

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PAULA LOPES COELHO

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE PANDEMIA: OS
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O INGRESSO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CÁCERES-MT

2023

PAULA LOPES COELHO

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE PANDEMIA: OS
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O INGRESSO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Fernando Cezar Vieira Malange.

CÁCERES-MT

2023

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

COELHO, Paula Lopes.

C672t Trabalho Docente no Ensino Médio no Período de Pandemia: Os Desafios do Ensino Remoto Emergencial e o Ingresso na Educação Superior / Paula Lopes Coelho – Cáceres, 2023.

125 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientador: Fernando Cezar Vieira Malange

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Trabalho Docente no Ensino Médio. 3. Ingresso à Educação Superior. I. Paula Lopes Coelho. II. Trabalho Docente no Ensino Médio no Período de Pandemia: Os Desafios do Ensino Remoto Emergencial e o Ingresso na Educação Superior: .

CDU 37-051

PAULA LOPES COELHO

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE PANDEMIA: OS
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O INGRESSO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado aprovada no
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Estado de Mato Grosso, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
FERNANDO CEZAR VIEIRA MALANGE
Data: 03/02/2023 17:27:21-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Fernando Cezar Vieira Malange - Orientador
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT



Documento assinado digitalmente
PATRICIA SIMONE NOGUEIRA
Data: 10/02/2023 16:56:54-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa. Dra. Patrícia Simone Nogueira - Avaliadora Externa
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT

Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - Avaliadora Interna
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

APROVADA EM: 03/02/2023.

Dedico esta dissertação

Aos meus pais, Mário e Nilda, por sempre acreditarem em mim e por terem abdicado de suas vidas em prol das realizações e da felicidade de seus filhos.

Ao meu amado esposo Raildo, ao meu filho (príncipe) Luis Paulo e a Ayla, que está a quarenta dias de nascer, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão.

As minhas irmãs Nildiane e Sâmya Karla e ao meu irmão Mário Júnior, pela preocupação, carinho e incentivo. Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

Agradecimento

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigada por ter me iluminado em mais uma jornada, por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial, enfim, obrigado por tudo.

Ao Prof. Fernando, pela orientação, competência e profissionalismo. Obrigada por acreditar em mim.

À minha mãe e ao meu pai deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação e compreensão que vocês me dão, mesmo de longe. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais. E aos meus irmãos queridos, sempre prontos a me apoiar em tudo nesta vida.

Ao meu amado esposo Raildo, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecer ao meu lado, sem a atenção devida. Obrigada pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz.

Ao meu príncipe Luis Paulo, por todo amor incondicional que temos um para com o outro, sou grata e feliz por você fazer parte da minha vida. A sua existência é o reflexo mais perfeito da existência de Deus.

À minha princesa Ayla que ainda nem chegou ao mundo, mas que já é a joia mais preciosa existente nesse mundo.

À dona Neusa, segunda mãe do meu príncipe, pelo amor para com o Luis Paulo quando precisava me ausentar para estudar.

Aos meus queridos 26 colegas do Mestrado em Educação, pelos momentos de convívio, risos, trocas e afetos, em especial a Simone, minha irmã de orientação. Com muita saudade, obrigada.

A todos os professores que participaram desta jornada, sempre solícitos, até mesmo fora do horário do curso, porque sem eles não haveria enriquecedoras ideias. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores entrevistados, que contribuíram com a dimensão e a forma do objeto de estudo. Agradeço a todos e a cada um em particular.

A todos os colegas de trabalho, sem distinção. Sou-lhes bastante grata.

As minhas amigas, por todo apoio e compreensão pelos momentos de renúncias e por terem me levantando nas muitas vezes que pensei em desistir. Sou tão grata a vocês.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu muito obrigada. Serei eternamente grata!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o trabalho docente utilizando recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino Médio e os impactos que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) puderam ocasionar no Acesso à Educação Superior. Ao optar por uma pesquisa quanti-qualitativa, desenvolvemos este estudo de caso em cinco etapas: a) elaboração do Balanço de Produção, realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES; b) revisão de literatura para dar fundamentação teórica à temática da pesquisa; c) análise documental do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar participante na pesquisa, LDB nº 9.394/96, BNCC (2018), entre outras leis, portarias e decretos que foram importantes para compreender a problemática e o cenário abordado; d) coleta de opinião dos professores; e) análise dos dados. A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionário junto aos docentes que lecionaram no 3º ano do ensino médio no ano letivo de 2021 na escola pública Escola Estadual André Antônio Maggi, no município de Sapezal/MT. Como resultados, baseados na percepção dos professores, pode-se concluir que o Ensino Remoto Emergencial proporcionou aos docentes a compreensão sobre o trabalho docente aliado aos recursos tecnológicos digitais de comunicação e informação, com intuito da ascensão acadêmica por parte dos estudantes. Concluimos ainda, que o universo físico da sala de aula pode ser transpassado para o universo virtual, que tivemos perdas imensuráveis durante esse período. O estudo nos mostra ainda uma perspectiva negativa sobre a aprendizagem dos estudantes da sala de aula do futuro e há falta de condições objetivas cuja finalidade é poder contribuir para políticas voltadas ao trabalho docente possibilitam a realização de um trabalho de qualidade no ensino médio, podendo afetar o ingresso ao ensino superior.

Palavras-Chave: ensino remoto emergencial; trabalho docente no ensino médio; ingresso à educação superior.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the teaching work using Digital Information and Communication Technologies (TDIC) resources in High School and the impacts that Emergency Remote Teaching (ERE) could cause in Access to Higher Education. By opting for a quantitative-qualitative research, we developed this case study in five stages: a) preparation of the Production Balance, carried out with the Bank of Theses and Dissertations of CAPES; b) literature review to provide a theoretical basis for the research theme; c) document analysis of the Pedagogical Political Project of the school unit participating in the research, LDB n° 9.394/96, BNCC (2018), among other laws, ordinances and decrees that were important to understand the problem and the scenario addressed; d) collection of teachers' opinions; e) data analysis. Field research was carried out by applying a questionnaire to teachers who taught in the 3rd year of high school in the 2021 school year at the public school Escola Estadual André Antônio Maggi, in the municipality of Sapezal/MT. As a result, based on the perception of teachers, it can be concluded that Emergency Remote Teaching provided teachers with an understanding of teaching work combined with digital technological resources for communication and information, with the aim of academic ascension on the part of students. We also conclude that the physical universe of the classroom can be transferred to the virtual universe, that we had immeasurable losses during this period. The study also shows us a negative perspective on the learning of students in the classroom of the future and the lack of objective conditions whose purpose is to be able to contribute to policies aimed at teaching work that make it possible to carry out quality work in high school, which may affect the admission to higher education.

Keywords: emergency remote teaching; teaching work in high school; entry to higher education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
CEE/MT - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
EaD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EM - Ensino Médio
ERE - Ensino Remoto Emergencial
IES - Instituição de Educação Superior
IFES - Instituições Federais de Educação Superior
IF - Institutos Federais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
OMS - Organização Mundial de Saúde
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNE - Plano Nacional da Educação
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCLE - Termo de Compromisso Livre Esclarecido
UAB - Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução no número de vagas de graduação, por modalidade de ensino, segundo a categoria administrativa no Brasil de 2015 a 2021	71
Tabela 2 – Evolução do número de ingressantes de graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica no Brasil de 2015 a 2021	73
Tabela 3 – Evolução do número de matrículas de graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica no Brasil de 2015 a 2021	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ano e quantidade de trabalhos publicados sobre Ensino Remoto.....	27
Quadro 2 – Relação de autores, ano, título e instituições das obras publicadas sobre o ER....	28
Quadro 3 – Ano e quantidade de trabalhos publicados sobre Acesso à Educação Superior....	32
Quadro 4 – Ano e quantidade de trabalhos na área da Educação publicados sobre Acesso à Educação Superior.....	32
Quadro 5 – Trabalho Pedagógico durante o ERE.....	97
Quadro 6 – Mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem durante o ERE	101
Quadro 7 – Contribuições das TDIC na prática escolar	105
Quadro 8 – Percepção dos docentes sobre a qualidade nas aulas durante o ERE.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da proporção das matrículas de graduação na modalidade presencial, por grau acadêmico Brasil – 2015-2021.....	76
Gráfico 2 – Evolução da proporção das matrículas de graduação na modalidade a distância, por grau acadêmico Brasil – 2015-2021.....	76
Gráfico 3 – Percentual do Trabalho docente em sala de aula antes da Pandemia de 2020.	94
Gráfico 4 – Programas e aplicativos utilizados durante o ERE.....	96
Gráfico 5 – Principais desafios encontrados durante o ERE.....	100
Gráfico 6 – TDIC ligada a outros meios e processos de ensino e aprendizagem.....	104
Gráfico 7 – Trabalho Pedagógico através dos recursos das TDIC interferem de forma positiva ou negativa com relação ao ingresso dos estudantes à Educação Superior.....	110
Gráfico 8 – Percepção dos docentes sobre a qualidade das aulas durante o ERE.....	111
Gráfico 9 – TDIC colaboram com o ingresso à Educação Superior em tempos de ERE?	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Percentual de jovens que realizou as atividades por meio físico.....	78
Figura 2 – Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2017-2021.....	80
Figura 3 – Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2021.....	82
Figura 4 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio - Brasil – 2021..	85
Figura 5 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio segundo as regiões - Brasil – 2021.....	85
Figura 6 – Ingressantes e concluintes no ensino superior privado.....	90
Figura 7 - Captura de tela do questionário aplicado aos docentes.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 A PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 Problematização	22
2.2 Objetivos da Pesquisa	22
2.3 O Lócus da Pesquisa.....	23
2.4 Sujeitos da Pesquisa	25
2.5 Balanço de Produção.....	25
2.5.1 Produções Científicas na CAPES sobre o Ensino Remoto (ER).....	27
2.5.2 Produções científicas na Capes sobre Acesso à Educação Superior.....	31
2.6 Procedimentos e Fases da Pesquisa	34
2.7 Coleta de Dados	35
2.8 Análise dos Dados.....	36
3 TRABALHO DOCENTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL – ERE EM MEIO A PANDEMIA	38
3.1 O Ensino Remoto Emergencial no Cenário Pandêmico	41
3.2 Adoção e Integração das TDIC no Currículo	46
3.3 A tecnologia nas práticas pedagógicas docente	51
4 OS DESAFIOS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FUNÇÃO DOS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	69
4.1 Reflexões sobre o Sistema Básico de Ensino	78
4.2 O Ensino Médio como Gargalo de Acesso à Educação Superior.....	86
5 PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE DURANTE O ERE.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERENCIAS	118

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo analisar o trabalho docente utilizando recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino Médio e os impactos que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) podem ter ocasionado no Acesso à Educação Superior. Salientamos que nesse trabalho utilizamos o conceito de Acesso à Educação Superior, apenas no que se refere à dimensão Ingresso, como definido por Silva e Veloso (2012).

Com a hipótese de que a Pandemia originada pela Covid-19¹ causaria danos à Educação devido ao longo período de fechamento das instituições de ensino e que o trabalho docente através do uso das TDIC minimizaria os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, as instituições de ensino e famílias tiveram que se readaptar a outro modelo de ensino e aprendizagem, o ERE.

O ERE - Ensino Remoto, de forma Emergencial, foi umas das medidas adotadas e implementadas nas escolas públicas para manter a rotina de estudo e o vínculo com a comunidade escolar no período de quarentena, através dos recursos tecnológicos como as tecnologias digitais de informação e comunicação para estimular o desenvolvimento das atividades escolares, permitindo aos professores e alunos aliar tecnologia às práticas pedagógicas, a fim de oportunizar e inovar as formas de aprendizagem que pudessem garantir o sucesso no Ensino Médio e o progresso para o Ensino Superior.

O que era praticamente desconhecido da comunidade escolar no Ensino Médio, tornou-se realidade e prática para a maioria dos professores, estudantes e famílias. Os professores assumiram o papel de mediadores das atividades escolares, com mudanças na metodologia de ensino, passando a vigorar uma metodologia ativa de aprendizagem aliada as TDIC, onde estudantes foram estimulados a participar do processo de aprendizagem de forma mais dinâmica, assumindo uma postura independente como protagonista de toda ação educacional. De acordo com Bacich, Moran (2018, p. 17):

¹ COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19>

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

O processo de reconstrução e reorganização do conhecimento pelos estudantes, através da orientação dos docentes propiciando métodos ativos e criativos institui princípios de iniciativa, participação e colaboração, com o objetivo de possibilitar as potencialidades. Dessa forma o aprender fazendo potencializa o processo educacional, ainda mais neste momento em que as metodologias ativas se integraram com as TDIC. A tecnologia vem ganhando cada vez mais espaço nas salas de aula da Educação Básica, sendo notório esse fato após início da Pandemia da COVID-19 em 2020, com as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre o distanciamento social como forma de conter a transmissão do vírus, o uso das tecnologias digitais assume uma função importante na educação básica e muda a trajetória de ensino das escolas, centros, faculdades, universidades, entre outros de todo o mundo, sendo necessário inovar e adotar práticas educacionais utilizando-se as TDIC. Aprimorar metodologia ativa por meio das TDIC denota analisar construções e princípios elaborados em um contexto histórico, econômico e político diferente do momento atual.

Minha atuação como professora da Educação Básica desde 2002 na rede Pública Municipal e Estadual do município de Sapezal-MT, far-se-á reflexões sobre o trabalho docente e a inclusão digital no contexto educacional, bem como o acesso à Educação Superior por parte dos estudantes concluintes do Ensino Médio. Assim este estudo vem ao encontro com o momento em que a Educação Básica sofreu grande transformação após início da pandemia. Há tempos a educação já vem se transformando e o trabalho docente por meio das TDIC são presentes na educação à distância no Ensino Superior, porém na Educação Básica, propriamente no Ensino Médio as práticas de ensino engatinham sendo uma questão desafiadora e cultural tanto para professores quanto para alunos e a comunidade escolar.

Considerando a necessidade de abordar os questionamentos e reflexões que envolvem as novas metodologias de ensino, em que uso de tecnologias digitais juntamente com o trabalho docente geram grandes possibilidades, e surgem novas maneiras de ensinar.

As práticas educacionais favorecidas pelas TDIC, proporcionam o que chamamos de “aprender fazendo”. Ou seja, uma aprendizagem significativa, repleta de significado para o estudante. Tal aprendizagem, estimula sua autonomia e protagonismo. E neste percurso, cabe

ao professor buscar os meios para que essa interação ocorra de forma eficiente. Um fator essencial nesse percurso é saber se os docentes conhecem e se apropriaram das TDIC fazendo com que o ensino seja mediado pelo uso dessas metodologias.

Sabemos que o avanço da tecnologia tem entusiasmado a sociedade no geral, na educação esse avanço impõe novos ritmos e dimensões quanto à tarefa de ensinar e aprender, uma nova ordem se levanta: a da globalização e da interconectividade. É necessário que se esteja em constante estado de aprendizagem e de adaptação ao novo rumo que a educação básica perfaz, pois a dinâmica da sala de aula em que alunos e professores encontravam-se fisicamente presentes foi redimensionada dando espaço à cibercultura onde se tornou possível a experiência de ser professor e aluno em ambiente virtual.

Também é fundamental que se pense no trabalho docente e na condição do estudante com relação ao acesso à Educação Superior, pois os docentes e alunos do Ensino Médio não estavam preparados para uma dinâmica de aula virtual, como mostraremos nessa pesquisa. A realidade do espaço físico da sala de aula, bem como de outros lugares de acesso como bibliotecas, eventos educacionais e exposições de trabalhos, alterou-se após o início da Covid-19 se instalar sobre o mundo, a partir do momento que as aulas começaram a ser ministradas em um ambiente virtual, o trabalho docente necessitou ser realizado por meio das TDIC.

Com isso foi preciso dar ao professor oportunidades de conhecimento e reflexão sobre seu trabalho docente, pois como seres humanos estamos em constantes transformações, cada um tem seu modo e anseio, e é preciso familiarizar-se com as novas metodologias de ensino e com a interação digital. Assim como dar espaço ao estudante, pois a Educação no Brasil enfrenta muitos obstáculos mesmo antes da pandemia, então com o fechamento das escolas houve um grande impacto na forma de ensinar e muda totalmente a direção da rotina de estudos.

As pesquisas na história da educação sobre o ensino-aprendizagem com o uso da TDIC remetem a união de campos de conhecimentos distintos, por conta das realidades e suas variantes, estabelecendo um diálogo fundamental para a compreensão da formação dos processos educativos, suas especificidades, suas práticas discursivas e as relações estabelecidas com a respectiva história. O processo educativo vem caminhando para uma realidade cada vez mais digital, inclusive o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) responsável pela aplicação das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) disponibilizou além da avaliação escrita, o ENEM digital 2020. O ENEM, ao longo dos anos se consolidou como entrada de acesso ao ensino superior

por meio de programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), Universidade para Todos (PROUNI), Financiamento Estudantil (FIES).

As provas do ENEM digital possuem a mesma estrutura logística da versão impressa, estas ocorreram em postos aplicadores credenciados nos municípios definidos pelo edital da versão digital e os computadores utilizados foram disponibilizados pelo INEP. O ENEM digital teve início em 2020 com perspectiva de consolidação em 2026, ano este em que a versão em papel será extinta. Haverá vantagens visíveis com as mudanças: economia com a impressão de papel, ganho para o meio ambiente, questões multimídias com vídeos e animações, maior rapidez na divulgação dos resultados e estudantes mais capacitados para o uso das tecnologias digitais. A previsão para realização das provas digitais é fazer até quatro aplicações durante o ano, com a consolidação em 2026, estas aplicações serão regulares ao longo do ano, por agendamento e reaplicação em todo o país.

Estas perspectivas de mudanças no formato e aplicação do ENEM, como citamos acima, nos mostra a relevância de abordar o uso de tecnologias digitais na contemporaneidade, levando em consideração que esta deve ser aliada a finalidade do pleno desenvolvimento humano, e que este desenvolvimento seja capaz de transformar a sociedade na qual o sujeito está inserido.

Sendo assim, o presente estudo se mostra relevante para a qualidade da Educação Básica no Ensino Médio, pois pesquisar sobre as práticas docentes interligadas as TDIC são inevitáveis em todos os momentos da evolução do processo educacional, sendo necessário repensar e reavaliar o processo de formação dos docentes para o uso das TDIC na escola e a forma como os alunos veem o acesso à Educação Superior. Além de poder contribuir com estratégias e políticas para aprendizagem de qualidade, aperfeiçoando e inovando as práticas educacionais, intervindo em políticas que visam a garantia do direito e os meios de acesso à Educação Superior.

Assim, consideramos por meio da análise da percepção dos sujeitos que deixaremos um conjunto de dados que poderão trazer benefícios no sentido de contribuir com o fortalecimento de reflexões acerca das práticas pedagógicas em tempos de Ensino Remoto Emergencial e o acesso à Educação Superior dos alunos que findam o Ensino Médio, além de ressignificar estratégias e políticas que visem a aprendizagem de qualidade, aperfeiçoando e inovando as práticas pedagógicas e intervindo em políticas públicas que visem a garantia do direito e os meios de acesso à Educação Superior.

Neste sentido, a seção 2 apresenta o percurso metodológico da pesquisa onde abordaremos a problematização, objetivos, lócus, participantes, produções acerca do trabalho desenvolvidas em um intervalo de 5 (cinco) anos e os procedimentos da pesquisa. Na seção 3, abordamos o referencial teórico sobre as práticas pedagógicas através das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o ensino remoto emergencial (ERE). Na seção 4, temos um panorama da Educação Superior no Brasil e o Ensino Médio como gargalo ao acesso a Educação Superior. Na seção 5 abordamos o sentimento e a percepção dos professores em relação ao Ensino Remoto Emergencial e, por fim, as considerações finais.

2 A PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção delinea o percurso metodológico da pesquisa, nesta optamos por descrever as fases da pesquisa realizada, a saber: problematização da pesquisa, objetivos da pesquisa, o lócus da pesquisa, sujeitos da pesquisa, procedimentos e fases da pesquisa, coleta de dados e análise de dados.

2.1 Problematização

A problemática desenvolvida neste estudo vislumbra analisar o cenário da educação de uma escola pública de Ensino Médio dentro do contexto da pandemia, as práticas pedagógicas para este momento inseridas em um universo virtual, os impactos e desafios inerentes ao cotidiano escolar numa perspectiva sobre a formação continuada, que acaba por envolver questões sociais, políticas e econômicas.

Toda a comunidade escolar tem passado por grandes transformações, a realidade de professores, estudantes e famílias alterou-se repentinamente, fazendo com que diferentes dificuldades surgissem e acentuando drasticamente os problemas sociais, políticos e econômicos neste período.

Diante dessa necessidade de professores e alunos em trilhar caminhos e continuar com o desenvolvimento da aprendizagem para qualidade da educação, levanta-se o seguinte questionamento: como foi o trabalho docente no ensino médio, em tempos de pandemia, utilizando-se das TDIC e de que forma o ERE pode impactar no acesso à Educação Superior?

2.2 Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar as práticas pedagógicas dos docentes no ensino médio utilizadas por meio de recurso das TDIC e os impactos que o ensino remoto emergencial trouxe aos estudantes no ingresso à Educação Superior.

Os objetivos específicos foram: demonstrar as representações, apropriações e as práticas dos professores quanto a utilização das TDIC durante o ERE; identificar a importância atribuída no ingresso à Educação Superior na perspectiva dos docentes; e investigar como as TDIC utilizadas no período de ERE puderam contribuir para a produção do conhecimento interligada ao ingresso à Educação Superior.

2.3 O Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de Sapezal/MT. Teve como lócus a Escola Estadual André Antônio Maggi, única unidade neste município que oferta a última etapa da Educação Básica – Ensino Médio na rede pública de ensino.

A Escola Estadual André Antônio Maggi, prima por uma educação que contribua para a aprendizagem e formação de cidadãos participativos e com mais autonomia em suas escolhas, acolhendo e respeitando as diferenças, numa tentativa de superar a segmentação social. Desenvolvendo atividades diversas, buscando uma cultura mais ampla, em um mundo em que as informações que disseminam rapidamente através das TDIC. Alguns princípios norteiam a escola democrática, pública e gratuita, tais como Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, sabe-se que cada aluno é um ser único, tanto de natureza socioeconômica, cultural e de cor, tendo o direito aprender e ter um ensino de qualidade, buscando extinguir a exclusão social, reprovação, discriminações. A qualidade de ensino a todos é uma das premissas dessa instituição, enfatizando os instrumentos, métodos e as técnicas, voltado para fins, valores e conteúdo, nas quais são analisados contextos que contribuem para as avaliações externas (SAEB e ENEM) e avaliações internas.

A referida instituição, no ano de 2021, contava aproximadamente com 75 profissionais, sendo 55 professores e 20 servidores entre técnico e apoio administrativos, ofertando ensino fundamental regular, anos finais; e ensino médio regular. A escolha por esta escola estadual se deu pelo fato de ser a única escola pública de ensino médio regular no município.

Desta forma, é importante voltar-se para a produção bibliográfica da unidade escolar realizada sobre as práticas pedagógicas, com o objetivo de conhecer as ações pedagógicas e a importância que os docentes atribuem ao acesso à Educação Superior, por meio de pesquisa

documental, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o documento fundamental para conhecermos o campo de pesquisa.

O PPP é o documento que norteia as ações que serão realizadas na unidade escolar, através desse documento podemos entender quais os objetivos traçados e alcançados pela escola, bem como ter a caracterização do local de pesquisa e seus pesquisados. Este documento deve ser elaborado através das normativas que regem o ensino da educação básica de Mato Grosso, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas alterações e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No PPP há alguns itens que precisam ser levados em consideração, sendo eles: o ambiente educativo, a prática pedagógica, a avaliação de aprendizagem e a formação continuada.

Segundo o PPP (2021), a proposta pedagógica precisa ser implementada com assuntos e tema que não podem ficar esquecidos pela escola ou com pouca relevância, como a educação ambiental que tem sido pouco trabalhada na escola, a diversidade cultural e de gênero, precisamos formar um cidadão consciente e participante em sua comunidade. Dessa forma, o planejamento da escola deve ser construído com a participação de todos os professores e, todos, devem ficar responsáveis em desenvolverem atividades utilizando-se dos diversos recursos (filmes, saraus, teatro, projetos equipamentos de multimídia) que despertem o interesse dos alunos pela aprendizagem e conscientização de seu papel como cidadão.

Sobre a formação continuada dos professores, o PPP (2021, p.8) cita que

Pensar a formação do professor como um processo de desenvolvimento contínuo é considerar a sua responsabilidade em buscar atualizar-se sempre, e, ao mesmo tempo, ver nesse profissional uma mudança de atitude com relação à sua prática em sala de aula, onde, de forma consciente, refletirá “sobre sua ação” e “durante a sua ação” docente. A Escola Estadual André Antônio Maggi, em consonância com os CEFAPROS (Centro de Formação Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Mato Grosso), promove estudos com leituras de textos de autores conceituados, discussões e apresentações de temas diversos do cotidiano escolar. Esses estudos auxiliam o crescimento profissional, capacitando e promovendo mudança de atitudes e posturas diante dos assuntos pertinentes à educação de qualidade. Segundo Ferreira (2003, p. 30), “uma sólida formação humana relaciona-se diretamente com sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade”. Para esse novo cidadão do mundo, a formação é de suma importância, seja ela formação inicial ou continuada.

Com o panorama contido na formação continuada, inserido no PPP (2021) ficou evidente que muitos professores não valorizam o momento da formação como de reflexão e busca de soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula. Outra conclusão é que o

profissional da educação da escola espera que a formação seja sempre ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT).

Sobre o processo de aprendizagem dos alunos a comunidade escolar percebe que

Há necessidade de uma maior organização dos professores em relação ao monitoramento da aprendizagem dos alunos, além de manterem o diário eletrônico em dia, fato que não ocorre de maneira satisfatória, pois muitos professores não demonstram muito empenho nessa função. faz-se necessário que cada professor tenha portfólio de seus alunos, ou planilhas que demonstrem o desenvolvimento de sua aprendizagem. PPP (2021, p. 8).

Percebe-se que a escola tem avançado muito no incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo dos alunos, mas ainda não alcançou um patamar desejável, é preciso realizar mais atividades que os alunos possam mostrar e desenvolver suas habilidades artísticas, comunicativas e científicas.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com os 28 professores que lecionam nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, sendo: 8 profissionais da Área de Humanas, 7 de Linguagens, 10 de Ciências da natureza e 3 de Matemática.

Todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa teve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT e conduzido com ética e responsabilidade por parte da pesquisadora, porém como toda pesquisa que envolve seres humanos, têm-se riscos, foram adotadas medidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos evidentes.

Cabe assinalar ainda que os sujeitos dessa pesquisa foram escolhidos por atuarem na etapa final da Educação Básica, precisamente no último ano dessa etapa.

2.5 Balanço de Produção

O ser humano busca incansavelmente por conhecimento para sua sobrevivência, o que resulta no ato de apreender e compreender o meio em que vivemos. No âmbito acadêmico a busca por conhecimento exige rigor científico e metodológico nas pesquisas, pois através das produções científicas podemos proporcionar a sociedade resoluções de situações

problemáticas no mundo. A comprovação científica atualmente segue como um dos assuntos mais relevantes mundialmente, o balanço de produção pode nos auxiliar com as revisões literárias no sentido de fazer a análise das pesquisas realizadas, bem como nos auxiliar como ponto de partida para novas pesquisas.

O balanço de produção é um dos trabalhos fundamentais quando se pretende buscar por pesquisas científicas (produções acadêmicas) elaboradas sobre determinado assunto, de forma que é possível analisá-las e fazer reflexões sobre a importância dessas pesquisas no processo de conhecimento. Assim, o balanço de produção consiste em mapeamento de trabalhos científicos já desenvolvidos, de forma que a reunião destes nos trará evidências sobre determinado assunto. O balanço de produção também nos possibilita a pesquisar sobre determinado assunto e verificá-lo se inéditos ou não, como no caso do Ensino Remoto e acesso à Educação Superior, além de verificar se as inquietações quanto a pesquisa a ser realizada já foram respondidas.

Para iniciar este trabalho foram definidos dois descritores sendo eles: “Ensino Remoto” e “Acesso à Educação Superior”, após a definição por uma plataforma a ser utilizada, ou seja, o banco de dados, para que se possa investigar quantas e quais as pesquisas científicas correlacionadas ao tema que se pretende abordar. Neste caso definiu-se como instrumento de pesquisas científicas a plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A apropriação de referências científicas a fim de construção do conhecimento no campo educacional exige que o pesquisador busque por produções científicas a fim de validar os dados empíricos com a teoria. O balanço de produção pode ser entendido como conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração das fontes primárias mediante processos operacionais objetivando a apropriação do conhecimento (BIANCHETTI; MACHADO 2006)

Para o desenvolvimento desse balanço de produção foram abordadas dissertações de mestrado, mestrado profissional e teses de doutorado sobre o “Ensino Remoto” e “Acesso à Educação Superior”. Toda a coleta de dados informados neste documento foi realizada no período de 19/07/2021 a 23/07/2021 pelo endereço eletrônico (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), através dos descritores citados acima. A metodologia utilizada no desenvolvimento do balanço de produção será de natureza quanti-qualitativa, que de acordo com GIL (2008, p. 13)

quantidade e qualidade são características iminentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.

Deste modo este trabalho tem por objetivo mapear e sistematizar, se viável ou não, as produções científicas realizada entre os anos de 2017 a 2021, publicadas no site de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. E Gil (2008) diz que a investigação através da descrição objetiva, sistêmica e quantitativa de trabalhos científicos, além de outros estudos, tem por finalidade e consequência a interpretação e análise desses dados.

2.5.1 Produções Científicas na CAPES sobre o Ensino Remoto (ER)

Na plataforma de acesso a CAPES 36,84% das pesquisas encontradas sobre o “Ensino Remoto” são dissertações que foram desenvolvidas dentro de programa de mestrado acadêmico, que tem como objetivo preparar o pesquisador e professor para dar continuidade aos estudos tendenciando a carreira para o doutorado. Já 57,89% das pesquisas encontradas, sendo a maioria, são dissertações que foram desenvolvidas em programas de mestrado profissional, que tem por objetivo promover estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. E 5,27% dos trabalhos compõe tese de doutorado.

Apesar da pesquisa ter sido feita entre os anos de 2017 a 2021, não há publicações de trabalhos nos anos de 2017, 2018 e 2019. Isso se deve pelo fato de que todos os trabalhos estão contextualizados no período após o início da pandemia da doença Covid-19, que se deu no primeiro semestre de 2020.

Quadro 1 – Ano e quantidade de trabalhos publicados sobre Ensino Remoto

Ano	Teses de Doutorado	Dissertações de Mestrado	Dissertações de Mestrado Profissional
2017	-	-	-
2018	-	-	-
2019	-	-	-
2020	01	06	07
2021	-	01	04
Total	01	07	11

Fonte: Elaborado pela autora – conforme dados obtidos pela plataforma CAPES.

A partir dos dados do quadro acima podemos perceber que a análise rastreou número de 19 trabalhos entre teses e dissertações, um fator relevante foi que grande parte das pesquisas foram desenvolvidas em Programas de Mestrado Profissional. Acreditamos que este fato se deu devido ao cenário atual em que a Educação teve que adotar urgentemente uma conduta emergencial na práxis pedagógica por parte dos professores, estudantes e comunidade escolar. Investigar e analisar as práticas pedagógicas a fim de profissionalizar e capacitar os docentes, bem como orientar os alunos quanto ao uso das tecnologias por meio de plataforma digitais. No quadro a seguir todos os trabalhos publicados pela CAPES, neste se percebe o quanto de abordagem sobre o tema de ensino, tecnologias e práticas pedagógicas foram estudadas neste período.

Quadro 2 – Relação de autores, ano, título e instituições das obras publicadas sobre o ER

Autor/Ano	Título	Instituição	Tipo	Programa/Área de Concentração
Carolina Gil Santos/2020	Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	PUCSP	Dissertação	Mestrado Em Educação (Currículo)
Jeferson Luz Bona/2020	Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto	MACKENZIE	Dissertação	Mestrado Em Multidisciplinar – Educação, Arte E História Da Cultura
Gabriel Rodrigues De Andrade/2020	Análise da motivação da comunidade científica durante a pandemia da covid-19 em instituição de Ensino Superior privada	UNICESUMAR	Dissertação	Mestrado Em Promoção Da Saúde
Juliana Fernandes Costa/2021	Instrução pelos colegas em aulas remotas: uma aplicação em uma disciplina de prática de Ensino de Física	UNIFEI	Dissertação	Mestrado Em Educação Em Ciências
Bruno Cesar Ribeiro/2020	A midiatização da Universidade: um estudo das afetações nas práticas docentes	UFN	Dissertação	Mestrado Em Humanidades, Linguagens E Práticas Docentes
Adriana Leite de Andrade/2020	A abordagem da cultura digital em um curso normal do estado do Rio de Janeiro	UCP	Dissertação	Mestrado Em Educação
Querla Sosin/2020	Mães universitárias:	UNIVERSIDADE	Dissertação	Mestrado Em

	percepções acerca do aproveitamento do regime de exercícios domiciliares em uma universidade comunitária do sul do Brasil	LA SALLE		Direito E Sociedade
Fabricio Fernandes Dias/2021	Uma experiência com o ensino aprendizagem de Estatística durante a pandemia: percepções e desafios	UFCAT	Dissertação	Mestrado Profissional Ensino De Matemática
Indiara Vizzoto/2021	O ensino remoto e suas implicações no ensino da Matemática	UFT	Dissertação	Mestrado Profissional Ensino De Matemática
Kesia Cristina Dos Santos Vieira/2021	Uma sequência de ensino-aprendizagem: movimento circular como proposta para o Ensino Remoto	UFS	Dissertação	Mestrado Profissional Ensino De Física
Cecilia Deolindo Da Silva/2021	Ambientes virtuais de aprendizagem no Ensino Remoto: Trabalhando funções orgânicas com o auxílio do Google Classroom	UnB	Dissertação	Mestrado Profissional Ensino De Ciências
Flavio Roberto Dos Santos/2020	Ensino - aprendizagem no período de pandemia (covid-19): reflexos do ensino a distância no curso de Direito em Teixeira de Freitas – BA	F.V.C.	Dissertação	Mestrado Profissional Ciência, Tecnologia E Educação
Suzana Maria Santos de Oliveira Alencar/2020	Horta automatizada: uma proposta interdisciplinar online para o estudo de energia	IF FLUMINENSE	Dissertação	Mestrado Profissional Formação De Professores De Física Em Nível De Mestrado
Iasmim Ferreira da Silva Cardoso/2020	Práxis educativa: mediação pedagógica de tecnologias digitais para a formação científica e tecnológica	IF GOIANO	Dissertação	Mestrado Profissional Educação Profissional E Tecnológica - Ept
Jaqueline Dias da Silva/2020	Ensino e aprendizagem de produção textual: uma proposta baseada na problematização, nos recursos tecnológicos digitais e no mundo do trabalho	IF FLUMINENSE	Dissertação	Mestrado Profissional Ensino E Suas Tecnologias

Greyce Da Silva Rodrigues/2020	Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais: o caso de uma escola de Educação Infantil municipal em Gravataí/RS	IFRS	Dissertação	Mestrado Profissional Educação Na Sociedade Em Rede
Paulo Robson Pereira da Cunha/2020	Modelagem matemática: uma proposta pedagógica para o Ensino Médio Técnico	FUVATES	Dissertação	Mestrado Profissional Ensino De Ciências E Matemática
Patricia Cristina Nienov Weber/2020	Metodologia para o ensino da modelagem de vestuário com uso das tecnologias de informação e comunicação	UDESC	Dissertação	Mestrado Profissional Moda E Tecnologia Do Vestuário
Nayze Lucena Sangreman Aldeman/2020	Nefropatologia virtual: sistema inteligente para auxílio ao ensino-aprendizagem em patologia renal	UFPI	Tese	Doutorado Em Biotecnologia Em Saúde

Fonte: Elaborado pela autora – conforme dados obtidos pela plataforma CAPES

Analisando os Programas e Área De Concentração na qual essas pesquisas foram desenvolvidas percebemos que as diversas áreas do conhecimento além da educação estão preocupadas com o currículo, os desafios enfrentados pelos docentes, ensino aprendizagem, a práxis educativa ambos aliados as tecnologias de comunicação e informação. Todas essas produções científicas tinham em seu resumo, conteúdo relacionado às práticas docentes através das tecnologias digitais por meio do Ensino Remoto no contexto da pandemia de Covid-19, apesar da maioria dos trabalhos não terem no título o descritor Ensino Remoto, estas produções serão utilizadas como referência de acervo bibliográfico para construção e aprimoramento de conhecimento.

Refinando ainda mais os dados para grande área de conhecimento sendo Ciências Sociais e ao mesmo tempo na área de conhecimento sobre educação, a quantidade de trabalhos encontrados foram de apenas 02 dissertações, de SANTOS (2020) e ANDRADE (2020), o que mostra que as pesquisas realizadas, dissertações e teses, na área da educação sobre o ensino remoto aliado as tecnologias digitais de informação e comunicação ainda tem um longo caminho a percorrer dentro dos programas de pós-graduação stricto sensu.

A dissertação desenvolvida por ANDRADE (2020) intitulada “A abordagem da cultura digital em um curso normal do Estado do Rio de Janeiro”, cujo objetivo consiste em compreender as implicações da cultura digital no trabalho docente dos professores do Curso

Normal e, conseqüentemente, na formação dos estudantes. Para tal, fez-se um estudo de caso com professores em uma unidade escolar do interior do Rio de Janeiro, os instrumentos de produção de dados foram: questionário, entrevista semiestruturada, relatos escritos e observação simples. Ao findar da pesquisa, a autora considera que os currículos carecem de atualização quanto às TDIC; constata que a ausência de formação continuada e a dupla jornada dificultam o uso dos meios tecnologias entre os docentes, o que aponta para a necessidade de investimentos em políticas públicas de incentivo à cultura digital; e assinala que, embora seja emergencial, o ensino remoto mantém o ano letivo de 2020 e promove experiências com as tecnologias, o que favorece a formação de docentes e discentes do Curso Normal quanto à cultura digital.

A dissertação desenvolvida por SANTOS (2020) intitulada “Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital”, cujo objetivo consiste em analisar, sob o aspecto da urgência e coesão de valores da cultura digital, a implementação de um currículo escolar por ocasião do ensino remoto no 5º ano de uma escola particular de classe média alta da cidade de São Paulo. Para tal, fez-se um estudo de caso com professores e estudantes, os instrumentos para coleta de dados foram: relatos escritos e observação simples com professores, questionário aplicado pelo Google Forms para os estudantes e ambiente Google sala de aula do Colégio Santa Cruz. Em conclusão, Santos (2020, p. 87) constata que papel do educador com mediações das tecnologias tem uma dimensão ainda em construção, a necessidade de atuar a distância, por meio das TDIC, situam-se além da dimensão de utensílios, alcançando estatuto de uma nova dimensão da cultura digital.

A conclusão do autor nos leva a refletir sobre o papel do educador como mediador das tecnologias, para além de uma função instrumental. Pois o que se exige deste profissional são práticas que sejam transformadoras de sentidos, e que busquem a formação de alunos autônomos e críticos, tendo em vista que no contexto desta dimensão da cultura digital, o educando se desloca da passividade, e passa a ter responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem.

2.5.2 Produções científicas na Capes sobre Acesso à Educação Superior

Nesta seção, assim como no Ensino Remoto, também se levou em consideração a buscar por todos os trabalhos relacionados ao “Acesso à Educação Superior” disponíveis na plataforma da Capes, no período dos últimos 5 anos. Por este motivo que os quadros apresentados neste trabalho têm discriminado as dissertações de mestrado profissional do acadêmico. Uma vez que ao selecionar apenas tese e dissertações, o próprio site exclui as dissertações de mestrado profissional e lendo os resumos dos trabalhos das dissertações de mestrado profissional, estas tem produções científicas que corroboram para o acervo bibliográfico do estudo que se pretende fazer.

Quadro 3 – Ano e quantidade de trabalhos publicados sobre Acesso à Educação Superior

Ano	Teses de Doutorado	Dissertações de Mestrado	Dissertações de Mestrado Profissional
2017	08	17	03
2018	04	14	03
2019	05	08	02
2020	07	13	02
2021	01	01	00
Total	25	53	10

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados obtidos pela plataforma CAPES

A partir dos dados do quadro acima percebemos que a análise rastreou o número de 88 trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações, número este relevante se comparado aos inúmeros assuntos na qual a pesquisa acadêmica científica pode se debruçar em seus estudos.

Porém refinando ainda mais os dados, limitando para **grande área de conhecimento:** Ciências Sociais e ao mesmo tempo na **área de conhecimento:** Educação, a quantidade de trabalhos encontrados será demonstrada no quadro 4. O refinamento se objetiva pelo fato de apresentar somente dados na área da Educação, mas não podendo deixar de informar de outras áreas assim como Ciência Política. Psicologia, entre outras também possuem produções científicas com relação ao descritor escolhido.

Quadro 4 – Ano e quantidade de trabalhos na área da Educação publicados sobre Acesso à Educação Superior

Ano	Teses de Doutorado	Dissertações de Mestrado	Dissertações de Mestrado Profissional
2017	06	12	02
2018	02	09	00
2019	04	05	01

2020	03	05	00
2021	00	01	00
Total	15	32	3

Fonte: Elaborado pela autora – conforme dados obtidos pela plataforma CAPES

Diminuindo significativamente o número de 88 para 50 produções científicas desenvolvidas na área da educação, após a leitura dos títulos e resumos de algumas obras na qual mais se relaciona com o projeto de pesquisa que tem como um dos objetivos identificar a importância atribuída no ingresso à Educação Superior na perspectiva dos docentes.

A elaboração de um quadro com todas as obras, devido a quantidade, é inviável, então optamos por leitura minuciosa do título, resumo e palavras-chave de cada obra de forma a selecionar apenas os trabalhos que objetivam ter realizado estudos relacionados ao perfil de ingressantes na Educação Superior, docentes e estudantes do Ensino Médio. Contabiliza três trabalhos inseridos na plataforma: dissertações de SILVINO (2018) e RIBEIRO (2021).

De forma breve, vamos refletir sobre duas que nos chamam muita atenção. A dissertação desenvolvida de SILVINO (2018) intitulada “A equidade no acesso às universidades federais e a aplicação da ação afirmativa de regionalidade na UFERSA” tem o objetivo analisar o princípio da equidade da Nova Administração Pública (NAP) sobre a política de acesso ao ensino superior público federal por meio da lei das cotas. Para tal, fez-se uma pesquisa bibliográfica que realizou a coleta de dados através de ferramenta online, análise de leis e portarias, delimitando o espaço amostral na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Após análise, o autor descreveu que dificilmente o Brasil alcançará os índices meta 12 do plano; universidades federais têm colaborado positivamente através da lei das cotas; a lei está sendo eficaz, pois está possibilitando aumento no ingresso de alunos das dos grupos propostos; a lei também precisa ser mais efetiva, aprimorando a comprovação da cota por raça, atentando às diferenças regionais da cota por renda e às diferenças entre as escolas estaduais e federais.

A dissertação desenvolvida de RIBEIRO (2021) intitulada “Práticas docentes no ensino médio face aos desafios do acesso à educação superior” tem o objetivo compreender como são as práticas docentes no ensino médio que podem contribuir para que os estudantes desta etapa do ensino consigam ter acesso à educação superior. Para tal, fez-se uma pesquisa de campo com docentes e estudantes do 3º ano do ensino médio, o instrumento para coleta de dados foi o questionário. Em síntese a autora afirma que as práticas docentes realizadas em sala de aula tem o intuito de contribuir para que os estudantes consigam ingressar na educação

superior, além de compreender as práticas docentes sob duas perspectivas: a de treinamento para os exames de seleção para acesso à educação superior e a de uma visão mais ampla dos objetivos do ensino médio.

Os trabalhos em sua grande maioria estudam as contribuições do ProUni, Sisu e outros programas governamentais de acesso e democratização da Educação Superior, além de temas sobre estudos em instituições de educação superior de alunos ingressos, neste caso buscamos trabalhos que analisam o trabalho docente e a entrada de estudantes na educação superior.

Diante da quantidade de trabalhos inseridas na plataforma CAPES, concluímos que ainda eram poucas as produções científicas a respeito do Ensino Remoto, uma vez que a pandemia perdurava por 1 ano e 4 meses, tempo relativamente pequeno para construção de trabalhos científicos sobre o Ensino Remoto, porém tempo mais que suficiente para deixar o país em estado de calamidade pública em todos os níveis. Instaurar o Ensino Remoto no processo de escolarização se deu pelo fato que foi uma medida de emergência adotada pelos governos municipais, estaduais e federais com o intuito de garantir e assegurar a qualidade da educação, bem como frear o contágio pelo Coronavírus.

Ao contrário de trabalhos desenvolvidos com relevância no Ensino Remoto, quanto a produções científicas publicadas, há uma gama de trabalhos científicos quando o assunto é o Acesso à Educação Superior. Com relação ao segundo, este possui um acervo de produções científicas relativamente grande no período que se analisa, após análise dos resumos dessas produções foi possível perceber que não nenhum trabalho publicado que o perfil de alunos concluintes do Ensino Médio.

Dessa forma compreendemos que este estudo será relevante para a qualidade da Educação Básica no Ensino Médio, pois pesquisar sobre as práticas docentes por meio do Ensino Remoto e Acesso à Educação Superior estão interligadas as tecnologias digitais que são inevitáveis em todos os momentos com a evolução do processo educacional, sendo necessário repensar e reavaliar o processo de formação dos docentes para o uso das tecnológicas digitais na escola.

Ao relacionarmos na mesma pesquisa os dois temas: “Ensino Remoto” and “Acesso à Educação Superior”, não há trabalhos elaborados até o momento que interligue ou associa os dois descritores.

2.6 Procedimentos e Fases da Pesquisa

Essa pesquisa foi autorizada em 11 de novembro de 2021 por meio do Parecer Consubstanciado nº. 5.100.482 do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT. A coleta de dados foi realizada no período de dezembro de 2021 a março de 2022.

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados se caracterizam de uma abordagem quanti-qualitativa, que de acordo com Gil (2008, p.13)

[...] quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.

Dessa forma, foi possível fornecer bases para interpretação e compreensão do fenômeno estudado, bem como estabelecer a totalidade da realidade. Tendo em vista que, em ênfase teremos a abordagem qualitativa. Triviños (1987, p.117), reforça a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procurou captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, buscando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

2.7 Coleta de Dados

A pesquisa foi estruturada através de questionário aplicado no Google Forms², contendo perguntas abertas e fechadas. A coleta de dados juntamente aos professores foi realizada no mês de fevereiro de 2022.

Sobre a aplicação do questionário dos professores, a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa durante no momento de formação continuada organizada pela unidade escolar, os professores que se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos e que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o TCLE e responderam ao questionário. Para participar da pesquisa, o professor deveria ter lecionado no 3º ano do ensino médio em 2021. Dessa forma, dos 28

² **Google Forms** é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. O Google Forms possui recursos de colaboração e compartilhamento para vários usuários. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms. Acesso em 14 de outubro de 2022.

docentes que estavam atribuídos no 3º ano em 2021, com unanimidade todos responderam ao questionário pesquisa.

Tendo em vista as questões da pesquisa realizada, a principal preocupação metodológica da coleta de dados foi poder captar efetivamente como era o trabalho docente durante o período do ensino remoto. Dessa forma as questões precisavam investigar como eram antes e durante o ensino remoto, para podermos compreender o que aconteceu nesse período e como os professores se posicionam sobre o acesso dos alunos à Educação Superior.

2.8 Análise dos Dados

Para a fase da análise de dados utilizamos técnicas de análise de conteúdos, para as perguntas abertas do formulário aplicado no Google Forms. Segundo Triviños (1987, p.158), é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa. Podemos dizer também que de forma geral, a análise de conteúdo se presta ao estudo das motivações, atitudes, valores, tendências para desvendar ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que não se apresentam com a devida clareza.

A análise estatística dos dados também fez parte do trabalho para a análise dos dados coletados, conforme em GIL (2008, p. 160)

A maioria das pesquisas sociais desenvolvidas atualmente requer algum tipo de análise estatística. As técnicas estatísticas disponíveis constituem notável contribuição não apenas para a caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre as variáveis e também para verificar em que medida as conclusões podem estender-se para além da amostra considerada.

Tivemos ainda, como principal referencial teórico o livro *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (Bardin 2016), que traz em seu plano metodológico a querela entre as abordagens quantitativas e qualitativas, evidenciando que quando fazemos uma análise quantitativa, precisamos ver a frequência de como surgem certas características nas respostas a perguntas; já uma análise qualitativa prioriza a presença ou ausência de certa característica em um determinado conteúdo exposto pelo pesquisado. Além de ser, segundo Bardin (2016, p. 22), uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistêmica e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação dessas comunicações.

Foi realizada uma “leitura flutuante”, que consiste no primeiro contato com os documentos a serem analisados, de acordo com Bardin (2016, p. 35). As leituras flutuantes contribuíram para as primeiras decisões sobre de que forma o questionário seria tratado e as estratégias de análise.

Para descrição dos dados obtidos caracterizamos isoladamente o comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações, os recursos utilizados foram proporcionados pela Estatística Descritiva, que possibilitaram: (a) caracterizar o que é típico no grupo; (b) indicar a variabilidade dos indivíduos no grupo, e (c) verificar como os indivíduos se distribuem em relação a determinadas variáveis, de acordo com Gil (2008, p. 161).

3 TRABALHO DOCENTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL – ERE EM MEIO A PANDEMIA

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada pelo primeiro caso do vírus invisível que assolaria e causaria um impacto de forma imensurável no mundo. No início de janeiro de 2020, o governo chinês afirma ter identificado um novo tipo de vírus, o coronavírus, é neste país que temos o primeiro caso de Covid-19. Em 10 de fevereiro de 2020 deu-se início ao ano letivo das 427 escolas estaduais de Mato Grosso que não estiveram em greve em 2019, as aulas iniciaram de maneira tensa, pois as notícias sobre vírus desconhecido colocavam todos em estado de alerta. Com duas semanas de aulas presenciais, entre meados de março de 2020 as atividades escolares foram suspensas, quando se iniciou o isolamento social imposto pelos governos estadual e municipal de Mato Grosso, com o objetivo de frear o avanço da pandemia de Covid-19.

A pandemia em curso causada pelo Covid-19 possivelmente se espalhou para o Brasil em 25 de fevereiro de 2020, depois que um homem de 61 anos residente em São Paulo retornou da Lombardia, Itália, e testou positivo para o vírus. O que desencadeou uma variedade de respostas dos governos federal, estaduais e locais, com impacto na política, educação e economia. Em 27 de março, o Brasil anunciou uma proibição temporária de viajantes aéreos estrangeiros, e a maioria dos governadores estaduais impôs quarentenas para impedir a propagação do vírus (MUÑOZ, 2020).

A partir de 20 de março, a pandemia impactou a educação em todo o mundo e se revelou como um marco histórico para a sociedade em todos os aspectos, se tornando um novo e grande desafio a ser enfrentado pela população mundial. Em mais de cem países, houve fechamentos total de escolas. No entanto, no Brasil o presidente Jair Bolsonaro emitiu poucas medidas em todo o país para retardar a propagação do vírus, o que levou instâncias inferiores do governo a agirem de forma autônoma (OLIVEIRA, 2020).

Assim, no Brasil as escolas e instituições de ensino básico e superior das esferas municipais, estaduais e particulares tiveram reações diferentes em relação à suspensão das aulas. As aulas foram suspensas de uma só vez, gradualmente ou foram mantidas. Algumas dessas instituições de ensino tiveram as aulas presenciais substituídas por “educação a distância”, ou simplesmente tiveram o calendário escolar adiado (MUÑOZ, 2020).

Com as atividades escolares paralisadas, o governo de MT utilizou de estratégias para reduzir danos causados a educação do Estado, publicou em 17 de março de 2020 a Portaria nº 343, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020). Porém o mês de abril de 2020 passou sem nenhuma atividade escolar, nos meses seguintes maio e junho, através do Decreto Nº. 028/2020 - Concessão Compulsória de Férias e Licença-Prêmio, os profissionais da educação com licença prêmio publicada em Diário Oficial (DO) foram forçados a fazer uso fruto de 2 meses de licença-prêmio. As atividades escolares ficaram paralisadas totalmente até julho deste ano, neste lapso temporal no qual as aulas estavam paradas, as unidades de ensino tiveram que se organizar para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e assim iniciavam os desafios.

Uma forma encontrada pelas instituições de ensino em todo o mundo para lidar com a crise do Covid-19 foi a implementação de novas tecnologias e uma nova investida no Ensino Remoto Emergencial (ERE). O Ministério da Educação (MEC) recomendou o uso de programas de ensino à distância, o Governo do Estado de Mato Grosso em conjunto com o Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), através da regulamentação do Conselho Nacional de Educação (CNE), adotou o Ensino Remoto Emergencial, como ferramenta de ensino através do uso aplicativos e plataformas educacionais abertas, a fim de que escolas e professores pudessem alcançar os estudantes remotamente e limitar a interrupção das atividades escolares durante este período.

Com a necessária interrupção das aulas presenciais, o contexto relacional entre a educação e a tecnologia ganhou ainda mais destaque no início do ano de 2020, acelerando processos educacionais, quando o mundo todo foi impactado pela crise mundial causada pela pandemia, o ERE foi implementado nas unidades de ensino da Educação Básica e Superior. Nesse contexto, as dificuldades em desenvolver uma educação de qualidade junto aos educandos que estão em fase de conclusão do Ensino Médio visando o ingresso à Educação Superior traz entraves como a falta de ambiente de aprendizagem em casa, além da falta de interação entre estudante e professores.

A realidade que nos foi apresentada em virtude da crise sanitária trouxe série de complexidades, reflexões e esgotamento dos profissionais da educação, por mais que existem muitas pesquisas científicas construídas há anos na área da educação, encontramos um cenário nunca investigado e pensado para tais estudos. Diante desse cenário conduzimos a atenção para o contexto educacional, pois percebemos que esta área foi uma das que mais impactou

milhares de pessoas por todo mundo e requereu dos profissionais da educação a continuidade no processo de aprendizagem.

Neste momento houve a ruptura do ensino presencial, em sala de aula com alunos enfileirados e livros didáticos, para uma condição remota, que deslocou o ensino no espaço temporal, e fez com que o processo de ensino e aprendizagem fosse operacionalizado de outra maneira. Esta maneira foi através dos recursos tecnológicos, que mediaram os “encontros” e a comunicação entre professores e alunos fora do espaço escolar, em um cenário carregado de tensões e incertezas, somando novos elementos ao caráter dialético do processo ensino e aprendizagem, em seu constante movimento e construção pelos sujeitos envolvidos no processo, tendo em vista que existe uma preocupação em relação às metodologias de ensino e acerca das consequências de seu uso pois os objetos de aprendizagem possuem caráter informativo, enquanto os métodos de ensino tem caráter formador (BORDENAVE E PEREIRA, 1995).

A grande maioria das Faculdades, Universidades e Institutos Federais no Brasil optaram pelo Ensino à Distância. A Secretaria de Estado de Educação – MT (SEDUC-MT) em julho de 2020 emite uma cartilha de enfrentamento ao COVID-19, em que estipula a retomada das atividades letivas, de forma não presencial, a partir de 03/08/2020 através do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Porém, a grande questão levantada neste período refere-se ao fato de que a falta de acesso à tecnologia ou ao acesso rápido e confiável à Internet que podem impedir estudantes em áreas rurais e famílias desfavorecidas a participarem dessa nova realidade escolar (OLIVEIRA, 2020).

Em função da emergência sanitária e necessidade de distanciamento social, tivemos um cenário que desafiou os formuladores de políticas públicas de educação, para construir e planejar ações para enfrentamento de uma realidade inédita. E no caso do Brasil, um país com dimensões continentais, com contextos escolares e perfis estudantis heterogêneos, obviamente não podemos afirmar que existiram respostas homogêneas, pois diante de um cenário desafiador, o que se priorizou foi a manutenção do contato do estudante com a escola, através de atividades para fins de registro de carga-horária e avaliação. Contudo, nos vale lembrar que problemas estruturais da educação brasileira vieram à tona neste cenário, somados ao descaso e negação do governo federal frente à emergência sanitária.

Em um momento de mudanças abruptas a ruptura das aulas presencialmente feitas no espaço escolar com alunos enfileirados e livros didáticos, a condição indiscutível das aulas online traz experiências até então desconhecidas, essa necessidade de adaptação e

ressignificação do espaço escolar devido ao distanciamento social e a necessidade de dar continuidade as atividades escolares foram impactantes e desafiadoras.

De todo modo, o contato físico deu espaço ao ambiente virtual, o impacto de tal mudança na educação básica, seja ela em qualquer instância ainda não pode ser mensurada, porém a falta de recursos, a inércia, a omissão e a falta de rápida operacionalização para garantir condições mínimas para sequenciar o processo de aprendizagem dos estudantes, fez com que milhares destes tivessem suas vidas impactadas, em uma dimensão que ainda não é possível mensurar (HORN, 2020).

Desse modo é compreensível que a mudança brusca, sem planejamento e tempo de maturação, tenha provocado a desestruturação que foi construído ao longo do tempo. A zona de conforto de professores, estudantes e comunidade escolar foi abalada e destruída, consequentemente implicando numa crise emocional e profissional. Trazendo consigo sentimento de insegurança frente a assustadora quantidade crescente de contaminação pela doença, ansiedade gerada pela busca de respostas, medo de fracassar, cansaço físico e mental etc. Diante desse cenário, será possível refletir sobre o pode ter sido proveitoso ou positivo? Sabendo-se que há risco de morte em questão.

3.1 O Ensino Remoto Emergencial no Cenário Pandêmico

As tecnologias vêm se desenvolvendo ao longo dos anos, com isso a educação procurou aprimorar novas ferramentas com a finalidade de evoluir. Como se sabe, a educação começou na pré-história, quando os adultos treinavam os jovens para os conhecimentos e habilidades considerados necessários em sua sociedade. Nas sociedades pré-letradas, isso foi conseguido oralmente e por meio da imitação. Contar histórias passava conhecimento, valores e habilidades de uma geração para outra. À medida que as culturas começaram a estender seus conhecimentos além das habilidades que poderiam ser prontamente aprendidas por meio da imitação, a educação formal foi desenvolvida.

O contexto relacional entre a educação e a tecnologia ganhou ainda mais destaque no início do ano de 2020, quando o mundo todo foi impactado pela crise mundial causada pela pandemia do vírus Covid-19. A pandemia do coronavírus em 2020 afetou os sistemas educacionais em todo o mundo, e neste contexto, todos os níveis de ensino precisaram sofrer adequações.

Contudo, a inserção das TDIC na Educação não é um advento trazido pela pandemia. Tendo em vista que as experiências que inserem a TDIC nas práticas pedagógicas já podem ser observadas desde a década de 1990, ocasião em que a propagação da Internet nas IES e a popularização de tecnologias para apoiar a educação facilitaram a expansão e estruturação de ações para Educação a Distância (NASCIMENTO E NOGUEIRA, 2013).

Nesta expansão, a oferta de cursos e disciplinas com carga horária total ou parcial desenvolvida de forma não presencial – processo informalmente referido como “virtualização” possui suas bases legais para a modalidade “a distância” estabelecidas pela Lei 9.394 de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

No decorrer do século XX para o século XXI, esta constatação pode ser observada no plano da legislação educacional, de acordo com a Portaria nº 2.253/2001, que podemos apontar como um dos primeiros marcos do processo de convergência entre aulas presenciais com aulas virtuais. A Portaria regulou parte dessa situação, dispondo que as IES poderiam ofertar disciplinas dos cursos de graduação que utilizassem em seu todo ou em parte, método presencial e que não excedessem 20% do tempo previsto para integralização do respectivo currículo (NASCIMENTO E NOGUEIRA, 2013).

Anos mais tarde, com a Portaria nº 4.059/2004, que revoga a anterior e substitui a expressão “não presencial” pelo termo “semipresencial”: Esta Portaria foi importante, pois seu efeito foi no sentido de:

[...] caracterizar as atividades que podem ser feitas a distância e especificando que os 20% se referem à carga horária máxima total do curso. No Artigo 2º, a portaria prevê que a oferta das disciplinas deva incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem, uso de tecnologias de informação e comunicação e incluir encontros presenciais e tutoria. No parágrafo único do Artigo 2º fica ainda explícita a necessidade de qualificação para os que vão exercer a tutoria à distância. (NASCIMENTO E NOGUEIRA, 2013, p. 9).

Anos mais tarde, a Portaria nº 1.134/2016 que oficializam a possibilidade de oferta de disciplinas na modalidade a distância em 20% da carga horária total dos cursos regulares das IES no Brasil, já apresentava esta realidade de forma mais profunda, pois esclarece que “basta a IES possuir um único curso credenciado para EaD para que possa ofertar todos os demais da mesma forma, assim, não há mais necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos para a oferta dos 20%, caso já tenha ao menos um curso reconhecido” (NASCIMENTO E NOGUEIRA, 2013, p. 43).

Desde 2001, metodologias e práticas com o uso das TDIC vão adentrando na educação presencial, e esta imersão vem sendo alvo de pesquisas que possuem como objeto, o ensinar e o aprender com a tecnologia na integração de todos os espaços e tempos. Pois a partir do imperativo do rompimento espaço e tempo no ensino mediado pela tecnologia, temos a premissa de que as práticas pedagógicas assumem o caráter de que o ensinar e o aprender também acontecem em uma interligação simbólica, que pode vir a tornar-se profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital.

Autores como Bacich e Moran (2018) admitem que não existem uma separação, pois argumentam que “não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (BACICH E MORAN, 2018, p. 39).

Nas últimas décadas, presenciamos diversas mudanças em políticas públicas relacionadas à educação, e de forma significativa podemos constatar uma grande mudança institucional no que se refere a uma educação voltada para uma cidadania global, plena e que principalmente reconhece o uso das tecnologias educacionais neste processo (TEIXEIRA et al., 2018).

Associando a Educação a todo o contexto social, vemos o uso crescente e a apropriação das TDIC em geral e da Internet, por amplos setores da população. Tal apropriação têm provocado mudanças sociais significativas nos últimos anos definindo-se o que se pode destacar como um novo paradigma cultural para a educação (FACCO, 2022).

Na Educação Básica, a experiência das TDIC no trabalho docente vem sendo desenvolvida em alguma medida anteriormente ao cenário da pandemia. Se evidencia a preocupação governamental em colocar as escolas no “novo milênio”, como por exemplo a introdução de laboratórios de informática nas escolas a partir dos anos 2005, do que foi denominado como inclusão digital (INEP, 2014).

Contudo, apesar do discurso governamental de promover a inclusão digital, alguns esforços descentralizados como compra de equipamentos e investimentos em formação de professores, o que observamos na realidade educacional público brasileira no âmbito da Educação Básica, é que no período anterior à pandemia ainda existiam muitas dificuldades de incorporar efetivamente as TDIC às práticas pedagógicas (SANTAELLA, 2010).

Com a pandemia do Coronavírus, a partir da suspensão das atividades presenciais, a sua aplicabilidade tornou-se imediata e de certa forma essencial, tanto nas práticas pedagógicas como no desenvolvimento das atividades a serem abordadas pelos alunos. Ou

seja, o que se configurava como um discurso necessário para o século XXI e ações a serem implantadas no futuro, tomaram um caráter emergencial.

Com a evolução das TDIC no campo da Educação, Mattia (2018, p. 79) destaca que:

É necessário que o Brasil reveja os seus programas educacionais e de formação de professores, redefinindo as políticas públicas específicas de inclusão digital nas escolas brasileiras, tendo em vista, não só as aprendizagens dos alunos, mas também a própria formação do profissional que precisa aprender a trabalhar com as diversidades humanas, englobando os desafios das tecnologias educativas. Vemos que não são apenas os problemas de ordem técnica com a educação, longe disso, as escolas precisam aprender novos tempos de ensinar e de aprender, flexibilizar os seus espaços, humanizar os processos de aprendizagem e trazer à tona as questões realmente significativas, que dizem respeito à aprendizagem dos alunos, e que muitas vezes, ficam esquecidas e postas de lado pela escola, que acaba desviando-se mais para problemas de cunho administrativas.

Claro que as ações não podem tratar apenas sobre o uso das tecnologias educativas, mas sim de rever programas de formação educacionais a professores, uma vez que o professor tem papel fundamental no rendimento escolar dos estudantes. Talvez seja esse o momento adequado para compreender o espaço da sala de aula, lugar este de encontro entre estudantes, docentes e conhecimento.

Em meio a interrupções escolares, há um interesse crescente em programas de software online como uma solução nacional para combater a defasagem de aprendizagem causada durante a pandemia Covid-19. A aula online em plataforma virtual permitiu que os estudantes continuassem o aprendizado com total segurança, no âmbito da crise sanitária, durante o atual período de isolamento que perdurou até meados de 2021.

Quando se trata de metodologias que podem ajudar os alunos a voltar a se engajar e readaptar aos estudos, o ERE vem prontamente à mente. O ERE está entre os instrumentos mais difundidos, versáteis e potencialmente transformadores entre as ferramentas digitais educacionais atuais. Muito antes do advento do sistema educacional contemporâneo, os acadêmicos instruíam os alunos individualmente e em pequenos grupos, com intervenções de tutoria mais formais, passando por um renascimento em meados da década de 1980 (TENÓRIO, SANTOS e TENÓRIO, 2016).

O ERE não pode ser compreendido como sinônimo de Educação a Distância (EaD) ou tutoria, estes últimos muito utilizados na Educação Tecnológica e Superior. O ERE teve como objetivo manter o relacionamento do aluno com a escola, a proposta do ERE é diferente do modelo EaD, no ERE os docentes são responsáveis por toda a organização, seleção e materialização dos conteúdos curriculares referentes a sua disciplina, diferentemente da EaD

que existe o papel dos tutores, onde estes fazem a comunicação entre os estudantes e docentes no processo de ensino-aprendizagem. Há situações, em muitos casos, que nesta modalidade os estudantes não conseguem ter contato direto ou indireto com os professores. Contudo, mesmo havendo essa diferença entre ERE e a EaD, há um ponto em comum nas duas metodologias de ensino, pois ambas se desenvolvem por meio de plataformas digitais, estando os sujeitos do processo de aprendizagem em espaços físico diferentes (COSTA, 2020).

As novas metodologias de ensino se constituem como uma categoria teórica essencial para nossa discussão, tendo em vista que se distanciam do modelo utilizado em sala de aula física, e abarcam uma dimensão mais ampla do processo educacional, pois se trata de novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora (FERREIRA et al. 2017).

Neste vasto universo, temos as denominadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que formam de modo geral uma grande “diversidade, ao mesmo tempo, constata-se que não existe consenso absoluto sobre as formas de operacionalização dessas metodologias, elas constituem bases teórico-críticas congruentes, mas não absolutas” (FERREIRA et al. 2017).

No contexto da pandemia, foram utilizadas basicamente modelos pautado nas metodologias da educação online, que de acordo com Moreira, Henriques e Barros (2020) foi um processo de transferir e transpor metodologias e práticas pedagógicas típicas dos espaços de aprendizagem presenciais (a sala de aula física). Os autores definem este processo como práticas educativas voltadas para o ensino remoto utilizando tutoria eletrônica por parte dos docentes. Estes por sua vez, disponibilizam material online e interagem com os alunos.

Diante desse contexto houve a necessidade de considerar a questão sobre novas metodologias de ensino em que a utilização de tecnologias digitais como prática pedagógica, as quais proporcionam grandes possibilidades e geram maneiras diferentes de ensinar. Diante de práticas pedagógicas favorecidas pelas tecnologias digitais, o aprender fazendo, a aprendizagem significativa e autônoma estimula o protagonismo estudantil, cabendo ao professor buscar meios de interação.

3.2 Adoção e Integração das TDIC no Currículo

Neste vasto universo de teorias de aprendizado e a necessidade de uso efetivo da tecnologia digital, é preciso considerar questões problematizadoras, pois se colocam para os professores questões desafiadoras: precisam ter o domínio dos objetos de aprendizagem e seus respectivos aspectos pedagógicos a serem ensinados, além de possuir domínio sobre os recursos tecnológicos.

Nesta direção, as propostas metodológicas que utilizam tecnologias, tem o imperativo de serem aplicadas de maneira inovadora pelos docentes, pois pressupõe que precisam ter como base, a reflexão sobre suas ações, auto-organização e definição de objetivos que pretendem perseguir, pois somente desta forma é possível que sua utilização ocorra de forma consciente, e significativa como apontam SILVA, MEDEIROS e PEREIRA (2017).

Estabelecer um modelo único para a incorporação das TDIC no currículo não pode ser realizado de forma arbitrária e horizontal, tendo em vista que em um país como o Brasil, com dimensões continentais, temos diferentes realidades educacionais, sociais e culturais, e temos ainda uma distância entre gerações tecnológicas que diferenciam professores e alunos. Estas questões precisam ser consideradas, pois os recursos tecnológicos que estão em constante transformação, devem ser também encarados de forma crítica, compreendendo seus aspectos históricos e sociais, pois o fato de colocá-los somente como “novidade” não se sustenta, tendo em vista que um dos princípios de suas funções precisa residir no fato de que devem auxiliar e atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes que a cada geração se manifestam de formas diferentes.

Lima (2014) nos ajuda a compreender esta perspectiva, na medida em que afirma ser necessário que o uso das TDIC seja operacionalizado para além da de uma visão tecnicista e mecânica, e adentre a questões didáticas e metodológicas.

Nesta mesma direção, Almeida (1999) aponta que as TDIC devem ser compreendidas como um tipo de suporte à docência, que deve possibilitar ao aluno construir seu próprio conhecimento, e sobretudo garantir e efetivar o contrato didático metodológico existente entre alunos e professores, que possibilite a oportunidade dos primeiros desenvolverem um pensamento autoral construído através da expressão de suas racionalidades e subjetividades, e assim fazerem parte da matriz curricular como espaços que possibilitem “aos alunos e

professores criarem os conteúdos do ponto de vista da forma de abordagem, do ritmo e dos elementos mais significantes.

Sendo assim, as teorias cognitivas de aprendizagem podem ser utilizadas como ferramentas no sentido de consolidar as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação dentro de uma lógica que possa verificar, “no sentido de encontrar e definir argumentos e discursos que legitimam como verdadeiras, as escolhas didático-metodológicas” (LIMA E LOUREIRO, 2018, p. 31).

Para além do uso e aplicação de determinadas teorias de aprendizagem no desenvolvimento das questões didáticas – metodológicas, e sua incorporação ao currículo, também deve se levar em consideração outros fatores, como por exemplo a motivação dos alunos, pois se trata de um fator para aprendizagem que pode ser construída a partir do uso das TDIC, conforme Bacich e Moran (2018) argumentam:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores. (BACICH E MORAN, 2018, p. 43)

Como é possível observar na reflexão dos autores, através do acolhimento juntamente com a compreensão da dimensão socioemocional dos estudantes, é possível ter contribuições significativas das TDIC no processo educacional. Ao assumir o papel de mediador do conhecimento, o docente permite ampliar o campo de visão dos estudantes, proporcionando aos mesmos que sejam coautores na construção do conhecimento caracterizando o modelo tradicional de ensino com técnicas e estratégias que permitem ao aluno serem ativos e autônomos no ato de aprender.

Os processos que moldam e impulsionam a utilização de qualquer inovação têm sido interessantes a pesquisadores de uma ampla variedade de áreas, incluindo ciência política, saúde pública, comunicações, história e economia, bem como educação. O desenvolvimento da ideia de uma comunidade de prática enfoca o impacto de ambas as práticas e identifica na maneira pela qual ideias e atividades são adotadas ou rejeitadas por diferentes grupos de pessoas (MARCELO e YOT, 2015).

Frequentemente, em discussões de desenvolvimento profissional, o uso de tecnologias digitais pelos professores é colocado em pauta, em que se enfatiza as maneiras pelas quais os professores utilizam tecnologias. Na esteira da utilização da tecnologia pelo professor, diversos aspectos precisam ser compreendidos.

Embora possa ser útil entender fatores que influenciam a utilização de uma inovação como tecnologias digitais em uma população, qualquer discussão sobre a utilização em toda a população pode ser problemática, pois existem indivíduos ou subgrupos que podem não estar de acordo com a expectativa. Além de que os docentes deveriam passar por processo de formação para a personalização do ensino integrado das tecnologias digitais na educação básica (BACICH, MORAN, 2018).

Isso pode ser analisada no desenvolvimento dessa pesquisa, pois quando o docente tem expectativa quanto as aulas iterativas, que aconteceu através do ERE, na qual permite atividades de aprendizado individual e baseadas em problemas da vida real, pois a perspectiva de aprendizagem e conhecimento se expande. Vale ressaltar que as orientações da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT quanto ao planejamento das aulas remotas pelos professores eram que fosse dispensados os livros didáticos e elaborado uma proposta de acordo com contexto atual, que era a disseminação e contenção do vírus. A abordagem generalizada evidentemente em amplas teorias da utilização das tecnologias digitais demonstra ser um desafio ao considerar as particularidades dos docentes, quanto a formação para a utilização de tecnologias digitais, infraestrutura e acesso à internet.

A integração tecnológica é o uso de recursos tecnológicos - computadores, dispositivos móveis como smartphones e tablets, câmeras digitais, plataformas e redes de mídia social, aplicativos de software, Internet etc. - nas práticas diárias da sala de aula e na administração de uma escola. Segundo Debaldo (2013) a integração tecnológica bem-sucedida é alcançada quando o uso da tecnologia é:

- Rotina e transparência;
- Acessível e prontamente disponível para a tarefa em questão;
- Apoiar os objetivos curriculares e ajudar os alunos a alcançar efetivamente seus objetivos.

Quando a integração da tecnologia está no seu melhor nível, estudante ou professor não pensa que está usando uma ferramenta tecnológica, é uma usabilidade automática. E os alunos costumam se envolver mais ativamente em projetos quando os recursos tecnológicos são parte integrante do processo de aprendizado. A integração perfeita é quando os estudantes

não estão apenas usando a tecnologia diariamente, mas têm acesso a uma variedade de ferramentas que correspondem à tarefa em questão e oferecem a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais profunda do conteúdo.

Mas como foi definido, a integração de tecnologia também pode depender dos tipos de tecnologia disponíveis, de quanto acesso à tecnologia e quem está usando a tecnologia. Por exemplo, em uma sala de aula com apenas um quadro interativo e um computador, é provável que o aprendizado permaneça centrado no professor, e a integração girará em torno das necessidades do professor, não necessariamente das necessidades do aluno (MARCELO, YOT, 2015).

Superar esta dicotomia se faz necessário, pois como nos confirma Rocha e Zanardi (2016), a criação de novas formas de ensinar e aprender, não pode ser entendida como a simples digitalização dos meios ou a informatização de atividades sem nenhuma agregação de valor pedagógico.

A integração efetiva da tecnologia é alcançada quando os alunos são capazes de selecionar ferramentas tecnológicas para ajudá-los a obter informações em tempo hábil, analisar e sintetizar as informações e apresentá-las profissionalmente. A tecnologia deve se tornar parte integrante do funcionamento da sala de aula - tão acessível quanto todas as outras ferramentas da sala de aula.

Segundo Marcelo e Yot (2015), quando efetivamente integradas ao currículo, as ferramentas tecnológicas podem estender o aprendizado de maneiras poderosas. Essas ferramentas podem fornecer aos alunos e professores:

- Acesso a material de origem primário atualizado;
- Métodos de coleta / registro de dados;
- Maneiras de colaborar com estudantes, professores e especialistas em todo o mundo;
- Oportunidades para expressar entendimento via multimídia;
- Aprendizagem relevante e avaliação autêntica;
- Treinamento para publicar e apresentar os novos conhecimentos.

Os aspectos apresentados acima se mostram como possibilidades que podem ser desenvolvidas pelos professores para a integração da tecnologia, contudo nos cabe pontuar que a tecnologia não é absoluta, e resolve os problemas por si só, pois o fato de se servir destas envolve uma série de fatores que não se reduzem a apenas “ligar a máquina” ou “funcionar a tecnologia”. Além disto, pontuamos também que as tecnologias não se

restringem somente a aparelhos eletrônicos, mas neste espaço, representam um conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de domínios da atividade docente que devem estar a serviço do processo de construção do conhecimento, na medida que os professores se apropriam e desenvolvem essas técnicas (com suporte ou não de recursos físicos) de forma crítica e reflexiva.

Aceitamos que a prática pedagógica deve ser empreendida no trabalho do docente como uma nova realidade, como um leque de alternativas e recursos educativos agregando valor e dinamismo em sua atuação, que podem gerir diferentes dispositivos de aprendizagem estimulando o uso da informação, ajustado de acordo com sua realidade e as necessidades atuais dos alunos, conforme Zabala (1998).

É fundamental a compreensão da importância do uso das tecnologias de informação a serviço da educação e como aporte para mudanças nas práticas de ensino, que conduz o professor ao conhecimento de suas possibilidades, limitações e a compreensão a lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica (ZABALA, 1998).

Não é possível negar o fato de que a tecnologia pode melhorar o processo educacional, pois auxilia no aprimoramento de métodos de gerenciamento de funcionários e alunos, comunicação entre professores e alunos, métodos mais fáceis de conduzir avaliações, relatórios de desempenho dos alunos, tarefas e projetos de solução de problemas no mundo real. Contudo, é importante não usar apenas a tecnologia para facilitar a vida, mas usar a tecnologia para criar para o futuro.

A integração de tecnologias na sala de aula precisa garantir que os alunos estejam em um ambiente para engajar e construir criativamente o próprio aprendizado. A educação primária tem um currículo tão cheio que é essencial que alunos e professores integrem a tecnologia em todos os aspectos da vida escolar.

Assim como em diferentes espaços da sociedade, o novo currículo que abarca a tecnologia digital já é uma realidade nas escolas, contudo se colocam no horizonte os desafios que precisam ser superados para garantir que ele seja totalmente integrado aos currículos escolares locais, pois para que a educação em uma cultura digital se efetive em escolas, implica no desafio de superar, uma concepção de aprendizagem orientada pela transmissão de informação.

Além desta superação, também é necessário superar dificuldades relacionadas à presença de tecnologias digitais na escola, como quantidade, qualidade e atualização de

equipamentos, manutenção, softwares adaptados a conteúdos curriculares e necessidades educativa (CABERO-ALMENARA, 2001).

Como último ponto destes desafios para a integração de tecnologias digitais ao currículo, destacamos a cultura escolar dominante na escola, que ainda se apresenta como analógica. Diante desta constatação, evidenciamos a necessidade de se repensar a proposta pedagógica da escola como um todo de acordo com SCHERER, SUELY e BRITO (2020).

Considerando a reflexão dos autores acima citados, podemos sintetizar que os desafios para a integração da tecnologia no currículo se relacionam com uma mudança de paradigma, pois “não se trata de fazer o mesmo de outra forma, mas de alterar os objetivos de aprendizagem em função das potencialidades e das possibilidades de uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas” (SCHERER, SUELY E BRITO, 2020, p. 7).

3.3 A tecnologia nas práticas pedagógicas docente

A tecnologia não pode ser eficaz na sala de aula sem professores com conhecimento sobre a própria tecnologia e sua implementação para atender às metas educacionais. Enquanto o uso da tecnologia na sala de aula está aumentando, a melhoria do aprendizado através de sua aplicação deve permanecer como meta.

O sistema educacional moderno está sempre passando por mudanças rápidas à medida que a tecnologia se torna uma parte essencial do currículo de ensino. Com o fornecimento de recursos on-line para tablets inteligentes para os alunos que estão aprendendo, as escolas estão se tornando especialistas em tecnologia. Segundo Costa (2019):

Para além de a preparação dos professores para fazerem uso das tecnologias digitais nas práticas educativas quotidianas não ser apenas uma questão técnica, de maior ou menor domínio das tecnologias, como em termos práticos parece ser predominantemente encarada na formação, são fortes as evidências de que as estratégias de formação e desenvolvimento profissional que têm vindo a ser seguidas carecem de eficácia do ponto de vista metodológico (Costa, 2019, p.22).

A tecnologia educacional deve inevitavelmente ser integrada às salas de aula e currículos. Com o advento da tecnologia educacional fica evidente que temos transformações na relação entre aluno e professor na sala de aula, pois a educação se depara com o desafio de que os professores integrem a tecnologia educacional no seu trabalho diário. Inúmeros estudos

mostraram que um pequeno número de professores está disposto a integrar a tecnologia educacional em suas atividades de ensino (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

O motivo é que existem duas categorias de professores no entendimento da tecnologia educacional. Uma categoria que têm a compreensão completa de recursos técnicos modernos e a outra que não possui. Com o advento da tecnologia educacional, a educação se depara com o desafio de que os professores integrem a tecnologia educacional no seu trabalho diário. Inúmeros estudos mostraram que um pequeno número de professores está disposto a integrar a tecnologia educacional em suas atividades de ensino (SCHUHMACHER, 2014).

As escolas usam um conjunto diversificado de ferramentas de TDIC para comunicar, criar, disseminar, armazenar e gerenciar informações. Em alguns contextos, as TDIC também se tornaram parte integrante da interação ensino-aprendizagem, por meio de abordagens como a substituição de lousas por lousas digitais interativas, usando os próprios smartphones ou outros dispositivos dos alunos para aprender durante as aulas e o modelo de “sala de aula invertida”, na qual os alunos assistem às aulas em casa no computador e usam o tempo da sala de aula para exercícios mais interativos (KENSKI, 2013).

Quando os professores são alfabetizados digitalmente e capacitados para usar as TDIC, essas abordagens podem levar a habilidades de pensamento de ordem superior, fornece opções criativas e individualizadas para os alunos expressarem seus entendimentos e deixar os alunos mais bem preparados para lidar com as mudanças tecnológicas em andamento na sociedade e no local de trabalho

Os planejadores das questões de TDIC devem considerar: a equação custo-benefício total, fornecer e manter a infraestrutura necessária, além de garantir que os investimentos sejam compatíveis com o apoio do professor e outras políticas destinadas ao uso efetivo das TDIC. Os professores precisam de oportunidades específicas de desenvolvimento profissional, a fim de aumentar sua capacidade de usar as TDIC para avaliações formativas de aprendizagem, instrução individualizada, acesso a recursos on-line e promover a interação e colaboração dos alunos.

Essa capacitação em TDIC deve impactar as atitudes gerais dos professores em relação ao uso das TDIC na sala de aula e deve fornecer orientações específicas sobre o ensino e a aprendizagem das TDIC em cada disciplina. Sem esse apoio, os professores tendem a usar as TDIC para aplicações baseadas em habilidades, limitando o pensamento acadêmico dos alunos. Para apoiar os professores à medida que mudam de ensino, também é essencial que gestão escolar e formadores de professores sejam capacitados no uso das TDIC.

O processo de criação de materiais digitais de aprendizagem pelos professores tem outro resultado potencialmente benéfico - o desenvolvimento de recursos educacionais abertos em escala. Se a capacidade dos professores de usar aplicativos digitais para criar materiais digitais for desenvolvida em larga escala, e esses recursos forem compartilhados entre professores e publicados em plataformas / repositórios para que outros usem / se adaptem, usando direitos autorais que permitem esse compartilhamento, seria um método poderoso de criar ambientes de aprendizado ricos em recursos.

Algumas maneiras pelas quais os professores podem alinhar a tecnologia com seus requisitos curriculares conforme Moran (2013):

- Ver onde está chegando a atual pedagogia: O primeiro passo para os professores é avaliar onde a tecnologia faz sentido em seu currículo. A utilização de um aplicativo específico pode ajudar os alunos;
- Usar a tecnologia para acompanhar o progresso e diferenciar o aprendizado: Como professor, pode ser desafiador decifrar se cada aluno está ou não entendendo conceitos. Os aplicativos podem ser usados para coisas como pesquisas e perguntas, para avaliar onde os alunos estão enquanto avançam nas aulas;
- Incorporar a solução de problemas do mundo real: A tecnologia permite que os professores tenham a oportunidade de proporcionar aos alunos experiências com cenários do mundo real;
- Ver como os outros o fizeram: Professores de todo o país estão descobrindo maneiras de incorporar adequadamente a tecnologia nos planos curriculares que maximizam a participação e o entendimento dos alunos;
- Criar Portais de Alunos: Os alunos estão acostumados a usar a tecnologia para acessar vários tipos de informações. Portanto, os professores podem usar isso a seu favor criando portais de estudantes que abrigam informações como notas, feedback dos professores, guias de estudo e até recursos extras para ajudar na pesquisa e compreensão.

A integração da tecnologia deve servir para orientar, expandir e aprimorar os objetivos de aprendizagem. Entende-se que professores e alunos precisam dispor de tempo aprendendo o básico no uso de um computador. Isso é necessário para avançar para a integração efetiva da tecnologia. A integração curricular com o uso da tecnologia envolve a tecnologia como uma ferramenta para aprimorar o aprendizado em uma área de conteúdo ou em um ambiente

multidisciplinar. A tecnologia permite que os alunos aprendam de maneiras que não eram anteriormente possíveis (MORAN, 2013).

Diante de todos os benefícios que o uso das TDIC apresenta para o aprendizado, conforme descrevemos, é necessário considerar que tais benefícios presumem um ambiente ideal. Contudo, em nosso país, como já citamos anteriormente, temos imensas desigualdades sociais, econômicas e culturais, e cenários distintos de realidades educacionais. Ou seja, na maioria das vezes não temos o cenário ideal para realizar a integração da tecnologia de forma efetiva, diante da escassez de recursos para a área da educação, diante da pobreza e miséria que assola muitos alunos, sobretudo no período pós pandemia, em que o essencial é lutar pela sobrevivência e a educação formal deixou de ser prioridade para muitas destas famílias, e neste cenário, o acesso a recursos tecnológicos como tablets, celulares, e até mesmo acesso à internet banda larga não fazem parte da realidade de todos estudantes.

Esta questão merece e deve ser problematizada, na medida em que observamos ao longo e após o período de pandemia o abandono e o fracasso escolar, ao passo que no mesmo período, tivemos a neutralização da luta pelo direito a uma educação universal com qualidade e equidade, que deixou de ganhar centralidade na agenda política do Brasil. Em outras palavras, o que queremos dizer é que se as condições mais igualitárias já faltavam antes da pandemia, após a pandemia, a realidade educacional brasileira assistiu este fosso aumentar, e as desigualdades persistem na medida em que observamos a relação entre aprendizado e o nível socioeconômico, raça/cor, gênero e local de moradia (PETRUS et al., 2021).

Sendo assim, consideramos que a integração da tecnologia, teve entre um dos principais desafios para sua efetiva implementação como estratégias de ensino a distância, elementos que estão relacionados à infraestrutura, que inclui acesso a computadores, internet e televisão e um local adequado para que os estudantes possam estudar em suas casas (PETRUS et al., 2021).

Ao constatarmos tal situação, podemos afirmar que, embora a tecnologia digital apresenta-se como uma grande promessa para garantir aos alunos o acesso a uma aprendizagem de alta qualidade, é preciso estarmos atentos e alertas para garantir que a tecnologia não amplie ainda mais as desigualdades existentes no acesso e na qualidade da aprendizagem.

Além do mais, a integração eficaz da tecnologia é alcançada quando os alunos são capazes de selecionar ferramentas tecnológicas para ajudá-los a obter informações em tempo hábil, analisar e sintetizar as informações e apresentá-las profissionalmente. A tecnologia

deve se tornar parte integrante de como a sala de aula funciona tão acessível quanto todas as outras ferramentas da sala de aula.

Os administradores também devem garantir a existência de um fundo de desenvolvimento profissional para incentivar os professores a tirar proveito de conferências e workshops que se concentram na integração de tecnologia no currículo. É necessário que os educadores saibam envolver sua sala de aula e ajude seus alunos a obterem as habilidades necessárias para se preparar para os empregos de hoje.

Os alunos podem ser “nativos digitais”, confortáveis e imersos em tecnologia, mas dependem dos professores para aprender por meios digitais. Pois o currículo exige que os professores desenvolvam os recursos gerais de TDIC dos alunos em todos os campos de estudo, juntamente com o currículo de “tecnologias” (SCHUHMACHER, 2014).

Apesar dos recursos significativos alocados para integrar a tecnologia na sala de aula, muitos professores enfrentam dificuldades com as interrupções que os dispositivos podem trazer, pois tiveram seu trabalho impactado negativamente ou não usaram tecnologias de maneira eficaz. E muitos professores percebem a introdução de novas tecnologias como uma futura barreira de ensino.

É fácil para os alunos se distraírem, pois os alunos usam regularmente dispositivos para mídias sociais, jogos, mensagens instantâneas, mensagens de texto e e-mail, em vez de estudos em sala de aula. E diante desta relação, frequentemente as aulas mediadas por estes equipamentos, precisam ser interrompidas por negociações regulares que reduzem o tempo da aula. Somados a este fato, temos outra questão que envolve a capacitação em tecnologia digital, pois se torna necessário a preparação de lições para incluir novas tecnologias, que também podem consumir tempo.

Observa-se o fato de que nem todos tem acesso universal e irrestrito a tecnologia, seja por questões de ordem econômica, social ou cultural, é necessário sublinhar o fato de que nem todos os alunos ou professores usam um computador em casa. Ou seja, não se pode conceber os sujeitos envolvidos como “conhecedores natos” que detém algum nível de domínio sobre a manipulação e uso dos recursos tecnológicos.

Não poderíamos deixar de citar o fato de que a necessidade emergente da pandemia, com as aulas remotas criou demandas adicionais para os professores protegerem o comportamento dos alunos on-line (segurança, riscos legais e privacidade) e na sala de aula (roubo e bloqueio de dispositivos). Tal demanda se originou em função da nova funcionalidade do recurso tecnológico que o aluno possui, estar no momento da pandemia

voltado para o processo de aprendizagem formal, pois os computadores e celulares passaram a ganhar uma função inédita e adicional no cotidiano de muitos estudantes: passaram a ser uma ferramenta de interação com o professor, e acesso às aulas. Sendo que antes, para muitos estudantes tais equipamentos eram utilizados apenas para comunicação e entretenimento.

Sobre esta questão, Catanante et al (2020), ao investigar a relação entre o acesso às TDIC e a participação dos alunos às aulas diárias on-line ou a realização de atividades orientadas, argumenta que: uma das possibilidades da das TDIC a serviço da educação pressupõe uma ruptura com antigos paradigmas que condicionam e impedem que muitos deixem de observar que os recursos tecnológicos digitais (como tablets, celulares e computadores) também podem ser utilizados como um meio educacional e ao tentar usá-lo para tal, ao invés de somente concebê-los como uma estação de entretenimento.

Ou seja, a pesquisadora argumenta que é necessário atribuir também uma nova funcionalidade a estes aparelhos, e tal atribuição está condicionada aos paradigmas culturais e sociais presentes na vida dos estudantes.

Salientamos ainda o fato de que, a forma com que os docentes utilizam as tecnologias nem sempre consideram o seu potencial totalizante, como descrevem os autores:

[...] a compreensão e avaliação do impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação escolar devem considerar não apenas as características das tecnologias e os seus efeitos sobre os resultados de aprendizagem, mas também as atividades que professores e alunos podem desenvolver a partir das possibilidades de acesso, processamento de informação e de comunicação que elas oferecem (COLL, MAURI E ONRUBIA, 2010).

O centro de formação e atualização de profissionais da educação, atualmente intitulado por diretoria regional de educação (DRE), propõe lidar com as dificuldades tecnológicas que os professores enfrentam. Mas é necessário pontuar que este enfrentamento para auxiliar os professores requer conhecer as especificidades destas dificuldades, tendo em vista que não é possível oferecer uma solução universal e heterogênea.

Ou seja, é necessário pensar estratégias que ofereçam soluções personalizadas para que sejam incorporadas de forma efetiva, e tragam soluções a médio e longo prazo. Há uma necessidade de abordagem para o desenvolvimento profissional de TIC, com diferentes camadas, para lidar com as diversas situações em que os professores se encontram e para lidar com níveis variados de experiência e confiança no ensino (SCHUHMACHER, 2014).

Os professores da educação básica estão interessados em adotar a tecnologia, mas a baixa confiança em suas habilidades para usá-la suficientemente bem como para fazer a integração valer o investimento é uma barreira significativa (MORAN, 2013).

De acordo com Kenski (2013), embora os educadores possam apresentar interesse no desenvolvimento profissional, pode ser difícil para as equipes capacitar os educadores, especialmente se eles não estiverem familiarizados com as metodologias de ensino em tecnologia.

Entretanto, compreendemos que para se tornar um educador eficaz no mundo de hoje, é necessário entender como integrar a tecnologia à sala de aula ou fora dela. Atentos ao fato de que “mera integração” sem reflexão e criticidade não é suficiente, pois segundo Hatschbach (2002), a eficiência envolve não apenas saber como usar as ferramentas tecnológicas, mas também saber como construir coisas significativas com estas ferramentas.

Segundo Costa e Mattos (2016), parte do aprendizado dos professores é feita através dos programas de formação de professores ou de liderança educacional, parte é aprendida por tentativa e erro, e o restante é aprendida através do desenvolvimento profissional.

Contudo, compreendemos que a educação na Sociedade da Informação não pode limitar-se ao treinamento para o uso das tecnologias de informação e comunicação de forma mecânica e desprovida de sentido, pois para além da mera manipulação dos recursos, é preciso desenvolver nos professores “habilidades específicas para o trato com a informação, no que se refere a sua localização, acesso, uso, comunicação e, principalmente, para a geração de novos conhecimentos” (COSTA E MATTOS, 2016, p.1).

Algumas estratégias podem ser utilizadas como, desenvolver grupos de estudos de desenvolvimento de pessoal na unidade escolar, como parte do grupo de estudos sobre tecnologia com representantes de todos os segmentos da educação: docentes e administrativos; demonstrar alguns exemplos de como a tecnologia pode ser usada na sala de aula; usar instrumento de avaliação de necessidades que siga as normas de tecnologia dos profissionais da escola e identificar o nível de conforto e atitude em relação à tecnologia, uso básico da tecnologia e nível de integração. Criar planos individuais de aprendizagem compilados a partir dos dados coletados de cada membro da equipe, identificar os líderes em rede que podem fornecer conhecimentos; criar uma lista de oportunidades de aprendizado no local, com metas, objetivos e resultados; criar tempo para reuniões de nível ou departamento para planejar e correlacionar padrões com a tecnologia; em reuniões de discussão dos resultados, compartilhar sucessos e expectativas não atendidas, podem tornar o

desenvolvimento profissional em sua escola inclusivo, significativo e específico às necessidades de seus professores, alunos e comunidade.

O ensino baseado através de recursos digitais de informação e comunicação oferece uma maneira nova, poderosa e interessante de fornecer conhecimento aos alunos. Portanto, para um ensino eficaz com novas tecnologias, todo professor precisa saber sobre tecnologia. Os professores precisam saber como operar e integrar as ferramentas efetivamente. Professores que maximizam o potencial da tecnologia para desenvolver a compreensão do aluno e estimular seu interesse em melhorar a proficiência na disciplina. A tecnologia pode ser usada estrategicamente para fornecer melhor acesso para aprendizado e conceitos.

Na atualidade, que demanda cada vez mais habilidades voltadas à tecnologia, o papel do professor não se limita apenas à leitura de livros; para fins conceituais, eles podem se referir à tecnologia da Internet e, portanto, compartilhar o mesmo com seus alunos. Para isso, os educadores devem estar cientes e informados sobre as ferramentas. O uso de ferramentas da Internet pode ser divertido, atraente e bastante emocionante (IANNONE, ALMEIDA e VALENTE, 2015).

Grande parte dos alunos usam as ferramentas da Internet regularmente e o uso da tecnologia da Internet por um professor para educar os alunos em sala de aula significa que os professores conversarão com eles no idioma que leva ao amplo entendimento. Portanto, aprender um pouco sobre essas ferramentas não é um mau negócio. Essas ferramentas são de baixo custo e podem ser gratuitas para teste. Essas ferramentas podem ser usadas para apoiar o ensino em sala de aula ou o ensino a distância. Por isso, vai além das barreiras geográficas e físicas para proporcionar aprendizado. A tecnologia abre vastas oportunidades que nunca seriam possíveis anteriormente.

Na educação, forças internas e externas levam a cenários em constante mudança nas salas de aula. Novos entendimentos de como as crianças aprendem fora da escola e em contextos escolares formais, bem como mudanças dinâmicas no currículo e na tecnologia digital, resultam na necessidade de reorganização pedagógica. Além disso, as mudanças populacionais dentro e entre nações produzem diferentes necessidades educacionais nas salas de aula.

Apesar da variedade existente de subculturas computacionais (por exemplo, jogos de vídeo na web, atividades de Youtube e redes sociais, a visão de uma cultura de computador aceitável na escola ainda não foi estabelecida, pelo menos do ponto de vista educacional progressivo. Mas todos conhecem muitos exemplos (embora fragmentadas nas comunidades

escolares), nas quais crianças com professores dedicados e aplicações de tecnologia digital estimulantes intelectualmente estão criando peças para uma nova realidade educacional. Segundo o autor Costa (2019):

No que se refere às práticas de formação, parecem não ser eficazes os modos de trabalho tradicionalmente seguidos. Modos de trabalho baseados em sequências de ações mais ou menos pontuais e quase sempre organizadas numa lógica de transmissão do saber, em que se privilegia a aquisição de competências técnicas e em que o professor é visto principalmente como especialista que, mais tarde, aplica com os seus alunos o que aprendeu sem qualquer tipo de acompanhamento ou supervisão (Costa, 2019, p.24).

A maneira como os professores se apropriam do currículo é fundamental para a discussão de seu lugar no sistema educacional. Mas a questão está um passo atrás, pois a necessidade de formuladores de políticas e educadores adaptarem os currículos educacionais às mudanças nos mercados de trabalho é uma preocupação mundial (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

Por exemplo, enfatiza a importância de habilidades técnicas e profissionais, bem como habilidades genéricas em tecnologia digital necessárias para entender, usar e adotar tecnologias. Paralelamente, a capacidade de aprendizado da vida para se adaptar às mudanças tecnológicas e à criatividade, as habilidades de comunicação, o pensamento crítico e lógico, o trabalho em equipe e o empreendedorismo digital são apontadas como habilidades complementares da tecnologia digital, categorizadas como habilidades de trabalho futuras (SCHUHMACHER, 2014).

Da mesma forma, pesquisas centradas na análise de competência mostram o que querem dizer quando se referem às competências tecnológicas. Tradicionalmente, o currículo de ensino oferece um caminho que o professor deve seguir (independentemente do tópico ou da disciplina em questão) para atingir objetivos predefinidos. De fato, o discurso que as escolas propõem aos professores (e frequentemente lhes impõem) sugere estilos e formas de prática que devem ser as mais eficientes para fins curriculares.

Esse discurso oferece uma justificativa para fazer sentido, justificar, legitimar e explicar as práticas dos professores para alunos e pais. De acordo com, este é o campo da reprodução do conhecimento em que, de fato, o conhecimento é re-contextualizado como parte do plano pedagógico. O currículo é o referente desse plano pedagógico. Os professores atuam no campo da reprodução do conhecimento - o contexto secundário como chama. É aqui que a reprodução seletiva do discurso educacional ocorre e inclui agências e práticas em

diferentes níveis (do jardim de infância ao ensino superior), bem como inter-relações entre esses níveis (SCHUHMACHER, 2014).

Os discursos pedagógicos criados no campo da recontextualização (tradicionalmente estruturados pelo currículo e pelos livros didáticos) são novamente transformados de acordo com a apropriação de cada professor pelos referidos discursos. Nesse processo, o discurso original sofre uma transformação ideológica de acordo com os interesses dentro do campo de recontextualização (ou seja, as escolas, os professores).

De acordo com Costa et al. (2015) aceitando que a integração das TDIC nos processos de formação docente poderá contribuir para a concretização de metas e objetivos mais consentâneos com as necessidades e exigências das sociedades atuais.

Quando os discursos pedagógicos (produzidos no campo do discurso oficial) são introduzidos em uma sala de aula, eles passam por um processo de recontextualização que depende das opções educacionais específicas da escola, dos professores e da comunidade (incluindo os pais). Portanto, o discurso produzido em sala de aula é resultado das relações que compõem os contextos específicos do ensino (onde estão incluídas a escola e a comunidade) (SCHUHMACHER, 2014).

Esta discussão mostra a complexidade das práticas escolares e das tarefas dos professores e legitima a alegação de que o currículo é um recurso estruturante, frequentemente usado pelos professores como um artefato. O currículo deve ser visto dentro da estrutura do mundo social em que é construído e usado. Devem-se considerar o caráter mediador e simbólico do currículo como um artefato, enfatizado por teóricos sócio-históricos e reconhecido por perspectivas de aprendizado situadas (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

É comum ver pessoas distinguindo artefatos de duas maneiras - por um lado, as pessoas se referem a ferramentas e sinais e, por outro lado, encontram-se pesquisadores considerando artefatos externos (ou práticos) e artefatos internos (ou cognitivos). Devem-se notar isso em ambas as abordagens. O caráter interno dos artefatos é o que determina a própria classificação, independentemente da qual é usado (SCHUHMACHER, 2014).

Em qualquer atividade, funções e usos de artefatos estão em constante transformação. Portanto, elementos que parecem internos em determinado momento são externalizados (por exemplo, através da fala), tanto quanto os processos externos em determinadas ocasiões podem ser internalizados.

Proposição de uma diferenciação quanto ao uso de artefatos que ajuda a entender o lugar do currículo na escola (Públío Júnior, 2018):

- O primeiro tipo é o artefato usado para identificar e descrever objetos;
- O segundo tipo é como os artefatos são usados para orientar e direcionar processos e procedimentos sobre, dentro ou entre objetos;
- O terceiro tipo é o motivo pelo qual os artefatos são usados para diagnosticar e explicar as propriedades e o comportamento dos objetos
- O quarto tipo é onde artefatos usados para visualizar o estado futuro ou o desenvolvimento potencial de objetos, incluindo instituições e sistemas sociais.

Essa categorização de artefatos destaca que eles não estão sendo considerados por eles mesmos, mas sempre em relação a um determinado uso e inseridos em um sistema de atividades. A prática escolar, mediada pelo currículo como um artefato, é um processo colaborativo e dialético em seu âmago e onde diferentes perspectivas e vozes se encontram, colidem e se misturam. Isso torna a complexidade da tarefa do professor em lidar com as diretrizes curriculares prescritivas mais visíveis. Essas diretrizes podem não se basear na essência coletiva da atividade educacional, criando potencialmente conflitos internos nas opções pedagógicas dos professores.

A alegação apresentada é um desafio bastante forte para os projetistas de currículo e as autoridades educacionais e um desafio ainda maior para a ideia de "introduzir a tecnologia digital no currículo". Deve-se chamar atenção para a diversidade de significados que são produzidos pela ideia de 'tecnologia digital na educação', pois os significados se impõem; na escola, por exemplo, existem vários significados decorrentes da ideia de 'ensinar tecnologia digital', 'ensinar com tecnologia digital' etc. (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

Todas essas noções compartilham ênfase no 'ensino' e na necessidade de ter um currículo. resumo indicando o que os alunos devem aprender ou quais são as perspectivas dos professores para aprimorar o aprendizado em sala de aula. Apesar de acolherem e celebrarem a diversidade na interpretação do que é relevante no uso da tecnologia digital na educação, é identificado uma forte tendência de centrar a atenção no currículo e, conseqüentemente, criando o problema de inserir a “todo custo” a tecnologia digital no currículo, muitas vezes sem reflexão, criticidade e efetiva avaliação das necessidades educacionais específicas de cada estudante e de cada escola.

Consideramos que houve significativas mudanças no perfil e expectativas dos estudantes em relação a escola e a aprendizagem atualmente, pois os estudantes de hoje não são mais as pessoas que o sistema educacional idealizou e nesse sentido levanta-se uma discussão quanto a necessidade de pensar em como os alunos aprendem de maneira dinâmica

em seu contexto social e como as escolas devem lidar com a nova geração de alunos. Na literatura sugere-se uma distinção entre nativos e imigrantes, que "nativos" estão sendo ensinados por "imigrantes" que, na verdade, não falam a mesma língua nem vivem dentro do mesmo sistema de atividade (MACHADO, LONGHI e BEHAR, 2014).

Por vários anos, a discussão sobre nativos versus imigrantes fez parte do trabalho acadêmico (com perspectivas diferentes), mas devem se situar essa discussão em seu tempo. O autor se referiu à primeira geração de estudantes nascidos em um mundo social rico em tecnologia, interagindo naturalmente com ele, ao apresentar uma oposição entre "nativos" e "imigrantes" (DEBALD, 2013).

À medida que os imigrantes digitais aprendem - como todos os imigrantes, alguns melhores que outros - a se adaptarem ao ambiente, eles sempre retêm, até certo ponto, seu "sotaque", isto é, o pé no passado. O "sotaque do imigrante digital" pode ser visto em coisas como procurar a Internet em segundo lugar e não em primeiro lugar, ou ler o manual de um programa em vez de assumir que o próprio programa ensinará a usá-la.

Se os alunos tiverem acesso a computadores, touchpads, tecnologia móvel, videogames, tocadores de música digital e toda a variedade de 'brinquedos' e ferramentas da era digital, suas necessidades como estudantes certamente são diferentes de dez anos atrás e isso deve impactar as diretrizes curriculares. Os processos de uso da informação - busca, seleção, acomodação e assimilação - são criticamente diferentes e devem ser tratados como diferentes pela escola e pelo currículo (CARLI, 2013).

Portanto, os professores precisam estabelecer formas de comunicação de maneira que atendam às necessidades dos nativos digitais, ou seja, indo mais rápido, menos passo a passo, mais em paralelo com mais acesso aleatório. As novas gerações estão impondo uma mudança nos modelos de pedagogia de uma abordagem focada no professor com base na instrução para um modelo focado no aluno baseado na colaboração.

A chamada "lacuna" existente entre as práticas dos alunos na escola e fora da escola é bem conhecida e, em certo sentido, isso também se aplica aos professores. Ainda assim, é necessário considerar as lacunas nas práticas sociais como um mero ponto de vista se admitirem que há continuidade nas práticas cotidianas. As regras aplicadas na escola são muito mais claras e explícitas - na verdade, as regras são reificadas no currículo e na organização da escola e traduzidas para aulas, exames etc. - depois em outros espaços sociais, fora da escola (MACHADO, LONGHI E BEHAR, 2014).

É necessário observar que as práticas cotidianas (onde é incluído a escola, como é o lugar onde os alunos passam a maior parte do tempo) são 'governadas' por scripts que, em muitos casos, constituem um tipo de currículo que se deve aprender a executar de formas socialmente.

Portanto, a ideia de preencher a lacuna entre a escola e as práticas domésticas deve ser descompactada, concentrando o esforço nos artefatos (instrumentos, ferramentas, regras) que formam os diferentes sistemas de atividade, a fim de criar lacunas reais que contribuem para o surgimento de descontinuidades nas práticas. Portanto, é importante identificar os fatores e estratégias que podem ajudar a aprimorar o uso da tecnologia digital na escola e preencher a lacuna entre a escolaridade e outros aspectos da vida dos alunos.

Embora existam acordos de um tipo ou de outro para a educação dos jovens em todos os momentos e em todas as sociedades, apenas recentemente as escolas surgem como instituições distintas para esse fim em larga escala e os professores como uma categoria ocupacional. Pais, presbíteros, sacerdotes e sábios tradicionalmente consideram como um dever transmitir seus conhecimentos e habilidades para a próxima geração. Como Aristóteles colocou, o sinal mais seguro de sabedoria é a capacidade do homem de ensinar o que sabe (MORAES, GOMES e GOUVEIA, 2015).

Saber, fazer, ensinar e aprender foram por muitos séculos - e em algumas sociedades ainda hoje - indistinguíveis um do outro. Na maior parte, a indução dos jovens nas maneiras de agir, sentir, pensar e acreditar que são características da sociedade, tem sido um processo informal - se sério e importante, realizado principalmente por meio do contato pessoal com adultos de pleno direito, compartilhando em comum atividades e adquirindo os mitos, lendas e crenças populares da cultura (MACHADO, LONGHI e BEHAR, 2014).

Mesmo nas escolas formalmente estabelecidas das cidades-estados gregas e do mundo medieval, havia pouca separação entre, por um lado, os processos de organizar e estabelecer o conhecimento e, por outro, aqueles que ensinam esse conhecimento a outras pessoas (DEBALD, 2013).

Neste contexto, o desenvolvimento profissional do professor é o processo pelo qual os professores, como agentes de mudança, revisam, renovam e expandem, individual ou coletivamente, o compromisso com os propósitos morais da educação, adquirem e desenvolvem criticamente, juntamente com crianças, jovens e colegas, conhecimentos, habilidades e inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planejamento e prática profissionais eficazes em cada etapa da vida profissional.

O desenvolvimento profissional é um conjunto de processos individuais de mudança em relação ao trabalho, operados ao longo de uma carreira e que surgem de uma pluralidade de fatores e busca promover a mudança entre os professores, para que possam crescer como profissionais e como pessoas

Falar em processos de mudança associados à educação exige uma visão dessa mudança de um alto nível de complexidade. O desenvolvimento profissional do professor é um processo no qual a dinâmica da mudança individual e coletiva se cruza, mesmo que o desenvolvimento seja marcado pela mudança que se pretende ocorrer em uma direção específica, visando uma perspectiva de reconstrução de trajetórias pessoais e profissionais (MORAES, GOMES e GOUVEIA, 2015).

Portanto, é importante repensar os processos educacionais e redesenhá-los em termos de uma sociedade mais exigente e em constante mudança. Assim, o desenvolvimento profissional do professor implica aprendizado contínuo, tanto como processo quanto como produto.

A formação de professores para Educação e Tecnologia Profissional é crucial para que a atual política de expansão, internalização e democratização dessa modalidade educacional se torne efetiva com qualidade social, produção de conhecimento, valorização de professores e desenvolvimento local, integrado e sustentável, porém o desafio da formação de professores para a Educação e Tecnologia Profissional se revela de várias maneiras, principalmente com as novas necessidades e nas demandas políticas e pedagógicas (MACHADO, LONGHI e BEHAR, 2014).

É necessário aprimorar os recursos endógenos das instituições e escolas de treinamento na produção de respostas de treinamento de qualidade com base nas prioridades de treinamento identificadas. Deve também garantir a qualidade do treinamento através de diferentes dispositivos de regulamentação, dentre os quais se destaca a introdução de um novo mecanismo de monitoramento que permita a coleta confiável de dados para apoiar a tomada de decisões sobre a formação continuada de professores, necessária para uma maior adaptação da oferta de treinamento à necessidades do presente e do futuro (ANTUNES, 2013).

A formação de professores, pode ser dividida em duas etapas, pré-serviço e em serviço. A educação em serviço inclui todas as etapas da educação e treinamento que precedem a entrada do professor em empregos remunerados em uma escola. Treinamento em serviço é o treinamento que o professor recebe após o início da carreira. O primeiro elemento é o estudo de uma ou mais disciplinas acadêmicas, culturais ou estéticas com o objetivo de

continuar a educação do aluno e fornecer a ele conhecimentos para usar em sua carreira docente subsequente.

Um segundo elemento é o estudo de princípios educacionais, cada vez mais organizado em termos de disciplinas de ciências sociais como psicologia, sociologia, filosofia e história. Um terceiro elemento consiste em cursos profissionais e experiência escolar. Os professores primários também podem receber instruções sobre o conteúdo e os métodos de outras disciplinas além das próprias especialidades que figuram no currículo primário (MACHADO, LONGHI e BEHAR, 2014).

Nas escolas e faculdades, e em algumas universidades, os três elementos são paralelos entre si, e o aluno está comprometido profissionalmente desde o início do curso. Em outros lugares, o estudo dos processos educacionais e do trabalho profissional (incluindo a experiência escolar) pode seguir a conclusão de um período de estudos acadêmicos que o aluno iniciou sem nenhum compromisso prévio com o ensino como carreira (MORAES, GOMES e GOUVEIA, 2015).

Diante deste cenário, podemos tecer novas possibilidades rumo a novos entendimentos sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem. E as possibilidades se alargam, na medida em que as pesquisas e estudos avançam. Os padrões de autoridade na sociedade continuarão a mudar, e é provável que haja um maior reconhecimento da importância da educação moral e pessoal em um mundo de valores e objetivos pluralistas. Todos esses fatores afetarão a maneira como os professores são educados e treinados (DEBALD, 2013).

Em todos os países, contemplando ou não mudanças institucionais fundamentais, há evidências de mudanças radicais na estrutura de ideias e suposições subjacentes à preparação dos professores. Mas é improvável que as próximas décadas vejam a introdução de qualquer sistema pedagógico abrangente, semelhante ao do século XIX. É provável que nenhuma teoria única de aprendizagem ou ensino satisfaça a diversidade de necessidades individuais e arranjos sociais (MORAES, GOMES e GOUVEIA, 2015).

Os testes do conhecimento do ensino, são usados para avaliar o conhecimento dos professores antes, durante e depois dos programas de preparação dos professores. Os testes são projetados para identificar o grau de preparação formal de um indivíduo, se houver, e para prever o sucesso do ensino, conforme (Antunes, 2013) considera. Em geral, três tipos de testes são usados para medir o conhecimento do professor:

- Testes de habilidades básicas;
- Testes de conhecimento de conteúdo;

- Testes de conhecimento profissional.

Embora os educadores possam discordar sobre o valor relativo da educação pedagógica e o conhecimento de conteúdo acadêmico como objetivo final do licenciamento, os testes de conhecimento de conteúdo e profissional são geralmente necessários para credenciamento e geralmente são concluídos como candidatos próximos da graduação. Os críticos dos testes de conhecimento profissional contestam sua utilidade como requisito de licenciamento, alegando que é quase impossível para um exame determinar um professor eficaz.

Esses críticos também afirmam que os testes de conhecimento profissional medem apenas o conhecimento geral e acadêmico, e não o pedagógico funcional conhecimentos e habilidades, e questionam a validade de tais testes como produtores de futuras competências de ensino (MACHADO, LONGHI e BEHAR, 2014).

No ato de ensinar, há duas partes (o professor e o ensinado) que trabalham juntos em algum programa (o assunto) destinado a modificar a experiência e o entendimento dos alunos de alguma maneira. É necessário começar, portanto, com observações sobre o aluno, o professor e o assunto e, em seguida, considerar o significado da vida em grupo e da escola.

Será então possível considerar os fatores e teorias envolvidos na modificação da experiência e compreensão de uma pessoa. Eles incluem teorias de aprendizagem na educação, na organização da escola e da classe e na mídia instrucional. Uma criança entra na escola com pouca ou nenhuma conquista na expressão escrita e a deixa capaz de aprender muito com a cultura humana. Pensou-se originalmente que esse progresso era apenas uma questão de aprender, memorizar, associar e praticar (MORAES, GOMES e GOUVEIA, 2015).

Em relação à experiência emocional, a criança progride de reações diretas, imediatas e desinibidas para mais complexas, menos diretas e mais prudentes respostas. O crescimento físico da criança é tão óbvio que não precisa de comentários. Qualquer tentativa de educar a criança intelectualmente e emocionalmente e de agir deve levar em conta essas características. A educação deve acompanhar o desenvolvimento, não o seguir e não o ignorar. Os componentes do crescimento educacional geral da criança são maturação física e mental, experiência, ensino formal através da linguagem e um desejo do aluno de resolver discrepâncias, anomalias e dissonâncias na experiência (ANTUNES, 2013).

O que é exigido dos professores é que eles desfrutem e sejam capazes de compartilhar com as crianças programas de trabalho projetados para modificar sua experiência e

compreensão. Isso significa disponibilizar a experiência relevante ao aluno no momento certo. O professor deve ser maduro, ter humor com um senso de status, ser firme, mas tranquilo, e ser compreensivo, mas não super pessoal. Em turmas grandes, o professor se torna líder de um grupo, proporcionando situações estimulantes de aprendizado (CARLI, 2013).

A matéria ensinada também tem uma influência marcante na situação total de ensino. Pode ser convenientemente dividido em títulos amplos de idiomas, ciências humanas, ciências, matemática e artes. Embora cada grupo de sujeitos tenha algo em comum com os outros em termos das demandas que impõe ao pensador, cada área também possui algo bastante específico em seu modo de desenvolvimento. Os idiomas exigem aprendizado e produção verbais baseados no trabalho oral, principalmente nas fases iniciais.

Grande parte do papel do professor é como grupo líder, e a vida em grupo da escola e da sala de aula deve influenciar a situação de ensino. A vida em grupo mostra-se na estrutura dinâmica da classe - incluindo a maneira de alcançar decisões em grupo, a hierarquia dos próprios membros, a existência de panelinhas e de indivíduos isolados - e a moral e resposta geral à escola e ao resto do mundo. Os alunos também se comportam sob a influência dos grupos aos quais pertencem, pois suas realizações e atitudes estão sujeitas à avaliação do grupo, levando a apoio ou ostracismo, e estabelecem seus padrões de acordo com essas influências (ANTUNES, 2013).

Em muitas escolas, a faixa etária de qualquer classe é de cerca de um ano, contribui para uma certa uniformidade da cobertura do assunto. Mas nas escolas rurais de um e dois professores, os grupos de crianças podem ser heterogêneos por idade e capacidade, e o modo de ensino precisa lidar com várias subunidades menores que se deslocam a taxas diferentes. O problema do professor é coordenar o trabalho desses pequenos grupos diferentes, de maneira que todos recebam atenção. A atividade livre criativa deve ser praticada por um grupo, enquanto outro recebe instruções mais formais do professor (MACHADO, LONGHI e BEHAR, 2014).

O efeito de rastreamento, ou seja, selecionar grupos homogêneos por idade e capacidade intelectual, promoveu muita investigação. A prática evoca opiniões extremas, apoio ardente e condenação vociferante. O argumento da uniformidade é que colocar os alunos com seus colegas intelectuais torna o ensino mais eficaz e o aprendizado mais aceitável (ANTUNES, 2013).

O argumento contra ele chama a atenção para os próprios efeitos negativos no moral das crianças nos riachos inferiores. Essa visão apoia a classe heterogênea com o argumento de

que os mais fortes não são forçados e o ganho mais fraco ao compartilhar com seus companheiros mais abertos e ainda, conforme Debald (2013), a evidência experimental sobre o problema é diversa.

4 OS DESAFIOS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FUNÇÃO DOS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O desafio para jovens concluintes do ensino médio de ingressar à Educação Superior vai além da expansão de vagas ofertadas pelas universidades, principalmente para aqueles oriundos da educação pública. O acesso a um curso superior, de acordo com Silva & Veloso (2012) abrange o ingresso, a permanência e a qualidade da formação, a partir dessa definição abordaremos apenas o ingresso à educação superior, que consiste na oferta das vagas, ingresso e formato seletivo. A Lei de Diretrizes e Base – LDB (1996) define o princípio da universalização e da equidade, mas é preciso atentar-se quanto ao conhecimento de cada um, uma vez que as universidades se utilizam de processo seletivo, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para balizar a entrada à universidade. Nesse sentido, é que se tornam fundamentais as práticas pedagógicas no ensino médio com o intuito de contribuir para que os estudantes consigam ter o acesso à educação superior (RIBEIRO, 2021).

É fato que a educação brasileira vem buscando um crescimento no cenário global (SANTOS, et. al., 2021). Vários programas nacionais implantados ao longo dos anos, buscam cada vez mais, proporcionar a sociedade de uma forma geral, o acesso à educação em todos os níveis (básico, fundamental, médio e superior).

Chamando a atenção para o que é considerada uma posição inédita que as universidades ocupam na, podemos apontar que se localizam em uma posição de extrema relevância para produção do conhecimento na sociedade contemporânea. As instituições são agora as principais fontes de todos os três ingredientes mais importantes para o progresso e a prosperidade nas sociedades modernas: novas descobertas, conhecimento especializado e pessoas altamente treinadas (TRINDADE, 2021).

As descobertas que as universidades fazem não são apenas responsáveis pela maioria dos avanços básicos no conhecimento, mas levam a novos produtos e novos processos, bem como ao progresso na saúde, no governo e muito mais. Além disso, as universidades não apenas produzem a maior parte do conhecimento técnico de que a sociedade precisa, mas também são a principal agência de análise e crítica independente do governo, das instituições sociais e das profissões (MONTEIRO; MANTES, 2021). Finalmente, é claro, as universidades são as instituições essenciais para a preparação de líderes em toda a sociedade.

Todos os políticos, todos os funcionários públicos, todos os juízes, médicos, padres e praticamente todos os altos executivos de negócios frequentaram universidades.

Embora isso muitas vezes passe despercebido, mais e mais desses líderes também estão retornando às universidades no meio da carreira para educação adicional.

Destaca-se também que o elemento da equidade no ingresso ao ensino superior apresenta uma problemática de ordem econômica e social, tendo em vista que o ingresso de grupos minoritários é mais desafiador, pois: “apesar das oportunidades formalmente estabelecidas, para o estudante trabalhador de camadas populares acessarem e permanecer em cursos de alto prestígio social enquanto trabalha é quase impossível” (DE SOUZA PEREIRA, 2019, p.28)

Nogueira (2020) também destaca em seu estudo que: “Um exemplo disso é indicado pelos dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2017 (IBGE, 2017), segundo os quais a taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino superior da população branca é de 32,9%, enquanto na população preta ou parda essa taxa é de 16,7%” (NOGUEIRA, 2020, p. 20).

Segundo Dos Anjos Lima (2021), as desigualdades no ingresso ao ensino superior ocasionados pelo impacto da pandemia, também são sentidos em estudantes do continente Africano, América do Sul e Caribe, assim como em diversos países do continente asiático.

Ainda segundo o autor, tais desigualdades podem ser cada vez mais aprofundadas e arraigadas, na medida em que não se apresentam ações colaborativas e políticas públicas que revertam a situação (DOS ANJOS; LIMA, 2021).

Diversos pesquisadores se debruçam sobre os problemas de ingresso ao ensino superior ocasionado pela pandemia, e apontam alguns fatores. Dentre estes fatores, destacamos a própria estrutura do sistema, apontada por Soares e Reis (2021).

Leal (2021) destaca como fator importante, a desigualdade de oportunidades, que afeta o princípio da equidade no acesso ao ensino superior, em suas três dimensões: disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade, alertando para um prognóstico desencorajador, reforçado pela progressiva privatização e mercantilização do ensino superior de forma global.

Embora tenha ocorrido uma expansão do ensino Superior no Brasil desde o final da década de 1990, com a ampliação das políticas de expansão do acesso ao ensino superior, que se efetivou com maior intensidade entre os anos de 2005 e 2007, sobretudo com a criação de oito novas universidades, do PROUNI (2005), da UAB (2006) e do REUNI (2007) (VICENTE E DIAS, 2018), essa ampliação pode ter sido acompanhada por

uma exacerbação das desigualdades. (DE AZEVEDO FILHO; DE ARAUJO AZEVEDO, 2021).

Com base nessas discussões, estudos evidenciam a integração de um relato da justiça distributiva no acesso ao ensino superior na República Federativa do Brasil com uma abordagem estrutural relacionada à cooperação entre os estados, além de envolver outros países como a Venezuela e a Bolívia, bem como dentro do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), sobre o qual se desenvolvem dois argumentos inter-relacionados: primeiro, apesar das persistentes desigualdades no acesso à educação universitária em ambos os territórios, as políticas estatais intervencionistas melhoram a equidade de acesso diretamente no que diz respeito à disponibilidade e acessibilidade. Em segundo lugar, a cooperação “Sul-Sul” transforma as condições de fundo para a justiça educacional ao produzir uma estrutura alternativa à governança global neoliberal da educação e sua agenda de privatização e comercialização (NUNES, 2021).

Metodologicamente, uma abordagem de governança da educação permite a análise em diferentes escalas dos processos de formulação de políticas, ao mesmo tempo em que reconhece que projetos econômicos e políticos não podem ser organizados e construídos apenas por atores estatais.

Posteriormente, esta análise se desdobra nas seguintes escalas de governança inter-relacionadas: nas escalas nacionais, as políticas de expansão da educação universitária do governo brasileiro são examinadas pelas lentes da disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade. Uma discussão esquemática das políticas de educação terciária³ do governo implementadas entre o final dos anos 1990 e 2015 concentra-se na dimensão quantitativa relacionada ao acesso expressa nos números de matrículas, ignorando assim aspectos qualitativos, bem como motivos político-filosóficos/ideológicos e políticos econômicos para expandir o acesso.

Conforme mostram os dados do Censo da Educação Superior sobre o número de vagas em cursos de graduação no Brasil, a tabela 1 apresenta a ascensão da quantidade de vagas de graduação no Brasil entre os anos de 2015 a 2021.

Tabela 1 – Evolução no número de vagas de graduação, por modalidade de ensino, segundo a categoria administrativa no Brasil de 2015 a 2021

³ Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário. Está subdividido em instituições de educação terciária (universidades, instituições politécnicas e colleges, públicas e privadas) e numa variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional (OECD, 1998).

Ano	Categoria administrativa	Total	Vagas	
			Presencial	A distância
2015	Total	8.531.655	5.749.175	2.782.480
	Pública	764.616	713.692	50.924
	Privada	7.767.039	5.035.483	2.731.556
2016	Total	10.662.501	6.180.251	4.482.250
	Pública	750.850	700.703	50.147
	Privada	9.911.651	5.479.548	4.432.103
2017	Total	10.779.086	6.075.252	4.703.834
	Pública	823.843	688.767	135.076
	Privada	9.955.243	5.386.485	4.568.758
2018	Total	13.529.101	*	*
	Pública	835.569	*	*
	Privada	12.693.532	*	*
2019	Total	16.425.302	6.029.702	10.395.600
	Pública	837.809	734.225	103.584
	Privada	15.587.493	5.295.477	10.292.016
2020	Total	19.626.441	6.110.141	13.516.300
	Pública	863.520	727.265	136.255
	Privada	18.762.921	5.382.876	13.380.045
2021	Total	22.677.486	5.940.636	16.736.850
	Pública	827.045	712.768	114.277
	Privada	21.850.441	5.227.868	16.622.573

Fonte: Elaborada pela autora conforme dados obtidos pelo INEP com base nos dados do Censo da Educação Superior – CES (2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021).

* Não há dados quanto aos valores exatos de acordo com CES 2018.

Em 2021, de acordo com a tabela 1, o número de vagas oferecidas supera a marca de 22,6 milhões, quando comparado ao ano de 2015 temos o resultado de um aumento que ultrapassa mais que o dobro das vagas ofertadas, em 165,8%. Esse crescimento é altamente expressivo, tendo em vista o crescimento observado de 2015 para 2016, as vagas aumentaram 25%; de 2016 para 2017 houve aumento de apenas 1,1%; de 2017 para 2018 aumentou

25,51%; de 2018 para 2019 aumentou 21,41%, de 2019 para 2020 aumentou 19,49% e de 2020 para 2021 aumentou 15,55%.

A oferta do número de vagas é relativamente maior quando comparada ao número de matrículas, no mesmo período, através da tabela 3 constatamos que há uma disparidade nesses números, desde 2016 há um crescente número de vagas remanescentes⁴ até o último censo da educação superior em 2021, sendo 74,5% vagas novas e 25,2% vagas remanescentes (INEP, 2022).

Quanto à categoria administrativa, no que se refere à participação percentual, no ano de 2021, as vagas privadas equivalem a 96,4% do total e as vagas públicas, a 3,6%. Além disso, em termos de modalidade de ensino, relativamente a 2017, a variação do número de vagas a distância, em 2019, equivale a um aumento de 121%, ao passo que, para as vagas presenciais, observa-se aumento de 0,75% nesse mesmo período. Além da evolução dos números de vagas, também analisaremos a evolução do número de ingressantes na Educação Superior.

Conforme indicam os dados do INEP (2022), referente ao censo da educação superior, são 3.944.897 vínculos de alunos ingressantes em 2021 que correspondente ao aumento de 4,76% em relação ao ano anterior, estes se concentram nas instituições privadas, com mais de três milhões de estudantes (3.452.756), enquanto o setor público absorve um pouco mais de quatrocentos e noventa mil (492.141) estudantes em sua rede. Ou seja, 87,5% dos ingressantes estão nas instituições privadas e 12,5% nas públicas (INEP, 2022). Esses dados nos mostram que há um crescimento no ingresso as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil quando analisamos os seis últimos anos anteriores a 2021. A tabela 2 mostra a evolução do número de ingressantes de graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica no Brasil de 2015 a 2021.

Tabela 2 – Evolução do número de ingressantes de graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica no Brasil de 2015 a 2021

Ano	Categoria Administrativa					Total
	Pública				Privada	
	Total	Federal	Estadual	Municipal		
2015	534.361	336.093	161.704	36.564	2.385.861	2.920.222
2016	529.492	342.986	151.791	34.715	2.456.152	2.985.644

⁴ Segundo o Ministério da Educação (MEC), vagas remanescentes são aquelas que não foram ocupadas no decorrer dos processos seletivos regulares nas IES.

2017	589.586	380.536	181.665	27.385	2.636.663	3.226.249
2018	580.936	362.005	194.081	24.850	2.864.999	3.445.935
2019	559.293	362.558	172.345	24.390	3.074.027	3.633.320
2020	527.006	342.526	163.295	21.185	3.238.469	3.765.475
2021	492.141	320.759	151.226	20.156	3.452.756	3.944.897

Fonte: Elaborada pela autora conforme dados obtidos pelo INEP com base nos dados do Censo da Educação Superior (2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021).

De acordo com a tabela acima, em 2021, o número de ingressantes teve um crescimento de 4,8% em relação a 2020. Consideramos apontar que, os impactos da pandemia podem ter relação com esta alteração.

Não houve crescimento no número de ingressantes na rede pública, e sim um declínio, o crescimento da categoria pública apresenta quedas nos anos de 2019, 2020 e 2021, nesse último ano, o número de ingressantes diminuiu 6,6% em relação ao ano anterior.

Consequentemente, as redes Federal, Estadual e Municipal também ocorrem quedas no número de ingressantes, respectivamente 5,52%, 5,25% e 13,14%, já a rede privada continua sua expansão.

Quando comparamos ano a ano anterior, em 2016, o número de ingressos teve aumento de 2,24%, respectivamente seguido de 8,06% (2017/2016); 6,81% (2018/2017) e 5,44% (2019/2018). Um fator relevante é que no período compreendido entre 2015 e 2021, a convergência ascendente dessa evolução é determinada, em grande medida, pela categoria privada, na qual o crescimento é de 45%. Em 2020 na categoria pública, tem-se queda de 1,38%, com aumento de 1,91% na categoria federal e de 0,98% na estadual, e queda de 42,06% na categoria municipal.

Quanto as características na graduação em 2020, temos que os ingressantes apresentam o seguinte perfil:

Na modalidade presencial, predominam o sexo feminino (56%), o bacharelado (76%), a IES privada (73%), a universidade (48%), a área geral de cursos Negócios, administração e direito (28%), a cor/raça branca (43%) e a escola pública como aquela em que o aluno concluiu o ensino médio (69%). Na modalidade a distância, também predominam o sexo feminino (58%), o bacharelado (37%), a IES privada (98%), a universidade (60%), a área geral de cursos Negócios, administração e direito (38%), a cor/raça branca (35%) e a escola pública como aquela em que o aluno concluiu o ensino médio (83%) (INEP, 2021).

O perfil dos ingressantes apresenta que tanto na modalidade presencial quanto na distância predomina o sexo feminino, os cursos de bacharelado, a cor/raça branca concentra a

maioria dos ingressantes da educação superior na modalidade presencial. Entretanto 83% de ingressantes na modalidade a distância, são oriundos de escolas públicas.

Com relação ao número de matrículas em IES neste mesmo período também evidencia a ascensão da Educação Superior no Brasil, na tabela 3, temos esses dados.

Tabela 3 – Evolução do número de matrículas de graduação, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica no Brasil de 2015 a 2021

Ano	Categoria Administrativa					Total
	Pública				Privada	
	Total	Federal	Estadual	Municipal		
2015	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152	8.027.297
2016	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623	8.048.701
2017	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307	8.286.663
2018	2.077.481	1.329.984	660.854	91.643	6.373.274	8.450.755
2019	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678	8.603.824
2020	1.956.352	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002	8.680.354
2021	2.078.661	1.371.128	633.785	73.748	6.907.893	8.986.554

Fonte: Elaborada pela autora

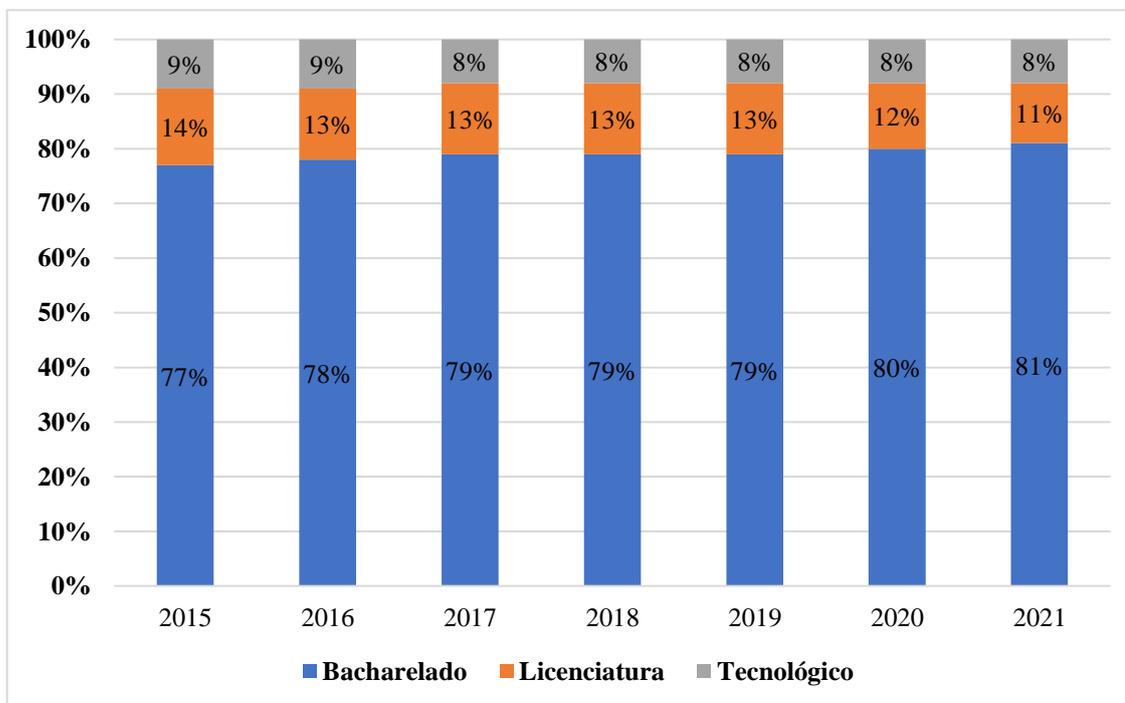
O Censo 2021 apresenta quase 9 milhões matrículas na educação superior, o que corresponde a um aumento de 3,5% em relação à edição de 2020, após uma variação de 0,89% de 2020 a 2019. Desse conjunto de matrículas, 76,87% são da categoria privada e 23,13%, da categoria pública (sendo 15,26% matrículas federais; 7,05% matrículas estaduais; e 0,82% matrículas municipais).

O número de matriculados na rede privada em 2021 continuou em ritmo de crescimento, fato este que não ocorre em 2020 na rede pública. As matrículas de graduação, a partir de um crescimento contínuo, saem de um total de 8.027.297, em 2015, e alcançam 8.986.554, em 2021, o que representa um crescimento de 12% no período. No que se refere às categorias administrativas, com relação ao mesmo período, observa-se um crescimento de 13,7% para as IES privadas e de 6,5% para as IES públicas. No caso da evolução das matrículas públicas, a tendência ascendente é interrompida com queda em 2020 (Tabela 3), em todas as esferas do poder público. Podemos ressaltar que a queda das matrículas públicas em 2020 parece motivada pelo elevado número de trancamentos de matrículas, o que pode ter ocorrido em razão dos impactos da pandemia no referido ano (INEP, 2020).

O Gráfico 1 ilustra a elevação contínua da proporção de matrículas de graduação presenciais de bacharelado, que sobe de 77% para 81%, entre 2015 e 2021, em detrimento da

queda da proporção de matrículas de licenciatura, de 14% para 11%, e de grau tecnológico, com queda de 9% para 8%, no mesmo período.

Gráfico 1 – Evolução da proporção das matrículas de graduação na modalidade presencial, por grau acadêmico Brasil – 2015-2021.

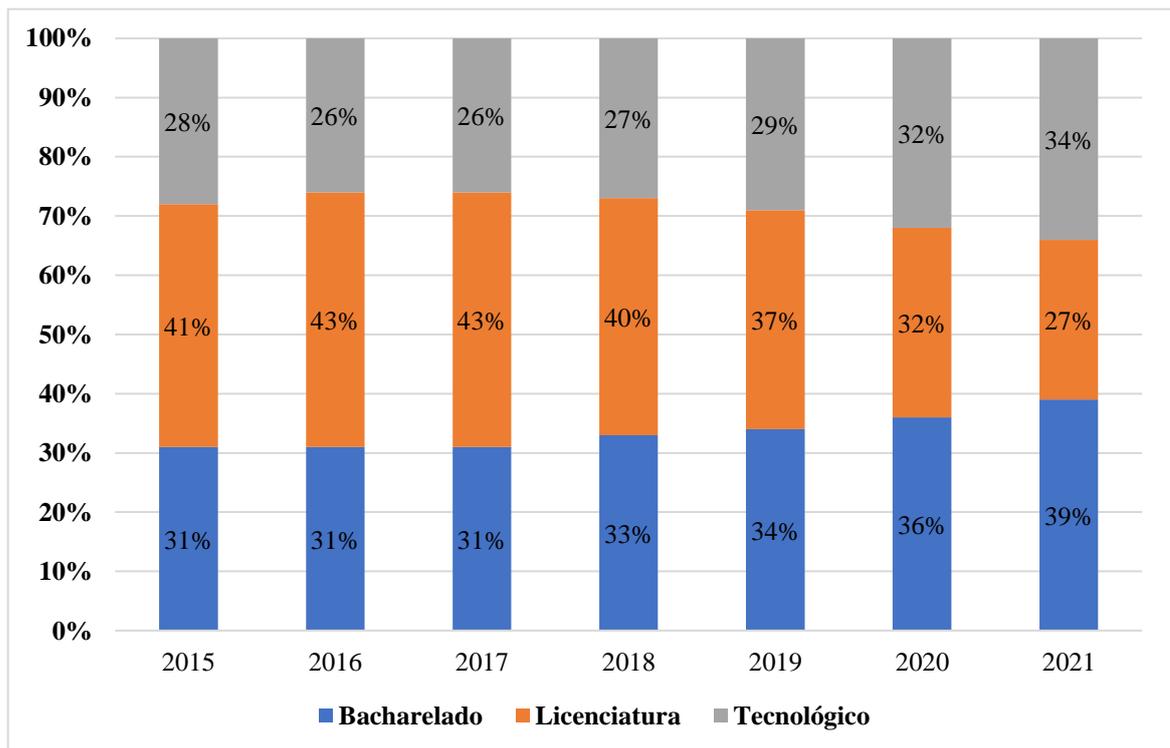


Fonte: Elaborada pela autora – conforme dados obtidos pelo INEP (2021) com base nos dados do Censo da Educação Superior (2020 e 2021).

É preciso mencionar que a mais de 5 (cinco) décadas, a educação brasileira vem se transformando e desenvolvendo com relação a perspectiva tecnológica, mas foi na década de 1990 que as universidades oficializaram suas iniciativas educacionais na EAD, período em que a EAD começou a ganhar destaque nacional e global.

Fato que a educação de nível superior no Brasil vem crescendo ao longo dos anos, principalmente na modalidade EAD (Educação a Distância). Podemos evidenciar que de 2015 a 2020, a modalidade EAD teve salto, conforme observamos nos gráficos 2, a seguir:

Gráfico 2 – Evolução da proporção das matrículas de graduação na modalidade a distância, por grau acadêmico Brasil – 2015-2021.



Fonte: Elaborada pela autora – conforme dados obtidos pelo INEP (2021) com base nos dados do Censo da Educação Superior (2020 e 2021).

No Gráfico 2, verifica-se que, na modalidade a distância, a proporção de matrículas de bacharelado também aumenta de 2015 para 2021, passando de 31% para 39%. As matrículas de licenciatura sofrem queda ao longo do período: sua proporção diminuiu de 41% para 27%. Diferentemente da modalidade presencial, na modalidade a distância a proporção de matrículas de grau tecnológico aumenta no período, saindo de 28%, em 2015, e chegando a 34%, em 2021.

De 2015 a 2018, nos cursos de licenciatura, os índices em percentuais de alunos na modalidade “a distância” sofrem variação negativa. Contudo de 2018 a 2021 essa variação sofre queda de 13 pontos percentuais.

Ressalta-se também, que durante a pandemia do Corona Vírus (Covid-19), que ocorreu no final de 2019 e perpetua até os dias atuais (2022), as salas de aula se viram na obrigação de fechar as “portas” no intuito de diminuir a propagação do vírus. Assim sendo, a modalidade de educação remota, fez-se necessária, permitindo aos alunos o acesso à educação, seja por meio “físico” ou “a distância”, diminuindo as perdas relativas ao ensino durante este período.

Muitos desafios surgiram, como por exemplo a dificuldade dos alunos em acessarem o conteúdo ou mesmo assistirem as aulas de forma remota. Problemas estes causados muitas

vezes por falta de conectividade, instabilidade no acesso à internet, outrora por falta de equipamentos adequados para este acesso (ROSA, 2021).

A imagem 1 a seguir, evidencia o percentual estimado de estudantes que realizam efetivamente as atividades pedagógicas durante a pandemia de forma não presencial. Rosa (2021), ainda destaca que o acesso dos jovens através dos microcomputadores para a realização e acesso das atividades por meio físico, veio caindo durante a pandemia.

Figura 1- Percentual de jovens que realizou as atividades por meio físico.



Fonte: (Rosa, 2022) Adaptada pela autora.

4.1 Reflexões sobre o Sistema Básico de Ensino

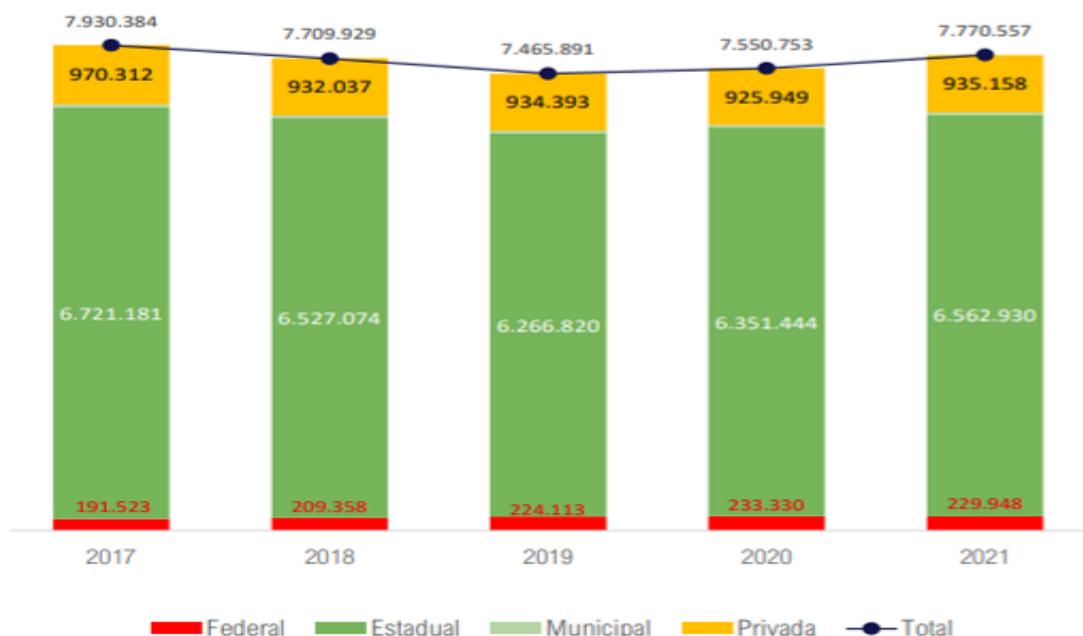
As nações têm se esforçado para aumentar o nível educacional de suas sociedades e os indivíduos têm se esforçado para aumentar seu próprio nível de educação. Os esforços dos indivíduos para melhorar seu padrão de educação visa o desenvolvimento, as potencialidades, habilidades e competências do ser humano.

Os esforços nacionais para melhorar os níveis educacionais também têm uma série de objetivos, como aumentar a quantidade e a qualidade da força de trabalho disponível para servir a comunidade e, ao fazê-lo, elevar o nível de desenvolvimento dessa sociedade e, assim, atingir uma posição na área internacional (BUENO, 2021). Não há dúvida de que os pais contribuem muito para a realização dos objetivos de seus filhos. No entanto, a contribuição do sistema educacional é muito mais significativa quando visa alcançar objetivos individuais e nacionais de forma ordenada e planejada. É por isso que, ao longo dos séculos, as nações têm tentado continuamente organizar seus sistemas educacionais para alcançar seus objetivos de mudança e desenvolvimento.

No Brasil, não é diferente. A educação brasileira é caracterizada por grandes disparidades de recursos, acesso e qualidade com base na localização geográfica, status socioeconômico e etnia. Para citar alguns exemplos, de acordo com censo escolar 2021, a taxa de conclusão do ensino médio na metrópole de São Paulo foi de 93% em 2015, mas não ultrapassou 63% no estado subdesenvolvido de Alagoas. As taxas de conclusão do ensino médio variaram de 66% nas cidades a 43% nas áreas rurais. A frequência ao ensino superior chegou a 47% entre os segmentos mais ricos da sociedade brasileira, mas apenas 5% entre os mais pobres. Os brancos completaram 2,5 anos médios de escolaridade a mais do que os indígenas. As escolas privadas, que tendem a superar as escolas públicas em termos de resultados de aprendizagem, custam tanto em taxas quanto as famílias pobres ganham em renda total e, portanto, são reservadas principalmente para elites privilegiadas (BUENO, 2021).

Na figura 2 abaixo, é possível evidenciar segundo dados do INEP (2022), a evolução das matrículas do ensino médio relacionando-as por dependência administrativa.

Figura 2 – Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2017-2021.



Fonte: (INEP, 2022) Adaptada pelo autora.

Com relação as instituições de ensino público ou privada, temos que na rede pública 84,5% dos estudantes estão matriculados na rede estadual, sendo 3% em rede federal, concentrando 96% dos estudantes na rede pública. Já a rede privada tem uma participação de 12% de estudantes matriculados no ensino médio. O censo escolar (2022), ainda informa que 92,5% dos adolescentes de faixa etária entre 15 a 17 anos frequentam a escola, dentre desse espaço amostral 84,4% dos estudantes estudam no período diurno (matutino/vespertino), 15,5% que corresponde a 1,2 milhão de estudantes estudam no período noturno, destes 94,6% dos estudantes estudam em escolas urbanas.

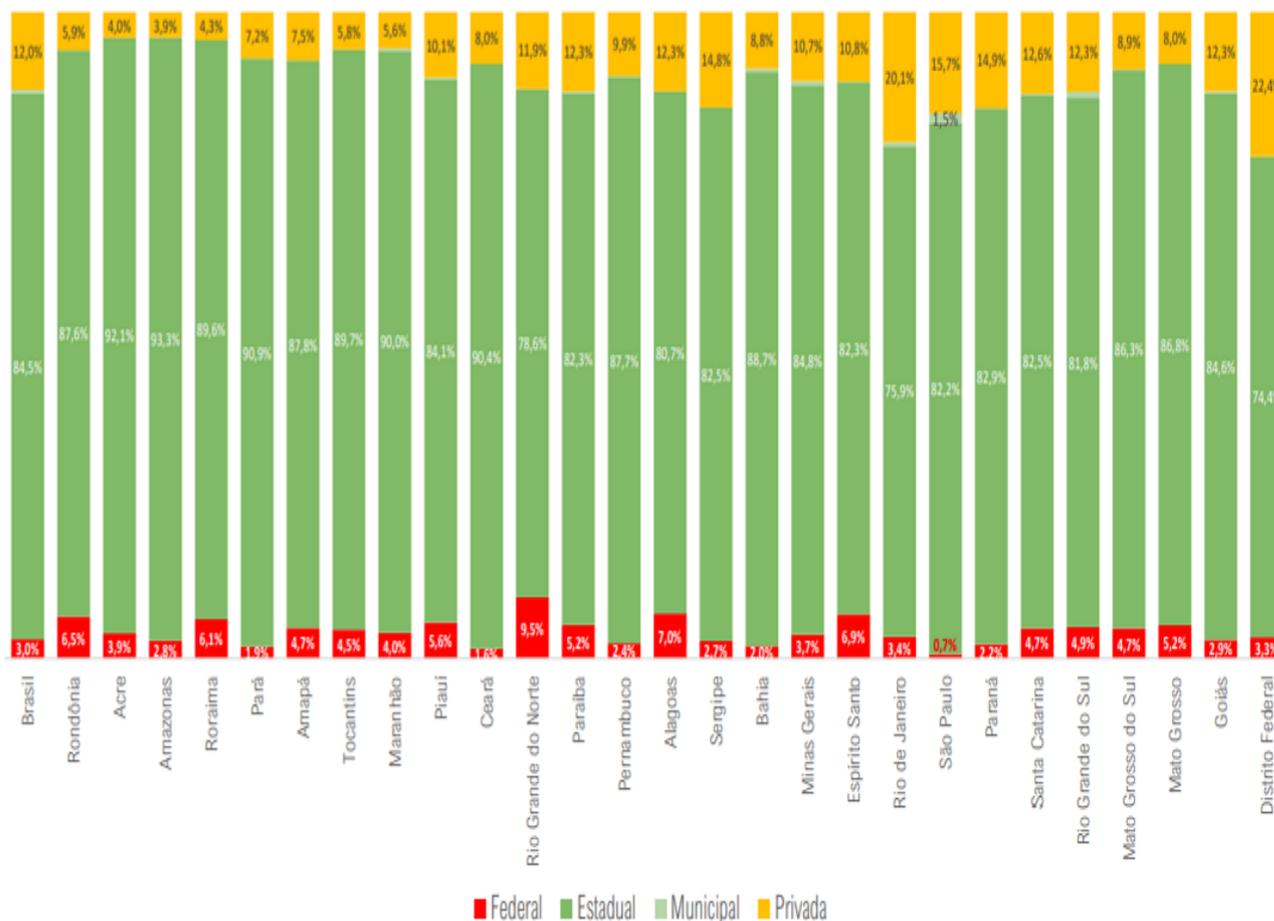
Os censos educacionais compilam dados de rendimento de docentes e discentes ao final de um período letivo, as quais permitem indicar o rendimento escolar para diferentes unidades de integração que compõem o sistema de ensino, dessa forma tem-se a compreensão da trajetória e rendimento escolar em um determinado nível educacional. Diante de tais informações, podemos em síntese afirmar que na educação básica e na educação superior, os caminhos acadêmicos regulares se diferenciam, uma vez que são organizados de formas diferentes. Enquanto a última apresenta uma diversidade na organização dos cursos critérios de aproveitamento, a educação básica possui uma característica seriada, o que as diferem quanto a progressão e conclusão, de modo que cada uma requer um tratamento específico.

Com os dados obtidos através censo escolar 2021 (divulgação de resultados) e censo da educação superior 2021 (notas estatísticas) observamos que essas grandezas são diretamente proporcionais, pois a medida que cresce o número de matrículas no ensino médio, aumenta o número de ingressantes na educação superior. Entretanto, quando analisamos os resultados brutos referente a este período, percebemos que há uma disparidade nesses números, pois o número de ingressos no ensino superior é quase a metade do número de matrículas realizadas no ensino médio.

Segundo os dados do INEP (O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2021 houve um aumento de matrículas. Mais de 7,7 milhões de alunos foram matriculados em 2021 no Ensino Médio (um aumento de 2,9%, quando comparado com 2020). Outro ponto importante que pode ser destacado na pesquisa, é que o número de alunos que estão matriculados no ensino médio em tempo integral também cresceu, ou seja, saltou de 13,8% para 16,4% em um único ano na rede pública de ensino, com relação a rede privada o salto é relativamente menor de 5,4% para 5,8% (INEP, 2022).

Na figura 3 abaixo, pode ser visto o número de matrículas em todos os estados brasileiros, divulgado pelo (INEP, 2022).

Figura 3 – Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2021.



Fonte: (INEP, 2022). Adaptada pela autora.

Nesta modalidade, as escolas estaduais detêm o maior número de matrículas (são quase 7 milhões de alunos). Já nas escolas privadas o número chega a quase 1 milhão de alunos. A EJA (Educação para Jovens e Adultos) também tem uma parcela significativa de matrículas, em 2021 foram registrados mais de 3 milhões de estudantes (INEP, 2022).

É importante frisar que desde 2013, o ensino médio no Brasil tornou-se obrigatório. Antes desta data, os pais matriculavam os filhos a partir dos 6 anos de idade, tendo como obrigação mantê-los matriculados até o término do ensino fundamental. A partir de 2013, as matrículas podem ser feitas a partir dos 4 anos de idade (chamada de pré-escola) e mantendo-os até o término do ensino médio (normalmente com 17 anos) (BUENO, 2021).

Com o intuito de garantir uma educação de melhor qualidade aos jovens brasileiros, e sob uma análise de mercado, a Lei de n.º 13.415/2017 estabelece a reforma do ensino médio, alterando assim a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na ocasião a lei, altera vários requisitos, e entre eles pode-se destacar a carga horária que antes era de (800

horas) para terminar o ensino médio no país, passando para 1000 horas, além da reformulação do currículo (inserindo os itinerários formativos) permitindo ao aluno um maior aprofundamento em áreas específicas como (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional) (LONGO, 2021).

O ensino médio no Brasil, é visto como a última “etapa” da educação básica brasileira, normalmente este sistema de educação subdividido em 3 anos (sendo 1º, 2º e 3º ano/série) com intuito de buscar um aprimoramento das etapas do ensino fundamental. Outra característica, é que é possível realizar um curso técnico concomitante com o ensino médio, desta forma, prepara-se melhor o aluno para o ingresso na educação superior, bem como a preparação para o futuro mercado de trabalho.

Com o desenvolvimento da sociedade a informação houve um salto qualitativo em muitas áreas da atividade humana e da aprendizagem. De fato, as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas tiveram um impacto profundo nas práticas sociais, alterando, como resultado, os parâmetros da aprendizagem humana.

Acompanhar estas mudanças, a que vários autores como Barron, 2004; Coll, 2013; Redecker et al., 2011, chamam uma nova ecologia ou um novo modelo de aprendizagem, está uma série de novos e inéditos contextos de atividade, frequentemente associados ao desenvolvimento de TDIC, como serviços de redes sociais, mundos ou ambientes virtuais, comunidades virtuais, prática e aprendizagem ou jogos online, aqueles que delas participam. Isso, juntamente com o fato de que as TDIC também aumentaram o potencial de aprendizagem de contextos de atividades tradicionais (por exemplo, a família, as escolas, o local de trabalho ou organizações culturais e de lazer) desafia a ideia de que as instituições educacionais formais são os únicos contextos em que a aprendizagem acontece. Na sociedade da informação, crianças e adolescentes podem aprender participando de atividades que ocorrem em diversos contextos e ambientes. Consequentemente, há oportunidades para a aprendizagem ao longo da vida e as TDIC desempenham um papel fundamental neste processo de expansão.

Os usuários da informação são confrontados com uma avalanche de informações de diferentes tipos de fontes, dificultando a verificação de sua autenticidade. No entanto, os jovens estudantes têm uma necessidade ainda maior de poder identificar o que é relevante para fins de aprendizagem e recreação, pois a exposição a muita informação pode ser

contraproducente como resultado da sobrecarga de informação (NETO, ALEXANDRE, 2021).

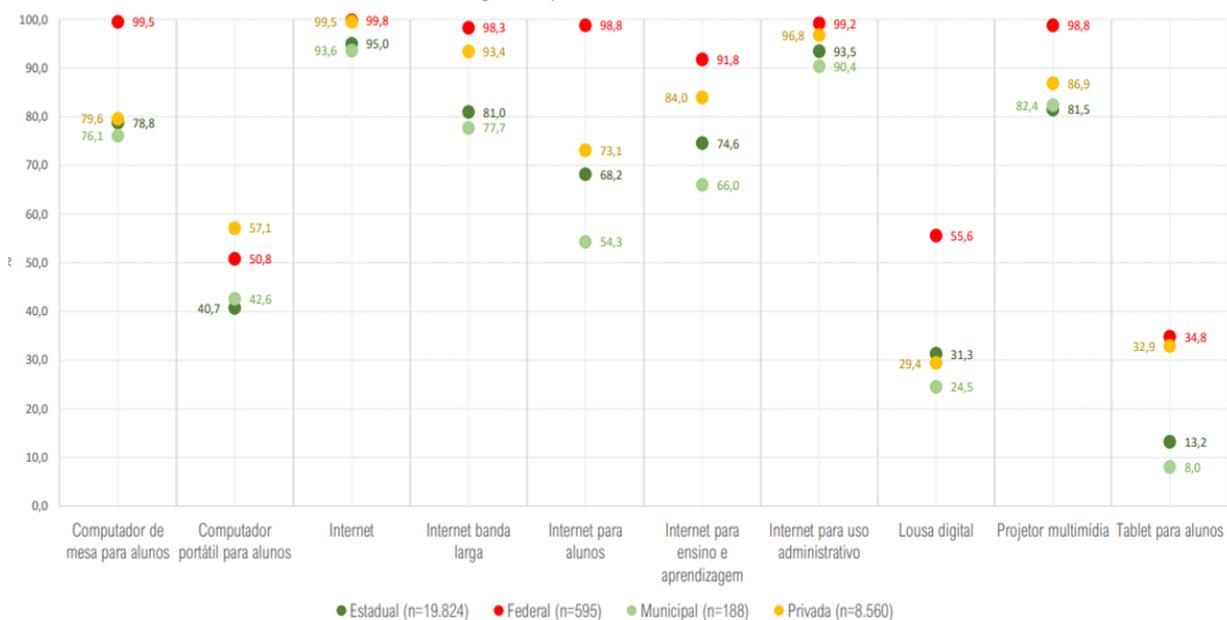
A alfabetização em informação fornece aos alunos as habilidades críticas necessárias para encontrar e avaliar as informações de que precisam para seu trabalho acadêmico e vida pessoal. Após a formatura, a alfabetização em informação pode ajudar os alunos recém-formados do ensino médio a fazer uma transição mais fácil para a idade adulta jovem enquanto se prepara para a universidade (NITSCHKE, et. al., 2021).

Embora se espere que os alunos do ensino médio sejam usuários independentes de informações no momento da formatura (Coll, 2013), este cenário, não se aplica, pois a alfabetização em informação apesar de estar integrada ao currículo do ensino médio, se esbarra em inúmeras barreiras (como por exemplo a falta de conexão, hardware e software desatualizados) que acabam dificultando os processos de ensino e aprendizagem (REDECKER et al., 2011).

Além disso, algumas escolas públicas e privadas começaram a alfabetização em informação para seus alunos do primeiro ano. Os alunos do ensino médio precisam de uma compreensão básica desse conceito antes de entrar na universidade, onde as expectativas de serem independentes no uso da informação são altas. Se as capacidades de aprendizagem ao longo da vida devem ser inculcadas em estudantes, as instituições educacionais de nível pré-universitário devem integrar a alfabetização em informação em seu currículo (LIMA, 2021).

No censo de 2021 realizado pelo INEP, nas escolas brasileiras o acesso à informação, realizada através de tecnologias acessíveis (conforme demonstrado na figura 4), dando destaque para internet, lousa digital, projetor multimídia, computadores e tablets para os alunos (INEP, 2022).

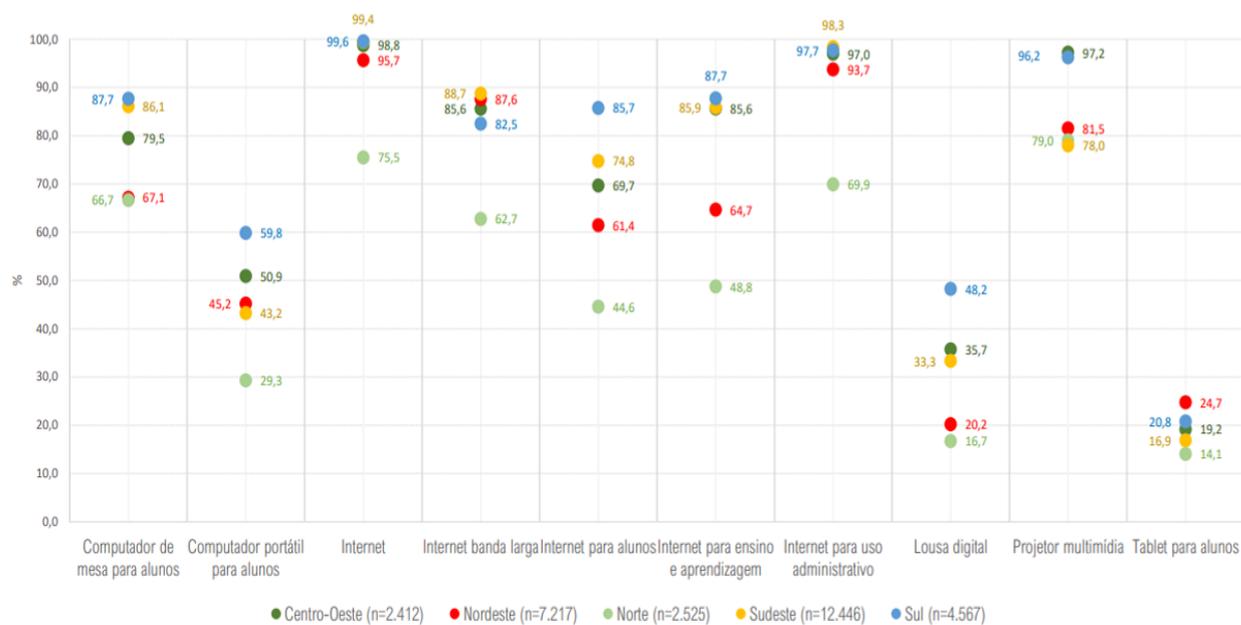
Figura 4 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio - Brasil – 2021.



Fonte: (INEP, 2022) Adaptada pela autora.

Na mesma pesquisa, destaca-se também a utilização de recursos de tecnologia por região, destacando-se ainda os mesmos recursos da figura 4, na figura 5.

Figura 5 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio segundo as regiões - Brasil – 2021.



Fonte: (INEP, 2022) Adaptada pela autora.

Apesar da consciência da relevância da alfabetização em informação entre os profissionais da educação básica, culminando em inúmeros estudos de pesquisadores de todo o mundo, há pouco ou nenhum dedicado ao terreno da tecnologia de informação no Brasil. Lima (2021) investiga o processo de busca de informações (ISP) de alunos do ensino médio, onde encontraram habilidades inadequadas dos alunos para completar o processo de busca de informações.

A pesquisa de Nitschke, et. al., (2021) identificou as habilidades de alfabetização em informação de estudantes. E o estudo, dentre outras conclusões, revelou que a maioria de seus entrevistados possuía habilidades de alfabetização em informação de ordem inferior na busca de informações, do que habilidades de nível superior, como avaliação.

O estudo de Neto e Alexandre (2021), descrevem pontuações positivas relativas a alfabetização em informação entre estudantes do ensino médio, em comparação com os resultados de estudos anteriores. No entanto, os pesquisadores também relatam que a preferência dos alunos são fontes humanas facilmente disponíveis para assistência de informação, em vez de seus bibliotecários escolares. Uma leitura rápida deste resumo dos resultados mostra que os contextos desses estudos estão nas áreas muito desenvolvidas da Ásia. Ambos estudos acima citados, revelam contextos em áreas muito desenvolvidas da Ásia.

Na África, um estudo recente sobre alfabetização em informação no nível pré-universitário foi realizado por Onyebuchi e Ngwuchukwu (2013). Seu estudo foi um experimento em bibliotecas de escolas primárias em Enugu, na Nigéria. Eles descobriram que os alunos do grupo experimental que receberam instrução sobre alfabetização em informação tiveram melhor desempenho em projetos do que aqueles que não estavam no grupo experimental. Para este fim, é apropriado descobrir até que ponto as habilidades de alfabetização em informação dos alunos do ensino médio são comparáveis às de países onde esta foi integrada ao currículo educacional. Além disso, a maioria dos estudos existentes apontou para a fraca capacidade de avaliação dos alunos como um resultado da superconcentração em resultados de alfabetização em informação de ordem inferior.

4.2 O Ensino Médio como Gargalo de Acesso à Educação Superior

A Educação Superior refere-se a todo o ensino pós-secundário formal, incluindo universidades públicas e privadas, faculdades, institutos de formação técnica e escolas profissionais. O ensino superior é fundamental para promover, reduzir e promover o crescimento alargado (ALMEIDA, 2021). Uma força de trabalho altamente qualificada, com acesso a uma educação vital mais elevada e altamente qualificada: com acesso a uma educação vital mais elevada, e uma educação sólida, necessária para uma educação pós-secundária mais elevada, altamente qualificada.

A Educação Superior beneficia não apenas o indivíduo, mas a sociedade como um todo. Os graduados do ensino superior são conscientes do meio ambiente, têm níveis mais conscientes e têm um nível mais alto de participação cívica. Além disso, a possibilidade de ocupar postos de trabalhos mais qualificados e obter aumento de renda em função da educação superior também se mostra como benefício. Em suma, como instituições de ensino superior preparam os membros profissionais não apenas de suas instituições superiores, mas também preparam comunidades para membros ativos e sociedades (TOMÁS, SILVEIRA, 2021).

Nos últimos vinte anos, a taxa bruta de matrículas no ensino superior em todo o mundo quase dobrou, no Brasil elevando a porcentagem em 131% entre os anos de 2003 e 2021. O número de alunos atualmente matriculados no ensino superior é de 38% da população total na faixa etária de cinco anos imediatamente após a conclusão do ensino médio (INEP, 2003, 2022).

Deve-se notar também, no entanto, que há uma lacuna entre as taxas de matrícula e de conclusão do ensino superior, pois segundo “De acordo com o MEC, para cada 100 alunos ingressantes nas IES, apenas 46 se formam”. O autor ainda alerta que: “percebe-se que boa parte dos alunos que ingressam no ensino superior sequer chegam a concluir o primeiro ano de estudos” (JUCA et al., 2019,p. 38).

Obviamente, esta lacuna está associada aos recortes de renda, localização regional e etnia/cor, gênero. Contudo, nos cabe apontar que, de modo geral, a inconclusão do ensino Superior está relacionada com diversas causas, e o fator vulnerabilidade econômica e social é um deles, que impedem os estudantes de concluírem os cursos. Ou seja, não basta ter vagas suficientes, é necessário que se amplie as políticas públicas de permanência para que os estudantes possam ter condições para obterem um desempenho adequado e concluir os cursos escolhidos.

Os países devem, portanto, prestar atenção às taxas de evasão e progressão, alcançando não apenas altas taxas de matrícula, que medem o processo, mas também altas taxas de graduação, que medem o resultado de seus esforços. Pois, a educação é um dos fatores mais importantes no que diz respeito ao futuro e ao desenvolvimento de um país. Atualmente, não há dúvidas de que frequentar a universidade está se tornando uma expectativa para muitos estudantes. No entanto, a transição do ensino médio para o ensino superior é muitas vezes uma experiência difícil para a maioria dos alunos do primeiro ano.

Os benefícios da educação são muitos, não apenas se beneficiará pessoalmente de receber educação quando se trata de renda, progressão na carreira, desenvolvimento de habilidades e oportunidades de emprego, mas sua sociedade e comunidade também receberão benefícios de educação. Sociedades com taxas mais altas de conclusão de graduação e níveis de educação tendem a ser mais saudáveis, têm taxas mais altas de estabilidade econômica, menor criminalidade e maior igualdade.

Desta forma, muitas universidades, estão modificando suas atividades, metodologias e processos de ensino-aprendizagem para atender às demandas dos alunos do século XXI. Para realizar a transformação do perfil das pessoas envolvidas na gestão. Em particular, Monereo e Domínguez (2014, p.86) diz que o professor deve desenvolver “competição de inovação que incluiu ações como uma experiência de inclusão, análise, investigação e reflexão sobre a própria participação e melhoria da qualidade”.

Almeida (2021) afirma que a política educacional vê a educação como um meio fundamental para promoção de uma sociedade justa e igualitária, de forma que a igualdade de oportunidades e a educação de qualidade sejam ofertadas em todos os níveis educacionais. Isso implica garantir que o sucesso se traduza em uma aprendizagem efetiva e significativa, com conhecimentos consolidados e utilizados em situações reais que fomentem o desenvolvimento de competências de alto nível, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania bem-sucedida no contexto dos desafios da sociedade.

Uma melhor aprendizagem que induza competências de nível superior é fundamental para escolas, alunos e professores, permitindo que o currículo seja gerido de forma flexível e contextualizada. Reconhecendo esta necessidade, Ferreira e Oliveira (2021), menciona que para uma educação de nível médio de qualidade, focando no acesso ao ensino superior, construir um currículo do século XXI, seria garantir uma melhor aprendizagem para todos, buscando a liberdade de ação e o respeito à autonomia institucional e profissional.

Exemplos da necessidade de mudanças no sistema de ensino podem ser evidenciadas em todo globo. Em 2021, por exemplo, em Portugal, foi publicada legislação que criou medidas excepcionais e temporárias sobre a organização e funcionamento de diferentes tipos de escolas, incluindo o ensino secundário, devido à pandemia de coronavírus SARS-COVID19. De realçar a aprovação do Plano 21|23 Escola + (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho), que consiste num plano integrado de recuperação das aprendizagens no ensino básico e secundário durante o período 2021/2022 e anos letivos 2022/2023 (BRASIL, 2021).

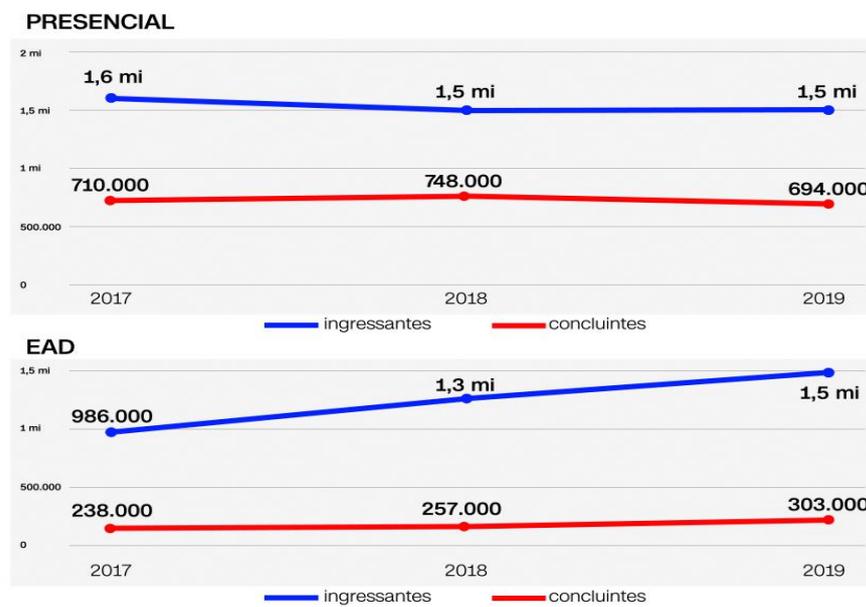
Desta forma, Ferreira e Oliveira (2021), cita que para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos, os seguintes princípios devem ser respeitados, entre outros:

1. Definição de regras e procedimentos que possibilitem a formação de equipas educativas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento e execução conjunta das atividades pedagógicas, bem como na avaliação do ensino e da aprendizagem.
2. Criação de condições que permitam o acompanhamento dos grupos ou grupos de alunos ao longo de cada ciclo pelas equipas educativas.
3. Implementação de momentos específicos para os professores partilharem e pensarem as práticas pedagógicas e a interligação entre os diferentes níveis de ensino.
4. Ação preventiva que prevê fatores/preditores de insucesso escolar e abandono escolar precoce.
5. Implementação de medidas que garantam uma educação inclusiva que responda às potencialidades, expectativas e necessidades de cada aluno.
6. Promoção de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras e diversificadas.
7. Acompanhamento próximo dos alunos que mudam de ciclo e escola.
8. Identificação imediata de problemas de integração e aprendizagem dos alunos.
9. Acompanhamento de perto dos alunos em cada turma que têm problemas de integração, relacionamento ruim com seus colegas e professores e dificuldades de aprendizagem.
10. Adequação dos horários dos professores às necessidades escolares que surjam durante o ano letivo, sempre que se justifique.

Para prevenir o insucesso escolar e o abandono escolar precoce, de forma a garantir a qualidade de aprendizagem, as escolas devem organizar atividades de orientação profissional em determinadas alturas do ano letivo, criar medidas de intervenção para as ações pedagógicas, que são antecipadamente comunicadas à comunidade escolar juntamente com a aprovação do Projeto Político Pedagógico.

A base de um bom ensino médio, com aporte de práticas pedagógicas e formação continuada de docente, podem contribuir de forma significativa para o acesso e permanência do ensino superior. No Brasil, apesar do crescente número de jovens que entram no ensino superior, a taxa de estudantes que se formam no país está muito abaixo em relação a meta imposta pelo MEC (CNN, 2022). Apesar do crescimento na modalidade EAD, a grande maioria dos alunos ainda estão matriculados no sistema de ensino presencial em universidades públicas e faculdades privadas.

Figura 6 – Ingressantes e concluintes no ensino superior privado.



Fonte: Instituto Semesp

Fonte: (INEP, 2021) Adaptada pela autora.

Contrariando os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas à situação e às necessidades específicas dos alunos, o currículo é encarado como uma ferramenta fundamental que as escolas podem gerir e desenvolver localmente, para que todos os alunos atinjam as competências previstas no perfil de saída dos alunos da escolaridade obrigatória (BORGES, BORGES, 2021).

A educação, como tal, sendo as principais decisões a nível curricular e pedagógico, devem ser tomadas pelas escolas e pelos professores. Bertolin (2022), menciona sobre a autonomia às escolas, em diálogo com alunos, famílias e comunidade, para o envolvimento de todos no desenvolvimento curricular. No âmbito do desenvolvimento da autonomia, o autor, consagra a possibilidade de uma maior flexibilização curricular para as escolas, consubstanciada na gestão de mais de 25% das matrizes curriculares básicas do ensino e oferta de formação, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação para o currículo, pedagogia e outras áreas.

No âmbito de um plano de inovação, os alunos do ensino secundário podem escolher os seus próprios percursos formativos, trocando e substituindo disciplinas, respeitando as componentes específicas e científicas de cada curso. Desta forma, os alunos podem criar o caminho que responde às suas preferências e áreas de interesse (CARVALHAES et. al., 2022).

O ensino secundário superior proporciona aos alunos diferentes percursos que procuram ir ao encontro dos seus interesses profissionais, livres de estereótipos, e permitem também completar a escolaridade obrigatória, entrar no mercado de trabalho e prosseguir os estudos. Debastiani (2021) afirma que a educação e formação no ensino secundário superior visam proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagem diversificada e adequada aos seus interesses, reconhecendo que todos têm capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, com vista à continuação dos estudos e/ou trabalho

Debastiani (2021), acrescenta que a oferta de educação e formação no ensino secundário superior deve conter: Cursos de Ciências Humanas, Cursos profissionalizantes, Cursos artísticos especializados, Cursos próprios do currículo escolar e Cursos de aprendizagem. Os cursos de ciências-humanidades proporcionam aos alunos uma formação comum geral e específica, de acordo com os seus interesses de prosseguimento de estudos no ensino superior, procurando abranger as áreas de competências do perfil de saída dos alunos da escolaridade obrigatória através dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos nos diferentes componentes da educação. Eles são divididos em quatro cursos diferentes: ciência e tecnologia; ciência socioeconômica; línguas e humanidades; artes visuais.

Os cursos profissionalizantes proporcionam aos alunos uma formação profissional inicial e uma aprendizagem diversificada, de acordo com os seus interesses, com vista à prossecução dos estudos e/ou inserção no mercado de trabalho, procurando abranger as áreas de competências do Perfil de Saída dos alunos egressos da escolaridade obrigatória, bem como como o perfil vocacional associado à respetiva qualificação, através dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos nas diferentes componentes formativas.

Os cursos artísticos especializados proporcionam aos alunos uma formação geral, científica e artística de acordo com os seus interesses de prosseguimento de estudos ou de inserção no mercado de trabalho, procurando abranger as áreas de competências do perfil de saída dos alunos da escolaridade obrigatória através dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos nas diferentes componentes do ensino. Estes estão divididos em três áreas artísticas: artes visuais e audiovisuais, dança e música.

Os cursos curriculares próprios conferem autonomia às escolas para diversificarem a sua oferta de ensino e formação, concebendo um currículo único que facilite a continuação dos estudos ou a entrada no mercado de trabalho, procurando abranger as áreas de competências no perfil de saída dos alunos da escolaridade obrigatória através do

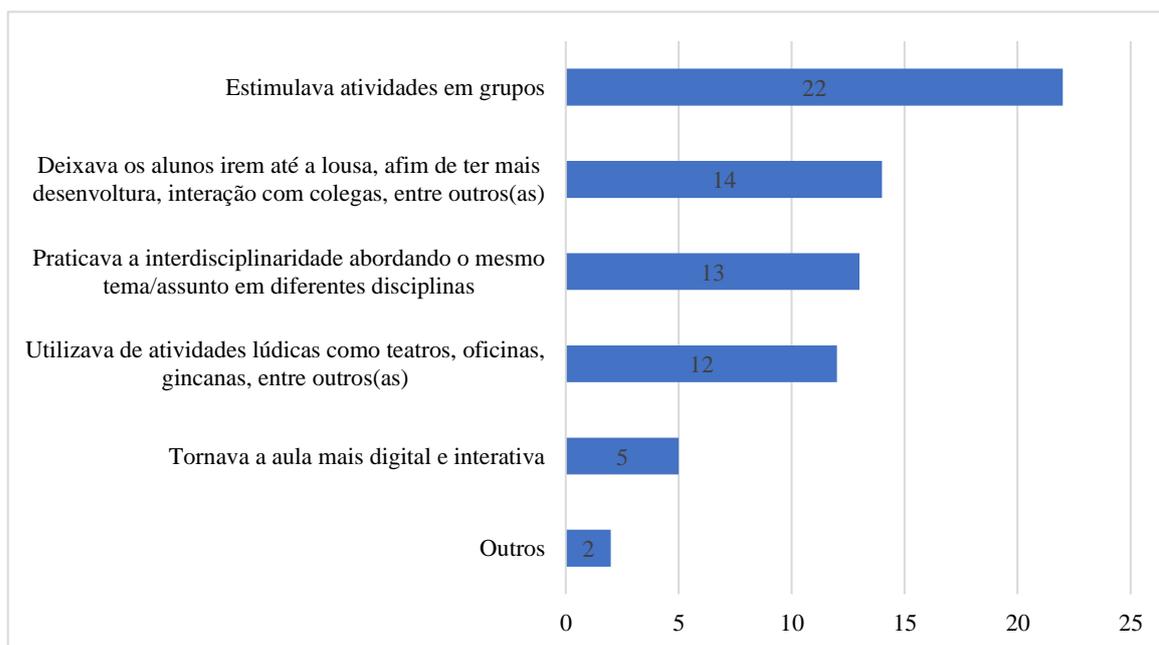
conhecimento, competências e atitudes adquiridas nas diferentes componentes educativas. Assim, estes cursos respondem aos desafios colocados pelo desenvolvimento científico e tecnológico do mundo de hoje, permitindo a criação de percursos baseados nas exigências e expectativas da comunidade a que pertence, contribuindo assim para o desenvolvimento e coesão territorial.

Os cursos de aprendizagem permitem a certificação académica e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho, dinamizada por uma forte componente formativa em contexto laboral e pelo prosseguimento de estudos de nível superior.

As questões 1, 2, 4, 6 e 9 são fechadas, possibilitavam marcar mais de uma opção e a inclusão de mais respostas, caso os participantes da pesquisa achassem necessário. Dessa forma apresentaremos os resultados de todo o questionário, conforme a ordem colocada aos participantes.

O gráfico 3 é referente a primeira questão da pesquisa, que consiste sobre o tema do trabalho docente em sala de aula antes da Pandemia iniciada em 2020.

Gráfico 3 – Percentual do trabalho docente em sala de aula antes da Pandemia de 2020.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em termos de percentuais, 78% dos docentes estimulavam atividades em grupos e 17% dos professores tornavam as aulas mais digital e interativa. Mesmo que os avanços tecnológicos acontecem em um ritmo cada vez mais rápido, percebemos que alguns docentes ainda resistiam a experimentar práticas educativas que integrassem o ensino tradicional as tecnologias digitais. Porém estas práticas terão novos dimensionamentos a partir do advento do isolamento social, em 2020, onde a implantação do ERE foi implantada e impactando os sujeitos no processo educacional, de forma que pudéssemos dar continuidade ao ano letivo em 2020 e 2021.

Este é um item interessante, pois implica diretamente no trabalho pedagógico e é essencial para compreender os impactos e desafios da educação sob as circunstâncias da atividade docente, condições de saúde e gestão administrativa durante a pandemia, em que os professores foram responsáveis por toda a organização e seleção dos conteúdos

curriculares referentes a disciplina lecionada. Barros e Gradela (2017) caracteriza o trabalho docente como,

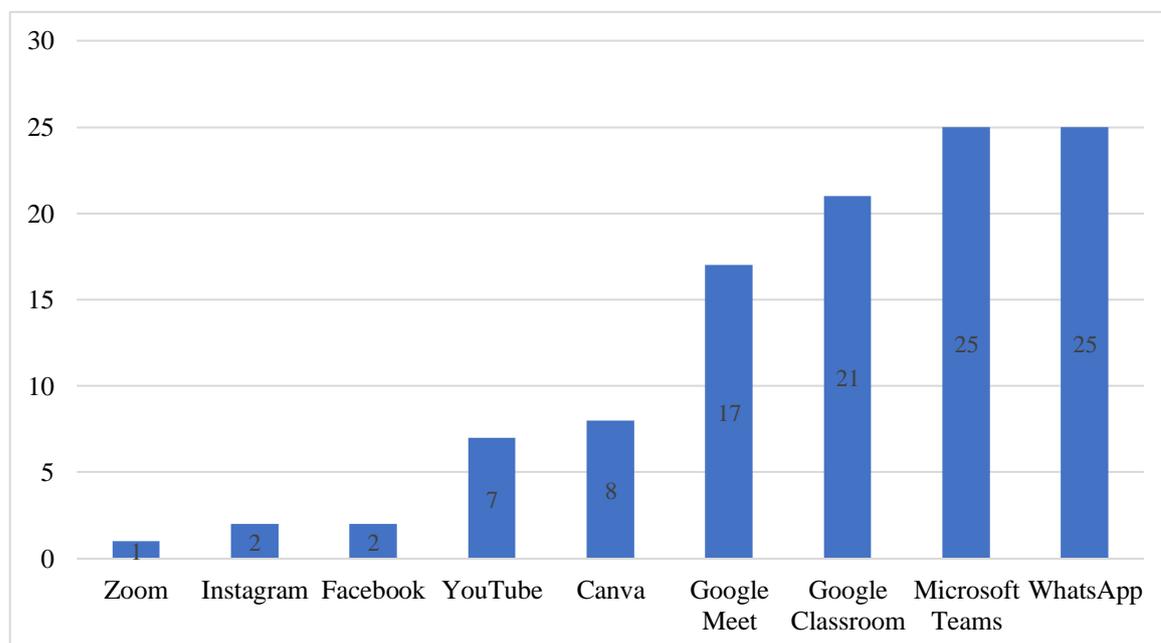
Um campo em construção, complexo e diverso, representado por situações políticas que agudizam o reclamo dos docentes por melhores condições de trabalho no contexto das reformas educacionais das últimas décadas e sua incidência nas mudanças relativas ao trabalho. Discutem-se as políticas educacionais, no tocante à atividade docente, suscita alguns desafios difíceis de se enfrentar, principalmente com relação à defasagem das condições de trabalho, da saúde do professor, do afastamento das funções docentes e da incapacidade de gestão administrativa de algumas redes de ensino face às metas traçadas e efetivamente alcançadas, as quais acabam gerando sobre-esforço dos docentes na realização de suas tarefas, prejudicando a sua qualidade de vida (BARROS E GRADELA, 2017, p. 77)

O trabalho docente anterior a pandemia consistia em atividades de interação física entre professor e aluno. Caracterizar o trabalho docente, exige reflexões mais amplas sobre o próprio sentido do trabalho enquanto atividade criativa e que ocupa um lugar central na vida e na subjetividade das pessoas. No caso do trabalho docente, se torna necessário pensar no trabalho como constituição da vida social e como elemento formador da identidade do sujeito. Segundo Marcelo Garcia (2009), o trabalho docente se relaciona com a identidade do professor, em um processo que envolve identificação e diferenciação, marcado por provisoriidades, resultantes de negociações de ordem simbólica. Estas negociações são realizadas em meio a um conjunto de variáveis que envolvem suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, além das representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino.

Temos ainda o processo de proletarização a qual o professor está submetido, pois ao vender sua força de trabalho no contexto do sistema social e produtivo capitalista, fica evidente a perda de autonomia, a falta de reflexão sobre as práticas, somadas à organização escolar que é imposta ao professor, marcada muitas vezes pela falta de condições adequadas de trabalho, dentre outros fatores que fazem com que o trabalho docente sofra os efeitos de uma “atividade cujos saberes são sincréticos, de difícil definição e estatuto epistemológico duvidoso.”(MARCELO GARCIA, 2009, p.7)

A segunda questão da pesquisa se referiu aos programas e aplicativos utilizados para as aulas durante o ERE. O gráfico 4, a seguir, trará os itens mais utilizados pelos professores.

Gráfico 4 – Programas e aplicativos utilizados durante o ERE.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando que 89% dos docentes utilizaram a plataforma *Microsoft Teams*⁵ e o aplicativo *WhatsApp*⁶, podemos concluir que a maioria dos professores se utilizou da plataforma disponibilizada pela SEDUC/MT e pelo aplicativo de chat mais utilizado no mundo, de acordo com TAKE NET (2022).

Os avanços das tecnologias digitais e de comunicação, em especial a internet móvel, proporcionaram a quebrar as barreiras ao redor do mundo. Dessa forma foi possível manter contato com os alunos em tempos de pandemia, devido ao isolamento social, além de ser possível ampliar os campos de conhecimentos científicos.

O resultado desse acometimento globalizado de comunicação e informação na era digital, foi a disseminação de aplicativos e software durante a pandemia. Com isso os apps de mensagens, chamadas, vídeos etc. permitiram que a aprendizagem continuasse funcionando, diante do isolamento social. Esse evento nos mostra que não existe um único espaço físico, sala de aula, para se fazer uma aula. Neste contexto pandêmico as salas de aulas foram

⁵ *Microsoft Teams* é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos (incluindo colaboração em arquivos) e integração de aplicativos no local de trabalho. O serviço se integra ao pacote de produtividade *Office 365* e apresenta extensões que podem ser integradas a produtos que não são da Microsoft. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Teams acesso agosto 2022.

⁶ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*. O *software* está disponível para Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> acesso agosto 2022.

diversificadas e sedimentadas aos espaços dos lares dos inúmeros sujeitos na construção de conhecimento. Então é compreensível que essa mudança brusca tenha provocado desconforto, desafios e mudanças no processo escolar.

Assim, precisamos entender que as relações no ambiente escolar entre professor-aluno foi a base do processo de aprendizagem anterior ao período de pandemia, e não se pode separá-la daquilo que é legítimo: as normas de ensino e metodologias educativas que integram o processo. Nesse sentido, com a ruptura da aula presencial, e com a dinâmica do ERE, foi necessário reestruturar os afazeres, empregando técnicas possíveis e planejadas pelos educadores na orientação e direcionamento do processo de aprendizagem. Para esta reestruturação seria necessária uma ampla reflexão sobre a concepção dos espaços escolares como dinâmicos e mutáveis, tendo em vista que as sociedades vivem em contextos diferentes no tempo e espaço.

O desconforto relatado pelos professores, evidencia a importância de uma ação pedagógica consistente na perspectiva do tempo e espaço, que seja coerente com as reais demandas dos alunos e da sociedade em que estão inseridos.

Na terceira questão questionamos quanto ao trabalho pedagógico durante o ensino remoto emergencial. No quadro 5, elencamos as respostas e posteriormente fazemos a análise de conteúdos (BARDIN, 2016) codificando e caracterizando as respostas.

Quadro 5 – Trabalho Pedagógico durante o ERE

P1	Explicações em vídeos e aulas online
P2	Uso de apostilas preparadas pelos próprios professores da escola.
P3	A solução aplicada para que houvesse essa segurança a todos foi introduzir aulas na modalidade remota de forma emergencial e com auxílio das TIC's. ... Houve essa estratégia de realização de um novo formato de aula não presencial para que a educação continuasse acontecendo.
P4	Complicada, porém com muita aprendizagem. Pois tivemos que reinventar a forma de lecionarmos.
P5	Materiais virtuais, vídeo aulas, site <i>YouTube</i>
P6	Gravava vídeos e disponibilizava no <i>WhatsApp</i> e <i>youtube</i>
P7	As práticas pedagógicas foram desenvolvidas em duas modalidades; através de produção de apostilas didáticas e o mesmo conteúdo era trabalhado com metodologias diferentes com os alunos on-line.
P8	Apesar do esforço em manter uma comunicação, percebi uma resistência muito grande por parte dos alunos. No período de aulas online a participação era muito baixa. Após o retorno presencial de forma dividida melhorou muito.
P9	Voltado para o ensino online
P10	Apostilas com atividades interativas, vídeos com explicações e atendimentos via <i>WhatsApp</i> .
P11	Durante as aulas online foi passado atividades em que os alunos respondiam remotamente e através de

	trabalhos onde postavam posteriormente. instrui a utilização do <i>google hearth tmb</i>
P12	Ministrando aulas com as ferramentas online disponíveis.
P13	Num primeiro momento foi muito árdua, pois não estava habituada a aulas online, porém com o tempo e competências adquiridas tornaram-se mais fáceis. Usei de todas estratégias que pude para conseguir ensinar meus alunos. Entretanto, por falta de ferramentas tecnológicas e acesso à rede mundial de computadores, muitos alunos ficaram sem o atendimento devido.
P14	Vídeos gravados e postados na plataforma com antecedência a aula online em dias determinado.
P15	Não foi como o esperado, pois houve muitos contratemplos e falta de interesse dos alunos.
P16	Além dos programas de aplicativos fiz vídeo aula.
P17	Foram dias de muito estudo, reconhecimento e testagem de aplicativos e recursos tecnológicos que poderiam somar no ensino a distância emergencial.
P18	Fracas
P19	Foi muito difícil, pois todos nós fomos pego de surpresa por que não estávamos preparados para uma mudança tão brusca.
P20	Foi um grande desafio pois todos, professores e alunos, tivemos que aprender a lidar com uma nova situação.
P21	Uma aprendizagem, pois usar o computador numa sala virtual, é outra realidade. Agendar aulas, enviar questionário no <i>Google Meet</i> , entre outras.
P22	Aulas expositivas com produção de slides
P23	Atividades lúdicos.
P24	Foram desafiadoras e de muito aprendizado.
P25	Através de slides produzidos no <i>Canva</i> e de atividades aplicadas no <i>Google formulários</i> .
P26	Pesquisas didáticas para despertar a curiosidade pelo assunto
P27	Foram pouco produtivas pela dificuldade de acesso digital pelos alunos.
P28	Aulas teóricas gravadas. Uso de apresentação em <i>Power Point</i> . Propostas de atividades práticas dos conceitos ministrados para cada aluno realizar em suas casas e registrarem a avaliação dos resultados obtidos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desse quadro refletimos sobre as perspectivas para a educação que, apesar dos avanços tecnológicos digitais de comunicação e informação, da amplificação de acesso e do direito garantido por lei, não se tem mais conseguido atender as necessidades e demandas? Muito tem se debatido e planejado em educação, mas as ações vistas no quadro 5, mostra que os resultados ainda estão distantes do que se pretende alcançar no contexto geral. Todavia, podemos sugerir, que no imaginário dos professores existe um ideal de educação, mas a distância para sua concretização fica evidente nas respostas, de acordo com o quadro apresentado.

O relato dos professores quanto ao trabalho pedagógico durante este período nos remete ao fato de que mesmo diante da globalização das tecnologias, muitos se sentiram desafiados e relatam o quão difícil foi este momento. Aspectos como o medo, a incerteza, insegurança, além da dor da possível perda de familiar, da dúvida, podem ter sido fatores potencializadores que tomaram conta de todos durante esse afastamento social.

Essas situações que norteiam o trabalho docente em ensino médio com os estudantes expressam aspectos de insatisfação e dificuldades. Em relação a isso os professores P8, P15, P19, P20 e P27 relatam o esforço que tiveram para manter a comunicação com os estudantes, relatam também a pouca participação nas aulas remotas, a falta de interesse dos alunos, as inseguranças perante a mudança repentina pelo sistema de aula presencial pela aula online, a dificuldade em lidar e aprender esse “novo” sistema, a pouca produtividade que pode ser relacionada a vários aspectos estruturais, físicos e emocionais, o que reflete diretamente na aprendizagem deles.

Sobre estas dificuldades e medos relatados pelos professores, cabe pontuar algumas considerações. Tendo em vista que o ensino antes da pandemia ocorria em circunstâncias diferenciadas, que envolvia o trabalho em grupo, o contato físico, a produção coletiva nas especificidades do cotidiano escolar, e compreendendo as reflexões de Freire (1998), a interação do sujeito no mundo em que vive se torna fundamental para sua formação.

Com o ERE esta dinâmica de interação se quebra de forma abrupta, e seus impactos podem ser constatados nas respostas dos professores, pois neste contexto observa-se a persistente predominância do professor individual, muitas vezes isolado, que se tornou o agente chave do ensino, e tal fato impediu o surgimento de novos tipos de organização coletiva de ensino e aprendizagem (SANCHO E HERNÁNDEZ, 2006).

A percepção dos professores sobre a integração de tecnologias nas aulas, as competências que esses fatores possuem e seu relacionamento com as TDIC são políticas públicas que também precisam de atenção. Além do mais, as percepções e experiências dos professores são fatores fundamentais para a integração educacional das TDIC e parece não haver necessariamente uma relação entre a aprendizagem e os requisitos dos regulamentos pela BNCC sobre a integração da tecnologia.

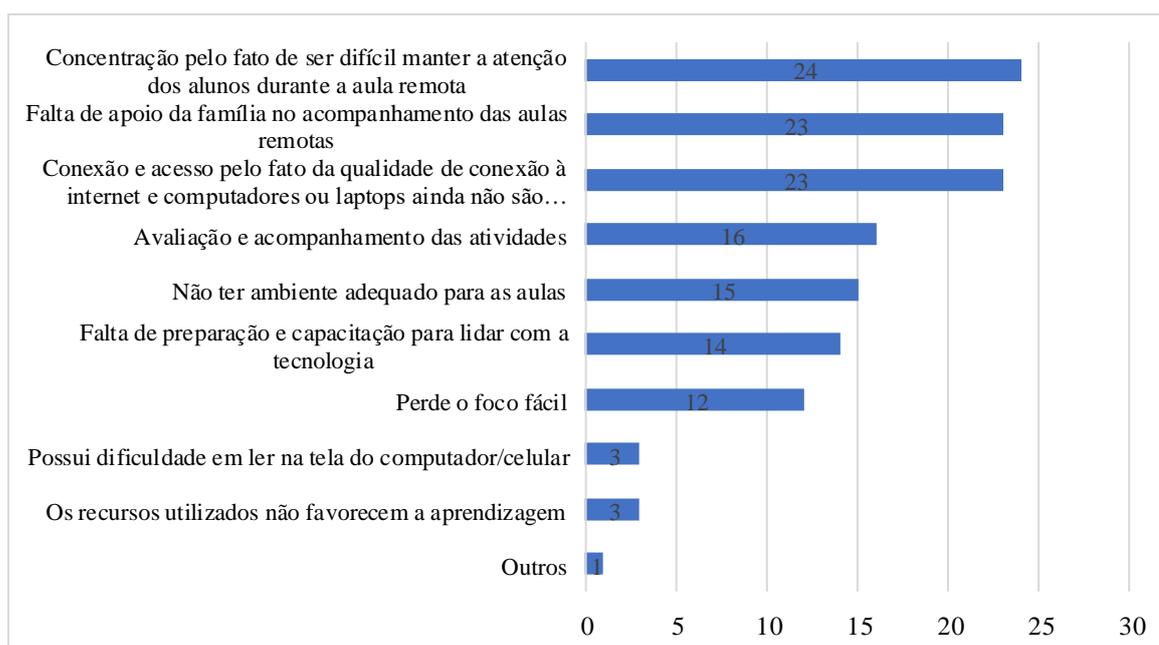
O trabalho docente envolve mais do que cursos, conferências e outros programas de estudos organizados. Se torna necessário esforços permanentes, e que tenham a perspectiva de um sistema de comunicação muito mais amplo, no qual todos os envolvidos no processo educacional - professores, alunos, formadores de professores, família – para estabelecerem

um contato efetivo entre si e com o desenvolvimento em seus respectivos campos. Portanto é preciso, mesmo que desafiador e difícil como muitos citaram no quadro 5, considerar os meios de comunicação disponíveis, os recursos tecnológicos e a motivação em busca de superar os desafios encontrados.

Nesse sentido, o que se coloca no horizonte como expectativas para as próximas décadas é uma mudança na formação profissional, para que o professor possa se ajustar, conhecer e utilizar de forma eficiente os recursos disponíveis da tecnologia educacional, que avançam conforme o crescimento do conhecimento humano, assim como refletir sobre a criação de um ambiente físico e virtual relevante e apropriado a partir da enorme variedade de materiais disponíveis.

Na questão 4, temos os principais desafios indicados pelos docentes durante o ERE. O gráfico 5 nos apresenta alguns aspectos.

Gráfico 5 – Principais desafios encontrados durante o ERE.



Fonte: Elaborado pela autora.

O fato é que a pandemia deixou uma nuvem de incertezas na educação. Um dos maiores desafios é a implementação do ERE, esta é marcada pela falta de concentração e pelo fato de ser difícil manter a atenção dos alunos durante a aula remota, 85% dos professores afirmam que manter a atenção foi fator primordial no resultado das aulas remotas. Seguidos, com 82%, da falta de apoio da família no acompanhamento das aulas remotas e conexão e acesso pelo fato da qualidade de conexão à internet e computadores ou

laptops ainda não são realidade para todos, muitos alunos vieram acompanhando as aulas pelo aparelho celular. Já os professores precisaram utilizar da plataforma de Microsoft Teams para a gravação das aulas remotas, este sistema tem como desvantagem ser considerado pesado para as máquinas além de travar a conexão com a internet.

Os docentes, 50%, afirmaram ter falta de preparação e capacitação para lidar com a tecnologia, o que nos apresenta que metade desses professores não possuem formação e nem domínio das ferramentas digitais. Diante do que é desconhecido, surgem as resistências por parte dos docentes e estudantes.

Além da falta de capacitação técnica para correta utilização da tecnologia, dos aplicativos e todas suas funcionalidades, também nos cabe pontuar a questão da conexão da internet, ou melhor a falta e falhas relacionadas à conexão. O fator falta de acesso a conexão no período da pandemia escancarou as grandes desigualdades sociais existentes no Brasil, pois alunos das escolas públicas têm muito mais dificuldade de acesso à internet de qualidade do que os das escolas particulares, o que nos permite apontar que as condições de acesso à internet, assim como a existência de equipamento compatível também são fatores que influenciaram o acompanhamento das aulas.

Considerando o acesso e qualidade da conexão, a pesquisa de Aguiar (2020) demonstra que a falta de acesso à rede mundial de computadores pelos discentes, reflete um problema comum no Brasil.

Corroborar esta perspectiva a pesquisa de Melo (2020) ao anunciar que o acesso à internet e a ausência de equipamentos adequados para as aulas virtuais foram grandes dificuldades encontradas pelos docentes para realizar seu trabalho no período de pandemia, o que limitou a possibilidade de desenvolvimento de uma aprendizagem mais interativa e colaborativa.

Sobre a quinta questão, expomos no quadro 6 as principais mudanças que ocorreram no processo de ensino-aprendizagem com a inserção das TDIC enquanto recursos didáticos durante o ERE.

Quadro 6 – Mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem durante o ERE

P1	Pouca participação dos alunos
P2	O uso de <i>WhatsApp</i> com os alunos, apostilas em arquivos digitais.
P3	Dentre as muitas razões da inserção das tecnologias no processo ensino e aprendizagem destacam-se; tornar a aula mais atrativa, interação e trabalho colaborativo. Estas ferramentas estimulam novas experiências e favorecem a construção da aprendizagem colaborativa.

P4	O intuito era tornar as aulas mais atrativas, porém nem sempre isso ocorria, mesmo porque nem todos os alunos detinham de uma internet ou um computador que facilitasse esse acesso.
P5	Interação e trabalho colaborativo
P6	Os recursos didáticos inseridos devido a necessidade foram os celulares.
P7	Acredito que a maior mudança foi em desalentar a vida escolar do aluno e a qualidade da aprendizagem.
P8	Hoje vejo que é inevitável o uso da tecnologia em sala, então o melhor que tem a fazer é tentar inserir dentro da sala de aula.
P9	Tornar a aula mais atrativa, interação e trabalho colaborativo. Aprendizagem colaborativa.
P10	A troca do material escrito pelo digital e uma nova maneira de promover a educação.
P11	Professores tiveram que se atualizar para acompanhar as mudanças
P12	No início os alunos demonstraram alguma motivação, mas depois de algum tempo reinou o desinteresse da maioria.
P13	A percepção de que o espaço físico pode ser superado e que é possível aprender remotamente, além disso houve muita troca de materiais online entre professor e alunos. Abriu-se um mundo de possibilidades de ensino digital como vídeos, aulas interativas, aprendizagem ativas com envio antecipado de materiais para os alunos.
P14	Durante o período das aulas remota foi estressante e pouco proveitoso tendo em vista que pouquíssimos alunos demonstraram maturidade, porém após o retorno das aulas estas ferramentas estão sendo ótima para incrementar as aulas e usar de forma híbrida.
P15	Alunos mais desinteressados, com um grau maior de dificuldade em leitura, escrita e raciocínio lógico.
P16	Tanto os alunos quanto os professores tiveram que se reinventar pelo fato de não estarmos habituados com o uso da tecnologia diariamente durante as aulas.
P17	A necessidade de um maior protagonismo na busca pelo conhecimento, o desenvolvimento de uma rotina de estudo em casa sem a presença do professor.
P18	Não houve mudanças significativas
P19	Para mim os alunos perderam muito pois as aulas remotas por mais atrativa que seja não substitui o ensino presencial, pois ainda não estamos preparados para tanta mudança, os alunos deixaram de ver e aprender diversas coisas que a escola propõe.
P20	Nem todos os alunos tiveram acesso as aulas pela desigualdade em relação ao acesso aos meios digitais.
P21	A prática me capacitou e possibilitou em usar programas antes não conhecido, mesmo sem treinamentos. Percebi que essas plataformas podem nos auxiliar em outras atividades, que não sejam somente em sala de aula.
P22	Visão mais abrangente sobre as possibilidades de utilização das tecnologias digitais
P23	Inovações tecnológicas e pedagógicas. Uso de notebooks.
P24	A mudança na interação do aluno/professor foi a mais gritante, uma vez que os alunos mesmo sendo digitais natos, apresentaram muita dificuldade em acompanhar as TDIC's.

P25	Muitas mudanças
P26	O comodismo por parte dos alunos.
P27	As TDIC's foram tornaram possível o ensino remoto durante a pandemia, mas acredito que será algo permanente no ensino como uma ferramenta importante e complementar às aulas presenciais.
P28	A total utilização de recursos visuais e de comunicação escrita, a qual exigia mais autonomia também por parte dos alunos. A limitação interativa dos alunos (resistência a participação por vídeo, devolutiva das atividades propostas e resolução de problemas).

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizarmos a leitura flutuante, de acordo com Bardin (2016), percebemos que muitos docentes citaram inúmeras mudanças ocorridas no processo de aprendizagem durante o ERE, mas ao analisarmos de forma mais específica e retirar alguns descritores, observamos que quatro profissionais relataram que os estudantes ainda não estão preparados para as mudanças ocorridas e que deixaram de ver e aprender diversas coisas que a escola propõe. Acreditamos que tal fato se dá por diversos fatores: limitação interativa, falta de maturidade em se tornar um estudante protagonista, falta da interação aluno-professor e desinteresse dos alunos, pois mesmo sendo digitais natos, apresentaram muita dificuldade em acompanhar as TDIC no período de ERE.

Acrescentam-se a estes fatores, a má qualidade ou falta da conexão, conforme já anteriormente citado, atividades domésticas, responsabilidade sobre cuidados com membros da família: irmãos menores, idosos, dentre outros fatores que comprometem o tempo e dedicação do estudante.

Estes fatores podem ser verificados nas respostas das perguntas P14, P16 e P17, P19 e P26 de forma, mas específica, pois demonstram a percepção dos professores sobre os fatores elencados acima. Cabe-nos pontuar que, ao analisar a resposta dos professores que denunciam a falta de motivação dos alunos como um dos elementos impeditivos para melhor desenvolvimento das aulas, se trata de um tema muito complexo pois a motivação ou interesse o qual os professores relatam, se relaciona com a expectativa do professor sobre a dinâmica da ação do aluno, no sentido de que impulsiona o sujeito a ir em busca de seus objetivos.

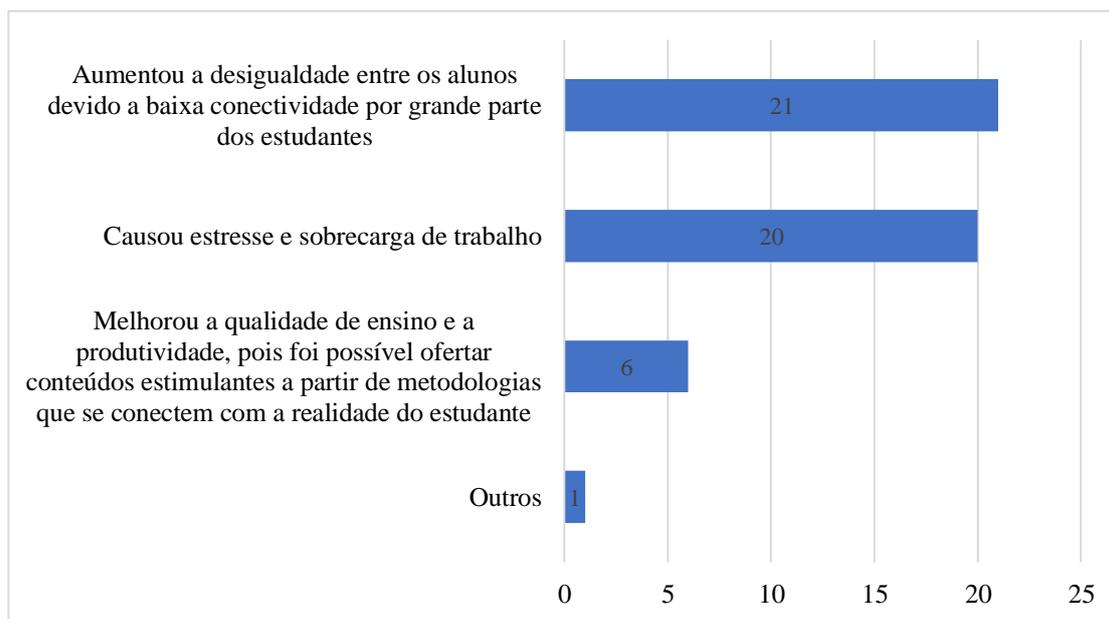
Ao relatar esta falta de motivação, somados a falta de iniciativa e protagonismo dos estudantes, podemos apontar que tais questões se relacionam com a expectativa que o professor coloca no estudante, de mobilizar seu desejo consciente de modificar, de explorar e de experimentar, assim como mudar comportamentos e, por consequência, construir seu conhecimento de forma autônoma. (PADILHA E SELVERO, 2012)

Mas podemos acrescentar dois pontos positivos nas mudanças ocorridas, docentes relataram que também houve episódios em que aula foi mais atrativa em função de uma interatividade maior com os estudantes em alguns momentos, além do trabalho colaborativo entre os professores.

Mesmo diante da percepção de que os professores consideraram em algum momento as aulas remotas serem estressantes e pouco proveitosas, porém após o retorno das aulas estas ferramentas (TDIC) estão sendo concebidas pelos professores como instrumentos interessantes e relevante para incrementar as aulas, no formato híbrido, pelo menos no momento da pandemia. Podemos concluir que quando ocorrem mudanças, teremos sempre as vantagens e desvantagens, o importante é reconhecer os pontos falhos e superar as dificuldades.

Na questão 6, abordamos sobre a temática de como foi a união das TDIC a outros meios e processos de ensino e aprendizagem, o gráfico 6 apresenta os dados da pesquisa.

Gráfico 6 – TDIC ligada a outros meios e processos de ensino e aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as respostas nesta questão relatamos que 65% (18) dos participantes assinalaram duas alternativas ao mesmo tempo, sendo elas: aumentou a desigualdade entre os alunos devido a baixa conectividade por grande parte dos estudantes e causou estresse e sobrecarga de trabalho.

Os dados permitem visualizar o perfil dos professores quanto aos aspectos socioprofissionais neste período, pois a sobrecarga de trabalho expressa na resposta revela que os professores a todo tempo, e no período da pandemia de forma mais significativa estavam expostos a um aumento da tensão no exercício de seu trabalho, cujas dificuldades aumentaram pela fragmentação da atividade do professor e o aumento de responsabilidades que lhes foram exigidas ao longo deste período, somados a inexistência de suporte e o mínimo de condições necessárias para responder adequadamente.

Mesmo diante das desigualdades existentes neste período, as TDIC podem contribuir para promover aprendizagens mais significativa na prática pedagógica escolar, o quadro 7 expõe as contribuições das TDIC na prática escolar, segundo os professores.

Quadro 7 – Contribuições das TDIC na prática escolar

P1	Maior acesso à informação
P2	Acredito que o uso da tecnologia facilita o envio de tarefas e a comunicação com os alunos que faltam nas aulas, porém ainda existem muitos alunos sem acesso à internet e sem aparelhos de celulares.
P3	Sim, O avanço das tecnologias de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.
P4	Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse por parte dos alunos.
P5	Sim
P6	Sim, porém não 100% do ensino, os celulares chamam muita atenção do aluno e é interessante trabalhar com eles as atividades voltadas para este meio, porém os alunos ainda precisam muito dos recursos tradicionais.
P7	Podem contribuir sim em conjunto com o ensino presencial como suporte.
P8	Com certeza
P9	Tem sido incorporadas as práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, apoiando os professores na implementação de metodologias de ensino ativas e despertando o maior interesse dos alunos.
P10	Pois com as TDIC's faz parte da realidade da maioria dos estudantes.
P11	Sendo usados com mais frequência e de maneira acessível tanto nas escolas quanto em casa
P12	Ao possibilitar acesso a uma variedade de material relacionado ao conteúdo.
P13	Que fosse complementar ao trabalho do presencial do professor.
P14	Ser usados para aulas híbridas melhorando ofertando mais possibilidades para o aluno.
P15	Eles devem ser utilizados como recursos pra complementar as aulas presenciais.

P16	Sim, pode somar no processo de ensino aprendizagem.
P17	Pela interatividade e motivação que oportuniza aos estudantes, pela extensão desse objeto de conhecimento em atividades assíncronas e síncronas.
P18	Não.
P19	Eu vejo se nós formos melhor capacitados para essa modalidade de ensino, podemos contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, mais ainda professor, aluno e sociedade não estamos preparados para essas mudanças bruscas.
P20	Desde que todos os alunos tenham acesso aos meios digitais, essas são ferramentas importantíssimas para a aprendizagem.
P21	Acredito que sim, pois é a realidade de nossos alunos, esse mundo digital.
P22	Primeiramente, o acesso tem que ser universal. Utilizar tecnologias digitais, sem considerar que alunos não dispõem de tal tecnologia ou mesmo internet, interfere nas práticas pedagógicas. Em sala de aula, as possibilidades são amplas, como aplicativos, jogos virtuais, simuladores virtuais, entre outros meios. E isso também está correlacionado com a disponibilidade da TDIC's nas escolas.
P23	Sim. Quando se tem acesso
P24	A aprendizagem pode ser mais instigante e atrativa para os alunos quando conseguimos fazer uma ponte entre o conhecimento a ser transferido e novas tecnologias ou meio de transferi-lo, sendo assim percebe-se mais motivação por parte dos alunos por se tratar de uma área que muito os interessa. Pesquisas atualizadas em tempo real, a possibilidade da conexão com tudo e todos em qualquer lugar do mundo permite um ensino mais articulado e conectado.
P25	Atualmente, o uso das tecnologias digitais possui um papel importante e necessário, contribuindo de forma significativa no processo de ensino aprendizagem como uma metodologia inovadora e ativa. Nesse sentido, o uso dessas ferramentas tecnológicas possibilita novas formas e métodos para o ensino aprendizagem dos alunos tanto no âmbito escolar, quanto familiar, social e cultural, visto que as inovações tecnológicas permitem um ensino com mais dinamismo.
P26	Sim. Para isso é preciso uma preparação adequada para o sistema de ensino, em que o professor possa avaliar o aluno de forma coerente.
P27	O acesso a TDIC'S proporciona a inclusão dos alunos mais carentes e potencializa o ensino trazendo dinamismo em áudio, vídeos e diferentes gêneros textuais.
P28	Sem sombra de dúvidas. Mesmo após o retorno presencial eu tenho aplicado recursos que aprendi durante este período.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos o quadro acima, fica evidente que os professores expressam sua percepção sobre os benefícios da tecnologia incorporados ao processo ensino e aprendizagem. Contudo, fica também evidente a denúncia sobre a falta de capacitação adequada para conduzirem o processo de forma adequada.

Fica explícito que houve contribuições significativas das TDIC durante o trabalho docente o que pode ser visto como fator colaborativo para o desenvolvimento das atividades curriculares durante esse período. Os docentes apontam que:

O avanço das tecnologias de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador (P3).

Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse por parte dos alunos (P4).

Primeiramente, o acesso tem que ser universal. Utilizar tecnologias digitais, sem considerar que alunos não dispõem de tal tecnologia ou mesmo internet, interfere nas práticas pedagógicas. Em sala de aula, as possibilidades são amplas, como aplicativos, jogos virtuais, simuladores virtuais, entre outros meios. E isso também está correlacionado com a disponibilidade da TDIC's nas escolas (P22).

A aprendizagem pode ser mais instigante e atrativa para os alunos quando conseguimos fazer uma ponte entre o conhecimento a ser transferido e novas tecnologias ou meio de transferi-lo, sendo assim percebe-se mais motivação por parte dos alunos por se tratar de uma área que muito os interessa. Pesquisas atualizadas em tempo real, a possibilidade da conexão com tudo e todos em qualquer lugar do mundo permite um ensino mais articulado e conectado (P24).

Atualmente, o uso das tecnologias digitais possui um papel importante e necessário, contribuindo de forma significativa no processo de ensino aprendizagem como uma metodologia inovadora e ativa. Nesse sentido, o uso dessas ferramentas tecnológicas possibilita novas formas e métodos para o ensino aprendizagem dos alunos tanto no âmbito escolar, quanto familiar, social e cultural, visto que as inovações tecnológicas permitem um ensino com mais dinamismo (P25).

Diante de todos os desafios encontrados no ERE, a busca pela qualidade do trabalho docente tem movido os professores a buscar por soluções e planejamento para o trabalho realizado através da TDIC. A forma como atribuíram a importância das TDIC e a relacionou como ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem nos remete a refletir sobre as TDIC e seu uso na educação.

De forma genérica, poderíamos simplificar e associar o termo tecnologia educacional como a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensinar, ou mesmo como o uso de ferramentas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a engenhosidade humana, em todos os tempos, deu origem às mais diferenciadas tecnologias, concordando com Kenski (2008, p.15)

O que se define como tecnologias educacionais, em sua materialidade constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, como: computadores; internet ferramentas

que compõem o ambiente virtual como chats e correio eletrônico; fotografia e vídeo digital; TV e rádio digital; telefonia móvel; *Wi-Fi*; *Voip*; *websites* e *home pages*, ambiente virtual de aprendizagem para o ensino a distância, entre outros. (TEIXEIRA, 2010, p.28).

Como podemos observar, o conjunto é amplo, porém cabe destacar que, só podem ser considerados tecnologias educacionais desde que passem pelo processo de mediação do professor, pois somente o fator humano (que neste caso é o professor) pode conduzir a aplicabilidade destes recursos de maneira adequada e personalizada para cada aluno, desta forma contribuindo para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais dos alunos e, conseqüentemente, promover um ensino inovador.

Ou seja, independente da gama de recursos tecnológicos que temos na sociedade atual, é necessário a mediação do professor de forma adequada e personalizada para cada contexto e ocasião, caso contrário é possível que o professor apresente uma “aula tradicional cheia de tecnologia”.

Contudo, compreendemos que as tecnologias educacionais, ou a tecnologia aplicada na educação não pode ser compreendida sob as lentes do senso comum, que muitas vezes atribui o uso de um computador ou um *data show* como forma de tecnologia aplicada na educação, pois apesar de abranger a informática (e seu vasto universo de artigos: celulares, tablets, computadores, sistemas operacionais), a tecnologia educacional não se restringe só a ela, inclui também o uso da televisão, vídeo, rádio e até mesmo cinema na promoção da educação. Até mesmo, o “tradicional” giz e quadro negro também é uma tecnologia educacional, assim como o livro didático, as apostilas, ou seja, a muito tempo utilizamos diversas técnicas em favor do aprendizado. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Reis (2008), que conceitua o termo como um conjunto de procedimentos (técnicas) que visam "facilitar" os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas conseqüentes transformações culturais.

O autor coloca a tecnologia como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a tecnologia como um procedimento. Já para Pons (1994), a definição de tecnologia educacional é pensada da seguinte forma:

"É uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva. (PONS,1994, p.51)

Cabe destacar que, os usos de tecnologias educacionais também sofreram, e sofrem pressões dos modelos econômicos e dos modos de produção em cada época, ou seja, é preciso ter uma visão crítica sobre a sua utilidade, e ter ciência de que as tecnologias educacionais são frutos de cada momento histórico, e possuem uma íntima relação com o homem e a sociedade como nos alerta Tajra (2019):

A escola também participa dessas alterações tecnológicas, mas de uma forma bem mais lenta. Por séculos, o ensino era destinado apenas a minorias privilegiadas. A primeira grande conquista tecnológica foi o livro que, há anos, vem sendo o carro-chefe tecnológico na educação e não constatamos que o livro é o resultado de uma técnica. Por quê? Porque já o incorporamos de tal forma que nem percebemos que é um instrumento tecnológico. (TAJRA, 2019, p. 39)

A autora nos aponta que a tecnologia educacional não é necessariamente um paradigma do futuro, mas sim uma possibilidade de instrumentos que podem ser associados ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja é necessário ter uma visão crítica sobre as tecnologias educacionais, pois as mesmas não são neutras, e obedecem aos jogos de poder e leis do mercado nas sociedades as quais estão inseridas.

Cabe lembrar que, colocar o uso do computador ou de qualquer outro recurso tecnológico como “essencial” ou “imprescindível” no processo educacional atualmente não é uma posição neutra, e precisa ser problematizada pelo professor de modo que ele compreenda de que a pressão pelo uso de tecnologia atende a determinados interesses.

Além disto, é necessário que o professor compreenda que tecnologia não se trata apenas de aparelhos eletrônicos, mas sim de todos os instrumentos que se utilizam de técnicas para serem criadas e que, de modo geral, sofreram transformações, e até mesmo a sua prática e a sua condução da aula é uma espécie de tecnologia.

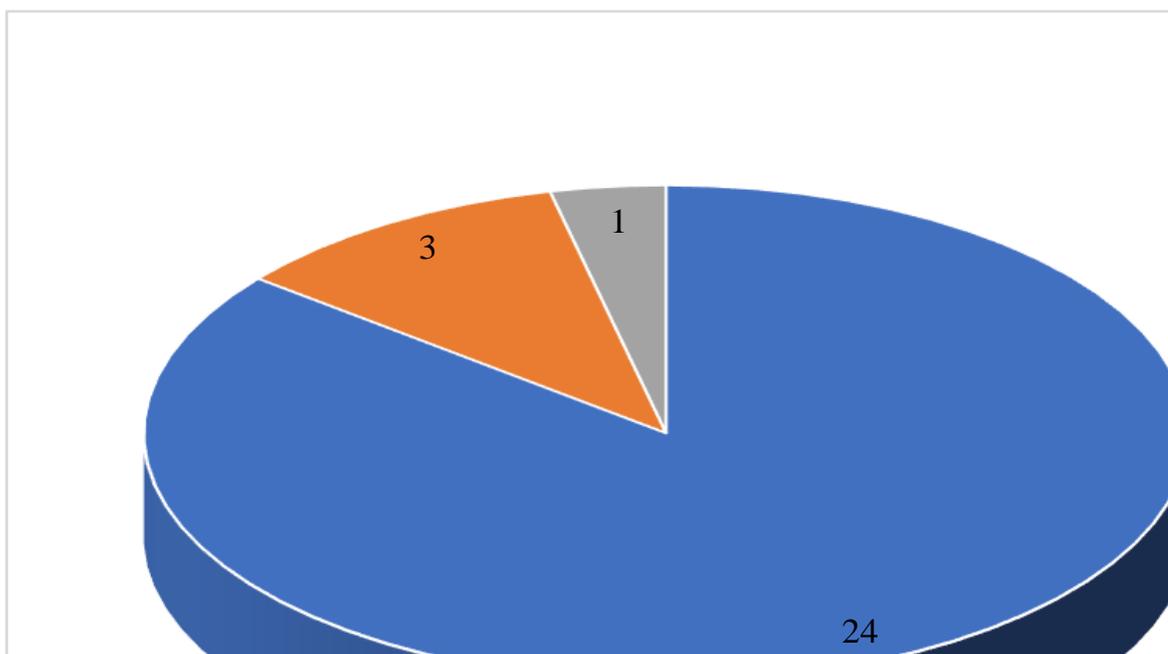
Esta visão crítica não elimina a ideia de que o uso de tecnologias educacionais pode se apresentar como uma possibilidade de ser um instrumento para facilitar a aprendizagem, porém é necessário questionar o objetivo que se quer atingir, avaliando sempre as virtudes e limitações de tais recursos, e tendo em mente que os recursos tecnológicos não operam por si, e seu uso na educação dependem sempre da nossa mediação e avaliação para alcançar os objetivos propostos, desde que utilizados com uma perspectiva crítica, como apontam Moreira e Kramer (2007), “uma educação de qualidade demanda, entre outros elementos, tanto uma visão crítica dos processos escolares quanto usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias”.

Nesse sentido, são diversos os saberes exigidos e os desafios que se colocam no horizonte do professor para operar as tecnologias de modo eficiente, em busca de uma educação de qualidade, como foi possível constatar nos relatos.

A oitava questão, nos apresenta o ponto de vista dos docentes sobre o trabalho pedagógico através dos recursos das TDIC, se este interfere de forma positiva ou negativa com relação ao ingresso dos estudantes à Educação Superior. Com a conclusão do Ensino Médio, que é o aporte aos estudantes que querem cursar e ES em uma IES.

As TDIC interferem de forma positiva, apresentada pelo gráfico 7, uma vez que a educação superior desafia o acadêmico cada vez mais ao ensino autônomo e independente. As tecnologias se fazem cada vez mais presentes em virtude da iniciação às pesquisas e exposições que não se limitam aos muros das universidades, institutos e faculdades, transpassa fronteiras mais uma vez através da conectividade em tempo real.

Gráfico 7 – Trabalho Pedagógico através dos recursos das TDIC interferem de forma positiva ou negativa com relação ao ingresso dos estudantes à Educação Superior



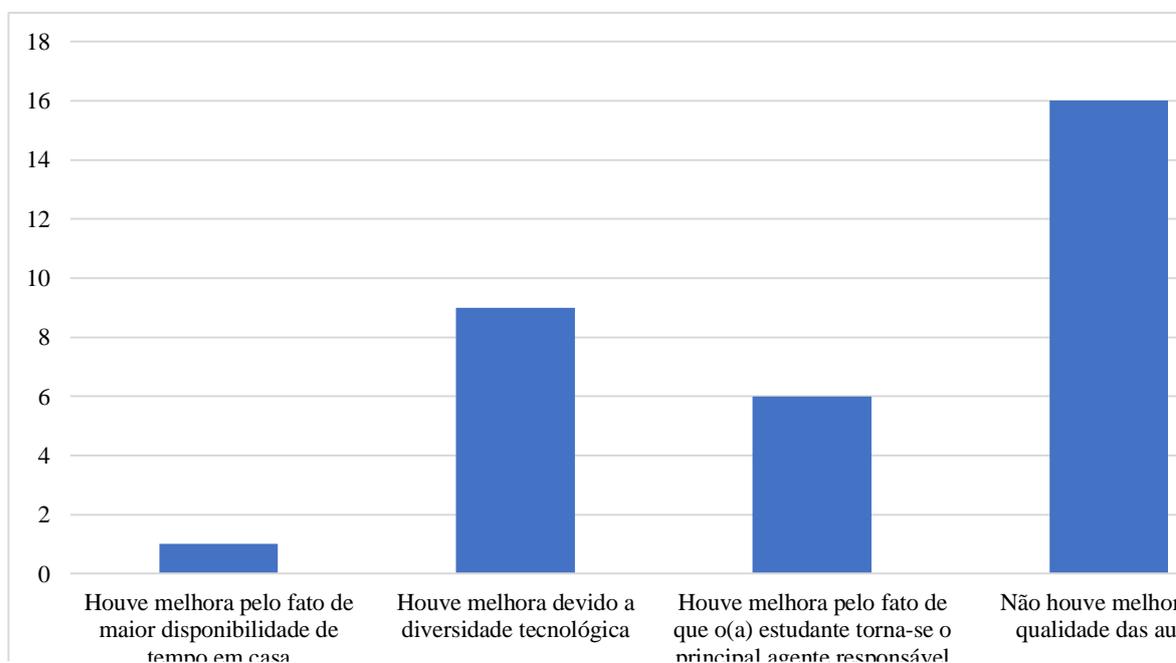
Fonte: Elaborado pela autora.

As TDIC trazem uma nova roupagem para a educação, pois nos auxiliam no ensino-aprendizagem dos estudantes e nos dá uma motivação a mais na construção do conhecimento por parte de todo o conjunto ofertado pelos recursos tecnológicos, além de oferecer sentido para os conteúdos que estão sendo abordado em conjunto com as tecnologias.

Quando todos podem ter acesso, a utilização dessas ferramentas tecnológicas pode contribuir significativamente no processo do ensino-aprendizagem, dessa forma faz com que o aluno se torne mais interativo e estimulado no processo de busca e qualidade do conhecimento.

Acreditamos que devido a todo transtorno que a pandemia trouxe tanto nos aspectos sociais, econômicos e emocionais é que infere na percepção dos docentes sobre a qualidade das aulas neste período, o que interfere de forma direta no acesso à Educação Superior. As respostas da questão 9, apresentadas pelo gráfico 8 e pelo quadro 8, nos revela que uma quantidade pouco significativa dos docentes acredita na melhora da qualidade das aulas durante o ERE.

Gráfico 8 – Percepção dos docentes sobre a qualidade das aulas durante o ERE.



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que mesmo o docente buscando por conhecimento e rompendo barreiras até antes imagináveis, ele acredita que não há melhora na qualidade das aulas durante o ERE. Podemos no quadro 8 apontar os motivos pelos quais os docentes afirmam tal situação, são inúmeros os fatores. O que gera uma controvérsia, pois acreditam que as TDIC interferem de forma positiva no acesso à Educação Superior, mas ao mesmo tempo acreditam que não houve melhora na qualidade das aulas.

Quadro 8 – Percepção dos docentes sobre a qualidade nas aulas durante o ERE

P2	Os alunos tiveram pouco interesse de estudar durante o período de aula remota, entravam atrasados na plataforma, muitos não faziam as atividades, e também saíam da aula online sem
----	---

	permissão.
P4	Muitos alunos não tinham uma internet de boa qualidade ou um aparelho que comportasse com qualidade seu acesso.
P6	Não houve melhora, os alunos voltaram para a sala com um atraso muito grande de conteúdo, muitos levaram a pandemia como férias, e relatam nem terem pegado nas apostilas, em alguns casos. O recurso é muito bom, para os alunos com foco no aprendizado, já os demais não conseguem aproveitar.
P8	Infelizmente os alunos não estão preparados para esse tipo de ensino, levam na brincadeira.
P10	Devido à falta de maturidade e disciplina dos estudantes em buscar o próprio conhecimento.
P12	Fatores sociais, econômicos e a falta de interação.
P14	90% dos alunos demonstraram falta de maturidade e responsabilidade com os estudos, mesmo tendo acesso a internet não fizeram o uso adequado.
P15	Com as aulas remotas os alunos ficaram mais desinteressados, preguiçosos, ausentes e o número de crianças com dificuldade em ler, escrever e se expressar aumentou muito.
P16	Apesar de que as qualidades das aulas eram ótimas, acredito que não houve melhora por falta de interesse dos alunos assim como a falta de acompanhamento do responsável da grande maioria.
P18	Falta de acompanhamento dos alunos.
P19	Houve uma piora na qualidade da aprendizagem dos alunos, pois muitas vezes eles não participavam das aulas
P21	Pelo fato de que tudo foi muito rápido e tivemos que nos adaptar. Sem treinamentos e capacitação, ficou bem complicado organizar e sistematizar a questão didática. Acredito sim, que as novas tecnologias contribuem com o ensino, mas deve ser muito bem inserida e organizada.
P22	Muitos alunos não tinham internet, não acessavam a plataforma de ensino. Havia pouca interação e participação.
P24	Essas mudanças poderiam ter gerado muitos frutos positivos não fosse o desinteresse dos alunos e falta de acompanhamento dos responsáveis.
P25	Os professores não estão preparados para essas mudanças tecnológicas a fim de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade e significativo, atendendo às dificuldades e habilidades dos discentes. Por outro lado, muitos alunos não tem acesso a internet ou aparelho que possibilite uma qualidade nesse processo de aprendizagem.
P28	Houve uma conjunção de fatores negativos: baixa quantidade de adesão dos alunos as aulas online ao vivo, pouco retorno das atividades propostas (mesmo as impressas), negligência dos pais em acompanhar o desempenho dos filhos, baixa autonomia e domínio tecnológico docente.

Fonte: Elaborado pela autora.

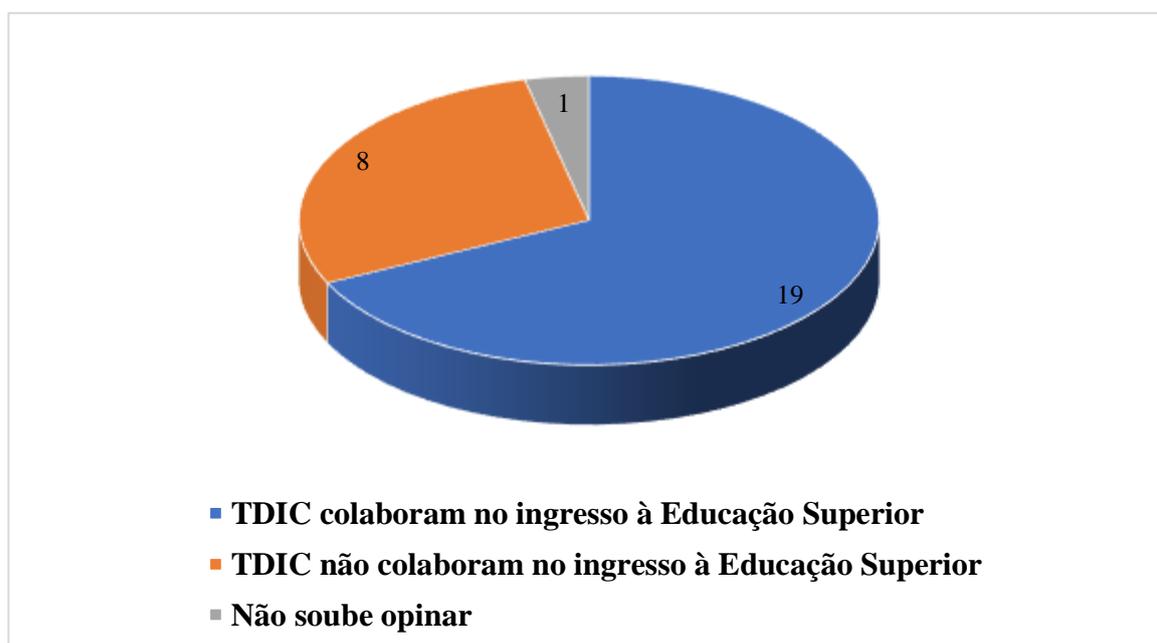
Diante da singularidade e complexidade do qual a Educação Básica passou e ainda passa diante dos reflexos na educação em período de pandemia, na décima e última questão

questionamos se as práticas pedagógicas durante o ERE interferiram no acesso à Educação Superior e de que forma estas podem contribuir para o acesso à Educação.

O conjunto de respostas apresentadas acima aponta para um processo de precarização do trabalho docente (MARIN, 2010, p.1) decorrente do processo de mudanças do trabalho, de acordo com a autora encontramos nas falas flexibilização; intensificação; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico. O que pode consequentemente ocasionar durante o trabalho docente, cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento dentre outros.

No gráfico 9, mostramos como os docentes se posicionaram com relação as TDIC e o ingresso à educação superior.

Gráfico 9 – TDIC colaboram com o ingresso à Educação Superior em tempos de ERE?



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do questionamento percebemos que a maioria dos professores afirmam que as TDIC contribuem para o ingresso à Educação Superior, mas surpreendentemente 1 desses professores não responde que “Sobre o ingresso não sou capaz de opinar”, mesmo diante de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio como o objetivo de dar subsídio ao estudante concluído dessa etapa o acesso à educação superior. Este tipo de resposta do professor,

demonstra seu desconhecimento sobre uma característica importante para professores que atuam no Ensino Médio, que é a continuidade do processo de educação em níveis superiores, pois De acordo com a atual lei de diretrizes e bases da educação (Brasil, 1996), o ensino médio é uma etapa da Educação Básica que deve promover, dentre outros aspectos, o desenvolvimento global do educando e a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Obviamente, a preparação inclui acesso ao nível superior de ensino.

Já os docentes que afirmaram que as TDIC não contribuem para o ingresso à educação superior relataram, P1: no momento atual com as avaliações diagnósticas sendo feitas podemos confirmar na aprendizagem sendo necessário várias revisão e reforço para diminuir os prejuízos no desenvolvimento dos alunos; P2: a mediação do ensino-aprendizagem através das TIC's nas aulas remotas, exigiu do professor um papel muito mais ativo com as mídias, e grande parte não estava preparada para isso. Em contrapartida, além da dificuldade dos alunos nesse processo de aprendizagem, somente uma minoria tinha acesso as mídias digitais de qualidade; P3: a maioria dos alunos adultos tem acesso à tecnologia, porém não sabem utilizá-las corretamente; P4: os alunos demonstraram pouca autonomia no desenvolvimento das atividades e no estudo remoto. Além disso, muitos não conseguiram sequer acessar a plataforma de ensino.

Nada supera a presença do professor em sala de aula. A dinâmica é outra, assim como a interação entre alunos e professor; P5: nem todos os alunos tiveram acesso a forma de aula ministrada; os outros 3 professores apenas disseram que não, sem justificativa.

Em contrapartida temos um número de 19 docentes que afirmam que as TDIC contribuem com o ingresso a educação superior, e alguns ainda justificam suas respostas colocando que: Proporciona aos alunos mais oportunidades de conhecimento; A introdução das novas tecnologias nas salas de aula vem a facilitar o processo de ensino aprendizagem, as informações se tornam mais acessíveis e isso amplia as possibilidades de ações do professor, gerando uma evolução estratégica e didática de uma forma ampla, direcionada a construção do conhecimento; Plataformas digitais, aplicativos e games educacionais que foram incorporados pelas escolas com o ensino remoto devem continuar sendo utilizados mesmo com a volta das aulas presenciais, a pandemia forçou o uso da tecnologia e acelerou transformações nas salas e nas metodologias de ensino; os estudos não precisaram ser interrompidos atrasando a vida escolar dos alunos que conseguiram, mesmo diante de uma pandemia global, concluir seus estudos com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o trabalho docente no ensino médio por meio de recurso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e os impactos que o ensino remoto emergencial trouxeram para o acesso à Educação Superior, teve como finalidade elaborar um diagnóstico sobre os principais impactos causados pela pandemia e propor intervenções políticas para que a redução de danos à educação seja de fato efetivada.

O ERE trouxe uma nova realidade para a sociedade, em especial para estudantes e professores, que viveram de forma intensa todo o processo de mudança e evolução do ensino escolar, num curto espaço de tempo. Com as atividades desenvolvidas somente através das TDIC nesse determinado tempo, através da pesquisa de campo, evidenciamos a falta de conhecimento e de preparação sobre o uso dos recursos tecnológicos.

Para que não houvesse defasagem de aprendizagem, o ERE exigiu de professores e estudantes uma rotina de estudos, maior disciplina e organização, fato este que a pesquisa nos mostra que ficou a desejar, pois todo o processo de construção também envolvia a falta de aparelhos tecnológicos pessoais, internet de qualidade, ambiente adequado ao ensino das aulas remotas. Outro fator importante é que o uso de celular, objeto este muitas vezes compartilhado com os outros membros da família de acesso precário a internet, nos mostra o abismo social e nos faz refletir a forma como o ERE chegou as diferentes classes sociais, o que interfere de forma direta no estímulo e na continuidade dos estudos em tempos de pandemia.

A mudança ocorrida no Ensino Médio de presencial para o ERE não incluem apenas repensar na didática, mas também nas questões emocionais e socioeconômicas desiguais dos estudantes. Essa transformação abrupta trouxe consequências para o ingresso à Educação Superior, ao analisar os impactos do ERE relacionados aos estudantes e apontados pelos docentes podemos mencionar algumas barreiras que dificultam ou impedem o estudante de ingressar na graduação, como: falta de tecnologias digitais, conexão instável, ambiente de estudo inadequado, falta de acompanhamento dos pais e dificuldade em manter a atenção durante as aulas remotas.

Esperamos que as conclusões deste estudo possam contribuir para o fortalecimento de políticas públicas educacionais de inclusão digital. Considerando que o método quanti-qualitativo proporciona uma grande quantidade de dados primários, que permitem além de descrições precisas sobre o estudo, ilustrar o impacto da Pandemia sobre perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de ver o mundo e a suas próprias ações.

Há um sentimento crescente que algo está errado com o nosso sistema de educação, por muitos anos o país vivenciou e vivencia o descaso para com a educação, em especial com o ensino médio que tardiamente foi pauta das políticas públicas educacionais. Ao longo dos últimos 100 (cem) anos a educação brasileira perpassou por inúmeros avanços e retrocessos e hoje temos leis que asseguram ao direito à educação gratuita e de qualidade.

Precisamos sair em defesa da educação pública de qualidade, popular e democrática, que respeite às diferenças intelectuais, físicas, sensoriais, étnicas, religiosa e de gênero. Entendemos que a educação que traz o diálogo como ponto de partida é o caminho mais viável de elaboração de documentos que satisfaçam e tragam a realidade de cada espaço escolar, para que abrangem professoras e professores de todos os níveis de ensino.

O fato é que ainda não estamos preparados para o ERE, novas estratégias de ensino precisam ser pensadas e a reformulação no processo educacional é evidente. Para a efetivação do ERE é necessário a formação docente e estudantil, suporte e infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho, a fim de garantir aprendizagem na qual todos os cidadãos tenham direito.

Durante todo o processo de ERE podemos reforçar algumas inquietações e necessidades presentes que vem se deteriorando há tempos, como: a valorização do profissional docente; formação docente que inclua o uso de recursos e ferramentas digitais, tecnológicas de informação e comunicação; implementação de políticas públicas voltadas a desigualdade social e econômica; maior participação da família no processo de ensino-aprendizagem; elaboração de planos de ação que visem suavizar os efeitos sociais, emocionais e econômicos causados pela pandemia de COVID-19.

Concluimos que o Ensino Remoto Emergencial proporcionou aos docentes a compreensão de que trabalho docente pode estar aliado aos recursos tecnológicos digitais de comunicação e informação, com intuito de ascensão acadêmica por parte dos estudantes, que o universo físico da sala de aula pode ser transpassado para o universo virtual e que tivemos perdas imensuráveis durante esse período. O estudo nos mostrou ainda uma perspectiva negativa sobre a aprendizagem dos estudantes da “sala de aula do futuro” e que há falta de condições objetivas cuja finalidade é poder contribuir para políticas voltadas ao trabalho docente que possibilitem a realização de um trabalho de qualidade no ensino médio, de forma que possa subsidiar o acesso e permanência a instituições de ensino superior.

REFERENCIAS

AGUIAR, F. R. M. **Pandemia da covid-19 e demandas de atuação docente.** Revista Diálogos Acadêmicos, v. 9, n. 1, 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Currículo E Contextos De Aprendizagem: Integração Entre O Formal E O Não-Formal Por Meio De Tecnologias Digitais.** Revista e-Curriculum, São Paulo, n.12 v.02 maio/out., ISSN: 1809-3876, 2014. In Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. **Práticas Pedagógicas Mediadas por Tecnologias Digitais em Período de Pandemia.** Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, e024827, ISSN: 2237-5864, 2020.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB

BARDIN, Lourence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo. Edições 70, 2016. 3ª reimpressão da 1ª edição de 2016.

BARRON, B. (2004). *Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community.* Journal of Educational Computing Research, 31, 1–37. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238259996_Learning_Ecologies_for_Technological_Fluency_Gender_and_Experience_Differences Acesso em: 01 junho de 2022.

BRASIL. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Etapa Ensino Médio.** Cuiabá, 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2015.** DF: Inep/MEC, 2016.

BRASIL. MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2016.** DF: Inep/MEC, 2017.

BRASIL. MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017.** DF: Inep/MEC, 2018.

BRASIL. MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018.** DF: Inep/MEC, 2019.

BRASIL. MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019.** DF: Inep/MEC, 2020.

BRASIL. MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020.** DF: Inep/MEC, 2022.

BRA BRASIL. MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2021**. DF: Inep/MEC, 2022.

SIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 Jul. 2021.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy et al. **Educação Superior E Desigualdade Educacional No Brasil: Herança Elitista Em Contexto De Expansão Do Acesso**. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3563> Acesso em: 01 junho de 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia** / Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. - 14ª edição – São Paulo: Saraiva 2008.

BORGES, Raquel Silva; BORGES, Maria Célia. **O ensino superior brasileiro Pós-Constituição Federal de 1988**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 4, p. 34343-34362, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27596> Acesso em: 24 maio de 2022.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 19, Jul., 2021.

CARVALHAES, Flavio; S SENKEVICS, Adriano; COSTA RIBEIRO, Carlos. **A interseção entre renda, raça e desempenho acadêmico no acesso ao ensino superior brasileiro**. Available at SSRN, 2022. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4066477. Acesso em: 01 junho de 2022.

CASTRO, C. M. **Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante**. In: VELOSO, F. et al. (orgs.). **Educação básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-169.

CNN (2022) **Apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior/> Acesso em: 24 maio de 2022.

COLL, C.(2013).*La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación*. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital*(pp. 156-170).Barcelona:Universitat de Barcelona. Disponível em: <http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2022.

COSTA, F.A. **Reflexões sobre a integração de tecnologias digitais na escola**. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa (2019).

COSTA, Maria Adélia. **Ensino Remoto Intencional: reinventando saberes e práticas na educação profissional e tecnológica**. – 1 ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira. SILVA, Leonardo Almeida. **Educação e Democracia: Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional.** Dossiê. Revista Brasileira de Educação v. 24 e240047, 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais.** Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> Acesso em: 20 jan. 2022.

CURY, C. R. J. **O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas.** Educação em Revista, Belo Horizonte. n. 27, p. 73-84, 1998.

DE ALMEIDA, Jaqueline Ferreira. **Reflexões sobre o ensino médio integrado e currículo integrado no Instituto Federal de Educação.** EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, p. 53. 2021. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/796/Educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica_e_profissional_na_rede_federal_de_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=53 Acesso em: 05 junho de 2022.

DE AZEVEDO FILHO, Gabriel Soares; DE ARAÚJO AZEVEDO, Jacy. **A contribuição do programa universidade para todos na expansão do ensino privado em Alagoas.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 2, p. 20148-20159, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/25308> Acesso em: 24 maio de 2022.

DE BRUM, Adriana Kirchof; RAUBER, Pedro Henrique Rodrigues. **Algumas reflexões sobre os desafios educacionais no Brasil.** EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, p. 42. Disponível em: https://www.redlatinaeedh.com.ar/files/ugd/a6377b_c53100f346d043788c3c6b24e8f8299e.pdf#page=42 Acesso em: 24 maio de 2022.

DE SOUZA PEREIRA, Lucinea. O ESTUDANTE DE CAMADAS POPULARES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: PERMANÊNCIA GARANTIDA?. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 24, 2019.
Disponível em: [Cadernos da Pedagogia \(ufscar.br\)](https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/). Acesso em: 02 fevereiro 2023

DEBASTIANI, Ariane et al. **Políticas públicas para a educação superior e desenvolvimento local.** 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227627> Acesso em: 01 junho de 2022.

DIÁRIO DA REPÚBLICA (2021) **Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021.** PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, Aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf> Acesso em: 01 maio de 2022.

DOS ANJOS–UNEMAT, Priscila Meliane Leite; LIMA–UFC, Alberto Sampaio. **Aspectos do acesso ao ensino superior público–o caso da Universidade do Estado do Mato Grosso.**

GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) COM BASE EM ESTUDOS AVALIATIVOS: o caso da Universidade do, p. 35, 2021. Disponível em: <https://poleduc.ufc.br/wp-content/uploads/2021/06/gestao-de-instituicoes-de-ensino-superior-ies-com-base-em-estudos-avaliativos.-1.pdf#page=35> Acesso em: 20 maio de 2022.

FERREIRA, Elza; BRETAS, Silvana. **BNCC: Perspectiva da Classe Trabalhadora. Necessidade de Resistência.** Coordenação: Departamento de Assuntos Educacionais do SINTESE. Revisão: Coletivo de Educação e Formação do SINTESE. Caderno 1. Julho, 2018.

FERREIRA, Aurélio Alves; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **Os desafios da implementação do plano nacional de educação 2014-2024: AS METAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR. OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: AS METAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR,** 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2250> Acesso em: 24 maio de 2022.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8 Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Fabricio Augusto. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: currículo, poder e resistência.** 2019. 304 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Escola de Formação de Professores e Humanidades. Goiânia, 2019.

GOVERNO DE MATO GROSSO. **Cartilha de enfrentamento ao COVID-19.** Julho, 2020.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. **Reflexões em torno da pesquisa e da produção do conhecimento em educação no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, nº49, p.45-70, Campinas: março, 2013.

IANNONE, Leila Rentroia; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital.** In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2015. São Paulo: CGI.br, 2016. p. 55-67.

INEP (2021) **Censo escolar: divulgação dos resultados.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 23 maio de 202.

INEP (2022) **Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar->

[2021#:~:text=A%20pesquisa%20mostra%2C%20ainda%2C%20que,1%25%20entre%202019%20e%202021](#). Acesso em: 23 maio de 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus, 2007.

LEAL, Natacha Simeí; SANABRIA, Guillermo Vega; CARIAGA, Diógenes Egídio. **Apresentação do Dossiê “Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”**. Anuário Antropológico, v. 46, n. 1, p. 25-38, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/7652> Acesso em: 10 junho de 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** Angèle Murad (trad. Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, p.264, 1999.

LIMA, Ana Lúcia de Medeiros Couto. **Formação docente: uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de alfabetização**. 2021. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10766> Acesso em: 24 maio de 2022.

LONGO, Laís Boarini. **A educação literária no ensino médio: análises, reflexões e desafios sobre ensinar literatura**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213769> Acesso em: 10 junho de 2022.

LUZ, Rodrigo de Castro. **Expansão do ensino superior no Brasil: análise custo-efetividade, projeção de matrículas e impacto fiscal**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43254> Acesso em: 24 maio de 2022.

MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magali; BEHAR, Patricia. **Tecnologias Digitais e os Espaços Educacionais: um foco a partir da formação de professores**. In: Maria Beatriz Gomes da Silva e Maria Luiza Rodrigues Flores (orgs.). **Formação à Distância para Gestores de Educação Básica: Olhares sobre uma Experiencia no RS**. POA: Evangraf, 2014.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009.

MARCELO, C.; YOT, C. **Pedagogias do Trabalho com Tecnologia na Espanha**. In: ORLANDBARAK, L.; CRAIG, C. (ed.). **Formação Internacional de Professores: Pedagogias Promissoras - parte B. Avanços na Pesquisa em Ensino**, Emerald Group Publishing Limited, v. 22b, 2015. p. 329-357.

MARIN, A.J. **Precarização do trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARTINS, Onilza Borges; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente: Representações, Apropriações e Práticas**. Revista Actualidades Investigativas em Educación, Universidad de Costa Rica, n. 03 v.14, ISSN: 1409-4703, set/dez. 2014.

MATSUBARA, Gustavo Yoshio; ROSSINI, Tayza Cristina Nogueira. **Reflexões sobre o ensino de engenharia: desafios no exercício da docência.** Revista de Ensino de Engenharia, v. 39, 2021. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1700> Acesso em: 24 maio de 2022.

MCCOWAN, T. (2015). *Three dimensions of equity of access to higher education.* *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 792–813. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2015.1043237>. Acesso em: 21 maio de 2022.

MELO, I.V. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios.** 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Câmpus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

MONEREO, C., & DOMÍNGUEZ, C. (2014). **La identidad docente de los profesores universitarios competentes.** *Educación XX1*, 17(2), 83–104. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480> Acesso em: 14 de maio de 2022.

MONTEIRO, Edemar Souza; NANTES, Eliza Adriana Sheuer. **O letramento digital como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior, durante o ensino remoto emergencial.** *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, p. e03101018576-e03101018576, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18576> Acesso em: 24 maio de 2022.

MORAN, J. M. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem.** In: MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

NETO, Josino Paulino; DE CARVALHO ALEXANDRE, Maira Regina. **INCLUSÃO DE NOÇÕES DE DIREITO BÁSICO NO ENSINO MÉDIO.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 10, p. 2132-2147, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2759> Acesso em: 10 junho de 2022.

NITSCHKE, Alessandra; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; PITT, Henrique. **O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um Instituto Federal: Avanços e Limites. Reflexão e Ação,** v. 29, n. 3, p. 41-56, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16362> Acesso em: 24 maio de 2022.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **A Permanência Na Educação Superior: Múltiplos Olhares.** *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.48-63, jan./abr.2016.

NUNES, Ivanil. **Expansão Do Ensino Superior Brasileiro E Acomodação De Alunos-excedentes.** Clube de Autores, 2021. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MZ09EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT25&dq=A+Expans%C3%A3o+do+ensino+universit%C3%A1rio&ots=SafBfNwBzs&sig=a4WmPfiGzthFxmOGAjlNVwjRoo> Acesso em: 24 maio de 2022.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona et al. Equidade e democratização: O perfil dos estudantes cotistas na Universidade de Brasília. **Laplage em Revista**, v. 6, n. 1, p. 19-33, 2020.

OECD. **Redefining tertiary education**. Paris, OECD, 1998

ONYEBUCHI, G. U., & NGWUCHUKWU, M. N. (2013). *Information Literacy Delivery in Nigerian Primary Schools: A Case Study of Enugu State, Nigeria*. African Journal of Library, Archives & Information Science, 23(2), 113–121. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/ajlais/article/view/106543> Acesso em: 10 junho de 2022.

PADILHA, Emanuele Coimbra; SELVERO, Caroline Mitidieri. **A importância da motivação no ensino a distância (EaD)**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 2012, Santa Maria. Anais... Santa Maria: UNIFRA, 2012.

Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 - **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> . Acesso: 13 de setembro 2020.

PESCE, Lucila; HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico**. Práxis Educacional, v. 17, n. 45, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8323> Acesso em: 24 maio de 2022.

PÚBLIO JÚNIOR, Claudemir. **O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1092-1105, jul./set., 2018.

REDECKER, Ch., Leis, M., LEENDERSE, M., PUNIE, Y., GIJSBERS, G., KIRSCHNER, P., STOYANOV, S., & HOOGVELD, B. (2011). *The future of Learning: Preparing for Change*. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC66836> Acesso em: 13 junho de 2022.

ROSA, Hugo (2021) **Educação brasileira na pandemia**. Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <https://www.futura.org.br/educacao-brasileira-na-pandemia-em-2020-e-os-desafios-de-2021/> Acesso em: 21 maio de 2022.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANDER, BENNO. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Práticas Pedagógicas E Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: Editora: e-papers: 2006.

SANTOS, Fábio Viana; DE OLIVEIRA SEREJO, Janaína Alves; DA SILVA MOREIRA, Jefferson. **Apresentação: Práticas curriculares, didáticas e inovações no contexto da educação básica e do ensino superior.** Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectiv as/article/view/5375> Acesso em: 30 maio de 2022.

SEVERINO. Antonio Joaquim. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação escrita de teses e dissertações.** 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC. São Paulo: Cortez, 2006. In.: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.).

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso Nas Políticas da Educação Superior: Dimensões e Indicadores em Questão.** Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2012.

SILVA, Caio Augusto Rocha da; SILVA, Glayce Nascimento da; ALMEIDA, Matheus Guarino Sant'Anna Lima de. **Dificuldade de acesso à educação no período de pandemia: a experiência do pré-vestibular social DR. Luiz Gama.** Revista Encontros com a Filosofia. Ano 8, N.12 2020 (Dez). ISSN 2317-6628. Disponível em <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/47804>>. Acesso em: 26, Jul., 2021.

SOARES, Jamile de Souza; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **Acesso e permanência ao ensino superior: um olhar sobre os estudantes de pedagogia ingressantes na UNEB-CAMPUS XII.** Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 8, n. 8, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9546> Acesso em: 24 maio de 2022.

SCHUHMACHER, V. R. N. **Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação.** 2014. 346 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TENENTE, Luíza (2020). **Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep.** Portal Educação do G1 (oGlobo). Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml> Acesso em: 21 maio de 2022.

THIELE, Marisa Elizabetha Boll; AHLERT, Alvorí. Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** Curitiba: SEED/PR, v. 1, 2007.

TINTO V (2012) **Concluindo a Faculdade: Repensando a Ação Institucional.** The University of Chicago Press, Chicago. Disponível em: https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=zMEy9V4BqDAC&oi=fnd&pg=PR5&ots=K77U9_d3Qi&sig=1hffFcwpRCW0yuKYi3FqHKLYQmQ Acesso em: 30 maio de 2022.

TOMÁS, Maria Carolina; SILVEIRA, Leonardo Souza. **Expansão do ensino superior no Brasil: diversificação institucional e do corpo docente**. Revista Brasileira de Sociologia-RBS, v. 9, n. 23, p. 149-177, 2021. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/781> Acesso em: 24 maio de 2022.

TRINDADE, Izilda Marques Bastos. **A formação docente no contexto educacional do ensino superior**. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 16, p. 69-76, 2021. Disponível em: <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/69> Acesso em: 24 maio de 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 226 – 237, 2006.