

sobre tudo

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS: DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE DO CA/UFSC DURANTE A PANDEMIA

Thereza Cristina Bertazzo S. Viana¹

Ana Carina Baron Engeroff²

Andrea Lapa³

Carla Cristiane Loureiro⁴

Marina Guazelli Soligo⁵

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência do Colégio de Aplicação da UFSC na formação de professores para as atividades pedagógicas

¹ Professora do Ensino Médio do CA-UFSC; Doutora em Ciências Sociais pela UFRN. Contato: therezacristinaviana@gmail.com

² Professora dos Anos Finais do CA-UFSC; Mestra em Teoria Literária pela UFSC. Contato: ana.carina.baron@ufsc.br

³ Professora nas licenciaturas e pós-graduação em educação CED/UFSC, Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona, Espanha. Contato: andrea.lapa@ufsc.br

⁴ Professora dos Anos Iniciais do CA-UFSC; Doutora em Educação pela UDESC. Contato: carla.loureiro@ufsc.br

⁵ Professora dos Anos Iniciais e Diretora de Ensino do CA-UFSC; Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Contato: mgsoligo@gmail.com

não presenciais oferecidas em caráter excepcional durante a pandemia de Covid-19. Problematisa os desafios enfrentados pelos professores para a integração de tecnologias da informação e comunicação à educação básica e a proposta formativa oferecida na escola para professores e técnicos administrativos, dos Anos Iniciais ao Ensino Médio. Analisa, a partir da percepção de professores em questionários de avaliação e debates feitos nos respectivos segmentos, os principais entraves encontrados para a educação básica na pandemia e aponta algumas reflexões importantes para o cenário futuro da educação pública no Brasil.

Palavras-chave: Formação docente, integração de tecnologias, pandemia, educação básica.

NOT PRESENTIAL PEDAGOGICAL ACTIVITIES: CHALLENGES OF TEACHING EXPERIENCE FROM CA/UFSC DURING THE PANDEMIC

Abstract: The article presents a reflection on the experience carried on by the basic school of Federal University in Santa Catarina/Brazil in teachers' formation for the online/distance education offered during the Covid-19 pandemic. It deals with the challenges faced by teachers in the ICT integration in basic education and the training course offered for teachers and administrative technicians, from the early years to high school. As from teachers' perception revealed in evaluation questionnaires and debates carried out in the respective segments, the authors analyze the main obstacles found for basic education in the pandemic context and point out some important reflections for the future scenario of public education in Brazil

Keywords: Teachers' education, technology integration, pandemic, basic education.

1. Introdução⁶

Estamos confrontados com um cenário bastante complexo na educação em função do isolamento social por conta da pandemia causada pela transmissão da Covid-19. Essa talvez possa ser configurada como a maior crise vivida pela humanidade, pós 2ª Guerra Mundial. Desde o início do ano de 2020, ela foi se materializando nos diversos países e colocou todos diante de uma situação impensável: o fechamento de escolas. Diante dessa necessidade, muitos desafios e problemas vêm sendo enfrentados por professores, estudantes e famílias.

Impossibilitadas de desenvolver o ensino presencial, as escolas de educação básica do Brasil estão fechadas desde os primeiros meses de 2020 e buscam adaptar-se ao ensino não presencial. A partir do levantamento realizado entre 30 de abril e 10 de maio de 2020 com 14.285 docentes espalhados pelo Brasil, a Fundação Carlos Chagas (FCC) mapeou que 82% de alunos da educação básica deixaram de frequentar a escola neste período de pandemia, num total de 39 milhões de pessoas. A pesquisa ainda mostra que 65% dos respondentes tiveram sua carga de trabalho aumentada; 49,7% acham que os alunos estão aprendendo menos; e 53,8% acreditam que transtornos como ansiedade e depressão estão mais frequentes entre os estudantes. A preocupação entre os docentes estava em organizar o tempo com os alunos, garantindo o conteúdo das disciplinas utilizando

⁶ Este trabalho é fruto da pesquisa realizada no contexto do *Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores de formação cidadã*, que é coordenado pelo prof. Nelson Pretto/UFBA e tem apoio do CNPq; e do *Projeto Formação CA: educação na pandemia*, que tem apoio da Universidade Federal de Santa Catarina. Agradecemos a todas e todos os colegas do grupo de pesquisa Comunic e demais integrantes da equipe realizadora do Curso, que estão presentes conosco, sem dúvidas, na reflexão que ora apresentamos.

materiais via redes sociais (e-mail e WhatsApp, etc.). A segunda preocupação estava no envio de orientações às famílias para estímulo e acompanhamento das atividades realizadas em casa, em especial na educação infantil (60%) e no ensino fundamental (65%). É preciso destacar que a pesquisa foi realizada antes de se completarem dois meses de fechamento das escolas e que a situação tende a ir se agravando ao longo dos meses em que durar esse isolamento.

A adequação do ensino, que até o momento sempre foi presencial, para um modelo não presencial é, de fato, o maior desafio para a educação básica não só no Brasil, como em todo o mundo. Repensar conteúdos e práticas pedagógicas para um contexto mediado pelas tecnologias, evitando a transposição imediata, ainda requer muito estudo, posto que não há precedentes para ele na educação básica.

Contudo, mesmo diante de todas essas realidades diversas e desafiadoras, o cancelamento do ano letivo não esteve no horizonte dos organismos e instituições que regulamentam as escolas brasileiras. No Brasil, a pandemia de Covid-19 só foi reconhecida como Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional pelo Ministério da Saúde em 03 de março de 2020. Por outro lado, a Medida Provisória nº 934, destinada a estabelecer normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, limitou-se apenas a tratar do cumprimento do mínimo de dias letivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desobrigando as instituições de educação básica a cumprir os 200 dias letivos, mas mantendo a exigência do cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas. Tal diretriz, ao se limitar em estabelecer somente as regras para os dias letivos e sua carga horária, aponta, mesmo que por omissão, para a manutenção do ano letivo de forma remota, bem como para as terminalidades necessárias como garantia de ingresso aos estudantes na educação básica em 2021.

Na sequência, o parecer do Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº:5/2020 estabeleceu as diretrizes para 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 de Covid-19. Mas, novamente, pouco colaborou para o amparo das escolas públicas brasileiras, entre as quais o Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se inclui. Importante ressaltar que, embora o parecer considere a grande desigualdade econômica e social existente no Brasil quando aponta os “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”, suas preocupações parecem estar na contramão de tal constatação, quando levanta os seguintes questionamentos:

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? (CNE. Parecer 5/2020, de 28/04/2020).

O panorama posto e a análise inicial da situação nos leva a considerar a formação docente em tempos de pandemia com destaque e grande relevância para a educação básica. Acompanhada, evidentemente, da valorização da escola e do ofício do professor

(LARROSA, 2017; LARROSA, J. e RECHIA, K, 2018), mas também enquanto eixo central de toda e qualquer transformação na escola e na educação, a formação docente para o trabalho específico de atividades pedagógicas não presenciais se apresentou urgente na realidade dos docentes de todo o país e, no caso específico deste artigo, entre as professoras e professores do Colégio de Aplicação da UFSC. Utilizamos o termo formação num sentido mais amplo, que incorpora as dimensões técnica, ética, estética, política e pedagógica. A partir dessa compreensão, a formação docente de forma não presencial para uma atuação em um ensino também não presencial apresenta-se com duplo desafio: o fato de ambos acontecerem remotamente e em uma situação de isolamento social.

Ao mesmo tempo, consideramos necessário pensar no papel das tecnologias digitais, uma vez que estas vão, a cada dia, reconfigurando as relações sociais e consolidando cada vez mais o que ficou conhecido como cultura digital. Cabe considerar que o acesso à tecnologia é condição fundamental, porém não suficiente para que o ensino não presencial aconteça. Além do acesso, e de forma concomitante, precisamos de mudanças no contexto escolar virtual, nas condições de trabalho para os professores, nas condições de um espaço adequado nas residências dos estudantes e na instrumentalização das famílias para mediar o que for necessário. Ainda, e de forma muito intensa, faz-se necessário que haja programas de formação para os professores e professoras.

2. Projeto conexão escola-mundo

Desde 2017, o Projeto de Pesquisa “Conexão Escola-Mundo:

espaços inovadores de formação cidadã”⁷ vem sendo desenvolvido no Colégio de Aplicação/UFSC. Busca-se vivenciar na escola a construção coletiva e colaborativa de projetos de educação para a integração de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em uma educação para os direitos humanos, tendo o entendimento, já preconizado desde a Constituição Federal de 1988 (Art. 205) de que o direito à educação compreende o pleno desenvolvimento como pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (LAPA, F., 2014). No contexto dos documentos oficiais das Nações Unidas (Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, 2012) e do Estado Brasileiro (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2009), a educação em direitos humanos deveria envolver a educação para a cidadania, a formação em direitos humanos dos profissionais de educação, dos profissionais de mídia e comunicação, de ativistas de ONG e movimentos sociais e a formação técnica de profissionais que atuam nos diversos sistemas de justiça e de segurança (LAPA, F.; RODRIGUES, 2016).

Pautada numa perspectiva hacker⁸, criamos coletivamente uma

7 Financiamento do CNPq, edital de Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas Sociais e Sociais Aplicadas – linha da educação básica. Trata de uma rede de pesquisa que associa diversas instituições nacionais e internacionais, com coordenação geral de Nelson Pretto/UFBA e coordenação na UFSC por Andrea Lapa.

⁸ O termo hacker utilizado aqui não deve ser confundido com o cracker, que é o criminoso cibernético que invade sistemas de segurança, rouba senhas etc. O movimento dos hackers surgiu junto do desenvolvimento da ciência da computação, quando jovens estudantes no Media Lab/MIT, interessados no desenvolvimento tecnológico, começaram a desenhar programas e máquinas a partir de uma nova linguagem que começava a ser concebida. A metodologia empregada no processo de produção desses novos aparatos era a de resolver os problemas surgidos de forma compartilhada, em que cada solução alcançada circulava para ser objeto de crítica de novos colaboradores. Assim

metodologia de ação na escola, que propõe etapas colaborativas de criação, planejamento e execução de intervenções nas salas de aula⁹. Para incorporar a cultura hacker em nossos contextos de atuação, encontramos pistas nos estudos de Alexandre Aguado e seus companheiros (2015; 2019). Eles apontam dez princípios a serem considerados: fazer com paixão; ter a liberdade como algo fundamental; respeitar e estimular a diversidade; ter cuidado com os outros; dar acesso total aos meios; abrir e compartilhar ações, informações e decisões; agir frente à passividade; não punir e até incentivar o erro; estimular a criatividade; favorecer a curiosidade.

Esses princípios estão presentes na proposta de trazer a cultura hacker à educação, pois eles inspiram a valorização de autonomia, protagonismo, empoderamento, autoria e produção coletiva e colaborativa, construindo o acesso livre e aberto ao conhecimento e aos produtos do conhecimento, em um fazer coletivo e ativista (BONILLA; PRETTO, 2015).

Tendo como fundamento essas ideias, em 2018, o Projeto Conexão Escola-Mundo teve a participação de seis professoras do Colégio de Aplicação, do 4º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º e 3º anos do Ensino Médio. No ano de 2019, integraram o grupo mais três professores do 7º ano do EF. A metodologia de ação, que foi criada nessa parceria colégio-grupo de pesquisa Comunic¹⁰, foi experimentada

foi delineado um código de ética dos primeiros hackers (LEVY, 2012; HIMANEN, 2002).

⁹ Uma síntese das fases da metodologia da ação já foi apresentada em LAPA, A.; VITAL, T.; SILVA, S., 2020.

¹⁰ O grupo de pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional (Comunic) foi fundado em 1999 e é liderado pela prof. Andrea Lapa (CED/UFSC). Estuda e pesquisa temas como: formação crítica através da mediação tecnológica, integração de tecnologias à educação, formação de professores, educação em direitos humanos na cultura digital, escola hacker (<https://comunic.paginas.ufsc.br/>).

nesses dois ciclos (2018-2019) no contexto presencial da escola, num total de 12 turmas e aproximadamente 350 estudantes participantes das atividades.

O planejamento da pesquisa em 2020, o terceiro e último ano do projeto no Colégio de Aplicação, estava concentrado no tratamento e análise dos dados em ação conjunta e integrada entre pesquisadores do grupo Comunic e do CA, especialmente buscando a elaboração de referenciais sobre a metodologia da ação hacker na escola (meta do Projeto Conexão Escola-Mundo).

Entretanto, eis que veio a pandemia em março de 2020, deixando, em um primeiro momento, tudo em suspensão. No Colégio de Aplicação, passado um período de debate da realidade apresentada, compreendeu-se que um retorno às aulas no modelo presencial, com segurança sanitária, não seria possível tão cedo. Assim, em maio, em reunião de Colegiado Delegado, a escola decidiu pelo retorno das atividades de ensino em modo remoto a partir de 6 de julho. O que já era uma realidade na maioria das escolas do país, em grande parte por imposição das redes de ensino, foi uma escolha do CA/UFSC. Para a retomada nesse novo formato, então, o Colegiado do CA solicitou à direção que se buscasse formação para os profissionais do colégio.

A partir do vínculo prévio entre escola e grupo de pesquisa Comunic e o compromisso já assumido com os professores e professoras participantes do projeto para uma parceria no enfrentamento desse desafio do planejamento de atividades não presenciais para as suas disciplinas, nos propusemos a ampliar a ideia e pensarmos juntos uma proposta formativa para toda a escola. Se, por um lado, esse era um desafio inesperado para o grupo de pesquisa, que teria que se reorganizar no trabalho remoto e também na proposta inédita de um curso a distância com a metodologia recém-criada, sem tempo ou estrutura pré-existente para a sua realização, por outro lado, havia o compromisso com a escola e seus profissionais na busca de

alternativas para o desafio posto de maneira inevitável (e indesejada) para a educação básica não presencial. Era uma oportunidade única para promover a sustentabilidade do projeto, através de sua permanência e penetração na escola para além da presença do grupo de pesquisa. Nada mais hacker... Como não se envolver e arriscar?

3. A proposta de formação

O curso *Formação CA: Educação na Pandemia* vem a ser a aplicação da metodologia criada no CA em 2018 ao contexto atual da pandemia, em um processo formativo a distância para todos os profissionais em educação do CA¹¹. Seu objetivo geral foi a criação coletiva e o desenvolvimento colaborativo de recursos digitais e de disciplinas no *Moodle*.

A proposta inicial do curso, experimentada no primeiro ciclo formativo (5 de junho a 12 agosto/2020), tinha como estrutura três etapas distintas: 1. Identificação do problema pedagógico; 2. Criação Coletiva da Proposta; 3. Detalhamento e desenvolvimento de disciplinas.

Como introdução à proposta e às temáticas advindas do contexto desafiador em que nos encontrávamos, buscamos trazer à tona reflexões que nos levariam à identificação do “problema pedagógico”. Nesse sentido, em junho, várias atividades foram realizadas como encontros síncronos por meio de *lives* com os seguintes temas: a) **“Formação crítica na educação não presencial”**, com as professoras Katia Alonso (UFMT) e Andrea Lapa (UFSC), mediada pela professora Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana (CA); b) **“Conteúdos e currículos em tempos de Pandemia”**, com os professores Nelson

¹¹ Este curso conta com a parceria dos laboratórios Lantec, coordenado pelo professor André Ary Leonel do CED/UFSC e RexLab coordenado pelo professor Juarez Bento da Silva da UFSC/Araranguá.

Pretto (UFBA), Glória Regina Queiroz (UERJ) e André Leonel (UFSC), mediada pela professora Ana Carina Baron Engerhoff (CA); **c) “Planejamento pedagógico no ensino não presencial”**, com os professores Mariano Pimentel (UNIRIO), Felipe da Silva Ponte de Carvalho (UERJ) e Marina Bazzo de Espíndola (UFSC), mediada pela professora Carla Loureiro (CA).¹²

A 2ª etapa teve início na semana anterior ao começo das atividades não presenciais e foram organizadas sessões de Task Analysis¹³ com o 2º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais. Ao longo do desenvolvimento dessa etapa de criação coletiva dos planejamentos com TIC, que começou junto às professoras e professores dos Anos Iniciais, foi possível perceber que as demandas e necessidades dos docentes, neste momento, eram diferentes da proposta de formação construída pela equipe. Ao observar o estranhamento e a resistência da proposta de planejamento colaborativo, fez-se necessário repensarmos como seguir com a formação em toda a escola, atendendo às demandas emergenciais que os profissionais nos apresentavam.

Se os princípios teóricos da formação para o ensino não presencial defendem a necessidade de pensar a integração de tecnologias sempre a serviço de uma intencionalidade pedagógica previamente definida, a realidade apresentada nos conduzia a um caminho diferente. A formação, neste momento, precisava começar com o domínio dos recursos e tecnologias digitais, para posteriormente ser possível pensar as possibilidades pedagógicas da integração dos

¹² Realizou-se ainda uma *live* para apresentar e discutir possibilidades de acolhimento aos estudantes e famílias especialmente nesse início das atividades não presenciais.

¹³ O Método Task Analysis trata de uma técnica para elaboração coletiva de propostas para solução de problemas postos a uma equipe (Table Top Analysis) (AINSWORTH; KIRWAN, 2005).

recursos. Por esse motivo, ao mesmo tempo em que se reavaliava a adaptação da metodologia da formação docente através das práticas colaborativas de criação de propostas para a integração de tecnologias, foi intensificada a oferta de oficinas práticas (de Moodle, Webconferência, Recursos Digitais de Aprendizagem, Produção de Audiovisual) e acompanhamento pedagógico aos profissionais interessados.

4. Um mês experimental

De maio a julho, o Colégio de Aplicação viveu um período intenso de preparação e debate sobre o formato não presencial que seria construído e ofertado a seus estudantes. Foram também necessários levantamentos de informação sobre acesso a recursos tecnológicos e outras condições das famílias e profissionais da escola. Importante destacar que o caráter público do Colégio de Aplicação foi amplamente defendido pela atual gestão na construção democrática de todas as decisões tomadas. Foram elaborados ofícios, normativas e diretrizes para o ensino não presencial e toda essa documentação é resultado de um amplo debate entre disciplinas, segmentos, reuniões gerais e Colegiado Delegado, além da participação de representantes das famílias e dos estudantes que compõe a diretoria do Grêmio do Colégio de Aplicação (GECA).

No que tange à formação, o envolvimento dos docentes no curso *Formação CA: Educação na Pandemia*, nesse período anterior às aulas, manifestou-se no número expressivo de 130 inscritos – 89 professores (37 dos Anos Iniciais, 31 dos Anos Finais, 18 do Ensino Médio), 25 TAEs e 16 bolsistas. Houve a busca também por outros cursos de formação, especialmente focados no uso da plataforma institucional Moodle.

Tendo em vista a promoção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes, a proposta de reorganização do calendário escolar de 2020 para o período de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) do Colégio de Aplicação, debatida coletivamente e aprovada em instâncias colegiadas, apresentou como eixos norteadores o desenvolvimento integral da criança e do adolescente; a necessidade de um diálogo entre família e escola; a promoção de ações que evitem a evasão escolar e retrocessos na aprendizagem; um planejamento de estratégias pedagógicas que contemplem todas as crianças e adolescentes, buscando, quando possível, a interdisciplinaridade; a organização de propostas que levem em consideração as questões socioemocionais e as distintas realidades das crianças e adolescentes; a inclusão e acessibilidade de todos/as estudantes, o princípio da construção coletiva e o uso crítico das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Considerando essas diretrizes, foram diferentes as formas de organização das atividades pedagógicas não presenciais em cada segmento. Nos Anos Iniciais, optou-se por, em um primeiro momento, entregar aos estudantes do 1º ao 4º ano materiais impressos e utilizar o Moodle desde o início das atividades apenas no 5º ano. Para isso, organizou-se uma grade de aulas, que privilegiava o atendimento das crianças em grupos menores para realizar os momentos síncronos nas plataformas digitais. Esse formato foi pensado coletivamente entre os profissionais que atuam no segmento, considerando a faixa etária e as especificidades desse período de escolarização. A necessidade da concretude dos materiais impressos para crianças em processo de alfabetização e letramento fez com que o ensino não presencial iniciasse com a entrega de kits de materiais físicos e, de forma lenta e gradativa, fosse migrando para as tecnologias digitais, na medida em que as crianças e seus familiares conseguissem se apropriar dessas ferramentas.

Nos Anos Finais, refletiu-se sobre os impactos físicos, mentais e emocionais relativos ao tempo de exposição às tecnologias digitais visando a diminuição do período em que os estudantes ficariam frente às telas. Foi definido, assim, que todas as disciplinas teriam equidade no tempo de hora/aula síncrona, totalizando duas horas diárias para os estudantes. Após esse período, são promovidas atividades assíncronas e, em algumas séries, também atividades inter/transdisciplinares¹⁴.

No Ensino Médio, as discussões que permearam o segmento foram quanto ao tempo de exposição dos estudantes aos recursos tecnológicos, à acessibilidade e domínio da ferramenta Moodle e as condições de trabalho doméstico para estudantes e docentes. Considerou-se também um tempo menor de aula em frente às telas, mas mantendo a proporcionalidade da carga horária do modelo presencial. Nesse caso, as disciplinas têm a metade de suas cargas horárias originais de forma síncrona e a outra metade se dá de maneira assíncrona. Embora nesse segmento os estudantes apresentem maior autonomia para o uso das tecnologias digitais e o trabalho de mediação com as famílias não se faça tão necessário quanto nos outros segmentos, o domínio da plataforma Moodle, de softwares para edição de texto e apresentação de aulas etc. também foram objetos de aprendizagem para muitos deles.

Ao fim de julho, concebido pelo Centro de Ciências da Educação CED/UFSC como um período experimental de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no CA, iniciou-se um processo de avaliação, tanto do trabalho realizado na escola com os estudantes, como também das formações oferecidas (para além da proposta do Comunic). Foi

¹⁴ Por exemplo, no 6º ano, há o projeto Grupo de Estudo e, no 7º ano, o Projeto EU, ambas atividades conduzidas por equipes multidisciplinares cujo objetivo é promover vivências e reflexões sobre diversos temas pertinentes à série e à faixa etária.

organizado um levantamento através de questionários¹⁵ e reuniões por segmento para o debate coletivo sobre esse período experimental. Assim, foi possível perceber desafios que emergiram dessas práticas e refletir o quanto muitos deles eram novos, e o quanto outros estavam adormecidos e agora saltavam aos nossos olhos.

5. Problematizando a experiência

Como é possível imaginar, parte dos desafios enfrentados pelos docentes do CA/UFSC nas APNPs foram de ordem técnica. Em primeiro lugar, no caso dos Anos Finais e do Ensino Médio, foi compreender o funcionamento da plataforma institucional da UFSC, o Moodle, apropriar-se de seus principais recursos e tornar seu uso o mais funcional e atrativo aos estudantes. Ao iniciar as aulas, problemas de conexão à internet e com equipamentos foram entraves no trabalho docente e foram, aos poucos, sendo resolvidos.

Este período vem oportunizando o domínio das ferramentas e plataformas, promovendo uma reflexão das potencialidades dessas tecnologias tanto para a viabilidade do ensino não presencial, como também como espaço complementar ao presencial quando do retorno à escola após a pandemia.

A despeito das especificidades dos segmentos, nos três, um ponto em comum logo se percebeu nos questionários respondidos: os docentes, em sua maioria, consideraram-se sobrecarregados no formato das atividades não presenciais. De modo semelhante ao apontado na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em

¹⁵ Nossa análise considera os questionários respondidos pelos docentes a pedido da Direção de Ensino e das Coordenações de Segmento e do CA e a posterior discussão em reuniões de segmento. Foram aplicados questionários para estudantes e técnicos nos Anos Finais também, mas esse não é o foco deste trabalho.

abril/maio, em nível nacional, professores perceberam que a demanda de planejamento e comunicação na condição *online* ultrapassa, muitas vezes, o horário de trabalho estabelecido. Se a condição *online* por si só facilmente torna fluido os limites de tempo, em um contexto em que os profissionais se encontram em distanciamento social, em suas casas, o ambiente profissional (con)fundeu-se ao familiar e doméstico.

Nos Anos Iniciais, o excesso de trabalho se apresenta da seguinte forma: há muita dificuldade de promover a autonomia das crianças para realização do ensino não presencial, mas isso não se constrói facilmente, fazendo-se necessário um trabalho constante de comunicação não só com as crianças, mas também com as famílias, o que gera um trabalho dobrado para os docentes que atuam nesse segmento. Assim, percebe-se que as crianças querem estar nas aulas, encontrar os colegas e docentes (tanto que a frequência nas aulas síncronas no segmento ultrapassa os 90%), mas, as dificuldades que elas têm em lidar com os equipamentos e plataformas exige que as famílias tenham uma participação ativa no processo, o que muitas vezes não é possível devido às rotinas e arranjos de cada núcleo familiar. Além disso, as crianças têm demandado uma constante variação no que diz respeito às estratégias de ensino para as aulas síncronas, exigindo que os/as docentes mobilizem sempre novas ferramentas e dinâmicas para manter a atenção e o engajamento delas nas aulas.

Já nos Anos Finais e no Ensino Médio, as respostas acerca do excesso de trabalho e sobrecarga docente apontaram as dificuldades de adaptação e adequação do ensino presencial para o virtual, o excesso de atividades para serem adaptadas e corrigidas de modo a garantir um retorno aos estudantes de suas produções. Esse retorno, no ensino presencial, acontece muitas vezes em correções orais em sala de aula, de modo coletivo. No modelo não presencial, os *feedbacks* são por escrito, de modo mais individualizado e, muitas vezes, exigem um detalhamento maior.

Por fim, nos três segmentos, foi apresentada a dificuldade em dosar a quantidade de tempo no planejamento, na pesquisa, na adaptação dos materiais e correção das atividades e, em destaque, a falta de tempo para se dedicar aos cursos de formação que estavam sendo oferecidos durante esse período.

O ensino não presencial não pode ser compreendido como uma simples transposição dos conteúdos trabalhados presencialmente para as plataformas virtuais. Readequar o plano de ensino, fazer os recortes necessários dos conteúdos da disciplina, adaptar a metodologia e flexibilizar prazos de entrega de trabalhos e avaliações também foi uma das demandas observadas nas respostas dos professores dos três segmentos do CA.

Se a necessidade dessas adequações é comum aos segmentos, a interação professor-aluno demonstrou-se bem diferente. Nos Anos Iniciais, a participação das crianças nas aulas síncronas é bastante efetiva, como já apontado anteriormente. As crianças não demonstram resistência para ligar suas câmeras e aparecerem para os colegas e professores durante os encontros, ao contrário, elas querem aparecer e participar dos momentos síncronos com bastante entusiasmo. Além disso, a importância de trocar suas experiências ficou evidente. Elas não demonstram constrangimentos em mostrar suas casas, seus familiares, seus animais de estimação etc.

Já nos Anos Finais e no Ensino Médio, a realidade apresenta-se de forma bem distinta. A maioria dos estudantes resiste em ligar suas câmeras, ficam constrangidos em abrir seus microfones e interagir com os colegas e docentes e não gostam quando o ambiente doméstico “invade” o espaço da sala virtual com interrupções de seus familiares ou de situações adversas. Se, por um lado, isso talvez se deva ao grande número de estudantes nos momentos síncronos (as turmas foram agrupadas), foi possível observar que o mesmo acontece em atividades em grupos menores, como as aulas de línguas estrangeiras e artes.

Nesses dois segmentos, os estudantes interagem, basicamente, pelo chat público da sala virtual. Raras vezes abrem seus microfones e nunca, ou quase nunca, ligam suas câmeras.

O distanciamento gerado nesse formato não presencial tem sido um constante incômodo aos docentes desses segmentos que sentem falta do encontro, do “olho-no-olho”, da comunicação não verbal que acontece na sala de aula também. Ver o nome dos estudantes presentes na webconferência sem muitas vezes ter qualquer retorno deles – seja através do chat ou câmera – deixa o momento síncrono com um certo gosto amargo de frustração.

Nos Anos Finais e no Ensino Médio, por vezes, há ainda aqueles estudantes que usam os recursos de modo indevido, escrevendo no chat comentários inadequados que tiram atenção dos colegas. Docentes se veem na difícil condição de posicionar-se diante desse novo comportamento e alguns optam por bloquear o recurso quando outras tentativas de dar limites falham. É um dilema: impedir a interação, dando “fim” ao problema, ou buscar outras saídas, menos imediatas e talvez ainda desconhecidas?

A preocupação com as condições dos estudantes é algo bastante presente na avaliação do período experimental das APNPs. Docentes, de todos os segmentos, têm buscado contato com os estudantes também nos momentos assíncronos, ainda que isso consuma muito tempo e contribua para sua sobrecarga, bem como recorrido à Orientação Educacional e à Coordenação em caso de baixa frequência ou constante falta de entrega das tarefas. No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tem-se procurado o diálogo e o trabalho conjunto entre docentes e demais profissionais da equipe pedagógica na busca pela acessibilidade.

Pode-se considerar que há um baixo índice de evasão escolar neste momento de pandemia no CA/UFSC, em comparação com outras escolas públicas. Acreditamos que esse baixo índice é decorrente do

trabalho intenso que a equipe pedagógica vem fazendo de mapeamento e contato com as famílias para atender as mais diversas demandas, que vão desde viabilidade de empréstimos e doações de equipamentos, pacotes de internet, apoio pedagógico, apoio psicológico e assistencial (entregas de cestas básicas organizadas pela Associação de Pais e Professores (APP)). Essas são atividades em que os profissionais da escola estão constantemente trabalhando desde que a pandemia se instalou.

Outro aspecto levantado pelos professores do CA, dos três segmentos, foi a preocupação quanto à exposição do trabalho docente e a vulnerabilidade dela decorrente. A participação das famílias nas aulas virtuais e o monitoramento das atividades acontecem de forma mais expressiva quanto menor for o estudante. Nesse caso, as professoras e professores dos Anos Iniciais apresentaram uma dicotomia do ensino não presencial no que diz respeito à parceria com as famílias. Se, por um lado, há a necessidade do auxílio das famílias para que as crianças possam acessar os encontros síncronos, fazer as atividades propostas, compreender os conteúdos, enfim, ajudá-los na mediação, por outro, a interferência dos familiares na dinâmica das aulas, na interação dos docentes com os estudantes e na definição do que “é importante para seus filhos aprenderem”, vem apresentando-se como um grande desafio para o ensino não presencial. Há uma linha muito tênue entre auxiliar os estudantes na apropriação das ferramentas tecnológicas e dos conteúdos escolares e arbitrar sobre o trabalho do profissional, a forma, a metodologia e os conteúdos necessários. Tal interferência vai ficando cada vez menor, na medida em que os estudantes estão em séries mais avançadas e, no caso dos alunos do Ensino Médio, ela acontece somente em casos pontuais.

Outro ponto sensível está nos modelos de avaliação. Ainda que não haja consenso sobre os modelos e processos de avaliação existentes no próprio ensino presencial, quando se trata de avaliação

no ensino não presencial as inseguranças e incertezas se apresentam ainda maiores. Nas inúmeras possibilidades de construção de avaliações virtuais, nem sempre é possível observar o quanto os estudantes efetivamente apreenderam e significaram os conteúdos trabalhados. Tal dificuldade se dá não apenas pelos limites dos processos avaliativos em si, mas também porque a virtualidade traz no seu âmago o desafio de acesso, domínio e apreensão das ferramentas tecnológicas e informacionais. Tal desafio está posto para docentes, discentes e familiares.

Também foram apontadas oportunidades, experiências exitosas e inúmeras aprendizagens entre as/os docentes do CA/UFSC. O primeiro destaque está na troca de experiência entre os professores e professoras da escola. Embora, no período anterior ao início das APNPs, a participação nos cursos de formação tenha sido mais frequente e dedicada, a troca de conhecimento entre as/os colegas tem sido uma experiência significativa para a realização do ensino não presencial.

Há experiências destacadas como as “Rodas de Conversa¹⁶” promovida para os estudantes do Ensino Médio; o trabalho sobre sexualidade na adolescência e o combate à violência nas relações afetivas promovido pelos grupos Papo de Mulher, Papo de Homem e Papo Juntas¹⁷; a troca de cartas entre os estudantes da Escuela de

¹⁶ A atividade "Roda de Conversa do CA" teve início em 2019, sendo uma iniciativa do serviço de enfermagem do colégio. Ainda no modo presencial, contou com a adesão de professores e outros profissionais da escola. Em 2020, com o isolamento social, passou a ocorrer, semanalmente, de modo virtual. A partir da demanda dos estudantes, tem abordado temas variados como violência, questões de gênero, racismo, família, esportes, alimentação saudável, dentre outros.

¹⁷ Os grupos Papo de Mulher, Papo de Homem e Papo Juntas são atividades propostas por docentes e técnicos do Colégio de Aplicação que compõem a Comissão de Prevenção à Violência nas Relações Afetivo-sexuais entre os/as Estudantes do CA/UFSC, formada em maio de 2020, com o objetivo de

Comercio Manuel Belgrano da Universidad de Córdoba, na Argentina, e os estudantes do Ensino Médio do CA/UFSC¹⁸, como alternativa ao intercâmbio que ocorria todos os anos entre os estudantes; os projetos transdisciplinares desenvolvidos entre os estudantes do 6º e 7º, já citados, que existiam no presencial e estão se reconfigurando para o ensino online, entre muitas outras experiências.

Por fim, como parte da avaliação das APNPs, listaram-se as necessidades de formação, aquilo que ainda era preciso aprender. Não apenas apareceram demandas de ordem técnica, de uso mais avançado da plataforma Moodle ou de outras ferramentas e recursos digitais de aprendizagem, como também de ordem pedagógica: metodologias voltadas ao contexto atual, práticas processuais e colaborativas e uso crítico das mídias.

6. Considerações finais

Os desafios apresentados aos professores e professoras das escolas básicas brasileiras são inúmeros e variam desde a disponibilidade de equipamentos e rede de internet adequada em suas casas, à falta de experiência com o ensino exclusivamente virtual para crianças e adolescentes, às condições do trabalho em casa com a presença de familiares e filhos, as adequações de conteúdos e didático-pedagógicas necessárias para as aulas virtuais, a preocupação com o aprendizado dos estudantes sem a mediação direta dos docentes e os desafios em trabalhar com os estudantes que não possuem equipamentos e acesso à internet, as adaptações pedagógicas

promover ações pedagógicas que visem a desnaturalização da violência nas relações afetivo-sexuais, como meio de prevenção da violência entre adolescentes.

¹⁸ Ver Projeto Córdoba disponível em: <https://www.ca.ufsc.br/cordoba/>

necessárias para entender aos estudantes público alvo da educação especial, entre muitos outros.

Esses desafios apontam o quanto as políticas públicas das últimas décadas, com um forte viés tecnológico focado na distribuição às escolas da rede pública de equipamentos com conteúdos pedagógicos embutidos e sem oferecer condições de formação e infraestrutura geral (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2015), foram incapazes de superar as diversas tarefas que nos colocamos, dentre elas a integração de tecnologias à educação. A fragilidade dessas políticas fica evidente quando se observa que, mesmo nas escolas em que os equipamentos chegaram, a cultura digital não foi incorporada plenamente no cotidiano escolar (LAPA, PRETTO, 2019).

O termo inovação na educação, tomado de maneira simplista pela redução à sua dimensão da condição material, está longe de ser efetiva e apenas confirma o que Fernando Hernández (2000) já nos alertava: a dimensão cultural é a mais difícil de ser alcançada quando se trata da inovação na escola. Sem o envolvimento de professores e demais profissionais desde o processo de decisão sobre qual tecnologia adotar até a integração curricular, as políticas continuarão a passar sem promover uma real mudança na escola. Por esse motivo, tem-se a importância de se focar na formação de professores, contudo sem recair, mais uma vez, na perspectiva dominante que tem um viés instrucional, isto é, que ao fim e ao cabo, tem o objetivo de depositar e transmitir conteúdos técnicos aos professores, muitas vezes em cursos dissociados de sua prática.

Nesse sentido, observa-se que os problemas da integração de TIC na educação, não são novos, mas foram amplificados quando a educação básica se viu obrigada a acontecer de forma exclusivamente virtual. O acesso aos equipamentos adequados e aos pacotes de internet banda larga, o domínio no uso das ferramentas tecnológicas, bem como, um espaço doméstico adequado para o pleno

funcionamento da “escola em casa” são os primeiros e mais gritantes desafios. Mas estão longe de serem os únicos. Associados a estes, há que se considerar a necessidade de uma leitura crítica das mídias, a plena apropriação dos conteúdos adaptados para o ensino não presencial, a compreensão da educação com um direito humano, a valorização e respeito do trabalho docente, a participação das famílias no processo educativo das crianças e adolescentes e uma leitura do contexto social, econômico e cultural em que estamos imersos.

Tais constatações que pudemos chegar a partir da reflexão desse período experimental de atividades pedagógicas não presenciais no CA/UFSC ilustram o que Nóvoa (2020) reforçou em sua entrevista recente sobre os rumos da educação na pandemia: que a questão essencial nunca é sobre instrumentos, mas sobre o sentido da mudança. Agora que a educação rompeu os muros da escola e se deslocou, obrigatoriamente, para outros, se não todos os espaços da vida cotidiana, vale pensar sobre a educação que queremos no futuro. Talvez não caibamos mais de volta àquela escola que conhecemos...

Mas isso nem de longe significa que não há sentido na escola enquanto espaço e tempo. Esse seria um outro disparate. Talvez a pandemia oportunize a reafirmação do papel imprescindível da escola como instituição mediadora da educação, que se faz em todos os tempos e lugares, bem como o papel do professor e da professora no ofício do fazer pedagógico, para o futuro da educação básica. Escola e professor são mediadores socioculturais pelos quais atravessam as transformações que introduzem novos sentidos do social e novos usos sociais dos meios (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 20)

Ao analisar os desafios enfrentados por professores e professoras da educação básica no CA/UFSC, ficam expostas as diversas tarefas não superadas na educação. E quando somos submetidos a realizar mudanças, mesmo que por motivos indiscutíveis como a segurança e o afastamento obrigatório como medida sanitária de

combate à Covid-19, nos vemos debatendo, e reafirmando, os princípios norteadores da educação que acreditamos pública e de qualidade. Que ela possa independer de seu espaço físico, como estamos sendo obrigados a experimentar, mas que nunca prescinda das pessoas e das mediações que são capazes de fazer, independentemente do meio. Afinal, o que muda e o que permanece (ou deveria permanecer) não pode estar orientado pelas condições tecnológicas postas, mas por aquilo que podemos, e devemos, continuar a promover através delas.

A conexão da escola com o mundo está posta na pauta. E podemos hackear a educação, isto é, transformar a escola para um outro paradigma, da educação aberta e conectada com o mundo, que se vale do potencial de transformação social da internet, enquanto enfrenta as contradições que emergem nesse espaço. Aquilo que pudermos produzir de novos sentidos aos princípios da educação que defendemos, com ou sem tecnologias, será o nosso horizonte da educação no futuro. Que tenhamos a coragem de buscar alternativas e criarmos instituições capazes de promover um ambiente educativo estimulante a partir da escola para o mundo.

Referências

- AINSWORTH, L. K., & KIRWAN, B. (Eds.). **A guide to task analysis**. Washington, DC: Taylor & Francis, 2005.
- AGUADO, A. G. et al. Educação hacker: uma proposta para formação docente. **Revista Inovaeduc**, v. 3, 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos/revista-inovaeduc>>. Acesso em: jul. 2020.
- AGUADO, A.G.; CANOVAS, I.A. Educación hacker: una expresión emergente de la pedagogia crítica para la sociedad em red. **Revista Teias**, v. 20 (Edição Especial - 2019): Educação ativista na cibercultura:

experiências plurais, 2019. p. 167-183. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43375>>.

Acesso em: jul. 2020.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94. 2015. p. 23-40. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Movimentos+colaborativos%2C+tecnologias+digitais+e+educa%C3%A7%C3%A3o/e01b8168-9865-4f95-8b17-b0acb64e7316?version=1.3>> . Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução. CNE/CP, 2012b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866> Acesso em: 7 abr. 2015

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 5/2020, de 28/04/2020**. 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. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/09072020_Parecer_CNE_CP11_2020.pdf. Acesso em: 25/08/2020.

HERNÁNDEZ, Fernando, et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAPA, A.; VITAL, T.; SILVA, S. Educação em direitos humanos na escola hacker. Lindín, C., Esteban, M. B., Bergmann, J. C. F., Castells, N., &

Rivera-Vargas, P. (Ed.). In: **Libre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació**. Educación 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Albacete: LiberLibro, 2020. p. 843- 850. Disponível em: <http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

LAPA, F. **Clínica de direitos humanos**: uma proposta metodológica para os cursos jurídicos no brasil. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014.

LAPA, A. PRETTO, N. Inovar com os hackers na educação. In: DIAS, P.; MOREIRA, D.; QUINTAS-MENDES, A. **Inovar para a qualidade na educação digital**. Ed: Universidade Aberta de Portugal, 2019, p. 99-116. Coleção Educação a Distância e eLearning, no. 6. Disponível em: <<https://portal.uab.pt/colecao-educacao-a-distancia-e-elearning/>>. Acesso em: fev. 2020.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. e RECHIA, K. C. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

NÓVOA, A. E agora, escola? **Jornal da USP**, São Paulo, 19/08/2020. Seção Artigos. Disponível em: <jornal.usp.br/?p=347369>. Acesso em: 20/09/2020.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador, Bahia: Edufba, 2017.

QUARTIERO, Elisa; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIM, Monica. **Projeto uca**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador, Ba: EDUFBA, 2015.