



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio de Janeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Campus Niterói

Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias

Alan Navarro Fernandes

**Do presencial ao virtual: experiências e percepções
de educadores na transição para o Ensino Remoto Emergencial
durante a pandemia de COVID-19**

Niterói
2024

ALAN NAVARRO FERNANDES

DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE
EDUCADORES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Artigo apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
de Janeiro como requisito parcial para a
obtenção do grau de Especialista em
Educação e Novas Tecnologias

Orientador(a): Milla Benicio Ribeiro de
Almeida Câmara

Niterói
2024

F363d Fernandes, Alan Navarro.

Do presencial ao virtual : experiências e percepções de educadores na transição para o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19 / Alan Navarro Fernandes. – Niterói, RJ, 2024.
28 p.

Orientação: Milla Benicio Ribeiro de Almeida Câmara.
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Novas Tecnologias) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2024.

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Pré-vestibular social. 3. Formação docente.
I. Câmara, Milla Benicio Ribeiro de Almeida. II. Título

IFRJ/Cnit/Biblioteca

CDU 37

ALAN NAVARRO FERNANDES

DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE
EDUCADORES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Artigo apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
de Janeiro como requisito parcial para a
obtenção do grau de Especialista em
Educação e Novas Tecnologias.

Aprovado em 25/04/2024.

Banca examinadora

Milla Benicio Ribeiro de Almeida Câmara
Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Etiane Araldi
Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Andrea Rizzoto Falcão
Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO – CAMPUS NITERÓI
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE
EDUCADORES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Alan Navarro Fernandes¹

Resumo: Durante a pandemia de COVID-19, a transição do ensino presencial para o virtual representou um desafio significativo para os educadores. Este estudo investigou as narrativas de professores que enfrentaram essa transição no ano de 2020. Utilizou-se como base metodológica para este estudo a análise retórico-filosófica do discurso. Os resultados da pesquisa destacam a complexidade da transição do ensino presencial para o virtual durante a pandemia de COVID-19, trazendo pontos que tangem desde a formação ao trabalho docente, bem como os desafios enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos alunos nesse contexto. Esta experiência revelou paradigmas nas práticas educativas, demandando uma reavaliação das concepções e valores relativos ao uso das tecnologias digitais na educação contemporânea.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Formação docente; Pandemia; Pré-vestibular social; Tecnologias Digitais.

Abstract: During the COVID-19 pandemic, the transition from in-person to virtual teaching posed a significant challenge for educators. This study investigated the narratives of teachers who faced this transition in the year 2020. The methodological basis for this study was the rhetorical-philosophical analysis of discourse. The research results highlight the complexity of the transition from in-person to virtual teaching during the COVID-19 pandemic, addressing points ranging from teacher training to the challenges faced by both educators and students in this context. This experience revealed paradigms in educational practices, demanding a reevaluation of conceptions and values related to the use of digital technologies in contemporary education.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Teacher Training; Pandemic; Social Preparatory Course; Digital Technologies.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-graduando em Educação e Novas Tecnologias pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Mestrando em Educação: processos formativos e desigualdades sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A pandemia de COVID-19, que se deu entre os anos de 2020 e 2023, foi considerada como um dos eventos mais desafiadores da história recente, capaz de tensionar estruturas sociais até então consolidadas, em virtude da nova conjuntura que se apresentava. A antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz, em julho de 2020², afirmou ser a pandemia um ponto de ruptura entre o século XX e o século XXI. Schwarcz faz esta reflexão ao resgatar as proposições de Eric Hobsbawm (1917-2012) sobre o evento histórico que marcaria a transição do século XIX para o XX: a Primeira Guerra Mundial (1914-1919).

Hobsbawm (1995, p. 14) aponta que a civilização que viveu no início do século XX era marcada pela forte economia capitalista; pelo liberalismo em suas estruturas legais e constitucionais; pelo otimismo com todo o progresso da ciência, da educação e das novas tecnologias da época. No pós-guerra, no entanto, aquela perspectiva colapsou-se gerando, subseqüentemente, o que o autor chamou de “*Era de Catástrofe*” (HOBSBAWM, 1995, p. 14), que se estendeu até a segunda parte do conflito entre as superpotências capitalistas (1939-1945).

Para Hobsbawm, nem mesmo os avanços tecnológicos ou o ambiente de otimismo civilizatório conseguiram preparar os sujeitos para novos desafios que então se colocariam, em diferentes dimensões. Numa analogia aos dias atuais, Schwarcz pondera que, no contexto pandêmico, foi experienciada uma ruptura semelhante, que pôs em questão nossos avanços tecnológicos, instituições e modos de existir socialmente.

Em março de 2020, as escolas e as universidades interromperam o seu período letivo e não foram capazes de prever quando retornariam às atividades presenciais. As salas de aula tornaram-se ambientes inviáveis, em virtude das diversas medidas sanitárias que tinham como objetivo precípua salvar vidas. Dessa maneira, foram propostas práticas de ensino operáveis remotamente através da internet.

Para tanto, foram apresentadas à época como possíveis soluções modalidades como o *ensino híbrido* e o *Ensino a Distância*, mas, no Brasil, o chamado *Ensino Remoto Emergencial* foi a modalidade majoritariamente implementada. O intuito seria dar continuidade ao semestre letivo, evitando-se contatos presenciais, a fim de proteger a população, até então sem vacina.

² Mais informações disponíveis: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-seculo-21-comeca-nesta-pandemia-analisa-a-historiadora-lilia-schwarcz/>. Acesso em março de 2024.

As práticas de Ensino Remoto, principalmente as realizadas de forma emergencial durante a pandemia, são comumente confundidas com as de Ensino a Distância (EAD). No entanto, o Ensino Remoto aproxima-se mais do ensino presencial do que o EAD, e por isso foi a implementada na grande maioria das escolas.

De acordo com Carvalho, Cunha e Quiala (2021), nas decisões sobre como seguir com a educação em ambientes digitais durante a pandemia, havia a preocupação constante com uma eventual falta de diálogo entre educador e educandos. Nesse contexto, a modalidade EAD representaria um risco, já que sua estrutura exige que os alunos possuam mais autonomia, por oferecer tutorias limitadas e assíncronas. Nesse sentido, a transição para um modelo EAD exigiria um grau de expertise por parte dos educadores e educandos que dificilmente seria construído em tempo hábil.

Dessa forma, escolheu-se um caminho no qual a complexidade da transição fosse atenuada, tendo em vista os desafios já impostos em outras esferas da vida social devido à emergência sanitária. Portanto, optou-se pelo Ensino Remoto Emergencial, na maioria dos casos, pois, nessa prática,

[...] as aulas são em sua maioria online (denominadas de síncronas), com oportunidade de atividades desconectadas (denominadas assíncronas), porém em quaisquer das duas possibilidades do ensino remoto as interações foram a partir de casa, mas com imagem e som em tempo real entre estudantes e docentes. (CARVALHO; CUNHA; QUIALA, 2021, p. 4)

Portanto, o Ensino Remoto Emergencial não constituiu uma modalidade de ensino, mas uma prática realizada durante um contexto específico. Ainda assim, ela estabeleceu uma série de protocolos para as práticas educacionais, ainda hoje vigentes. Outra questão pertinente diz respeito aos dispositivos e ao próprio ambiente virtual que deram suporte às atividades pedagógicas no mundo digital.

Dentre as plataformas digitais utilizadas nesse período emergencial destacaram-se alguns serviços da Google, como o Google Meet, o Google Classroom e o YouTube. Além destas, foram também relevantes plataformas de reuniões online como Zoom Vídeo Communications, Microsoft Teams e redes sociais como o Facebook, o WhatsApp, o Instagram e até mesmo o TikTok.

O presente trabalho pretende discutir o processo de transição realizado por educadores que, repentinamente, precisaram repensar o seu saber-fazer docente para realizar atividades educacionais de forma remota. Nosso foco está nas dificuldades encontradas por docentes em relação ao uso das tecnologias, dispositivos digitais e suas metodologias correspondentes, bem como nas estratégias então utilizadas para se superar tais dificuldades.

Desse modo, buscamos mapear os modos como alguns educadores percebem hoje sua prática, além dos sentidos e significados atribuídos aos seus discursos sobre a transição do presencial para o virtual. Para tanto, foram examinadas as narrativas de dois professores que viveram esse contexto, em um pré-vestibular social, durante o ano de 2020. Estas narrativas foram colhidas no ano de 2021 pelo pesquisador a partir de uma atividade de pesquisa que visava registrar experiências docentes na pandemia com o intuito de captar as percepções e os sentidos que os dispositivos digitais tinham para aqueles sujeitos. O material faz parte de uma proposta de coletânea, em andamento, sobre as práticas educativas naquele contexto que transitaram do presencial ao virtual. Estes textos foram revisitados de forma a observar como aquela percepção construída ainda no contexto pandêmico nos auxilia na interpretação daquele processo a partir de uma perspectiva filosófica.

Assim sendo, a análise foi feita a partir da retórica-filosófica do discurso (ARISTÓTELES, 2019), a fim de observar as figuras retóricas (REBOUL, 2004) e os possíveis sentidos atribuídos aos discursos que constam nestas narrativas. Buscamos, com isso, refletir sobre o papel desta experiência de transição vivida por educadores naquele contexto.

Estruturalmente, este trabalho se preocupou em discutir teoricamente a correlação entre educação e tecnologias, bem como o quanto o aspecto socioeconômico pode ser relevante para a elaboração destas práticas. Também são apresentados os fundamentos metodológicos que conduziram o presente estudo. Na análise, fizemos alguns apontamentos sobre os aspectos levantados pelos sujeitos deste estudo. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa a partir da análise das narrativas e interpretações acerca das percepções e sentidos sobre o uso das tecnologias digitais no tempo presente.

2 A EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: PARADIGMAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Preliminarmente, convém destacar duas definições de sociedade que compõem a estrutura argumentativa deste artigo. Ao investigarmos as relações construídas a partir dos usos das tecnologias digitais (bem como dos imaginários relativos a ela), consideramos abordar situações-problema pertinentes à “*sociedade da informação*” (CASTELLS, 1999) que, por sua vez, se concretiza, progressivamente, como a “*sociedade do cansaço*” (HAN, 2017) — em decorrência do uso constante de tecnologia de forma direta ou indireta. Somado a isso, há de considerar toda a conjuntura capitalista que circunda a sociedade e as desigualdades sociais provocadas por esse sistema sociocultural.

A imbricação destes campos é estabelecida através das reflexões sobre as contribuições da “*sociedade da informação*” e da “*sociedade do cansaço*” para a compreensão dos paradigmas emergentes no campo da educação impulsionados pelas tecnologias digitais. A primeira destaca-se pela centralidade da produção, distribuição e manipulação de informações, impulsionadas pelas tecnologias digitais. A segunda evidencia os efeitos adversos do ritmo frenético da vida contemporânea, exacerbado pelo uso constante das tecnologias digitais. Ao analisarmos a interseção entre essas definições referentes às sociedades contemporâneas, torna-se evidente que as tecnologias digitais desempenham um papel ambivalente na configuração das relações sociais.

Por um lado, as tecnologias digitais facilitam a disseminação do conhecimento e a conectividade global. Já, por outro lado, estas mesmas tecnologias contribuem para uma cultura de hiper conectividade e sobrecarga informacional. Essa tensão entre os benefícios e desafios das tecnologias digitais revela a necessidade premente de uma abordagem mais crítica e reflexiva em relação ao seu uso, considerando não apenas os aspectos técnicos, mas também as implicações sociais, culturais e emocionais envolvidas.

Na sociedade contemporânea, super dependente do digital, os dispositivos dessa natureza tendem a se converter em itens de poder, gerando uma imensa desigualdade entre os que possuem ou não acesso às novas tecnologias (e também letramento para as operar). Estar “desconectado” na sociedade da informação pode, assim, ser encarado como uma forma de exclusão social, já que hoje os ambientes digitais são um meio de informação e comunicação muito presentes nas relações

contemporâneas. Com efeito, a evolução técnica suscita questões socioeconômicas, em especial, aquela relativa à pobreza.

Pensamos aqui a pobreza de uma perspectiva mais abrangente, considerando-a como um elemento de caráter multidimensional (sem, 2010), “um fenômeno social complexo, referente não apenas a privações em termos de necessidades materiais de bem-estar, mas também à negação de oportunidades de se levar uma vida dentro de padrões aceitáveis socialmente” (RAITANO; RIBEIRO, 2019, p. 9).

Mesmo considerando os pontos levantados anteriormente, é importante destacar que esse trabalho não se propõe a uma espécie de “ludismo do século XXI”, ou seja: a destruição das máquinas tal qual ocorreu pelos luditas do contexto da Revolução Industrial. dado que as tecnologias estão presentes no dia a dia, seja por uma demanda do capital ou por quaisquer outras casualidades que raramente estão ao nosso alcance. Assim, não se pode ignorar as novas demandas para as práticas educativas e, conseqüentemente, para a formação docente. Todavia, é preciso considerar que a tecnologia em si não é responsável por prover soluções para problemas pedagógicos — crença ainda bastante consolidada em nossa sociedade.

Assim, para aqueles que compreendem e desejam se aprofundar no tema, é preciso uma conscientização da importância do letramento digital na formação docente inicial e continuada, fenômeno que ainda se apresenta como um desafio no Brasil, mesmo no pós-pandemia.

Em linhas gerais, o conceito de “letramento”, que vem do campo da linguística, e é pensado por autores como Soares (1998), aqui, é aplicado para pensar a relação dos indivíduos com as competências e habilidades desejáveis ao lidar com o digital. Por definição, “o letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias” (AQUINO, 2003, p. 1 apud ARAÚJO; GLOTZ, 2009, p.13).

Nesse sentido, Warschauer (2006) argumenta que o mais importante não “é tanto disponibilidade do equipamento de informática ou da rede de internet, mas sim a capacidade pessoal do usuário de fazer uso desse equipamento e dessa rede, envolvendo-se em práticas sociais significativas” (WARSCHAUER, 2006, p. 63-64). Dessa maneira, é válido destacar que as práticas educativas com o uso dos dispositivos digitais ultrapassem o aspecto operacional-prático desses equipamentos. Sendo assim, a questão não se limita ao patamar técnico, mas

propor uma aprendizagem significativa com o uso destes — algo que não é simples de ser feito na prática.

Assim sendo, deve-se ponderar sobre essa forma de mediar os saberes no ambiente virtual, para se evitar que “o processo que deveria ser prazeroso e rico” torne-se “estressante, desgastante e frustrante para os sujeitos do processo de ensinar e aprender” (ALVES, 2020, p. 360). É preciso notar que, com o advento da cibercultura (LÉVY, 1999), práticas unilaterais, tal qual uma mensagem informativa que não considere a dialogicidade, por vezes, são incompatíveis com os estudantes do tempo presente. As propostas educacionais para esse espaço que levam em consideração as próprias peculiaridades de sua base técnica devem desenvolver práticas por um “caráter múltiplo, complexo, sensorial e participativo do receptor” (SILVA, 2010, p. 132).

No mesmo sentido, Valente (2014, p. 142) aponta para a necessidade de reflexões quanto ao aspecto da interatividade entre educador e educando em atividades mediadas pelas tecnologias digitais. Acredita-se que é parte do compromisso ético-pedagógico do educador não propagar práticas educativas bancárias, mas sim, aquelas a prezar pela autonomia (FREIRE, 1997) e pela leitura crítica de mundo do educando (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995).

Contudo, há de se considerar que é complexa a promoção de pedagogias que promovem interação nesse espaço. É pertinente priorizar as práticas educativas que permitem estimular o caráter multirreferencial emancipacionista (SANTOS, 2019, p. 16) da prática docente, isto é: uma prática educativa que utilize de diferentes abordagens para acessar o educando e proporcioná-lo um processo educacional que corrobore na elaboração de ferramentas que possam permitir uma leitura crítica da realidade social o qual este estudante está inserido.

Apesar disto, alinhamo-nos às reflexões de Ferreira e Lemgruber (2018) de que as tecnologias não são ferramentas, visto que o termo leva ao entendimento de que elas, por si só, vão consertar ou facilitar algo. Ao refletirmos acerca destas práticas não se intenciona propagandear as tecnologias como mecanismos que “resolvem os problemas” em si, mas, uma vez que estes não são utilizados a partir de uma reflexão crítica, estes equipamentos podem, simplesmente, terminar por reproduzir aquilo que já é feito sem eles. Sendo assim, qual seria sua finalidade? A quem interessa seu uso?

Portanto, neste trabalho, esses dispositivos foram analisados a partir de uma perspectiva crítica e não salvacionista. Enfatizou-se o processo de transição realizado durante o contexto da pandemia de COVID-19 e discutiram-se algumas das percepções e sentidos produzidos naquele tempo ao se observar a prática de dois educadores. Assim, esse trabalho buscou enriquecer as discussões quanto à formação docente para o uso das tecnologias em práticas educativas emancipatórias e pertinentes ao tempo presente ao observar a narrativa destes educadores.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA ANALISAR AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa (DUARTE, 2004), optando-se por trabalhar com narrativas autobiográficas. Referencia-se alguns autores que produziram importantes contribuições quanto às pesquisas educacionais por meio das narrativas autobiográficas, como Bruner (2002), Josso (2004) e Larrosa (1998). Em linhas gerais, nossa investigação se propôs, ao mesmo tempo, à escuta das experiências dos educadores, e ao estímulo a reflexões sobre sua ação docente.

Isso é feito a partir da própria narrativa desses sujeitos acerca do fenômeno pedagógico pelo qual foram atravessados. Com isso, deseja-se observar as perspectivas de cada sujeito sobre as suas vivências pedagógicas. Compreende-se que as experiências de cada prática pedagógica sejam únicas, mesmo estando situadas no mesmo contexto territorial e tempo histórico, pois cada indivíduo pode10ensansá-la sob uma perspectiva diferente.

Assim, busca-se, por meio das narrativas, tornar possível que os educadores consigam “realizar momentos de retrospectão e reflexão sobre as decisões e acontecimentos do acompanhamento do memorial, visto que as anotações ocorrem em outro momento, posterior ao vivenciado” (GASPAR; PEREIRA; PASSEGGI, 2012, p. 1). Portanto, há uma ideia de rememorar aquelas experiências vividas no espaço de atuação.

Ao pensar em narrativas produzidas no espaço virtual, é necessário considerar as narrativas digitais, discutidas também por Almeida e Valente (2012). Conforme os autores, a narrativa digital é uma forma de narrativa que não é somente escrita ou falada, mas decorre das experiências do espaço virtual (ALMEIDA; VALENTE,

2012). Assim, estima-se, com as narrativas digitais, fazer com que os docentes contem suas histórias também através de recursos audiovisuais, tão presentes nos dispositivos digitais.

Esse formato de narrativa serve como uma amostra das práticas educativas no virtual em seu aspecto “emocional e afetivo do trabalho com as tecnologias digitais que, normalmente, tem sido ignorado” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 146). Dessa maneira, privilegia-se o modo com que foram concebidas as ações educacionais no processo de transição do presencial para o virtual, bem como a forma com que essa experiência atravessa agora os sujeitos, ao lembrarem a trajetória que os levou até o ponto em que a narrativa é exposta.

Nessa pesquisa, as narrativas foram registradas via Google Meet, conforme a preferência dos entrevistados. Os educadores receberam um texto impulsionador para que compreendessem a proposta da pesquisa — compreender o processo de transição do presencial para o virtual das práticas educativas na pandemia — e a dinâmica feita para registrar seus respectivos relatos. Nos encontros, os educadores expuseram livremente seu relato sem uma imposição de tempo máximo ou mínimo de fala. Também não houve em nenhum momento uma pergunta específica para conduzir o relato, tendo em vista que a intenção era fazer com que eles contassem a sua própria história, de modo a apontar aquilo que era mais importante dentro de sua ótica.

Com a finalidade de salvaguardar a identidade desses educadores que se voluntariaram para essa pesquisa, eles serão aqui nomeados “Pedro” e “Paulo”. Suas falas tiveram, respectivamente, a duração de 11min 40s (onze minutos e quarenta segundos) e 33min e 15s (trinta e três minutos e quinze segundos), sendo registradas em dias distintos. Após registrar as narrativas em forma de áudio e vídeo, as mesmas foram transcritas.

Após essa primeira etapa de registro das narrativas, estas foram analisadas pela retórico-filosófica do discurso, utilizando-se como referencial teórico Aristóteles (2019). Destarte, foi observada a maneira como esses dois professores em formação refletira sobre suas ações durante a pandemia, ressaltando-se as figuras retóricas (REBOUL, 2004) presentes nas estruturas argumentativas as quais sustentavam suas narrativas.

Segundo Reboul (2004, p. 113), as figuras retóricas são aquelas que possuem como finalidade a persuasão. Dessa maneira, elas manifestam-se como ferramentas

capazes de ampliar as capacidades retóricas dos sujeitos, de modo a fazer com que seus discursos cativem uma maior aderência da audiência. A retórica constitui-se na “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 2019, p. 62). Desse modo, determinaram-se as figuras retóricas como recursos essenciais para a estruturação dos discursos desses indivíduos.

Aristóteles estruturou a retórica de maneira a apontar alguns elementos que constituem esse tipo de discurso. Por meio dele, o orador busca persuadir o ouvinte, ao coadunar um conjunto de ideias, para convencê-lo de que aquela argumentação é passível de adesão. O repertório argumentativo mostra-se como recurso notável para a capacidade persuasiva.

Reboul, (2004, p. 92-98), baseado em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), apontará cinco características essenciais da argumentação: (1) dirige-se a um auditório; (2) expressa-se em língua natural; (3) suas premissas são verossímeis; (4) sua progressão depende do orador; (5) suas conclusões são sempre contestáveis.

Nesse cenário, o ouvinte termina por estar numa posição de “espectador ou juiz” daquilo que lhe é apresentado na argumentação. Em outras palavras, o ouvinte realiza um movimento genuíno de julgar o que está sendo exposto, de forma a considerar a validade do discurso, a partir da forma com que aquela argumentação o atravessa.

As figuras retóricas utilizadas na argumentação tendem a validar ou não uma determinada prática realizada no período, bem como os fatores que corroboraram aquela tomada de decisão. Com isso, o orador, visa a justificar a ação, de modo a apontá-la como aceitável ou censurável, a depender da argumentação.

Dois aspectos teorizados por Aristóteles (2019) são pertinentes para esta leitura dos discursos retóricos: os signos de elogio e os recursos de amplificação. Os signos são lugares e/ou obras comuns manifestadas no discurso que se somam aos valores do auditório, sendo vistos, por aqueles atravessados pelos discursos, como dignos de elogios, admiração e aceitação. Servem também como um símbolo capaz de criar uma identificação de um sujeito para com um grupo, em que os sujeitos observam as virtudes como elogiáveis.

Além disso, os signos remetem-se às práticas virtuosas dos indivíduos, fazendo com que a conduta moral dos sujeitos, de forma semelhante, seja elogiada. Dessa maneira, a ampliação servirá como “figura” discursiva, promovendo assim, um elo entre as atividades com o próprio sujeito.

Cabe ainda citar os usos dos recursos de comparação, cuja razão-fim é alcançar os conceitos relativos ao valor das ações de virtude. Reboul (2004), a partir das proposições de Aristóteles, pondera que os argumentos utilizados no seio dos grupos sociais carregam consigo características de persuasão. Aquele que fala está inclinado a transmitir valores em seus discursos, esperando que o auditório o aceite. Contudo, leva-se em consideração que, para tanto, deve haver tanto uma habilidade argumentativa do orador como uma atenção do discurso àquele auditório específico, bem como a seus valores.

Já foi exposto que as figuras retóricas possuem como finalidade promover uma conexão com os valores do auditório, de modo a persuadi-lo por meio do discurso. Todavia, há de se pontuar, nessa reflexão, que “não há argumento infalível, pois todo argumento pode ser contraditado por outro argumento” (REBOUL, 2004, p. 194).

O que ocorre, de fato, é a aderência ao discurso, com base naquilo que ao auditório parece verossímil, isto é, ao que se aproxima de sua realidade ou simplesmente faz sentido – mesmo que haja discordâncias. Em linhas gerais, “toda figura é um condensado de analogias” (REBOUL, 2004, p. 113) as quais têm como finalidade a persuasão. Por isso, uma figura só é retórica quando há uma busca por persuadir o ouvinte.

De acordo com Reboul (2004, p. 113), as figuras retóricas organizam-se em alguns tipos. Existem as figuras de palavras, referentes ao aspecto sonoro do discurso, como rimas e trocadilhos. Há também as figuras de sentido, que tangem o sentido que uma determinada palavra ou expressão que se apresenta em um determinado contexto, como as metáforas e as metonímias. Já as figuras de construção seriam referentes à formulação de um discurso ou até mesmo de uma frase, tal qual é feito quando se utiliza uma antítese ou elipse.

Além destas, devem ser consideradas as figuras de pensamento, pertinentes ao tom do discurso do orador em relação àquilo que está implícito. Um exemplo de sua utilização é quando há uma ironia. De um modo especial, essa análise se atentará, com mais afinco, às figuras de sentido.

Os discursos dos professores acerca do mesmo processo, com o mesmo alunado, em um mesmo contexto, possuem particularidades e pontos convergentes. Existem algumas temáticas apresentadas no seio do discurso do Pedro que não foram apresentadas pelo Paulo e vice-versa.

Há de se destacar que, dentro da narrativa, outras temáticas tendem a aparecer como paralelas, porém cabe ao observador ponderar acerca de cada uma delas quando lhe for dado o espaço adequado. Pontua-se isto, pois, uma vez que as narrativas foram livres, as falas dos educadores puderam seguir diversas linhas argumentativas, abrangendo diversos temas arrolados na temática principal.

Dessa maneira, surgiram na fala dos educadores, respectivamente, argumentos que foram divididos em quatro áreas: (1) a escolha pela docência, (2) participação da família no processo educacional, (3) as visões do EAD e (4) a transição do presencial para o virtual. Notadamente, todas as argumentações dos educadores são pertinentes, contudo, a fim de ponderar acerca do processo de transição, focamos nos argumentos referentes ao item número 4. Feita essas considerações, apresenta-se a análise retórico-filosófica acerca das narrativas do Pedro e do Paulo.

4 OS DESAFIOS DE UM SABER-FAZER DOCENTE, EM UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL, APESAR DA PANDEMIA

Os pré-vestibulares sociais são cursos que visam a preparar, gratuitamente ou por valores simbólicos, estudantes em situação de vulnerabilidade social para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e os demais vestibulares, realizados tanto por universidades públicas quanto privadas. Estes cursos, que se popularizaram no contexto de redemocratização nos decênios finais do século XX, são instrumentos importantes na promoção da cidadania.

No contexto da pandemia de COVID-19, para além dos desafios habituais, como a falta de estrutura, pouco tempo de trabalho e a evasão tanto de professores quanto de estudantes, estes cursos precisaram modificar toda estrutura para tentar atender os estudantes que tinham poucos recursos para assistir aulas remotamente.

O pré-vestibular social X³ atua há 10 anos na preparação de estudantes de baixa-renda para o ingresso em universidades públicas. Até o ano de 2020, os professores recebiam uma remuneração simbólica para exercer suas atividades docentes. O dinheiro provém de uma mensalidade também simbólica cobrada dos alunos para

³ De modo a preservar a identidade dos entrevistados, o pré-vestibular social que os professores atuam não terá seu nome revelado. Foi escolhido, arbitrariamente a letra X, que frequentemente é utilizada para representar uma incógnita, como forma de ocultar seu nome.

este fim e para a manutenção do espaço — algo que, devido à condição pandêmica, parou de ser exigido.

O projeto procura preparar jovens e adultos das comunidades de Niterói e adjacências para o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. Para atingir esse objetivo, é feito um processo de seleção de alunos visando contemplar, de maneira prioritária, aqueles estudantes de baixa-renda e que advêm de escolas públicas.

Além da preparação para um exame ou prova, há uma preocupação por parte do projeto em auxiliar os estudantes na construção de uma cidadania-crítica e fomentar nestes o desejo de transformar a realidade social local. No período pré-pandemia, as aulas eram realizadas, semanalmente, no período noturno, das 18h às 22h, e aos sábados das 8h às 18h, presencialmente, em Niterói. Durante a pandemia, as aulas não possuíam regularidade: ora eram publicadas com frequência e, outrora, sazonalmente.

Os professores que participaram dessa pesquisa à época eram estudantes de História de diferentes universidades públicas do Rio de Janeiro. No pré-vestibular, ambos educadores compartilhavam a disciplina de História com o mesmo grupo de alunos, porém, sob recortes temáticos diferentes, dividindo-a em “História Geral” e “História do Brasil”. Por via de regra, o critério para a escolha dos conteúdos para as disciplinas de um pré-vestibular baseia-se na seleção dos conteúdos escolares que mais aparecem na prova do Enem — o que é definido a partir da análise de provas anteriores, visto que este não possui um edital, pois é pressuposto que o Exame pode vir a solicitar todos os assuntos visitados durante o Ensino Médio.

No seio do processo de transição vivenciado pelos educadores, os conteúdos pertinentes a essas disciplinas transitam das atividades presenciais para as virtuais, entretanto, não necessariamente se modificam. No processo vivido pelo pré-vestibular social em detrimento da pandemia, foi preciso repensar o espaço de ação desses educadores e também as práticas pedagógicas no novo ambiente de atuação. Portanto, os relatos dos educadores dizem respeito às práticas realizadas neste período.

Assim, busca-se compreender como esses educadores notavam o seu saber-fazer pedagógico durante o processo de transição do presencial para o virtual, bem como os desafios que advieram com as mudanças provenientes da situação pandêmica. Compreende-se que as reflexões e dilemas apresentados por esses

educadores podem servir como elemento impulsionador para outros estudos acerca da experiência docente durante a pandemia.

Não foram poucos os desafios enfrentados por esses educadores ao realizar a transição do presencial para o virtual. Quanto a este eixo temático, foram apresentadas as diversas problemáticas. Foi possível identificar que esses professores se sentiam sujeitos a uma “corrida contra o tempo”, dado que houve uma mudança abrupta não só no espaço, mas, similarmente, na estrutura pedagógica com a qual estavam habituados a estudar e também a lecionar.

Ambos os professores deram aulas presenciais na semana anterior às medidas sanitárias que tornaram inviáveis as práticas escolares de forma presencial. Portanto, o único contato presencial com os alunos foi em março de 2020. Após isso, as relações se deram de forma remota, via internet.

Nesse tópico será observado, por meio dos discursos dos educadores, o modo com que esses sujeitos lidaram com tais questões, bem como as estruturas argumentativas utilizadas para estruturar seus discursos sobre como esses notam sua prática.

Segundo o Paulo, no que tange a essa abrupta mudança:

A gente [os professores do pré-vestibular social] também não sabia como que ia fazer para dar aula, né cara? Porque uma coisa é você ter um curso totalmente montado para questão EAD. Tipo assim, o meu material didático eu vou montar pensando no EAD, a minha aula, minha didática, forma de falar, vai ser toda montada pro EAD, com essa finalidade. A gente não tinha na faculdade também... a gente não teve essa ajuda pelas matérias que a gente fez, as matérias de educação que também não... assim, é o que eu sinto, né? Elas não mostram bem a realidade em sala de aula.

Inicia-se a ponderação com uma conglobação⁴, trazendo um conjunto de argumentos que têm por sua finalidade ponderar acerca da dificuldade de replanejar a prática docente para o que o professor aponta como “EAD”. Há uma *comparação* implícita entre as duas realidades – algo que tende a aparecer em outros momentos do discurso. Além deste ponto, cabe destacar novamente que, na realidade, o que os educadores realizaram não foi uma transição do presencial para o EAD, mas uma transição do presencial para o virtual e a promoção de uma prática de ensino feita remotamente: o Ensino Remoto Emergencial.

⁴ Figura de pensamento que corresponde a tentativa do orador de somar vários argumentos em favor de uma mesma tese.

O Pedro também categoriza o momento vivenciado como EAD. É possível que esse item indique que os educadores não tinham ciência do que exatamente estavam fazendo em termos de modalidade de ensino, ignorando, provavelmente, muitas de suas particularidades.

Esse argumento se soma a uma outra proposição trazida pelo Paulo no trecho selecionado: “*A gente não tinha na faculdade também... a gente não teve essa ajuda pelas matérias que a gente fez, as matérias de educação que também não... assim, é o que eu sinto, né?*”. Nesse recorte, há alguns pontos a serem destacados. O orador justifica a dificuldade com a transição por não ter trabalhado assuntos afins em sua graduação. É utilizada a metáfora⁵ “*ajuda*” para referir-se a tal carência na formação desses sujeitos.

Além do ponto mencionado, todo esse processo é ampliado com uma expressão hiperbólica⁶, apontando que as disciplinas de educação “*não mostram bem a realidade em sala de aula*”. Esse ponto reforça a percepção de que pode ter havido desconhecimento por parte desses educadores, devido à ausência de uma formação inicial e continuada para formular práticas educativas extensíveis a outros contextos.

Ao basear-se na argumentação de que as referidas disciplinas realizadas na Universidade não contemplavam o preparo para o saber-fazer docente em sala de aula, conforme exposto pelo educador, identificamos duas questões: (1) o objetivo dessas disciplinas é mostrar a realidade de sala de aula? (2) como os alunos notam e se apropriam dos conhecimentos dessas disciplinas?

De fato, muitos currículos abordavam até aquele momento visões superficiais sobre o uso da tecnologia em práticas educativas. Todavia, hoje é possível inferir que, talvez, mesmo munidos de conhecimentos por meio das disciplinas, o educador poderia ter dificuldades devido à complexidade de transpor todo um planejamento de ensino presencial para a modalidade remota. Fato é que mesmo a educação formal não é capaz de fornecer todos os recursos necessários para a prática concreta, seja ela presencial ou virtual — o que em si já é um desdobramento para outras discussões para além de nosso escopo.

No que corresponde à mudança abrupta de cenário, o Pedro busca estruturar sua argumentação baseando-se na estrutura que o pré-vestibular social possuía e nas

⁵ Figura de sentido que busca designar uma coisa pelo nome de outra que se assemelha.

⁶ Referente a figura de sentido hipérbole, ao qual estima aumentar (Auxese) ou diminuir (Tapinose) as coisas em excesso, apresentando-as bem acima ou bem abaixo do, de fato, são.

expectativas que o coletivo de professores possuía para aquele ano, antes da pandemia.

Então, a gente estava muito animado para aquele ano [2020]. E aí vem a pandemia. Então a gente teve que se organizar, como corpo docente, pra ter outras oportunidades de adentrar a cabeça do aluno.

O orador visa a destacar sua frustração ao utilizar a expressão hiperbólica “*muito animado*” para referir-se às expectativas para o ano de 2020 que, logo em seguida, se revelam interrompidas com “*e aí, vem a pandemia*”, de forma a pontuar a pandemia como esse elemento de malogro. Diante das condições sanitárias, destaca-se a metáfora utilizada ao referir-se ao processo de aprendizado: “*oportunidades de adentrar a cabeça do aluno*”. Esse ponto pode ser interpretado como a angustiante sensação do docente de buscar formas de dialogar com o aluno e acessá-lo, visto que até mesmo as câmeras, frequentemente desligadas, por vezes faziam com que os professores falassem apenas com fotos de perfil.

O Paulo considerou a princípio a realidade socioeconômica que dos alunos naquele momento de crise. Dessa forma, pontuou que sua prática precisou ser repensada, também, devido a essa condição:

Tentei me pôr no lugar [dos alunos] porque eu sabia que eu também não tava numa posição privilegiada, mas eu sabia que ainda haviam pessoas que talvez tivessem em uma situação pior que a minha, né? Tem gente que não tem wi-fi em casa, usa o wi-fi do vizinho ou na rua... enfim. Aí o que eu imaginei: vou começar a fazer vídeo e vou colocar no YouTube. Porque no YouTube, na minha concepção, você entra na página, clica no vídeo lá e pode deixar ele carregando o tempo que for. Então eu pensei que o aluno poderia entrar [no Youtube] e ver. Nem que demore, sei lá, 10 minutos ou 20 minutos para carregar o vídeo. Ele vai conseguir entrar, conseguir assistir de alguma forma. Ele tem esse tempo. Diferente de uma live ou algo diferente.

A metáfora “*tentei me pôr no lugar*” carrega consigo uma perspectiva de alteridade. No caso do Paulo, esse exercício funciona quase como uma consciência de classe e isso fica reforçado quando utiliza a metáfora “*posição privilegiada*” para dizer que não é uma pessoa que se sente pertencente a uma classe social mais abastada. Esse ponto é ampliado com a utilização da tapinose⁷ contida em “*situação*

⁷ Figura de sentido com característica hiperbólica que amplia o discurso em sentido negativo ou depreciativo.

pior que a minha". O aspecto da comparação surge como elemento importante para dimensionar esse exercício de alteridade.

Nesse cenário, a proposta pedagógica escolhida pelo professor foi o compartilhamento de vídeos do Youtube com os alunos. O professor busca, através de uma gradação⁸, pontuar a simplicidade de um processo em que "*você entra na página, clica no vídeo lá e pode deixar ele carregando o tempo que for*". O orador justifica que essa possibilidade é melhor ao compará-la com uma *live* (aula síncrona), em que é necessário que o aluno possua melhores recursos.

Já o Pedro apresentará uma outra abordagem pedagógica. O educador pontuou que, a partir de outras experiências quanto ao formato de atividades síncronas, ele optou, assim como o Paulo, por uma atividade assíncrona. No trecho o orador fala:

Outros começaram, como eu... outro professor⁹ também chegou a fazer isso algumas vezes, e o de Química, começaram a colocar PDF's explicativos, né? Como se fosse um professor falando. Eu escrevia com a minha linguagem informal, explicando naturalmente os processos e colocava lá [no Facebook] - de no máximo cinco páginas, com mais uma de exercício.

Destaca-se, nesse trecho, a metáfora ao se referir ao material produzido "*como se fosse um professor falando*". O entrevistado pondera, assim, que essa foi sua opção de atividade assíncrona. Nota-se que, também nesse sentido, a formação docente acaba atravessando o processo de transição experienciado, pois compreende-se que o saber docente abrange tanto a produção de materiais quanto o modo de ensinar.

Dado que as propostas pedagógicas foram apresentadas, rememorou-se acerca da situação-problema que elas provocaram. Ao refletir sobre o tema, o Pedro buscou tecer algumas considerações.

E aí essa forma [PDF's explicativos], eu não sei se foi a melhor, né? Mas eu acho que foi a forma onde as pessoas que queriam estudar, e não tinham capacidade, podiam acompanhar alguma coisa. Eu sei que não foi satisfatório, sei que não foi a melhor escolha dada as condições ideais, né? Seria muito melhor colocar uma vídeo-aula. Mas pelas reclamações dos alunos, pelas reclamações dos pais e pelo pedido de diminuir a utilização da internet foi a única opção que eu tive como... como real.

⁸ Figura de construção que representa uma sequência de termos em ordem crescente, seja pela extensão dos significantes, seja pela importância dos significados.

⁹ Aqui o professor-narrador fala o nome de outro professor do projeto ao qual o nome foi preservado a fim de salvaguardar sua identidade.

Dentro dessa argumentação construída, a metáfora “*não tinham capacidade*” refere-se ao caráter socioeconômico dos alunos. Portanto, destaca-se que a prática foi pensada ao considerar a condição socioeconômica dos alunos. Contudo, há uma ponderação de que o que foi feito “*não foi satisfatório*” na perspectiva do docente. Será que os alunos compartilhavam da mesma perspectiva?

No entanto, ao seguir na perspectiva do professor, há um recurso de auxese¹⁰ para amplificar a opção por uma “vídeo-aula” enquanto algo “*melhor*”. Entretanto, a vídeo-aula, na perspectiva desse educador, não foi concebível mediante uma das questões que tangem a pobreza multidimensional: o acesso à internet. Esse ponto é ampliado com a hipérbole na frase “*única opção que tive como real*”.

Curiosamente, sob as mesmas bases, o Paulo compreendeu que a atividade assíncrona, em forma de vídeo-aula, era a melhor para atender o alunado do pré-vestibular social. Observa-se, com base nos argumentos dos professores, que houve uma linha tênue da dupla de professores da História do pré-vestibular em compreender o que era melhor dentro do possível e o que seria melhor em um cenário mais favorável. Diante disso, investiu-se na criatividade e em tentativas, com erros e acertos.

Por exemplo, mesmo optando pela aula em formato de vídeo assíncrono, o Paulo expôs os pontos negativos dessa atividade proposta por ele. Isso fez com que fosse observado um dos dilemas das práticas de ensino de maneira remota apresentadas nas narrativas:

[...] quando você tá numa sala de aula, os alunos, querendo ou não, estão ali. Por mais que os alunos estejam te olhando, mas estejam pensando, sei lá, num jogo de futebol, seja lá o que for, o cara tá ali tá te olhando. Então pelo menos para você... você se engana que o cara tá prestando atenção na sua aula. Já na questão do EAD você consegue ver lá, entendeu? Tipo, no meu caso, no YouTube, eu conseguia ver as pessoas que acessaram. Então, se eu tinha, por exemplo, 200 alunos e lá só tinha a visualização de 30 – e trinta ainda era uma visualização, tipo, alta.

O orador apresenta uma tese: “*quando você tá numa sala de aula, os alunos, querendo ou não, estão ali*”. Essa proposição é feita, pois, no formato de aulas que o professor optou por trabalhar (aulas publicadas no Youtube), não era possível ver os alunos. Nesse sentido, é pertinente que a prática se aproxime da modalidade EAD

¹⁰ Figura de sentido que corresponde à hipérbole quando amplia em sentido positivo. É a palavra grega para “crescimento” ou “aumento”.

ao esperar uma autonomia dos alunos – embora não possa ser classificada como EAD, de fato. É feita uma comparação de modo a notar que o contato presencial é valioso para esse docente, pois ver a ausência dos alunos é um ponto de desânimo. Nesse sentido, as ponderações do orador visam louvar a atividade presencial em detrimento da atividade feita virtualmente.

Esse aspecto da motivação (ou falta dela) é resgatado pelo Paulo em um outro momento.

Eu também fiquei, fiquei bem desmotivado, porque primeiro eu imaginava que eu daria aula presencial, né? Que é o que eu almejo no futuro, enfim. E não tava, não tava sendo que eu imaginei que seria, entendeu? [...] O que eu queria mesmo era experiência, né? E era o que eu tava tendo, apesar de não ser a experiência que eu imaginei que teria, era uma experiência.

Há um recurso de hipérbole logo no início com a finalidade de ampliar a desmotivação. E a razão de estar *“bem desmotivado”* constitui-se no fato de o professor não estar tendo suas expectativas profissionais atingidas. Da mesma forma, o orador busca usar um recurso de ampliação para intensificar o valor que o movia a estar ali. Para tanto, soma-se esse artifício a ferramenta argumentativa metonímia¹¹, para o orador reiterar que o que ele queria *“mesmo”* era *“experiência”*. Com a finalidade de concluir seu raciocínio, o entrevistado apoia-se na figura de pensamento perissologia¹² na expressão *“apesar de não ser a experiência que eu imaginei que teria, era uma experiência.”*, visto que a ideia de experiência idealizada era uma e a que se mostrou, de fato, era outra.

Essa perspectiva é igualmente compartilhada pelo Pedro. Mais incisivamente, ele busca tecer suas considerações acerca de suas perspectivas sobre o que eles pontuam como “EAD”: “Eu sou um crítico do sistema de Ensino a Distância. Eu nunca gostei. Eu sempre... sempre em todos os cursos que eu fiz EAD, seja pra concurso, seja pra... eu odiei. Então assim, para mim, a minha posição é bem demarcada quanto a isso”.

O que o Pedro classifica como Ensino a Distância, na realidade, constitui-se em práticas de ensino realizadas de forma remota. Ainda assim, é preciso levar em consideração a forma com que cada professor pensa a modalidade de ensino na qual está atuando, a fim de compreender os caminhos e o modo com que ela o

¹¹ Figura de sentido que designa algo pelo nome de outro que tem com ele um vínculo habitual, uma semelhança.

¹² Figura de construção que propõe repetição de uma mesma ideia, porém, com palavras diferentes.

atravessou. Para reforçar sua argumentação, é utilizada a hipérbole “*eu nunca gostei*” somada à repetição de recurso hiperbólico ao pontuar “*sempre, sempre*” e também da tapinose “*odiei*”.

Dessa forma, mesmo que em um cenário pandêmico, há de se dar importância à perspectiva que cada educador possui da prática educacional, de modo a compreender que talvez nem todos estejam dispostos a realizar a transição do presencial para o virtual ou até mesmo de utilizar de recursos digitais em suas práticas pedagógicas. Desta forma, algumas premissas sobre a crença na educabilidade por meio da modalidade online podem ser um problema, a depender do contexto, em especial, em que não há outra forma de ensino que preserve a segurança dos indivíduos.

Apresentados os elementos que atravessam as observações sobre o processo de transição do presencial para o virtual experienciado por esses educadores, pondera-se que suas vivências no período pandêmico são atravessadas por dilemas que ultrapassam o saber-fazer docente.

5 APRENDIZADOS ADQUIRIDOS COM A OBSERVAÇÃO DAS NARRATIVAS

A partir desta pesquisa, apoiada sobre as bases da análise retórico-filosófica do discurso, explorou-se a maneira com que dois professores pensaram suas práticas no processo de transição do virtual para o presencial durante a pandemia. A partir dessa experiência, foi possível construir reflexões mais profundas acerca desse processo, que perpassou diversas práticas educativas, como a desses profissionais em formação que se voluntariaram para esse estudo. Compreende-se que há aqui reflexões que necessitam ser amadurecidas e que não se findam com esse artigo.

A presente discussão pode apresentar alguns dos pressupostos associados à ideia de educar com tecnologias digitais. À época, as tecnologias digitais transitavam entre as dimensões do viável, inviável ou inevitável. Viável, devido a um discurso do senso comum que atribuía a tecnologia a um caráter quase messiânico, ao qual está “salvaria” as práticas educativas; inviável em diversos momentos devido à carência de recursos; inevitável, pois representavam a solução possível mediante a pandemia de COVID-19.

Paulatinamente, diversos ofícios têm se apropriado dos equipamentos digitais a fim de “solucionar problemas” ou, até mesmo, “facilitar processos”. No campo da Educação não é diferente. Especialmente quando pensamos naquele contexto pandêmico ou, hoje, março de 2024, no pós-pandemia. Fato é que estamos cada vez mais experientes — e exaustos — em lidar com alguns dos desafios impostos pelo uso das redes sociais, das telas e dos dispositivos em si. Não estamos levantando uma bandeira contra o seu uso, mas registram-se tais considerações para inferir que estes equipamentos em si não resolvem os problemas, muito pelo contrário, terminam por desvelar outros.

Ao explorarmos os efeitos do uso prolongado de tecnologias digitais na educação, é crucial considerar não apenas o impacto sobre os educadores, mas também sobre os alunos. O constante contato com telas e dispositivos pode levar não apenas ao cansaço físico, mas também ao esgotamento emocional e à diminuição da motivação. Além disso, a dependência excessiva de plataformas digitais pode afetar negativamente o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos, bem como sua capacidade de se concentrar e se engajar de forma significativa no processo de aprendizagem para além do contexto social inserido.

Esses desafios são agravados pela falta de acesso equitativo às tecnologias digitais, o que pode ampliar as disparidades educacionais entre alunos de diferentes origens socioeconômicas. Portanto, é essencial que as discussões sobre o uso de tecnologias digitais na educação também levem em consideração as dimensões sociais e psicológicas, garantindo que as políticas e práticas educacionais promovam um ambiente de aprendizado saudável e inclusivo para todos os alunos.

Deve-se ressaltar ainda a importância de uma formação docente que permita aos educadores um repertório socioeducacional que o habilite a utilizar os dispositivos digitais de uma forma não superficial se assim o desejar: que as práticas educativas com estes equipamentos não reproduzam simplesmente aquilo que já é produzido no ambiente presencial. Ainda, os educadores não devem perder de vista os desafios e peculiaridades que caracterizaram a prática docente no contexto pandêmico, bem como aquelas estratégias utilizadas.

Feitas essas considerações, pontua-se a pertinência de promovermos mais diálogos sobre experiências similares, a fim de que sejam provocadas novas reflexões sobre práticas pedagógicas que se somem àquelas apresentadas neste

trabalho. Reitera-se a importância de repensarmos sempre os elementos que perpassam o saber-fazer docente no contexto digital.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, pp. 57-82, set/dez, 2012.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista interfaces Científicas – Educação**. Aracaju: Editora Universitária Tiradentes, v. 8, n. 3, 2020.

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Científica de educação a distância**, v. 2, n. 1, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica** [livro eletrônico]. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2019.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médica, 2002.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes. CUNHA, Marcos Roberto Da. QUIALA, Rosário Fernando. O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar? **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, v. 10, pp. 77-96, 2021.

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

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, pp. 213-225, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPAR, Mônica; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. As Narrativas Autobiográficas e a Formação de Professores: Uma Reflexão Sobre o Diário de Acompanhamento. **IV Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas no Rio Grande do Sul/Brasil**, 2012.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**; tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEMGRUBER, Márcio.; FERREIRA, Giselle. Metáforas Fundamentais da Tecnologia Educacional. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 15–38, 2018. DOI: 10.22195/2447-524620182320012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20012>. Acesso em: 27 mar. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação – a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAITANO, Felipe; RIBEIRO, Marcelo. **Pobreza: conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Observatório das metrópoles, 2019.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.

SILVA, Marco. **Sala de aula Interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO: humanas e sociais**, v. 1, pp. 141-166, 2014.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão digital: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.



Programa de Pós-Graduação lato sensu — Campas Niterói

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de
Janeiro Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação


ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Ata nº 20


Aos vinte e cinco dias do mês de abril de dois mil e vinte e quatro, às treze horas e trinta minutos, compareceu à sala do Google Meet do Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), o aluno ALAN NAVARRO FERNANDES do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação e Novas Tecnologias, para a defesa de trabalho de conclusão de curso intitulado "DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE EDUCADORES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19". O trabalho, orientado pela professora Milla Benicio Ribeiro de Almeida Câmara, foi avaliado pela banca examinadora composta por Etiane Araldi e Andrea Rizzoto Falcão, tendo a orientadora como presidente. A presidente da banca fez a abertura e passou a palavra para o aluno que fez uma exposição oral de 20 minutos. Após a exposição, a presidente agradeceu ao aluno e passou a palavra para os demais membros da banca que o arguiram por 40 minutos. O aluno respondeu as dúvidas colocadas pela banca, sendo consideradas satisfatórias suas explicações. Em seguida, a presidente agradeceu pelas contribuições e sugestões feitas, teceu alguns comentários e pediu ao aluno que se retirasse da sala para a deliberação da banca examinadora, que emitiu parecer final de APROVADO. Após a leitura das observações abaixo, a presidente deu por encerrada a sessão de defesa às quinze horas. Para constar, foi lavrada a presente Ata que, lida e aprovada, foi assinada pelos membros da banca examinadora e pelo aluno.

Observações: A banca sugere a publicação do artigo, levando-se em consideração as sugestões apresentadas nesta defesa.


Assinaturas:

Documento assinado digitalmente
 MILLA BENICIO RIBEIRO DE ALMEIDA CAMARA
Data: 25/04/2024 15:04:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Milla Benicio Ribeiro de Almeida Câmara

Documento assinado digitalmente
 ETIANE ARALDI
Data: 30/04/2024 10:24:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Avaliador: Etiane Araldi


Documento assinado digitalmente
 **ANDREA RIZZOTTO FALCAO**
Data: 02/05/2024 22:24:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Avaliador: Andrea Rizzoto Falcão

Aluno: Alan Navarro Fernandes

Alan Navarro Fernandes

Coordenação do Curso
Data: 25 de abril de 2024

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA RIZZOTTO FALCAO**
Data: 02/05/2024 22:27:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>