiva das telas por crianças e adolescentes, independentemente do conteúdo ou da qualidade do material acessado.

### **Tempo de tela: o que dizem as pesquisas?**

Grande parte das pesquisas sobre os efeitos do TT na saúde de crianças e adolescentes se concentra em aspectos como sono, desenvolvimento físico e mental, entre outros<sup>13</sup>. Alguns desses trabalhos apontam, inclusive, intervenções bem-sucedidas realizadas pelos pais ou instituições escolares para reduzir o TT.

**Estudos sobre os padrões de sono, sonolência diurna e qualidade de sono de crianças e adolescentes** são associados ao TT (SAMPASA-KAYINGA *et al.*, 2018; PARUTHI

*et al.* (2016); KNELL *et al.*, 2019; LI *et al.* 2007; HALE, GUAN, 2015). A partir de análise de um relatório de 67 estudos norte-americanos, LeBourgeois *et al.* (2017)<sup>14</sup> concluem que a maioria, (90%) dessas pesquisas, encontra associações adversas entre TT e saúde do sono, observados o horário mais tarde para dormir e menos tempo de sono<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), os riscos à saúde de crianças e adolescentes que usam telas em excesso são: dependência digital e uso problemático das mídias interativas; problemas de saúde mental: irritabilidade, ansiedade e depressão; transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); transtornos do sono; transtornos de alimentação: sobrepeso/obesidade e anorexia/bulimia; sedentarismo e falta da prática de exercícios; bullying e cyberbullying; transtornos da imagem corporal e da autoestima; riscos da sexualidade, nudez, sexting, sextorsão, abuso sexual, estupro virtual; comportamentos autolesivos, indução e riscos de suicídio; aumento da violência, abusos e fatalidades; problemas visuais, miopia e síndrome visual do computador; problemas auditivos e perda auditiva induzida pelo ruído; transtornos posturais e musculoesqueléticos; uso de nicotina, vaping, bebidas alcoólicas, maconha, anabolizantes e outras drogas.

<sup>14</sup> Os autores partem de “dados de estudos populacionais norte-americanos mostram que, aproximadamente, 30% das crianças em idade pré-escolar e entre 50% e 90% das crianças e adolescentes em idade escolar não dormem tanto quanto podem precisar. O uso generalizado de mídia baseada em tela contribui, provavelmente, para a insuficiência generalizada do sono. Dispositivos de mídia baseados em tela estão presentes nos quartos de 75% das crianças, e 60% dos adolescentes relatam ter visto ou interagido com as telas uma hora antes da hora de dormir”.

<sup>15</sup> De acordo com os autores, “os mecanismos subjacentes a essas associações, provavelmente, incluem o seguinte: (1) deslocamento do tempo (isto é, o tempo gasto nas telas substitui o tempo gasto no sono e outras atividades); (2) estímulo psicológico baseado no conteúdo da mídia; e (3) os efeitos da luz emitida pelos dispositivos no tempo circadiano, na fisiologia do sono e na atenção. Grande parte de nossa compreensão atual desses processos, no entanto, é limitada por dados transversais, observacionais e autorrelatados. Mais pesquisas experimentais e observacionais são necessárias para elucidar como a revolução digital está alterando os ritmos circadianos e do sono ao longo do

No Brasil, a tese de doutorado de Tâmile (2017) encontra alguns achados importantes, associados a atrasos dos horários de dormir e acordar, menor tempo na cama, maior sonolência diurna e pior qualidade do sono em sujeitos que utilizavam algum tipo de dispositivo eletrônico antes de dormir quando comparados a sujeitos que não os utilizavam.

De acordo com a Harvard Medical School (2015), a exposição intensa à luz da tela, por volta de seis horas por dia, pode suprimir a melatonina e a diminuição da liberação do hormônio de crescimento (HGH) e, dessa forma, pode estar associada a **transtornos do sono e depressão**. O texto faz referência à literatura médica para recomendar “a redução do uso de computadores e *smartphones* para melhores hábitos de sono, de modo a evitar a luz de onda azul das telas duas ou três horas antes de dormir” (HARVARD MEDICAL SCHOOL, 2015).

Outros estudos sugerem associação entre **nutrição, sobrepeso, diminuição de níveis de atividades físicas e resistência à insulina em crianças**. Nightingale *et al.* (2017), por sua vez, analisam a relação entre o TT e os fatores de risco para diabetes tipo 2, como sobrepeso grave, entre 4.495 crianças em idade escolar no Reino Unido. Concluem que crianças que passaram mais de três horas diárias na tela tinham mais sobrepeso e estavam mais propensas a mostrar sinais de resistência à insulina, o que pode contribuir para o desenvolvimento de diabetes tipo 2, em comparação com seus colegas que relataram uma hora ou menos de TT por dia.

Estudo transversal quantitativo (MENEZES *et al.*, 2018) correlaciona o TT com os níveis de **aptidão física** relacionada à saúde (AFRS) de adolescentes do ensino médio. Os resultados verificaram correlações significativas do TT na semana e final de semana e conclui que a “elevada frequência de escolares que despendem tempo excessivamente com comportamentos sedentários tiveram uma correlação com a adiposidade corporal, excesso de peso e falta de AFRS” (p.29).

No que diz respeito, ainda, aos **comportamentos sedentários**, vale ressaltar a pesquisa de Biddle *et al.* (2014). O trabalho analisa intervenções para reduzir comportamentos sedentários, como o TT entre crianças e adolescentes que, segundo os autores, são mais bem-sucedidos em crianças menores de 6 anos. Indicam estratégias que incluem restrição do acesso à televisão e intervenções comportamentais, como estabelecimento de metas e elaboração de cronogramas para o tempo de tela.

A pesquisa de Bandeira (2017) recomenda promoção da **atividade física e redução do comportamento sedentário** realizadas no ambiente escolar e intervenções que envolvam efetivamente a família dos adolescentes. Sugere, também, a formação de professores e demais profissionais que atuam na escola como uma estratégia importante para a promoção de comportamentos saudáveis entre os escolares, tendo em vista que os conteúdos de saúde podem ser abordados no currículo da escola.

---

desenvolvimento (da infância à idade adulta) como caminhos para problemas de saúde, aprendizado e segurança, por exemplo, obesidade, depressão, risco (2017, s/p).”

Por fim, indica novos estudos de intervenção para redução do TT de escolares e que avaliem quais subgrupos são mais suscetíveis à mudança desse comportamento. Nessa mesma direção, Marques (2019) destaca a importância de se analisar não somente a **prática de atividade física** das crianças e adolescentes, mas também **intervir na redução do tempo gasto em frente às telas e adequar as horas de sono**, para que se promova uma melhor qualidade de vida e reduza os casos de **sobrepeso e obesidade**.

**Riscos posturais e osteoarticulares** são também verificados em associação ao TT. Gentile *et al.* (2004) e Del Peloso (2013) alertam que o posicionamento postural irregular e inadequado sobre as carteiras escolares, cadeiras e sofás pode contribuir para o desenvolvimento de problemas na coluna, dores no pescoço, ombros e costas. Além disso, a cabeça baixa em frente à tela do computador ou celular pode contribuir, ainda, com a cifose acentuada, lordose, desvio da bacia e ombros, além de rotação do tronco e escoliose. São comuns, também, as lesões de esforço repetitivo (LER), as tenossinovites e tendinites e as cervicobraquialgias, isto é, dores musculares irradiadas do pescoço, ombros e braços após o uso prolongado de videogames e computadores.

A emissão da luz azul pelas telas de celulares, smartphones, tablets e computadores pode provocar **fototoxicidade**, como, por exemplo, **síndrome do olho seco (SOS)**, que se manifesta por vermelhidão nos olhos, sensação de corpo estranho, conjuntivites, ceratite ou, ainda, a síndrome visual do computador, com diagnóstico de erros de refração das pessoas que ficam longas horas e à pouca distância das telas. Os sintomas são: dor de cabeça, desconforto ocular, secura, irritação ou “queimação” nos olhos, diplopia (visão dupla) e visão “borrada”.

De acordo com Carvalho (2013), o uso prolongado do tempo de TT e o volume dos fones de ouvido acima do tolerável, ou seja, acima de 70 decibéis, podem comprometer a integridade auditiva de crianças e adolescentes e acarretar a **perda auditiva induzida por ruído (PAIR)**, situação que pode ser irreversível. Outros sintomas auditivos podem surgir da prática de ouvir sons acima do tolerável, como, por exemplo, zumbidos e ilusão auditiva (situação em que a pessoa tem a sensação de ouvir ser chamado por outrem).

No que tange aos **efeitos sociais e cognitivos**, publicação recente de Przybylski e Etchells (2020) minimiza os efeitos nocivos da tela para as crianças e adolescentes e aponta pequenas associações entre o TT e o bem-estar das crianças e adolescentes. Segundo os autores, as evidências que vinculam diretamente o tempo de exibição das crianças ao dano social e cognitivo parecem, na realidade, ser muito pequenas. Ancoram-se no contexto atual da Covid-19, para argumentar que o distanciamento social nos dá a chance de sermos mais realistas sobre a ciência dos efeitos do tempo na tela.

Em que pesem os argumentos dos autores, ressalta-se que outros resultados foram verificados. Walsh *et al.* (2018), por exemplo, ao considerar a infância e a

adolescência como períodos cruciais para o desenvolvimento do cérebro, investigam a relação entre a adesão de crianças e adolescentes às recomendações das Diretrizes do Movimento Canadense de 24 horas<sup>16</sup> e a **cognição global**. O estudo constata desempenho cognitivo melhor nas crianças que seguiam as três recomendações<sup>17</sup>, nas que seguiam apenas o tempo de exposição a telas e naquelas que seguiam tanto o tempo de exposição a telas quanto o tempo de sono. A pesquisa destaca a importância de limitar o tempo de exibição recreativa e incentivar o sono saudável para melhorar a **cognição em crianças**.

Por meio de revisão sistemática de dados de 42 estudos, Sheri Madigan *et al.* (2020) concluem que a maior quantidade de uso da tela foi negativamente associada à **linguagem infantil**, enquanto melhor qualidade do uso da tela (ou seja, programas educacionais e com cuidadores) associaram-se positivamente às habilidades de linguagem infantil. O trabalho sugere que a qualidade da visualização da tela é importante, mas tudo precisa ser usado com moderação. Em paralelo, Heuvel *et al.* (2019) descobriram associação entre o uso de dispositivos móveis e **atrasos expressivos na fala**. De acordo com a pesquisa, um aumento de 30 minutos por dia no uso de dispositivos de mídia móvel foi associado a um risco 2,3 vezes maior de atraso de fala expressivo relatado pelos pais.

A associação entre o **baixo desempenho escolar de crianças e adolescentes** em relação ao TT também tem sido alvo de pesquisas. Por meio de uma revisão de 58 estudos, que incluíram 480.479 participantes entre quatro e dezoito anos de idade, Adelantado-Renau *et al.* (2019) afirmam que cada atividade baseada em tela deve ser analisada individualmente devido à sua associação específica com o desempenho acadêmico. Todavia, os autores indicam aos educadores e profissionais de saúde esforços no sentido de intervir na redução do TT devido aos riscos potenciais à saúde.

Na sua maioria, as pesquisas entre o TT e os **problemas de atenção e comportamento da criança e do adolescente** não levam em consideração problemas preexistentes de comportamento infantil que podem influenciar no excesso do uso da tela. Mesmo assim, muitos estudos demonstram associação na relação entre o excesso de tela e problemas atencionais e comportamentais. Nesse quadro, insere-se o trabalho de Tamana *et al.* (2019), realizado por meio de uma amostra de 2.322 crianças canadenses em idade pré-escolar. A pesquisa conclui que as crianças que assistiram a mais de 2 horas de tela por dia apresentaram mais problemas de comportamento em comparação com as crianças que assistiram a menos de 20 minutos. Adicionalmente, a análise de Twenge *et al.* (2018) encontra relação entre as atividades da tela com níveis mais altos de sintomas depressivos e atividades sem o uso de telas com níveis mais baixos.

---

<sup>16</sup> Plano canadense chamado Movimento 24 horas.

<sup>17</sup> As três recomendações do Movimento 24 horas são: entre 9 e 11 horas de sono, pelo menos uma hora de exercício todos os dias e menos de duas horas de entretenimento com telas, ou que, para eles, seria uso excessivo.

No Brasil, alguns especialistas cunharam o termo “**autismo virtual**” para explicar um conjunto de sintomas apresentados pelas crianças e adolescentes e que se aproximam dos quadros do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)<sup>18</sup>. Em entrevista, o **neuropediatra Rodrigo Carneiro Campos**<sup>19</sup> **deixa claro que o** “autismo virtual” tem origem no excesso de tela e que, por isso, os sintomas podem ser revertidos, com o tempo, ao se retirar esse hábito **(2019)**. **O médico ressalta que** estudos já comprovam que é o exagero no uso de **telas que** causa alterações comportamentais e alterações no funcionamento do cérebro, podendo promover “**aumento dos transtornos comportamentais, transtorno de ansiedade, transtorno opositivo-desafiador, déficit de atenção, transtornos de leitura, baixo rendimento escolar**” (CAMPOS, 2019, s/p), entre outros efeitos.

A tese de doutorado de Prioste (2013) parte da preocupação com o aumento vertiginoso do acesso à internet pelos adolescentes e o estabelecimento de **novas formas de sociabilidade, aprendizagem, cultura, lazer e diversão**. A pesquisadora conclui ser importante não somente a inclusão digital, no sentido de apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos ambientes escolares, mas também uma efetiva formação crítica dos jovens em relação às mídias, de forma a lhes fornecer condições para que possam refletir sobre as ficções nas quais estão inseridos.

Como demonstrado aqui, muitas pesquisas têm creditado os efeitos e os perigos do uso excessivo de tela à utilização pelas crianças e adolescentes, e poucos trabalhos se debruçam sobre uso das telas por parte dos pais. **O excesso do TT pelos pais pode prejudicar a convivência familiar e a autoestima das crianças**. De acordo com a psicóloga Rita Calegari, da Rede de Hospitais São Camilo (SP), muitas crianças podem não se sentir merecedoras da atenção dos pais e desenvolver, até mesmo, quadros de ansiedade. Termos como “atenção parcial contínua” (STONE, 1998)<sup>20</sup> e “parentalidade distraída” (LABEDU, 2019) remetem ao estilo de relação entre pais e filhos permeado por telas e que interfere negativamente no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

### **Tempo de tela: as aulas remotas**

Professores, pesquisadores, estudiosos e formuladores de políticas públicas reconhecem a importância e validade do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação às crianças e aos adolescentes no contexto do mundo digital globalizado, que permite o acesso aos conhecimentos e informações interconectados. O potencial de adaptabilidade, segundo Fadel *et al.* (2015), é uma das qualidades do currículo do século XXI, revelada pelas oportunidades formais e informais de

<sup>18</sup> Transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos.

<sup>19</sup> Presidente da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil – regional de Minas Gerais.

<sup>20</sup> Há mais de vinte anos, em 1998, a pesquisadora Linda Stone cunhou o termo para falar desse novo estilo de relação entre pais e filhos que afeta negativamente a comunicação responsiva, base da aprendizagem humana. Hoje, chamamos isso de parentalidade distraída.

aprendizagem fora da sala de aula, em especial, às que são trabalhadas, virtualmente, nas telas de computador.

Lima (2008) relaciona o currículo e o desenvolvimento humano pelo viés da neurociência. Segundo a autora, “o desenvolvimento do cérebro é função da cultura e dos objetos culturais existentes em um determinado período histórico” (p. 26). Nessa perspectiva, o computador “modificou as formas de lidar com informações, provocando mudanças nos caminhos da memória. A presença de novos elementos imagéticos e cinestésicos repercute no desenvolvimento de funções psicológicas como a atenção e a imaginação” (p. 26). Apesar de considerar a importância das tecnologias para esse desenvolvimento, estudo mais recente de Lima (2020) reflete sobre o contexto da pandemia da Covid-19<sup>21</sup>. A pesquisadora alerta sobre a necessidade de pausas para o cérebro: “isto significa que ele precisa de sono. Uma das vertentes principais deste novo momento em que estamos todos imersos é garantir o sono, preservando os olhos da luz das telas de celular e computador pelo menos uma hora antes de dormir” (LIMA, 2020, s/p).

No Brasil, a pandemia da Covid-19 transformou a realidade social e educacional, levando instituições a se adaptarem. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) considera a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares, por conta da pandemia da Covid-19, para definir normas de reorganização das atividades educacionais. De modo a minimizar os impactos das medidas de isolamento, o documento orienta, em caráter excepcional, a realização de atividades não presenciais por meio de aulas ou atividades remotas.

Vale ressaltar que o termo remoto se refere a um distanciamento geográfico e significa distante no espaço. O ensino remoto ou aula remota, de acordo com o Parecer, não se configura como uma modalidade de ensino e difere, portanto, do ensino a distância, que está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta. De acordo com a Dra. Kecia Ray (2020), “as oportunidades de aprendizado remoto, geralmente, estão ligadas a situações de emergência que representam uma ameaça à segurança do aluno” (s/p).

Em cumprimento às determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE), grande parte das instituições escolares tem se esforçado para trabalhar de forma remota, seja fazendo com que os alunos se conectem com seus professores, em tempo real, de forma síncrona, ou atribuindo tarefas para que os alunos as concluam

---

<sup>21</sup> Além de precisar de pausas, Lima (2020) ainda destaca que o cérebro necessita de: i) pequenos períodos de repouso, 10 a 15 minutos duas a quatro vezes por dia, ao menos; ii) oxigênio (práticas de respiração lenta e profunda, como meditação e yoga, exercícios físicos, que podem ser acompanhados por música e iii) “alimentado” pela vivência e práticas culturais que promovem a liberação de químicas positivas, ou seja, aquelas que nos fazem sentir bem (s/p).

de uma maneira assíncrona. Em muitas instituições, o trabalho tem consistido em um formato híbrido, numa mistura de ensino e aprendizagem síncronos e assíncronos.

A abordagem síncrona, em tempo real, possibilita uma experiência mais próxima do ensino presencial e facilita o estabelecimento de uma rotina diária para os estudantes. Essa abordagem traz alguns problemas, na medida em que supõe que todos os alunos possuem um bom acesso à internet, com dispositivo com câmera e, ainda, porque podem resultar em aumento do TT para as crianças e adolescentes. A abordagem assíncrona tem sido desenvolvida por meio de estratégias diferenciadas, que incluem sequências didáticas, vídeos educativos, entre outras. Tal abordagem não requer alta velocidade de acesso à internet e permite aos alunos maior flexibilidade para execução das tarefas, de forma a contemplar o ritmo de cada um. Por outro lado, dependendo da idade dos alunos, as atividades assíncronas vão requerer maior acompanhamento dos familiares para ajudar os filhos no processo de ensino.

*No Manual do Just-in-Time para Aprendizagem Remota*, Dra. Kecia Ray (2020)<sup>22</sup> observa que os ambientes de aprendizado remoto podem representar um desafio tanto para o aluno como para o professor, pois ambos não estão acostumados a ter distância no processo de ensino-aprendizagem, requerendo estruturas de apoio específicas.

Também, para Bendici (2020), “nem tudo é normal” nesse período sem precedentes de isolamento social, especialmente, quando se trata de aprendizado remoto. Importante ressaltar, de acordo com o autor, a necessidade de atenção à saúde mental e ao bem-estar dos alunos, que estão lidando com muitos desafios socioemocionais<sup>23</sup>. A aprendizagem remota, finaliza o autor, não pode ser comparada ao ensino presencial. Para ser responsivo, é preciso cuidar da saúde mental e do sucesso dos alunos. Com base nos argumentos de Bendici, este estudo supõe que as aulas remotas não podem ser trabalhadas no mesmo formato das aulas presenciais. Longas aulas ao vivo ou gravadas, por exemplo, devem ser repensadas no que tange à metodologia, à didática e, especialmente, ao tempo de duração.

Nessa mesma direção, a Organização Mundial de Saúde (OMS), recomenda às crianças de até 4 anos passar, no máximo, uma hora em frente a telas, de forma sedentária, como assistir TV ou vídeos ou jogar no computador. Para quem tem até 1 ano de idade, não é recomendado ter contato com telas; para as crianças de 1 ano, não é recomendado tempo sedentário de tela e, para as de 2 anos, um tempo de até

---

<sup>22</sup> Dra. Kecia Ray considera que os elementos mais significativos desse tipo de aprendizado incluem tempo, comunicação, tecnologia e design da lição. Para a pesquisadora, definir claramente esses elementos antecipadamente ajuda a remover as distrações do aprendizado.

<sup>23</sup> A aprendizagem remota, nas palavras de Bendici, inspira “melhores práticas e possíveis armadilhas”, na medida em que permite aos professores experimentar novos métodos e ferramentas de aprendizado, muitos dos quais envolvem dispositivos que os alunos já usam fora da sala de aula. Permite, também, a criatividade docente, de forma a engajar os alunos em um processo de aprendizado menos estressante, com menos plataformas digitais. Por outro lado, professores e alunos sentem falta da interação presencial e estão sendo desafiados a interagir por meio virtual.

uma hora (preferencialmente menos). Para aquelas que têm entre 3 e 4 anos, o tempo sedentário de tela também não deve ultrapassar uma hora, sendo quanto menos, melhor. Também a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), por meio da divulgação do Manual de Orientação Menos Telas Mais Saúde<sup>24</sup>, oferece a pais e responsáveis orientações sobre o uso de telas e internet por crianças e adolescentes. Ainda, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), emite recomendações para a proteção integral a crianças e adolescentes durante a pandemia da Covid-19<sup>25</sup>. Adicionalmente, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>26</sup> indica às propostas remotas de educação atenção a limitações a tempo de tela e à proteção de dados pessoais de crianças e adolescentes.

Em que pese a ausência de estudos sobre o tempo dedicado às telas pelas crianças e adolescentes para fins educacionais, é importante ter clareza de que, nesse contexto de isolamento social, crianças e adolescentes têm utilizado mais tempo de tela para entretenimento ou por exigência das escolas. Nesse processo remoto, Hooker (2020) sugere aos pais: i) evitar longos períodos de tempo acadêmico e, se possível, dividir o aprendizado em períodos da manhã e da tarde. É preciso atentar para o tempo de concentração da criança e do adolescente que, segundo o autor, é a mesma da sua idade. Se a criança tem 10 anos, o tempo de atenção para cada tarefa é de, aproximadamente, 10 minutos; ii) aproveitar a flexibilidade do ambiente de aprendizado assíncrono, de forma a considerar o ritmo de aprendizagem do seu filho; iii) criar tempo para criatividade, diversão e tempo para ficar sozinho.

### **Considerações:**

---

<sup>24</sup> As orientações são: • Viver com mais saúde é do lado de cá, junto com as crianças e adolescentes, não é do lado de lá das telas com robôs e algoritmos! • Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!) • Crianças com idades entre 2 e 5 anos: deve-se limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis. • Crianças com idades entre 6 e 10 anos: deve-se limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis. • Adolescentes com idades entre 11 e 18 anos, limitar o tempo de telas e jogos de videogames a 2-3 horas/dia, e nunca deixar “virar a noite” jogando. • Não permitir que as crianças e adolescentes fiquem isolados nos quartos com televisão, computador, tablet, celular, smartphones ou com uso de webcam; estimular o uso nos locais comuns da casa. • Para todas as idades: nada de telas durante as refeições e desconectar 1-2 horas antes de dormir. • Oferecer alternativas para atividades esportivas, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza, sempre com supervisão responsável. • Nunca postar fotos de crianças e adolescentes em redes sociais públicas, por quaisquer motivos.

<sup>25</sup> O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, criado pela Lei nº 8.242 de 1991; órgão responsável por tornar efetivos os direitos, princípios e diretrizes contidos na Lei nº 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); manifesta-se em defesa dos direitos de crianças e adolescentes, durante o período em que toda a sociedade empreende esforços para a contenção da pandemia do COVID19, reafirmando que, enquanto permanecer a situação de risco, deve-se intensificar a proteção integral de crianças e adolescentes.

<sup>26</sup> A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da [Cúpula Mundial de Educação em Dakar \(Senegal\)](#), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. A missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil.

Este estudo trouxe reflexões sobre os efeitos do tempo de tela em vários aspectos do desenvolvimento das crianças e adolescentes, tomando como referência pesquisas sobre a temática. Considerou, também, o contexto atual, da pandemia da Covid-19, com as exigências postas às famílias e às escolas de restrições de contato social que induziram à convivência quase que exclusivamente ao mundo virtual mediado por telas.

Adicionalmente, este estudo fez menção às determinações do CNE, com a incumbência às escolas de dar continuidade ao processo educativo remotamente, o que veio agregar mais TT para as crianças e adolescentes, tanto para o entretenimento como para a convivência social. Traz a compreensão de que as aulas remotas não podem ser trabalhadas no mesmo formato das aulas presenciais e de que longas aulas ao vivo ou gravadas, por exemplo, devem ser repensadas no que tange à metodologia, à didática e, especialmente, ao tempo de duração.

Embora demonstre a discrepância no que tange ao objeto e à metodologia entre os estudos aqui apresentados, os achados da presente revisão tomam os resultados dessas pesquisas para argumentar que mais tempo geral nas telas, todos os dias, independentemente da proposta de utilização ou mesmo da qualidade dos conteúdos, trazem implicações para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Ancora-se nos resultados das pesquisas que confirmam os efeitos do excesso do TT no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, para instigar reflexões e indicar a necessidade de atenção e acompanhamento de pais e educadores, especialmente, nesse momento de isolamento social e de aprendizado virtual.

Embora não haja consenso na literatura nacional e internacional sobre o limite adequado para determinação da exposição ao TT, este estudo indica aos pais e educadores a necessidade de acompanhar e promover outras possibilidades de convivência e aprendizado para além do virtual.

Sem ter a pretensão de estabelecer outras normas e critérios para o acompanhamento do TT das crianças e adolescentes, além dos apresentados pelas pesquisas ao longo do texto, este estudo finaliza instigando os pais e educadores a refletirem sobre a sedução do mundo virtual em paralelo ao mundo real. Enquanto o mundo virtual traz conforto, passividade, superficialidade e encantamento visual, o mundo real é desconfortável, muitas vezes, contraditório e exige limites. E, assim, entre o virtual e o real, as subjetividades das crianças e adolescentes são formadas.

### **Referências:**

ADELANTADO-RENAU M, DIEZ-FERNANDEZ A, BELTRAN-VALLS MR, SORIANO-MALDONADO A, MOLINER-URDIALES D. **The effect of sleep quality on academic performance is mediated by Internet use time: DADOS study.** *Jornal de Pediatria (Rio J.)*. 2019; vol. 95. Pp. 410-418.

BANDEIRA, Alexsandra da Silva. **Intervenção voltada à redução do tempo de tela em escolares de Fortaleza, Ceará: efeito e variáveis mediadoras**. Dissertação de Mestrado. Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2017.

BARBOSA FILHO, V. C.; DE CAMPOS, W.; LOPES, A. D. S. Epidemiology of physical inactivity, sedentary behaviors, and unhealthy eating habits among Brazilian adolescents: a systematic review. **Ciência & saúde coletiva**, v. 19, nº. 1, jan. 2014.

BENDICI, Ray. **Aprendizagem remota e saúde mental: melhores práticas e possíveis armadilhas**. Tech & Learning, maio de 2020. Disponível em: <https://www.techlearning.com/news/remote-learning-and-mental-health-best-practices-and-potential-pitfalls>.

BIDDLE, SJH; PETROLINI, I; PEARSON, N. Intervenções destinadas a reduzir comportamentos sedentários em jovens: uma revisão de revisões. **British Journal of Sports Medicine** 2014; 48: 182-186.

BUCKSCH, J. et al. International trends in adolescent screen-time behaviors from 2002 to 2010. **Journal of Adolescent Health**, v. 58, nº. 4, 2016. Pp. 417- 425.

CAMPOS, Rodrigo Carneiro. **Como o excesso de telas pode afetar o comportamento de crianças e adolescentes**. [Entrevista concedida a] Marina Dias. Revista Encontro, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.revistaencontro.com.br/canal/revista/2020/03/neuropediatra-afirma-que-ha-aumento-real-na-incidencia-de-autismo.html> – Acesso em 02 de junho de 2020.

CARVALHO, T. C. R. “Bbzzz, você está ouvindo?” In. ABREU, C. N.; EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. G. B. (org.). **Vivendo Esse Mundo Digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013. Pp. 243 - 246. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/livros/psicologia-geral/vivendo-esse-mundo-digital/9788565852951>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CURRIE, C. et al. Social determinants of health and well-being among young people. **World Health Organization Regional Office for Europe**. 2012.

DEL PELOSO, D. “Alterações posturais e riscos futuros”. In. ABREU, C. N.; EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. G. B. (org.). **Vivendo Esse Mundo Digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013. Pp. 247 - 258. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/livros/psicologia-geral/vivendo-esse-mundo-digital/9788565852951>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. **Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso**. Center for Curriculum Redesign, 2015.

FLETCHER, E. et al. Is the relationship between sedentary behaviour and cardiometabolic health in adolescents independent of dietary intake? A systematic review. **Obesity Reviews**, v. 16, nº. 9, 2015. Pp. 795-805.

GENTILE, D. A.; OBERG, C.; SHERWOOD, N. E.; STORY, M.; WALSH, D. A.; HOGAN, M. **Well-child visits in the videoage: pediatricians and the American Academy of Pediatrics guidelines for children's media use**. *Pediatrics*, v. 114, nº. 5, 2004. Pp. 1235-41.

HALE, L.; GUAN, S. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. **Sleep Medicine Reviews**, v. 21, jun. 2015. Pp. 50-58.

HARVARD Medical School. **Harvard Health Letter: Blue light has a dark side**, 2015. Disponível em: <<http://www.health.harvard.edu/staying-healthy/blue-light-has-a-dark-side>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

HOOKER, Carl. **Um guia para os pais que ensinam em casa**. Conselho e dicas para ajudar os pais que de repente estão ensinando em casa. Tech & Learning, maio 2020. Disponível em: <https://www.techlearning.com/how-to/a-guide-for-parents-teaching-at-home>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

KNELL, G.; DURAND, C. P.; KOHL, H. W.; WU, I. H. C.; PETTEE GABRIEL, K. Prevalência e probabilidade de encontrar orientações sobre sono, atividade física e tempo de tela entre jovens americanos. **JAMA Pediatrics**. 2019. 173 (4): Pp.387–389. DOI: 10.1001 / jamapediatrics.2018.4847.

LABEDU. Parentalidade distraída: o mal dos adultos que dão mais atenção às telas do que às crianças. **Laboratório de Educação**. 2019, on-line. Disponível em: <<https://labedu.org.br/parentalidade-distraida-tempo-tela-pais-filhos-criancas/>>. Acesso em: 16 out 2019.

LI, S.; JIN, X.; WU, S.; JIANG, F.; YAN, C.; SHEN, X. The impact of media use on sleep patterns and sleep disorders among school-aged children in china. **Sleep**, v. 30, nº. 3, mar. 2007. Pp. 361-367.

LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2007. P. 56.

LIMA, Elvira Souza. **Cérebro em tempos de quarentena**. Disponível em <https://souzalimaelvira.blogspot.com/2020/04/elvira-souza-lima-pandemia-e-cerebro.html?m=1> – Acesso em 29 de maio de 2020.

Madigan S, McArthur BA, Anhorn C, Eirich R, Christakis DA. Associações entre uso da tela e habilidades de linguagem infantil: uma revisão sistemática e metanálise. **JAMA Pediatrics**. Publicado on-line em 23 de março de 2020. DOI: 10.1001/jamapediatrics. 2020.0327.

MARQUES, Priscila Antunes. **Atividade física, tempo de tela, horas de sono e sua associação com índice de massa corporal de escolares**. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

LEBOURGEOIS, Monique K.; HALE, Lauren; CHANG, Anne-Marie; AKACEM, Lameese D.; MONTGOMERY-DOWNS, Hawley E.; BUXTON, Orfeu M. **Pediatrics Official Journal of American Academy of Pediatrics**. Pediatrics November, 2017. P. 140 (Suplemento 2) S92-S96; DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758J>  
MENEZES, Bruna A.; DANIELE, Thiago M. C; FELIX, Maria Tatiana L. R.; MORENO, Danilo B.; UCHOA, Francisco N. M.; ANDRADE, Rosane A. Tempo de tela e aptidão física relacionada à saúde em escolares do ensino médio: um estudo correlacional. **Revista Journal Motricidade**. 2018, vol. 14, nº. S1, pp. 24-30 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.14610> – Acesso em 29 de maio de 2020.

NIGHTINGALE CM, RUDNICKA AR, DONIN AS e outros. O tempo de tela está associado à adiposidade e resistência à insulina em crianças. **Arquivos de Doenças na Infância** 2017; 102: pp. 612-616.

PRZYBYLSKI, Andrew; ETCHELLS, Pete. Não fique assustado com o tempo de tela da quarentena. **The New York Times**, 6 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/04/06/opinion/screen-time-kids-covid.html> – Acesso em 02 de junho de 2020.

Organização Mundial da Saúde. (2019, 24 de abril). **OMS divulga recomendações sobre uso de aparelhos eletrônicos por crianças de até 5 anos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-divulga-recomendacoes-sobre-uso-de-aparelhos-eletronicos-por-criancas-de-ate-5-anos/>.

PARUTHI S, BROOKS LJ, D´AMBROSIO C, HALL WA, KOTAGAL S, LLOYD RM et al. Recommended amount of sleep for pediatric population: a consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine. **J Clin Sleep Med**. 2016;12(6): pp.785-786.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Sampasa-Kayinga H, Hamilton H, Chaput J-P. **Use of social media is associated with short sleep duration in a dose-response manner in students aged 11-20 years.** *Acta Paediatrica* 2018;107(4): pp. 694-700.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Rio de Janeiro: SBP; [data desconhecida; acesso em 02 jun. 2020]. **Menos Telas mais Saúde.** Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf).

SUCHERT, V; HANEWINKEL, R; ISENSEE, B. Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review. **Preventive medicine**, v. 76, 2015. Pp. 48-57.

TAMANA SK, EZEUGWU V, CHIKUMA J, LEFEBVRE DL, AZAD MB, MORAES TJ, et al. (2019) Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. **PLoS ONE** 2019 Apr. 17; 14 (4): e0213995. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>.

TÂMILE, Stella Anacleto. **Uso de dispositivos eletrônicos e padrões do ciclo vigília/sono de crianças e adolescentes urbanos.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2017.

TWENGE, Jean M.; et al. **Clinical Psychological Science**, janeiro de 2018.

HEUVEL, Meta Van Den; MPH, Julia Ma; BORKHOFF, Cornelia M; KOROSHEGYI, Christine, DAVID W.H. DAI, MSc; PARKIN, Patricia C.; MAGUIRE, Jonathon L.; BIRKEN, Catherine S. O uso de dispositivos de mídia móvel está associado ao atraso de idioma expressivo em crianças de 18 meses. **J Dev Behav Pediatrics**. 2019; 40 (2): pp. 99-104. DOI: 10.1097 / DBP.0000000000000630.

WALSH JJ, BARNES JD, CAMERON JD, et al. Associations between 24 hours movement behaviours and global cognition in US children: a cross-sectional observational study. **Lancet Child Adolesc Health**. 2018; 2(11): 783-791. DOI:10.1016/S2352-4642(18)30278-5.