

DESAFIOS DA PANDEMIA: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA QUARENTENA

MARCOS PAES DE BARROS

Instituto Federal de São Paulo - IFSP
E-mail: paes.barros@aluno.ifsp.edu.br

ALINE THAIS NAPOLI

Universidade Presbiteriana Mackenzie
E-mail: aline.napoli@educacao.ts.sp.gov.br

RESUMO

O presente ensaio traz reflexões acerca dos desafios da educação em meio ao distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19. O texto versa sobre o impacto da pandemia na educação e relata alguns dos problemas comuns enfrentados por professores e alunos, de escolas públicas e privadas, com enfoque na educação básica, quando o assunto são as novas tecnologias digitais da informação e comunicação. O objetivo do trabalho é trazer diretrizes para a construção de ambiente virtual de ensino de qualidade de acordo com o pensamento de William Glasser, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no modelo de ensino remoto emergencial (ERE).

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino Remoto Emergencial; Ensino de Qualidade; TDICs; COVID-19.

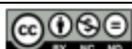
PANDEMIC CHALLENGES: QUALITY EDUCATION IN QUARANTINE

ABSTRACT

This essay brings reflections on the challenges of education in the midst of social distancing resulting from the COVID-19 pandemic. The text deals with the impact of the pandemic on education and reports some of the common problems faced by teachers and students, from public and private schools, with a focus on basic education, when the subject is new digital information and communication technologies. The objective of the work is to provide guidelines for the construction of a quality virtual teaching environment according to William Glasser's thought, using digital information and communication technologies (ICTs) in the model of emergency remote teaching (ERT).

KEYWORDS:

Emergency Remote Teaching; Quality Teaching; ICTs; COVID-19.



1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 32, parágrafo 4, prevê o ensino fundamental de forma presencial, contudo, abre uma brecha para o ensino à distância em situações emergenciais.

Com a quarentena causada pela pandemia de COVID-19 que assolou o mundo em 2020, as aulas presenciais foram interrompidas e uma nova modalidade ganhou força. De forma genérica e a fim de diferenciar do já tradicional modelo de educação à distância (EaD), o termo mais comum adotado para a modalidade que vem se popularizando no período de isolamento é “Ensino Remoto Emergencial” (ERE).

Para efeito de comparação, de acordo com o Art. 1 do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), consideramos EaD:

[...] 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, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, *online*).

Já no ERE, de acordo com a DIRGRAD (2021) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/MG), professores e estudantes migram para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem.

O modelo ERE tem caminho e amparo nos documentos normativos: Resolução do CNE/CP nº 2/2020, que trata das diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de

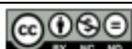


ensino, pelas instituições e pelas redes escolares; Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que trata da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” e; Parecer CNE/CP Nº 11/2020, que apresenta as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL, 2021, p. 15).

A Educação Básica passa a se articular em diferentes modelos em todo o território nacional. Em São Paulo, por exemplo, há o Centro de Mídias SP, ofertando capacitação tecnológica para os docentes e videoaulas transmitidas na TV e na internet aos alunos da rede pública (SÃO PAULO, 2020, online).

Estados e municípios organizaram-se, cada um com suas políticas e seus muitos desafios: professores imigrantes digitais que ainda se familiarizam com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), e passaram a ter (na melhor das hipóteses) a capacitação online para o uso das ferramentas por meio das mesmas; desinteresse na aprendizagem por parte dos alunos acentuado no ERE; descrédito das famílias em relação à efetividade do modelo; problemas com direitos de imagem de professores e alunos se tornam um limitador na utilização das conferências de vídeo, problema que se agrava quando os alunos ainda não são alfabetizados ou estão em processo de alfabetização; direitos autorais sobre livros, imagens, vídeos e textos causam insegurança no compartilhamento e publicações; a desigualdade social que impede o acesso de muitos alunos às plataformas de aprendizagem; a ausência de interação social entre os alunos e na construção do conhecimento...

Contudo, as TDICs rapidamente se popularizaram entre docentes e discentes. Ferramentas como o Skype, o Google Hangout, o Zoom, o Moodle, o Microsoft Teams,



o Google Classroom e até o WhatsApp tornaram mais presentes no cotidiano de alunos e professores (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Essa foi uma importante fase de transição com gravação de videoaulas, utilização sistemas de videoconferência e plataformas de aprendizagem, entretanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas de forma meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

A educação de qualidade é um dos pilares da sociedade contemporânea e de nossa ordem jurídica, está associada à dignidade do ser humano e por isso é assegurada em inúmeros diplomas legais (BRASIL, 2020, online). Nessa perspectiva, como tornar o ambiente virtual em um ambiente de ensino de qualidade?

2. AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO DE QUALIDADE

De acordo com Glasser (1993), é fundamental para um ambiente de ensino de qualidade que os estudantes sejam tratados com afetividade, apoio e confiança. É mais fácil estudar com um professor em que se confia e gosta, ao contrário do que se costuma fazer nos sistemas tradicionais de gerenciamento, baseados na teoria do estímulo-resposta (ALMEIDA; BETITO, 2003). Por isso, é importante, inclusive em um ambiente virtual, reforçar aspectos ligados à afetividade, ou seja, a capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas, em detrimento à, como diria Paulo Freire (2005), concepção “bancária” da educação, onde a função dos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

O pensamento walloniano aponta que a estrutura orgânica do individual depende da intervenção cultural para se atualizar (LA TAILLE et al., 2006 p. 36). Desse



modo, a afetividade e inteligência alternam-se no domínio das relações existentes entre a mente (a psique humana) e a origem (a gênese) dos processos evolutivos que se desenvolvem no indivíduo desde o primeiro ano de vida (LA TAILLE et al., 2006).

Essa relação entre a psique humana e a origem dos processos evolutivos que se desenvolvem no indivíduo estudadas por Vygotsky, Wallon e Piaget recebe o nome de teoria Psicogenética.

Em uma perspectiva vygotskyana, o aspecto cultural compreende as formas por meio das quais a sociedade organiza o conhecimento disponível veiculado pelos instrumentos físicos e simbólicos, vinculado ao caráter histórico desses instrumentos, que foram criados e transformados ao longo da história social dos homens. (MEIER; GARCIA, 2011, p.53).

Nessa concepção sociocultural de desenvolvimento, a criança não deveria ser considerada isolada de seu contexto sociocultural, ou seja, nem o desenvolvimento da criança, nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação, podem ser analisados se seus vínculos sociais forem ignorados (IVIC, 2010, p. 32).

Ao analisarmos os trechos acima, podemos propor uma relação entre alguns dos principais conceitos da teoria psicogenética com o conceito explorado por Glasser (1993), no qual o autor afirma que os estudantes devem conhecer a relevância do estudo a eles atribuído, pois saber a importância, a utilidade social, a relevância do que se está fazendo é fundamental para fazer um trabalho de qualidade (GLASSER, 1993).

O operário que há anos, numa indústria, faz um furo numa chapa de metal pode mudar radicalmente seu comportamento com relação à tarefa, caso for informado que a chapa será colocada posteriormente na fuselagem de



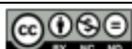
um avião e que será um elemento vital para outras pessoas. (ALMEIDA; BETITO, 2003, online).

O exemplo acima ilustra o pensamento de Glasser que também poderia ser associado ao pensamento de Paulo Freire, que afirma que o conhecimento é uma produção social que exige reflexão crítica sobre sua prática, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005).

Glasser (2007) afirma que todos os mamíferos são movidos por necessidades genéticas, destacando quatro necessidades básicas: Sobreviver; Amor e Aceitação; Liberdade; e Prazer. Apenas os seres humanos são movidos geneticamente por uma quinta necessidade, o Poder, necessidade que tem levado todas as sociedades humanas a procurarem controlar outras pessoas de quem discordam, para fazer com que aceitem seu ponto de vista (GLASSER, 2007, p. 21).

O controle externo, que não é uma característica genética e sim algo aprendido, tem levado pessoas a agirem como se o que elas acreditam não fosse correto somente para elas, mas para todas as demais (GLASSER, 2007, p. 22). Com base nesse raciocínio, Glasser (2007) estruturou sua Teoria de Escolha, que recebeu esse nome porque todos os nossos comportamentos são escolhidos, pois ao contrário dos animais, nós não temos comportamentos genéticos. Isso significa que podemos aprender a substituir “Hábitos Fatais” (Criticar, Acusar, Reclamar, Importunar, Ameaçar, Castigar, e Subornar ou Recompensar a fim de Controlar) por “Hábitos de Consideração” (Apoiar, Encorajar, Ouvir, Aceitar, Confiar, Respeitar, e Vencer Diferenças) (GLASSER, 2007, p. 22-23).

Para termos um ambiente de ensino de qualidade, é importante que os estudantes se sintam bem e divirtam-se em um ambiente favorável e acolhedor, tendo suas necessidades básicas satisfeitas para que se sintam bem e expressem essa



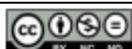
satisfação com alegria, prazer e diversão, com comportamentos construtivos, seja para a organização, para a própria pessoa ou para o próprio ambiente (GLASSER, 1993).

Glasser (2007) acredita que uma escola de qualidade, onde os alunos, professores, diretores e pais se relacionam bem uns com os outros, está baseada em dois aspectos: na Teoria da Escolha e na sala de aula baseada na competência.

Em uma sala de aula baseada na competência, são eliminadas as notas inferiores, o que, segundo o Glasser (2007), configuram-se como a razão principal de os alunos não gostarem da escola. A ideia é elevar tanto o piso como o teto, evitar comparações de desempenho por parte dos pais e motivar os alunos a se esforçarem para conquistar mais do que o mero satisfatório (GLASSER, 2007, p. 23) Em contrapartida, as escolas devem se tornar mais sensíveis a todos os alunos, eliminando tarefas que exigem a memorização mecânica, passando a utilizar apenas testes com livros abertos, por exemplo (GLASSER, 2007, p. 23). Segundo Glasser (2007, p.23), “notas baixas e controle externo, durante um longo período de tempo, provocaram muita desistência”.

Redes escolares como a do município de Taboão da Serra já adotaram menções no lugar de conceitos numéricos nas avaliações com o intuito de aumentar o engajamento e diminuir a evasão dos estudantes no período da pandemia, priorizando habilidades socioemocionais, visando o bem-estar e acolhimento dos alunos.

Glasser (1993) defende que os estudantes sejam incentivados a fazerem o melhor que podem, o que por vezes leva tempo e requer esforço e paciência. No caso da “aula remota”, deve-se levar em conta a situação atípica e circunstancial



provocada pela pandemia, mas deve-se também buscar, de forma consciente e efetiva, decisões que almejem uma educação de qualidade baseada na competência.

Por fim, mas não menos importante, a autoavaliação é apontada por Glasser (1993) como meio de alcançar o respeito, tanto por professor, como entre os próprios estudantes, desde que o professor tenha consciência em dividir o poder, fortalecendo o grupo na procura da cooperação mútua entre seus membros, contribuindo para um ambiente de ensino de qualidade.

3. TDICs: MOCINHOS OU VILÕES?

sem o conhecimento técnico será possível implantar soluções pedagógicas inovadoras e vice-versa; sem o pedagógico os recursos técnicos disponíveis serão adequadamente utilizados? (VALENTE, 2005, p.23).

A velocidade acentuada das mudanças tecnológicas digitais na relação entre o conhecimento técnico e pedagógico tem sido um grande desafio na vida de muitos docentes.

Segundo Valente (2005), o domínio da técnica deverá acontecer por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas geram novas possibilidades pedagógicas. Cada tecnologia tem sua especificidade com relação às aplicações pedagógicas.

Todavia, muitos professores sub-utilizam os artefatos tecnológicos, simplesmente substituindo um analógico por outro digital, sem nenhum impacto no processo de ensino-aprendizagem que beneficie o aluno, o que já acontecia no modelo presencial e agora se repete de modo tecnicista com aplicação de formulários de múltipla escolha, vídeos e textos que não provocam um comportamento ativo, crítico e reflexivo por parte do educando.



Como preconiza Valente (2005), temos o conflito entre dois conceitos: o de que aprender está diretamente vinculado à memorização e à reprodução da informação, ou seja, o professor ensina quando passa a informação para o aluno que memoriza e reproduz essa informação, uma alusão ao modelo instrucionista e; o de que aprender é o de construir conhecimento, o aprendiz deve processar a informação que obtém interagindo com o mundo dos objetos e das pessoas, associado ao modelo construcionista.

Na “era da informação”, é importante lembrarmos e discernirmos “informação” e “conhecimento”. Na visão de Valente (2005), informação são os fatos, os dados que encontramos nas publicações, na Internet ou mesmo aquilo que as pessoas trocam entre si. O conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É o significado que atribuímos e representamos em nossa mente sobre a nossa realidade. É algo construído por cada um, muito próprio e impossível de ser passado.

É importante ressaltar que, mesmo com o retorno gradual após o término da pandemia, muitas escolas estão retomando as atividades presenciais no modelo híbrido, ou seja, mesclando o ensino presencial, valorizando a interação entre pares e entre alunos, e o ensino à distância, por meio de TDICs (BARBOSA; VIEGAS, 2020, p. 257). Essa é mais uma oportunidade para as TDICs se consolidarem de uma vez como grandes aliadas na Educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É natural que a novidade traga muitas vezes certas inseguranças, entretanto, as TDICs devem ser encaradas como ferramentas que podem facilitar o dia-a-dia dos professores e dos alunos.



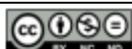
A ferramenta tecnológica em si, carrega potencialidades, mas cabe ao usuário determinar como usá-la. Um lápis pode ser utilizado para anotar recados ou escrever belos poemas, o carro que nos leva ao nosso destino pode ser usado como uma arma, só depende de quem e como o conduz.

A capacitação dos docentes para utilização das ferramentas é fundamental para o sucesso da modalidade “ERE”, mas mais do que isso, a aplicação adequada das ferramentas que propiciem uma educação de qualidade, proporcionando um ambiente de afetividade, apoio, confiança, acolhimento, respeito, cooperação e clareza na utilidade social do aprendizado, o que na visão de Glasser se assenta na Teoria de Escolha e na sala de aula baseada na competência.

Ao longo do texto, vimos alguns dos princípios defendidos por Glasser associados às teorias de grandes nomes da educação, mas Glasser vai além ao propor uma abordagem reativa ao denominado controle externo com base na mudança de hábitos fatais por hábitos de consideração, bem como uma reestruturação nos princípios avaliativos na sala de aula baseada na competência.

A distância na Educação é apenas física, a interação e socialização é fundamental no processo de desenvolvimento humano e na construção do conhecimento com base em aspectos culturais.

Muitas escolas já retornaram adotando um modelo híbrido. A pandemia não durará para sempre, mas os cuidados e o novo normal vão permanecer por mais um tempo, bem como o legado cultural da utilização das TDICs na educação, que nunca mais será a mesma. A busca por uma educação de qualidade permanece.



5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T.; BETITO, R. *A avaliação do processo ensino-aprendizagem à luz da Teoria da Escolha*. 2003. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/231814892>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S. *Aulas presenciais em tempos de pandemia: Relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas*. Rev. Augustus, Rio de Janeiro; v.25, n. 5, p. 255-280, jul./out. 2020.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

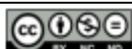
Parecer CNE/CP Nº: 11/2020, de 7 de julho de 2020. *Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia*. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11_2020-Orientac%CC%A7o%CC%83es-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedago%CC%81gicas-Pandemia-COVID19.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

Relatório de Atividades: Ações do MEC em resposta à pandemia da COVID-19, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2021.

DIRGRAD. Diretoria de Graduação da CEFET/MG. *Perguntas e Respostas sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)*, 2021. Disponível em: <<https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/perguntas-e-respostas-sobre-o-ere/>>. Acesso em: 12 out. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.ª edição, 2005.

GLASSER, W. *The quality school teacher*. New York: Harper Perennial, 1993.



Escola de Qualidade Glasser: Uma combinação de sala de aula baseada na competência e na teoria de escolha. Silver Spring, EUA: *Revista de Educação Adventista*, v. 25, 2007.

IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky; Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; PINTO, H. D. S. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. [S.l: s.n.], 1992. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky*. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Centro de Mídias SP*. Disponível em: <<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2020.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. *Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o futuro*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 22-31

