

MOVIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS

*Simone de Souza**, *Solange Franci Raimundo Yaegashi***,
*Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz****

RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar e contrapor as significações atribuídas às modalidades de ensino presencial e remota vivenciadas por vinte e duas acadêmicas do curso de Pedagogia, vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários: um para os dados sociodemográficos e outro referente às modalidades de ensino presencial, a distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE), os quais foram preenchidos via *Google Forms*. Verificou-se que as marcas do modelo presencial ainda são fortes e estão associadas às possibilidades de interação face a face entre professores e colegas, o que conduz a comparações com a EaD e o ERE, sinalizando a inevitável incursão das tecnologias digitais para fins educacionais. Chegou-se à conclusão de que a pandemia trouxe à tona inúmeros aspectos que desvelam desigualdades sociais, tais como a falta de acesso à internet de qualidade e equipamentos compartilhados entre membros de uma mesma família. Revelou-se, ademais, a necessidade de organização do ambiente de estudos e do gerenciamento do tempo, em um contexto de equilíbrio de funções profissionais, estudantis e familiares.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Pandemia de covid-19. Pedagogia. Ensino. Aprendizagem.

* Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, área de Didática e Metodologia do Ensino (UEM). ORCID: 0000-0002-6583-5223. Correio eletrônico: ssouza2@uem.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). ORCID: 0000-0002-7666-7253. Correio eletrônico: solangefry@gmail.com

***Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: 0000-0001-9645-3589. Correio eletrônico: manuglatz@hotmail.com

TEACHING AND LEARNING MOVEMENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC AND ITS IMPACTS ON TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The study aimed to investigate and contrast the meanings attributed to the modalities of face-to-face and remote teaching experienced by twenty-two Pedagogy course academics who are associated with the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR) at the State University of Maringá. For data collection, two questionnaires were used: one for sociodemographic data and the other for on-site teaching, distance teaching (Ensino a Distância - EaD), and Emergency Remote Teaching (Ensino Remoto Emergencial - ERE), which were completed via Google Forms. It was found that the features of the on-site model are still strong and are connected with the possibilities of face-to-face interaction between teachers and colleagues, which leads to comparisons with the EaD and ERE, signaling the inevitable incursion of digital technologies for educational purposes. It was concluded that the pandemic brought to light several aspects that reveal social inequalities, such as the lack of access to quality internet and equipment shared between members of the same family. Furthermore, it was revealed the need to organize the study environment and time management in a context of balancing professional, student, and family functions.

Keywords: *Emergency Remote Learning. Covid-19 pandemic. Pedagogy. Teaching. Learning.*

MOVIMIENTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA DE COVID 19 Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGAS

RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo investigar y contraponer las significaciones atribuidas a las modalidades de la enseñanza presencial y remota vivida por veintidós académicas de la carrera de Pedagogía, vinculadas al Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de la Universidade Estadual de Maringá. Para la recolección de datos se utilizó dos cuestionarios: uno para los datos sociodemográficos y otro referente a las modalidades de enseñanza presencial, a distancia (EaD) y Enseñanza Remota Emergencial (ERE), los cuales fueron rellenados vía Google Forms. Se verificó que las marcas del modelo presencial todavía son fuertes y están asociados a las posibilidades de interacción cara a cara entre profesores y colegas, lo que conduce a comparaciones con la EaD y el ERE, lo que señala la inevitable incursión de las tecnologías digitales para fines educativos. Se concluyó que la pandemia trajo consigo un sin número de aspectos que desvelan desigualdades sociales, tales como la falta de acceso a la internet de buena calidad y equipamientos compartidos entre muchos miembros de una misma familia. Se ha

revelado, aún, la necesidad de organización del ambiente de estudios y del gerenciamiento del tiempo, en un contexto de equilibrio de las funciones profesionales, estudiantiles y familiares.

Palabras clave: *Enseñanza Remota Emergencial. Pandemia de COVID-19. Pedagogía. Enseñanza. Aprendizaje.*

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. No mundo, foram notificados à OMS, até 16 de julho de 2021, 188.655.698 casos confirmados da doença, incluindo 4.067.517 mortes. No Brasil, desde o primeiro caso, confirmado em 26 de fevereiro de 2020, foram registrados outros 19.209.729 casos, e 537.394 óbitos atestados até 16 de julho de 2021 (WHO, 2021).

A realidade pandêmica alterou as formas como pensamos e agimos em variados contextos, promovendo reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem presenciais e a distância. A necessidade de investigações referentes às ações do poder público e da promoção de atividades com suporte tecnológico para fins educacionais se tornou relevante, especialmente no quesito formação de professores.

Este artigo é fruto de uma pesquisa de campo realizada entre acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no estado do Paraná, as quais iniciaram seus estudos de modo presencial e, em virtude da pandemia, foram conduzidas a um modelo educacional não escolhido espontaneamente por elas.

O PANFOR é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2009. É viabilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com as universidades, que agem como formadoras em articulação com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, com vistas a ofertar a educação superior para profissionais da rede pública que estejam vinculados à docência, mas que ainda não possuem formação específica na área (CAPES, 2019).

As profissionais da rede pública em formação vivenciaram, desde o início, as discussões e determinações sobre os ajustes do calendário acadêmico, o qual respeitou os ditames do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEEP) e a Deliberação n.º 01/2020, que indicaram os caminhos metodológicos possíveis a serem utilizados para o denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Na universidade, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) aprovou a Resolução n.º 006/2020-CEP, que autorizou e definiu as condições operacionais da oferta dos cursos. No Art. 2º, parágrafos 5.º e 6.º, ficou estabelecido que as aulas deveriam ocorrer de modo síncrono (60% da carga horária das disciplinas seriam desenvolvidas em encontros com dias e horários fixos, via plataforma *Moodle, G Suite*) e assíncrono (até 40% da carga horária seria executada por atividades de estudos e produções de trabalhos) (UEM, 2020).

Em razão do início da disciplina do PARFOR ter sido de modo presencial e, de repente, ser reorganizada via tecnologias de informação e comunicação, comparações com a Educação a Distância (EaD) foram inevitáveis. Desta feita, dar voz às impressões das estudantes-profissionais da educação imersas nessa reconfiguração educacional foi salutar. Delineamos uma pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com seres humano (COPEP), bem como desenvolvida no interior de um Projeto de Pesquisa Institucional, com o título “As Representações Sociais que emergem sobre as modalidades de ensino presencial e a distância em um contexto de pandemia”.

Para este artigo, selecionamos parte de um estudo mais amplo, com o objetivo de investigar e contrapor as significações atribuídas às modalidades de ensino presencial e remota vivenciadas pelas acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR. No primeiro momento, abordamos o contexto em que a pesquisa foi realizada e o perfil das participantes, construído a partir das respostas ao questionário sociodemográfico. Em seguida, apresentamos a metodologia e as diferenças entre a educação presencial, a distância e o ensino remoto emergencial, para, posteriormente, explorar os resultados e as discussões.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA E O PERFIL DAS PARTICIPANTES

A pesquisa se desenvolveu com uma turma de Pedagogia PARFOR da Universidade Estadual de Maringá, composta por 22 (vinte e duas) estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil II. Essa disciplina faz parte da grade curricular do curso de modalidade presencial, ofertado em 2020 às servidoras públicas municipais, as quais deveriam cumprir os estudos teóricos na sede da instituição e as atividades práticas nos Centros de Educação Infantil (CMEI).

Os estudos iniciaram presencialmente em dois encontros em sala de aula da universidade, que necessitou ser transferida para o ambiente virtual em razão da pandemia. Esse ambiente denominado “Moodle Presencial” foi o espaço utilizado para as atividades de perfil teórico; as de cunho prático – próprias do estágio supervisionado – sofreram adaptações de acordo com as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC).

Para cumprir com a carga horária obrigatória de atividades práticas, a SEDUC permitiu que as acadêmicas realizassem as entrevistas com os gestores dos CMEIs de modo remoto (por agendamento e execução via *Meet* ou envio das questões por e-mail) e as observações do espaço físico escolar em forma de gravação de vídeos e fotos; as intervenções pedagógicas¹ com as crianças se adequaram às ações das professoras das turmas, ou seja, as estagiárias entravam em contato com a supervisora escolar e a professora regente da turma, a qual, por sua vez, selecionava o tema que deveria ser explorado pelas estagiárias, e estas elaboravam propostas de atividades de acordo com a temática. Os planejamentos escritos foram submetidos à docente da universidade, supervisora do estágio, a qual solicitou que os

¹ As intervenções pedagógicas são os momentos em que as estagiárias planejam as aulas e as executam diretamente junto às crianças, o que pode ser denominado, também, regência de classe.

vídeos fossem gravados simulando a execução das aulas com as crianças (não houve contato direto com elas).

Diante dos desafios impostos pelas condições emergenciais de formação dos professores, a pesquisa trazida neste artigo foi delineada e, ao final da disciplina, as acadêmicas foram convidadas a participar respondendo a dois questionários: um para a coleta dos dados sociodemográficos e outro para os dados referentes às modalidades de ensino presencial, a distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O perfil sociodemográfico foi respondido por dezessete acadêmicas. Suas idades variaram de 23 a 57 anos. Quanto ao estado civil, nove (52,94%) são solteiras, seis (35,29%) são casadas, uma (5,88%) é divorciada, e uma (5,88%) se apresenta em união estável. Em relação a quantas pessoas moravam com elas, uma (5,88%) afirmou morar com sete pessoas, três (17,65%) com cinco, três (17,65%) com quatro, sete (41,18%) com três, uma (5,88%) com dois e duas (11,76%) moram sozinhas.

No que tange à escolaridade, onze (64,70%) afirmaram ter curso superior incompleto, três (17,65%) superior completo, duas (11,76%) possuem magistério e uma (5,88%) especialização em Psicopedagogia. Foi pedido para que especificassem o curso superior, concluído ou em processo: treze (76,47%) responderam Pedagogia, uma afirmou estar cursando Serviço Social; outra também respondeu licenciatura em História. Duas (11,76%) responderam Administração, uma (5,88%) afirmou ter curso superior completo e apenas uma (5,88%) não respondeu.

Como todas as participantes são funcionárias municipais em exercício, elas registraram a função em que atuam e o tempo dedicado a esta. Uma acadêmica (5,88%) afirmou dedicar 44 horas semanais, nove (52,94%) 40 horas, quatro (23,53%) 30 horas, duas (11,76%) 8 horas e uma (5,88%) 6 horas. Além disso, doze (70,59%) declararam não exercer quaisquer outras funções fora da escola, quatro (23,53%) responderam o oposto, indicando funções como de dona de casa, babá, vendedora e trabalho com artesanato.

Todas possuem acesso a um computador ou a algum outro aparelho com internet; dez (58,82%) contam com uso exclusivo, e sete (41,18%) compartilham com a família.

Em síntese, as participantes da pesquisa, em sua maioria, encontram-se na faixa etária entre 23-57 anos, trabalham mais de 30 horas semanais, são casadas e residem com 3 a 7 pessoas, o que conduz ao compartilhamento do uso de computadores ou outro aparelho com acesso à internet (dez acadêmicas possuem uso exclusivo). Uma grande parte já possui ou está participando de estudos específicos na área da educação, bem como tem atuação na Educação Básica. Tais informações são relevantes para compreendermos como o ERE impactou o processo de formação acadêmica e profissional docente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa de cunho qualitativo, exploratório e descritivo abriu espaço para que as ideias subjetivas, opiniões e sensações viessem à tona (BICUDO, 2004), ao mesmo tempo que as participantes, ao se posicionaram diante do percurso de estudos destinados a elas, expuseram suas “[...] práticas, crenças, episódios passados, juízos [...]” (BARDIN, 2016, p. 93-94).

Em seus discursos, buscou-se identificar os sentidos atribuídos às experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas pelas estudantes, respeitando-se o seguinte percurso metodológico para a realização da pesquisa de campo: a) submissão ao COPEP (Parecer n.º 4045049); b) estudos de documentos e referenciais bibliográficos; c) aplicação de dois questionários, o sociodemográfico e sobre as modalidades de ensino, compostos por questões abertas e fechadas, e preenchidos via *Google Forms*; d) organização dos dados coletados, construindo categorias temáticas de acordo com a teoria da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). As análises buscaram as marcas de sentido que evidenciaram as representações sociais que circulavam entre as participantes da pesquisa.

Em razão dos limites deste artigo, selecionamos uma das questões do questionário para as discussões. A partir das respostas emitidas, estabelecemos quatro categorias em virtude das semelhanças de sentidos nos discursos emitidos pelas acadêmicas, a saber: elementos de dependência econômica e social; organização do ambiente e do tempo para estudos; interação social e avaliação da qualidade do ensino.

4 DISTINÇÕES ENTRE ENSINO PRESENCIAL, ENSINO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Diante das condições excepcionais, as comparações entre as atividades educacionais presenciais e a distância foram inevitáveis e, conseqüentemente, equívocos foram divulgados e preconceitos atribuídos à EaD, em um contexto de emergência do ERE.

Os sentidos associados à EaD fazem parte do que Joye, Moreira e Rocha (2020) chamam de polissemia de terminologias originárias de outros idiomas e que se somam aos discursos disseminados pela mídia e por falas espontâneas sobre uma forma de ensino e de aprendizagem que não ocorre nas salas de aula presenciais.

A modalidade de ensino presencial está envolta em práticas seculares que se tornaram habituais quando nos referimos à escolarização. É um modo de ensinar e aprender de forma convencional em que professores e alunos estão em sala de aula, em um mesmo horário, realizando a troca direta de conhecimentos, com uma didática denominada tradicional (relação vertical de transmissão de conteúdos que serão recebidos pelos alunos por meio do método expositivo). Para Souza *et al.* (2020, p. 45),

O *habitus* adquirido/incorporado pelo indivíduo nos diferentes espaços sociais em que transitou constituirá, dessa forma, uma matriz de percepção, apreciação e ação pela qual ele se guiará. Enfim, esse *habitus* do indivíduo é algo que está sempre muito presente dentro de cada um. E, quando se diz dele em educação, observa-se o quanto é difícil o que Bourdieu denomina de reconversão do *habitus* que quer dizer abandonar um determinado paradigma mental para incorporar uma outra maneira de desenvolvimento de atividades.

O hábito de aprender na relação frente a frente com o professor é profundamente abalado diante da EaD e do ERE. Para esclarecer as bases em que cada uma

dessas maneiras de organizar a educação se assenta, sintetizamos pontos que caracterizam cada uma delas.

Não há consenso sobre a origem da EaD, mas, em 1922, o rádio foi utilizado para que aulas fossem transmitidas, o que marca uma forma diferenciada de promover a aprendizagem (SARAIVA, 2008). Por sua vez, o ERE foi autorizado de forma emergencial para 2020 e 2021, por meio da Portaria do MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, e legislações subsequentes (Medida Provisória n.º 934/2020, a título de exemplo). As definições de ambas marcam suas diferenças; vejamos o que o Decreto n.º 9057, de 25 de maio de 2017, postula quanto à EaD:

Considera-se educação a distância a **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 [...] (BRASIL, 2017, p. 1, grifo nosso).

Para o nível superior, o ERE é “[...] a **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, Portaria n.º 544, 2020, p. 1, grifo nosso).

Por ser uma modalidade de educação, a EaD conta com Projeto Político-Pedagógico (PPP), metodologias próprias, *designer* de curso, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); há suporte de vários profissionais habilitados que atuam do começo ao fim dos cursos, dentre outras características que imprimem a ela uma organização estrutural e pedagógica sólida, requisitos indicados no Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e legislações subsequentes (BRASIL, 2017).

Em contrapartida, o ERE é uma ação pontual, em que o modelo presencial é a fonte dos padrões de organização dos estudos, que são adaptados com suporte da distribuição de material impresso, uso de redes sociais e televisão para divulgação de aulas, priorizando os momentos em que simulam dia e horário em que todos estariam presentes em sala de aula. São comuns problemas como o de acesso a aparelhos eficientes com internet, além do desconhecimento de docentes e discentes das práticas de ensinar e aprender por meio de tecnologias.

Há de se destacar que os professores que atuam no formato emergencial são os que, na maioria dos casos, organizam todo o processo sem apoio técnico especializado. Assim, desde o início da pandemia, esses professores têm sido cobrados pelo domínio das tecnologias digitais, mesmo sem terem sido capacitados antecipadamente para isso, além de conviverem com a insegurança de algo que não tem previsão de término.

Na educação remota, **o professor é, na maioria das vezes, o responsável por tudo**, desde a seleção de conteúdo, produção de videoaulas, implementação de aulas em AVAs (se houver), dentre outros. Novas habilidades são requeridas e os professores incorrem no risco de se tornarem “MacGyvers instrucionais”, haja vista a cobrança de **apresentar soluções educacionais de forma rápida sem as condições ideais**, como acesso igualitário, estrutura tecnológica e formação docente. (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14, grifo nosso).

Ao tomar como parâmetro os estudantes, compete destacar que, na EaD, são eles quem escolhem esse modelo educacional; são responsáveis pelo gerenciamento do tempo e espaço de estudos. Na maioria dos cursos ofertados por instituições públicas qualificadas, os estudantes recebem capacitação para utilizarem o AVA e os meios para interações entre tutores, colegas e professores. Espera-se deles um perfil de autonomia, ainda embrionário na visão de Belloni (2006).

Nas palavras de Maia e Mattar (2007, p. 85), o “aluno virtual” precisa ter acesso

[...] a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los; ter a mente aberta e compartilhar detalhes de sua vida, seu trabalho e outras experiências educacionais; não pode se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; deve desejar dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não ver o curso como “maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma; os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, pessoas que pensam criticamente; a capacidade de refletir é outra qualidade fundamental para o aluno virtual de sucesso.

Para o ERE, o aluno necessitou fazer parte de outro modelo determinado, sem tempo de se preparar para as realidades estrutural, econômica, social e educacional influenciadoras de novos comportamentos no processo de ensinar e de aprender.

Convivemos com as marcas da escolarização secular e a possibilidade de dinâmicas inovadoras, ao mesmo tempo que a ideia de aprendizagem híbrida se constrói e se torna mais comum. Para Gouvêa e Oliveira (2006), a educação viabilizada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) traz consequências.

A subjetividade construída durante séculos de sistema educativo presencial, no qual o professor se encontrava no papel de controlar o fluxo de informação, as formas de apreensão do conteúdo e modos de entendimento daquilo que circulava no espaço escolar (ou mesmo se acreditava que possuía tal poder de controle), passa a ser solapada pela distância que coloca o aluno longe de seu olhar, de sua fala e de sua influência direta. (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p. 107).

Isso posto, interessa-nos compreender as percepções das acadêmicas participantes da pesquisa acerca das diferentes modalidades de ensino.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes das participantes responderem à questão foco das discussões neste artigo, foram feitas a elas as seguintes perguntas: 1) descreva as principais características de uma aula presencial frequentada por você no curso de Pedagogia PARFOR; 2) quais pontos positivos você atribui à educação presencial?; 3) quais pontos negativos você atribui à educação presencial?; 4) você já teve alguma experiência de aprendizagem na modalidade a distância?; 5) caso tenha respondido sim à pergunta anterior, especifique qual curso frequentou e descreva como estava organizada a aprendizagem a distância vivenciada por você; 6) quais pontos positivos você atribui à educação a distância?; 7) quais pontos negativos você

atribui à educação a distância?; 8) sua forma de entender o processo de ensino e de aprendizagem mudou em função da pandemia de Covid-19? Explique; 9) observações complementares (fique à vontade para expressar sentimentos, opiniões, críticas e sugestões sobre as modalidades de educação em tempos de Covid-19).

Nossas análises incidirão sobre a nona questão, inferindo que as respostas anteriores auxiliaram na atenção direcionada ao processo vivido pelas estudantes como um todo, a ponto de culminar em uma síntese reflexiva quanto aos modelos de ensino, bem como aos sentimentos e impressões de todo o processo. Organizamos as respostas em quatro categorias nas quais os sentidos discursivos se aproximam, tais como: elementos de dependência econômica e social; organização do ambiente e do tempo para estudos; interação social e avaliação da qualidade do ensino. Optamos por identificar os depoimentos com a letra E para estudante, e numeração correspondente, por exemplo, E1 seria a resposta da estudante 1, e assim sucessivamente.

Os elementos de dependência se referem às condições sociais e econômicas que facilitam ou prejudicam a maneira como as estudantes usufruíram dos modos de ensino assentados no uso da internet. Os depoimentos, a seguir, retratam esses condicionantes.

Entendo a dinâmica, mas o problema maior é que dependemos da internet, assim como de transporte quando a aula é presencial. Também entendo que, em casa, há uma movimentação maior, pessoas em torno, família e filhos pedindo atenção. A pandemia veio para mostrar que é possível ter uma formação de qualidade. A desvantagem é que precisa de um pouco de ordem durante a transmissão e ter paciência com a conexão. (E1).

Nesses tempos de pandemia, o ensino remoto foi a melhor coisa que aconteceu para mim, pois estou conseguindo cuidar de meu bebê e, ainda assim, continuar o curso, sendo que, no modo presencial, isso não seria possível. (E2).

As ações promovidas pelo ERE foram compreendidas pelas estudantes envolvidas em um cenário domiciliar, o qual exigiu organização pessoal no sentido de separar as atividades de estudos das outras demandas. Contudo, as interferências de acesso ocorrem tanto no modelo presencial quanto no remoto; atualmente, é um desafio econômico e social equilibrar os afazeres domésticos, com os estudos via tecnologias de boa qualidade. Há quem se autoavaliou positivamente: “estou conseguindo” e “foi a melhor coisa que aconteceu para mim” (E2) e atribuiu ao “ter paciência” (E1) o caminho para lidar com a qualidade da conexão.

Silva, Souza e Menezes (2020) alertam para o custeio da internet de qualidade, ao se desdobrar no fato de que

[...] ainda existe a problemática de utilização dessas ferramentas (Smartphone, notebook, tablet, entre outros) que, na maioria das vezes, é feita de forma “dividida” entre as pessoas da família, comprometendo o tempo hábil destinado aos estudos; e, no caso de compartilhamento da mesma rede domiciliar, a utilização de uma internet de qualidade, dificultando, assim, a participação de atividades síncronas de forma efetiva. (SILVA; SOUZA; MENEZES, 2020, p. 7).

Cabe recordar que os dados sociodemográficos das participantes da pesquisa indicaram que 41,18% moram com quatro a sete pessoas e todas possuem acesso a aparelhos com internet, sendo que dez (58,82%) têm uso exclusivo e sete (41,18%) compartilham com a família. Além disso, 82,35% dedicam mais de trinta horas semanais às suas funções no serviço público.

Nesse contexto, as acadêmicas indicam que os estudos pelo ERE dependem do acesso à internet de qualidade e do equilíbrio das funções sociais, o que, por sua vez, conduz às reflexões sobre as condições da organização do ambiente e do tempo de estudos – segunda categoria de análise. Os discursos de E9 e E7 indicam as dificuldades presentes nesses âmbitos.

As aulas *on-line* muito extensas ficam cansativas e, por serem em casa, ocorrem distrações com facilidade, assim prejudica a produtividade da aula. Meu sentimento é de gratidão ao corpo docente, que se empenha em nos ajudar a continuar os estudos, tendo em vista as dificuldades que todas temos em acessar as tecnologias e acompanhar as explicações por estarmos em casa, onde o ambiente não é como uma sala de aula. (E9).

Não tenho críticas em relação à professora, de forma nenhuma, a considero uma pessoa extremamente compreensiva. Agora, em relação a mim, não me considero uma aluna exemplar, muito menos a distância. Não estou conseguindo cumprir com os prazos, já que estou há sete meses com meus filhos em casa. Tenho de ter um pouco mais de tempo para eles, porque, além das minhas atividades diárias que já eram rotina, agora tenho de ajudar com suas atividades que, por sinal, não estão sendo poucas. Desculpe o desabafo. (E7).

O ERE exigiu dos docentes e discentes uma reorganização e ressignificação dos modos de ensinar e de aprender. Nesse novo cenário, a residência se transforma em escola: as atividades de cuidados com a família e a casa convivem com os trabalhos acadêmicos com seus prazos, leituras, dentre outros aspectos; mães se tornam mediadoras dos estudos de seus filhos e filhas, ao mesmo tempo que inúmeros sentimentos vêm à tona. Trata-se de um panorama que conduz E4 a afirmar: “Para falar a verdade, não estou gostando de estudar assim.”

Os desafios de conciliar várias tarefas ao longo do dia, sem que o curso esteja bem marcado em um local fixo com horários determinados, trouxeram, também, as preocupações com as metodologias que conduzem (ou não) à aprendizagem, especialmente no que tange ao papel das interações – nossa terceira categoria de análise. Nas palavras das acadêmicas:

Em tempos de pandemia e ensino remoto, minhas experiências levaram-me a intensificar minha percepção de que as aulas presenciais são o melhor caminho, pois, para o processo de ensino-aprendizagem, é preciso interação e experiências que só serão compartilhadas na vivência com o outro. (E8).

Ficou difícil se distanciar e ter de ficar em casa, para não correr risco. Mas tudo vale de experiência. Cada ser humano viu o quanto um precisa do outro, ficamos no mesmo patamar com a pandemia. (E6).

Percebo que pessoas que matam aula e não gostam de estudar acham uma maneira de prejudicar o andamento das pessoas que têm um foco. O mais cômico é que são sempre as mesmas pessoas. (E1).

A centralidade do contato face a face ainda é intensa. Oliveira (2010) pontua que, apesar de convivermos cotidianamente com as tecnologias, ainda nos encontramos “[...] presos aos modelos de educação, que levam em conta apenas o físico, o texto, o papel, o aluno presente em sala de aula.” (OLIVEIRA, 2010, p. 48). O depoimento de E1 ilustra essa prisão ao denunciar o matar aula e a interferência de outros alunos em um perfil típico do modelo presencial.

Os termos interação e interatividade são utilizados como marcas diferenciais entre os modelos educacionais, comumente associados à presencialidade e/ou à EaD, respectivamente, o que pode ser questionado. Primeiramente, conceituar a ambos é oportuno; depois, refletir suas bases em um contexto de ensino-aprendizagem é esclarecedor.

A interação é o ato de compartilhamento de atividades entre duas ou mais pessoas, podendo ser mediada por telefone, carta, e-mail, redes sociais, dentre outros recursos (BELLONI, 2006; ROMERO, 2010). Por sua vez, interatividade é a “[...] capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação.” (ROMERO, 2010, p. 84). Para ilustrar a interatividade, pensemos no uso da televisão: quem assiste a ela mobiliza referenciais pessoais e interpreta o que vê sem que haja interação, pois é uma ação de mão única.

Em ambos os casos, é possível ensinar e aprender, ocorrendo interação com ou sem auxílio de aparelhos. Vejamos um exemplo que confronta a ideia de que somente o modelo presencial garante a interação. Romero (2010) nos convida a fazer um exercício imaginário em duas situações: a) suponha que o professor esteja em uma sala de aula repleta de alunos e alunas; de frente para o quadro, desenvolve o conteúdo com suas anotações e, raramente, para e faz perguntas, e, quando faz, ele mesmo responde; b) em outra circunstância, o professor anota no quadro algumas ideias para apoiar sua aula, às vezes projeta imagens, altera sua voz, usa de empolgação e bom humor para enriquecer seus comentários; lança perguntas somente a alguns estudantes, pois há muitos deles e, ao receber suas respostas, utiliza-as para desencadear as próximas reflexões.

Nas duas situações, os professores ensinam, mas não há garantias de aprendizagem. O ponto central é que os estudantes são capazes de sentir a interatividade mesmo que não estejam literalmente em processo de interação, um a um conversando diretamente com seus colegas e professores. Em outras palavras, é possível ocorrer interação em modelos de educação *on-line*, desde que a metodologia docente assim o promova, utilizando suportes adequados de comunicação. Na afirmação de E8, em que, para o “[...] ensino-aprendizagem, é preciso interação e experiências que só serão compartilhadas na vivência com o outro [...]”, inferimos que a “vivência com o outro” é ampliada com o uso das TICs.

Nossas casas já não nos isolam do mundo. Ao contrário, com os muitos recursos e meios de comunicação em rede, nossas casas se tornaram encruzilhadas eletrônicas, são máquinas de mobilidade. Então, estar em casa, agora, significa circular aceleradamente pelos ambientes do ciberespaço. Desse modo, quando usamos a expressão isolamento

social, na verdade, estamos nos referindo a isolamento físico. (COUTO; COUTO; PORTO CRUZ, 2020, p. 206).

Os discursos referentes ao processo de ensino-aprendizagem em contexto epidêmico avaliam a qualidade do que foi ofertado no âmbito educacional, foco de nossa última, mas não menos importante, categoria de análise. Os discursos das estudantes explicitam:

Apesar de estarmos vivendo um momento de pandemia, que muitas pessoas não aguentam mais ficar em casa, para mim, está ótimo, pela questão de ter mais tempo para a família e estudos. (E3).

Sendo um impacto nas escolas, deixando de assistir nossas aulas e ir ao nosso espaço de aprendizagem, acho que se perdeu a qualidade de ensino presencial para o ensino virtual, ao qual nem todos estão acostumados, procurando visualizar ou tirar lições de aprendizado desse tempo em que não temos a escola para nos receber. (E5).

Estou tendo a oportunidade de me inserir em um universo digital, o qual eu não conhecia ainda. Em outros tempos, creio que o modo presencial ainda seria a melhor opção para o ensino, pois estar com as pessoas, professores e alunos, em um ambiente adequado, facilita o processo de aprendizagem; mas é preciso mesclar as aprendizagens e a melhor maneira é a prática a qual estamos tendo nesses tempos, pois o mundo digital é realidade há algum tempo e, por isso, temos de nos adaptar a ele. Essa está sendo a melhor forma de obtermos o conhecimento! (E4).

As avaliações incidem sobre os modelos presencial e digital, em um contexto no qual a escola ainda é vista como o espaço adequado para o ensino e aprendizagem. Todavia, as experiências com atividades virtuais pavimentaram outro caminho educacional. Para Martins e Almeida (2020, p. 9), “[...] as tecnologias podem potencializar as práticas pedagógicas colaborativas, deixando pistas de que não se trata apenas da inclusão das tecnologias em ambiente escolar, mas, sim, de uma transformação de pensamento sobre o ato educativo.”

No discurso de E4, essa transformação é vislumbrada ao afirmar que “[...] é preciso mesclar as aprendizagens e a melhor maneira é a prática a qual estamos tendo nesses tempos, pois o mundo digital é realidade [...]”.

Couto, Couto e Porto Cruz (2020) recordam que, em tempos de pandemias, ao longo da história da humanidade, memórias são revisitadas e costumes reavaliados sinalizando para ações educativas positivas.

Desse modo, professores e alunos matriculados em cursos antes presenciais migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes. (COUTO; COUTO; PORTO CRUZ, 2020, p. 209).

Nesse contexto, as experiências com as tecnologias digitais para fins educacionais mexeram substancialmente com os nossos hábitos, provocaram a criação

de alternativas de conciliação das variadas funções sociais que assumimos, movimentaram a realidade econômica de todos para a reordenação das prioridades e impeliram a pensar o futuro próximo com um novo olhar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar voz às acadêmicas de Pedagogia PARFOR, também profissionais atuantes na Educação Básica, permitiu-nos delinear como os modelos de ensino e aprendizagem foram sentidos por elas, a ponto de revelar os movimentos sociais, econômicos, estruturais e emocionais que sustentaram suas vivências em um desenho de curso alterado repentinamente.

Os discursos indicaram as marcas do modelo presencial, fundamentadas na interação face a face entre professores e alunos, como a principal forma de atingir a educação de qualidade. Quando esse modelo não pôde ser posto em prática, a alternativa do ERE trouxe para o debate outras formas de perceber o processo de ensino-aprendizagem, às vezes confundido com a EaD, mas que pleiteou ressignificações.

Essas ressignificações trazem à baila inúmeros aspectos, por exemplo: a questão socioeconômica, tendo em vista a exigência de aparelhos com acesso à internet de boa qualidade; revela a necessidade de reestruturação do ambiente familiar que não estava preparado para se tornar uma sala de aula adaptada, bem como a reorganização das relações interpessoais entre mães, pais e filhos que convivem com funções diversas embaixo do mesmo teto (a mãe profissional que exerce suas funções via teletrabalho e mediadora dos estudos de seus filhos, ao mesmo tempo que também é estudante); a administração do tempo como um todo, visando a equilibrar as horas de trabalho com as horas dedicadas ao curso, além da necessidade de descanso e atividades de lazer.

Tal cenário impulsiona as avaliações sobre a educação oferecida no ambiente universitário e nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, visto que todas as participantes da pesquisa atuam nessas escolas, estando diretamente envolvidas com os arranjos institucionais promovidos de acordo com as legislações vigentes.

Os depoimentos acentuam a diferenciação de um tempo passado - modelo presencial já tido como um hábito - que necessita ser vislumbrado sobre novas bases; as TICs inserem as acadêmicas no mundo digital para fins educacionais e as conectam com novas formas de se relacionarem com os conhecimentos, com seus professores e colegas. Sinalizam um outro vir a ser permeado de metodologias em AVA, *lives*, *chat*, *Meet*, *WhatsApp*, dentre outros meios.

Por fim, reconhecemos a gravidade do momento vivido por todos nós, que exige alterações em nossos modos de vida, ao mesmo tempo em que direciona os holofotes para o campo educacional, *locus* de formação humana e, por isso, fonte importante de constantes pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 99-112.

BRASIL. *Decreto nº 9057, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória nº 934, de 2020*. Normas excepcionais sobre a duração do ano letivo. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR*. Brasília: Portal do Governo Brasileiro, 2019.

CEEP - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Parecer CEE/CP nº 01/20*. Delegação de atribuições à Secretaria de Estado da Educação do Paraná - artigo 91 da Deliberação nº 03/13-CEE/PR. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2020/CP/pa_cp_01_20.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; PORTO CRUZ, I. de M. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 9 jul. 2021.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar

em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes, fazeres escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acesso em: 9 jul. 2021.

OLIVEIRA, D. E. de M. B. *Educação a distância: reconfiguração dos elementos didáticos*. 2010. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

ROMERO, T. *Educação sem distâncias: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 70, p. 17-27, 2008.

SILVA, A. C. O.; SOUZA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383/8717>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SOUZA, S. M. F. *et al.* Os encontros e desencontros do ensino presencial, a distância e remoto em tempos de Covid-19. *Revista Transformar*, Itaperuna, Edição Especial, p. 38-51, 2020.

UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Resolução nº 006/2020-CEP*. Autorizar, em caráter excepcional, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a utilização de recursos digitais para a operacionalização das disciplinas presenciais, SEM a necessidade de alteração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC). Maringá: CEP, 2020. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2020/cep/006cep2020.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)*. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.