

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92



## AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19

CLASS AT HOME: EDUCATION, DIGITAL TECHNOLOGIES  
AND PANDEMIC COVID-19

CLASE EN CASA: EDUCACIÓN, TECNOLOGÍAS DIGITALES  
Y PANDEMIC COVID-19

Camila Lima Santana e Santana<sup>1</sup>  
Kathia Marise Borges Sales<sup>2</sup>

### RESUMO

No contexto da interface educação e tecnologias digitais, este artigo objetiva conhecer e discutir práticas pedagógicas da educação formal frente ao contexto pandêmico causado pelo novo coronavírus nos maiores estados de cada uma das cinco regiões geográficas do Brasil. A pandemia de COVID-19 ocasionou a suspensão das aulas nos espaços escolares para bilhões de estudantes, adoção de práticas pedagógicas organizadas de maneira aligeirada e uma apropriação equivocada dos termos ligados à EaD. O argumento deste trabalho é de que o distanciamento físico social transpôs a educação para contextos remotos sem considerar fundamentos pedagógicos da literatura e pesquisas em EaD ou Educação Online. O estudo conclui, assim, que essas práticas, além de se apresentarem pouco efetivas no que diz respeito à qualidade do processo formativo, podem comprometer o percurso de construção de uma cultura institucional para o desenvolvimento dos processos formativos na modalidade a distância.

### PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias Digitais. Educação a Distância. Ensino Híbrido. Educação On-line. Ensino Remoto..

## ABSTRACT

In the context of the interface between education and digital technologies, this article aims to understand and discuss pedagogical practices of formal education in the face of the pandemic context caused by the new coronavirus in the largest states in each of the five geographic regions of Brazil. The COVID-19 pandemic caused the suspension of classes in school spaces for billions of students, adoption of pedagogical practices organized in a light manner and a misappropriation of terms related to e-learning. The argument of this work is that the physical and social distance has moved education to remote contexts without considering pedagogical foundations of literature and research in e-learning or online education. The study concludes, therefore, that these practices, in addition to being ineffective with regard to the quality of the continuity of the training process, can draw a context of fragility in the course of strengthening the training processes in distance learning.

## KEYWORDS

Digital Technologies. e-learning. Hybrid Teaching. Online Education. Remote Teaching.

## RESUMEN

En el contexto de la interfaz de educación y tecnologías digitales, este artículo tiene como objetivo comprender y discutir las prácticas pedagógicas de la educación formal frente al contexto pandémico causado por el nuevo coronavirus en los estados más grandes de cada una de las cinco regiones geográficas de Brasil. La pandemia de COVID-19 provocó la suspensión de clases en espacios escolares para miles de millones de estudiantes, la adopción de prácticas pedagógicas organizadas de manera ligera y una apropiación indebida de términos relacionados con la educación a distancia. El argumento de este trabajo es que la distancia física y social ha llevado la educación a contextos remotos sin considerar los fundamentos pedagógicos de la literatura y la investigación en educación a distancia o educación en línea. El estudio concluye, por lo tanto, que estas prácticas, además de ser ineficaces con respecto a la calidad de la continuidad del proceso de capacitación, pueden generar un contexto de fragilidad en el curso del fortalecimiento de los procesos de capacitación en el aprendizaje a distancia.

## PALABRAS CLAVE

Tecnologías digitales. Educación a distancia. Enseñanza híbrida. Educación en línea. Enseñanza remota.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação deveria pautar-se sempre na busca pela transformação e preparação para o futuro, considerando os processos sociais e culturais articulados a esse fenômeno. O que é possível identificar, no entanto, são sinais históricos desordenados entre o que a escola regular oferece e o que a sociedade efetivamente necessita. A impressão é que a educação escolar anuncia vislumbrar o futuro, mas o observa com óculos do passado – analogia próxima a de Lemos (2018) ao analisar a série *Black Mirror*<sup>3</sup>.

Para o autor, embora a série de ficção científica se apresente como crítica aos destinos tecnológicos da humanidade, ela trata mais do que já passou do que o que está por vir, ficando apenas na superfície de questões cruciais do século XXI, tendo em vista que discute as questões das tecnologias digitais sustentadas em bases epistemológicas do século XX. De modo semelhante, a educação na contemporaneidade ainda permanece com o desafio de educar estudantes do século XXI, com professores do século XX e escolas do século XIX (KENSKI, 2020; SANTANA, 2019).

Por outro lado, é inegável o potencial de desenvolvimento promovido pela cibercultura que, nas décadas iniciais do século XXI, revelam transformações impulsionadas pelas apropriações de tecnologias digitais disruptivas que direcionam para uma revolução de hábitos, provocando transformações em todos os âmbitos das formas de ser e estar no mundo. Deste modo, a educação tem sido convocada a reconhecer novas representações dos contextos de ensino-aprendizagem na atualidade e, mesmo que ainda de maneira tímida, instituindo novos processos educativos.

Circunstancialmente diante dessas revoluções, ao idealizar a educação para o século XXI, a evocação por um processo democrático e inclusivo é unanimidade. Isso implica defender e projetar processos educativos não apenas coerentes com o contexto sociocultural, mas humanizados e harmonizados com a potencialidade integrada de tecnologias diferentes de outros recursos tecnológicos desenvolvidos pela humanidade anteriormente, permitindo incluir e integrar (SALES, 2013).

Nos primeiros meses de 2020 algumas dessas questões foram amplificadas em razão da crise vivenciada por todos os países do mundo a partir da pandemia da COVID-19. Doença altamente contagiosa para a qual não há tratamento nem vacina, obrigou que o mundo adotasse medidas de distanciamento físico, a partir daí, novos hábitos como o *home office* e a suspensão das aulas nos espaços escolares físicos, migrando as interações pedagógicas para os ambientes telemáticos até então utilizadas no Brasil, prioritariamente, pela EaD. Embora o distanciamento e o isolamento, na maioria dos casos, sejam físicos e não sociais (SANTANA, 2020), o surgimento de novas práticas forjou também outras relações de convívio social e, no âmbito da educação, práticas pedagógicas emergentes e urgentes para lidar com a pandemia.

Essas práticas acabam por desvelar desafios e tensões que os segmentos já vinham enfrentando. A pandemia é amplificadora dessas crises, tornando-as maiores e mais complexas e, ao mesmo tempo, denunciadoras. Na área da educação, com o clamor pela apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento das ações educacionais formais em tempos de pandemia, estratégias alternativas

---

<sup>3</sup> Série britânica exibida pela plataforma de *streaming* Netflix que satiriza a sociedade moderna especialmente em relação às tecnologias.

foram ocupando espaço nas rotinas pedagógicas das escolas que precisavam acelerar para o século XXI no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica, mas, em sua grande maioria, permaneceram nos séculos passados na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdos.

Iniciativas foram organizadas para que o ano letivo não fosse suspenso e a manutenção dos vínculos na comunidade escolar fosse garantida. Com essa migração desarticulada de questões qualitativas importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e ações docentes a distância, parece haver uma apropriação equivocada dos termos ligados à EaD e educação on-line pelas instituições de ensino que têm desenvolvido ensino com mediação telemática sem a necessária compreensão das especificidades de outros formatos de mediação pedagógica.

O estudo, aqui apresentado, objetiva analisar práticas pedagógicas formais da Educação Básica no sistema público frente ao contexto pandêmico. Organizou-se metodologicamente por meio de Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental. As informações para análise foram coletadas de decretos e portarias publicadas pelos governos estaduais, dos sítios oficiais das secretarias estaduais de educação, também dos materiais de orientação disponibilizados para comunidade escolar e disponíveis na internet.

Na tentativa de compreender como o ensino na educação básica tem funcionado no país durante a pandemia de COVID-19, foram mapeadas as estratégias educacionais adotadas por cinco estados da federação. O critério adotado foi o de maior dimensão territorial por região brasileira, considerando que os desafios e a diversidade de estratégias também devem ser mais complexos. São assim analisados os estados: Amazonas (AM), Bahia (BA), Mato Grosso (MT), Minas Gerais (MG) e Rio Grande do Sul (RS).

Para esta investigação, foram definidas como categorias de análise: 1. os tipos de tecnologias adotadas para mediação pedagógica, 2. a abrangência do ensino em casa e 3. o papel da ação docente nesse processo. A definição destas categorias visou identificar fundamentos pedagógicos que pautam as ações sistêmicas nesses estados, considerando também os limites do que foi possível identificar nos documentos oficiais.

Em sua estrutura, este texto inicia por uma abordagem conceitual de termos usualmente utilizados na atualidade para designar as atividades de ensino com mediação telemática, problematizando-os e diferenciando-os. Em seguida apresenta e analisa os dados coletados sobre as experiências pedagógicas em desenvolvimento nos estados selecionados, a partir das categorias de análise aqui definidas.

## 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO HÍBRIDO, EDUCAÇÃO ONLINE E ENSINO REMOTO: LIMITES CONCEITUAIS

É relevante diferenciar as terminologias anunciadas nessa seção, demarcando dimensões conceituais que as caracterizam, compreendendo o momento de emergência que levou à busca de uma apreensão emergencial, acelerada e por vezes superficial, mas acreditando que as vivências e demandas impostas pelo distanciamento social provocam um aumento no quantitativo e formatos de ensino não presencial.

Presente na Legislação Educacional desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, já com oferta comum nas instituições de ensino, especialmente de nível superior, a **Educação a Distância – EaD** adquiriu uma centralidade nas demandas e preocupações da sociedade

brasileira a partir do distanciamento social imposto pela Pandemia de COVID-19. Emergencialmente as instituições de ensino, os órgãos gestores, os conselhos de regulação, a mídia e a sociedade em geral, passaram a falar de EaD em uma confusão de nomenclaturas que denuncia o desconhecimento e/ou compreensão superficial desta modalidade, utilizando este termo como sinônimo ou similar de muitos outros.

É importante, tendo em vista que a EaD se caracteriza como uma das modalidades de ensino previstas na LDB e dispõe de ampla regulamentação para o seu desenvolvimento, iniciar sua caracterização, diferenciando em seguida as demais terminologias novas e ainda com regulação e suporte teórico-metodológico incipientes ou em construção. Contemplada especialmente no artigo 80 da LDB, a EaD tem hoje um Decreto nº 9.057/2017, que a define em seu art. 1º como.

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1)

Além desta regulamentação mais ampla e estruturante, há ainda outras regulações que orientam o desenvolvimento da Educação a distância, definindo os formatos e critérios para a sua oferta, acompanhamento e avaliação pelos sistemas de ensino e os respectivos órgãos reguladores. A EaD já dispõe de um vasto campo de estudos e experimentações científicas, que subsidiam seu desenvolvimento.

A dimensão pedagógica já acumula construções sobre formatos de desenvolvimento curricular, material didático multimídia estruturado em modo dialógico, procedimentos avaliativos específicos, demandas de saberes docentes, dimensionamento de conteúdos e práticas a serem trabalhados em formato presencial e ou a distância, ambientes e ferramentas de mediação telemática e sua adequação/pertinência a determinados objetivos de aprendizagem etc. A dimensão de gestão possui indicadores para financiamento/sustentabilidade, institucionalização, parcerias interinstitucionais, equipe docente e de apoio administrativo específico, logística etc.

É importante ressaltar que a ausência da presencialidade física em ações formativas não as caracteriza necessariamente como EaD. A regulamentação detalhada e específica, também a construção teórico-científica já acumulada sobre esta modalidade de ensino a caracteriza de forma que permite diferenciar o que seja EaD e o que não seja.

O **Ensino Híbrido** é outro conceito que tem um marco conceitual avançado, com significativa construção teórica desenvolvida recentemente<sup>4</sup>. As pesquisas e estudos sobre a inserção tecnológica em ações formativas vêm apontando para a superação da dicotomia educação presencial e EaD, pers-

---

<sup>4</sup> Em uma vasta revisão de literatura realizada em seis fontes referenciadas no cenário científico-acadêmico: nas publicações ocorridas no período de 2015 a 2019, Anjos e outros autores (2019), encontraram um total de 523 artigos, que após o refinamento da pesquisa com critérios de inclusão e exclusão, alcançou 155 trabalhos. Esses números revelam um campo teórico já significativo sobre o conceito de Ensino Híbrido, suas práticas e fundamentos.

pectivando o hibridismo como um caminho que as práticas formativas adotariam gradativamente, a partir da tendência da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (hoje as Tecnologias Digitais em Rede) nas ações formais de educação.

Sales e Pinheiro (2018, p. 173), defendendo o que chamam convergência entre as modalidades presencial e a distância, enquanto uma decorrência natural da inserção das TIC nos processos formativos destacam como aspecto necessário à implementação de práticas híbridas, o desenvolvimento de uma cultura institucional que agregue naturalmente processos formativos com presencialidade física ou com mediação tecnológica, como processos diversos, mas igualmente promotores do desenvolvimento das habilidades, conteúdos e produções que se almeja.

O hibridismo também já dispõe de um suporte legal relevante, que se origina a partir da autorização para a oferta semipresencial em cursos de graduação desde o ano de 2004 com a Portaria nº 4.059/2004. Atualmente, no Brasil, este formato de oferta é regulado pela Portaria MEC nº 1428/2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. De acordo com esta regulamentação as IES podem ofertar entre 20% e 40% da carga horária total dos seus cursos na modalidade a distância, considerando as condições e exigências ali especificadas.

[...] incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line. (BRASIL, 2017, p 2.).

Certamente que a abertura dessa possibilidade legal proporcionou às IES experiências e reflexões vivenciais que fomentaram a discussão científica e propiciaram alterações na cultura institucional que hoje constituem a compreensão de Ensino Híbrido no país. Cabe destacar, no entanto, a perspectiva de ensino Híbrido pressupõe a realização também de atividades com presencialidade física, o que está impossibilitado pelo contexto pandêmico da COVID-19 que impõe o distanciamento físico.

A **educação on-line** é um conceito amplo e multifacetado e sem regulamentação no Brasil. Justamente, pela seu espectro complexo, talvez não caiba colocar o conceito em estruturas rígidas que inviabilizam suas múltiplas potencialidades. Assim, neste estudo, a educação on-line é compreendida como um complexo de ações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais que fortalecem práticas interativas e hipertextuais (SANTOS, 2019).

Enquanto fenômeno nascido da cibercultura, a Educação On-line, portanto, não é sinônimo de EaD. No entendimento de Santos (2019), a Educação On-line é uma perspectiva pedagógica que pode ser assumida como potencializadora de situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos.

Deste modo, não são os encontros mediados por tecnologias telemáticas nem a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem que caracterizam essa perspectiva educativa, mas sim a cibercultura enquanto fenômeno social associado à maneira como os atores do processo se apropriam das tecnologias digitais e do ciberespaço por meio de processos interativos de autoria e cocriação.

A principal crítica que Santos (2019) sustenta é a de que, muitas vezes, o paradigma educacional dos processos de ensino com mediação tecnológica digital são centrados em pressupostos pedagógicos pautados na transmissão, adotando lógicas massivas das mídias de massa e auto aprendizagem reativa, ao tempo que nas vivências do ciberespaço, no contexto da cibercultura, os sujeitos interagem com as interfaces para produzir e compartilhar coletivamente e em rede, informações e conhecimento. A educação on-line, nesse sentido, tem princípios e fundamentos engendrados a partir de elementos centrais da cibercultura: o social, a rede e a autoria.

Neste caleidoscópio de conceitos, em razão sobretudo da pandemia de COVID-19, uma outra terminologia ganha repercussão e visibilidade: **o ensino remoto**. A legislação vigente, mesmo a construída em razão da pandemia de COVID-19, não contempla conceitualmente nem procedimentalmente o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino. No entanto, o termo se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere a educação escolar em tempos de pandemia.

As portarias nº 544, de 16 de junho de 2020<sup>5</sup> e nº 376, de 3 de abril de 2020 do Ministério da educação dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19 na educação superior e na educação profissional, respectivamente, em nível nacional. Nesses documentos ficam autorizados, excepcionalmente, a suspensão ou substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (BRASIL, 2020b, p.1).

Já as ações voltadas para a educação básica são de responsabilidade dos entes que as gerenciam – estados e municípios – e têm dispositivos legais diversos que, no recorte desta pesquisa, adotam condutas diferenciadas como: regime especial de aulas não presenciais (Amazonas), regime especial não presencial (Bahia), regime de estudo não presencial (Minas Gerais), atividades não presenciais (Mato Grosso), aulas remotas (Rio Grande do Sul). Assim, com exceção do governo do estado no Rio Grande do Sul – que informa adotar aulas remotas como modalidade de ensino por conta da pandemia –, o termo remoto não aparece como tipologia pedagógica nos demais documentos legais.

Embora a legislação não conceitue o ensino remoto nem o adote como categoria fundamentada em referenciais teóricos consolidados, já há discussão em torno do termo que ganhou notoriedade em 2020. Santo e Trindade (2020) demarcam o surgimento do ensino remoto emergencial (ERE) a partir de situações atípicas como pandemias e outras catástrofes e o define como possibilidade para a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de diminuir os prejuízos derivados da suspensão das aulas presenciais.

---

5 Essa portaria revogou as portarias anteriores nº 343, de 17 de março de 2020 posteriormente alterada pelas portarias nº 345, de 19 de março de 2020, nº 473, de 12 de maio de 2020 que tratavam do mesmo assunto.

A inclusão dos termos emergencial e do remoto na definição das práticas de ensino desenvolvidas no contexto que o mundo está vivendo em 2020 é fundamental na perspectiva de Tomazinho (2020), pois o que caracteriza o remoto é a impossibilidade de professores e estudantes frequentarem as escolas em razão da tentativa de contenção da propagação do novo coronavírus. Já o emergencial, situa a temporalidade desta alternativa, uma vez que os planejamentos pedagógicos de todas as instituições de ensino foram interrompidos abruptamente, com riscos de não mais serem aproveitados no ano de 2020 e novas alternativas precisaram ser adotadas na mesma velocidade.

Desta forma, o ensino remoto é uma alternativa emergencial e pontual adotada, ainda que não nominalmente muitas vezes, por instituições de ensino para tentar que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente. Tem sido desenvolvido no Brasil das mais diversas formas, com a mediação de tecnologias digitais ou não digitais. Nomear referencialmente as modalidades, tipologias e práticas de ensino é importante para evitar o enfraquecimento e fragilização das áreas educacionais.

### **3 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PANDEMIA COVID-19: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

Ao que parece não há dúvidas que a pandemia de COVID-19 implicará em perdas para a educação e para aprendizagem dos mais de 47.000.000 de estudantes matriculados no país<sup>6</sup>. Na rede pública, esse hiato é ainda maior, cabendo a cada secretaria de educação propor alternativas para o contexto de suspensão das atividades presenciais físicas, bem como, o planejamento para o retorno dos estudantes.

Essa situação, em um contexto educacional que já enfrenta desafios importantes em função das transformações sociais que o mundo vivencia, ganha novas provocações em razão do cenário pandêmico. Como sinaliza Nóvoa (2020), os sistemas de educação não sabem como lidar com essa crise especificamente e é preciso, reconhecer o não saber, entendendo, porém, que é essencial agir em defesa de uma educação que seja, sobretudo, pautada na luta contra as desigualdades sociais. Assim, interromper as atividades pedagógicas não deveria ser uma opção sob o risco de o estudante não retornar ao espaço escolar.

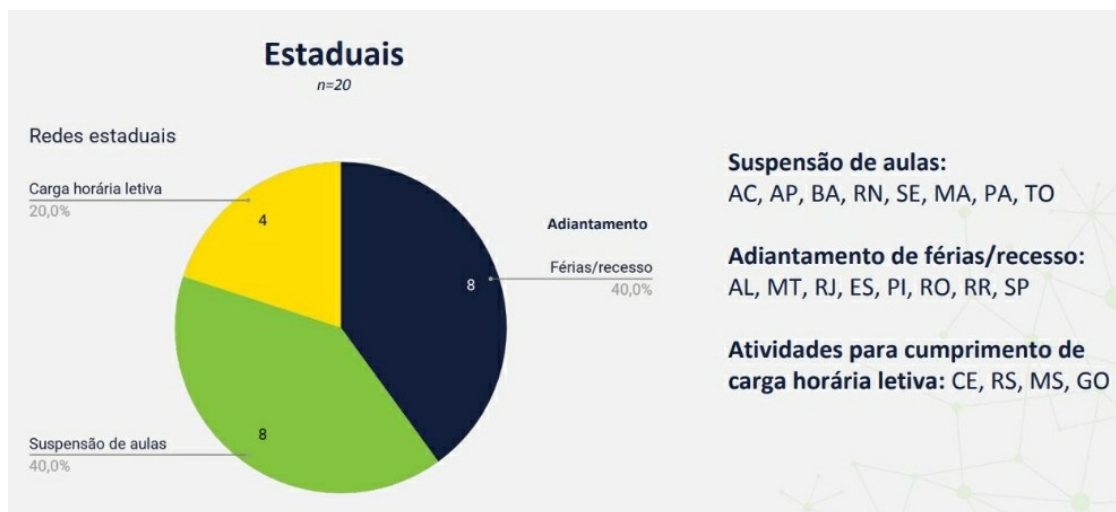
Esse paradoxo justifica a necessária reação imediata do poder público, o que é um grande dificultador, considerando a heterogeneidade e complexidade das circunstâncias educativas no Brasil que vão desde estudantes em situações sérias de vulnerabilidade social até a formação e profissionalização docentes precarizadas para desenvolvimento de práticas pedagógicas sem a presença física de alunos e professores no espaço escolar convencional.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020) construiu um Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota voltado às secretarias de educação do Brasil em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A análise inicial apresentada em abril de 2020, indicou a seguinte situação:

---

<sup>6</sup> Dados do Censo Escolar 2019 produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020b).



**Figura 1** – Orientações/normativas dadas pelas Secretarias Estaduais

Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira.

O levantamento feito pelo CIEB indicou que apenas quatro estados, ainda no começo da pandemia, deram continuidade ao desenvolvimento de atividades pedagógicas para cumprimento da carga horária letiva. Embora o estudo apresente o levantamento de vinte estados, vale afirmar que os demais estados não contemplados e o Distrito Federal também tiveram como primeira ação a suspensão das aulas. No intuito de compreender os limites, possibilidades, convergências e divergências desse contexto, apresenta-se a seguir, a partir de categorias indicadas – uma análise das ações adotadas por cinco secretarias estaduais de educação do país para lidar com a suspensão das atividades presenciais físicas

### 3.1 ENSINO-APRENDIZAGEM EM CASA

As dimensões territoriais do Brasil e diferenças culturais, econômicas e sociais regionais do país apontam para a dificuldade de implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas. Não é esse o propósito dos que defendem uma educação significativa, contextualizada e alinhada às realidades locais e regionais, porém, no contexto de pandemia que o país vivencia, esses hiatos e divergências são ainda mais agravados, além de fortalecer as desigualdades e discrepâncias em um país que mantém, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio, mesmo que o acesso à educação esteja comprometido para maior parte dos alunos matriculados no Ensino Médio.

### 3.1.1 ABRANGÊNCIA DO ENSINO EM CASA

O Estado do Amazonas implantou o programa Aula em Casa, por meio do Decreto nº 42061, de 16 de março de 2020 para todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Médio. O Governo do Estado de Minas Gerais disponibilizou o programa Estude em Casa a partir de 12 de maio de 2020, abrangendo também os estudantes do Ensino fundamental I ao Médio. O estado do Mato Grosso implantou o programa Aprendizagem Conectada (MATO GROSSO, 2020) a partir de maio para os estudantes do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

Já o estado do Rio Grande do Sul (2020) iniciou um programa de Aulas Remotas em 1 de junho para os estudantes do Ensino fundamental I ao Médio, sendo que a primeira etapa foi destinada a ambiência nos ambientes virtuais para professores e estudantes e as atividades remotas iniciaram em 29 de junho.

Entre os estados aqui analisados, a Bahia foi o único que após a suspensão das atividades presenciais não apresentou programa e/ou projeto específico para continuidade das atividades pedagógicas remotas de forma ordenada em toda a rede. Em maio de 2020, a Secretaria de Educação da Bahia, junto com a Undime Bahia, a União de Prefeitos da Bahia (UPB) e a União de Conselhos Municipais de Educação (UNCME) divulgou um documento denominado Orientações Gerais para os Sistemas e Redes de Ensino da Bahia que apresenta orientações relacionadas ao planejamento, à execução e ao acompanhamento de ações, visando minimizar o impacto da interrupção das atividades letivas para os estudantes e, ao mesmo tempo, manter os vínculos da comunidade escolar e a Plataforma da Rede de Práticas<sup>7</sup>.

O documento reúne as iniciativas pedagógicas criadas pelos municípios da Bahia em todos os níveis de ensino. O governador declarou, inclusive, que o Estado não tem condições de padronizar aulas pela internet na rede estadual, a maioria dos alunos é de baixa renda e de menor poder aquisitivo. Não dá para substituir aula presencial por aula pela internet (BAHIA, 2020).

Deste modo, considerando que o estado da Bahia possui 417 municípios, ficou inviável neste artigo reunir as práticas isoladas. Além disso, a intenção é destacar as proposições sistematizadas e coordenadas pelas secretarias estaduais que, por conta da sua abrangência e alcance, possuem os maiores quantitativos de estudantes e docentes. Ainda assim, o documento supracitado reúne estratégias das redes municipais para o Ensino Fundamental e Médio e destaca que no caso da Educação Infantil, as atividades serão compensadas, a *posteriori*, de forma presencial, considerando os limites impostos pela legislação.

### 3.1.2 TECNOLOGIAS ADOTADAS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O conhecimento e diferenciação dos formatos de mediação pedagógica que têm em comum a não presencialidade física é importante na defesa de processos educativos qualitativos que cumpram basicamente princípios básicos de acesso ao saber social e historicamente acumulado pela sociedade e a condições reais de exercício da cidadania. Obviamente que se deve considerar que a escola convencional nunca deve ter pensado na possibilidade de seus alunos

<sup>7</sup> <https://rededepraticasundimebahia.com.br>

e professores não poder frequentar as salas de aula (TOMAZINHO, 2020). Porém, apenas essa condição, como já foi dito, não insere as práticas pedagógicas no campo da EaD.

É possível entender o porquê do estado do Amazonas, considerando que as soluções são pensadas a partir da realidade que se vive, por exemplo, ter sido um dos primeiros a apresentar uma alternativa pedagógica rápida e, provavelmente, uma das mais abrangentes de todo Brasil. O Programa Aula em Casa do estado do Amazonas foi uma adaptação de um programa já existente no estado para fazer chegar educação nos lugares de mais difícil acesso do estado para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e foi ampliado para os demais estudantes das redes públicas durante a pandemia de COVID-19.

É uma solução multiplataforma que disponibiliza aulas não presenciais para os estudantes do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, bem como, atividades orientadas diversificadas para a Educação Infantil. As atividades são transmitidas diariamente pela TV Encontro das Águas, com tempo variável entre 10 minutos a 3h40min, e os professores podem ser consultados via aplicativo específico que leva o mesmo nome do programa, para o esclarecimento de dúvidas durante as aulas.

Os conteúdos audiovisuais são ainda disponibilizados em canal do *YouTube* e no referido aplicativo. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, os conteúdos audiovisuais têm formato diversificado e lúdico, para os demais, o formato é de aula convencional com a divisão da programação, inclusive, como a grade de horários diário escolar.

Em Minas Gerais, o Regime de Estudo Não Presencial conta com diversos suportes técnicos e tecnológicos como o aplicativo Conexão Escola que possui videoaulas, planos de estudo tutorado e recursos didáticos de apoio. Assim como no Mato Grosso, os estudantes podem retirar os materiais impressos na escola caso não tenha internet. Além do aplicativo, a rede estadual disponibiliza para os estudantes o programa Se Liga na Educação, exibido na TV Rede Minas diariamente com duração aproximada de 1:30 minutos com conteúdos selecionados a partir do mapeamento da dificuldade dos estudantes. São também transmitidas aulas ao vivo com duração de uma hora com interação mediada pelo *chat* no aplicativo Conexão Escola.

A Secretaria de Educação do Mato Grosso adotou para a rede de ensino do Fundamental I até o Ensino Médio, a plataforma digital Aprendizagem conectada. A plataforma conta com material apostilado, atividades e videoaulas para o Ensino Fundamental. O Ensino Médio, além dos recursos disponíveis na plataforma, conta com aulas transmitidas pela TV Assembleia 5 vezes na semana das 7h às 8h da manhã. Essas aulas ficam disponíveis no canal do YouTube Pré-Enem Digital. Os estudantes que não têm acesso a internet podem retirar os materiais apostilados e atividades nas escolas públicas.

O Rio Grande do Sul adotou a ferramenta *Google Classroom* como espaço pedagógico. Na plataforma ocorrerão aulas on-line pelo *Meets*, bem como a utilização de todos os recursos pedagógicos disponíveis na referida plataforma. Dos estados pesquisados, o RS foi o único que previu um período de ambientação para a comunidade escolar, com Jornada Pedagógica e orientações sobre a plataforma e os recursos disponíveis, antes das aulas remotas iniciarem.

Como a Bahia não adotou um programa coordenado pela secretaria estadual nem adotou aulas on-line, o ensino remoto desenvolvido no estado é prioritariamente realizado por meio de atividades e consignas impressas como estudos dirigidos, roteiros e fichas de estudo que dialogam com o livro didático adotado pela rede de ensino. Essas atividades são produzidas na maioria das vezes pela secretaria de educação ou por docentes que atuam de forma autônoma/independente por grupo ou unidade escolar. Porém, no documento disponibilizado, há a indicação de escolas que produzem conteúdo audiovisual e disponibilizam em plataformas digitais. Percebe-se pela descrição da Secretaria que as atividades são resultado de iniciativas de gestores escolares e docentes e não há obrigatoriedade para o seu desenvolvimento.

Percebe-se que, mesmo diante das iniciativas dos estados aqui pesquisados, a preocupação é garantir a transmissão de conteúdo no formato equivalente ao que se faz nas salas de aulas presenciais. Reconhece-se, portanto, que os sistemas de ensino, estão desenvolvendo experimentalmente ações pedagógicas adaptadas e, paradoxalmente, a educação precisou acelerar para chegar ao século XXI com questões a serem resolvidas de períodos anteriores.

Em um contexto de cibercultura como a que o mundo vive, as redes sociais digitais, as plataformas de conteúdos estão abarrotadas de informação, de recursos audiovisuais produzidos, de livros digitais e espaços de ensino informal e não formal. A escola precisa apresentar o diferencial nesses processos de ensino que são remotos e emergenciais. Esse diferencial, certamente, é a prática docente que deveria acumular conhecimento específico e didático para apresentar ao estudante em isolamento o que ele efetivamente precisa num cenário de incertezas que uma pandemia carrega.

### **3.1.3 O PAPEL DA AÇÃO DOCENTE**

O papel dos docentes nas realidades pesquisadas são diferentes e têm relação direta com as estratégias de ensino adotadas pelas secretarias de educação a partir do que se cria de expectativa para o desenvolvimento das atividades. A tabela a seguir sistematiza as ações docentes projetadas para os professores no período de ensino remoto nos estados pesquisados.

**Tabela 1** – Ações docentes no ensino remoto

ESTADO	AÇÕES DOCENTES
AM	manter rotina de contato com estudantes via aplicativo de mensagem instantânea para acompanhar e orientar; elaborar planos pedagógicos; acompanhar a transmissão das aulas televisivas e estar disponível durante a transmissão via app para tirar orientar e tirar dúvidas; elaborar revisões e atividades sobre as aulas para quando o retorno alinhado com os conteúdos digitais; mobilizar os estudantes para assistir às aulas; indicar filmes, vídeos, sites, leituras; criar, conforme disponibilidade, turmas virtuais em plataformas gratuitas.
BA	As atividades são descentralizadas e pautadas no trabalho colaborativo e sobretudo no planejamento das ações para o retorno das atividades presenciais.
MG	acompanhar a transmissão das aulas televisivas e estar disponível durante a transmissão para tirar orientar e tirar dúvidas via chat com as turmas; acompanhar o desenvolvimento de todas as atividades e interagir com os estudantes via aplicativo.
MT	participação na formação para professores em 8 eixos; participação em grupos de WhatsApp da turma, ou dos pais e contato pelas redes sociais para ajudar a motivar os estudantes a estudar e a desenvolver as atividades semanalmente e orientar os pais, a motivar e incentivar seus filhos a estudar; acompanhar as publicações no Aplicativo para que possa ajudar na avaliação dos estudantes e no planejamento ao (re)iniciar as aulas.
RS	participação na formação para professores para atuar no ensino remoto; planejar as atividades, preparar aulas e ministrar aulas online.

Fonte: Própria.

Como pode-se perceber, o distanciamento físico social transpôs a educação para contextos remotos desconsiderando, por força da necessidade emergencial, mas também pela recusa de assumir que outros espaços e formas de aprendizagem convergem para a educação formal, fundamentos pedagógicos importantes das orientações teórico-metodológicas da modalidade a distância e da educação on-line.

O Ensino remoto, deste modo, indica uma sequência reducionista: da educação ao ensino; do ensino à mera realização de atividades remotas que dispensam o efetivo trabalho docente de mediação,

diálogo, interação; da relação da escola com demais mediações sociais que ela possibilita (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Do mesmo modo, as práticas vigentes no contexto de pandemia, parecem limitar a ação docente a mera operacionalização de fornecer informações administrativas, mobilizar estudantes para o foco no consumo de conteúdo produzido de forma imediatista e reproduzindo práticas tradicionais já em contestação anteriormente à pandemia.

Pretto, Bonilla e Sena (2020) destacam que os docentes, em regra geral, acessam e se apropriam com facilidade das redes sociais digitais, mas não conseguem articular esse uso com o cotidiano escolar pois são lógicas diferentes que não dialogam.

E, nessa perspectiva, evocam para que sejam pensados outros processos formativos centrados no fortalecimento da autoria e da escola enquanto espaço sistemático de aprendizagem, comunicação e produção de conhecimentos e culturas em uma perspectiva ecológica. Isso implica a defesa absoluta de que não se deve levar a sala de aula tradicional e descompassada no tempo e espaço para as redes on-line e, conseqüentemente para práticas pedagógicas mediadas telematicamente que buscam em sua concepção original, justamente o rompimento com práticas centralizadas exclusivamente no conteúdo e/ou no docente.

Os desafios, que já eram grandes antes do novo coronavírus, ganham proporções imensuráveis durante a pandemia. Certamente, tudo que se está refletindo no campo da educação hoje precisa ser entendido como esforço imprescindível para a educação de amanhã.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu as práticas pedagógicas desenvolvidas pela educação pública de nível básico, a partir de um recorte quantitativo que permitiu identificar que majoritariamente as redes de ensino estão preocupadas em primeiro nível em garantir o cumprimento dos conteúdos escolares ainda que para isso haja uma perda qualitativa e que não seja estimulada a criatividade, autoria e a mediação pedagógica como elementos mais importantes do que a transmissão de conteúdos.

Esses processos são, equivocadamente, relacionados à EaD e a Educação On-line, atribuindo a essas perspectivas pedagógicas ineficiência, incoerência, instrumentalização e conteudismo, como características indissociáveis. Atrelado a isso, o imediatismo de desenvolver práticas pedagógicas até ontem marginalizadas, lançam educadores em modelos pedagógicos sem presencialidade física de maneira mecânica, operacional, sem formação, o que pode resultar em práticas pouco efetivas qualitativamente e, no futuro próximo, causar prejuízos a trajetória de fortalecimento dos processos formativos na modalidade a distância.

A pandemia da COVID-19 evidencia as fragilidades da educação e, ao mesmo tempo, expõe indicativos de transformação necessária nos modos de ensinar e aprender no século XXI. A educação no contexto da cibercultura evoca o princípio freireano de que educar não pode se resumir a práticas de transmissão de conteúdos.

Há instituições de ensino, por exemplo, que quase quatro meses depois do reconhecimento da pandemia não conseguiram promover, construir, propor nenhuma ação de aprendizagem que dispense a

presença física. Na cibercultura, onde quase todos os segmentos econômicos e sociais têm se transformado, a educação, de maneira geral, ainda permanece presa a transmissão de conteúdo escolar constante no livro didático, transpondo apenas o que era ofertado em sala de aula para o ensino remoto.

A crise pedagógica vivenciada em razão do coronavírus precisa ser, pelo menos, uma via para identificar os limites e potencialidades de educar na sociedade do conhecimento, e reconhecer o fato de que as lições da pandemia parecem sinalizar soluções para o pós-quarentena na perspectiva de necessidades de transformação no campo da educação. Ainda que a produção científica e acadêmica sobre a pandemia da COVID-19 seja preliminar, pois a disseminação mundial do coronavírus e seus desdobramentos ainda está em curso, é fundamental resgatar e registrar os desafios desse processo e dos rastros que ele deixará no mundo.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Governo do Estado do. Secretaria de Educação e Desporto. Decreto nº 42061, de 16 de março de 2020. **Aula em casa**, 2020. Disponível em: <http://aulaemcasa.am.gov.br/>. Acesso em 05 de junho de 2020:

ANJOS, Rosana; SILVA, Lídia; ANJOS, Alexandre. Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. **Revista Em Rede**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/14>. Acesso em 10 de junho de 2020:

BAHIA, Governo do Estado da. **Rui Costa suspende aulas por mais 15 dias na Bahia**. 28 abr. 2020. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/rui-costa-suspende-aulas-por-mais-15-dias-na-bahia>. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059/2004. Autoriza a oferta semipresencial em cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1428/2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar 2019. **INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15. jun. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 376/2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jun. 2020b.

CIEB Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto. V. 8, Brasília-DF, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2020:

KENSKI, Vani. Cultura digital e docência no novo cenário da Educação. /n: **Webseminário do ForTEC**, Salvador (Bahia), jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCuCLR4FTAwIVSdDhcxYzAZQ>. Acesso em: 3 jun. 2020.

LEMOS, André. **Isso (não) é muito Black Mirror**: passado, presente e futuro das tecnologias de comunicação e informação. Salvador: EDUFBA, 2018.

MATO GROSSO, Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Volta às aulas** não presenciais / online por (Ambiente Digital de Aprendizagem). 2020. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/>. Acesso em 20 de junho de 2020:

MEIRA, Silvio. Fab talk. **Dois papos**: Inovação na educação, jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4XHLi8C4XKs>. Acesso em: 8 jun 2020.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Estude em casa**. 12 maio 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 30 de maio de 2020:

NÓVOA, António. **Palestra proferida na abertura da Formação Continuada Territorial a Distância**, Salvador (Bahia), abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do Autor, 2020.



RIO GRANDE DO SUL, Governo do. Secretaria da Educação. Aulas Remotas. **ESCOLA RS**, 2020. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/aulas-remotas>. Acesso em: jun. 2020.

SALES, Kathia Marise Borges. **Cognição em ambientes com mediação telemática** uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SALES, Kathia Marise Borges; PINHEIRO, Tulio. A EaD na IPES Baianas: Desafios na Graduação e na Pós-graduação. *In*: SALES, Mary Valda. **Tecnologias e Educação a Distância**: os desafios para a Formação. Salvador: EDUNEB, 2018.

SANTANA, Camila. Pedagogias das conexões: ensinar e aprender na sociedade digital blended. *In*: **Educação em rede**: construindo uma ecologia para a cultura digital, v. 6, n. 1, Porto Alegre, 2019.

SANTO, Eniel E.; TRINDADE, Sara Dias. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. *In*: MACHADO, Dinamara P. **Educação em tempos de COVID-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS; Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** Teresina: EDUFPI, 2019.

TOMAZINHO, P. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **Medium**, 5 abril 2020. Disponível em <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 28 maio 2020.

---

**Recebido em:** 1 de Julho de 2020

**Avaliado em:** 13 de Julho de 2020

**Aceito em:** 31 de Julho de 2020

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Doutora em Educação – UFBA, com estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra (PT); Mestra em Educação e Contemporaneidade – UNEB; Pedagoga; Professora do Instituto Federal Baiano. E-mail: [camilalimasantana@gmail.com](mailto:camilalimasantana@gmail.com).

2 Doutora em Difusão do conhecimento – UFBA; Mestre em Mídia e conhecimento – UFSC; Pedagoga; Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: [kmarise@uneb.br](mailto:kmarise@uneb.br)



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaqual CC BY-SA

