

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E  
SOCIEDADE**

**PATRÍCIA DANIELE TRISTÃO GONZALEZ**

**NARRATIVA DE UMA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA  
FORMAÇÃO ATÉ A PRÁTICA NO PERÍODO PANDÊMICO DA  
COVID-19**

**POUSO ALEGRE- MG**

**2021**

**PATRÍCIA DANIELE TRISTÃO GONZALEZ**

**NARRATIVA DE UMA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA  
FORMAÇÃO ATÉ A PRÁTICA NO PERÍODO PANDÊMICO DA  
COVID-19**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), na Linha de Pesquisa Ensino, Linguagem e Formação Humana, para obtenção do título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Lambert de Andrade

**POUSO ALEGRE- MG**

**2021**

GONZALEZ, Patrícia Daniele Tristão.

Narrativa de uma docente da educação básica: da formação até a prática no período pandêmico da Covid-19 / Patrícia Daniele Tristão Gonzalez; Orientação de Prof. Dr. Nelson Lambert de Andrade. – Pouso Alegre: 2021.

83 f.

Inclui bibliografias. f. 64

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS).

1. Educação. 2. Docente. 3. Ensino remoto. I. Andrade, Nelson Lambert de (orient.). II. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. III. Narrativa de uma docente da educação básica: da formação até a prática no período pandêmico da Covid-19.

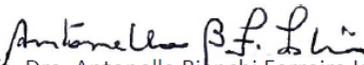
CDD: 370.11

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

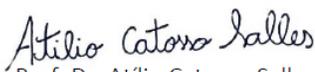
Certificamos que a dissertação intitulada “NARRATIVA DE UMA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA FORMAÇÃO ATÉ A PRÁTICA NO PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19” foi defendida, em 10 de maio de 2021, por **PATRÍCIA DANIELE TRISTÃO GONZALEZ**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98015939, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Nelson Lambert de Andrade  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientador



Prof. Dra. Antonella Bianchi Ferreira Ishii  
Centro Universitário Unifacvest - UNIFACVEST  
Examinadora



Prof. Dr. Atilio Catosso Salles  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinador

## **DEDICATÓRIA**

*A Deus, à minha família, pelas orações incessantes para que eu tivesse força para conquistar esse título de mestre, em especial ao meu marido e às minhas filhas, gratidão pela paciência nesse período de estudos intensos.*

## AGRADECIMENTOS

Como afirma Augusto Cury: “Os mais belos frutos estão escondidos nas sementes sem nenhuma formosura. Nunca duvide das sementes.” Ao fazer essa reflexão, agradeço a Deus pela minha profissão de educadora e pela oportunidade de contribuir e de acreditar no potencial das pessoas, sem duvidar de seus sonhos.

Às pessoas que duvidaram da minha capacidade, pois, através dessas dúvidas, fui estimulada a acreditar e conquistar os meus sonhos.

À minha mãe, América Isabel Silva Tristão, por acreditar em nós e mostrar que precisávamos da educação superior para nos sentirmos realizadas.

Ao meu pai, Hélio Marques Tristão, pelo aprendizado passado para nós com nossa convivência, e por tudo feito por nós até hoje.

Às minhas irmãs, Tatiana Cristina Tristão e Íris Junia Tristão, que sempre me apoiaram e foram minhas amigas.

À minha vice-diretora, Simone Cassane, que sempre apoiou as minhas viagens a Pouso Alegre, me substituindo nas salas de aula, para que eu pudesse viajar.

Aos professores do mestrado, como a querida professora doutora Neide Pena, pela sua sabedoria e paciência.

À Coordenadora do programa de mestrado professora doutora Neide Pena pelas contribuições sempre afetivas ao longo do curso.

Aos professores doutores Atílio Catosso Salles e Antonella Bianchi Ferreira Ishii, pelas contribuições pertinentes e robustas que muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Às minhas ex-orientadoras, professoras doutoras Susana Gakyia Calliato e Lariana Paula Pinto, pela contribuição no meu aprendizado.

Ao Dr. Nelson Lambert de Andrade, por toda sua paciência, disponibilidade e orientação; sua contribuição para minha formação acadêmica foi imensurável.

Aos colegas do mestrado, que tive o prazer de conhecer e de compartilhar experiências incríveis. A todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta pesquisa.

GONZALEZ, Patrícia Daniele Tristão. Narrativa de uma docente da educação básica: da formação até a prática no período pandêmico da Covid-19. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2021.

## RESUMO

A prática docente e seu papel fundamental na formação humana tem sido bastante valorizada com o advento da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). O trabalho tem o objetivo de narrar a trajetória educacional e profissional da pesquisadora por meio de um memorial, relatar as práticas docentes que contribuíram e contribuem para o sujeito educador como um dos atores de formação que proporcionaram a visibilidade ao aluno, bem como discutir sobre as práticas docentes que foram recorrentes neste período. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa de cunho biográfico e na metodologia das narrativas autobiográficas, considerando também todas as experiências discutidas, analisadas e refletidas, em que foi possível o desenvolvimento de novos aprendizados, o que favoreceu o autoconhecimento, colaborou para a autoformação e para a construção de uma nova visão e vivência da profissão. A narrativa parte da descrição de momentos da trajetória, interrogações sobre os lugares onde foram desenvolvidas as aprendizagens e a história de vida, emoldurando o indispensável para relatar experiências vividas e construídas por meio de aprendizagens ao longo do caminho, desde a alfabetização à educação superior. A narrativa se volta às experiências da formação e exercício da profissão docente, com foco na execução do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) na Rede de Educação Estadual de Minas Gerais, e as ferramentas digitais em um exercício de reconstrução e de compreensão de um contexto inédito imposto pelo isolamento social decorrente da pandemia. Assim, este texto é um modo de compartilhar o olhar da pesquisadora a partir da perspectiva que a torna autora de seus pensamentos, em um diálogo com alguns teóricos da educação.

**Palavras-Chave:** Educação. Docente. Ensino remoto.

GONZALEZ, Patrícia Daniele Tristão. **Basic education docent's narrative: from formation to execution on Covid-19 pandemic period.** 83 p. Dissertation (Master in Education, Knowledge and Society) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2021.

### **ABSTRACT**

Teaching practice and its fundamental role in human formation has been highly valued with the new coronavirus pandemic (SARS-CoV-2) advent. The work aims to narrate the researcher's educational and professional trajectory, to report the teaching practices that contributed and contribute to the educating subject as one of the training actors that provided visibility to the student, as well as to discuss the teaching practices that were recurrent in this period. The research is inserted in the qualitative approach of biographical nature and in the methodology of autobiographical narratives considering also all the experiences discussed, analyzed and reflected where it was possible the development of new learnings, which favored the self-knowledge, collaborated for the self-formation and for the construction of a new profession vision and experience. The narrative starts from the moment description in the trajectory, questions about the places where the learning and life story were developed, framing the essential to report lived and built experiences through learning along the way, since literacy to higher education. The narrative turns to the experiences of teaching profession formation and exercise, focusing on execution of the Special Regime of Non-Presential Activities (REANP) in the Minas Gerais State Education Network and the digital tools in a reconstruction and understanding exercise of an unprecedented context imposed by social isolation resultant from the pandemic. Thus, this text is a way of sharing the researcher's view from the perspective that makes her the author of thoughts in a dialogue with some education theorists.

**Keywords:** Education. Teacher. Remote learning.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Categorias dos Saberes Docentes, de acordo com Tardif (2014).....	33
Quadro 2 — Ferramentas digitais utilizadas na educação em 2020.....	39
Quadro 3 — Regulamentações do MEC por meio de portarias (em anexo).....	52

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
ABRAFI	Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GPEG	Grupo de Pesquisas em Educação e Gestão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Plano de Estudo Tutorado
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SB	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SES	Secretaria de Estado de Saúde
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Univás	Universidade do Vale do Sapucaí
UNIFEG	Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 TRAJETÓRIA ESCOLAR</b> .....	15
<b>3 FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL</b> .....	28
<b>4 AULAS REMOTAS</b> .....	37
4.1 AULAS SÍNCRONAS OU ASSÍNCRONAS.....	51
4.2 REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP).....	56
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64
<b>ANEXOS</b> .....	73
ANEXO A – PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.....	73
ANEXO B – PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020.....	75
ANEXO C – PORTARIA MEC Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020.....	76
ANEXO D – PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020.....	77
ANEXO E – PORTARIA Nº 617, DE 3 DE AGOSTO DE 2020.....	79
ANEXO F – PORTARIA Nº 1030, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2020.....	82

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem como tema as narrativas de prática de uma docente na educação básica e a necessidade da inovação para o enfrentamento da Covid-19. A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Ensino, linguagem e formação humana do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE, e ao Grupo de Pesquisas em Educação e Gestão (GPEG), encontrando-se cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e certificado pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás).

Este estudo toma como *corpus* um memorial; assim, o trabalho tem o objetivo de narrar a trajetória de formação e profissional da autora/pesquisadora, refletindo sobre as práticas docentes que contribuíram e contribuem para sua constituição, como educadora, dando visibilidade às práticas que foram recorrentes neste período, devido à pandemia da Covid-19.

Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Relatar a prática docente na formação e execução docente da autora;
- Analisar a prática docente e saberes fundamentais durante as aulas remotas por meio de um memorial.

A partir dos próprios dilemas e questionamentos da pesquisadora sobre a formação e as práticas docentes utilizadas na educação, a dissertação é apresentada com a produção de um memorial reflexivo, neste sentido, recorrendo a Severino (1990, p.141) para fundamentar cientificamente esse discurso, assim:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou.

Este memorial pode contribuir com a formação continuada de professores, pois, a partir de fatos e acontecimentos vividos pela autora em sua função profissional, tecerá um relato baseado em experiências pessoais e científicas.

O memorial como gênero acadêmico autobiográfico é uma arte na qual o profissional pode tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida (PASSEGGI, 2008). Esse exercício levou a autora a encontrar detalhes que, no momento do *insight*, eram apenas minúcias, mas, quando esta retoma hoje esses pensamentos, compreende a importância de cada um deles, consoante ao que afirmam Prado e Soligo (2007, p.6):

Como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importante, ou interessantes, no âmbito de sua existência. [...]. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

Assim, no decorrer deste memorial, a autora assume uma posição na qual se torna uma biógrafa. Conseqüentemente, é desse lugar, o de protagonista das memórias, que a autora deseja narrar, relatar, refletir e construir argumentos, ou seja, se reconhecer e conhecer como foi constituída sua identidade, como reprodutora das práticas docentes, reconhecendo o sujeito professora formadora, numa tentativa de fazer uma catarse da participação da profissional.

Para Diaz Bordenave (1994), a participação é considerada como algo intrínseco ao ser humano. Para o autor, participar é expressar uma tendência natural de realização, e ainda acrescenta que há forças atuantes para a dinâmica da participação ser uma necessidade básica, ou seja, o homem não nasce sabendo participar: “participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas” (DIAZ BORDENAVE, 1994, p.47). Portanto, é um aprendizado diuturno e, assim sendo, necessita de estímulo e espaço para o exercício de participar.

Ainda para este último autor, a participação tem duas bases complementares: “uma base afetiva” – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros – e “uma base instrumental” – participamos porque fazer

coisas com os outros é mais eficaz e eficiente do que fazê-las sozinho. Essas duas bases – afetiva e instrumental – deveriam equilibrar-se, mas às vezes uma se sobrepõe à outra.

O poder de exercer influência na dinâmica da sala de aula, por meio da participação, seria resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir de seus membros em torno de questões que lhes dizem respeito. Neste contexto, surgiram as hipóteses:

- a) Conhecer como foi constituída a identidade da autora, como participante das práticas docentes.
- b) Reconhecer o sujeito professora formadora, numa tentativa de fazer uma catarse da participação da profissional por meio de um memorial.

Portanto, a partir destes questionamentos, o memorial pretende atingir os objetivos específicos enumerados acima. Ao buscar a fundamentação necessária à pesquisa, com o objetivo de responder aos questionamentos, realizou-se uma narrativa amparada em autores que discorrem sobre os temas e tem “como objetivo proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca do determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). Ela foi dividida em dois momentos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

O leitor encontrará, no texto, não só uma explicitação do pensamento da autora, mas também uma reflexão acerca de suas ideias sobre a educação, ao longo de sua participação da vida escolar, ora como discente, ora como docente. A mesma faz ainda observações àquelas posturas e ao modelo de educação da época, aponta soluções para melhorar a eficiência da relação professor/aluno, buscando responder aos novos desafios do tempo.

Para tanto, o trabalho apresenta-se organizado em quatro seções. A primeira seção descreve momentos em que a autora oferece para discussão interrogações sobre os lugares onde desenvolveu as aprendizagens, partindo do território do Eu para abarcar o território do coletivo, em ambientes pessoais e institucionais (TELES, 2011). Nesse sentido, a história de vida da autora tem um papel indispensável, para relatar experiências vividas e construídas por meio da aprendizagem.

Na segunda seção, a autora traça sua rota de vida e aprendizagem educacional, relacionando aspectos positivos e negativos das práticas docentes utilizadas por seus professores, desde a alfabetização até o ensino médio, procurando caminhos para a investigação da importância das práticas docentes e o sucesso do aluno na sua vida escolar.

Na terceira seção, o memorial se volta às experiências vivenciadas durante a sua formação acadêmica, desde o ensino superior presencial à segunda graduação no formato Ensino a Distância (EaD), até chegar ao mestrado. A autora salienta os desafios de estudar no ensino superior e as práticas docentes que contribuíram para sua formação; já no mestrado, a mesma faz uma relação com a importância de se formar e seus sonhos, e a aprendizagem diferenciada por meio de práticas docentes inovadoras, como o ensino híbrido. Este método de ensino que não é considerado novo, tem sido muito discutido nos dias atuais, devido à necessidade de revezamento social no ambiente escolar, para evitar aglomerações durante a pandemia da Covid-19. A prática docente deste método acontece de forma mista, mesclando o ensino presencial e virtual.

Na quarta seção, a autora descreve sua trajetória como professora, desde 2005 até os dias atuais. Relata as suas inseguranças quando começou a ministrar aulas, suas relações com os alunos, as necessidades de inovar as práticas docentes durante a pandemia da Covid-19, e discute sobre o uso indispensável das tecnologias na construção do conhecimento.

Além disso, a autora procura descrever e diferenciar o uso das aulas síncronas e assíncronas, narrar o período de isolamento social e sua prática docente em Minas Gerais, durante o período do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e as ferramentas digitais mais utilizadas nesse período. Este texto, porém, não é resultado de levantamentos ou de estudos, entrevistas, etc. As palavras que aqui estão sendo compartilhadas são resultantes da inquietação da pesquisadora frente à sua trajetória. São vivências amalhadas e narradas acerca da educação, num exercício do método catártico de compreensão de um contexto inédito, repentinamente imposto: o isolamento social decorrente da pandemia.

Algumas experiências que vivemos nem sempre cabem numa narrativa linear, racional, objetiva. Porque são intensas, porque são profundas, porque nos transportam para outras dimensões, outros momentos. De repente, o mundo estava sendo vivido de modo diferente. Movimentos, silêncios, indagações, apagamentos, incertezas, compunham uma paisagem inusitada. Como docente, apaixonada pela sala de aula, procurando o distanciando do próprio cotidiano escolar, a autora sentiu a necessidade de dizer algo, reviver acontecimentos e fazer ligações entre eles.

## **2 TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Discorrer sobre minha trajetória histórica foi um grande desafio. Descaminhos, *insights* desordenados, uma história a ser contada, vivência. Reviver a memória é algo fascinantemente curioso e, ao mesmo tempo, cruel! Instigante! Esse exercício me levou a encontrar filigranas que, no momento em que afloravam, eram apenas detalhes, mas quando retomo hoje esses pensamentos, compreendo a importância de cada momento, de cada vivência. Recorro novamente aos autores Prado e Soligo (2007), ao afirmarem que o sujeito faz um relato de sua própria experiência de vida, destacando aqueles pontos que mais fizeram sentido, durante a sua vivência. Pelo exposto, e possuindo tudo isso em vista, inicio a narrativa do memorial, tecendo cada ponto:

Comecei a estudar com aproximadamente 6 anos de idade na pré-escola, em uma escola municipal pequena, mas que possuía uma boa estrutura, denominada Dom Hugo Bressane. Eu era muito introvertida, talvez por não me sentir acolhida por minha professora; ela se referia a todos com elogios e prestígios, mas, a mim, somente aos gritos e críticas. Dessa forma, entre eu e ela não existiam trocas de olhares e nem elogios. Me rotulava de feiura e me colocava de castigo por eu não querer fazer as atividades; não me motivava a frequentar suas aulas, pois ela tinha uma postura autoritária e sempre estava mal-humorada. Aparentava que não tinha prazer em ensinar, e que suas práticas pedagógicas eram sem objetivos. Parecia que as atividades não tinham propósitos necessários de aprendizagem.

Assim, observo que a prática docente está totalmente vinculada ao interesse do aluno para a aprendizagem. Depreendo também que minha falta de interesse em aprender estava totalmente associada às aulas que a professora ministrava; estas me deixavam sem concentração e sem foco, apenas ficava interessada na hora de brincar e ouvir contos. As práticas docentes sem propósitos são vazias, e não despertam o interesse do aluno, apenas desmotivam.

Nesse sentido, não havia como reclamar da professora, pois na cidade pequena em que morava, não havia acesso à informação ou mesmo a apropriação dos direitos e deveres do aluno. Mesmo procurando a direção escolar, nada era resolvido.

No documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é descrita esta analogia entre aprendizado e afetividade

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A **afetividade**, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo, interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido (BRASIL, 1997 p.64) (grifo nosso).

Portanto é mister que o professor ou a professora decida a forma de organização social em cada tipo de atividade, em cada momento do processo de ensino e aprendizagem, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

Na mesma direção, porém mais enfático, o relatório da Unesco (2019, p.14) afirma que a violência física inclui agressão verbal e abuso emocional, podendo causar grande efeito negativo à saúde.

A violência física inclui a agressão verbal e o abuso emocional, que se manifestam nos atos de isolar, rejeitar, ignorar, insultar, difamar, contar mentiras, xingar, ridicularizar, humilhar e ameaçar e também na forma do psicológico castigo. Este último, envolve tipos de castigo que não são físicos, mas que humilham, difamam, elegem um bode expiatório, ameaçam, assustam ou ridicularizam uma criança ou o adolescente.

Àquela época, em 1990, meus pais calavam-se diante de tal situação, mesmo com minhas queixas contra a professora; assim, por três longos anos consecutivos fui vítima de abusos emocionais, além dos castigos físicos aplicados pela

professora. Também os alunos tinham atitudes violentas, as crianças furavam minha mão com o lápis e tudo passava despercebido pela direção e pela professora e, dessa forma, as marcas das agressões, atingiram de forma negativa a minha vida escolar, me levando a ter verdadeira aversão à escola.

Diante desses fatos, é possível inferir que o professor tem uma função social na formação do ser humano, sendo que sua prática torna-se indispensável a essa formação (FRANCO, 2016); dessa forma, o educador deve ter consciência de sua prática. As práticas docentes não são sinônimas de práticas pedagógicas; para que a prática pedagógica esteja diretamente ligada à prática docente, deve haver uma intencionalidade, ou seja, a intenção na construção social do indivíduo, uma ligação direta com o aluno na sua construção humana. Assim, as práticas pedagógicas trazem consigo objetivos educacionais previamente estabelecidas nos currículos. No entanto, as práticas docentes podem ser consideradas apenas uma ação vazia, caso não estejam atreladas às práticas pedagógicas, conclui Franco (2016).

Neste contexto, a mesma autora nos mostra ainda a relevância da práxis e sua relação com a formação humana (FRANCO, 2016, p.2).

[...] práxis, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considere-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica.

Ademais, a prática docente e a prática pedagógica para uma aprendizagem eficiente devem estar associadas, pois, a prática docente com o ato de agir é apenas uma prática sem efeito. Já a junção das práticas docentes com práxis, passam a ter uma função na educação, contribuindo para a compreensão do homem e sua natureza. A práxis ligada à prática pedagógica corrobora significativamente para o pensamento humano em relação à sua existência e sua função no universo (FRANCO, 2016). A pedagogia e as práticas educativas interligam-se, assim, recorrendo a Libâneo (2012) que afirma que a pedagogia tem a função do estudo sistematizado das práticas educativas que se realizam na

sociedade, objetivando a construção humana. A pedagogia, segundo o autor, é a ciência da educação, com finalidade de estudar as práticas educativas, tendo a função de explicar essas práticas, suas finalidades e suas relações políticas, culturais e econômicas na sociedade. Nesse sentido, a práxis e a pedagogia devem caminhar juntas. Recorrendo mais uma vez a Franco (2016, p.542), para sedimentar o entendimento da pedagogia e sua prática que:

São da ordem da práxis; assim ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A pedagogia interpõe intencionalidades, projetos alargados; a didática, paralelamente, compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende.

Quando a autora fala de prática pedagógica vinculada a práxis, refere-se a uma prática além da prática didática, ou seja, não apenas com teorias e métodos; ela é intencional na construção humana, contém processos que estruturam a vida e a existência humana, além da organização do espaço e tempo, e das expectativas dos docentes nessa estrutura. Práticas docentes devem ser fundamentadas em práticas com o objetivo de formação das práticas pedagógicas voltadas para práxis; nesta mesma direção, Severino (1990, p.19-20) já afirmava que a educação está totalmente voltada para a práxis.

A cultura contemporânea, fruto dessa longa trajetória do espírito humano em busca de algum esclarecimento sobre o sentido do mundo, é particularmente sensível à sua significativa conquista que é a forma científica do conhecimento. Coroamento do projeto iluminista da modernidade, a ciência dominou todos os setores da existência humana nos dias atuais, impondo-se não só pela sua fecundidade explicativa enquanto teoria, como também pela sua operacionalidade técnica, possibilitando aos homens o domínio e a manipulação do próprio mundo. Assim, também no âmbito da educação, seu impacto foi profundo.

Nesse contexto, a educação existe no sentido da práxis, de mostrar para o homem sua capacidade de organização das ideias por meio do conhecimento, ressaltando seu poder de domínio e manipulação do conhecimento, trazendo, assim, uma evolução do pensamento humano. Assim, as ciências da educação e as ciências humanas têm profunda contribuição na formação do homem, e as

práticas educativas têm elucidado nesse sentido da construção do homem no mundo que o rodeia; dessa forma, podemos entender que é uma prática social.

Ademais, as práticas docentes são direcionadas para contribuir na existência humana, e são portanto, decisivas; nas relações que se estabelecem e projetam no seu trabalho como educador; nas finalidades e objetivos que assumem tanto no planejamento, como no que efetivamente elucidam (FRANCO, 2016).

Arroyo (2011) adiciona que as práticas docentes devem estar voltadas para a formação humana do aluno, levando-se em consideração a desigualdade social e cultural, aproximando-se dele no sentido de conhecer melhor sua necessidade de aprendizagem. Arroyo (2011, p.83) ainda afirma que:

Estamos caminhando para alguns consensos: que é urgente conhecer melhor os alunos; que olhares negativos, pré-concebidos e preconceituosos, não nos permitem entender-nos; que é necessário conhecer suas trajetórias escolares para além dos clássicos boletins e registros de notas, conceitos, aprovados ou reprovados; e que sem conhecer suas trajetórias humanas não conheceremos suas trajetórias escolares. Cada coletivo de escola vai inventando formas diversas de aproximar-se dos educandos para clarear todas as dimensões.

Com relação à afirmação acima, nós professores devemos mudar a visão em relação à vida do aluno, eliminando o julgamento negativo preconcebido e, muitas vezes, preconceituoso. Sendo assim, o aluno é muito mais do que um registro acadêmico e ranqueamento a partir de notas de avaliação quantitativa, pois esse aluno tem uma trajetória de vida, um conhecimento adquirido através de sua existência, para além do conhecimento científico. Enfim, uma história de vida.

Retomando a narrativa das experiências vividas na infância, é possível observar que, muitas vezes, os professores não se preocupavam em conhecer a trajetória humana do aluno, e principalmente em contribuir para essa formação. As práticas docentes utilizadas naquela época me levaram ao desinteresse pelo estudo e, diante do acima exposto, observa-se que estas não cabem mais na realidade do século XXI. Hoje, o acolhimento do professor é fundamental na construção da trajetória humana e cognitiva do aluno. A evasão escolar, a desmotivação, a reprovação, pode estar associada ao relacionamento entre professor e aluno. Valente (2018, p.30), ao nos mostrar a importância dessa relação e os reflexos

causados na vida e formação do educando, permite-nos refletir sobre essas ações no ensino básico.

As instituições de ensino, especialmente de graduação e pós-graduação, têm criado verdadeiros esquemas de expulsão do aluno da sala de aula e, por conseguinte, de suas instituições. Essa é uma das razões que explicam o alto nível de evasão e repetência que acontecem no ensino superior. Basta ver o que se passa quando um aluno entra em uma sala de aula de Cálculo I, por exemplo, e ouve de seu professor que “somente 7 alunos devem passar nessa disciplina”; do aluno que se submete ao professor “ferrado”, que reprova todo mundo, barganhando 0,2 ponto para não ser reprovado; ou a maneira como as secretarias de graduação ou de pós-graduação tratam os alunos, como se fossem inimigos da instituição. Isso certamente não tem mais sentido em uma sociedade onde o aluno tem tanta liberdade e acesso à informação.

Nesse sentido, o acolhimento é um ato que deve ser praticado por todos; o exercício de empatia por parte do professor, e a mudança de olhar do educador do século XXI são fundamentais para que haja o acolhimento. A ideia de ameaças ou injustiça no modo de avaliar, ou indiferença ao se relacionar com o educando, é algo que deve ser deixado de lado, valorizando os interesses e potenciais do aluno. Observa-se que a minha aversão à escola poderia estar diretamente relacionada às práticas docentes de meus professores, e à necessidade de sentir-me acolhida pelo professor.

No primeiro ano do ensino fundamental, com 7 anos de idade, comecei a me sentir acolhida e amada pela professora, que ensinava, sorria e contava histórias por meio de fantoches. O modo como ela entrava na sala de aula fazia eu me sentir parte do grupo e amada, e o interesse pela aprendizagem surgiu a partir de atitudes de carinho que a professora tinha comigo e com todos. Atraíam-me as horas de contação de história e das aprendizagens matemáticas por meio de músicas e jogos. Assim, tudo aquilo me despertava interesse e motivação para assistir às aulas; não sentia vontade de ir embora para casa. Ficava muito feliz quando ela nos presenteava com doces e elogiava a turma, e, dessa forma, observo a importância das práticas docentes junto à práxis para a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos então, relacionar, confirmar e articular as vivências na educação infantil com os anos iniciais, diante da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p.58).

[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre fenômenos, de testá-las, de refutá-la, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimento. Nesse período da vida, as crianças estão vivenciando mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relações consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, práticas docentes devem estar interligadas com as práticas pedagógicas na educação infantil, com a função de considerar as experiências vividas pela criança e suas relações com as experiências cotidianas. Observa-se a importância de sistematizar as vivências da criança e as competências exigidas pelo professor em suas práticas docentes. A intencionalidade das práticas docentes contribui para a formação humana do ser na sociedade, em especial para a aprendizagem significativa. A criança traz em sua trajetória escolar uma relação com a sua trajetória de vida, quando aprende de forma mecânica o significado de formas e objetos que a rodeiam (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

No segundo ano, ainda permanecia a mesma professora, com quem consolidei meu aprendizado, mesmo ainda apresentando algumas dificuldades em exatas. No terceiro ano, novamente tenho uma professora autoritária, com quem não conseguia aprender praticamente nada, em especial tabuada. Naquela época, não aprendíamos matemática com exemplos concretos, e os materiais concretos como ábacos são indispensáveis para suprir essas dificuldades; não posso generalizar se era questão de desigualdade ou questão de formação docente para o ensino de matemática. Com base na BNCC (BRASIL, 2018), podemos justificar que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança aprende de forma mais significativa com o uso dessas tecnologias.

As tecnologias digitais ainda não estavam totalmente inseridas na educação, mas vale ressaltar que as tecnologias sempre existiram; assim, bastava um pouco de criatividade e empenho para poder usá-las nas práticas educativas. Como afirma Kenski (2012, p.22)

[...] a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas,

suas formas de uso, suas aplicações. O conceito de tecnologia compreende tudo que é construído pelo homem a partir da utilização de diversos recursos naturais, tornando-se um meio pelo qual se realizam atividades com o objetivo de criar ferramentas instrumentais e simbólicas, para transpor barreiras impostas pela natureza, estabelecer uma vantagem, diferenciar-se dos demais seres irracionais. Sendo assim, a linguagem, a escrita, os números, o pensamento, pode ser considerado tecnologia.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece diversas mudanças para o currículo da educação brasileira, e uma delas refere-se à tecnologia nas salas de aulas. Assim, dentre as dez competências gerais da BNCC, duas recomendam o uso da tecnologia pelos alunos de forma direta. As duas competências que recomendam a tecnologia como instrumento de desenvolvimento pedagógico e habilidades são, respectivamente, as competências 4 e 5:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Ao analisar a competência 4, é possível inferir que a BNCC procura estimular a utilização do meio digital como uma das diferentes linguagens necessárias, para ser utilizada como uma das formas de comunicação. Além disso, destaca a importância de uma experiência mais completa, por meio de diferentes formatos de plataformas, neste período pandêmico.

Observo que no Brasil, em especial na década de 1990, existia uma grande desigualdade educacional; em alguns lugares, escolas públicas recebiam menos recursos que em outros lugares, causando grandes prejuízos à aprendizagem do aluno, devido à qualidade no sistema educacional público. Não podemos descartar que essa desigualdade se arrasta até os dias atuais; assim, Arroyo (2010, p.1382) nos mostra quando o Brasil começa a se preocupar com essa realidade:

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso.

Nesse sentido, observa-se que o Brasil começa suas reformas educacionais em 1990. Devido à necessidade econômica da época, a educação passa a adquirir uma nova função social, considerada um fator primordial para o crescimento econômico e valorização da democracia. A desigualdade social traz consigo problemas sociais e atrasos econômicos; para vencer esse entrave, a formação de professores e a estrutura da escola são indispensáveis, além da implantação de um currículo único (IOSIF, 2007).

A minha reprovação no 3º ano do ensino fundamental trouxe insegurança e baixa autoestima. Sei que não me encontrava capacitada para prosseguir para o 4º ano, mas, ao mesmo tempo, a reprovação sem intervenção pedagógica afeta a vida do aluno. Por muito tempo achei que o problema com aprendizagem estava em mim, quando na realidade, estava relacionado à falta das intervenções e práticas docentes, que não cabiam na minha realidade; talvez fosse necessária uma aprendizagem personalizada para suprir minhas dificuldades.

Já no 4º ano, comecei a gostar de matemática e a deslanchar no meu aprendizado; me socializava mais. Passei a ter o hábito de leituras, e minha mãe passou a estar mais presente na minha vida escolar. Estava, naquele momento, mais amadurecida em relação à importância de estudar; então, tomei gosto pelo estudo. Como era a mais velha da sala, me sentia importante quando ajudava os alunos que estavam com dificuldades. A professora, na época, me colocava como sua ajudante e então a auxiliava com a rotina da sala.

No 5º ano do fundamental 2, já tinha 13 anos, e estava atrasada devido à reprovação. Nesse período, passei a ter nove professores de diversos conteúdos; inglês e religião só eram inseridos a partir do 5º ano, atualmente nomeado pelo sistema educacional de ensino público, de 6º ano do fundamental. Também no 5º ano, havia um ambiente diferente de trocas de professores a cada 50 minutos.

Esforçava-me para estudar, apesar de ter muito sono, pois passei a estudar no período matutino. Cada um dos diversos professores aplicava práticas pedagógicas diferentes, alguns mais inovadores já usavam metodologias ativas, mas a maioria era tradicional e trazia aulas expositivas em que apenas ouvíamos; muitas vezes cochilava de tanto tédio, e na maioria das vezes percebia que não havia aprendizagem significativa, e sim, mecânica. A aprendizagem e a prática devem andar juntas, principalmente na educação inovadora, pois quando experienciamos o que aprendemos, concretizamos esse aprendizado. Mas, afinal, o que seria aprendizagem? Usando a definição de Ausubel (1968, p.152):

[...] aprendizagem significa interação e organização do material na estrutura cognitiva. Como outros teóricos do cognitivismo, ele se baseia na premissa de que exista uma estrutura, na qual a organização e a interação se processam. É a estrutura cognitiva do indivíduo, entendida como o conteúdo total de ideias, de um certo indivíduo e sua organização, ou conteúdo e organização do conhecimento em uma área particular. É o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e utiliza conhecimentos.

Nesse contexto, entende-se que aprendizagem é o aumento da estrutura cognitiva, através de novas ideias que são inseridas com o passar do tempo. Dependendo da relação com as ideias que já existem no cognitivo, podem ocorrer outros tipos de aprendizagem, como a mecânica e a significativa.

Podemos diferenciar essas aprendizagens, baseados na teoria de Ausubel (1968, p.37-39),

A aprendizagem significativa se processa quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com os conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

Assim, observa-se a importância de considerar e assimilar a aprendizagem originada pelas informações cotidianas, sem ter interferências com os conhecimentos científicos. Ademais, podemos considerar que todos nós trazemos conhecimentos já existentes em nossa formação humana, e ao se juntarem com novas informações se contextualizam, originando a aprendizagem significativa.

Por outro lado, a aprendizagem mecânica é aquela que faz pouca ou nenhuma associação com determinados conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Acredita-se que a organização de ideias antecipadas, seja o

material introdutório, que sirva de ligação com o que você já tem de conhecimento; se eles não existem, origina-se a aprendizagem mecânica, sem ideias ancoradas ou subsunções, ideias pré-existentes neste cognitivo (AUSUBEL, 1968).

Os anos seguintes foram assim, maçantes e desmotivadores. Observava que não havia muita relação pedagógica com as práticas do professor. Naquela época as aulas eram tradicionais, de modo expositivo: o professor apresentava-se como dono “do conhecimento” e aluno “sem luz, passivamente somente ouvia”. As práticas docentes eram muito cansativas, muitas vezes, os professores traziam filmes para passar aos alunos, mas não mostravam o objetivo desses recursos pedagógicos, então associava a aula a algo sem propósito e ineficaz.

Já no ensino médio, com 17 anos, iniciei os questionamentos sobre meus sonhos e se conseguiria realizá-los. Infelizmente, tinha a sensação de que não estava preparada para prestar o vestibular com os conhecimentos adquiridos no decorrer do ensino fundamental. Hoje, por meio da leitura da BNCC, observo a importância das três etapas da educação básica, em especial dos ensinos fundamental e médio:

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BRASIL, 2018, p.547).

Nesse contexto, é possível observar que os jovens, nesta fase da vida escolar, intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem. Assim, o Ensino Médio é um reforço dos pensamentos que geram a aprendizagem significativa através das experiências escolares, das hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, da identificação das contradições presentes, tanto nas condutas individuais, como nos processos e estruturas sociais.

Além das inseguranças em relação ao aprendizado, trazia indagações sobre o que estudar? O que fazer para que meus sonhos se concretizassem? Naquela cidade onde estudava, observava a falta de consciência de alunos e professores

em relação ao aprendizado. Pois, em uma cidade do interior, uma grande porcentagem dos alunos era de trabalhadores rurais que não consideravam o estudo como prioridade. Quando estava no Ensino Médio, estudava à noite e trabalhava como babá durante o dia. Muitas vezes, observava que os professores não tinham ânimo, e nem traziam aulas inovadoras para despertar nossos interesses. Não tínhamos confiança para o diálogo e nos víamos sempre longe deles; para mim eles pareciam intocáveis, pareciam ser blindados e não demonstravam nenhum tipo de diálogo ou emoções. A maioria dos conteúdos do Ensino Médio não me chamava atenção; mas por quê? As matérias que como aluna, percebia importância eram Língua portuguesa e História, pois as professoras traziam suas aulas bem preparadas, com intuito de levar os alunos a serem protagonistas da sua própria aprendizagem. E assim foi até o segundo ano do Ensino Médio.

No terceiro ano do Ensino Médio, minha irmã mais velha, Tatiana, havia acabado de se formar para professora de Química no Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé (UNIFEG), e foi morar e exercer sua profissão em Betim, região metropolitana de Belo Horizonte. Ela já morava lá há algum tempo e, então, ao perceber que naquele momento nossa família passava por dificuldades financeiras, decidiu me convidar para morar com ela, com a perspectiva de que eu pudesse arrumar um emprego melhor e assim, conseguiríamos juntas pagar a minha faculdade.

Dessa forma, fui estudar na escola em que ela exercia sua função como professora, uma escola do estado, na região central, a Escola Estadual Afonso Pena. Esta era uma escola grande, com tijolos a vista, estrutura acolhedora, onde me encantava com o refeitório, pois tinha um jardim e muitas mesas, nas quais sentávamo-nos para conversar e nos alimentar na hora do intervalo. Continha aproximadamente 1000 alunos, era uma escola inovadora, que acolhia em sua comunidade pessoas de diversas regiões da cidade, reunindo muitas culturas em um só lugar.

Fui estudar o meu último ano do Ensino Médio em uma cidade maior e longe dos meus pais, que estavam a 600 km dali. Esta escola contribuiu para o meu desenvolvimento socioafetivo, e o relacionamento com os professores e alunos da sala 312, fizeram-me tomar decisões em relação ao que eu queria estudar, ou seja, me formar. Admirava meu professor de Física, pois o mesmo usava práticas docentes que faziam com que nós, alunos, nos envolvêssemos ativamente com a matéria de eletricidade, entendendo a importância de alguns conceitos físicos em nosso cotidiano. Lembro que no último bimestre do 3º ano do Ensino Médio, ele nos avaliou através de uma metodologia que estudávamos em casa e, depois, mostrávamos nossas práticas com experimentos, e ali dávamos aulas para o outro grupo, explicando conceitos de eletricidade para todos da sala. Assim, aprendi a ver a importância da Física em meu cotidiano e, então, escolhi ser professora de Física e pôr em prática as ações realizadas por aquele professor, que me ensinou formas de aprendizagem sem ser por cópias.

### 3 FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Já com 19 anos, retornei para a minha cidade, com a intenção de retomar os estudos e trabalhar, mas, ali, não tinha mais condições de ficar, pois os meus sonhos eram muito grandes para aquela realidade e, muitas vezes, meus pensamentos e planos eram muito diferentes para aquela pequena cidade, sem asfalto, situada no sul de Minas Gerais, com 3 mil habitantes. Parecia que meus objetivos de vida não eram os mesmos que os das moças daquela sociedade, pois não queria passar o resto dos meus dias envolvida com afazeres domésticos: lavando e cozinhando para meu futuro marido, um sitiante. Queria mais e muito mais; pretendia estudar, ter minha profissão, me destacar em algo. Aparentemente, meus sonhos me pareciam impossíveis de serem realizados, caso continuasse residindo naquela cidade; a ilusão tomava conta de mim, o sonho aumentava e de minhas decisões dependiam meu futuro. Recorrendo a Bourdieu (1983, p.46-47), o mundo social é objeto de três modos de conhecimentos, fenomenológico, que considera:

[...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de objetivista (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e linguísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de axiológico, (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade.

Para o autor, sonhar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus*, nos leva a afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados, daí a mistura do sonho com a realidade. Portanto, para Bourdieu (1983), o *habitus* é uma subjetividade socializada.

Então, idealizei em cursar a graduação, pois sempre acreditei que a educação é a única maneira de mudar o futuro com novas perspectivas de vida, tanto no social como no econômico; como afirma Severino (2018, p.195), a educação pode contribuir para que o homem descubra o objetivo da sua própria existência:

A educação é forma imprescindível de cuidado com a vida. É ela que disponibilizará, de forma intencional e sistemática, os recursos proporcionados pelo conhecimento a todos os indivíduos. Pois é com esses recursos que os homens poderão contar para cuidar de sua própria existência. É todo um investimento, compartilhado pela coletividade dos integrantes da espécie, para constituírem os sentidos que poderão nortear, construtivamente, a construção histórica de seu próprio destino.

Nesse contexto, sempre acreditei que, se eu tivesse o ensino superior, com a formação de professora, além de realizar meus sonhos de ser uma educadora, conseguiria adquirir uma condição de vida melhor, ainda que os profissionais da educação sejam sempre desvalorizados e desconhecidos e, muitas vezes, não recebam a formação necessária. Mas, como fortaleci esse sonho, tendo a ilusão de que conseguiria alcançar os objetivos esperados, mesmo sabendo da desvalorização do professor no Brasil, sempre tive em mim sede de ser professora, esse sentimento fazia me sentir mais forte e lutar mais por este sonho. Admitindo-se que para ser professor é preciso saber superar as dificuldades:

Sem dúvida, todos sabemos das imensas dificuldades que se põem para o trabalho concreto do professor. A começar por aquelas inerentes ao exercício da própria atividade profissional, à condição de trabalhador assalariado no modo de produção capitalista. A sociedade, de modo geral, sempre valoriza a educação e cobra do professor um desempenho qualificado, como ouvimos, cotidianamente, da mídia, que se apresenta como porta voz da sociedade, mas também como vemos nos dispositivos legais. Mas, ao mesmo tempo, não lhe fornece infraestrutura adequada, salários condignos, recursos didáticos pedagógicos, ambientes culturais, todos imprescindíveis para uma intervenção docente eficaz e fecunda. Todas as mediações objetivas necessárias para que sua atuação possa ser eficaz (SEVERINO, 2018, p.198).

As dificuldades, muitas vezes, existem e incessantemente procuro acreditar que algo melhor está por vir, tanto na nossa formação, quanto em nosso salário, além da infraestrutura na escola. Assim, observo que a profissão escolhida por mim sempre foi a melhor e mais gratificante, especialmente quando temos consciência das nossas práticas docentes e quando conseguimos atingir a intencionalidade

educacional. Logo, é possível entender o sujeito portador de uma expectativa e/ou experiência que o permite construir sua nova identidade, realizar suas próprias escolhas, sem obedecer a uma memória passada. Ou seja, trata-se de uma experiência incorporada, mas também em construção ao longo da vida na forma de um *habitus* que habilita o sujeito, agora universitária, que inicia a construção sinérgica fundamentada em lógicas de ação conscientes ou inconscientes (BOURDIEU, 1983).

Retomando a minha trajetória universitária, iniciei os estudos no Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé (UNIFEG). Prestei o vestibular e, naquela época, escolhi para minha formação a competência de Ciências com habilitação em Física, devido à falta de professores neste ramo e minha facilidade com exatas, despertando então o interesse para me graduar nesta área. Eram três anos de curso, então, no 1º ano estudávamos os conteúdos de Química, Português Matemática e áreas afins. No 2º ano víamos disciplinas da área de exatas, e alguns conteúdos voltados ao pedagógico. No 3º ano aprendíamos apenas o conteúdo de Física, além das técnicas para o Trabalho de Conclusão de Curso.

A estrutura curricular das faculdades para formar professores no Brasil, sempre trouxe consigo uma cobrança na melhora dos currículos, e percebi que, mesmo após a conclusão da graduação, não estava pronta para enfrentar o cotidiano escolar. A aprendizagem para o profissional docente é inacabada, pois a realidade que enfrentamos em sala de aula é muito diferente do que aprendemos na formação inicial; muitas vezes aprendemos as práticas educativas com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Então, muitas vezes, ao exercer a profissão docente, não nos sentimos empoderados ou preparados para as práticas educacionais. Assim, ao sair da faculdade possuía medo e insegurança para iniciar a minha profissão, pois buscava por modelos e relatos de experiências, e não conseguia me identificar. Mas com muita persistência e perseverança, depois de muitos erros, fui aprendendo e começando a me sentir preparada. O ato de empoderar está relacionado com tomar posse do poder, realizar algo a partir de suas competências educacionais:

O empoderamento é um conceito polissêmico e atualmente multifacetado, nascido dos movimentos sociais da década de cinquenta. Atualmente é utilizado por diversos campos do conhecimento, com grande vinculação científica na área da saúde (LEITE; CHALUH, 2019, p.766).

Nos dias atuais, o empoderamento é muito usado pela grande mídia no sentido de conquistar seu espaço, principalmente em movimentos femininos, em busca de poder e direitos na sociedade atual; também empregado na educação, o ato de empoderar está totalmente ligado ao fazer social do professor em busca da transformação de pensamentos.

O neologismo “empoderamento” está, no entanto, consignado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e registrado no Modele – Base de Dados Morfológica do Português. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder (BAQUERO, 2012, p.175).

O empoderamento é individual, e se refere ao nível de poder social e emocional; empoderar-se está relacionado a cada situação exigida pela sua profissão, sendo muito pessoal. Refere-se às habilidades das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais e sociais. Com isso, nós professores, só conseguimos exercer nossas práticas educativas quando adquirimos as competências necessárias para tais exigências (BAQUERO, 2012).

Lembro, como se fosse hoje, do meu 1º dia de aula como professora. Sentia-me despreparada e não sabia me comportar perante uma sala de aula indisciplinada, conversando incontrolavelmente; parecia que ninguém se interessava pelo que eu sabia; mesmo sabendo sobre o conteúdo de Física, me sentia insegura para transmitir o conhecimento. Percebi que a atuação do professor não se constitui apenas pelo saber profissional ou científico, mas de múltiplos saberes. Assim podemos falar de saber plural “[...], formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36). Podemos afirmar que os saberes do professor estão diretamente relacionados com a formação social. Os saberes são constituídos, ao longo do ofício docente, através de formações ou vivências com a prática docente, ou seja, não nascemos prontos, estamos adquirindo saberes com o exercício da profissão e com a nossa vida.

Quando falo que não nascemos prontos, estou falando do saber temporal, “[...] significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente a realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p.15). Nossas práticas docentes vão se aperfeiçoando com o passar do tempo, nossa reflexão sobre como atuamos e a formação continuada são indispensáveis para a construção do ofício do professor no aperfeiçoamento dessa prática.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele (TARDIF, 2014, p.11).

Assim, observamos a importância de um saber plural, um saber fundamentado de muitas fontes de conhecimento e de formação, um processo de construção ao longo da carreira, em que o professor, ao ser inserido nas realidades culturais do ambiente do trabalho, e enfrentando suas necessidades, adquire os saberes necessários para as práticas educativas e formação social como um todo, ao longo de sua carreira. As inseguranças enfrentadas em minha profissão me fazem ser melhor, pois assim não fico estagnada, passo a buscar formações profissionais para suprir a necessidade do professor contemporâneo, e aos poucos vou adquirindo saberes que fazem minha atuação profissional melhorar constantemente, através de minhas experiências no ofício.

Tardif (2014) usa a expressão saberes docentes, e elenca quatro categorias: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, que são indispensáveis às práticas educativas atualmente. As definições dessas categorias são descritas no Quadro 1.

Nesse contexto, observo que adquiri saberes indispensáveis para um professor em sua execução, sendo estes saberes que me levam à prática docente, fundamentais para meu cotidiano educacional. Os saberes profissionais são importantíssimos para a prática docente, diretamente voltados para as concepções pedagógicas e suas intencionalidades. Os saberes disciplinares são contínuos, e adquiridos por meio de estudos do professor no seu cotidiano.

Quadro 1 — Categorias dos Saberes Docentes, de acordo com Tardif (2014).

<b>SABER</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Saberes da Formação Profissional</b>	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
<b>Saberes Disciplinares</b>	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
<b>Saberes Curriculares</b>	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
<b>Saberes Experienciais</b>	Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas, relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p.32).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os saberes curriculares são diretamente voltados à formação das competências do aluno, através de saberes de professores e a estrutura curricular. Sei que o saber docente é plural e infinitamente multidimensional, mas o saber que percebo que mais colabora com minha formação é o saber experiencial, produzido pelo professor, através de vivências específicas no cotidiano escolar.

Portanto, todos esses saberes são indispensáveis na formação inicial e continuada de professores, para que haja melhoria e eficácia na prática docente no decorrer da profissão. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Art. 7º do Capítulo 1, explica que, para que a formação continuada seja eficiente são necessários alguns atributos indispensáveis:

Para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020a, s.p.).

Para que se consiga suprir as necessidades da contemporaneidade, em relação à autonomia e formação do aluno nos meios tecnológicos, precisamos nos capacitar e adquirir saberes fundamentais, para que possamos acompanhar as novas exigências curriculares do século XXI.

Os saberes e competências estão diretamente relacionados, e trazem consigo grande importância para a formação integral do aluno, mas nós só conseguiremos adquirir esses atributos através da formação continuada.

[...] competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: **saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio** (PERRENOUD, 2002, p.19) (grifo nosso).

As competências, muitas vezes, não são aprendidas nas formações iniciais e nem mesmo na formação continuada; algumas destas vão se construindo nas práticas docentes. Denominada pelo autor de saberes experienciais, muitas vezes, a formação inicial continuada do professor se preocupa apenas com saberes disciplinares, deixando de trabalhar as competências necessárias para o profissional docente, como afirma Perrenoud (2002, p.15),

A maioria dos especialistas ainda pensa que um bom domínio dos saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos ou didáticos profundos, ou permite reduzi-los ao mínimo vital.

Nesse sentido, quando me graduei em Física, não me senti preparada para enfrentar a sala de aula; muitas vezes, não tinha competências para apaziguar uma sala indisciplinada, para motivar um aluno ao interesse pelas minhas aulas, relacionar e considerar conceitos que os alunos traziam consigo. Somente após alguns anos de trabalho docente, consegui refletir um pouco melhor sobre as minhas práticas, e as competências necessárias para executá-las.

Pode-se afirmar que os conteúdos, saberes e competências que foram desenvolvidos na graduação, além dos saberes curriculares, remete-me a uma reflexão que a professora de práticas pedagógicas nos propunha: que não bastava ser professor, precisávamos ser educadores. Assim, passei a observar que meu papel como educadora não se limita apenas à construção do conhecimento, mas à construção da identidade de cada educando. Neste mesmo sentido, Allessandrini (2002, p.170) afirma que:

O professor-educador deve assumir a responsabilidade ética de ser um agente de mudanças em seu ambiente de trabalho, transformando-se em um multiplicador de novas ideias. Entendemos a educação como a possibilidade de oferecer ao outro qualidade e condições de desenvolvimento.

Logo, o professor-educador é o professor que com suas competências consegue colaborar para formação integral do aluno. Assim, uma das principais habilidades do professor é o diálogo, através do qual o aluno é inserido na realidade escolar, de acordo com as suas necessidades sociais. A palavra, a linguagem ou outra forma de comunicação entre professor e aluno é essencial no desenvolvimento de algumas competências.

Para o professor, principalmente, a linguagem é fundamental, pois a sua principal ferramenta de trabalho é a palavra. Com ela, ele faz o seu cotidiano e é também por ela que se pode fazer uma análise de seu cotidiano. [...] a linguagem é alguma coisa apropriada por determinada pessoa, e é sob este prisma que ela é reveladora. O vocabulário usado, as entonações, as expressões, as pausas e os silêncios são indicadores da forma de ser e agir do sujeito. São bastante conhecidos os exemplos de frases que, dependendo de como são pronunciadas, podem ter significados diferentes. Além disso, a linguagem estabelece reciprocidade, especialmente em situação face a face. A fala de um produz a fala ou a reação de outro, e a subjetividade de ambos produz uma aproximação única, que nenhum outro sistema de sinais pode reproduzir. Assim, é impossível que, sem a compreensão da linguagem, se possa fazer a compreensão da realidade da vida cotidiana (CUNHA, 2012, p.33).

Assim, remeto-me a situações que exigiam um pouco mais de ação para controlar a disciplina em sala de aula: começava a gritar sem controle em meio às conversas dos alunos, e isso tudo era em vão. Há algum tempo, venho observando que quando peço educadamente, faço algum acordo ou até fico em silêncio, olhando-os, os alunos percebem que é hora de começarmos os diálogos rumo a construção do saber. Pois aula não é algo que se dá ao aluno como se fosse uma simples ação, mas é algo que se dialoga e constrói juntos.

[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula (RIOS, 2008, p.75).

A partir de saberes temporais percebi que quando ensinamos, aprendemos juntos, no sentido de construirmos e desconstruirmos, reinventarmos ações. Essa descoberta acredito estar relacionada à cursos de oratória, didática, além das licenciaturas, assim como competências e habilidades, a fim de mudar as atitudes em sala de aula. Conseqüentemente, fui desenvolvendo técnicas para ensinar e contextualizar as teorias adquiridas; percebi que para ser bom professor é necessário explicar para os alunos o sentido do estudo que vão realizar, deixando os alunos conscientes do objetivo de sua própria aprendizagem. Assim, quando vou explicar conteúdos de Física, uso métodos verbais e gestuais para apontar as questões fundamentais dentro do conteúdo estudado e, então, observo um envolvimento maior com o aluno, principalmente, quando há bom humor para contextualizar o conteúdo com o cotidiano.

Segundo Martins, Castro e Trancoso (2020), o diálogo é o meio mais eficaz de proporcionar aprendizado, trocas de ideias, questionamentos e opiniões entre o educando e o educador.

No entanto, a formação continuada do educador é fundamental para superar métodos tradicionais e hierárquicos buscando a inovação, evolução das práticas docentes. Araujo *et al.* 2020, afirmam que a educação do Século XXI exige do sistema educativo, a formação de pessoas que estejam dispostas a mudança, e se adaptem rapidamente às novas situações, adquirindo novos modelos de ensinar e aprender. A formação continuada é encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, trazendo a necessidade em suas práticas, das novas tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino.

## 4 AULAS REMOTAS

Em 2020, o ano letivo iniciou-se no dia 8 de fevereiro, e parecia estar tudo normal. Após a semana de planejamento, quando nos reunimos para o desenvolvimento dos planos de ensino anual, em grupos, e com palestras e cursos, me sentia altamente motivada em razão do mestrado na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), e planejava mudar minhas aulas tradicionais para o uso de metodologias ativas. A partir das aulas de mestrado havia aprendido várias técnicas de práticas de ensino e aprendizagem ativa, e tinha em mente o que iria trabalhar naquele ano. Percebi a importância de inovar a prática docente, principalmente com o uso de ferramentas tecnológicas para as práticas de aprendizagem. Moran (2015, p.2) nos mostra que a sala de aula vai muito além do espaço físico desta, e com a forma digital somos capazes de proporcionar um aprendizado eficaz para o aluno:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante, entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre nossas práticas educativas, e a necessidade de inseri-las na tecnologia digital e vice-versa, pois, na maioria do tempo, trazemos práticas tradicionais apenas no espaço da escola, de forma escrita, oral e audiovisual. Essas práticas têm sua importância, mas é indispensável equilibrar atividades e métodos através dos quais o aluno aprenda ativamente, o que deve ser explicado de forma prática e contextualizada, como nos ensina Moran (2015, p.49):

A maior parte do tempo - na educação presencial e a distância - ensinamos com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com ele em diversas situações, com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos.

Segundo o autor, aprender é como dirigir um carro, não basta ler um livro, tem que rodar com ele e viver diversas experiências práticas de condução de um carro, o que fará com que ele adquira a confiança necessária para enfrentar o comando; com o treinamento você conseguirá dominar o comando assumindo um risco.

Relacionando com as aulas remotas, observo que 8 meses após o início dessa prática, já consigo usar as tecnologias para esse formato de aulas com mais domínio e agilidade.

Com o isolamento social, usamos as aulas remotas e fomos obrigados a nos adaptar à nova realidade, adicionando às práticas tradicionais, novas formas de ensinar de forma dinâmica, utilizando as ferramentas digitais. Mas vale lembrar que o professor continuou sendo muito importante nesse período, e o seu papel de mediador da aprendizagem por meio das tecnologias continua sendo indispensável. Mesmo situados em outros cenários educacionais, os autores Masetto e Gaeta (2015, p.8) afirmavam a importância do relacionamento professor e aluno:

[...] é muito importante que o professor assuma o papel de mediador no processo de aprendizagem, com atitudes de parceria e trabalho em equipe com os alunos. Ele deve formar grupos de trabalho, estabelecer objetivos muito claros de aprendizagem e organizar um programa construído coletivamente para sua consecução, em um ambiente que inspire confiança entre professor e alunos.

Assim, observo a importância da formação acadêmica do professor, pois esta confiança é indispensável para que o professor consiga alcançar seus objetivos educacionais, em tempos pandêmicos ou não. Sem a formação continuada, os professores, muitas vezes, se sentem inseguros para usar algum tipo de tecnologia em sala de aula ou até no seu cotidiano. Observei que, neste período pandêmico, o único método de comunicação na construção da aprendizagem do aluno foram as ferramentas digitais; e como sou formada há quinze anos, não me senti preparada desde o começo para ministrar minhas aulas por *WhatsApp* e *podcast* ou vídeoconferências. Infelizmente, não usamos as plataformas do *Google* para ensinar, mas usamos para fazer videoconferências de reuniões pedagógicas, e trocar nossas experiências educacionais sobre as aulas remotas. O Quadro 2 se refere a alguns programas e aplicativos que tem sido indispensáveis para que o professor consiga ministrar suas aulas.

Quadro 2 — Ferramentas digitais utilizadas na educação em 2020.

Nome	Principal utilização	Algumas funcionalidades
<i>Google Classroom</i>	Organização da disciplina e de cursos e aulas <i>on-line</i> .	O <i>Google Sala de aula (Google Classroom)</i> é um serviço grátis para professores e alunos. A turma, depois de conectada, passa a organizar as tarefas online. O programa permite a criação de cursos " <i>on-line</i> ", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.
<i>YouTube</i>	Transmissão de aulas e repositório de vídeos.	Plataforma de compartilhamento de vídeos e de transmissão de conteúdo (ao vivo – " <i>lives</i> " ou gravados). O docente pode criar o "seu canal" e ser acompanhado pelos discentes, já acostumados com a plataforma.
<i>Facebook</i>	Transmissão de aulas e informações em grupos fechados.	Mais destinado ao Ensino Médio e à Educação Superior, o docente pode criar um "Grupo Fechado", onde ele realiza perguntas iniciais de identificação dos usuários. Nessa plataforma, o docente pode incluir conteúdos e realizar " <i>lives</i> " (aulas <i>on-line</i> ), que já ficam automaticamente gravadas.
<i>Google Drive</i>	Videoconferências.	Além de economizar o espaço do equipamento tecnológico, o <i>Google Drive</i> permite o compartilhamento de arquivos pela <i>internet</i> para os alunos. Por exemplo, após carregar o arquivo para a "nuvem" da <i>internet</i> , o docente pode criar um link compartilhável. Armazenando até 15Gb de memória, o <i>Google Drive</i> é gratuito. Excelente ferramenta de criação de arquivos de recuperação.
<i>Google Meet</i>	Videoconferências.	Aplicativo para fazer videoconferências <i>on-line</i> , com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, disponibilizando o tempo máximo de 60 minutos por reunião, nessa versão. Existe uma versão paga, quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250.
<i>Microsoft Teams</i>	Reuniões <i>on-line</i> , chat e armazenamento em nuvens.	Anteriormente conhecido como <i>Skype Teams</i> , o <i>Microsoft Teams</i> é o que a própria <i>Microsoft</i> chama de "espaço de trabalho baseado em um chat que integra todas as pessoas, os conteúdos e as ferramentas que a sua equipe precisa para melhorar o seu engajamento e ser mais eficaz".
<i>WhatsApp</i>	Aplicativo que oferece a troca de mensagens instantâneas gratuitas.	O <i>WhatsApp Messenger</i> é um aplicativo multiplataforma com opções de envio e recebimento de mensagens instantâneas e chamadas de voz/vídeo para smartphones. Atualmente, também é possível acessá-lo de qualquer computador, desde que o usuário possua uma conta ativa no aplicativo em seu celular. O aplicativo oferece a troca de mensagens instantâneas, possibilidade da criação de grupos, que permitem o compartilhamento de arquivos e o cadastramento de até 256 números de telefones para sua utilização.

Fonte: Elaborado pela autora.

O professor é insubstituível na prática educativa para promover o conhecimento por meio de tecnologias, pois seu papel fundamental é orientar e reforçar a importância do uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Sua mediação é fundamental para que o aluno adquira capacidades para enfrentar o grande número de informações propostas por estas tecnologias. Essa mediação é também descrita por Valente, Almeida e Kuin (2017, p.368).

O professor precisa atuar como mediador na conquista de capacidades que o aluno precisa desenvolver frente a um número imenso de informações, por exemplo: a) trabalhar com desafio, para que o aluno busque alternativas para resolvê-lo; b) quantificar e qualificar o montante das informações necessárias, aliando isso à busca de fontes confiáveis, pois nem tudo na internet provém de fonte fidedigna; c) fazer relações entre o que se busca e o que se encontra, ou seja, transformar essas informações em conhecimento. Movimentos como resumir, comparar, confrontar informações são muito pertinentes; d) interagir com outros, a fim de combinar informações e formas de interpretá-las, relacioná-las, criar deduções, ampliando repertórios e entendimentos. Em outras palavras, estabelecer relações em rede; e) manifestar o conhecimento construído por meio de uma produção própria, zelando pela ética, dispensando plágios; f) tanto as ações que o professor deve realizar como as dos alunos estão relacionadas com novas atitudes sobre o que significa aprender na cultura digital.

Nesse contexto, os autores entendem que também cabe ao professor pensar e planejar a sua formação ao longo da vida, na apropriação das TDIC pelo currículo, para retomar tais concepções e as necessidades do aluno dos dias atuais. Podemos afirmar que essas tecnologias digitais da informação e comunicação abrem espaços para novas práticas, e não simplesmente proporcionam uma roupagem nova àquilo que está ultrapassado, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, e o desenvolvimento do aluno para tais necessidades digitais.

Mesmo havendo políticas públicas há mais de 40 anos, os projetos da inserção de tecnologias no currículo básico ainda não atingem os objetivos esperados, não se concretizam inteiramente no ambiente escolar. Recorre-se a Almeida (2020), para afirmar que a formação inicial de professores tem uma falha em seus currículos, pois ainda não consta como o professor deve inserir o uso de tecnologias em seu cotidiano, ou seja, ainda há a necessidade de foco nas tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores, para aprender e ensinar o uso de tecnologias, tanto presencial, a distância ou o indispensável ensino híbrido.

Durante este período da pandemia da Covid-19, o ensino híbrido continua bastante discutido, sendo considerado como algo inédito; no entanto, Moran (2015, p.27) argumenta que sua existência é bem mais antiga que imaginávamos:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos” com sabores muito diferentes.

Na educação sempre houve vários tipos de misturas; no ensino híbrido são necessários saberes e valores, a interdisciplinaridade, o uso de games, grupos ou até o estudo individual são fundamentais e requerem planejamentos e objetivos. As tecnologias híbridas, mesclam atividades da sala de aula com as on-line. Nesse modelo de ensino é necessário que se planeje o que é básico e fundamental para todos (MORAN, 2015).

Ainda de acordo com Almeida (2020, p.168), para que as tecnologias digitais sejam implantadas com êxito na educação, são necessários investimentos indispensáveis:

A despeito da existência de experiências e projetos exitosos, se não houver investimento constante na atualização dos recursos disponíveis e na formação continuada de educadores com ênfase na prática, na reflexão sobre a prática e na análise das potencialidades e limites dos recursos disponíveis conforme os objetivos pedagógicos.

Nesse contexto, Valente (2018) ensina que não existirá sucesso com o uso de tecnologias na educação, se não houver a formação continuada necessária e o investimento em políticas públicas voltadas para a inserção emergencial das tecnologias na escola. Além de recursos e formações necessárias, procura-se atingir o objetivo almejado dentro do propósito pedagógico de também suprir as necessidades. Se não se inserir e executar as tecnologias no processo político pedagógico da instituição educacional, não conseguiremos atingir as necessidades de formação humana exigidas para o século XXI. Pois, afinal, a cultura digital está inserida em vários ambientes, com exceção do ambiente escolar que, muitas vezes,

surpreende com a proibição do uso de celulares, sendo que esses dispositivos podem contribuir para o uso indispensável da tecnologia na escola, através de metodologias de pesquisas, jogos e outros.

A obra de Kenski (2012) aborda ideias das necessidades de formação dos professores; a característica do aluno mudou nos últimos anos, e é fundamental que o professor se aproprie das ferramentas tecnológicas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, com as inovações e mudanças na educação, no século XXI, é indispensável que o educador esteja atento às novas tecnologias da informação e comunicação. Sendo assim, o professor que se apropria dessas ferramentas, pode contribuir para uma aprendizagem científica e tecnológica na vida do estudante.

Já vivíamos, antes da pandemia, a necessidade de inovação. Desde o início do século XXI, o grande avanço da comunicação on-line vem exigindo das pessoas o uso de ferramentas apropriadas para isso, pois a interação social se dá a qualquer momento, e por qualquer pessoa ou grupo, a partir de dispositivos eletrônicos. Na vida atual, o uso de tecnologias digitais é indispensável nos bancos, em grandes empresas e diversas instituições disponibilizam para que todos tenham acesso a serviços digitais, os quais facilitam a vivência da população. As escolas buscam uma inovação lenta e retardatária, que vai na contramão da realidade da sociedade, na qual a exclusão tecnológica está presente na grande maioria das escolas públicas, devido às políticas públicas insuficientes e à falta de infraestrutura física das escolas públicas estaduais e municipais (VILAÇA; ARAUJO, 2016).

No período anterior à pandemia, na escola onde exerço minha função docente, nunca passei por nenhuma formação com intuito de usar as tecnologias digitais para melhorar minhas práticas, não recebemos nenhum incentivo para trabalhar e usar essas tecnologias a favor da aprendizagem; muitas vezes, as aulas no retroprojetor ou no laboratório de informática eram proibidas nas escolas, por não comportarem o número de pessoas nas salas adaptadas, ou por não sabermos ligar o dispositivo no notebook.

A apropriação de conhecimentos tecnológicos sempre foi difícil; mesmo que houvesse interesse, não tivemos nenhuma formação durante esses anos de atuação docente para nos adequarmos e, então, proporcionarmos aulas por meio de novas tecnologias. A formação para o uso das tecnologias pelos professores deveria ser ofertada pela Secretaria da Educação, no sentido de contribuir com as nossas perspectivas educacionais, pois, assim, se os professores adquirissem as competências e habilidades para desenvolverem suas práticas com as tecnologias, poderiam colaborar para o processo de aprendizagem do aluno. Como já apontava Xavier (2013, p.1):

Não se questiona mais a adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pela educação. Discute-se agora como utilizá-las para auxiliar o professor a trabalhar a diversidade de conteúdos presentes nas disciplinas do currículo escolar.

Neste sentido, observa-se a indispensável formação docente para trabalhar com as TDIC, e a importância do educador se apropriar dessas tecnologias para seu uso na formação integral do aluno, tanto na aprendizagem científica, quanto tecnológica, como menciono algumas vezes acima. No cenário inédito vivido pela educação mundial, fomos obrigados a elaborar e executar as nossas aulas por meio de ferramentas tecnológicas, reinventarmos para enfrentar os desafios impostos pelas aulas remotas, considerando o uso de ferramentas digitais como o único modo de comunicação para intervenção no aprendizado do aluno. Mas sabemos que nem sempre o professor está preparado para usar as tecnologias e, muitos deles sofreram com a insegurança de aplicar algo novo como meio de comunicação e pesquisa dentro da escola pública. Fava (2018, p.144), faz uma observação e uma crítica às necessidades de adaptar o currículo de formação do professor à necessidade tecnológica, que ele terá que enfrentar perante esse novo paradigma:

Os currículos atuais, em sua maioria, são construídos por especialistas com opiniões tendenciosas, previsíveis, almas ideológicas, pois desejam a manutenção dos padrões tradicionais e a preservação dos benefícios adquiridos. Em outros cenários, são leais às suas teses de estudos, tendo dificuldades de descartar partes de todo o tecido do conhecimento de seu campo, mesmo que estes já se encontrem desatualizados.

Dessa forma, vê-se a grande necessidade de atualizar o currículo de acordo com a formação de professores do século XXI. Neste período de quarentena, observo que, mesmo existindo acesso a tecnologias em instituições públicas de

ensino básico, nunca houve a exigência de estarmos capacitados e aperfeiçoarmos as práticas docentes por meio destas tecnologias em uso durante o isolamento social. E, assim, muitas vezes, mesmo estando envolvida por diversas ferramentas digitais, senti que ainda faltava desenvolver competências para ministrar uma aula com qualidade, de acordo com a necessidade digital do aluno do século XXI. Andrade e Sartori (2018, p.320) nos afirmam que a escola está cada vez mais inserida no meio das tecnologias digitais, levando em consideração a necessidade de mudanças e adequação do espaço de aprendizagem.

A vida no século XXI, especialmente a vida das crianças e dos jovens nas grandes cidades, tem sido cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais da era urbana do consumo e da informação. Esse contexto, desde o século XX, **obrigou a escola a repensar a relação entre teoria e prática, entre ciência e técnica; isso ocorreu, por exemplo, quando muitas escolas inseriram em suas rotinas a tecnologia digital dos computadores, televisões e, em algumas delas, tablets e lousas digitais** (grifo nosso).

Mesmo que tenha havido uma responsabilidade da escola sobre os avanços tecnológicos, pouco se via de investimentos em educação tecnológica nas escolas públicas. Sabemos que essa metamorfose vem se arrastando por gerações, mas no período pandêmico se tornou indispensável o uso dessas tecnologias para a formação acadêmica, em todos os níveis. Para Fava (2018, p.16), os responsáveis por essa metamorfose tecnológica foram os alunos integrantes da chamada geração Y:

Jovens nascidos entre 1980 e 2000, corroborados pela geração z, congênitos digitais, nascidos após o ano 2000, que não aceitam trabalho repetitivo, padronizado, monótono e sem propósito; buscam mais liberdades para conhecer, criar, labutar; aspiram ambientes flexíveis e colaborativos, com estruturas organizacionais horizontais, fluidas, matriciais, transparentes e descomplicadas e preferem a comodidade de trabalhar por projetos *home office*. Em virtude disso, a escola deverá alterar a filosofia, seus princípios e seus modelos mentais, com o intuito de preparar os estudantes para a transição do *Work too* (empregabilidade) para o *Works With* (trabalhabilidade), desenvolvendo a criatividade, empreendedorismo, valores humanos e menos rigidez no tempo e no espaço.

Nesse sentido, Andrade (2011, p.41) afirma que: “os jovens nativos da era tecnológica têm mais acesso a todo tipo de informação, relacionamento e cultura que vão além do ambiente escolar e de trabalho”. Esses jovens possuem outras formas de perceber os limites e os desafios, e buscam satisfação imediata para os

seus sonhos. Desafiar o estabelecido, não saber esperar e inovar fazem parte do comportamento dessa geração, chamada por alguns de geração Y. Esses comportamentos são vistos pelas gerações anteriores como transgressão à ordem, o que leva à indução de que os jovens apresentam a transgressão como ferramenta de inovação. Andrade (2011, p.42) afirma que a chamada geração Y:

[...] vive isso naturalmente e convive com as tecnologias com mais habilidade e intimidade. Segundo o autor, cada geração é resultado da educação que recebeu de seus familiares e da interação em que vive. Àquela época esses jovens estavam ingressando na universidade e começavam a interferir de maneira mais direta nos destinos da sociedade.

De acordo com as previsões do autor àquela altura, podemos inferir que o rápido desenvolvimento tecnológico afeta diretamente a vida de todas as pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos, inclusive na educação. Logo, a configuração da sala de aula e da própria escola com seus processos de gestão e controle, vem sendo reformulada em maior ou menor grau, pela inserção das ferramentas tecnológicas desde então.

Com o advento da pandemia, nos vimos obrigados a ministrar aulas por *WhatsApp*, entre outras mídias sociais. A suspensão das aulas presenciais foi determinada de forma abrupta, e sem a preparação necessária do professor para usar essa metodologia de aulas on-line ou remotas. Assim, no dia 17 de março, em Poços de Caldas, no estado de Minas Gerais, foi decretada a suspensão das aulas presenciais, com o objetivo de evitar a contaminação comunitária em ambientes escolares. Com intenção de ampliar ainda mais as ações de prevenção e enfrentamento ao Coronavírus em Minas Gerais, o governador Romeu Zema determinou, naquela terça-feira, 17 de março de 2020, a suspensão das aulas na escola pública estadual por tempo indeterminado, em municípios localizados na Região Central de Minas, de acordo com as referências regionais classificadas pela Secretaria de Estado de Saúde (SES). A medida foi adotada uma vez que Belo Horizonte registrou transmissão comunitária, e em outros municípios da região foram confirmados casos da doença, de acordo com o último boletim divulgado naquele momento (AGÊNCIA MINAS GERAIS, 2020).

No Brasil, o isolamento social teve início em 11 de março 2020, com base na Lei assinada pelo presidente da república Jair Messias Bolsonaro, Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que instruiu as medidas para o isolamento social, indispensáveis para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Coronavírus, responsável pelo surto de 2019 e chegando ao Brasil em 2020 (BRASIL, 2020b).

Esta pandemia originou-se na China em dezembro de 2019, alertando a população mundial sobre o grande número de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei. Tratava-se de um novo vírus, nunca identificado em seres humanos antes. O vírus SARS-CoV-2 foi batizado como Coronavírus devido ao seu formato parecer uma coroa, que depois foi nomeado mundialmente como COVID-19, devido à junção da abreviação do nome do vírus e o ano em que foi descoberto (BRASIL, 2020c).

Com o Decreto de isolamento social de 11 de março de 2020, a Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou o uso de aulas não presenciais, por meio de tecnologias digitais, enquanto durasse o período de isolamento social (BRASIL, 2020d). As escolas públicas e privadas interromperam suas atividades presenciais e adotaram o ensino remoto por meio da Educação a Distância (EAD), também chamado ensino on-line. Essa modalidade de ensino foi viabilizada por meio de plataformas de ensino remotas, aulas síncronas, ministradas em tempo real por redes sociais e/ou outras mídias digitais. Aulas assíncronas consistem em aulas previamente gravadas, e remetidas aos alunos nos mais diversos veículos. Já as aulas síncronas são aulas que acontecem em tempo real, ou seja, por meio de plataformas digitais (DOTTA, 2014).

Para todas essas modificações durante a pandemia, foi necessária uma mudança nas práticas docentes dos professores. Nós já esperávamos essas mudanças, mas nunca imaginávamos que seria tão repentina e forçada. Como já afirmavam Valente e Almeida (1997, p.12), o emprego das tecnologias da informação e comunicação “impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo.” Assim, podemos afirmar que as aulas remotas promoveram mudanças

nas concepções de professores, deixando, de forma rápida, os modelos tradicionais.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11, de 3 de setembro de 2020, é preciso considerar fatores indispensáveis que podem afetar a aprendizagem no Brasil, neste período de ensino remoto:

[...] as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2020e, p.3).

Neste contexto, não podemos deixar de lado o fato de que o Brasil já estava inserido numa crise educacional há anos, e que necessitava de uma readequação no processo de ensino e aprendizagem. Como o professor precisa se conscientizar disso para que essa crise não aumente, é fundamental um trabalho coletivo. Para o enfrentamento da Covid-19, inovar e nos unirmos para uma formação continuada é o caminho; não podemos desistir de nosso ofício e de nossos objetivos de formação humana, devemos nos preparar para o retorno das aulas presenciais (BRASIL, 2020e).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, desde março as escolas estão se reinventando, os professores tentam incansavelmente trabalhar com as tecnologias digitais em suas aulas remotas, além de a escola lutar contra o problema da evasão escolar nesse período Brasil.

O Brasil tem 47,9 milhões de estudantes na Educação Básica e 8,4 milhões no Ensino Superior, portanto, uma população de 56,3 milhões de estudantes fora das salas de aula desde março de 2020. Deste universo, 51,8 milhões de estudantes estão distribuídos em várias etapas de ensino, 9 milhões de estudantes de Educação Infantil e 114.851 escolas; 15 milhões de estudantes nos Anos Iniciais e 109.644 escolas; 11,9 milhões de estudantes nos Anos Finais e 61.765 escolas; 7,5 milhões de estudantes no Ensino Médio e 28.860 escolas; 8,4 milhões de estudantes no Ensino Superior e 2.537 instituições de ES (BRASIL, 2020e, p.5).

Com as escolas fechadas, as aulas remotas passaram a ser o meio de comunicação e aprendizagem para os índices acima; lutar contra a evasão escolar, reinventando nossas práticas educativas, tem sido fundamental para que esses estudantes não tenham muitos prejuízos em suas aprendizagens, além de tentar evitar o alto índice de evasão escolar. Mas, as experiências vividas por nós, professores, no período pandêmico não são somente positivas ou negativas, mas desafiadoras; tudo se inicia de forma repentina, e passamos a ter como ferramentas de ensino e aprendizagem o *WhatsApp*. Além dos nossos medos, tivemos que conviver com a insegurança do novo.

Segundo a Unesco (2020, s.p.), professores adoeceram por perderem suas rotinas de trabalho, e também pelas altas e cansativas cargas horárias de trabalho. Houve uma exclusão socioeducacional em relação ao ensino. Muitos alunos adoeceram e se sentiram desmotivados com aquele método novo de aprender. O professor, com suas múltiplas funções, passou a ser um acolhedor emocional além de um educador, passando a pedir que eles não desistissem de estudar e através de mensagens, gravavam áudios motivando esses alunos a fazerem suas atividades.

Comecei a atender por chamadas de vídeo os alunos que, na maioria das vezes, não tinham autonomia para ler o que haviam recebido de material. Infelizmente, essa era a nossa realidade e, então, os exercícios de Física eram explicados passo a passo; além disso houve muita evasão. Devido à dificuldade de ter acesso às tecnologias, muitas vezes, eles também não conseguiam prosseguir sozinhos; foi um momento único em nossas escolas, mas esta era a nossa realidade e do mundo todo. Com o fechamento das escolas, vieram também problemas sociais e educacionais em diferentes comunidades; ainda o relatório da Unesco (2020, s.p.) apresenta uma análise detalhada dos itens relevantes deste momento:

**Aprendizagem interrompida:** o ensino escolar fornece aprendizagem essencial e, quando as escolas fecham, as crianças e os jovens ficam sem oportunidades de crescimento e desenvolvimento. As desvantagens são desproporcionais para os estudantes menos privilegiados, que tendem a ter menos oportunidades educacionais além da escola.

**Má nutrição:** muitas crianças e muitos jovens dependem das refeições gratuitas ou com desconto que são fornecidas nas escolas para terem

alimentação e nutrição saudável. Quando as escolas fecham, a nutrição deles fica comprometida.

**Confusão e estresse para professores:** quando as escolas fecham, especialmente de maneira inesperada e por períodos ignorados, em geral, os professores não têm certeza de suas obrigações e de como manter vínculos com os estudantes para apoiar sua aprendizagem. As transições para plataformas de ensino a distância tendem a ser confusas e frustrantes, mesmo nas melhores circunstâncias. Em muitos contextos, o fechamento de uma escola acarreta licenças ou desligamentos de professores.

**Aumento das taxas de abandono escolar:** é um desafio garantir que crianças e jovens retornem e permaneçam na escola quando elas forem reabertas. Isso se aplica especialmente aos fechamentos prolongados, e quando os impactos econômicos pressionam as crianças a trabalhar e gerar renda para as famílias com problemas financeiros.

Nesse sentido, para a comunidade escolar em que trabalho, ficar com a escola fechada é algo quase impossível, mas real nesse período de pandemia, pois as crianças, os adolescentes e os adultos têm a indispensável necessidade em frequentar a escola, não só pelo aprendizado, mas porque ali é o lugar de socialização e de aprendizagem como um todo. Além da necessidade de competências pessoais e sociais desenvolvidas na escola, alguns alunos se alimentavam apenas na escola, e muitas vezes essa seria a única refeição do estudante. Sabemos que as instituições de ensino públicas fechadas trazem inúmeros efeitos negativos para educação; no entanto, o isolamento social é indispensável para evitar a propagação do vírus.

Ao articular filosoficamente sobre a situação vivenciada pelos seres humanos de forma global, Chizzotti (2020), afirma que a pandemia afetou questões emocionais, cognitivas e sociais na educação; o isolamento social forçado e inesperado interrompeu as relações socioafetivas nas instituições escolares. As relações vividas em sala de aula afetam positivamente na formação do aluno. O convívio social desfrutado na escola corrobora na formação da personalidade ativa desse aprendiz, pois as multiculturalidades da sociedade têm um reflexo direto na formação do ser humano, além das práticas pedagógicas.

A classe menos favorecida está sendo prejudicada com o fechamento das escolas, devido ao fato destes não terem condições tecnológicas para suprir a defasagem do aprendizado. Isso está relacionado aos impactos da exclusão

tecnológica que, por falta de recursos financeiros, impede o acesso ao conhecimento. Há também prejuízos para a nutrição do estudante, pois, devido à ausência da escola, este não obtém a merenda que contribuía com sua alimentação diária.

Uma das experiências mais positivas vivenciada nesse período pandêmico foi com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como professora do ensino médio e da EJA, ministrei aulas para 120 alunos. Foi uma experiência única, pois eram alunos que, muitas vezes, não possuíam condições de ter um celular moderno ou de estudar e mesmo assim não deixaram de participar, e concluíram com êxito o ciclo do 1º EJA. Vale ressaltar que a EJA apresenta uma característica diversificada em relação a faixa etária e econômica dos estudantes; muitas vezes estes sentem-se excluídos pelas oportunidades, como afirma Santos (2019, p.7).

[...] o fato de que na EJA ainda existe essa ideia do ensino supletivo, muitos a buscam, justamente por essa lógica, mas é preciso que essa realidade seja alterada na própria sala de aula, tornando os estudantes dessa modalidade conscientes de seus direitos e desenvolvendo sua criticidade acerca da sociedade em que vivem.

Nesse período pandêmico, coube a nós professores conscientizá-los e orientá-los sobre suas capacidades, além de enfatizar sobre a necessidade de permanecerem estudando. Eles não desistiram de estudar e, após suas jornadas cansativas, ainda participavam das aulas de Física e dos demais componentes curriculares. Com acesso apenas por *WhatsApp*, os alunos me mandavam perguntas, e eu os auxiliava através de *podcast* e vídeoaulas. Sempre reforçava para eles que não seria fácil esse ano, devido à adoção das aulas remotas, mas seria único e transformador em nossas vidas. Alguns deles contraíram a Covid-19, e eu sempre os reanimava para continuarem após as internações; outros ficaram desempregados e não tinham internet em casa e nós imprimíamos os planos de estudos tutorados, e levávamos para eles em suas casas. Um número significativo de alunos não desistiu e, com satisfação, conseguiram vencer uma das etapas da EJA. De certa forma, acolher pessoas que, muitas vezes, se sentem excluídas e incapazes de concluírem a educação básica, é indispensável para que eles conquistem seus sonhos. Sabemos da necessidade da EJA e das adaptações dos espaços e tempos, para que ocorra a formação no ensino básico.

Assim, a formação profissional para trabalhar com a EJA é recomendável; além de metodologias e linguagens adaptadas que os chamem e os acolham para perto da escola, o professor deve derrubar as barreiras, trazer formas ativas de aprendizagem que contribuam para a formação da autonomia do estudante da EJA. Para muitos, a EJA é um caminho que exige motivação e persistência para prosseguir em seus sonhos e objetivos de vidas. Muitas vezes, os professores trazem consigo uma imagem desfigurada da EJA como “marginalizados, desiguais, inconscientes” (ARROYO, 2014, p.40). Muitas vezes, tento me despir de preconceitos sobre os alunos da EJA, reconhecendo que a cada aula aprendemos juntos.

#### 4.1 AULAS SÍNCRONAS OU ASSÍNCRONAS

Ao ser decretada a pandemia, fomos submetidos ao isolamento social e começamos a estudar e trabalhar por aulas remotas, através de plataformas digitais. As aulas remotas foram amparadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Posteriormente, foi apresentada a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais (BRASIL, 2020f). No entanto, todas as instituições de ensino de diversos níveis tentaram adaptar-se à nova realidade, com êxito e com legalidade ao modelo de ensino durante a pandemia da Covid-19, seguindo as orientações das diversas portarias, conforme demonstrado no Quadro 3.

No dia 22 de abril de 2020, o estado de Minas Gerais, por meio da Resolução Oficial nº 4.310, de 17 de abril de 2020, publicada no site da Secretaria de Educação, regulamentou, no âmbito das escolas estaduais de ensino de Minas Gerais, as normativas para a utilização e execução das aulas remotas durante o período de emergência, e de implementação das medidas de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia (MINAS GERAIS, 2020a), causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida

(BRASIL, 2020g). Assim, em 18 de maio de 2020, aproximadamente dois meses após a primeira Portaria, a de nº 343, que foi deliberada pelo Ministério da Educação e Cultura, foram iniciadas as aulas remotas denominadas Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), no estado de Minas Gerais.

Quadro 3 — Regulamentações do MEC por meio de portarias (em anexo)

PORTARIAS	DESCRIÇÃO
<b>PORTARIA Nº 343, DE 19 DE MARÇO DE 2020</b> (BRASIL, 2020d)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libera a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19.</li> <li>- Permite a substituição de aulas por meios digitais num período de 30 dias.</li> <li>- Permite às instituições de ensino superior a suspensão das aulas durante 30 dias.</li> </ul>
<b>PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020</b> (BRASIL, 2020g)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altera a portaria nº 343, autorizando a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais por 30 dias.</li> </ul>
<b>PORTARIA MEC Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020.</b> (BRASIL, 2020h)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altera a portaria nº 345, autorizando a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, durante o período pandêmico.</li> </ul>
<b>PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020</b> (BRASIL, 2020i)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altera as portarias nºs 343, 345, 473, estendendo as aulas por meios digitais até 31 de dezembro de 2020. Libera as aulas de medicina e odontologia, para substituir as aulas de meios digitais por aulas práticas.</li> </ul>
<b>PORTARIA Nº 617, DE 3 DE AGOSTO DE 2020</b> (BRASIL, 2020j)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19.</li> </ul>
<b>PORTARIA Nº 1.030, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2020</b> (BRASIL, 2020k)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se observa no quadro 3, apenas as portarias emitidas até dezembro de 2020 estão contempladas até o momento, uma vez que foi necessário fazer esse corte temporal, pois o governo continua expedindo uma série de medidas reguladoras em 2021. No que se refere ao estado de Minas Gerais, com a

implementação do REANP, foram disponibilizadas algumas ferramentas de trabalho on-line, como a plataforma Estude em Casa, um portal que serve tanto para os docentes, quanto para os alunos da rede estadual de educação, com atendimento especial ao ensino básico. Nesta plataforma, os responsáveis encontram algumas ferramentas para ensino e aprendizagem (MINAS GERAIS, 2020b).

Outra ferramenta de trabalho on-line disponibilizada, inclusive a mais utilizada, é o Plano de Estudo Tutorado (PET), que é útil para auxiliar e guiar os estudos a distância. O PET é um modelo instrucional que, além de trazer o conteúdo, direciona o aluno a como começar e quando estudar e realizar as atividades. Eles são disponibilizados mensalmente e por volumes, no sentido de contribuir com a aprendizagem do aluno, além de permitir que ele, ao entregar suas atividades, cumpra a carga horária mínima exigida em 2020 (MINAS GERAIS, 2020b).

Fizemos o uso de *WhatsApp* como recurso para ensinar e nos comunicar durante esse período pandêmico. Inicialmente, organizamos grupos formados por alunos e professores, e isso facilitou o contato e a interação com os estudantes. O *WhatsApp* é uma ferramenta nova na educação, com alguns recursos que podem trazer socialização e incentivar ambos, professores e alunos, à comunicação. Neste período de pandemia, o uso de grupos do *WhatsApp*, ajudaram a economizar tempo na hora de passar tutoriais ou explicações sobre o plano de estudo tutorado, permitindo que houvesse colaboração na aprendizagem, além de estimular que uns ajudassem os outros com suas dúvidas. Bortolazzo (2020, p.2), faz uma breve definição sobre o *WhatsApp*:

[...] é um aplicativo de mensagens instantâneas que opera em várias plataformas e pode ser utilizado na maioria dos dispositivos digitais e telefones celulares. No mercado desde 2010, um dos propósitos declarados de seus desenvolvedores é o de ser um substituto da plataforma de SMS (mensagens de texto) e também o de constituir um sistema gratuito e livre de anúncios.

Devido à sua acessibilidade, o aplicativo vem sendo usado durante o REANP, para distribuir informações necessárias que contribuam para a aprendizagem do aluno. O *WhatsApp* é o aplicativo mais baixado em 127 países, com uma média de 31 bilhões de mensagens trocadas por dia. Em termos técnicos, este aplicativo pode

ser visto enquanto uma rede social que permite aos usuários acessar informações em uma plataforma de fácil usabilidade e gratuidade. Para se ter acesso, basta estar de posse de um smartphone, uma conexão ativa à internet e possuir o aplicativo instalado no aparelho (BORTOLAZZO, 2020).

Segundo Pasini, Carvalho e Almeida (2020), estamos vivendo um tempo de ressignificação para a educação, como nunca se havia imaginado. A situação de dor e perda, o afastamento social e a necessidade das aulas remotas causaram uma desestrutura no sistema de ensino. A crise sanitária trouxe uma revolução pedagógica forçada. O tempo de pandemia pelo Coronavírus (Covid-19) trouxe uma ressignificação para as conversações à distância; assim, intensificaram os adventos da internet. No Brasil, a comunicação digital ganhou força após a segunda metade da década de 1990, com o aparecimento dos canais de pesquisa e de conversação, especialmente das redes sociais.

A história da Educação a Distância (EAD) no Brasil iniciou-se em 1904, com uma matéria publicada no Jornal do Brasil, onde foi encontrado um anúncio nos classificados oferecendo curso de datilografia por correspondência (ABED, 2011). A evolução e utilização do ensino EAD vem se intensificando a cada ano, sendo passada por cinco gerações. Oficialmente, a educação a distância surgiu pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que posteriormente foi revogado. Por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade, foi definida a utilização da EAD para o aprendizado, no seu Art. 1º:

Para os fins deste Decreto, 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, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 1996, s.p.).

A Covid-19 nos levou ao uso de aulas remotas, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação neste período. A pandemia afastou os alunos da educação básica e do ensino superior das aulas presenciais. Os gestores e professores ficaram naturalmente assombrados com as mudanças ocorridas, mas, aos poucos foram se adaptando às necessidades das tecnologias para ensinar

em 2020. Surgiram, então, os desafios da adaptação e da superação, tanto por parte da gestão, dos docentes quanto pelos discentes, incluindo toda a sociedade.

Segundo Oliveira *et al.* (2020), não podemos confundir o ensino remoto com Ensino a Distância (EAD), pois existe grande diferença entre eles. O modelo do Ensino Remoto Emergencial (ERE) é adotado em situações emergenciais, para apoiar a aprendizagem dos educandos e, normalmente, ocorre através de aulas síncronas, em tempo real, havendo a interação de professores e alunos. Neste mesmo sentido Arruda (2020, p.9-10) afirma que:

[...] o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos, e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*.

Logo, devemos atentar para as necessidades de uma adaptação didática ao novo modelo remoto; além dos recursos didáticos, a adoção de estratégias, metodologias, recursos educacionais, buscam sempre dar continuidade nas competências e habilidades desenvolvidas no ensino presencial, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem. Moran (2009) enfatiza que na educação a distância, professores e alunos estão separados fisicamente, porém estão unidos através da tecnologia, ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem. Afirma, ainda, que comunicação é um caminho de mão dupla, onde o estudante se beneficia do diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via, com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização. Como afirma o Decreto nº 9.057/2017:

A EaD é uma modalidade educacional que prioriza a mediação didático-pedagógico por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com corpo profissional qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis na realização de atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 1996, s.p.).

Nesse sentido, a educação a distância se dá através de aulas síncronas ou assíncronas, em tempos e locais diversos, utilizando-se de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com tutores, currículos e cargas horárias apropriadas a essa

modalidade, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC). No entendimento de Oliveira *et al.* (2020), os ambientes virtuais de aprendizagem, os recursos tecnológicos e os materiais educacionais são planejados para apoiar processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Nesta mesma direção, Arruda (2020, p.9) afirma que a educação remota: “se diferencia da educação a distância pelo caráter emergencial, que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento, onde outrora existia regularmente a educação presencial”.

Neste contexto, vale compreender que o ensino remoto por meio de tecnologias digitais, é uma adaptação de acordo com as necessidades emergenciais vivenciadas em 2020 para atender os alunos afetados pelo fechamento das escolas. Sendo assim, não é a mesma coisa que implantar educação a distância, ainda que, tecnicamente e conceitualmente, refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. Se não houver o uso dessa modalidade de ensino remoto, pode haver prejuízos educacionais ainda maiores, devido ao afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais); portanto, é indispensável manter tais vínculos nesse período, conclui Arruda (2020).

#### 4.2 REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP)

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) foi então apresentado pela diretora da escola para desenvolver a aprendizagem durante o período pandêmico em Minas Gerais, considerando-se que desde o início da pandemia tem sido necessário dar aos estudantes o apoio para continuar o processo de desenvolvimento cognitivo, e proporcionar a retomada de algumas atividades educacionais, mesmo que sejam fora do convívio escolar, por meios online. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), considerando a Resolução SEE nº 4.310/2020, e as recomendações das autoridades

responsáveis pelas medidas de afastamento social por causa da pandemia Covid-19, resolveu então, adaptar a educação mineira às aulas remotas. Segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais (2020b, p.4):

As ações foram pensadas na perspectiva de que o estudante é o centro do processo e, por isso, a necessidade de se propor alternativas que garantam sua aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Foram consideradas também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para criar condições de acesso ao regime especial para os estudantes em todo território, contribuindo para que a educação chegue em cada domicílio do Estado e não haja ampliação das desigualdades educacionais.

Neste sentido, o REANP tem a finalidade de dar continuidade ao projeto pedagógico elaborado no início do ano letivo de 2020, por diversas escolas dos municípios mineiros, e os professores mesmo com suas dificuldades de usar ferramentas tecnológicas, têm atendido os alunos por *WhatsApp* e pelas plataformas de ensino disponibilizadas ao estudante, com o objetivo de superar as desigualdades educacionais. Assim, foi organizado o roteiro de estudos baseado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e no Plano de Estudos Tutorado (PET), e este material tem chegado aos estudantes por diferentes recursos oferecidos pelas escolas. Segundo o Conselho Nacional de Secretaria (CONSED):

O Currículo Referência de Minas Gerais é uma grande política pública para o nosso Estado. Ele vai oportunizar que todos os estudantes, independente da rede que eles estejam matriculados, tenham garantia e acesso à aprendizagem mínima que está descrita no Currículo. O documento traz clareza de quais são as habilidades que todos os estudantes mineiros [...] (MINAS GERAIS, 2020, s.p.).

Observa-se a importância de seguir um currículo básico único nos 853 municípios existentes em Minas Gerais, distribuídos em 47 superintendências regionais de ensino (SRE), ou seja, pensando numa aprendizagem nivelada, significativa e bem-sucedida para todos os estudantes mineiros.

Além de desenvolver as competências e habilidades necessárias em todos os níveis de ensino da educação básica, podendo garantir o sucesso e empenho aos estudos por parte do aluno, o PET foi elaborado dentro das exigências do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). No decorrer das aulas remotas, um modelo único está sendo usado durante o período de isolamento social e

fechamento das escolas, com as competências, habilidades e interdisciplinaridade exigidas pela BNCC, e de acordo com cada conteúdo estudado na série específica.

O domínio por parte do professor sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vem sendo indispensável, pois durante o isolamento social só há como alternativa realizar as aulas e comunicação com o aluno por meios digitais, como *WhatsApp* e e-mail. Nos casos excepcionais, as escolas têm providenciado a impressão dos materiais, assegurando ao aluno a garantia de estudar; mesmo se não tiver acesso a essas tecnologias, a impressão do PET só acontece quando o estudante mineiro não tem acesso a esses recursos, ou seja, internet ou dispositivos eletrônicos como celulares, notebook e outros.

O PET traz as atividades semanais contempladas por habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante de acordo com o currículo escolar. Como já foi dito anteriormente, os PETs tiveram como referência para sua construção o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído ao sistema estadual de ensino pela Resolução CEE nº 470, de 27 de junho de 2019, para o ensino fundamental e o Currículo Básico Comum (CBC), para o ensino médio, alinhado à BNCC (MINAS GERAIS, 2019). Por meio do Memorando Circular SEE/SB nº 1, em 07 de janeiro de 2020, a SEE/MG distribuiu às escolas da rede estadual orientações para execução das práticas docentes, sendo indispensáveis trabalhar as habilidades necessárias para o desenvolvimento do aluno, além dos conteúdos programáticos a serem trabalhados pelos professores mensalmente (MINAS GERAIS, 2020c).

Durante o período pandêmico tem sido indispensável as ações pedagógicas previstas no PET. Pensando no retorno das aulas presenciais no ano de 2021, foi necessário trabalhar com os PETs mensais no decorrer do ano de 2020, além da avaliação diagnóstica aplicada no 2º semestre; assim, ao findar do ano letivo, foi possível elaborar um PET final ou Avaliativo, no sentido de identificar as principais áreas que devem ser trabalhadas em 2021 para atingir as aprendizagens necessárias para o aluno, numa possível volta presencial ou on-line (MINAS GERAIS, 2020b).

Desde o início das aulas remotas, os professores foram orientados a estudar o PET, e analisar quais atividades complementares seriam necessárias para o melhor aproveitamento do material, e aprendizagem dos estudantes. Juntamente com a equipe pedagógica da escola, o docente optou pela melhor forma de comunicação com os estudantes para sanar as dúvidas sobre como utilizar o material durante o período de realização de atividades remotas.

No caso da escola em que trabalho, fomos orientados a utilizar como meio de comunicação o *WhatsApp* e o e-mail, devido à facilidade ao acesso. Tem sido muito importante para o docente e para o aluno as aulas da Rede Minas de Televisão, que são também disponibilizadas no aplicativo e no site, além dos recursos digitais. Desta forma, a facilidade do contato estreito com outros profissionais da educação através de videoconferências, ajudou na construção de novos materiais e na disseminação de boas práticas (MINAS GERAIS, 2020b).

Por meio da Secretaria de Educação de Minas Gerais foi viabilizado para professores e alunos diversos meios de aprendizagem, canais de comunicação e acesso aos materiais para estudo. Dentre esses canais de comunicação, pode-se citar o Hotsite Estude em Casa, que vem contribuindo com o REANP; o acesso ao PET; as vídeo aulas transmitidas pelo programa Se Liga na Educação, exibido pela Rede Minas e pela TV Assembleia, de segunda-feira a sexta-feira de 7h30 às 12h30; o acesso às atividades de fixação, e também a troca de informações e experiências por meio do chat de interação direta com os professores, que acontece pelo aplicativo digital conexão escola, além de outras ferramentas digitais como *WhatsApp* e *You tube* (MINAS GERAIS, 2020b).

Segundo a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, o ensino remoto sofreu diversas críticas por parte de professores, pesquisadores, pais e alunos; a principal queixa era de que esta modalidade de ensino remoto vinha deixando de fora cerca de 700 mil estudantes que não tinham acesso à internet, dispositivos eletrônicos ou a falta do sinal do canal de televisão da Rede Minas. (MINAS GERAIS, 2020d).

Também se confirma essa desigualdade a nível de Instituições de Ensino Superior (IES), por meio de um relatório da Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades (ABRAFI, 2021, s.p.):

Assim que cidades e estados impuseram medidas de distanciamento social, como o fechamento de instituições de ensino, escolas e órgãos públicos, parecia que o processo de conversão das aulas presenciais para as remotas seria impossível. No primeiro momento, mesmo sem diretrizes públicas específicas ao setor, o distanciamento teve de ser seguido — e com ele a adoção das aulas remotas. O processo demonstrou a desigualdade que a educação enfrenta há anos no país de forma escancarada, visto que uma parcela razoável de alunos sequer obteve acesso aos materiais desenvolvidos via internet, sobretudo e principalmente de alunos que cursam em IES públicas.

No ensino básico não tem sido diferente, e mesmo que venhamos a adaptar as nossas práticas à realidade do aluno, realizando a impressão dos PETs e a entrega em domicílio, estas podem diminuir as desigualdades educacionais, mas não a tornar extinta. Muitas vezes, os gestores e educadores se juntam para levar aprendizagem até a casa desses estudantes, atendendo-os de forma diferenciada, com a intenção de diminuir a exclusão educacional causada na educação durante o isolamento social.

A resolução e entrega do PET por parte dos alunos tem a finalidade de contabilizar em cargas horárias, ou seja, frequência por participação, além de avaliar sua aprendizagem; no entanto, alguns PETs não contemplaram a totalidade dos componentes previstos na organização curricular, sendo singular que os professores responsáveis por cada componente específico, construam o conjunto de atividades referentes à carga horária do mês, para seus estudantes terem acesso ao conteúdo necessário, enquanto durar o Regime Especial de Atividades não Presenciais.

Com o Regime de Atividades não Presenciais no estado de Minas Gerais, pode-se verificar a inclusão do aluno no meio escolar por aplicativos digitais, e mesmo observando algumas falhas na execução das aulas remotas e inclusive no das ferramentas tecnológicas, por parte de professores e alunos na rede pública de ensino nesse período de isolamento social, questiona-se entre os professores se esses estão conseguindo proporcionar a aprendizagem necessária para o aluno.

Considerando o encerramento do ano letivo de 2020 em janeiro de 2021, e seguindo as orientações da Secretaria da Educação de Minas Gerais, o aluno estará isento de reprovações, levando consigo a progressão continuada para a próxima

série, como explica o Memorando nº 5, de 22 de janeiro de 2021. Seguindo a Resolução da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) nº 4.468, de 21 de dezembro de 2020, esse memorando garante o Regime de Progressão Continuada, excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, com finalidade de assegurar ao estudante todas as oportunidades de avaliação, podendo ainda levar para o ano letivo seguinte, a progressão continuada nas situações abaixo como afirma o Memorando 05/2021:

1. não atingir aproveitamento e carga horária suficientes para aprovação;
2. atingir carga horária suficiente para aprovação, mas não atingir o aproveitamento;
3. não atingir carga horária, mas atingir o aproveitamento suficiente para aprovação;
4. que tenha realizado apenas o PET Final Avaliativo (MINAS GERAIS, 2021e, p.4).

Nesse sentido vem-se analisar a importância de uma avaliação da aprendizagem de modo eficiente, para que os alunos que tiveram participação efetiva na entrega de atividades dentro das datas estipuladas, não se sintam desmotivados a estudar e se esforçar, pois ainda continuaremos nesse modelo de aulas on-line enquanto houver a pandemia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi realizado a partir de um memorial autobiográfico que abordou a minha trajetória escolar, os desafios e limitações enfrentadas, especialmente no Ensino Fundamental, e que foram fatores que me estimularam a mudar esse cenário, melhorando o conceito que eu possuía de professor. Para isso, foi necessário investir em minha formação acadêmica, o que permitiu também visualizar a importância da prática docente na formação humana. Recentemente, com o advento da pandemia da Covid-19, foi possível perceber a necessidade desta formação humana na educação, devido à adaptação instantânea que os professores e os alunos precisaram vivenciar. Desta forma, o objeto deste estudo foi a discussão sobre a prática docente, e a sua importância na formação acadêmica e humana.

A intenção de discorrer sobre a atividade de professores e como essa se constitui, se deu a partir do meu memorial de formação e dos momentos de avaliação da minha trajetória e experiência docente, ao tomar consciência de que muitos dos pontos que me incomodavam também poderiam ser observados e questionados por outros colegas de profissão.

O memorial autobiográfico descreve minha trajetória na vida escolar, envolvendo desde a educação infantil até o final do ensino médio. Ao fazer uma relação entre as situações por mim vivenciadas e os conceitos sobre os princípios da docência, busquei analisar a importância das práticas docentes e seus reflexos na formação educacional do aluno.

Ao reler o memorial de formação, observo que minha própria trajetória se relaciona com a da vivência dos professores, principalmente no que se refere à constituição da aula e das condições de trabalho docente, e a respeito do que chamamos de prática docente, do dia a dia na sala de aula e de como o professor ensina, mormente com a necessária e repentina adaptação ao isolamento social e ao ensino remoto, como forma de prevenção à propagação deste vírus. Assim, além da nossa tradicional formação, foi necessário o aprimoramento, a adaptação, por meio da busca de alternativas para o ensino de forma dinâmica, utilizando-se de

ferramentas digitais para dar aulas e atender aos alunos, amparados, no estado de Minas Gerais, pelo Regime de Atividades não Presenciais, o REANP. Não menos importante que o uso de tecnologias neste período está na presença do professor, que atuou e continua atuando como o mediador da aprendizagem por meio das tecnologias, sendo seu papel indispensável.

Pela interpretação da minha trajetória pessoal e profissional, que envolveu desde uma menina desmotivada e assim, desinteressada pelos estudos, à uma professora dedicada, humana e que tem amor pela profissão, posso afirmar sobre a influência do educador no caminhar do aluno. E o que estamos vivenciando com a pandemia, está novamente permitindo a nós refletirmos sobre esta função do professor. Tão fundamentais quanto a formação acadêmica, as constantes atualizações, a capacidade de se adaptar às mudanças e o uso de tecnologias na aprendizagem, está no conhecimento e aplicação das relações humanas, que atuando conjuntamente, representam os requisitos primordiais para o professor deste século. Observando a minha prática durante o período desta escrita, percebi que também me capacitava, pelas leituras e experiências (re)vividas nos espaços escolares, agora remotos. Surge, neste momento, um processo de reflexão e tomada de consciência acerca das estratégias de ensino, das formas de avaliação e dos recursos a serem utilizados em sala de aula.

Do momento de reflexão da minha trajetória de formação, com a dos percursos aqui reportados, fica uma certeza inexorável de como é importante buscar uma formação continuada para a prática docente. Desperto a percepção sobre o ponto de chegada imaginando ter cumprido com os objetivos pré-estabelecidos para este estudo, entretanto, me percebo diante de um ponto de partida para outras pesquisas sobre o docente da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. 2011. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista\\_pdf\\_doc/2011/artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf) Acesso em: 01 dez. 2020

ABRAFI. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS MANTENEDORAS DA FACULDADE. **2020 escancarou a dificuldade que a educação enfrenta no país**. Brasília, DF: Conjur, 2021. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/4218/educacao-superior#:~:text=O%20processo%20demonstrou%20a%20desigualdade,que%20cursam%20em%20IES%20p%C3%ABlicas>. Acesso em: 25 jan. 2021.

AGÊNCIA MINAS GERAIS. **Belo Horizonte registra transmissão comunitária de coronavírus e governador anuncia novas medidas de contenção**. 2020. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/belo-horizonte-registra-transmissao-comunitaria-de-coronavirus-e-governador-anuncia-novas-medidas-de-contencao>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. A crise educacional gerada pelo covid 19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. *In*: ALMEIDA, F.J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. **De Wuhan a perdizes: trajetos educativos**. 1. ed. São Paulo: Educ, 2020.

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDRADE, N. L. A tecnologia como linguagem de ensino. *In*: GONÇALVES J. R.; ALMEIDA JUNIOR, J. B.; FONSECA, H. M. (org). **Sobre manifestações culturais e modalidades discursivas**. São Paulo: Vale Dos Livros, 2011.

ARAÚJO, A. N. *et al.* A importância da formação continuada em meio a pandemia da covid-19. *In*: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 7., 2020, Edição

Online. **Anais** [...]. Edição online: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67671>. Acesso em: 31 jan. 2021.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1381-1416. out./dez. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci_arttext). Acesso em: 31 jan. 2021.

ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Editora Vozes, 2011.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 jul. 2020.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. 2. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BORTOLAZZO, S. F. Uma análise sobre o Whatsapp e suas relações com a educação: dos aplicativos às tecnologias frugais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4539>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: Ortiz, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 061, de 03 de setembro de 2020**. Recomenda que a retomada das aulas presenciais só ocorra depois que a pandemia estiver epidemiologicamente controlada e mediante a

articulação de um plano nacional que envolva gestores e a sociedade civil. Brasília, Ministério da Saúde, 2020. 2020e. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco061.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2005. Disponível em: [https://uab.ufsc.br/files/2008/07/1\\_decreto\\_56221.pdf](https://uab.ufsc.br/files/2008/07/1_decreto_56221.pdf) Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de maio de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de março de 2020. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 de abril de 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de março de 2020. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância da Saúde. **Infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV): boletim epidemiológico COE 02**. Brasília, fev. 2020c. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/13/Boletim-epidemiologico-COEcورونا-SVS-13fev20.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de maio de 2020. 2020h. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507> Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.030, de 1 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de dezembro de 2020. 2020k. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789> Acesso em 28 dez. 2020.

BRASIL. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de março de 2020. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422> Acesso em: 26 jun. 2020.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de junho de 2020. 2020i. Disponível

em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 617, de 3 de agosto de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de agosto de 2020. 2020j. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844> Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIZZOTTI, A. Tempos incertos. *In*: ALMEIDA, F.J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. **De Wuhan a perdizes**: trajetos educativos. 1. ed. São Paulo: Educ, 2020.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

DIAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOTTA, S. **Aulas virtuais síncronas**: Condução de webconferência multimodal e multimídia em Educação a Distância. Santo André: UFABC, 2014.

FAVA, R. **Educação e inteligência artificial**: a era do indivíduo versátil. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 20 jul. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

LEITE, L. S. T.; CHALUH, L. N. Narrativas docentes como reflexão, empoderamento e mudança. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n.10, p. 755-773, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/338>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortêz Editora, 2012.

MARTINS, V.; CASTRO, B. R.; TRANCOSO, M. V. Criações e percepções docentes no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma pesquisa com os cotidianos. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, ed. especial I, v. 6, p. 157-182, 2020.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 4-13, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.

MINAS GERAIS. **Ensino não presencial exclui mais de 700 mil alunos**: representante da Secretaria de Estado da Educação afirma que atividades remotas estão sendo aprimoradas. 2020. 2020d. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2020/06/08\\_audiencia\\_educacao\\_ensino\\_nao\\_presencial.html](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2020/06/08_audiencia_educacao_ensino_nao_presencial.html). Acesso em: 10 jan. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Avidades Não Presenciais, e instui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte, 2020. 2020a.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.468, de 21 de dezembro de 2020**. Estabelece Regime de Progressão Continuada excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino, nas escolas da rede

pública estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. 2020f.

Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%C%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.468%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020..pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SEE/MG.

**Documento orientador:** regime de atividades não presenciais. Versão 2.

jul./2020. 2020b. 27 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Articulação Educacional. **Memorando SEE/SE nº 5, de 22 de janeiro de 2021**. Encerramento do ano letivo de 2020. 2020e. Disponível em:

[https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category\\_id=16893](https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category_id=16893)  
Acesso em: 27 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretária do Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Memorando Circular nº 01, de 07 de janeiro de 2020**. Orientações complementares sobre a matrícula (Modalidades Especiais de Ensino). Belo Horizonte, 2020. 2020c. Disponível em:

<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2020/01/memorando-circular-nc2ba-1-de-2020-see-sb.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In:

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido:**

**personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

p.27-45.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD:**

**Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54–70, 2009. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977>. Acesso

em: 20 jul. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências**

**midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens, 2015. (Coleção Mídias

Contemporâneas). Disponível em: [http://rh.unis.edu.br/wp-](http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf)

[content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-](http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf)

[Ativas.pdf](http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf). Acesso em: 05 dez. 2020.

OLIVEIRA, M. S. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e**

**planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020. 30 p. Disponível em:

[http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com\\_.doc](http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.doc)  
[entes.ensino.remoto.planejamento](http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.doc). Acesso em: 09 nov. 2020.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Santa Maria: Observatório Socioeconômico da COVID-19; UFSM; FAPERGS, 2020. Disponível em: <http://docplayer.com.br/192736172-A-educacao-hibrida-em-tempos-de-pandemia-algumas-consideracoes-1-texto-para-discussao-texto-publicado-em-29-06-2020.html>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injeção institucional e sedução autobiográfica. *In*: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (org.) **(Auto) Biografia**: formação, territórios e saberes. 1. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-132.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. 1. ed. São Paulo: Alínea Editora, 2007.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papirus Editora, 2008.

SANTOS, A. C. Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: A leitura como prática. **Revista Caparaó**, Dores do Rio Preto, v. 2, n. 1, p. 1-27, 2020.

SEVERINO, A. J. A profissão docente e o cuidado com a vida. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 3, n. 7, p. 185 -205, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/282>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SEVERINO, A. J. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 2-9, jan./mar.1990. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2083/1822/>. Acesso em: 16 out. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, I. S. R. **Memorial reflexivo**: história e análise de uma trajetória profissional docente. 2011. Dissertação. (Mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences:text=Aprendizagem>. Acesso em: 20 nov. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128722>. Acesso em: 03 out. 2020.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. *In*: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (org.) **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/ Unicamp. 2018. e-book. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/tecnologia-e-educacao-passado-presente-e-o-que-esta-por-vir>. Acesso em: 8 ago. 2020.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-28, 1997.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; KUIN, S. Aprender na cultura digital: A contemporaneidade e a construção de conhecimento. *In*: CZERNY, R. Z. *et al.* (org.). **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. 1 ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP. 2017.

VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. (org.) **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016. 300 p. E-book. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital\\_011120181554.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf). Acesso em: 02 nov. 2020.

XAVIER, A. C. Educação tecnológica e inovação: desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Espírito Santo: UFES, v. 7, n. 8, p. 42-61, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em: 03 abr. 2020.

## ANEXOS

ANEXO A – PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39

**Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**

### 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.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO B – PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 19/03/2020 | Edição: 54-D | Seção: 1 - Extra | Página: 1

**Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**

### **PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020**

Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º A Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

.....  
.....  
§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput às práticas profissionais de estágios e de laboratório.

§ 4º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso.

§ 5º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação a opção pela substituição de aulas, mediante ofício, em até quinze dias." (NR)

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO C – PORTARIA MEC Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 13/05/2020 | Edição: 90 | Seção: 1 | Página: 55

**Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**

### **PORTARIA Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020**

Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, considerando as orientações do Ministério da Saúde para prevenir a transmissão do novo coronavírus - Covid-19, resolve:

Art. 1º Fica prorrogado, por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor no dia 15 de maio de 2020.

ANEXO D – PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 17/06/2020 | Edição: 114 | Seção: 1 | Página: 62

**Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**

### **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.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, 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, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE.

§ 6º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação - MEC a opção pela substituição de atividades letivas, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas, para fins de cumprimento da carga horária dos cursos, conforme estabelecido na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram a carga horária dos cursos, consoante estabelecido na legislação em vigor.

Art. 3º Ficam revogadas:

I - a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020;

II - a Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; e

III - a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO E – PORTARIA Nº 617, DE 3 DE AGOSTO DE 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 04/08/2020 | Edição: 148 | Seção: 1 | Página: 36

**Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**

### **PORTARIA Nº 617, DE 3 DE AGOSTO DE 2020**

Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, tendo em vista o disposto no inciso II do art. 9º e no art. 16 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em observância ao art. 1º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e ao art. 20 da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, em conformidade com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, e as Diretrizes Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, nas Resoluções CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, e nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, e considerando as orientações da Organização Mundial da Saúde - OMS e do Ministério da Saúde, quanto às medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo novo coronavírus - Covid-19, e o fim da vigência da Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020, resolve:

Art. 1º As instituições integrantes do sistema federal de ensino de que trata o art. 16 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 20 da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, ficam autorizadas, em caráter excepcional, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento até 31 de dezembro de 2020, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital, na forma desta Portaria.

Parágrafo único. As instituições de ensino podem utilizar as duas alternativas previstas no caput de forma coordenada, sempre que for possível e viável do ponto de vista estrutural, pedagógico e financeiro.

Art. 2º As instituições de ensino de que trata o art. 1º desta Portaria que optarem pela suspensão das aulas presenciais deverão repô-las integralmente, para cumprimento da carga horária total estabelecida no plano de curso aprovado pelo respectivo órgão competente.

Parágrafo único. As instituições que optarem por suspender as aulas poderão alterar os seus calendários escolares, inclusive os de recessos e de férias.

Art. 3º As instituições integrantes do sistema federal de ensino, de que trata o caput do art. 1º desta Portaria, que optarem por substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais deverão organizá-las de modo que atendam uma ou mais condições:

I - sejam mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação, conforme indicado pelo § 1º do art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016;

II - sejam mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme o Parecer CNE/CP nº 5/2020; e/ou

III - sejam disponibilizados aos estudantes o acesso, em seu domicílio, aos materiais de apoio e a orientação que permitam a continuidade dos estudos, com maior autonomia intelectual.

§ 1º Os cursos técnicos presenciais de nível médio que, no processo de substituição por atividades não presenciais, optarem pela modalidade de educação a distância deverão observar o disposto no art. 33 da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições de que trata o caput do art. 1º desta Portaria a definição das atividades curriculares a serem substituídas, a disponibilização de ferramentas e materiais, as orientações e o apoio para o acompanhamento e o desenvolvimento dos estudantes, bem como a realização de avaliações, quando couber, durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º A substituição de que trata o caput, no tocante às práticas profissionais de estágios e de laboratório, quando previstos nos respectivos planos de curso, poderá ocorrer, desde que:

I - seja aprovada pela instância competente da instituição de ensino;

II - garanta a replicação do ambiente de atividade prática e/ou de trabalho;

III - propicie o desenvolvimento de habilidades e competências esperadas no perfil profissional do técnico;

IV - seja passível de avaliação do desempenho do estudante; e

V - observe o disposto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Lei do Estágio.

§ 4º A carga horária correspondente às atividades curriculares presenciais substituídas por atividades não presenciais, conforme previsto no caput, poderá ser considerada em cumprimento da carga horária total, estabelecida no plano de curso aprovado pelo respectivo órgão competente.

§ 5º As instituições de que trata o caput devem garantir a plena oferta da carga horária total do curso.

Art. 4º Os estudantes de cada curso deverão ser comunicados sobre o plano de atividades definido para o período, com antecedência de, no mínimo, quarenta e oito horas da execução das atividades.

Art. 5º Caberá à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação a edição de atos complementares a execução da presente medida.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor no dia 5 de agosto de 2020.

ANEXO F – PORTARIA Nº 1030, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 02/12/2020 | Edição: 230 | Seção: 1 | Página: 55

**Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**

### **PORTARIA Nº 1.030, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2020**

Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º As atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, deverão ocorrer de forma presencial, observado o Protocolo de Biossegurança instituído na Portaria MEC nº 572, de 1º de julho de 2020, a partir da data de entrada em vigor desta Portaria.

Art. 2º Os recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais deverão ser utilizados de forma complementar, em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 estabelecidas no Protocolo de Biossegurança instituído na Portaria MEC nº 572, de 2020.

§ 1º Será de responsabilidade das instituições, nas hipóteses a que refere o caput:

I - a definição dos componentes curriculares que utilizarão os recursos educacionais digitais;

II - a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas; e

III - a realização de avaliações.

§ 2º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da excepcionalidade de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a aplicação da excepcionalidade àqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 3º A aplicação da excepcionalidade nas práticas profissionais ou nas práticas que exijam laboratórios especializados de que trata o § 2º deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados no âmbito institucional pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 4º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a excepcionalidade de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso, conforme disciplinado pelo CNE.

§ 5º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação caso utilizem-se dos recursos de que trata o caput, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas.

Art. 3º No caso de suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais, as instituições de educação superior poderão utilizar os recursos previstos no art. 2º de forma integral.

Art. 4º Aplica-se o disposto nesta Portaria às atividades presenciais dos cursos na modalidade de Ensino a Distância.

Art. 5º Fica revogada a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor em 4 de janeiro de 2021.