



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação

**ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.**

INGRID GOMES FLORA

Ourinhos - SP

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação

INGRID GOMES FLORA

**ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.**

Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido pela graduanda: Ingrid Gomes Flora (Nome social Azure Flora), junto ao curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Câmpus de Ourinhos, sob a orientação da Dra. Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena, pesquisa financiada pela Fundação de Incentivo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).*

Orientador: Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena

Ourinhos - SP
2022

F632e

Flora, Ingrid Gomes

ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO
DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DO
COVID-19. / Ingrid Gomes Flora. -- Ourinhos, 2022

88 p. : tabs., fotos, mapas

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Geografia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências,
Tecnologia e Educação, Ourinhos

Orientadora: Carla Cristina Reinaldo Gimenes De Sena

1. Educação. 2. Pandemia Covid-19. 3. Tecnologias Digitais. 4.
Democratização. 5. Ensino Remoto. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências, Tecnologia e Educação, Ourinhos. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Banca examinadora

Profa. Dra. Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena

Profa. Dra. Bruna Jamila de Castro

Profa. Dr. Diogo Laercio Gonçalves

Ourinhos, 25 de Novembro de 2022.

Disse Anísio Teixeira em conferência proferida em 1956: “[...] estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social”.

Visto isso, dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso às 700 mil pessoas mortas pelo Covid-19 e também aquelas que nem sequer tiveram suas mortes registradas e a todas as pessoas que seguem diaspóricamente para o caminho de construções de pontes para um país mais justo e igualitário. A minha mãe, Irene, minha irmã, Aline, a orientadora deste trabalho Dra. Carla Cristina, Amanda, Giovanna e Gustavo, meus queridos amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que nos auxiliam numa jornada como esta não é tarefa fácil. Corremos o risco de ser injustos ao não citar algum nome. Caso esqueça alguém, desculpo-me antecipadamente.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha orientadora, Dra. *Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena*, que confiou no meu trabalho, dando-me segurança para vencer essa etapa tão importante, sempre tão presente e amiga. Agradeço de coração por todos os bons momentos. Também a Dra. *Bruna Jamila*, por ter sido sempre tão paciente e pró-ativa, direcionando os estudantes ao melhor caminho, uma profissional impecável.

Aos funcionários da *UNESP*, em especial *Julio, Rafael*. Aos professores do Curso de Graduação em Geografia, que me auxiliaram tanto em minha formação acadêmica e me inspiraram a querer seguir na área.

À *FAPESP*, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos meus pais *Irene* e *Aécio*, pela força da luta na busca por melhores oportunidades. Em especial minha mãe *Irene* que sempre foi um exemplo de pessoa e minha maior fonte de inspiração para não desistir e continuar estudando.

As irmãs *Aline* e *Josiane*, pelo incentivo e amor. Aos meus avós, *Luís* e *Ernestina* (in memoriam) por me ensinarem a importância da dignidade e da bondade. Aos meus tios *Ilda* e *Lauro* pelo apoio.

Obrigada é pouco, pelo que fizeram por mim.

A minha companheira *Amanda* por ser esse presente, uma mulher extraordinária, minha fã número 1, completa admiração pela partilha e desafios que travamos até aqui.

Aos meus melhores amigos: *Giovanna* e *Gustavo*, por terem me amado por completo, e insistirem tanto para que eu não desistisse, vocês são demais.

Aos meus amigos de vida, *Audrey, Vicente, Odilon, Gustavo e Luana, Rafael* por todo o carinho e conselhos.

Aos pedacinhos da minha vida: *Juninho, Caju, Susi, Tereza, Carol e Filomena*, meu sincero agradecimento por tanto afeto.

RESUMO

A pandemia estreitou os laços de dependência do ensino público com a tecnologia, porém devido às desigualdades presentes no país, muitas foram as barreiras para se garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Esta pesquisa propõe uma análise crítica sobre a realidade educacional durante o período pandêmico de 2020 a partir da contribuição Freireana e seus críticos, acerca da autonomia necessária para democratização do acesso às tecnologias digitais na educação pública. Para a primeira etapa do levantamento bibliográfico, com base em parâmetros de linguagem, temáticos e cronológicos de publicação, foram utilizados o portal de periódicos da Capes e o Google Scholar. O trabalho também contou com o auxílio da coleta de dados que foi realizada a partir de questionários e entrevistas aplicadas a professores da rede do Estado de São Paulo. Juntamente aos livros de Freire: “Pedagogia da Autonomia”, “Por uma Pedagogia da Pergunta”, “Pedagogia da Esperança”, os questionários nos ajudaram a sintetizar um dos eixos de potências disponíveis para o processo de enfrentamento da crise causada pelo novo coronavírus e seus desafios para a educação. Os resultados demonstram uma tendência a um aumento do déficit de acesso às TICs o que comprovam a importância da realização de discussões que tenham caráter inovador e que ajudem na superação desses obstáculos que cercam a democratização do ensino.

Palavras-chave: Educação; covid-19; impactos; Freire; democratização; tecnologias digitais.

ABSTRACT

The pandemic has strengthened the ties of dependence between public education and technology, but due to the inequalities present in the country, there are many barriers to ensuring that everyone has access to quality education. This research proposes a critical analysis of the educational reality during the 2020 pandemic period based on Freireana's contribution and his critics, about the necessary autonomy for the democratization of access to digital technologies in public education. For the first stage of the bibliographic survey, based on language, thematic and chronological parameters of publication, the Capes journal portal and Google Scholar were used. The work will also have the help of data collection that will be carried out from questionnaires and interviews applied to teachers in a public school in the State of São Paulo. Together with Freire's books: "Pedagogy of Autonomy", "For a Pedagogy of the Question", "Pedagogy of Hope", the questionnaires will help us to synthesize one of the axes of powers available for the process of facing the crisis caused by the new coronavirus and their challenges for education. Preliminary results show a tendency towards an increase in the deficit of access to ICTs, which prove the importance of holding discussions that have an innovative character and that help to overcome these obstacles that surround the democratization of education.

Keywords: Education; covid-19; impacts; Freire; democratization; digital technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAE – Conferência Nacional de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LABTIME – Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS - Organização Mundial da Saúde

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

SEED – Secretaria de Educação a Distância

TICS –Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ERE - Ensino Remoto

SP - São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Distribuição desigual do 5G no Brasil.....	14
Figura 2 - Hall de entrada da ocupação.....	25
Figura 3 - Escritos originais de Pedagogia da Autonomia/No.1.....	26
Figura 4 - Escritos originais de Pedagogia da Autonomia/No.2.....	27
Figura 5 - Escritos originais de Pedagogia da Autonomia/No.3.....	28

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Quadro de Unidades de Registro utilizadas para feitoria do questionário...	20
Quadro 2 - Questionário:Quadro do <i>Corpus</i> da pesquisa: artigos internacionais acerca da autonomia necessária nas instituições de ensino com base na bibliografia de Paulo Freire.....	39
Quadro 3 - Questionário: De que forma a organização e a execução dessas atividades foram para você, em termos de facilidades e/ou dificuldades?.....	68
Quadro 3 - Questionário: De que forma a organização e a execução dessas atividades foram para você, em termos de facilidades e/ou dificuldades?.....	69
Quadro 4 - Questionário: Quais são os impactos negativos/positivos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?.....	70
Quadro 5 - Questionário: Quais são os impactos negativos/positivos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?.....	70
Quadro 6 - Questionário: Quais são os impactos negativos/positivos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?.....	71
Quadro 7 - Questionário: Quais são os impactos negativos/positivos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?.....	71
Quadro 8 - Questionário: Como você considerou o componente curricular durante a pandemia?.....	72
Quadro 9 - Questionário: Como você considerou o componente curricular durante a pandemia?	72

Quadro 10 - Questionário: Como você considerou o componente curricular durante a pandemia?.....	73
Quadro 11 - Questionário: Você acredita que o ensino remoto desmotivou os estudantes a questionarem? E a participarem mais efetivamente das aulas, durante o período de quarentena?.....	73 e 74
Quadro 12- Questionário: Você acredita que o ensino remoto desmotivou os estudantes a questionarem? E a participarem mais efetivamente das aulas, durante o período de quarentena?.....	74 e 75
Quadro 13 - Questionário: Você acredita que o ensino remoto desmotivou os estudantes a questionarem? E a participarem mais efetivamente das aulas, durante o período de quarentena?.....	76
Quadro 14 - Questionário: O quanto o ato de resistir significou pra você nesse momento? Você acredita que a produção feita por Freire contribuiu de alguma forma no "esperançar" durante a pandemia? durante esse período de crise?.....	77
Quadro 16 - Questionário: O quanto o ato de resistir significou pra você nesse momento? Você acredita que a produção feita por Freire contribuiu de alguma forma no "esperançar" durante a pandemia? durante esse período de crise?.....	78
Tabela 1 - Informações Gerais dos Candidatos.....	63
Tabela 2 - Informações Gerais dos Candidatos No/2.....	64

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. OBJETIVOS.....	19
3. MÉTODOS.....	19
4. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO; A SITUAÇÃO DAS TICS NA SALA DE AULA; RELAÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA.....	28
4.1 ENSINO REMOTO DURANTE 2020.....	32
4.2 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ENSINO REMOTO.....	35
4.3 BREVE BIOGRAFIA DE PAULO FREIRE (1921 -1997).....	44
4.4 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA (1992).....	47
4.5 POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA (1985).....	50
4.6 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA (1996).....	54
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
5.1 O ENSINO REMOTO E PAULO FREIRE.....	58
5.2 COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES.....	60
5.3 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO.....	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
7. REFERÊNCIAS.....	82

1. INTRODUÇÃO

No final de 2019 o Brasil entrou em sinal de alerta sanitário devido à descoberta de um novo vírus que apareceu originalmente na cidade de Wuhan, na China. O vírus SARS-CoV-2, vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada *Covid-19*, se espalhou rapidamente pela Europa e pelo resto do globo, com novos casos mais prevalentes no Brasil a partir de março de 2020, causando impacto por sua elevada taxa de mortalidade e seu grande poder de transmissão (AVELINO, 2020). É nesse momento que o país tomou medidas para incentivar alguns cuidados com a saúde, como lavagem frequente das mãos e uso de álcool em gel, além de recomendar o distanciamento social para conter a propagação da doença (MARTINS, 2020). Além disso, os locais de aglomeração de pessoas foram rapidamente orientados a limitar ou cancelar suas atividades. Escolas e universidades foram alguns dos primeiros espaços a seguir nesta direção.

Impossibilitados de conviver em instituições tradicionais de ensino, vislumbrou-se o desafio de refletir sobre outras formas de estruturar o processo de ensino, de modo a facilitá-lo, de forma eficaz, e aprender em diferentes espaços fora da escola regular e do ambiente acadêmico (AZEVEDO, 2020). Cabe destacar que no Brasil, esse movimento de inventar métodos alternativos de apoio à educação vem sendo realizado de uma forma um tanto diversa e controversa, pois, desde o início da pandemia no país, não houve uma posição unânime quanto ao protocolo a seguir, seja por parte dos governos municipais, estaduais ou governo federal (HENRIQUES, MOREIRA, 2021). Mais especificamente, no que diz respeito à forma de manter os espaços de ensino aprendizagem e atividades docentes dentro deste contexto, uma estratégia que foi disseminada no país foi a de utilização de recursos remotos, principalmente o uso da internet, a fim de possibilitar aos professores dos diversos níveis de ensino o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos (FRANÇA F, 2020).

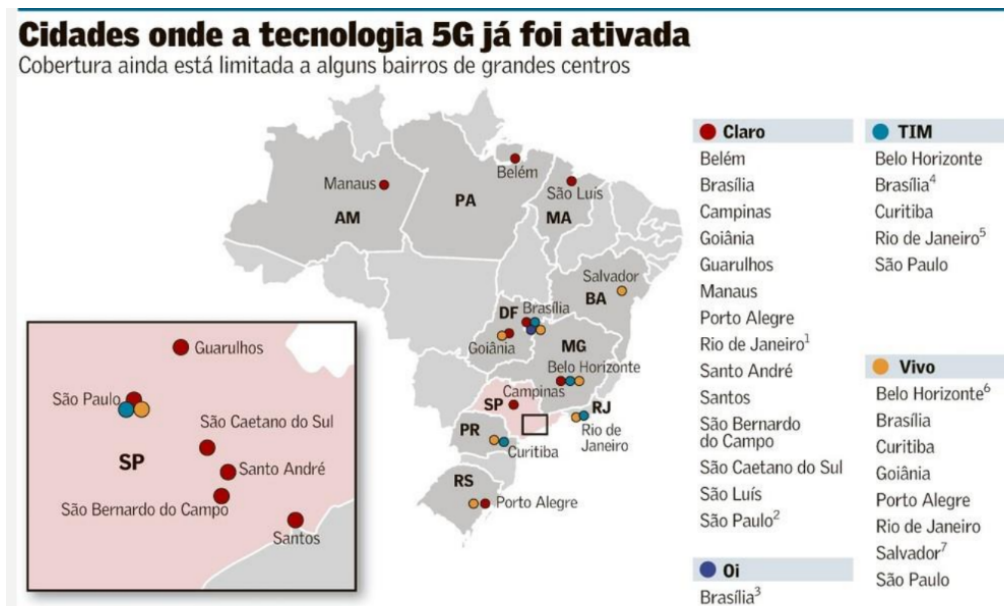
Mais de 25% das escolas públicas não têm acesso à internet (Censo Escolar 2020). Mesmo nas escolas com acesso, 70% dos professores queixam-se de dificuldades para usar a tecnologia na prática, devido às baixas velocidades de conexão. Segundo pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas no Brasil, apenas 4% das escolas têm internet que atende aos padrões internacionais de velocidade

(referência de 1mbps por estudante e dados do Medidor Educação Conectada em 31/07/2021) e 39% das escolas hoje sequer têm banda larga (Censo Escolar, 2020).

Para além da falta de conexão nas instituições públicas de ensino, 46 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet. Desse total, 45% explicaram que a falta de acesso era porque o serviço era muito caro, enquanto 37% narraram a ausência de telefone, computador ou tablet, o que era um dos principais motivos. Uma pesquisa promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil revelou que, em 2020, o país chegou a 152 milhões de usuários - um aumento de 7% em relação a 2019 - apesar do déficit escolar para auxiliar seus alunos nesse processo de transição do ensino presencial para o online (BRASIL, 2020).

Podemos observar nesta pesquisa que apesar do acesso ter aumentado, devemos nos atentar sobre a distribuição da velocidade da rede. Como pode ser notado na figura a seguir (FIGURA 1), esse compartilhamento da rede se dá de maneira desconforme, deixando evidente a assimetria regional, como consta a seguir:

Figura 1 - Mapa da Distribuição desigual do 5G no Brasil



Fonte: Brasil, 2020. Disponível em:

<https://www.folha.com.br/mercado/2021/11/cobertura-total-de-5g-no-brasil-pode-levar-mais-de-oito-anos>. Acesso em 12 de jan de 2022.

Em primeiro lugar, questionamos a falsa dicotomia entre ensino presencial e

ensino a distância ou ensino remoto, argumentando que nenhuma forma de ensino, seja ele presencial, à distância, ou remoto, garante à proposta didático-pedagógica o efeito de troca, relação e construção de aprendizagens, mas, sim, os modelos teóricos conceituais que sustentam tais formas.

Além das críticas necessárias aos aspectos socioeconômicos, a maioria dos brasileiros não têm acesso aos recursos para continuar trabalhando e aprendendo remotamente devido às grandes desigualdades de renda entre a população (HODGES, 2020). Uma inautêntica dicotomia entre o ensino presencial e o EaD, ou o ensino remoto, aparece como alvo dos debates sobre as alternativas encontradas para transpor as aulas dos diferentes níveis de ensino presencial para outras formas de sustentar o ensinar (BRAGA, FAUSTO, 2018).

Quando nos referimos à falsa dicotomia, não estamos afirmando a equivalência de estilos de ensino e eliminando as diferenças entre eles, mas apontando um equívoco de que o ensino presencial é necessário para garantir a qualidade do ensino e aprendizagem (THADEI, 2018).

Antes de continuar esse debate, é importante fazer uma breve distinção entre educação a distância e educação remota, ainda que ambas envolvem principalmente o uso de recursos digitais para alcançá-las. Moore e Kearsley (2007) propõem uma definição clássica de educação a distância, onde enfatizam que, além do uso das diferentes temporalidades do processo e da tecnologia utilizada, um curso é considerado como EaD quando existe a presença de professores e alunos que se encontram em um espaço virtual predominantemente organizado a partir de pressupostos didático-pedagógicos propostos para tal fim, que orientam a proposição de atividades e sua avaliação subsequente.

Um dos importantes documentos brasileiros sobre EaD se trata do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017), no qual o termo educação a distância é caracterizado da seguinte forma:

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, 2017, p.7).

No caso do ensino remoto, “não existe planejamento ou modelos

teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática, apenas a transferência do trabalho presencial para espaços digitais ou impressos” (GOULÃO, 2012, p. 22). Usam-se recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente, sem a enunciação explícita de um plano didático pedagógico articulado com as ferramentas (BECKER, 2001).

Essa definição é semelhante à proposta por Bozkurt e Sharma (2020), quando se referem ao ensino emergencial remoto, descrevendo-o como uma solução temporária para um problema de instalação imediata (MILL, 2018). Os autores mencionam, ainda que, embora tal solução possa se apropriar de forma criativa e original de experiências e recursos desenvolvidos no âmbito do EaD, não podemos tratá-los de forma equivalente.

Com isso, o ensino mediado por tecnologias digitais, seja a distância ou remoto, é considerado, *a priori*, pelo senso comum, por ser de baixa qualidade, pois “impede o olho no olho do presencial, a espontaneidade, o foco nos professores que repassam informações aos alunos, etc” (THADEI, 2018, p. 216). São muitos os relatos, depoimentos e narrativas disponíveis, principalmente nos meios digitais, sobre o impasse, os desafios, a dor e a invenção de famílias, crianças e professores durante esses meses de confinamento e afastamento (MARTINS, 2021).

Destaca-se também como uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em “*youtubers*” gravando vídeo-aulas, aprendendo a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom, além de plataformas de aprendizagem como o Moodle, Microsoft, Google Classroom etc (AZEVEDO, 2020). No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental (OLIVEIRA, 2020, p.93), reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo, o que vai de contra à literatura encontrada nas produções de Freire, autor fundamental para essa pesquisa. Freire sugere que ensinar não é transferir conhecimento em uma educação bancária, mas sim a construção de uma relação horizontal entre professor e aluno (FREIRE, 1996).

É urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Mais do que a transferência de práticas presenciais, urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que

promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas (MONTEIRO, MOREIRA, 2018).

Ainda sobre o ensino a distância, precisamos reposicionar os desafios e os compromissos sociais, morais e políticos para tornar-se uma educação verdadeiramente inclusiva acessível a todos em pé de igualdade (DIAS, 2008). Isto posto, é necessária a reflexão em torno do ensino em uma era de distanciamento social, contribuindo para reconhecer a função do professor e reafirmar a educação como laço imprescindível entre sujeito.

2. OBJETIVOS

A intenção desse trabalho é realizar a análise da realidade educacional durante o período pandêmico de 2020, a partir da contribuição Freireana acerca da autonomia necessária para democratização do acesso às TICs, cotejando com a análise dos danos realizados pela pandemia na educação do estado de São Paulo, no ano de 2020, através de entrevistas com professores da Rede Estadual.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar as obras “Pedagogia da Autonomia” (1992), “Por uma Pedagogia da Pergunta” (1985), “Pedagogia da Esperança” (1996) e alguns de seus críticos, de forma a encontrar mais dados acerca da autonomia dos estudantes já não exercida antes do momento pandêmico brasileiro.
- Caracterizar o ensino remoto na rede pública estadual de São Paulo durante a pandemia no ano de 2020, dando um viés geral sobre o tema.
- Pesquisar o impacto da pandemia e do ensino remoto em algumas escolas públicas através de questionários elaborados com professores do estado de São Paulo.

3. MÉTODOS

O presente projeto se estruturou a partir de referencial bibliográfico e reflexivo da obra: “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire e outras como: Por uma Pedagogia da Pergunta, Pedagogia da Esperança, e de autores que as analisaram. Com uma perspectiva qualitativa que permite explorar e descrever a complexidade do tema e das problemáticas a respeito da investigação, “permitindo aos pesquisadores analisar, compreender e classificar gerando contribuições para os indivíduos e objetos de pesquisa envolvidos” (SCHNEIDER, 2016, p. 27). Desse modo, a metodologia do estudo desenvolvido tem enfoque qualitativo por meio da análise bibliográfica de artigos científicos e descrição empírica de práticas docentes de professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, com ampla concentração no Oeste-Paulista.

A natureza do trabalho foi compreendida enquanto básica, pois consistiu na realização de trabalhos teóricos ou experimentais. Sua finalidade principal foi a aquisição de novos conhecimentos sobre os fundamentos de fenômenos e fatos que são observáveis através deles próprios (PIRES, 1987).

O método é compreendido em dois significados (ABBAGNANO, 1998), sendo o primeiro as direções de pesquisa que são mais amplas e se estendem a vários campos (como dialética, hipotético-dedutiva, fenomenologia, hermenêutica, empirismo lógico, etc.); já o segundo trata-se de algo que é mais restrito, sob uma técnica particular de pesquisa. Este significado indica um procedimento de investigação organizado, elaborado para o alcance de resultados considerados válidos. Em geral, refere-se a procedimentos específicos de investigação e verificação.

Desse modo, essa pesquisa se propôs pelo olhar dialético, pois neste método, a partir da proposta feita por Hegel (FAUSTO, 2007), as contradições tendem a se multiplicar, dando início a novas contradições que passam a exigir soluções. Integrada à pesquisa qualitativa, tratou-se de um método de interpretação dinâmico e totalizante da realidade, pois considerou que os fatos não podem ser tratados fora de seu contexto social, político e econômico. A partir desta perspectiva, entende-se que a compreensão dos fatos atuais se faz necessária para o desenvolvimento da pesquisa que visa analisar os danos realizados pela pandemia na educação do estado de São Paulo, no ano de 2020, através de entrevistas com professores.

Seus procedimentos técnicos envolveram a análise bibliográfica baseada em autores como Freire (1985, 1992, 1996); Santos (2019), Lévy (1996,1999), Silva (2010), Macedo (2019, 2020, 2021), dentre outros. Assim, esse estudo dissertou a respeito de pontos importantes para a compreensão dos fenômenos: o breve contexto histórico das Tecnologias da Informação e da Comunicação; a situação das tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula; e a relação entre ensino, aprendizagem e autonomia. Logo após essa etapa, foi realizado um levantamento de dados através de uma pesquisa de campo com educadores da rede a partir de entrevistas semiestruturadas, que tiveram como enredo a compreensão empírica dos educadores da rede a respeito do impacto do ensino remoto na educação e em suas práticas docentes.

A pesquisa de campo é uma etapa posterior ao estudo bibliográfico, justamente para que o pesquisador tenha um bom entendimento da temática, pois é nessa fase que se determinará os objetivos da pesquisa, hipóteses, os meios da coleta de dados e sua tabulação, e o tamanho das amostras (MARCONI, LAKATOS, 1996).

A investigação da transcrição da narrativa foi feita através dos escritos de Bardin (2011) que caracteriza em três etapas a Análise de Conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento e inferência dos dados.

Na pré-análise é feita a organização inicial da narrativa da coleta feita nas entrevistas, através da compreensão flutuante, tomando conhecimento geral do material. Após isso ocorrerá o processo de codificação que tratará por recortar as unidades de registros (unidade de significação) que são os trechos da narrativa coletada por meio de códigos onde após isso passarão pela caracterização do material que se trata do agrupamento categórico, criadas a *posteriori*, a partir das congruências com os capítulos da bibliografia central da pesquisa, como consta no Quadro 1:

Quadro 1 - Quadro de Unidades de Registro utilizadas para feitoria do questionário.

Cód.	Unidade de Registro	Ano/Título/No°
------	---------------------	----------------

UNR 003 -	É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros.	1996/Pedagogia da Autonomia/No. 23
UNR 012 -	A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.	1996/Pedagogia da Autonomia/No. 24
UNR016 -	Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também comunicação do entendimento. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.	1996/Pedagogia da Autonomia/No. 29

UNR019 -	Meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos.	1996/Pedagogia da Autonomia/No. 34
UNR 020 -	Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.	1996/Pedagogia da Autonomia/No. 36
UNR 021 -	Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe está embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos, estes operam por si mesmos.	1996/Pedagogia da Autonomia/No. 38

UNR 025 -	Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.	1996/Pedagogia da Autonomia/No. 49
-----------	--	------------------------------------

Fonte: Realizado pela autora.

Tratando-se de uma pesquisa exploratória, que tem como finalidade aprofundar o conhecimento sobre o tema e elucidar conceitos, este formato ajudou no delineamento do projeto final da pesquisa e na busca por pesquisas semelhantes, verificando os seus métodos e resultados. Para esse procedimento de coleta de dados, utilizou-se de questionários, entrevistas e a observação dos participantes, etc. A intenção foi realizar uma entrevista semiestruturada que permitisse dar mais liberdade e autonomia aos entrevistados (MANZINI, 2007).

Composto por uma amostra não probabilística, formada por 35 professores da sala de aula comum da Educação Básica Pública do estado de São Paulo com ênfase maior do Oeste-Paulista, os quais declararam desenvolver atividades de ensino na modalidade remota. A amostra também é manifestada nas análises, discussões e considerações finais a serem apresentadas. Os dados foram coletados via questionário on-line (Google Forms), criado exclusivamente para esta pesquisa, no período de 20 de setembro a 8 de outubro de 2022, enviado para as redes de contato da (o) autora (o).

Primeiramente foram feitos os convites para a participação da pesquisa, que tem o objetivo de analisar os impactos da pandemia causada pela COVID-19 durante o ensino remoto da Educação Básica. Sobre a participação, ela foi voluntária e anônima, além de possível de ser retirada a qualquer momento, sem que ocorra qualquer prejuízo à sua pessoa. A partir das explicações da autorização feita, a autora pediu que respondessem ao formulário, cuja maioria das questões foram de múltipla escolha ou resposta curta, com tempo médio de preenchimento de 15 minutos. As informações coletadas foram analisadas e publicadas somente com

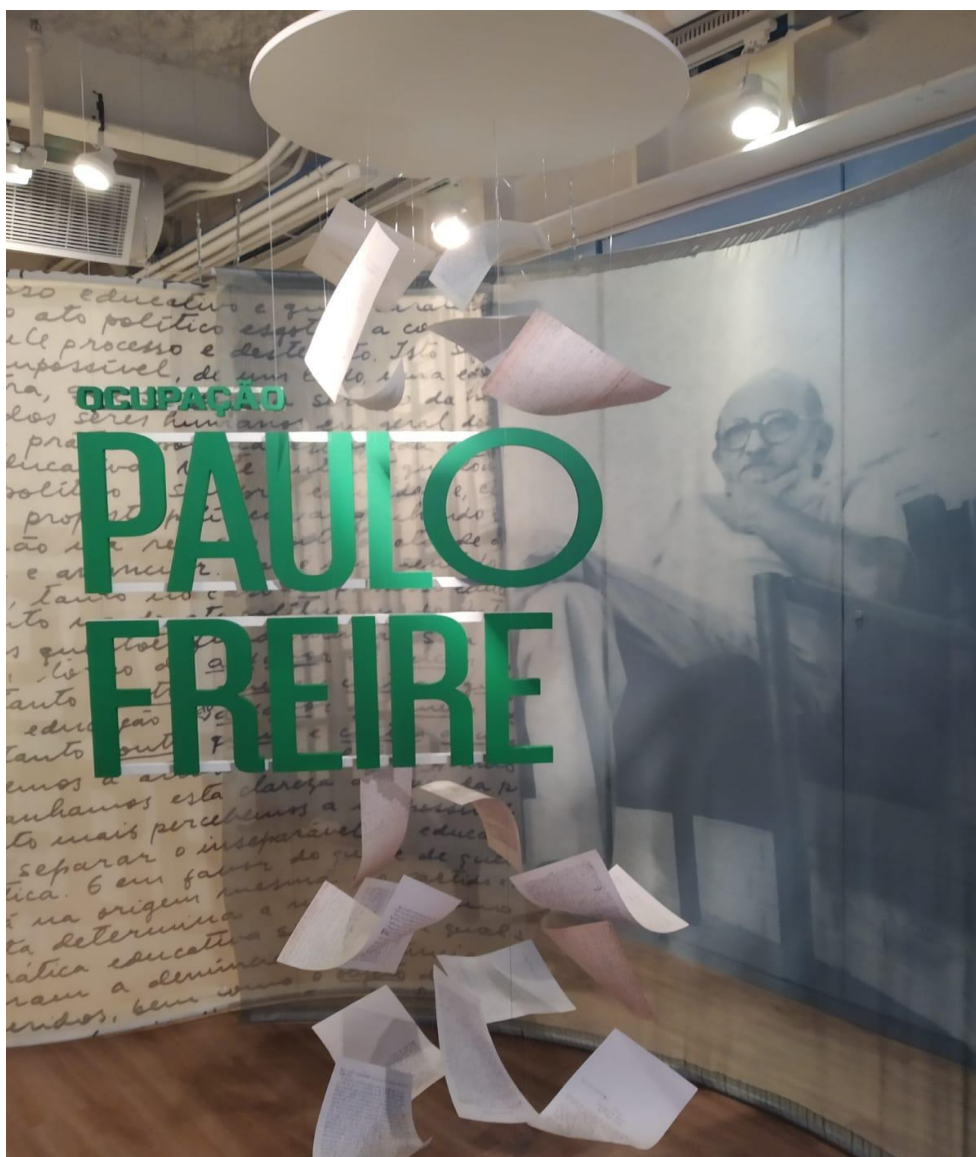
propósitos científicos.

Logo após foi solicitado ao sujeito sua decisão em participar ou não da pesquisa e, então, apresentando aos concordantes 10 questões, divididas nas categorias de múltipla escolha (cinco) e abertas (cinco), as quais demandam dos respondentes determinadas informações, como algumas perguntas acerca de suas trajetórias profissionais na área, e quais atividades estavam realizando (aulas síncronas/assíncronas, atividades síncronas, fóruns, entre outras); e se já haviam utilizado recursos tecnológicos em sua prática pedagógica antes da pandemia (e quais) e quais as contribuições de Freire no tocante de algumas temáticas situada nas questões, entre outras informações.

Com a feitura da coleta de dados por meio de planilhas Google Forms e Excel, o banco de dados foi processado pelo programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0, para a execução das análises descritivas (medidas de centralidade e de variabilidade, frequências observadas e relativas). As questões abertas foram analisadas segundo a metodologia do Discurso Subjetivo Coletivo (DSC), que visa: “reconstruir o discurso compreensivo necessário a partir de fragmentos do discurso individual, como em um quebra-cabeça, utilizando tanto discursos-síntese quanto o que achar necessários para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno” (LEFÈVRE, 2005, p. 19). Na construção deste tipo de abordagem, as expressões-chave das ideias simbólicas centrais são destacadas em cada discurso, bem como descrições detalhadas das expressões que identificam a ideologia e o significado presentes nas respostas individuais, item mencionado selecionado. Tendo selecionado os itens citados, é possível preparar um depoimento de sentido semelhante, a fim de representar o pensamento coletivo (LEFÈVRE, 2005).

Para aprofundamento científico, a pesquisa também conta com uma sequência de imagens retiradas pela autora no primeiro trabalho de campo do projeto, na 53ª Ocupação Itaú cultural que homenageou o centenário de Freire em fevereiro de 2022, o que pode ser notado nas Figuras 2 a 5:

FIGURA 2 - Hall de entrada da ocupação



Fonte: Foto tirada pela autora, 2022.

FIGURA 3 - Escritos originais de Pedagogia da Autonomia/No.1

Formação docente
→ Saberes necessários
à prática educativo-
crítica.

Original

Devo deixar claro que, embora seja um interes-
se central considerar este texto saberes que pa-
recem indispensáveis à prática docente de educa-
doras ou educadores críticos, progressistas, alguns
deles são igualmente necessários a educadores
conservadores. São saberes demandados pela prá-
tica educativa e se si mesma, qualquer que
seja a opção política do educador ou educadora.
A continuidade da leitura vai cabendo ao lei-
tor ou leitora o exercício de perceber se este ou
aquele saber referido corresponde à natureza da
prática progressista ou conservadora ou se, pelo
contrário, é exigência da prática educativa mes-
ma independentemente de ser política ou ideol-
ógica. Por outro lado, devo sublinhar que, de for-
ma não sistemática, tenho me referido a alguns
desses saberes em trabalhos anteriores. Estou
convencido, porém, é legítimo acrescentar, da
importância de uma reflexão como esta quan-
do penso a formação docente e a prática educa-
tivo-crítica.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns sa-
beres concernentes ao uso do fogão, como acendê-
lo, como equilibrar para não, para menos, a cha-
lo, como lidar com certos riscos, mesmo remotos,
de incêndio, como harmonizar os diferentes de-
tales numa síntese gostosa e saudável. A práti-
ca de cozinhar vai preparando o novato, ratifi-
cando alguns daqueles saberes, ratificando outros e
vai possibilitando que ele vá cozinheiro. A prá-
tica de velejar coloca a necessidade de saberes fun-
dantes como o domínio do barco, das partes que o
compoem e da função de cada uma delas, como o co-
nhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção,
os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do mo-
tor e da combinação entre motor e velas. A prá-
tica de velejar se confirma, se modifica ou se
amplia estes saberes.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigên-
cia da relação Teoria-Prática se a qual a teoria pode ir
virando bla-bla-bla e a prática aticissmo.

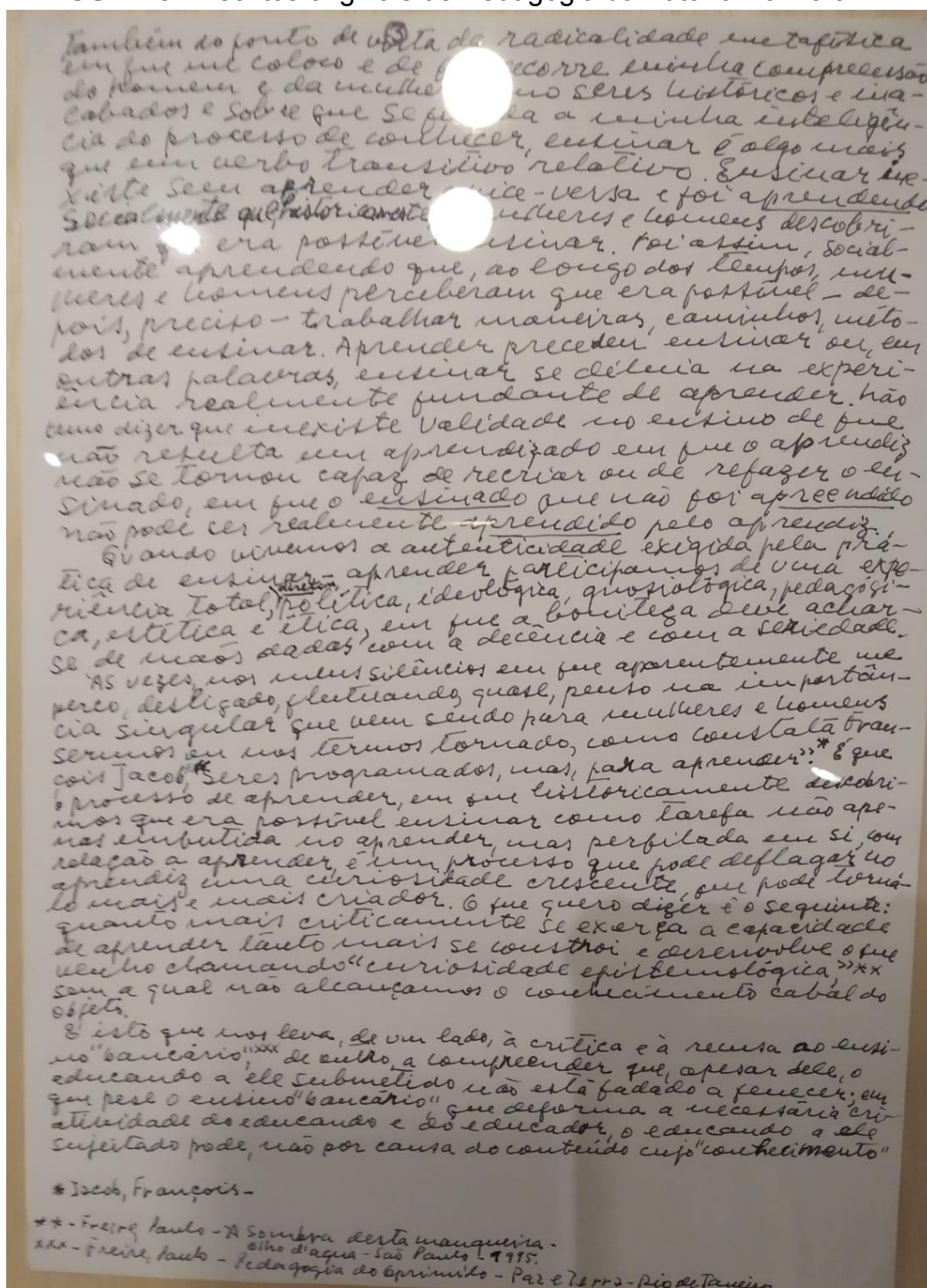
Fonte: Foto da autora, 2022.

FIGURA 4 - Escritos originais de Pedagogia da Autonomia/No.2

(2)
O que me interessa agora, repito, é alicuiar e discutir alguns saberes fundamentais da prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios da organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lógica quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se constitua definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.
Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito com relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos - conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que não transmite. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador.
3º preciso, pelo contrário que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, apesar de se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os constam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
4º. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo - relativo - ~~que ensina em~~ ~~ensina alguma coisa a alguém~~. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa e um objeto indireto - a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas

Fonte: Foto da autora, 2022.

FIGURA 5 - Escritos originais de Pedagogia da Autonomia/No.3



Fonte: Foto da autora, 2022.

4. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO; A SITUAÇÃO DAS TICS NA SALA DE AULA; RELAÇÃO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA.

Existem muitas nomenclaturas para a sociedade da informação. O fato é que a

construção dessa sociedade remonta às rápidas e exponenciais constituições das estruturas de informação dos séculos passados, em especial o século XX, com forte incidência a partir das revoluções industriais (GROSSI, 2010). Assim, a primeira revolução industrial, que começou no século XVIII, centrou-se na invenção da máquina a vapor em 1769 (GROSSI, 2010). A máquina a vapor passou a substituir o trabalho humano com maior velocidade e maior desempenho, impulsionando os meios de produção e gerando indústrias primárias. A segunda revolução industrial, ocorrida em meados do século XIX, viu-se a eletricidade como uma inovação que afetou os meios de produção e criou linhas de comunicação de longa distância. A partir dessa mudança, novas formas de nomear as sociedades começaram a surgir, de modo “as expressões sociedade industrial, pré-industrial e pós-industrial são sequências conceituais ao longo do eixo da produção e dos tipos de conhecimento utilizados” (BELL, 1973, p. 25).

O surgimento do termo "sociedade da informação" começa no momento em que Brzezinski começa a rejeitar o termo "pós-industrial" como vazio de conteúdo; então sugere a substituição do termo "sociedade tecnocrônica". Para Brzezinski (1971, p. 11), "a nova tecnologia das comunicações eletrônicas inaugurou uma nova era". O termo "sociedade tecnocrônica" não pegou, embora sua ideia fosse bem fundamentada. Bell (1973, p. 467) disse que "a sociedade pós-industrial é uma sociedade da informação, assim como a sociedade industrial é uma sociedade produtora de mercadorias".

Para Freitas (2002, p. 03), o termo foi "usado pela primeira vez nos EUA, cunhado pela American Society for Information Science (ASIS), que realizou um encontro anual sobre The Information Conscious Society, em 1970".

Com isso, “sociedade da informação” passou a ser sinônimo de “sociedade pós-industrial”, pois conhecimento e informação se tornaram recursos estratégicos e “os agentes transformadores da sociedade pós-industrial, da mesma maneira que a combinação de energias, recursos e tecnologias mecânicas foram os instrumentos transformadores da sociedade industrial” (BELL, 1973, p. 531).

Entre 1964 e 1966, Hosono Asahi publicou vários artigos sobre SI, mas foi Masuda quem publicou “Introdução à Sociedade da Informação” em 1968, precursora da “Sociedade da Informação”, publicada em 1980 (GROSSI, 2010)..

Segundo autores que veem a tecnologia como uma espiral da sociedade da informação, os sinais de mudança são percebidos por meio do desenvolvimento e ampliação do uso das tecnologias de processamento, armazenamento e

transmissão da informação, com grande evidência no ato de processamento da informação. atividades de uma sociedade permeada pela convergência das tecnologias de telecomunicações (FREITAS, 2002).

No Brasil, ainda que tivéssemos uma progressão crescente demarcada por três fases do desenvolvimento das TICs e do meio técnico científico informacional, sendo a primeira em 1960, porém muito centralizada, só a partir de 1970 na segunda fase começava a introdução de microcomputadores com pontos de acessos multiplicados e conexão em rede em tempo real (SANTOS, 2019). Logo após, esse processo seria fundamental para que em 1980 aumentasse por completo a taxa de informações compartilhadas instantaneamente (Idem, 2019).

Apesar desses pontos positivos, agora cria-se um novo desafio para a educação (VELLOSO, THIAGO, SILVA, 2021). Não mais se aplica o estereótipo de que o professor é detentor do conhecimento, pois isso se dava ao fato da ausência de acesso à informação, agora que ela está disponível, torna-se o critério crítico da análise dessas informações o objetivo a ser alcançado (CASTELLS, 1999).

Para Manuel Castells no livro: Sociedade em rede (1999) mais do que em todos os períodos a qualidade do ensino está na interação. De acordo com o autor, é nos encontros que é despertado o interesse do estudante e a consolidação da construção do conhecimento.

É percebido a semelhança desta narrativa com as produções de Paulo Freire, nascido em 1921, em Pernambuco o autor dedicou-se em combater o ensino bancário e opressivo, salientando que a potência da educação está na troca igualitária do aprendizado.

Justamente neste momento de maior avanço destas tecnologias que o conhecimento se sobressai enquanto horizontal, descartando a verticalidade, outro aspecto combatido por Freire em uma de suas principais obras: Pedagogia da Autonomia (1996, ed, Paz e Terra).

Porém ainda que o ambiente virtual seja uma potencialidade é extremamente importante para a elaboração de uma inteligência coletiva, saberes contidos no livro “A Cibercultura” de Pierre Lévy (1999). É preciso entender as especificidades das desigualdades que afetam a população (SOUZA, 2011).

Posto que o espaço geográfico é estimulado pela produção material é compreensível o motivo da descentralização do sinal de internet e suas ferramentas nos Municípios e Estados. Visto que para esse sistema neoliberal, como as

periferias não produzem e não geram renda, elas também não têm o direito de consumir (SANTOS, 2012).

Nesta “Revolução Informacional” (CASTELLS, 1999), alguns são excluídos e majoritariamente estes se encontram nas bordas da cidade, à margem daquilo que é encontrado nos centros urbanos (SOUZA, 2011).

No entanto, segundo Kurmar (1997, p. 21), “a ideia básica da sociedade pós-industrial era a evolução para uma sociedade de serviços e o rápido crescimento das oportunidades de trabalho para profissionais liberais e técnicos”. Segundo esses teóricos, a sociedade da informação gera mudanças no nível básico da sociedade, como educação, economia e cultura, nas relações de trabalho e na produção de bens e consumo (GROSSI, 2010).

Assim, surgiu o termo “sociedade da informação” que podemos entender uma sociedade que se constitui, com base utilização de tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação que está presente em vários setores e processos, com intervenção direta na economia, na modo de produção, na reorganização e sistematização das formas de conhecimento e etc.

Castells (1999, p. 46) esclarece as raízes do tema ao dizer:

O termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive à Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada ao escolasticismo. Ao contrário, o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. Uma das características principais da sociedade informacional é a lógica de sua estrutura básica em redes, o que explica o uso do conceito de “sociedade em rede”. Contudo, outros componentes da “sociedade informacional”, como movimentos sociais ou o Estado, mostram características que vão além da lógica dos sistemas de redes, embora sejam muito influenciadas por essa lógica, típica da nova estrutura social. Dessa forma, “a sociedade em rede” não esgota todo o sentido da “sociedade informacional”.

Vale lembrar que um dos cerne do debate está em se criar políticas públicas que possam contribuir para a diminuição da exclusão de pessoas que não possuem acesso às tecnologias da informação e comunicação.

Entenda-se por políticas públicas a tomada de posição do Estado diante das demandas da sociedade, que se traduz, entre outras coisas, em legislações, programas e projetos de ação voltados à

segurança, à educação, à geração de emprego e renda, à saúde, à regulação da economia, ao uso dos recursos naturais, à seguridade social e a tantos outros aspectos da vida econômica e social que puderem ser enumerados. (FERREIRA, 2003, p. 37).

A exclusão está centrada na falta de recursos financeiros, na desigualdade social, no analfabetismo e na alfabetização precária, portanto o papel das políticas públicas é fundamental para a mudança desse quadro.

O Brasil há muito debate o quanto a educação é realmente um direito. Anísio Teixeira levantou essa questão no final da década de 1950: “Educação não é privilégio”, o autor defende a educação como um direito, “lutando pela universalização das escolas públicas gratuitas e de qualidade no Brasil” (TEIXEIRA, 1995; NUNES, 2000).

Nas duas últimas décadas do século XX, com a promulgação da Constituição de 1988 e da Diretiva e Lei de Bases da Educação de 1996, a educação no país foi formalmente garantida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). No entanto, inúmeras pesquisas ano após ano confirmam as grandes desigualdades educacionais que assolam a educação básica e superior do país (SILVA, 2017; CASTRO, 2009; ARTES, RICOLDI, 2015; MACEDO, 2019). Apesar de alguns avanços recentes na democratização das instituições de ensino, ainda temos um sistema educacional marcado por padrões raciais.

4.1 ENSINO REMOTO DURANTE 2020

A Reprodução de desigualdade se mostrou mais ativo com o início da pandemia de coronavírus de 2020 por conta do consequente fechamento de escolas. Alguns operadores de diferenciação social foram fortalecidos, aumentando a distância educacional entre escolas públicas e privadas, ricos e pobres, “herdeiros” e “não herdeiros” (BOURDIEU, 2015). Além das desigualdades educacionais e sociais, as desigualdades digitais também aumentaram.

Vale ressaltar que as desigualdades digitais refletem desigualdades socioespaciais de maneira mais ampla, já constituindo desde o fim do século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil. Conforme diferentes estudos indicam, as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero

e idade (RIBEIRO, 2013; PARREIRAS, MACEDO, 2020). Embora a internet tenha se disseminado no Brasil no fim dos anos 1990 entre as classes média e alta, foi apenas nos anos 2010 que se popularizou, especialmente por meio de smartphones (PARREIRAS, 2008; MISKOLCI E BALIERO, 2018).

Mesmo assim, esse uso é caracterizado por uma grave desigualdade. Dados da Pesquisa TIC Domicílios de 2019 mostram que 20 milhões de domicílios brasileiros não têm nenhum acesso à internet, 28% do total. Quando cruzamos com as classes, há desigualdade em ênfase: em 2019, nas classes econômicas A e B, a presença de internet foi próxima de 100%, enquanto nas classes D e E, o acesso caiu para 50%.

A desigualdade também é alta quando se trata de propriedade de equipamentos: enquanto a propriedade de computadores é um item comum nas categorias A e B 95% e 85%, respectivamente, a presença de computadores diminui nas categorias D e E para 14% (CENTRO REGIONAL DE PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, 2020). Além de estar online e ter dispositivos digitais suficientes, o chamado letramento digital também é desigual na sociedade brasileira,

As reflexões do historiador Carlos Ginzburg (2016) sobre a internet, já mencionadas anteriormente, também destacam essa questão do chamado letramento ou domínio digital:

Para levar a cabo uma pesquisa navegando na web, nós precisamos saber como dominar os instrumentos do conhecimento: em outras palavras, nós precisamos dispor de um privilégio cultural que, como posso dizer com base na minha própria experiência pessoal, é como uma regra ligada ao privilégio social (Ginzburg, 2016).

Ginzburg discute a questão do privilégio cultural e social em relação ao domínio das ferramentas de uso da Internet. No entanto, à medida que nos concentramos na educação, é cada vez mais necessário questionar a conectividade como um privilégio social quando já poderia ser entendida como um direito. Esse é, na verdade, o entendimento da Organização das Nações Unidas (ONU), que já reconheceu o acesso à Internet como um direito humano universal (BACCIOTTI, 2014).

No Brasil, embora várias políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024, assegurem a ampliação da conectividade e o uso de tecnologias digitais no processo educacional (MOREIRA, LIMA, BRITO, 2019),

pesquisas mostram grandes deformidades da distribuição.

Tais desigualdades já eram conhecidas no Brasil, durante a pandemia, com a conversão do ensino presencial para o ensino emergencial a distância, a diferença de acesso ampliou essas diferenças. Dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020 mostram que, de março a julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não realizaram atividades escolares em casa. Enquanto apenas 4% das crianças mais ricas estavam sem atividade escolar no mês de julho, esse número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. O relatório conclui: “Dado que o Estado não monitora as famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos” (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020). Na rede estadual de ensino de São Paulo, embora tenha sido criado um aplicativo para transmitir aprendizagem online que não consome o pacote de internet do usuário, apenas 27,3% dos alunos acompanharam as atividades quando a frequência foi medida em alguns dias de maio e junho. 2020. No estado de São Paulo, ao final do ano, cerca de 500 mil alunos não realizaram nenhuma atividade. Uma das principais causas dessa perda de conexão com a escola foi novamente a falta de conectividade, que penalizou ainda mais os alunos de menor renda (Idem, 2020).

No estado de São Paulo algumas iniciativas no setor educacional foram formuladas, ainda que insuficientes, no nível federal prevaleceu novamente o total descaso e omissão (MACEDO, 2019). Enquanto o número de mortos pelo COVID-19 continuava aumentando, o governo federal liderado por Jair Bolsonaro desprezou a população e minimizou a crise, atacando o povo brasileiro em várias frentes. Na educação não foi diferente. O Ministério da Educação (MEC), em uma liderança conturbada que resultou na demissão de um ministro em meio à pandemia, se recusou a adiar o maior vestibular do Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), afirmando no início de maio que o sistema de ensino “não foi criado para corrigir injustiças.” Em vez disso, o então ministro criou uma campanha de mídia que afirmava que mesmo diante da pandemia “a vida não pode parar” e levou todos os alunos a estudar online: “é preciso entrar na batalha e se reinventar”, dizia o comunicado. Após muita pressão do público pelas redes sociais, a data da corrida foi redefinida (PARREIRAS MACEDO, 2020). Em setembro de 2020, o novo ministro da Educação, pastor Milton Ribeiro, afirmou em entrevista a um dos principais jornais do país que as questões de retorno às aulas e acesso à internet

para estudo não eram da competência de seu ministério. Novamente, a estratégia do governo federal foi percebida como sendo fazer o mínimo possível para evitar a responsabilidade pela crise. No final de 2020, apesar de algumas leis formuladas na legislatura, nenhuma política pública federal garantindo conectividade e ensino a distância para alunos de escolas públicas foi aprovada no país.

Assim, diante da pandemia, as soluções oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2020 — como a transmissão de aulas online por meio de um aplicativo que não consome o pacote de dados de internet do usuário ou por meio de um canal de TV — o que não representavam uma alternativa viável. Como não havia soluções oficiais para enfrentar o desafio da educação em meio à pandemia, coube à equipe pedagógica das escolas trabalhar com a comunidade escolar para encontrar soluções que tentassem oferecer um ensino a distância democrático e inclusivo (SANTOS, 2019). Assim, em março de 2020, dadas as orientações federais e estaduais que passaram a incentivar a continuidade do ano letivo por meio da transferência do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, as equipes pedagógicas — assim como diversas instituições de ensino — enfrentaram uma grande crise visto a possibilidade de seguir com o ano letivo em condições tão adversas (MARTINS, 2020).

4.2 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ENSINO REMOTO

Pode-se dizer que a “autonomia” é ficcional, pois raramente transcende o discurso político e a sua aplicação está constantemente longe de ser ótima. Porém a mesma sempre foi uma “ficção necessária” pois é impossível imaginar um funcionamento democrático, acomodando as peculiaridades dos alunos e de suas comunidades, sem reconhecer que as escolas, seus participantes e seus órgãos dirigentes têm uma capacidade efetiva de definir normas, regras e tomar suas próprias decisões em diferentes campos políticos, administrativos, financeiros e de ensino (BARROSO, 2000). Portanto, a educação deve ser considerada como uma transformação social, uma ferramenta democrática inserida no contexto social, refletindo questões econômicas, sociais e políticas, sempre considerando a realização de um projeto (AQUINO, 2008).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) apresenta a mesma como uma proposta de prática educativa que reflete o compromisso e a

responsabilidade do educador pelas relações em sala de aula. No livro se discute sobre o que é “ser ético”, sobre reconhecer um sujeito do outro lado e não um objeto dos interesses do docente. “Toda discussão é parte de uma complexidade tamanha e o despreparo para exercer essa mesma função pode resultar em um verdadeiro desastre na tentativa de ser professor” (FREIRE, 1996, p.34).

Paulo Freire consegue enfrentar o tema com responsabilidade e com habilidade, chamando o leitor para a reflexão. Na introdução ao tema, ele chama a atenção para o comportamento ético dos professores, relacionando os saberes propostos por ele e que são necessários à prática educativa. Freire fala sobre a obrigatoriedade de que o docente observe estas virtudes e as faça acontecer na prática. Sobre a ética, também, diz (1996, p.15):

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro... Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe (FREIRE, 1995, p.15).

Só nesta passagem podemos ver todo o compromisso que o autor implica no comportamento moral, mas não qualquer moralidade, um ato que revela um comportamento transformador, uma proteção e valorização do ser humano e suas condições de existência, contexto social, incluindo seus direitos e obrigações como cidadãos (FREIRE, 1996), Paulo Freire divide o conhecimento em três capítulos: 1) não há ensino sem aprendizagem; 2) ensinar não é transmitir conhecimento; 3) ensinar é uma especificidade humana.

Antes do aprofundamento bibliográfico das três obras citadas, observamos um breve resumo da trajetória de vida de um dos autores mais importantes para

construção do pensamento democrático educacional brasileiro.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife - Pernambuco, 1921 e faleceu em São Paulo em 1997. Educador e Filósofo, dedicou-se à prática de uma pedagogia libertadora, constantemente reexaminando suas teorias e seus próprios preconceitos a partir da reflexão crítica sobre sua prática (Idem, 2022). Prática esta que reflete o quanto a educação opressora reproduz desigualdades. Para além de tudo - e todos- a pedagogia de Freire se baseia no diálogo entre iguais: ambos são sujeitos criadores, corresponsáveis pela produção de conhecimentos.

Em 1943 Freire ingressou na Faculdade de Direito da Universidade do Recife, mas nunca seguiu carreira, tornando-se professor de português em um colégio.

No ano de 1946 foi chefe do Departamento de Educação e Cultura da Secretaria de Assistência Social de Pernambuco, onde realizou trabalhos de alfabetização para grupos vulnerabilizados. Em 1959 participou do concurso público para a Cátedra de História e Filosofia do Ensino de Belas Artes em Pernambuco com a tese Educação e a Atualidade Brasileira (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022).

Em 1961, como chefe do departamento de extensão cultural da Universidade do Recife, Freire montou uma equipe para alfabetizar 300 cortadores de cana em 45 dias (Idem, 2022). O experimento piloto ocorreu em 1963 na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, e ficou conhecido como as Quarenta Horas de Angicos.

Em 1965, período ditatorial, Freire, que vivia exilado no Chile (como mostra o Anexo G) publicou "Educação como Prática da Liberdade", atualizando o texto de sua dissertação de 1959, tornando-se sua primeira obra de repercussão internacional (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022). O livro foi pioneiro na filosofia de educação, que se baseia na formação de cidadãos livres e no respeito ao conhecimento dos alunos. O autor oferece uma reflexão sociológica crítica sobre a formação histórica e cultural do Brasil.

No Chile, Paulo Freire trabalhou com o Movimento Democrático-Cristão da Reforma Agrária e a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). Em 1968 ele completou o manuscrito de Pedagogia do Oprimido, que foi publicado pela primeira vez em inglês e espanhol. E no ano seguinte, em 1969, Freire aceitou um convite para a Universidade de Harvard, onde foi professor visitante por cerca de um ano. Devido à perseguição política, a Pedagogia do Oprimido só foi lançada no Brasil em 1974 (Idem, 2022). No livro, Freire aprofunda sua crítica ao que chama de "educação bancária", na qual os

alunos são percebidos como seres vazios nos quais os educadores depositam conteúdos. Em contrapartida, Paulo Freire defende a educação dos alunos, voltada para a desmistificação do mundo (Idem, 2022). A educação para a resolução de problemas busca construir coletivamente o conhecimento crítico e formar indivíduos livres por meio da prática democrática.

Freire reiterou a importância da continuidade pós-alfabetização que coloca a cultura do aluno no centro do processo de ensino (Idem, 2022).

Entre 1989 e 1991, já de volta ao Brasil, Freire foi Ministro da Educação da Prefeitura de São Paulo durante a gestão da Prefeita Luiza Erundina (1934), onde fundou o Movimento de Alfabetização e Adultos “Mova” São Paulo, algo que se tornou referência nacional na administração pública (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022).

Em 1991, a Academia Paulo Freire foi criada em São Paulo para organizar e difundir o legado do educador. É publicado então o livro “Pedagogia da Autonomia”: focado no conhecimento essencial para a Prática Educacional, em 1996 (Idem, 2022). Com base em sua experiência internacional em educação de massa e administração pública, a obra adota os conceitos centrais de seu sistema filosófico à luz de suas experiências internacionais de educação popular e de gestão pública (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022).

Para além de todas essas informações sobre a vida de Freire, aprofundadas na primeira parte do trabalho, o *corpus* da pesquisa conta com uma lista de publicações internacionais de diversos países como Irlanda, Colômbia, Estados Unidos, entre outros, referenciando o autor e suas produções, como pode ser notado no Quadro 2:

Quadro 2 - Quadro do *Corpus* da pesquisa: artigos internacionais acerca da autonomia necessária nas instituições de ensino com base na bibliografia de Paulo Freire.

Cód.	Título do artigo	Periódico	Qua*	Ano/Vol/Nº
1	<i>El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria</i>	Revista Española de Salud Pública/Espanha	B1	2013/Vol.51 / No. 33
2	<i>The power not yet in power: Paulo Freire, critical pedagogy and the war on public education – an interview with Ira Shor</i>	City University of New York/EUA	A2	2014/Vol.73/No.67

3	<i>The Educational Ontology of Paulo Freire and the Voices of Irish Adult Educators</i>	AONTAS - The National Adult Learning Organisation/Ireland	A1	2015/Vol.46 / No. 45
4	<i>Pedagogy of Experience in Teacher Education for Learner and Teacher Autonomy</i>	Creative Commons Attribution/Colombia	B2	2019/Vol.17.No.19
5	<i>Existentialist Theory in the Pedagogy of Paulo Freire: Its Implications for Adult Education Policy and Practice in Ireland</i>	Journal Articles; Reports - Evaluative/Ireland	A1	2019/Vol. 33/ No. 30
6	<i>A Self-Dialogue with the Thoughts of Paulo Freire: A Critical Pedagogy Encounter</i>	How Journal/EUA	A2	2019/Vol.27/No.28
7	<i>Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos</i>	Universidad de Costa Rica - Revista Acadêmica	B2	2020/Vol.19 / No.19
8	<i>Exploring the Strength of the Process Writing Approach as a Pedagogy for Fostering Learner Autonomy in Writing Among Young Learners</i>	Canadian Center of Science and Education/EUA	A2	2020/Vol.46 / No. 30
9	<i>The Relationship of Paulo Freire's Autonomy Pedagogy With Teaching Practice in an Educational Context</i>	Magazine E-Mosaics/EUA	A2	2021/Vol.13 / No. 22
10	<i>Autonomía y TIC en el aprendizaje de jóvenes y adultos. Pedagogía socio-crítica a través de talleres de scratch</i>	Revista Práxis educativa/México	B1	2021/Vol.22 / No. 11

Fonte: Produzido pela autora.

*Qualis é um sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que relaciona e classifica os periódicos utilizados para a divulgação da produção acadêmico-científica, quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, primeiro encontram-se os saberes relacionados ao tema “não há docência sem discência”. Significa que não se compreende a prática docente sem o discente, visto que o processo de ensino-aprendizagem passa pelo reconhecimento das duas partes envolvidas, professor e estudante, ao qual os dois aprendem e ensinam ao mesmo tempo (FREIRE, 1996).

Ensinar exige rigorosidade metódica e a utilização de método é no sentido de proporcionar ao educando a capacidade de investigação, para que ele não seja simplesmente sujeito passivo da transferência de conhecimento, mas sujeito da construção do conhecimento (FREIRE, 1996). Com isso, o educador ético é aquele que utiliza métodos para que os educandos aprendam a pensar. Foge à ética o professor que vai à sala de aula para transferir conhecimentos já obtidos, sem uma responsabilidade da compreensão efetiva por parte do aluno. Ensinar requer pesquisa, o professor não pode presumir que seu conhecimento é absoluto. Exige-se investigação, mesmo sobre o conhecimento adquirido, pois o mundo e o conhecimento são dinâmicos, mudam a todo tempo, inovam, e o professor deve estar atento a essas inovações. E o mais importante: perguntar sobre o conhecimento. O ensino precisa respeitar o conhecimento dos discentes, entendendo que currículo e seu conteúdo nas escolas não possuem toda compreensão (FREIRE, 1996).

Todos os envolvidos no processo de ensino, inclusive os alunos, possuem uma bagagem cultural que revela conhecimentos importantes para o desenvolvimento social, cujas investigações são relevantes para o processo de formação (LUCKEZI, 1994). Os professores de moral não têm verdade absoluta, mas respeitam e refletem sobre o conhecimento trazido por seus alunos (FREIRE, 1996, p.41).

O ensino precisa ser crítico, o educador deve transmitir aos alunos que o conhecimento deve ser adquirido por meio da aplicação crítica nas relações sociais (p.43).

A criticidade deve sempre ser inserida como um exercício independentemente da modalidade, sendo ela presencial ou remota. Acerca do ensino crítico utilizando tecnologias digitais, de acordo com Ernandes Faria (2009):

El término lo utiliza Inés Bebea (2016) en su Guía de Alfabetización Digital Crítica y se refiere a la comprensión de la tecnología desde una mirada reflexivo-crítica. I Vila, J. J. (2016) reconoce que la nueva alfabetización es la competencia digital. Se ha experimentado

en los últimos años una aceptación e inclusión de las TIC en el entorno educativo. La alfabetización digital crítica como reflexiona Buckingham (2007), no debería limitarse a un kit de conocimientos de Microsoft Office. O ensino deve oferecer uma interface intuitiva, fácil de compreender, donde se pueden manipular contenido multimedia mirado siempre lo ejercicio reflexivo-crítico (HODGES, 2020, p.27) .

Ainda sobre ensinar, exige-se o reconhecimento e o comprometimento da identidade cultural. O professor não pode isolar o conhecimento teórico da sua realidade social e de seus alunos (SÁ, 2001). Todo indivíduo que representa a diversidade da sociedade tem uma carga cultural que deve ser percebida pelos professores. A cultura que se forma fora da sala de aula deve ser percebida pelos professores, “pois essa cultura é aprendida na rua, no cotidiano, está interiorizada nas pessoas e não pode ficar do lado do processo de aprendizagem” (FREIRE, 1996, p.45). Está internalizado nas pessoas, de modo que cada pessoa tem a sua própria personalidade, o seu jeito de ser, um jeito de ser que, segundo Freire deve ser assumido, porque esse pressuposto leva a uma proximidade entre as pessoas, reconhecendo-se como seres humanos e valorizando-os de acordo (VASQUEZ, 2003). Dessa forma, vendo o “outro”, existe uma relação ética entre professor/aluno.

Ensinar exige estética e ética, a construção do conhecimento faz parte da beleza humana, é a formação da moral. O conhecimento eficaz leva à mudança. É por isso que a educação não pode ser apenas uma formalidade, mas uma experiência humana que exige quebrar a ética e permitir que coisas novas se desdobram (FREIRE, 1996).

É preciso ensinar por palavras e ações, em uma educação transformadora que tem como foco a responsabilidade social. Em virtude disso, a relação professor-aluno não pode se limitar às palavras em sala de aula, mas deve se refletir nas atitudes dos professores dentro e fora da mesma (FREIRE, 1996).

Ensinar exige correr riscos, aceitar coisas novas e rejeitar qualquer forma de discriminação. A tarefa do educador é não estar preso a padrões, mas revelar coisas novas, mesmo que as coisas novas sejam o conhecimento do que já existe (NUNES, 2005), ou confirmar o conhecimento existente sem torná-lo obsoleto.

É importante que não haja discriminação de qualquer tipo no processo de ensino, pois a discriminação é uma forma de pensar que impede novas conquistas (FREIRE, 1996). Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, é importante que os professores reflitam criticamente sobre a aplicação do conhecimento na prática começando pelo próprio ato de ensinar e suas teorias didáticas, que é o momento

imediatamente em sala de aula e, depois, sobre as teorias específicas da disciplina trabalhada em sala de aula (p.53).

O professor só tem conhecimento efetivo da produtividade de sua prática educativa em relação aos seus alunos se reflete criticamente como o processo está acontecendo em sala de aula; o professor não pode achar que seus alunos devem se adaptar aos seus métodos, sem refletir sobre os mesmos (FREIRE, 1996).

O professor que fala em democracia não pode boicotar os pensamentos e as realidades de seus alunos, senão o exemplo seria contrário ao seu discurso. Exige-se o reconhecimento e o comprometimento com identidade cultural, o professor não pode isolar o conhecimento teórico da sua realidade social e de seus alunos (Idem, 1996). Todo indivíduo que representa a diversidade da sociedade tem uma carga cultural que deve ser percebida pelos professores, bem como deve ser percebida pelo professor a cultura que se forma fora da sala de aula, pois esta cultura aprendida nas ruas, no cotidiano, está interiorizada nas pessoas, e não pode ficar do lado de fora da sala de aula (FREIRE, 1996).

Em segundo estão os saberes relacionados ao tema “ensinar não é transferir conhecimento” o que indica que o professor que tem conduta ética não usa a sala de aula para realizar um discurso vazio de consciência crítica, ou que mostra suas habilidades de memorização do conhecimento (FREIRE, 1996). Ele abre espaço para questionamento, para investigação, para reflexão, proporcionando a dinâmica do processo ensino aprendizagem e de sua construção (FREIRE, 1996).

Desta forma, o espaço físico ou remoto conhecido como sala de aula é um ambiente onde a diversidade é compartilhada, por isso deve ser um espaço aberto, permeado pela dignidade humana, a busca pela evolução, o respeito, a afetividade, o contraditório, o debate, a busca de novas soluções (não somente técnicas, mas soluções para a vida, para as relações sociais), enfim, a vida, devem ser valorizados, sempre com o intuito de que fique demonstrado naquele momento (que pode ser alguns minutos) “que as misérias morais e materiais da humanidade, se não podem ser vencidas por completo, podem ser diminuídas pela força da integração da diversidade” (FREIRE, 1996, p.47).

Outro aspecto importante a ser considerado é o conteúdo abordado em outra obra investigada por este trabalho. No livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985) o autor elenca a necessidade da problematização no processo de construção do conhecimento argumentando que é possível compreender a pergunta como um

princípio educativo/científico (FREIRE, 1985). Por estimular a curiosidade dos estudantes, ela própria é uma alternativa ao ensino bancário, onde os mesmos não têm a oportunidade de participar do processo de desenvolvimento do conhecimento, pois essa forma tradicional de ensino libera os alunos da reflexão, crítica e interação.

O ato de perguntar também requer planejamento, principalmente se a prática for esquecida. A pedagogia da resposta é muito mais simples, formalizada em retornos específicos, óbvios, únicos, de modo que o interlocutor não tem espaço para perguntar (FREIRE, 1996). O conhecimento se inicia pela curiosidade e necessita corresponder às inquietações do estudante. Sendo assim, uma educação problematizadora não pretende ser uma proposta fechada e acabada, apresentando verdades absolutas. O questionamento abre possibilidades não previstas e a aprendizagem se constitui justamente no confronto de ideias e posicionamentos, na busca por ações transformadoras, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades e competências de diferentes frentes (HODGES, 2020).

Não é uma novidade que para o ERE um dos principais desafios vivenciados pelos professores durante a pandemia foi conseguir despertar o interesse de participação dos alunos na aprendizagem remota (HODGES, 2020). De acordo com uma entrevista realizada por um jornal local com a professora de história Daniela Torres, que também é psicopedagoga em uma escola da rede em Salvador Bahia:

Existem mil sites dizendo que o aluno não interage na aula online porque tem vergonha de abrir a câmera e mostrar seu rosto ou a casa, ou que tem vergonha de falar e expor suas ideias na internet. Porém, a maior parte desses jovens que não interagem nas aulas se expõem nas redes sociais. O que vejo, ao analisar a escola da qual eles saíram antes da pandemia, é que passamos a vida inteira controlando a participação desses estudantes e agora queremos que, do dia pra noite, sejam protagonistas da própria aprendizagem (SALVADOR, 2021, p.4).

Também é importante ressaltar que o espaço físico de uma sala de aula pode ser emoldurado por paredes, mas na verdade é um espaço de intenção, ação, propósito, sentido e vida. Isto posto, a transposição desse espaço para o ensino remoto acabou por subtrair todas essas potências, sendo um espaço apenas de transferência de conhecimento devido a ausência do exercício do corpo docente em “aprender a aprender” (FREIRE, 1996).

A relação professor-aluno deve ser construtiva, teoria e prática são uma via de

mão dupla, o processo de aprendizagem pode ser invertido constantemente, professores aprendem e alunos ensinam com histórias de vida (BARROSO, 1997).

A ética baseia-se no reconhecimento de que “todos são participantes e portadores de cultura, o que nos leva à conclusão de que devemos aprender a ouvir os outros” (FREIRE, 1996, p.63). Portanto, a educação deve ser considerada como uma mudança social, uma ferramenta democrática inserida no contexto social, refletindo as questões econômicas, sociais e políticas (AQUINO, 2008).

A virtualização dos sistemas educativos que hoje somos obrigados a implementar pressupõe a mudança dos seus modelos e práticas e que “obriga o professor a assumir novos papéis, a comunicar de uma forma a que não está habituado” (SALMON, 2000, p.88). Os professores devem acompanhar, motivar, dialogar, ser líderes e mediadores, incentivando e mediando interações interpessoais positivas (NUNES, 2006).

Apesar de todas as limitações do ERE se aglutinar com todas essas práticas citadas, as ações do corpo docente durante o período pandêmico contemplaram firmemente a narrativa trazida pelo autor em dos seus últimos livros, publicado acerca de 30 anos atrás: “Pedagogia da Esperança” (1992) de que é preciso sempre alimentar a esperança de que a mudança é possível. E que as injustiças, as desigualdades, a miséria, podem um dia se não desaparecerem completamente, ao menos serem amenizadas ou corrigidas.

No contexto da crise, os desafios da educação no Brasil não estão apenas relacionados aos problemas curriculares ou aos padrões e métodos do processo de avaliação, mas também aos problemas sociais, familiares e econômicos dos alunos (HENRIQUES, MOREIRA, 2021). Embora os recursos e ferramentas tecnológicas facilitem e mediam a aprendizagem, mesmo que essas tecnologias sejam encontradas com mais frequência em ambientes escolares, a conexão humana proporcionada pelo ensino presencial constitui um elemento essencial que não poderá ser substituído (BARROSO, 1999).

4.3 BREVE BIOGRAFIA DE PAULO FREIRE (1921-1997).

Nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, se despediu do planeta Terra em 2 de maio de 1997 em São Paulo, deixando um legado acadêmico como público e social cuja

responsabilidade pela cuidar, distribuindo-o criticamente e ampliando seus raios de uso e inovação, é individual e institucional, todas as informações aqui descritas foram retiradas do especial centenário Paulo Freire feita pela Cátedra que leva o seu nome publicado em 2022.

A experiência profissional de Freire foi construída em diferentes espaços e em diferentes níveis de ensino dentro da escola e do movimento social do Colégio Osvaldo Cruz, a partir do SESI, Instituto Capibaribe do Recife, Escola de Serviço Social, Escola de Belas Artes, Extensão Cultural do Recife da Universidade do Recife. Também na Universidade Federal de Pernambuco, espalhando-se pelo mundo em diversas formas de colaboração (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022). Foi um dos maiores educadores do Brasil e uma das maiores autoridades mundiais em educação. O criador de um sistema revolucionário de alfabetização de adultos, ele influenciou professores em todo o mundo e ganhou aclamação universal por seu trabalho.

Nos anos de 1989 a 1991, foi Secretário da Educação da cidade de São Paulo, quando oportunizou e vivenciou a ressignificação da Pedagogia do Oprimido ao exercer atividades gerenciais. Como professor, recebeu vários graus de Doutor Honoris publicou e escreveu dezenas de livros, entre os quais destacamos: Pedagogia do Oprimido (1968) (distribuído em várias línguas em todo o globo) Educação como Prática da Liberdade (1967), Ação Cultural para a Liberdade (2014), Cartas à Guiné Bissau (1997) como sendo aqueles cujas idéias estão na base do pensar freireano, Pedagogia da Autonomia (1992), Por uma Pedagogia da pergunta (1985), Por uma Pedagogia da Esperança (1996). Há também aqueles mais recentes, pós-exílio, como Educação na Cidade, A Sombra desta Mangueira, Cartas à Cristina, etc, que mostram outro momento em que Paulo Freire renova e reafirma os princípios que estão na base da pedagogia revolucionária. Construídos no formato de entrevistas e capítulos de livros, os livros-diálogos que se juntam à extensa produção sobre ele, apresentando o legado, cultural, acadêmico e social que Paulo Freire deixou como legado.

Os escritos de Freire testemunham seu profundo respeito por aqueles com quem viveu, ensinou e aprendeu (Idem, 2022). Não apenas porque os ouvia, mas também porque considerava seus conhecimentos e linguagens com respeito e a solidariedade com homens e mulheres letrados, ou não letrados são referências em seus textos e contextos que demonstram a valorização do saber popular, umas das

principais qualidades que inspiraram a produção deste trabalho de conclusão de curso (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022).

Paulo Freire - cidadão do mundo e personalidade do século XX - assistiu, ouviu, questionou, refletiu, em atitude de vigilância. Foi com a vida e o trabalho, com a existência cantada e falada por homens e mulheres, que se construiu um pensamento e uma prática político-educativa comprometida com a humanização dos sujeitos e a transformação da sociedade (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022). Pensamento e prática, cuja finalidade principal é o processo de conhecimento-consciência da realidade do sujeito e pelo sujeito (Idem, 2022).

Essa pedagogia, que toma homens e mulheres como objetos de conhecimento e história, que lida com a leitura da palavra, mas a precede com a leitura do mundo, mal começou a se desenvolver no Brasil no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Essa epistemologia política começava a ser esboçada e incomodava a ditadura durante os anos 60 e 70 que assumiu a direção política do país. Essa ideia e prática, pedagogia emergente e diferenciada, foi interrompida no território brasileiro porque ameaçava o poder político e econômico que roubava dos homens e mulheres brasileiros a posição de protagonistas de suas próprias vidas – experiências – e história (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022).

Uma pedagogia que reconhecia a natureza de ser mais masculino e feminino e, para reconhecer isso, respondia a processos de produção de conhecimento e não a processos de transmissão de quem sabe mais para quem sabe menos, ou quem não sabe, passa a ser interrompida, mas não abolida (Idem, 2022).

A exacerbação do poder, o golpe de Estado (1964), interrompeu a visão e a experiência em solo brasileiro, mas não o sonho coletivo, o que também sonhou Freire, que, apesar das adversidades do destino, continuou sonhando e trabalhando, permanecendo na luta e na construção de uma pedagogia do conhecimento fora do Brasil, sem, no entanto, distanciar-se dela.

A necessidade de se manter vivo e com a família levou Paulo Freire, mesmo contra sua vontade, a diversos contextos de empréstimo para poder custear suas viagens, onde não estava nem desvinculado do Brasil e nem a ele apegado, mas ao mesmo tempo próximo e distante, continuando seus pensamentos e práticas de países solidários (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022). Uma rápida passagem pela Bolívia permitiu-lhe seguir para o Chile, Estados Unidos da América do Norte, Suíça e África, só para voltar ao Brasil depois de 15 anos em um contexto diferente de

abertura política no início dos anos 1980.

São Paulo, por meio da PUC e da UNICAMP, recebeu Paulo Freire em seu retorno ao Brasil. O mesmo estado/município lhe deu a oportunidade de (re)testar o projeto realizado utilizado em Pedagogia do Oprimido, desta vez sob sua própria direção na Secretaria Municipal de Educação - direção colegiada - de onde continuou sua contribuição e dedicação a formação humana e intelectual de crianças, jovens e adultos neste país (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2022).

A ética da solidariedade, a responsabilidade política e o compromisso social com a humanização dos sujeitos se concretizaram em Paulo Freire como uma prática político-pedagógica mediada pela educação. Uma ética que tece sua própria trajetória e que se objetiva como possibilidade de educação libertadora.

É essa responsabilidade política e pedagógica como trabalho em educação que Paulo Freire sistematizou, acumulou e construiu como Pedagogia – Pedagogia do Oprimido (1968), Pedagogia da Esperança (1996), Pedagogia da Autonomia (1992), Pedagogia da Indignação (2000). A Cátedra Paulo Freire da UFPE contribui para concretizar o compromisso da universidade em divulgar as ideias e o trabalho de Paulo Freire na construção de uma ética humanizadora no ensino, na pesquisa e na extensão.

4.4 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA (1992)

O trabalho Pedagogia da Autonomia (1992) é apresentado em três capítulos: Não há docência sem discência, Ensinar não é transferir conhecimento e Ensinar é uma especificidade humana. Essa peça filosófica torna este livro extraordinário e deve ser considerado um texto central para leitura e reflexão pelos educadores, pois destaca vários "pontos principais" para formação de um educador (FREIRE, 1992). Entre eles podemos citar o rigor metodológico, a pesquisa, o respeito ao saber dos alunos, a criticidade, a ética/estética, a corporificação por meio de exemplos, a rejeição a qualquer forma de discriminação, o reconhecimento da identidade cultural, "o bom para os alunos, ter alegria/esperança, ter liberdade/ autoridade, curiosidade e sobretudo consciência da incompletude, saberes necessários para a escolha da temática deste projeto" (1992, p.14).

No que diz respeito à prática pedagógica, o autor destaca que o professor deve estar focado em potencializar e diversificar o conhecimento por meio de duas

chaves, saber ser e poder fazer (1992). Adquirir esses elementos proporciona um exercício contínuo de reflexão crítica diante dos fatos (CANAL, 2019). Assim, a autoridade conferida pelo poder do conhecimento nos adverte que, mesmo condicionados pela sociedade, não devemos aceitar o determinismo, pois a história é um tempo de possibilidades, de problematização e, portanto, leva à mudança (FREIRE, 1992).

De acordo com essa linha de pensamento, para que a qualidade da educação no Brasil melhore, é importante que tenhamos alunos ativos, criativos, insaciáveis e com vontade de aprender, pois isso faz com que os professores desistam do conservadorismo e passem a adotar uma postura visão de futuro ou atitude crítica em sua abordagem (CANAL, 2019). Para que essa transformação aconteça, é necessária uma conciliação entre teoria e prática, porque senão esta poderia ser uma ação mecânica significando que todo conhecimento científico e técnico está perdido. Outro aspecto a ser considerado é que os professores acreditam fortemente que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim criar oportunidades para sua produção e/ou criação (CANAL, 2019).

É preciso afastar a ideia de que o professor é o sujeito e o aluno é essencial, pois ambos estão envolvidos no processo de aprendizagem e ensino, como mostra a semelhança da frase: O professor aprende ensinando e os alunos ensinam aprendendo (FREIRE, 1992). É preciso ainda que aos poucos reformule (remodele) a qualidade do aprendiz bancário para o problematizador, que passa a ter uma curiosidade ingênua, a priori, mas que com a criação ela vai tornando-se epistemológica e gnosiológica por meio da pesquisa (CANAL, 2019). Partindo dessa premissa, jamais assumiria uma posição de neutralidade/passividade (Idem, 1992).

Como seres históricos e sociais, devemos ser criados e não domesticados, pois isso prejudica o que é mais valioso para os humanos: a capacidade de entrar no universo multidimensional proporcionado pelo aprendizado, experiência e vida (CANAL, 2019). À medida que enfrentamos essa visão de mundo em constante evolução, é triste ter que aceitar a morte. O problema de atuação que deve ser considerado é o famoso ditado: não importa quanta informação você tenha, o que importa é o que você faz com ela (Idem, 1992). Resolver os problemas do mundo é saber formar conhecimento e se adaptar a uma determinada situação, ou melhor, é preciso conhecer as estratégias pelas quais grupos de pessoas criam sua existência, isso é em qualquer prática onde uma pessoa queira trabalhar, seja ela no

campo das relações humanas, propriedade, direito do trabalho, educação ou saúde (CANAL, 2019).

A dificuldade desta tarefa é inegável, além da dificuldade, exige paciência e sobretudo a prontidão, compreensão, compatibilidade, segurança e habilidade de quem vai dar a explicação (FREIRE, 1992). Pois nos deparamos com o seguinte: Se de um lado, não podemos aceitar o senso comum, de outro lado, não podemos chegar como donos da verdade e simplesmente cuspir arrogantemente o nosso saber como o único caminho a ser seguido, até mesmo porque a atitude de algumas pessoas é resistente (FREIRE, 1992).

A válvula de saída está tentando sugerir soluções para que a pessoa chegue a um consenso e escolha a melhor forma de resolver seu problema (FREIRE, 1992). Além dos dois problemas citados acima, existe ainda um atrito a ser vencido – a ideologia, que por distorcer a verdade, oculta fatos, torna o indivíduo anestesiado, surdo, míope e servo, só aceitando os acontecimentos como um destino que não pode ser evitado, “o que é notório pela sobrepujança da ética de mercado – visando ao lucro sobre a ética universal do ser humano e da solidariedade – sensível aos reclames da população” (FREIRE, 1992, p.38). Só assim pode surgir um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre a autoridade do professor e a liberdade dos alunos, “despertando a alegria, o desejo e a esperança de estar no mundo, não para se adaptar, mas para promover a mudança” (Idem, 1992, p.35).

O trabalho tem como foco a formação de professores e mostra métodos educacionais para aumentar a independência do aluno, tema apresentado ao longo deste livro, complementando e relembrando as lições aprendidas pelos alunos, apresentadas em três capítulos do livro (FREIRE, 1992, p.39).

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

A construção desse conhecimento, dessa experiência de forma significativa, não pode partir de outro modo a não ser pela curiosidade, a qual muitas

vezes é ingênua, cabendo a nós o incentivo à transformação (FREIRE, 1992)

Como vimos na seção do livro apresentada, algumas dessas informações são do início da construção, entendemos que fazemos parte desta e criação do conhecimento, que somos mais do que observadores do processo e não somos como um banco de dados onde tudo será inserido (CANAL, 2019). Somos a primeira parte da geração de conhecimento e por isso precisamos de uma estrutura importante onde o conhecimento gerado pela necessidade seja apresentado, onde está sendo constantemente modificado, combinado e variado, de acordo com o aluno e a situação apresentada durante o processo de aprendizagem (CANAL, 2019).

4.5 POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA

Para adentrarmos a proposta de Freire de uma pedagogia da pergunta, que implica em uma educação para liberdade, devemos relatar alguns pontos que são condições para que ocorra tal proposta, como o conceito de cotidianidade do outro, que surge na proposta freireana como uma forma de aprendizado (FREIRE, 1985). Segundo Freire, a partir do momento em que posso conhecer o outro, minha própria experiência será problematizada, mas para isso o autor irá considerar a análise da realidade desse outro, ou seja, o assimilar os objetos reais que constituem a vida do homem, uma necessária prática (FREIRE, 1985). Primeiramente, contextualizamos essa proposta pondo-a em contraposição ao que ele denomina de educação bancária: uma educação em que o professor é o detentor do saber e o aluno uma tábula vazia, sendo que o educador irá depositar conhecimentos em seus educandos, meros depósitos (Idem, 1985). O problema levantado por Freire é que tal forma de ensinar tira do aluno a possibilidade de estimulá-lo a pensar, a refletir (FREIRE, 1985). O problema colocado por Freire é que tal método de ensino priva o aluno da oportunidade de incentivá-lo a pensar e refletir. Impede que os alunos se comuniquem, pois na educação bancária, os alunos não têm a oportunidade de participar da busca do conhecimento:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquitetos são os homens, nesta equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porém, fora da busca, fora da práxis não podem ser. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que não julguem nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1975, p. 67).

Segundo Freire, esse tipo de educação bancária desumaniza o homem, não o faz ser mais, por ser um tipo domesticado, e, por outro lado, sua pedagogia sugere o desenvolvimento de uma educação libertadora (FREIRE, 1985). Para tanto, utiliza-se de ideias filosóficas, antropológicas e cosmológicas, voltadas para uma educação de orientação libertadora, que também pode sensibilizar. Propõe, portanto, uma relação de diálogo que será instrumental para viabilizar essa liberdade. Sua proposta se baseia em três condições: 1) consciência, 2) necessidade de diálogo e 3) liberdade. Freire apresenta um princípio filosófico a ser seguido, o diálogo, que fornecerá o suporte básico da liberdade e permitirá uma consciência clara e objetiva, ou seja, pessoas com uma maior compreensão (FREIRE, 1985).

Para Freire essa educação libertadora será uma educação problematizadora, não trará certezas ou verdades acabadas, irá levantar problemas e provocar conflitos que sejam transformadores (CARNEIRO, 2003). O diálogo é um instrumento que fará com que se possa descobrir essa educação problematizadora e trará a possibilidade de criação de conteúdos para a educação, uma vez que não representa algo pronto, mas sim algo produzido em grupo, junto com professores e alunos (CARNEIRO, 2003). Dessa forma, a pretensão freireana com sua proposta de uma pedagogia da pergunta será despertar a educação para determinados elementos essenciais, que parecem estar esquecidos por parte dos educadores ou mesmo pelo sistema educacional em geral. Segundo o educador, a educação está vivenciando um ensino no qual não há uma interação entre educador e educando, ou seja, vive-se uma educação bancária, na qual o professor é o único detentor da verdade, ou do conhecimento. O professor seria aquele com o conhecimento necessário, criando uma lacuna entre os que sabem e os que não sabem (CARNEIRO, 2003).

A educação problematizadora dessa relação dialógica se utiliza da dialética como sendo um método para o diálogo, podendo assim haver contraposição e também contradição de ideias, que possa levar a novas ideias, entre educador e

educando, podendo aprender juntos, gerando uma construção do saber, no qual educador e educando em parceria, se educam (CARNEIRO, 2003). Faundez revela que os pensadores estão acostumados a trabalhar com ideias-modelo, o que nos leva à relação entre natureza e aparência, de modo que podemos ver que a aparência será algo relacionado à sensibilidade, enquanto a natureza também pode revelar a verdade (CARNEIRO, 2003). Desse ponto de vista, os autores argumentam que o mundo em que vivemos é de fato aprendido pelos humanos por meio da aparência, mas isso não significa deixar de lado o contexto. Uma vez que tenhamos apreendido a aparência, poderemos usá-la como suporte para ideias de novos modelos de ensino e aprendizagem (CARNEIRO, 2003).

Faundez diz que tais ideias não podem ser usadas como modelos, mas como compreensão da criação da realidade (CARNEIRO, 2003). Com esses comentários, fica claro que sua proposta é:

Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos inversos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-las. E essas ideias já não serão mais ideias – modelo, serão ideias que irão se fazendo com a realidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 21).

Faundez defende que o intelectual deve partir da nossa realidade, ou seja, da realidade humana, para que possa refletir sobre ela e compreendê-la. Isso ajudará a recuar das ideias-modelo, e abrir um espaço para que as ideias sejam geradas na prática e, assim, acreditar na eliminação de qualquer absolutismo dos modelos conceituais (CARNEIRO, 2003). Tal visão se deve ao método de Freire, que nunca pode ser modelo, pois o método freireano é um conjunto de princípios que devem ser reproduzidos continuamente e, portanto, causam ansiedade nos pensadores e na realidade que eles reproduzem (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). Segundo Freire, a verdade deve ser buscada por meio do diálogo onde os professores aprendem enquanto ensinam, quando revisam seus próprios conhecimentos na busca de ensinar aos alunos, e possivelmente por meio do diálogo entre professores e alunos:

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Dessa forma, quando o professor se sentir tocado pela curiosidade do aluno, sobre suas crenças, ele tem que encontrar formas de apoiar seu ensino, para que seja mais profundo (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). Se a curiosidade dos alunos for pequena, também diminui a receptividade do professor, pois se o professor não for questionado, não haverá dúvidas e, quando questionado, haverá maior chance de descobrir o alcance do aprendizado (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). Essa proposta cria uma nova perspectiva para o professor, desafia-o para uma situação mais crítica e também o obriga a buscar mais informações sobre alguns dos assuntos que irá revelar (FREIRE, FAUNDEZ, 1985).

Freire e Faundez defendiam a ideia de que se deve aprender a fazer perguntas. O ato de perguntar foi esquecido por professores e alunos, pois todo conhecimento começa com uma pergunta, o que Freire chamaria de curiosidade, que Faundez resumiria como a causa da pergunta, e depois é a própria pergunta (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). Segundo os autores, muitas vezes os professores têm respostas preparadas e os alunos já estão totalmente familiarizados com esse método de ensino. Sugere-se que, em primeiro lugar, os professores ensinem fazendo perguntas, pois para as perguntas para as quais se pode buscar respostas, o professor não deve dar uma resposta completa, pois isso não permite que o ouvinte tenha curiosidade ou fatores para ser encontrado (CARNEIRO, 2003).

Infelizmente, a forma atual de ensinar é ter tudo certo, e todo esse sistema de respostas certas, que limita a capacidade de fazer perguntas (CARNEIRO, 2003). Freire diz que o professor autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta, ou seja, tem medo da resposta que deve dar:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer, fazendo melhor a pergunta (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 25).

Dessa forma, podemos perceber que os professores não devem impedir que os alunos expressem seus sentimentos, mas sim dar oportunidades para que os alunos obtenham mais informações (CARNEIRO, 2003). Embora não seja uma questão bem formulada, o trabalho do professor será ajudar o aluno a reformular a questão como tal, pois o professor deve perceber que quando está ensinando, também está

estudando (Idem, 2003)

Precisamos de alguém que nos ensine a fazer perguntas depois: saber perguntar é um pré-requisito para saber quais perguntas nos inspiram e à sociedade mais tarde. Por isso, Freire ressalta que é melhor investir em questões que começam no cotidiano de nossas vidas, a partir dos simples toques humanos (Idem, 2003, p. 105). Faundez também aponta que a fonte do conhecimento está no ato de perguntar, pois ele diz que a primeira língua é uma pergunta. Vale ressaltar que essa proposta de Freire e Faundez sobre a pergunta, não consiste em um ato da pergunta por pergunta; é necessário que o educador ao perguntar tenha uma resposta explicativa do fato e não apenas uma descrição, havendo sempre uma descoberta acerca da palavra e da ação, ou mesmo, como diz Freire, da palavra-ação-reflexão (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). A vida encontra-se entre essas perguntas e respostas, ou seja, tudo deve girar em torno do mundo da vida, o que faz lembrar Sócrates quando na sua Apologia diz:

Talvez o maior bem do homem consista em passar os dias a conversar a respeito da virtude e de outros temas sobre os quais já me ouvistes discorrer, examinando outras pessoas e a mim mesmo, e que a vida sem esse exame não vale a pena ser vivida (PLATÃO, 1970, p. 90, 38a).

Freire aponta a importância da pergunta, mostrando a constituição de uma tese acadêmica, dizendo que é necessário que se faça perguntas que emergem outras perguntas, que serão fundamentais para uma visão coerente e lógica, pois é fundamental aprender a perguntar, tarefa essa que Faundez, atribui a filosofia, como já foi mencionado, e ao conhecimento em geral, o de perguntar e perguntar bem (FREIRE, FAUNDEZ, 1985).

4.6 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Pedagogia da Esperança (1996), é o trabalho que vamos nos ater à análise. Um livro que retoma a história viva dos temas explorados pela Pedagogia do Oprimido, onde o autor traça um esboço sistemático de sua teoria. O trabalho está dividido em sete partes, além da introdução e notas que fornecem algumas informações para os alunos esclarecerem, durante o processo de pesquisa. Palavras, o autor refere-se à obra de forma encantadora, quando diz tê-la escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança (FREIRE, 1996). A defesa da

tolerância não deve ser confundida com a convivência, o progresso moderno e a rejeição do ambientalismo e do neoliberalismo (Idem, 1996).

Em relação ao contexto da educação brasileira, na primeira parte, Paulo Freire informou sobre a urgência da democracia nas escolas públicas, da formação regular dos professores das mesmas, entre os quais, a proteção, merendeira, zeladora, coordenadores e os demais agentes escolares (FREIRE, 1996). Para o autor, os professores progressistas devem criar uma situação falada e comunicativa, trabalhando o processo de ação de aprendizagem, a partir da percepção da realidade que os alunos vivenciam, seu 'aqui', seu 'agora'. A participação do sujeito no processo de construção do conhecimento, não é algo mais democrático, mas algo mais eficaz (FREIRE, 1996). Na segunda parte, Freire recorre à Pedagogia do Oprimido, texto que retoma, na sua 'maioridade', para 're-ver', 're-pensar', 'para re-dizer'. Durante toda a obra o autor refere-se a várias críticas, das quais a Pedagogia do Oprimido foi passiva, e, é nesta segunda parte que ele aproveita, de uma forma muito singela, para agradecê-las (Idem, 38).

O autor destaca que “os professores progressistas precisam acompanhar o sonho da democracia, respeitar os alunos e nunca maltratá-los, mas levá-los a aprender descobrindo a razão das coisas ou conteúdos, empregar a disciplina da mente crítica, que, segundo Freire, se constrói a partir do berçário.” Na terceira parte do trabalho, o autor nos explica como podemos construir esse campo intelectual, mencionado na segunda parte, porque não pode ser criado pelo trabalho que a professora fez para os alunos (educação bancária), mas através da discussão e do mesmo estímulo, vai além do exterior. aluno e não no aluno. Os alunos devem ser os mestres de sua própria educação (FREIRE, 1996). Em cada parte da obra, o autor expressa seu sonho e desejo ardente de abrir um espaço de vida pelos desprivilegiados, para que sejam os criadores de suas vozes, os protagonistas de sua história (FREIRE, 1996). Para Freire, a educação verdadeira é aquela que visa a humanização, ou seja, que busca na construção de uma vida social mais digna, livre e justa, partindo sempre da realidade do educando (FREIRE, 1996). Por isso, sugere aos educadores, a criação de uma postura dialética e não mecânica, modesta mas cheia de esperança, contribuindo para a melhoria das realidades sociais, históricas e opressivas que se deparam atualmente ao mundo (THADEI, 2018).

Na quarta capítulo, Freire diz que não é mecanicista, pois sua perspectiva é dialética, atenta à realidade, que é dinâmica, imprescindível, marcada pela

contradição, e ressalta, aos mecanicistas e idealistas que só é impossível entender o que se passa na relação de opressores e oprimidos, através do entendimento dialético (THADEI, 2018). O autor também menciona os educadores progressistas, no que diz respeito ao conteúdo dos programas educacionais, e diz que eles não têm outra posição diante do conteúdo dos problemas, exceto que lutam incansavelmente para apoiar a governança democrática na sociedade, que significa “a conduta democrática da escola, por um lado, quando necessário, no que diz respeito ao conteúdo, por outro, do que é ensinado” (FREIRE, 1996, p. 50). Freire, e disse, nesta quarta parte, os fatos e acontecimentos contrituídos, os livros que encontrou, as visitas que fez a outros países e, o tempo e o lugar, tem a oportunidade de participar de discussões, quase sempre dentro e entre as fronteiras de Pedagogia do Oprimido (1968).

O pensamento de Paulo Freire rompe relações rígidas de dominação, busca pensar as verdades internas do universo do aluno, para criar uma prática docente que leve em conta a linguagem e a história do corpo coletivo. Além disso, o autor diz: "esta é a esperança que nos motiva" (p. 76).

No quinto capítulo, Freire dá relatos muito interessantes, como: uma conversa que teve, em Genebra, com um trabalhador imigrante espanhol, sobre Educação, programas para crianças pequenas que eles planejaram e implementaram com seus filhos. Sobre sua primeira visita à África, Zâmbia e Tanzânia. Além disso, visitou doze estados dos Estados Unidos, a convite de líderes religiosos ligados ao Conselho Mundial de Igrejas (THADEI, 2018). Em todos os encontros que realizou nestes lugares, os debates giraram em torno da Pedagogia do Oprimido. Na sexta parte, Paulo Freire aborda um tema que já discutirá também na Pedagogia do Oprimido, unidade na diversidade, afirmando ser uma longa e difícil caminhada, as ‘minorias’, no fundo, repita-se, maioria, em contradição com a única minoria, a dominante, teriam muito o que aprender (AUN, M, 2001). O autor explica: "Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se põs a caminhar". (p.155).

Prossegue Freire, destacando que há um outro aprendizado demasiado importante mas, ao mesmo tempo, demasiado difícil de ser feito. Ele refere-se ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura, não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a

compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a cor da ideologia. A multiculturalidade, para o autor, não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, sem medo de ser diferente, de ser cada um 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas. Freire, relata também uma outra jornada com momentos marcantes, a sua primeira visita ao Caribe, com um programa de encontros e debates em várias ilhas, dos quais permitiu ao autor, perceber o quanto estava distante da vida concreta, do cotidiano de camponeses e camponesas.

Como disse Freire, até que isso aconteça, não há dúvida de que a realidade, a política, a sociedade e as escolas, parecerá difícil superar uma consciência irracional e o senso comum. Sair do fingimento e das garantias e entrar no emaranhado da dúvida, do questionamento constante e da busca incansável, sempre será difícil e, para muitos, pode significar uma espécie de loucura. No entanto, deve-se saber que um profissional, no momento presente e todos, principalmente um professor, não pode ficar à margem da história, esperando que ela aconteça, sem intervir. Por fim, Paulo Freire (1997: 110) diz, “ensinar requer compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo”.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 O ENSINO REMOTO E PAULO FREIRE

Os professores têm cada vez mais a necessidade de pesquisar e desenvolver métodos de ensino mais inovadores. "O que está no mundo hoje não deve ser interpretado como eterno ou imutável." (ZITKOSKI, 2000). Mas, para que isso se torne realidade, é preciso que educadores entrem nessa problemática educação, integrando suas propostas de ensino, uma vez que professores e alunos são sujeitos do processo de criação do conhecimento criado por professores e alunos (MACEDO, 2021) Afinal, podemos observar, através desta obra, que Paulo Freire provou que é possível educar para responder aos desafios da sociedade, sendo a educação desta forma, um instrumento de transformação global do homem e da sociedade, tendo como essência a dialogicidade (GROSSI, 2010).

Deve-se entender que não se trata de petrificar as obras de Paulo Freire, mesmo os métodos que ele cunhou nos anos sessenta e revisou nos anos noventa, pois educação também é história (MACEDO, 2021). A questão central é aprender a concepção de educação na qual se fundamenta. Não há uma teoria do conhecimento e um método que não se contentem com idéias. adentrem a essa educação problematizadora, consolide sua proposta pedagógica partindo do ponto de que educador e educando são sujeitos do processo de construção de conhecimentos mediatizados pelo mundo (GROSSI, 2010). Enfim, pelo que foi possível abordar, nos limites deste texto, esperamos haver comunicado a importância destes 3 livros para profissionais da educação, bem como para todos àqueles que estão envolvidos com a escola e preocupados com uma educação autêntica, na qual possa formar crianças e jovens construtores ativos, indiferente de quais situações estejamos passando (MACEDO, 2021) . O trabalho almejou para além dos objetivos gerais que todos os professores sejam contagiados pela paixão de Freire pela vida, pela liberdade, pela alegria de aprender, pela alegria de conhecer junto com os outros, para alcançar seu amor, seus sonhos (Idem, 2021, p.13)

As três narrativas trazidas pelo autor se conectam diretamente com a proposta central do trabalho que visa discutir a democratização do ensino no período de quarentena (FREIRE, 1996; 1992; 1985). As respostas obtidas nos questionários

reafirmam as contribuições de Freire feitas a mais de 40 anos atrás.

A dependência compulsória dos estudantes a vigia feita por educadores durante o período presencial foi essencial para o não desenvolvimento autônomo dos mesmos (MACEDO, 2021). Desencadeando diversos impactos, sendo uma das mais destacadas durante o DSC a busca por parte de educadores durante a pandemia devido ao não acompanhamento das aulas: “Foi difícil para todos terem os mesmos acessos, alcançar todos os alunos por meio digital na busca, e também ter certeza que eles realmente estavam realizando as atividades e aprendendo”, diz o Sujeito 2.

Para além, mesmo estando presentes durante as aulas remotas, muito do interesse dos estudantes em serem participativos e questionadores acabou por minuar, sendo praticamente nulo, devido a todos os desafios de acesso que já foram debatidos ao decorrer do trabalho e boa infraestrutura para que o encontro fosse em sua totalidade acessível a todos (SANTOS, 2019). Muitos alunos tinham vergonha de ligar suas câmeras, primeiro porque nunca haviam sido estimulados antes e também devido a sua condição financeira, como destacado pelo Sujeito 22, indo de contra com a literatura “Por uma Pedagogia da Pergunta (1985).”

Toda essa sobrecarga de trabalho nos educadores acarretou no desânimo da classe, pondo em prova a capacidade de resistir a tais adversidades. Resistir se tornou exercício diário, hábito também colocado em ênfase por Freire em “Pedagogia da Esperança”, esperar por um futuro menos crítico e emblemático passa a se transformar em critério para dar continuidade ao ano letivo (MACEDO, 2021).

Mais do que nunca, conhecer a realidade dos estudantes foi tão importante para um processo empático durante a aprendizagem (MARTINS, 2020). Entender a verdadeira realidade existente de um país subdesenvolvido nos aproxima do êxito de uma prática libertadora de ensino que visa equidade de acesso a todos os envolvidos no processo de conhecimento (MACEDO, 2021).

Ou seja, é emergencial “fazerpensar”, expressão utilizada pela Dra. Luciana Velloso no artigo: “Práticas docentes na cibercultura e o esperar de professoras na pandemia: Possibilidades educativas para tornar o inédito viável”, do contexto atual do avanço do desnível de acesso (2021). Devemos ampliar as ações discursivas sobre o tema e subverter essa educação formal de ensino transmissivo que teima em homogeneizar os corpos (Foucault, 1999) e que retira todo o

pensamento crítico para que alcancemos uma educação de qualidade (GINZBURG, 2016). É preciso enxergar a educação e seu potencial transformador independente de sua modalidade (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, 2020).

A partir da demanda das informações para melhorar sua integração com o alunado é imprescindível a produção de trabalhos científicos que abarque a temática para que os resultados possam auxiliar na construção de políticas públicas educacionais afirmativas que minimizem os impactos dessas desigualdades (Idem, 2020).

É necessário que a escola cumpra seu papel de atuar com uma ferramenta programadora de cidadania (VELLOSO, THIAGO, SILVA, 2021). Mediar esse aprendizado não é uma tarefa fácil, não cabe sermos somente técnicos, nem tão somente afetivos. Para Freire, ensinar é uma tarefa que exige mediar o conhecimento levando em conta os aspectos sociais, emocionais e intelectuais de cada aluno, trabalhando de forma significativa para a construção ao mesmo tempo do caráter e do conhecimento, onde se tratam de aspectos tanto do ambiente escolar quanto fora dele.

5.2 COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES

Os participantes do estudo são oriundos do estado de São Paulo, distribuídos em 9 municípios, com predomínio para a cidade de Ourinhos com oito docentes (22,8%), seguida por Assis, sete (20%), Marília cinco, (14,2%), Bauru, quatro (11,4), São Paulo, Ipaussu e Chavantes, três (8,5%). São professores (TABELA 1) que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quinze (42,8%), anos iniciais, vinte (57,1%) e finais, quinze (42,8%) do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, vinte (47,8%), na Educação Infantil, quinze (42,8%), no Ensino Técnico, dois (5,1%) e no Ensino superior um (3,5%).

Tais professores trabalham com os diversos componentes curriculares, com predomínio para polivalente, vinte e sete (77,1%), atuavam na área das ciências humanas, dezoito (51,4%) nas ciências exatas eram oito (22,8%) e nas ciências da natureza dez (28,5%) (TABELA 2).

Entre aqueles que trabalham em escolas públicas, vinte e cinco (71,4%) são da rede estadual de ensino, dez (28,5%) da rede municipal, três (8,5%) da

rede federal e os demais, vinte (57,1%) de ambas as redes (municipal e estadual).

O tempo de atuação desses docentes é bem variado entre 2 há 20 anos de experiência, entre os vinte (57,1%) com menos de cinco anos de experiência (incluindo dois com apenas nove meses) e os oito (42,8) com vinte anos ou mais (incluindo dois com experiência de vinte anos) (Elaborado pela autora).

Questionados sobre considerarem seu componente curricular mais fácil ou mais difícil do que os demais componentes, para o trabalho remoto, trinta (85,7%) declararam ser mais difícil, seguidos por aqueles que disseram ser de mesmo grau de dificuldade três (8,5%) e aqueles que optaram em dizer que mais, dois (5,7%) (Elaborado pela autora). Os demais ou não responderam ou não souberam responder, tais informações se encontram nas Tabelas a seguir 1 e 2:

Tabela 1 - Informações Gerais dos Candidatos

Variáveis	Nº P (*)	%
Sexo		
Feminino	23	65,7
Masculino	11	31,4
Intersexo	2	5,7
Escolaridade		
Graduação	35	100,0
Especialidade	17	48,5
Mestrado	3	8,5
Doutorado	1	2,8
Escola		
Pública	25	47,7
Privada	5	40,0
Ambas	5	14,2
Tempo de atuação (anos)		
< 2	5	14,2
2 - 5	6	17,1
5 - 10	8	22,8
10 - 15	10	38,5
15 - 20	4	11,4
≥ 20	2	5,7
Municípios		
Ourinhos - SP	8	22,8
Marília - SP	5	14,2
Assis - SP	7	20,0
Bauru - SP	4	11,4
Chavantes - SP	3	8,5
Ipaussu - SP	3	8,5
Presidente Prudente - SP	2	5,7
São Paulo - SP	3	8,5

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Tabela 2 - Informações Gerais No/2

Variáveis	Nº P (*)	%
Atuação		
<u>Ensino Fundamental</u>	10	28,5
Ensino Médio	15	42,8
Educação Infantil	5	14,2
Ensino Técnico	2	5,7
Ensino superior	1	3,5
Área do Conhecimento		
Ciências Exatas	8	22,8
Ciências da Natureza	10	28,5
Ciências Humanas	18	51,4

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Observa-se que os professores acham mais difícil desenvolver atividades remotas nos componentes curriculares que exigem maior demonstração para resolução de atividades e situações-problema. Tal fato pode estar associado ao escasso repertório dos professores em relação às ferramentas digitais disponíveis, uma vez que a maioria dos professores utiliza recursos mais básicos, como Pacote Office, Youtube e Redes Sociais (LAGARTO, 2013). Mais do que a maioria, trinta e três (94,2%) dos respondentes declarou pretender, de alguma maneira, manter o uso desses recursos tecnológicos após a pandemia, seguidos daqueles que disseram que talvez façam uso, dois (5,7%).

5.3 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC, 2022)

Para realizar as análises via método do DSC, empregou-se o agrupamento de 6 participantes a cada questão aberta, onde todos os trinta e cinco responderam

todas as questões; selecionaram-se alguns trechos de maior representatividade, após uma leitura minuciosa de todas as respostas, desconsiderando-se respostas vagas ou não relacionadas ao que foi indagado.

O quadro 2 apresenta questões sobre a dificuldade e facilidade de organização e execução das atividades remotas para os professores. Examinando o discurso do docente (Discurso do Sujeito Coletivo), as respostas apontaram para algumas das dificuldades encontradas nesse ambiente remoto, como, por exemplo, a necessidade de adaptação rápida aos novos métodos de ensino; a desigualdade social de alunos, o que os torna sem acesso a uma aprendizagem mais democrática e autônoma; aumento significativo da jornada de trabalho, decorrente da necessidade de conectividade online constante.

No que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos, os professores refletiram criticamente sobre a realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios e a relação entre as TDIC e os objetivos de aprendizagem, como ser notado na fala do sujeito 1: “Tive dificuldade, pois foi um curto tempo para adaptação e o retorno dos alunos foi muito abaixo do esperado, mostrando assim o despreparo dos alunos também. Outro ponto é que atuo com um grupo bastante heterogêneo, tenho alunos que possuem *smartphone* de última geração, e outros que possuem apenas uma televisão, por isso, o planejamento das minhas aulas foi em cima de recursos digitais limitados, o que dificultou ainda mais que o ensino chegasse de uma forma adequada para todos”, dados da coleta.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 11), “a mera integração dos recursos tecnológicos não altera o processo educacional”, porém, o contexto em que esses processos ocorrem e as relações entre seus participantes e as tarefas e conteúdos de aprendizagem abrem caminho para uma eventual transformação profunda desses processos. Fato confirmado pela pesquisa de França Filho, Antunes e Couto (2020), o que sugere a relevância de se considerar a natureza técnica e funcional das TDIC. Os dados da pesquisa qualitativa sugerem que as dificuldades que os professores já vivenciam no ensino presencial, mas de certa forma se agravam no ambiente de ensino durante a pandemia.

Ao pesquisar a percepção de 35 professores do ensino básico sobre os tempos desfavoráveis na educação e os desafios que a pandemia do COVID-19 impõe às suas práticas pedagógicas, constatou-se que, apesar das dificuldades na transição para o ensino presencial, o uso de modelos remotos e TDIC, professores apontam

como foram os momentos desafiadores e enriquecedores da pandemia, para sua prática, trazendo à tona o processo de "reinvenção" desses educadores.

No contexto da crise, os desafios da educação no Brasil não estão apenas relacionados às questões curriculares ou aos padrões e métodos do processo de avaliação, mas também às questões sociais, familiares e econômicas dos alunos, como é destacado na fala do sujeito 4: “Foi um período de extrema dificuldade, pois já trabalhei durante anos na educação pública e nunca tive que me reinventar tanto. Muito luto, revolta, emocionalmente foi extremamente difícil se adaptar a tantas mudanças. Trabalho sobrecarregado, e muitas pessoas despreparadas para a exaustão que foi ir atrás de cada estudante”, coleta de dados.

Os dados de percepção dos professores sugerem que, independentemente das variáveis (componentes curriculares; tempo de experiência docente; uso pré-pandemia de TDIC; escolas público-privadas-ambos) destacam a extrema importância atribuída ao ensino presencial, à socialização e à interação que ocorre no ambiente da sala de aula, seja entre o professor e o estudante, seja entre os estudantes e seus pares.

Embora os recursos e ferramentas tecnológicas auxiliem e mediam a aprendizagem e cada vez são mais frequentemente encontradas em ambientes escolares, as conexões pessoais oferecidas pelo ensino presencial serão um fator importante para facilitar e enriquecer o processo de aprendizagem a partir de agora.

As limitações óbvias dos dados obtidos e da análise ao longo do texto são evidentes por se tratar de uma amostra específica e não probabilística. Felizmente, as reflexões aqui delineadas, em outros contextos do território brasileiro, dimensões continentais e desigualdades, serão entrecortadas por outros fatores que aumentarão ou diminuirão sua intensidade, permitindo outras reflexões, talvez comparações.

Entre as muitas preocupações levantadas pela crise, uma delas é a desigualdade digital. “Desde que as portas da escola fecharam em março, surgiram preocupações de que muitos alunos não poderiam participar de atividades remotas porque não têm acesso à Internet ou aos dispositivos eletrônicos adequados de que precisam para estudar em casa”, diz o sujeito 10, dados das entrevistas. Embora proporcionalmente o número de alunos desvinculados seja pequeno (menos de

10%, bem diferente de outras escolas públicas do estado de São Paulo) faziam as atividades solicitadas, o que foi extremamente desafiador, coleta dos dados.

Mais uma vez, a questão da desigualdade digital é entendida como um fenômeno que opera em múltiplos níveis, com implicações para o uso diferenciado dessas atividades, ferramentas e conteúdos. Além das questões de acesso à internet, adequação dos dispositivos digitais e facilidade de uso dessas tecnologias, o tempo, a saúde e os interesses dos familiares em acompanhar essas atividades são elementos centrais de bom uso que se mostraram bastante variados, como demonstrado em diversos relatos, como pode ser visto nas respostas dos questionários.

A pandemia afetou as famílias escolares de várias maneiras, criando instabilidade econômica, psicológica, social e de saúde. Existem até famílias que perderam suas casas porque não podiam pagar o aluguel e todos os membros da casa perderam seus empregos de repente. Sem mencionar os muitos outros desafios associados ao ensino remoto de emergência, como a dificuldade de controlar os membros da família para levar os alunos às aulas no horário certo, dificuldade de controlar o tempo de tela de crianças e adolescentes que, mais do que nunca, passaram muitas horas diárias entretidos com jogos e vídeos no YouTube, dificuldade de cumprir os prazos das lições e dúvidas com o conteúdo ministrado. A manutenção do interesse dos estudantes em relação aos estudos, bem como a solidão e as saudades dos colegas, também surgiu como obstáculo para o andamento da educação formal durante a pandemia, visto na coleta de dados, todas essas informações constam nos Quadros a seguir do 2 ao 16:

Quadro 2 - De que forma a organização e a execução dessas atividades foram para você, em termos de facilidades e/ou dificuldades?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 1– ESCOLA PÚBLICA: Tive dificuldade, pois foi um curto tempo para adaptação e o retorno dos alunos foi muito abaixo do esperado, mostrando assim o despreparo dos alunos também. Outro ponto é que atuo com um grupo bastante heterogêneo, tenho alunos que possuem <i>smartphone</i> de última geração, e outros que possuem apenas uma televisão, por isso, o planejamento das minhas aulas foi em cima de recursos digitais limitados, o que dificultou ainda mais que o ensino chegasse de uma forma adequada para todos.	1. Muita dificuldade, pois foi um curto tempo para adaptação 2. E o retorno dos alunos foi muito abaixo do esperado 3. O planejamento das aulas foi em cima de recursos digitais limitados, o que dificulta ainda mais que o ensino chegue de uma forma adequada para todos.	SUJEITO 2 – ESCOLA PÚBLICA: Foi difícil para todos terem os mesmos acessos, alcançar todos os alunos por meio digital na busca, e também ter certeza que eles realmente estavam realizando as atividades e aprendendo.	1. Difícil todos terem os mesmos acessos 2. E também ter certeza que eles realmente estavam realizando as atividades e aprendendo.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 2 - De que forma a organização e a execução dessas atividades foram para você, em termos de facilidades e/ou dificuldades?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 3 – ESCOLA PÚBLICA: Como eu já trabalhava com recursos digitais em aula eu acabei por ter maior facilidade, porém, como boa parte dos estudantes mais pobres não conseguiram acompanhar nem um terço das atividades durante o período. Com tudo acredito se tiver uma próxima boa gestão isso poderá ser superado ao longo das próximas décadas	1. Maior facilidade por já trabalhar com recursos digitais. 2. A maioria dos meus alunos não conseguiram acompanhar as atividades. 3. Isso poderá ser superado com uma boa gestão	SUJEITO 4 – ESCOLA PÚBLICA: Foi um período de extrema dificuldade, pois já trabalhei durante anos na educação pública e nunca tive que me reinventar tanto. Muito luto, revolta, emocionalmente foi extremamente difícil se adaptar a tantas mudanças. Trabalho sobrecarregado, e muitas pessoas despreparadas para a exaustão que foi ir atrás de cada estudante.	1. Um período de extrema dificuldade 2. Pois já trabalhou durante anos e nunca teve que se reinventar tanto 3. Momento de luto e revolta 4. Trabalho sobrecarregado 5. Exaustão de ir atrás de cada estudante

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 3 - De que forma a organização e a execução dessas atividades foram para você, em termos de facilidades e/ou dificuldades?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 5 – ESCOLA PÚBLICA: Nunca me senti tão desafiada, porém acredito que tivemos muito pouco tempo para nos adaptar. Muita informação de todos os lados, muito tempo em fazer e pouco pra pensar.	1. Nunca me senti tão desafiada. 2. Pouco tempo para se adaptar. 3. Muita informação de todos lados. 4. Muito tempo em fazer e pouco pra pensar.	SUJEITO 6 – ESCOLA PÚBLICA: Não tive nenhuma dificuldade quanto às ferramentas utilizadas, apenas me senti impotente com o número de circunstâncias que não faziam o entendimento do conteúdo por parte dos alunos. É tanto absurdo, mas devemos considerar que superamos uma fase difícil.	1. Nenhuma dificuldade com relação às ferramentas utilizadas. 2. Apenas me senti impotente 3. O conteúdo não chegou em todos os alunos 4. É tanto absurdo mas superamos uma fase difícil.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 4 - Quais são os impactos negativos/positivos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 7 – ESCOLA PÚBLICA: Um pouco negativo é que nunca fiquei tão sobrecarregada, todos os alunos foram de alguma maneira impactados. O ponto positivo é que tivemos contato com ferramentas que até então não eram tão comuns durante as aulas.	1. Ponto negativo sobrecarga 2. Todos os alunos foram impactados de alguma forma 3. O ponto positivo é que tivemos contato com ferramentas que até então não eram tão comuns.	SUJEITO 8 – ESCOLA PÚBLICA: Foi difícil para todos, nem todos os alunos tinham acesso a celular e a internet, o diálogo era muito vago feito apenas via Whatsapp. Ponto positivo é que não tive que me deslocar até o trabalho.	1. Difícil para todos 2. Nem todos os alunos tinham celular e internet 3. O contato era apenas por Whatsapp 4. Ponto positivo é que não tive que me deslocar até o trabalho

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 5 - Quais são os impactos negativos/positivos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 10 – ESCOLA PÚBLICA: Ponto positivo foi poder ficar em casa, porém, com muito trabalho dobrado tendo que fazer muitas horas a mais sem receber. Alunos evadiram muitas aulas e não retornaram para o presencial	1. Ponto positivo poder ficar em casa. 2. Porém com muito trabalho dobrado . 3. Alunos evadiram as aulas e não voltaram para o presencial.	SUJEITO 11 – ESCOLA PÚBLICA: Difícil responder sobre impacto positivo pois dificilmente alunos tem em casa um espaço adequado para educação, o que facilitou a não presença deles em aula. Os acessos não são os mesmos. Aí o impacto negativo pode-se dizer que foi a falta de estrutura mesmo. Não dava para ter certeza de que eles realmente estavam fazendo as atividades e aprendendo ou só copiando.	1. Difícil responder sobre ponto positivo. 2. Nem todos tem os mesmos acessos para se educar. 3. E também ter certeza que eles realmente estavam realizando as atividades e aprendendo.

Quadro 6 - Quais são os impactos negativos/positivos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 12 – ESCOLA PÚBLICA: De impacto negativo posso dizer baixo empenho dos estudantes e falta de participação em sala de aula. Para adaptar as aulas que eu já tinha foi difícil também, ninguém sabia como fazer. Já como positivo penso que não sair de casa para trabalhar foi muito bom! Mas tive que dar mais conta das coisas de casa também - o que me desgastou bastante nesse período.	1. Baixo empenho dos estudantes e falta de participação na aula. 2. Dificuldade na adaptação das aulas 3. Ponto positivo foi não sair de casa para trabalhar - mas junto disso veio a demanda a mais de cuidar da casa.	SUJEITO 13 – ESCOLA PÚBLICA: Sinto que foi um momento complicado em vários aspectos. Apesar de ser um momento importante pro país, o isolamento social trouxe vários déficits pro acompanhamento dos alunos. Muita gente ficou para trás e agora teremos que resgatar eles. Por isso, posso dizer que os impactos negativos são muitos e o positivo foi ter acabado, porque daí conseguimos ir atrás dos alunos que perderam tanto conteúdo.	1. O isolamento social trouxe vários déficits pro acompanhamento dos alunos. 2. Impactos negativos são muitos. 3. O impacto positivo foi ter acabado o isolamento social, pois assim conseguimos ir atrás dos alunos que perderam tanto conteúdo.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 7 - Quais são os impactos negativos/positivos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 14 – ESCOLA PÚBLICA: Eu até achei tranquilo adaptar pro online as aulas. A parte boa foi que as aulas duravam menos, mas é que tinha poucos alunos e essa foi o ponto negativo.	1. Achou tranquilo adaptar para o online as aulas. 2. Aulas duravam menos. 3. O ponto negativo foi de ter poucos alunos.	SUJEITO 15 – ESCOLA PÚBLICA: Alcançar todos os alunos da escola foi um trabalho árduo e sem respostas. Tentamos ir até a casa de alguns pra levar atividade, mas, mesmo assim, foi trabalho dobrado. Pouca gente aprendeu alguma coisa, e isso foi um ponto bem negativo. A situação das famílias era difícil também, não dava pra cobrar.	1. Trabalho árduo e sem respostas em alcançar todos os alunos da escola. 2. Pouca gente aprendeu alguma coisa. 3. Não citou ponto positivo.

Quadro 8 - Como você considerou o componente curricular durante a pandemia?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 16 – ESCOLA PÚBLICA: Sinto que acabou sendo um período muito conteudista, sem abarcar as realidades que estávamos (estamos) vivendo no país. Muito familiar dos alunos morreram, e aí como pensar em componente curricular? Foi difícil. As minhas aulas foram todas em cima de recursos digitais limitados, não sei fazer isso.	1. Período muito conteudista. 2. Não abarcou as realidades que estávamos (estamos) vivendo no país. 3. Como pensar em componente curricular sendo que os familiares dos alunos estavam morrendo? 4. Aulas criadas em cima de recursos digitais limitados.	SUJEITO 17 – ESCOLA PÚBLICA: Foi muito complicado delimitar os componentes curriculares durante o tempo de pandemia pois só tínhamos como base anos onde nada disso estava acontecendo. Para todos terem os mesmos acessos, deveríamos ter feito de outra forma. Nem metade do que planejamos foi trabalhado em 2020.	1. Complicado delimitar os componentes curriculares durante o tempo de pandemia. 2. Só tínhamos como base para o componente curricular anos onde não havia Pandemia. 3. Nem metade do que foi planejado foi trabalhado em 2020.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 9 - Como você considerou o componente curricular durante a pandemia?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 18 – ESCOLA PÚBLICA: A flexibilização curricular veio e foi necessária!	1. Muita dificuldade, pois foi um curto tempo para adaptação. 2. E o retorno dos alunos foi muito abaixo do esperado. 3. O planejamento das aulas foi em cima de recursos digitais limitados, o que dificulta ainda mais que o ensino chegue de uma forma adequada para todos.	SUJEITO 19 – ESCOLA PÚBLICA: Foi extremamente difícil para todos terem os mesmos acessos, alcançar todos os alunos por meio digital na busca, e também ter certeza que eles realmente estavam realizando as atividades e aprendendo.	1. Difícil todos terem os mesmos acessos. 2. E também ter certeza que eles realmente estavam realizando as atividades e aprendendo.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 10 - Como você considerou o componente curricular durante a pandemia?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 20 – ESCOLA PÚBLICA: O conteúdo infelizmente na maioria das escolas não foi adaptado para o ensino remoto, apenas foi repassado aquilo que seria dado presencialmente, o que piorou ainda mais a situação.	1. Conteúdo não foi adaptado. 2. Apenas repassado aquilo que seria dado presencialmente. 3. O que piorou ainda mais a situação.	SUJEITO 21 – ESCOLA PÚBLICA: Foi corrido, muita coisa para dar em 15 ou 20 min de aula, sem condições nenhuma de dar aula de maneira satisfatória, professor e aluno foram afetados.	1. Foi corrido, muita coisa para dar em 15 ou 20 min. 2. Sem condições nenhuma de dar aula de maneira satisfatória. 3. Professor e aluno foram afetados.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 11 - Você acredita que o ensino remoto desmotivou os estudantes a questionarem? E a participarem mais efetivamente das aulas, durante o período de quarentena ?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 22 – ESCOLA PÚBLICA: Sim, extremamente, tiveram muitos alunos se não a maioria que não ligavam sequer a câmera, quem dirá abrir o microfone e elaborar uma questão crítica sobre qualquer que seja o tema.	1. Sim, extremamente, tiveram alunos que não abriram a câmera. 2. quem dirá abrir o microfone e elaborar uma questão crítica.	SUJEITO 23 – ESCOLA PÚBLICA: Todas as perguntas feitas ficaram cada vez mais superficiais, os poucos alunos que participavam se sentiam pressionados a responder de forma inteligente. A maioria não participou de maneira nenhuma, tantos meus alunos mais novos quantos os mais velhos dos últimos anos.	1. Todas as perguntas eram feitas de maneira superficial. 2. Os poucos alunos que participavam se sentiam pressionados. 3. A maioria não participou de maneira nenhuma.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 11 - Você acredita que o ensino remoto desmotivou os estudantes a questionarem? E a participarem mais efetivamente das aulas, durante o período de quarentena ?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 24 – ESCOLA PÚBLICA: No início ninguém participava, depois foi melhorando, porém dependia muito da condição financeira dos alunos, muitos ficavam envergonhados de abrir a câmera, de alguma forma todo processo foi muito invasivo para todos.	1. No início ninguém participava. 2. Depois foi melhorando. 3. Mas dependia da condição financeira dos alunos. 4. Muitos tinham vergonha. 5. De alguma forma o processo foi muito invasivo para todos.	SUJEITO 25 – ESCOLA PÚBLICA: Totalmente, praticamente ninguém participava.	1. Totalmente. 2. Quase ninguém participava.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 12- Você acredita que o ensino remoto desmotivou os estudantes a questionarem? E a participarem mais efetivamente das aulas, durante o período de quarentena ?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 26 – ESCOLA PÚBLICA: Acredito, sim, que o fato dos alunos estarem 100% online fez com que até a motivação de participar da aula tenha caído. Quem dirá se questionarem ou serem ativos. Eles já não estavam ativos antes da quarentena, né? Aí acho que só piorou.	1. Motivação de participar em aula, sendo ela inline, caiu entre os alunos. 2. Alunos se questionarem ou serem ativos também. 3. Já não eram ativos antes da quarentena	SUJEITO 27 – ESCOLA PÚBLICA: Sim, com certeza, os alunos já tinham muita dificuldade de participar das aulas de matemática, fazer isso virtualmente, então, foi caótico.	1. Sim, com certeza 2. Os alunos já tinham dificuldade de participar das aulas virtualmente 3. Foi caótico

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 12 - Você acredita que o ensino remoto desmotivou os estudantes a questionarem? E a participarem mais efetivamente das aulas, durante o período de quarentena ?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 28 – ESCOLA PÚBLICA: Sim, com total certeza. Os alunos quase nunca participavam e quando participavam era pra responder só a chamada. Sempre eu tinha que insistir muito pra eles participarem, foi emblemático.	1. Sim, com total certeza Quase nunca participavam. 2. Só respondiam à chamada. 3. Tinha que insistir muito para eles participarem. 4. Era muito emblemático.	SUJEITO 29 – ESCOLA PÚBLICA: Quase zero participação da parte dos alunos, muitas questões individuais envolvidas a maioria nem aparecia nas aulas.	1. Quase zero participação. 2. Muitas questões individuais envolvidas. 3. Nem apareciam nas aulas.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 13 - O quanto o ato de resistir significou para você nesse momento? Você acredita que a produção feita por Freire contribuiu de alguma forma no "esperançar" durante a pandemia? Durante esse período de crise?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

SUJEITO 30 – ESCOLA PÚBLICA: Me senti muito cansada, confesso ter pensado muitas vezes em desistir, mas fiquei positiva que aquilo seria temporário, mesmo estando muito sobrecarregada fiz tudo o que foi possível para resgatar esses alunos para que não evadissem da escola. Sinto que muitos não conseguiram permanecer conosco. Resistência e esperança diária foram importantes.	1. Me senti muito cansada 2. Confesso me sentir ter pensado em desistir 3. Porém fiquei positiva de aquilo seria temporário 4. Fiz tudo o que foi possível para resgatar esses alunos para que não evadirem da escola. 5. Sinto por aqueles que não conseguiram permanecer conosco. 6. Resistência e esperança diária foram importantes.	SUJEITO 31 – ESCOLA PÚBLICA: Sim, me senti completamente atravessado pela literatura de Freire, fiquei abismado como poderia ter passado tanto tempo e de alguma forma nos auxiliar tantos anos depois em um momento de crise. Com certeza foi incentivo de inspiração para muitos professores, colegas de trabalho e amigos.	1. Completamente atravessado pela literatura de Freire. 2. Abismado como poderia ter passado tanto tempo depois. 3. Auxiliar tantos anos depois em um momento de crise. 4. Foi um incentivo de inspiração para muitos professores e colegas.
--	---	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 14 - O quanto o ato de resistir significou para você nesse momento? Você acredita que a produção feita por Freire contribuiu de alguma forma durante esse período de crise?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 32– ESCOLA PÚBLICA: Muito, acho a todos nós foi dada uma missão de não desistir, todos se sentiram muito afetados, sobrecarregados, mas relembrei muito do que vi nas aulas da graduação, mesmo Paulo Freire sendo renegado por esse governo se fez presente com toda sua contribuição.	1. Muito, acho que a todos nós foi dada uma missão de não desistir. 2. Todos se sentiram muito afetados, sobrecarregados. 3. as relembrei muito do que vi nas aulas da graduação, mesmo Paulo Freire sendo renegado por esse governo se fez presente com toda sua contribuição.	SUJEITO 33 – ESCOLA PÚBLICA: Sem dúvida nenhuma, me mantive certa de que iria passar, assim como todos os outros momentos.	1. Sem, dúvida nenhuma. 2. Me mantive certa de que iria passar, assim como todos os outros momentos.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 15 - O quanto o ato de resistir significou para você nesse momento? Você acredita que a produção feita por Freire contribuiu de alguma forma durante esse período de crise?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 34– ESCOLA PÚBLICA: Resistir é a única maneira de não desistir, sabe? Com certeza temos muito ainda a aprender com Freire sobre as adversidades da vida, mas penso que sim, ele contribuiu demais pro saber brasileiro.	1. Resistir como única maneira de não desistir 2. Sim, Freire contribuiu demais pro saber brasileiro.	SUJEITO 35 – ESCOLA PÚBLICA: Passamos por um momento de crise muito grande, tanto pessoal quanto na escola. Ter Freire como referência, foi (e é) bem importante no ato de não largar de mão. Dava vontade, mas a gente não larga, né. Apesar de tudo, resistimos. E resistir significa não largar nada. Ir em frente, apesar das adversidades.	1. Passamos por um momento de crise muito grande. 2. Ter Freire como referência foi bem importante para não “largar mão”. 3.resistir significa não largar nada.

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 16 - O quanto o ato de resistir significou para você nesse momento? Você acredita que a produção feita por Freire contribuiu de alguma forma durante esse período de crise?

Expressão-Chave	Ideias Centrais	Expressão-Chave	Ideias Centrais
SUJEITO 34– ESCOLA PÚBLICA: De muitas formas, foi um período difícil para nós educadores, extremamente turbulento, mas nos mantemos de pé.	1. De muitas formas, foi um período difícil para nós educadores 2. extremamente turbulento mas nos mantemos pé	SUJEITO 35 – ESCOLA PÚBLICA: Acho que tivemos que nos reinventar de uma forma abrupta, porém acredito que direta ou indiretamente a prática libertadora estava sendo feita, através da subversão desse sistema que exclui mais do que incluir. As condições que poderiam ser ruins se tornaram pior no sentido que tivemos uma parte da população e do governo muito negacionista. Porém nós vencemos e acredito que podemos reconstruir o que foi	1. Tivemos que nos reinventar de uma forma abrupta. 2. Direta ou indiretamente a prática libertadora está sendo feita através da subversão desse sistema que exclui mais do que inclui. 3.As condições que poderiam ser ruins se tornaram pior no sentido que tivemos uma parte da população e do governo muito negacionista.

		perdido, Paulo Freire votou no Lula enquanto estava vivo e isso é muito significativo ainda mais agora.	4. Podemos reconstruir o que foi perdido 5. Paulo Freire votou no Lula enquanto estava vivo e isso é muito significativo.
--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a pandemia impactou nas vidas de educadores e estudantes, de modo que todos sentiram afetados pelo distanciamento no período de quarentena. Visto isso foi, e é extremamente necessário um olhar empático para essas narrativas. Compreender as adversidades sociais instauradas em um período de crise, nos exige atenção na produção de discussões acerca de um debate tão importante para o Brasil: A democratização das TICS. Conclui-se também que, que o ensino remoto jamais poderá substituir as aulas presenciais, uma vez que a aprendizagem deve ser pautada em critérios bem definidos, como demonstrado nas obras que foram fonte bibliográfica deste trabalho: *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), *Pedagogia da Esperança* (1996).

Em meio a esse contexto de educação remota, cabe a todos os envolvidos no processo educacional unir esforços para refletir sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas às diversas realidades, a fim de que os impactos e as consequências da pandemia sejam, ao menos, atenuados.

Ao investigar as opiniões de 35 professores da Educação Pública sobre os maus momentos da educação e os desafios que a pandemia do Covid-19 tem colocado em seu ensino, constatou-se que, apesar da dificuldade de transferir a instrução para a sala de aula remotamente e o processo de ensino na utilização das TICS, os professores demonstraram que os momentos da pandemia foram desafiadores e enriquecedores, em sua prática, processo de "reinvenção" dos professores como é notável na fala do Sujeito 33. Os desafios que a educação brasileira tem enfrentado, no contexto da crise, envolvem fatores que não estão relacionados apenas à questão dos conteúdos programáticos ou aos critérios e à metodologia do processo avaliativo, mas englobam questões sociais, familiares e econômicas dos estudantes, como pode ser observado na fala de vários participantes. A coleta perceptual dos docentes sinalizam, independentemente das variáveis (componente curricular; tempo de atuação docente; uso ou não das TDIC, antes da pandemia), a extrema importância atribuída ao ensino presencial, à socialização e à interação que ocorre no ambiente da sala de aula, seja entre o professor e o estudante, seja entre os estudantes e seus pares (2022).

Enquanto os recursos tecnológicos auxiliam e se tornam mediadores da aprendizagem, embora essas tecnologias estejam mais presentes no contexto

escolar, a partir de agora, as relações interpessoais são proporcionadas pelo ensino presencial é uma parte importante da aprendizagem e influencia diretamente na participação dos estudantes em questionar e interagir com as atividades.

É notável as limitações manifestas dos dados obtidos e das análises apresentadas, ao longo do texto, por tratar-se de amostra específica, não probabilística. Todas as informações contidas neste trabalho se alinham de alguma forma com diversas realidades brasileiras, podendo a partir dele existir possibilidade de reflexão e comparação, sendo em algumas regiões com maior ou menor intensidade de representação.

Todo em qualquer sujeito deve ter acesso ao ensino de qualidade, palavras repetidas diversas vezes ao longo da produção de Freire, nota-se nas respostas uma vasta identificação da parte dos educadores com o autor, tanto quanto a Autonomia e a Esperança são características marcadas enquanto necessidade de acordo com as experiências dos participantes. Apesar das diversas tentativas de sucateamento do ensino e sobrecarga de trabalho, palavras mencionadas mais de 105 vezes ao decorrer da coleta, os educadores continuaram sendo resistência ao repensar o seu papel no processo de aprendizagem e reinventaram agentes atenuadores da crise em tempo *record*, reafirmando as questões de pesquisa ao longo do projeto.

Tudo isso demonstra o quanto é oportuno dar voz aos professores das salas regulares da Educação Básica, a fim de compreender sua percepção acerca do momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da Covid-19 impôs à sua prática pedagógica e no processo de construção do conhecimento.

A rapidez com que se processam os avanços tecnológicos é outro impeditivo para que a população de países em desenvolvimento consigam fazer parte da sociedade da informação. Muitas vezes com um nível educacional baixo, com falta de recursos econômicos e com falta de habilidade para seu manuseio, o cidadão não só fica fora das redes digitais como também de todo o universo que elas englobam.

Esse cenário despertou o interesse em compreender como a lógica da sociedade da informação passa a ser desenhada, e quais impactos que podem ser gerados para quem está dentro e, principalmente, para quem está fora dela ao longo do processo educativo. Este trabalho se caracteriza enquanto um

incentivo para que mais contribuições surjam para além do que foi feito até o final do projeto. Muitas mudanças ainda estão por vir e é preciso mais produções reafirmando a temática para que mais pessoas possam ser afetadas por um ensino justo, igualitário e para todos.

Considerando a necessidade de publicações científicas acerca do assunto, um artigo oriundo dessa pesquisa acaba de ser publicado no formato de capítulo para o e-book: Ensino, Pesquisa e Extensão: Novos Desafios e Horizontes na Difusão da Ciência e do Conhecimento, vol. 1 pela editora In Vivo.

O trabalho foi apresentado na segunda fase do CIC - UNESP, na tentativa de somar a contribuição de outros pesquisadores e também no XXI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, VI Congresso Ibero-americano e IV Seminário Nacional de Ensino de História da UFAL.

A pesquisadora também foi aprovada no curso de mestrado do programa de pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro a partir do desdobramento da pesquisa, dando continuidade à produção científica dos anos de 2023 até 2024.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, M. **O novo status da informação e do conhecimento na cultura digital.** Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v. 18, n. 1, p. 79-100, jan abr, 2008.
- ARTES, A. RICOLDI, A. **Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010.** Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143273>. Acesso em: 25 mar.2022.
- AUN, M. P. **Antigas nações, novas redes: as transformações do processo de construção de políticas de informação.** 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - IBICT/ECO-UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.
- AVELINO, W. F. MENDES, J. G. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19.** Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrj.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 28 maio 2020.
- AZEVEDO, Margarida. **Professores aprendem, na marra, a usar tecnologia para dar aula remota.** JC, São Paulo, 31 de maio de 2020. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2020/05/5610966-professores-apren-d-em-na-marra-a-usar-tecnologia-para-dar-aula-remota.html>. Acesso em: 31 março 2022.
- BACCIOTTI, K. **Direitos humanos e novas tecnologias da Informação e Comunicação: o acesso à internet como direito humano.** 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas.** Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- BARROSO, João. **Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif.** Révue Française de Pédagogie, nº 130, p. 57-71 janeiro, 2000.
- BARROSO, João. **Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais.** Inovação. Vol. 12, nº 3, p. 9-33, 1999.
- BECKER, Fernando. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: 2001. p.15-32.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social.** São Paulo: Cultrix, 1973.
- BORGES, J, JAMBEIRO, O, SOBREIRA, R. V. **Políticas e gestão da informação pública: o caso da prefeitura de Salvador.** IN: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. São Paulo, 2008.
- BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. **Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic.** Asian Journal of Distance Education, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020.
- BRAGA, R. FAUSTO, C. DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

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, DF, 26 maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d905. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Lei no. 9.472 de 16 de julho de 1997 - **Dispõe sobre a organização dos serviços de telecomunicações, a criação e funcionamento de um órgão regulador e outros aspectos institucionais, nos termos da Emenda Constitucional nº 8, de 1995.** Brasil: Presidência da República, Casa Civil, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: . Acesso em: 15 dez. 2020. CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

BRIGGS, A, BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet.** Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Revisão técnica Paulo Vaz. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

BROOKES, B. C. **The foundations of information science.** Part. I. Philosophical aspects. Journal of Information Science, v. 2, p. 125- 133, 1980.

BRZEZINSKI, Z. **Between two ages: America's role in the technetronic era.** Nova York: Viking Press, 1971.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CAPURRO, R, HJORLAND, B. **O conceito de informação.** Tradução de Ana Maria Pereira Cardoso, Marial da Glória A Ferreira e Marco Antonio de Azevedo. Annual Review of Information Science and Technology. Ed. Blaise Cronin. v. 37, cap. 8, p. 343-411, 2003.

CARDOSO, A. M. P. **Pós-modernidade e informação: conceitos complementares?** Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan, jun, 1996.

CARVALHO, M. S. R. M. **A trajetória da internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança.** 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE, Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, A. M. G. de. **Alfabetização digital: um estudo sobre a apropriação dos instrumentos de e-gov na educação.** 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, L. G. G. C. de. **Direito de informação e liberdade de expressão.** São Paulo: Editoras. Com, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, J. et al. **Análise da evolução e dinâmica do gasto social federal: 1995-2001.**

Texto para discussão. Brasília: Ipea, 2003.

CÁTEDRA PAULO FREIRE. **Biografia**. Universidade Federal de Pernambuco, 2022. Disponível em: <http://www.catedrapaulofreireufpe.org/memoria-paulo-freire/biografia/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**: principais resultados. 2019.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa TIC Educação**. 2020.

CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. Actas. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5.658-5.671.

FRANÇA FILHO, A. L. ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. **Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia**. Rev. Tamoios, São Gonçalo, n. 1, p. 16-31, 2020.

ESCOLAS EXPONENCIAIS. Como despertar o interesse dos alunos na aprendizagem remota? Salvador, Bahia, 2022. Disponível: <https://escolasesponenciais.com.br/desafios-contemporaneos/interesse-aluno-aprendizagem-remota/>. Acesso em jan de 2022.

ESCOLA DE APLICAÇÃO. **A Escola de Aplicação em tempos de pandemia e distanciamento social**, junho de 2020.

DIAS, P. **Da e-moderação à mediação colaborativa na comunidades de aprendizagem, Educação, Formação e Tecnologias**. São Paulo, v.1, n. 1,p.4-10, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p.245, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, ed°58 Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, C. **A internet é um instrumento potencialmente democrático**. 2016.

GOULÃO, M.F. **Ensinar e aprender em ambientes online**: Alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In: J. A. MOREIRA; A. MONTEIRO (Orgs.) Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Porto: Porto Editora, p.15-30, 2012.

GOULÃO, M. F. **The use of Forums and collaborative learning: A study case**. Procedia - Social and Behavioral Sciences n. 46, p. 672-677, 2012.

GORDO, N. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mario Pires Azanha para a cultura escolar**. 2010. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GROSSI, A. **A APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS DE INCLUSÃO DIGITAL**. Repositório UNESP, SP, 2010. Disponível

em:<https://onedrive.live.com/pdf?cid=f471ea9ed6df7145&resid=F471EA9ED6DF7145%212104&canary=6KcQNq6PEzh1b%2BgG0YEW%2BZAtsGF0KWQKdQCTr0rOCvQ%3D7&ithint=%2Epdf&open=1&serve=1> Acesso 10 de out de 2022.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>.

HENRIQUES, S.; MOREIRA, J. A.; GOULÃO, M. F.; BARROS, D. **Online Training of Trainers from the Open University, Portugal**, In: A. M. TEIXEIRA, A. I. MÁZAR (Eds.). Expanding Learning Scenarios. Conference Proceedings EDEN 2015. Barcelona: European Distance and Learning Network & UOC - Universitat Oberta de Catalunya, p.798 - 804, 2021.

J. A. MOREIRA; A. MONTEIRO (Orgs.) **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais**. Porto: Porto Editora, p.15 - 30, 2012.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996

LEVY. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governança Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

LIMA. **Autonomia da Pedagogia da Autonomia**. Inovação, Vol. 12, nº 3, p. 65-84, 2015.

LIMA, Licínio C. **La Gestión Educativa Universitaria**. In: CASALI, Alípio; LIMA, Licínio, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO R. **Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 2021.

MACEDO, R. M. **Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado**. Tese (doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MACEDO, R. M. **Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação**. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 28, n. 2, p. 26-31, 2019.

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio**. Revista de Educação a Distância. v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em 10 de Maio de 2022.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar de 2020**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020>. Acesso em Fevereiro de 2022.
- MILL; G. SANTIAGO; M. SANTOS; D. PINO. **Educação a Distância. Dimensões da pesquisa, da mediação e da formação**. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 37-54, 2018.
- MISKOLCI, R, BALIEIRO, F. **Sociologia digital: balanço provisório e desafios**. Revista Brasileira de Sociologia, v. 6, n. 12, p. 132-156, 2018: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.237>. Acesso em 5 de Abril de 2022.
- MOREIRA, J. A., & MONTEIRO, A. **Training and Collaborative Tools for Teaching in the Social Web**. Revista Diálogo Educacional, v.15, n.45, p. 379 - 397, 2015.
- MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G.; ALMEIDA, A. C. **Comparing communities of inquiry in higher education students: one for all or one for each?** OpenPraxis. Internacional Council for Open and Distance Education, v.5, n.2, p.165 - 178, 2013.
- MOREIRA, J. HENRIQUES, S. BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351 - 364 ,jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia>. N 34.17123.
- MOREIRA, E, LIMA, E, BRITO, R. **Estudo comparado das políticas públicas de inclusão digital: Brasil e Uruguai**. Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 32, n. 2, p. 1-22, 2019.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOORE, M. KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NUÑEZ, C. SAUL, A. **Propuestas de Paulo Freire para una Renovación Educativa**. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), p. 139-152 2005.
- NUNES, L.; VILARINHO, L. **Avaliação da aprendizagem no ensino online. Em busca de novas práticas**. In: M. Silva; E. Santos (Orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, p.68-78, 2006.
- OLIVEIRA, H. V. SOUZA, F. S. **Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)**. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p.15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>.
- PARREIRAS, C. **Sexualidade no ponto.com: espaços e homossexualidades a partir de uma comunidade online, Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- PARREIRAS, C, MACEDO, R M. **Desigualdades digitais e educação: breves**

inquietações pandêmicas. In: TONIOL, R.; GROSSI, M. (orgs.). Cientistas sociais e o coronavírus. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora, 2020a. p. 485-491.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R M. **Digital inequalities and education in Brazil during the COVID-19 pandemic: a brief reflection on the challenges of remote learning.** Digital Culture & Education, 2020b. Disponível em: . Acesso em: 16 set. 2020. REDE DE

PESQUISA SOLIDÁRIA. Nota Técnica nº 22, de 28 de agosto de 2020. Disponível em: .

REZENDE, M. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas.** Texto livre: Linguagem e Tecnologia, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO, L. C. Q. **Desigualdades digitais: acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras.** Análise Social, v. 207, n. XLVIII (2º), 288-320, 2013.

RIBEIRO, Mayra; SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro.** Revista de Educação Pública, 2016, v. 25, n. 59/1, p. 295-310.

SÁ, A. L. **Ética profissional.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

SALMON, G. **E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online.** London: Kogan Page, 2000.

SANTOS, E. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.** In: SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: Ed. UFPI, 2019.

SANTOS, E. ARAÚJO, M. M. **Como avaliar a aprendizagem online? Notas para inspirar o desenho didático online.** Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 103-119, jul. 2012.

SILVA, V, GALLEGOS, R, VICENTINI, P. **Uma outra escola: a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, seus alunos pequenos e a gestão democrática.** Revista Galega de Educación - Publicación de Nova Escola Galega, v. 67, p. 64-67, 2017.

SILVA, M.; SILVA, M. **Educar na cibercultura. desafios a formação de professores para docência em cursos online.** Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 3, jan, 2010.

THADEI, J. **Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores.** In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

VELLOSO, L; THIAGO, A; SILVA, K. **Práticas Docente na Cibercultura e o Esperançar de Professoras na Pandemia; Possibilidades Educativas Para Tornar o Inédito Viável.** Revista Docência e Cibercultura Rio de Janeiro. 5, n. 3, p. 152, dez, 2021.

TEIXEIRA, A. **A escola pública, universal e gratuita.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 26, n. 64, 1956, p. 3-22.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 63, p. 3-31, 1956.