

Educação superior pública e o ensino remoto emergencial: desafios, dilemas e possibilidades

*Public higher education and emergency remote education:
challenges, dilemmas and possibilities*

*Educación superior pública y educación a distancia de emergencia:
retos, dilemas y posibilidades*

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar¹

Universidade Federal de Goiás, Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências e Matemática
<https://orcid.org/0000-0003-3026-8860>

Kátia Morosou Alonso²

Universidade Federal do Mato Grosso, Professora Titular da Universidade Federal do Mato Grosso,
<http://orcid.org/0000-0002-7125-664X>

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar dados relacionados à visão dos estudantes da disciplina de Didática – de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro – sobre o ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia da COVID-19. Trata-se de recorte de pesquisa mais ampla cujos dados gerados têm abrangência nacional. No recorte aqui mencionado, a análise tem por escopo o uso mais intenso das tecnologias digitais nos processos de ensinar e aprender em decorrência do fechamento das escolas, devido à exigência do isolamento social. Com base no que foi indicado pelos estudantes, duas dimensões apareceram como relevantes, a saber: i) os desafios, dilemas e possibilidades corroboram em grande medida com as pesquisas já produzidas no âmbito das tecnologias digitais nos processos educativos/educacionais; ii) os dados da pesquisa em tela demandam discussão mais ampla e aprofundada sobre o que é educação híbrida, sobretudo neste momento em que se propõe, por parte do Ministério da Educação, programa/projeto nesse sentido. Para concluir, o escrito aponta problemáticas e discussões que implicam reconhecer a importância do uso das tecnologias digitais nos processos educativos/educacionais, independentemente do que seja o denominado ensino remoto emergencial, considerando, no entanto, a necessidade urgente de se pensar/propor projetos de formação inclusivos, democráticos, justos e solidários.

Palavras-Chave: Tecnologias Digitais; Pandemia; Didática; Projetos Educativos.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestre em Biologia pela Universidade Federal de Goiás; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3026-8860>.

² Doutora pela Universidade Estadual Paulista, Mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7125-664X>.

Abstract: *The present article aims to analyze data related to the vision of two students in the discipline of Didactics - undergraduate degrees from the Brazilian Center-West - about emergency remote teaching, not in the context of the COVID-19 pandemic. It is a question of cutting out the most extensive research that has been generated with national coverage. I do not mention here, to analyze them by scope or more intense use of digital technologies in the processes of teaching and learning according to the dates of the schools, due to the requirement of social isolation. Based on what was indicated by the students, two dimensions appeared as relevant, namely: i) the challenges, dilemmas and possibilities largely corroborate the research already produced in the field of digital technologies in educational/educational processes; ii) the survey data on screen demand a broader and deeper discussion about what hybrid education is, especially at this moment in which the Ministry of Education proposes a program/project in this sense. To conclude, the paper points out issues and discussions that imply recognizing the importance of using digital technologies in educational/educational processes, regardless of what is called emergency remote teaching, considering, however, the urgent need to think/propose education projects, inclusive, democratic, fair and solidary formation.*

Keywords: *Digital; Technologies; Pandemic; Didactics; Educational Projects.*

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo analizar datos relacionados con la visión de estudiantes de la disciplina Didáctica - de carreras en el Medio Oeste brasileño - sobre la enseñanza a distancia de emergencia, en el contexto de la pandemia de COVID-19. Es parte de una investigación más amplia cuyos datos generados tienen cobertura nacional. En el recorte aquí mencionado, el análisis tiene como alcance el uso más intenso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido al cierre de las escuelas, por la exigencia del aislamiento social. Con base en lo señalado por los estudiantes, dos dimensiones aparecieron como relevantes, a saber: i) los desafíos, dilemas y posibilidades corroboran en gran medida las investigaciones ya producidas en el campo de las tecnologías digitales en los procesos educativos/educativos; ii) los datos de la encuesta en pantalla exigen una discusión más amplia y profunda sobre qué es la educación híbrida, más en este momento en que el Ministerio de Educación plantea un programa/proyecto en este sentido. Para concluir, el trabajo apunta cuestiones y discusiones que implican reconocer la importancia del uso de las tecnologías digitales en los procesos educativos/educativos, independientemente de lo que se denomina enseñanza a distancia de emergencia, considerando, sin embargo, la urgente necesidad de pensar/proponer proyectos de educación inclusiva, formación democrática, justa y solidaria.*

Palabras llave: *Tecnologías Digitales. Pandemia. Didáctica. Proyectos Educativos.*

Recebido em 01 de abril de 2022

Aceito em 09 de maio de 2022

1 INTRODUÇÃO

Ações pouco orgânicas foram identificadas na maioria das instituições de ensino superior (IES) no país no que tange às questões pedagógico-didáticas para o ensino durante a pandemia. Isso ocorreu em função não só da falta de coordenação nacional, mas também devido à inexistência de um projeto federal consistente de enfrentamento às baixas condições de acesso dos estudantes aos aparatos digitais, necessários para a manutenção da devida qualidade do ensino. Apesar dessas dificuldades, foi possível observar, no Centro-Oeste, dinâmicas que foram, pouco a pouco, consolidando cotidianos pedagógicos que possibilitaram manter os processos educativos, mesmo com o isolamento social, essencial para conter a pandemia da COVID-19.

O trabalho de Lima, Alonso e Echalar (2021, p. 77 e 78), ao apresentar como se efetivaram os “meios digitais/recursos educacionais digitais” propostos nas Portarias do governo federal, relativas às ações educativas no contexto da pandemia, destaca que:

- a) A utilização de “meios digitais/recursos educacionais digitais” de forma não presencial pelas instituições educacionais na oferta de suas aulas, assim como a educação presencial, é educação, é formal e intencional. Sendo assim, numa perspectiva de qualidade social, deveria ser planejada e seus profissionais deveriam passar por formação para seu uso.
- b) O Brasil não tem investido nos últimos três anos em educação/pesquisa científica por diversos fatores já conhecidos. Essa falta de investimento afetou ainda mais a não inclusão digital, o não desenvolvimento de plataformas digitais gratuitas com capacidade/espço de atendimento a muitos estudantes ao mesmo tempo e a falta de acesso à internet de qualidade, velocidade e estabilidade de sinal, condições primeiras para a oferta de educação por “meios digitais/recursos educacionais digitais”. Fatores estes que afetam as instituições públicas superiores, privadas e os próprios cidadãos em seu dia a dia, seja em casa, na comunidade ou no trabalho.
- c) Nem todos estudantes e professores possuem acesso à internet banda larga em casa ou possuem computador/notebook com capacidade para acessarem suas plataformas de estudos. Isso requer mais planejamento, redundando na disponibilização de diferentes possibilidades de recursos educacionais para os estudantes e professores, o que não tem sido feito desde então como uma política pública de Estado.
- d) O governo federal não desenvolveu, até o momento, uma ação coordenada de apoio e orientação sobre as possibilidades apresentadas, o que ocasionou insegurança, incerteza e dificuldade nos processos de tomada de decisão pelas instituições de educação, seja da educação básica (com ações estaduais e municipais desarticuladas) ou superior, ocasionando ações pontuais e individuais. (LIMA; ALONSO; ECHALAR, 2021, p. 77 e 78).

Assim, a efetivação do ensino emergencial remoto se deu no bojo de precárias condições materiais da população brasileira, em especial, da estudantil. Seja no acesso e possibilidade de imersão no ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais (TD), seja nas condições de moradia e alimentação. Foi, pois, no âmbito das contradições destes cotidianos que a pesquisa em tela surgiu, visando não negar o uso intenso das TD, e sim compreender seu lugar e suas implicações na didática de ensinar e aprender.

Do mesmo modo, buscamos ampliar a discussão sobre como os impasses no e do uso das TD nos processos educativos indicam a importância de se pensar para além do ensino remoto vivenciado, convergindo para a compreensão crítica do uso delas numa perspectiva integrada, ancorada num projeto de educação superior de qualidade, democrático e gratuito.

A presente pesquisa teve como campo de estudo cursos de licenciatura de universidades públicas (federais e estaduais) da região Centro-Oeste do Brasil que possuem o componente curricular Didática, e teve como objetivo identificar a visão de seus estudantes sobre o ensino remoto emergencial. Vale ressaltar que as licenciaturas pesquisadas são aquelas desenvolvidas de modo presencial e que, por circunstâncias da pandemia, passaram a ofertar as atividades de ensino de modo remoto, com uso mais intenso das tecnologias digitais.

Assim, este trabalho pretendeu trazer considerações sobre os dados gerados na pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais pelos e com os estudantes das licenciaturas das universidades públicas do Centro-Oeste, os indicativos de mudanças nos *“modus operandi”* destas instituições.

2 PERCURSOS DA PESQUISA

A presente pesquisa é recorte de outra maior e nacional denominada “O ensino de Didática nos cursos de licenciatura de universidades públicas de modo remoto: a visão dos estudantes”, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá sob CAAE 465346212.0000.0104 (CEJEM, 2021).

Ela se pauta nos pressupostos da pesquisa quali-quantitativa, de caráter empírico, com a utilização de um questionário *online* como instrumento de coleta de dados, em função da amplitude da coleta de dados e do contexto de isolamento social vivenciado nos dois últimos anos. A opção por este instrumento teve por fundamento a exigência de respostas escritas, respostas que não previam a presença de pesquisadores, economizando tempo, atingindo um número maior de participantes e, finalmente, permitindo a abrangência de uma área geográfica mais ampla (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Os pesquisadores da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE) entraram em contato por e-mail com os coordenadores das licenciaturas das universidades federais e estaduais do Brasil, incluindo, por óbvio, a região Centro-Oeste. Num primeiro momento, a pesquisa lhes foi apresentada com a solicitação de divulgação dela entre os estudantes de turmas de licenciatura que cursaram ou estivessem cursando o componente curricular Didática de modo remoto. Os contatos foram realizados entre os meses de julho e agosto de 2021.

Os critérios para a inclusão dos participantes na pesquisa eram: ser estudante de curso de licenciatura ofertado por universidades brasileiras públicas (federal ou estadual); ter cursado ou estar cursando de modo remoto o componente curricular de Didática durante o período da pandemia e aceitar as condições apresentadas no TCLE. Os estudantes participaram voluntariamente da pesquisa após concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respondendo ao questionário *online* (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSceejxt5tzkH3t1x_qAwH7qApyKaCJ02fomUwhtv0eWWrdmlA/viewform), acessado por meio do *Google Forms*.

O questionário foi composto em sua maioria por questões fechadas, adicionado de questões abertas. Os dados quantitativos extraídos dos questionários foram confrontados com a realidade nacional e regional, no contexto da análise e discussão dos dados. Em função disso, as discussões da pesquisa nacional foram organizadas em dois blocos, sendo: 1 - O perfil dos estudantes relacionado às suas condições emocionais, socioeconômicas e domiciliares para a participação nas atividades pedagógicas em tempos de pandemia; 2 - A formação em Didática vivenciada pelos estudantes por meio do ensino remoto emergencial.

Na referida pesquisa nos pautamos, em especial, nos dados oriundos do perfil dos estudantes pesquisados, nas condições de acesso e uso de tecnologias digitais e nas relações de uso das tecnologias para o ensino de didática.

3 SOBRE OS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS PESQUISADAS: PERFIL E SEUS CONTEXTOS CONHECIDOS

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, o Brasil possui 2.457 instituições de ensino superior (IES); destas, 304 são públicas e 2.153 são privadas. As IES públicas possuem 10.806 cursos de graduação, com 1.956.352 matrículas e 204.174 concluintes, enquanto as privadas possuem 31.147 cursos, com 6.724.002 matrículas e 1.074.448 concluintes. Em 2020, cerca de 18,5% dos cursos de graduação ofertados em nosso país pertenciam à modalidade licenciatura, nesses, 63,1% das matrículas estavam em universidades, sendo 33,6%

em IES públicas e 66,4% em IES privadas; 40,7% eram presenciais e cerca de 72,8% dos matriculados eram mulheres (INEP, 2020).

Lima (2018), em seu relatório final de pesquisa sobre institucionalização da EaD na região Centro-Oeste do Brasil, assevera que essa ainda se encontra em processo inicial de implementação, sendo tímida frente aos desafios técnicos, tecnológicos e pedagógicos que a modalidade demanda. Isso porque “A institucionalização da EaD ainda é um desafio em parte das IES”, sendo que “a insegurança gerada com a oferta por meio de editais não pode ser ignorada nesse debate. Vimos que a assistência estudantil não abarca a garantia de permanência dos(as) estudantes da EaD” (MAIESKI; CASAGRANDE; ALONSO, 2021, p. 19). Todavia, o Censo da Educação Superior do ano de 2019 aponta que nesse ano já foi identificado maior ingresso de estudantes na modalidade a distância do que na presencial.

O contexto da pandemia da COVID-19 com certeza ampliou o uso de tecnologias digitais nos cursos de graduação, o que não significou adesão à educação a distância (EaD). Lima, Alonso e Echalar (2021), ao fazerem uma retomada da historicidade da educação a distância no Brasil, salientam que ela não pode ser confundida com o ensino remoto emergencial (ERE) adotado em nosso país, no contexto da pandemia da COVID-19, em função de não atender os pressupostos pedagógicos e institucionais dessa modalidade. Elas salientam ainda que o ERE buscou adaptar precariamente, num contexto virtual com uso de tecnologias diversas, um currículo que foi planejado para ser desenvolvido presencialmente, o que gerou maiores complicações aos processos de ensinar e aprender.

Cabe ainda ressaltar que as universidades federais da região Centro-Oeste, bem como do Sul e Norte, tiveram maiores índices de adesão ao ERE ou às atividades em regime parcial em relação às localizadas nas regiões Nordeste e Sudeste (CAVALCANTI; GUERRA, 2022).

A região Centro-Oeste do Brasil é composta por três estados (Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), mais o Distrito Federal, e concentra 9,2% das matrículas no ensino superior do país. Em 2019, a região registrou 788 mil matrículas no ensino superior, sendo 570 mil em cursos presenciais e 218 mil na modalidade EaD (SEMESP, 2021).

Na pesquisa em tela foram pesquisados, de modo virtual, os estudantes que cursaram a disciplina de didática durante o período da pandemia de cursos presenciais das seguintes IES federais: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Catalão (UFCat), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Já as estaduais foram: Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O convite à participação da pesquisa foi enviado por e-mail pela coordenação de curso ou pelos pesquisadores, a depender da decisão de cada

curso e IES, aos estudantes dos cursos que possuíram a disciplina de didática em sua matriz e que a tiveram de modo remoto durante a pandemia.

Nas IES pesquisadas do Centro-Oeste, obtivemos o total de 78 respondentes. Destes, 87,17% são mulheres e 12,8% homens, reafirmando o processo de feminilização da profissão docente. Tal índice de mulheres nas licenciaturas é consideravelmente maior que a média apresentada para a região Centro-Oeste na pesquisa FONAPRACE (2019) – 53,4% em 2018, bem como pela apresentada nos dados do censo da educação superior de 2020 – 72,8% (INEP, 2022). Ainda sobre os respondentes, eles possuem idades variando entre 18 e 54 anos, sendo que 50% estão com até 24 anos.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), vinculado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), realizou no ano de 2018 a “V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES” brasileiras, a qual indica que a média de idade dos estudantes de graduação em IFES brasileiras é de 24,3 anos, consoante, portanto, com nossos dados. Indica ainda que a participação de estudantes do sexo feminino nos cursos de graduação é maior e crescente em todas as regiões do país. O relatório afirma:

A superioridade de estudantes do sexo feminino nas IFES (3,5 p.p. acima da composição nacional) pode ser compreendida pois elas já são maioria absoluta também no ensino médio e estudantes do sexo masculino, egressos ou evadidos do ensino médio, têm, por sua vez, entrada “precoce” no mercado de trabalho (FONAPRACE, 2019, p. 19).

Do total de respondentes da nossa pesquisa, seguindo denominação do IBGE, 47,43% se declaram pardos, 38,46% brancos, 10,25% se declaram pretos, 2,56% amarelos e 1,28% indígena. Tais dados corroboram os dados da pesquisa FONAPRACE (2019).

A ampla maioria cursa a licenciatura no turno noturno (66,66%), seguido por cursos no matutino (16,66%), integral (11,53%) e vespertino (5,12%). Dos respondentes, 12 (15%) já tinham uma outra graduação, não sendo explicitados quais seriam esses cursos. Corroborando esses dados, temos que nos dados do censo da educação superior de 2020, o turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial (INEP, 2022).

A decisão por cursos no período noturno provavelmente tem relação direta com a renda, visto que, de uma forma geral, 32,05% dos respondentes declaram trabalho remunerado (15,38% deles com 8h por dia; 7,69% com 6h por dia; os demais com 4h), 29,48% possuem bolsa de estudo e outras fontes de custeio para a vida, outros, 17,94%, se declaram dependentes dos pais/responsáveis; 10,25% declaram dependência do/a cônjuge, 7,69% declaram trabalho informal e 2,56% vínculos com o estágio não-obrigatório.

Os declarantes de renda familiar estão assim organizados: até 1 SM (24,35%), 1 a 2 SM (12,82%), 3 a 4 SM (2,56%) e mais de 4 SM (2,56%), corroborando, em grande medida, os dados nacionais e regionais apresentados na pesquisa FONAPRACE (2019). Cabe ressaltar que a maioria dos respondentes declara morar em imóvel familiar e, na parte cultural, fazer uso de algum tipo de serviço da universidade, como biblioteca, laboratório etc., reafirmando assim a necessidade de manutenção e apoio a serviços como os dos restaurantes universitários, bibliotecas entre os principais.

Quando aproximamos estes dados dos nacionais temos condições similares, o que nos indica o lugar que as instituições públicas ocupam junto à população de baixa renda que consegue adentrar na educação superior.

Em relação ao vínculo com o trabalho, é importante ressaltar que 24,4% são estagiários (as), sendo os (as) demais ocupados (as) formais e informais. Do total de estudantes ocupados (as), 31,7% têm carteira assinada e 17,0% são funcionários (as) públicos (as). Têm vínculos precários (sem carteira assinada, sem carteira assinada ou com contrato ajudando familiares, com contrato temporário em uma empresa, organização social ou órgão estatal) 20,0% dos estudantes ocupados (as) e outro tipo de contrato 7,0%. Trabalham mais de 30 horas semanais 45,9% dos (as) estudantes ocupados (as), o que certamente afeta o tempo e as condições de estudo. Considerando a renda do trabalho, a maioria absoluta dos (as) estudantes ocupados (as) recebe "Até 1 e meio SM" (62,2%). Dentre estudantes ocupados (as) que recebem "Até 1 e meio SM", pouco mais de 1/3 é o (a) principal mantenedor (a) do seu grupo familiar. Entre aqueles (as) que recebem "Mais de 1 e meio a 3 SM", 49,1% são os (as) mantenedores (as) de seu grupo familiar, enquanto entre os (as) que recebem "Mais de 3 SM", 73,1% são os (as) mantenedores (as) principais. Do total de ocupados (as), 37,8% são mantenedores (as) principais de seu grupo familiar (FONAPRACE, 2019, p. 33).

A pesquisa ainda revela que 53,5% dos graduandos das IFES estão na faixa de renda mensal familiar per capita de "Até 1 SM" e quando ampliamos a faixa de renda mensal familiar per capita de "Até 1 e meio SM" o percentil é de para 70,2%, ou seja, o poder aquisitivo familiar vem diminuindo nos últimos anos.

o contexto da pandemia da Covid-19 escancarou decisivamente as contradições, os abusos e os ataques que vêm ocorrendo no Brasil nos últimos anos, particularmente, desde o golpe de 2016. A partir desse período, abriu-se caminho, por exemplo, para aprovação da emenda constitucional 95/2016 (congelamento das despesas públicas por 20 anos), da contrarreforma trabalhista Lei n° 13.467/2017 (alteração da CLT) e da contrarreforma da previdência, Emenda Constitucional n° 103/2019 (BARBOSA *et al.*, 2021, p. 12).

Neste contexto, cabe ressaltar que a pesquisa nacional assevera que o quesito desigualdade se combina com sexo e raça (FONAPRACE, 2019). Podemos crer, então, que irá se ampliar a precariedade das estudantes das licenciaturas nas próximas pesquisas, especialmente daquelas que cursam noturno, exercem atividade remunerada de baixa renda e/ou dependem de bolsa de estudo, cujos valores também são pequenos para a manutenção de uma qualidade de vida razoável em nosso país.

Os estudantes das IES federais fazem malabarismo para compatibilizar trabalho e estudo, o que demanda muitos esforços sociais, pessoais e familiares, conforme explícito por nossos pesquisados e que será discutido de forma mais aprofundada na próxima seção. A pesquisa FONAPRACE (2019, p. 33) assevera que “Mais de 1/3 dos (as) estudantes ocupados (as) são afetados (as) pela carga horária excessiva de trabalho (34,0%), indicador de que é o trabalho - e não o estudo em si - o evento que mais interfere em suas vidas e no contexto acadêmico”.

O contexto da pesquisa em tela nos aponta elementos de problematização da educação enquanto direito em nosso país, em especial pela naturalização da exclusão de muitos estudantes por falta de condições concretas, seja pela ampliação da jornada de trabalho, seja pela falta de aparatos digitais ou condições psíquicas. A pandemia intensificou um projeto de desmonte da educação pública para todos e todas, que pode culminar na sua fase elitista.

4 A DIDÁTICA E AS TD NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Foram três questões específicas sobre o uso mais intenso das TD na formação. Uma tratando sobre equipamentos, infraestrutura e acesso à internet, outra sobre conciliação dos estudos com atividades domésticas e de trabalho e uma última sobre o uso de recursos tecnológicos na oferta do ensino remoto.

Para a maioria dos respondentes (62,82%) o uso das TD favorece bastante os estudos desde que o acesso aos bens e recursos tecnológicos seja equalizado e que os recursos tecnológicos, de interação e mediação, sejam melhor compreendidos pedagogicamente. 26,92% dos respondentes alegam fazer uso de recursos de estudo como *word*, *power point*, *Chromebook*, entre os mais citados.

Cerca de 27% salientam que o acesso aos aparatos digitais e à internet são, de fato, complicadores, justamente por não possuírem equipamentos condizentes com as necessidades dos estudos e a internet ser bastante instável (vários não possuem computadores próprios, compartilhando-os). Os respondentes salientam que “*Sim. Dificultam*

muito porque não consigo participar dos seminários para apresentar meus trabalhos no Google Meet. Por isso fico sem apresentar, porque não tenho equipamentos que favorecem meus acessos às aulas para apresentar meus trabalhos³”, bem como “A dificuldade maior que encontro é a internet, que as vezes cai. O notebook é um pouco velho e com algumas dificuldades de funcionamento. Além disso, tem o barulho no meu residencial e a falta de concentração.”

Acréscido às questões técnicas dos aparatos digitais, alguns respondentes indicam falta de energia, o uso do celular, questões de barulho e de concentração.

“Dificulta, porque utilizo somente um smartphone para aulas, provas, trabalhos e etc. E tem inúmeras limitações nas coisas mais básica para a execução de um trabalho, PowerPoint, por exemplo”.

“Infelizmente no meu caso tenho tido dificuldade com meu notebook, pois ele não tem memória e trava, desligando sozinho. Ele precisa estar ligado a tomada o tempo todo. Quando escrevo, preciso ir salvando, pois de repente desliga e perco tudo. A internet tem poucos gigas e cai, trava. Alguns dias, como os de chuva, não tenho acesso à internet. Meu celular é um J5, com tela quebrada e é o que tem possibilitado realizar minhas atividades acadêmicas”.

Considerações foram tecidas pelos respondentes sobre o movimento das IES públicas pesquisadas em busca de diminuir o fosso digital dos seus estudantes e com isso viabilizar os estudos, ainda que de modo remoto e com limitações. Um sujeito pesquisado nos indica que

“O empréstimo de aparelhos tecnológicos, foi de grande importância. Mas em relação a trabalhos no word, e no power point principais métodos usados para entregar aos professores, me sinto de mãos atadas, pois esse Chromebook não funciona sem internet, e o power point não abre. Fico muito insatisfeita por isso.”

Vale destacar que as IES públicas realizaram pesquisas sobre o uso de computadores e os desafios reais relativos ao acesso à internet entre estudantes e docentes. A ampla maioria dessas instituições lançou editais e outras convocatórias para a compra de pacotes de dados e equipamentos, bem como para cadastro de estudantes interessados na doação e empréstimo. Ou seja, houve uma mobilização institucional para a garantia do direito à educação aos estudantes, pois se identificou como muito precária as condições sociais de seus estudantes, associada à dificuldade de se fazer contato individual com eles (CASTIONI *et al.*, 2021).

³ Os apontamentos dos respondentes às questões da pesquisa serão apresentados entre aspas e em itálico.

Ao serem questionados sobre a utilização de tecnologias digitais nas aulas que serão desenvolvidas como futuros professores, percebemos um olhar bem positivo na ampla maioria dos respondentes (cerca de 89%) e, em alguma medida, fetichizado, como podemos verificar pelos excertos abaixo:

“A geração mais nova nasceu com um celular na mão, praticamente, por isso é precisamos utilizar as tecnologias digitais. Já existem vários jogos didáticos que podem ser usados na aula.”

“De extrema importância, como futura pedagoga as práticas com o uso das tecnologias serão essenciais para os futuros alunos, na verdade acredito que se não houver tecnologia não haverá práticas pedagógicas.”

“É ótimo porque no mundo atual a tecnologia está a todo vapor.”

“Importantíssimo, pois isso é o futuro.”

O fetiche às tecnologias se dá em função de termos efetivado a captura da técnica, ciência, tecnologia, cultura, modelo de acumulação e padrão de consumo pela lógica do capital, se constituindo pilar da sociedade que temos. A objetividade da técnica e da tecnologia se transforma em mito moderno, visto que de um lado atualiza a falsa ideia do inevitável progresso e, de outro, faz crer que toda a humanidade goza dos “benefícios” da “era tecnológica” (VIEIRA PINTO, 2005; ECHALAR; PEIXOTO; ALVES FILHO, 2020). Oliveira (2019) assevera em sua pesquisa que a inserção de tecnologias nas produções científicas, em grande medida, também atende a uma lógica formal e é elemento da objetivação do capital, pois as tecnologias não são compreendidas como constructos sociais, e sim como estruturas autônomas e neutras.

Assim, o olhar tecnocentrado apresentado por parte dos respondentes reverbera a lógica da sociedade do capital, que subordina a força de trabalho e a capacidade intelectual e criativa à lógica da acumulação de riqueza, à ideologia da acumulação, à racionalidade instrumental (ANTUNES, 2018; MARX, 2017; PEIXOTO, 2019).

Enquanto processo dialético, o processo de alienação e de racionalidade docente se objetivam no trabalho pedagógico, em maior ou menor medida, a depender de diversos fatores e das ações formativas vivenciadas pelos sujeitos (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016). Assim, também pôde ser identificado um olhar crítico sobre o trabalho com as tecnologias, em função das condições concretas de ensino e aprendizagem e dos processos didáticos.

“No período de pandemia digamos que é a única opção, mas não acho legal, pois a prática requer contato físico.”;

“Acho importante, embora um pouco fora da realidade de muitas escolas. Há jogos e coisas legais que podem ser feitas online, por exemplo, mas que todos na sala de aula precisam ter equipamento (celular, tablet, computador...) em mãos. Acho importante utilizar as tecnologias digitais em

minha prática, mas não sei minhas futuras condições de trabalho oferecerão condições reais pra isto.”

“Considero pouco importante. Tem pesquisas que mostram que o conhecimento dos estudantes sobre TIC é superficial e o uso se restringe às redes sociais. Achar que o uso de TIC necessariamente contribui pra formação dos estudantes é cultivar uma ilusão.”

A pesquisa *Ecoss e Repercussões* (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016) explicita que o olhar crítico do professor evidencia uma resistência às imposições governamentais, em função das condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como das suas finalidades educativas. Tal resistência se ancora na racionalidade objetiva histórica dos sujeitos.

A racionalidade objetiva histórica, por constituir-se de acordo com a compreensão que a classe trabalhadora desenvolve acerca da realidade e das suas possibilidades de transformação, abriga o movimento entre as dimensões objetivas e subjetivas da práxis humana, gerando, dialeticamente, possibilidades de estranhamento e reconhecimento da própria realidade material (ECHALAR; PEIXOTO; ALVES FILHO, 2020, p. 30).

Essa racionalidade leva em consideração as condições concretas de vida em nosso país, visto que os próprios pesquisados (69,23%) asseveraram que conciliar estudos e atividades domésticas e de trabalho durante o ERE foi algo assustador. Isso porque eles se viram confrontados não só pelas dificuldades de acesso acima relatadas, mas também pela questão da confluência do tempo de estudo com o das atividades da casa e do trabalho. Coordenar o tempo de cada uma das atividades foi considerado um desafio enorme para os estudantes pesquisados. Vários se declararam abalados e ansiosos pela experiência e com isso frustrados ao perceberem que não conseguiriam dar conta de tudo ao mesmo tempo.

Sobre os recursos utilizados, a maioria considerou que as aulas síncronas (portanto mais afetas ao que seria o presencial), bem como os ambientes multimeios diversos (ambientes virtuais como o Moodle, a Google sala de aula...), fóruns, leitura de textos, videoaulas, filmes e documentários, grupos em *Whatsapp* ou similares, além de e-mails, seriam recursos efetivos para o ensino remoto.

Ao tratarmos, então, dessas respostas seria necessário considerar que estudos apresentados antes e durante a pandemia já indicavam situações semelhantes às descritas no presente artigo. A falta de acesso a equipamentos/internet, a pouca familiaridade com o uso mais intenso dos recursos tecnológicos, sobretudo no ensino presencial, bem como a identificação histórica de que o “bom ensino” é aquele pautado na relação *face a face*, nos

faz reconsiderar problemáticas expostas ao menos nos últimos 20 anos de discussão sobre as TD nos processos educativos.

Franco, Araújo e Carmo (2020, p. 316), quando discutem as pesquisas realizadas na região Centro-Oeste sobre as TD na educação básica, asseveram que “Os docentes demonstraram preocupação não só com seu domínio técnico e pedagógico das TDIC, mas, também, com seu domínio crítico, pois, de outro modo, elas poderão ser inócuas no ensino e na aprendizagem”, espaço para o qual estamos formando os profissionais aqui pesquisados.

Desde 1991 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por exemplo, já possui um grupo de trabalho que discute as relações entre educação e comunicação - o GT 16 - Educação e Comunicação. De acordo com os estudos de Pretto (2009), entre 1991 e 2007 houve, nesse grupo, discussões sobre mídias, uso de imagens, EaD etc. No levantamento de Lima, Alonso e Echalar (2020), ficou evidenciado que entre os trabalhos publicados no GT nos eventos entre 2011 e 2017, os principais focos temáticos das produções anuais e dos eventos regionais estavam direcionados às relações da educação com a mídia, com as tecnologias digitais, à educação a distância, ao ciberespaço, às redes sociais, ao voluntariado e às artes.

Assim, o Brasil possui um robusto grupo de pesquisadores que já asseveravam que possuímos a inclusão excludente nas políticas públicas de inserção de tecnologia na escola, bem como nas de formação de professores no que concerne ao trabalho com as tecnologias digitais e para a permanência com sucesso dos estudantes, tendo em vista suas condições precárias de vida. Esse grupo também já apontava possibilidades efetivas para um trabalho intencional, colaborativo e pedagógico-didático com as TD.

Toda essa produção científica poderia ter fundamentado as ações educativas no momento que vivemos. Redundante, portanto, revisitá-las novamente nesse momento, com o intuito de não sermos reduzidos ao ensino no qual “(...) ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Nos salta aos olhos que os recursos tecnológicos citados pelos nossos respondentes de IES públicas são *softwares* privados (*Meet, Whatsapp* etc.) e não *softwares* livres. O grupo de estudos denominado “Educação Vigjada” denuncia que há um avanço na adesão aos produtos vendidos pela Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft (GAFAM) e à instituição de um modelo de negócios fundamentado “na ampla extração de dados pessoais via inteligência artificial para obter previsões sobre o comportamento dos usuários e com isso ofertar produtos e serviços” (EDUCAÇÃO VIGJADA, 2022).

A pandemia da COVID-19 efetivou uma janela de oportunidades para a terceirização dar um salto sobre a educação, por meio das grandes empresas tecnológicas. Ainda segundo pesquisas desse coletivo, 72% das instituições públicas de ensino têm seus servidores de e-mails delegados a empresas privadas como Google e Microsoft (EDUCAÇÃO VIGIADA, 2022). Portanto, o ERE se efetivou como uma oportunidade lucrativa para os capitais privados, em vários sentidos, pois mais uma vez apagou a produção tecnológica nacional e pública, ampliou as relações público-privadas na educação, corroborando o processo de apagamento da autonomia e da relevância de professores/as em sala de aula, logo sua desintelectualização. Contribuiu, portanto, para a remuneração, de forma direta e indireta, de empresas que vendem a mercadoria tecnológica, impõem controle ideológico e, no limite, preparam/treinam/adestram a força de trabalho (SILVA *et al.*, 2021).

(...) o processo de substituição de trabalho vivo por trabalho morto não é novo na história do capitalismo, a novidade consiste na capacidade assombrosa de substituição de trabalho concreto por trabalho abstrato viabilizado pelos recursos tecnológicos digitais. A mercantilização tem chegado a níveis tão elevados que é até capaz de promover a substituição de atividades que até pouco tempo pareciam inalcançáveis às presas arrasadoras do capitalismo (SILVA *et al.*, 2021, p. 99).

O que a pesquisa faz apontar é a necessidade de se equalizar o básico e necessário para que não só a Didática, mas todas as áreas do conhecimento, se efetivem na Educação Superior brasileira e possam constituir a docência e o trabalho pedagógico com TD, sem que caiamos nas ciladas de nominar como presencial ou a distância num primeiro momento, mas saibamos tocar no ponto nevrálgico dessa questão ao considerarmos as finalidades educativas brasileiras e suas condições concretas de efetivação.

5 SOBRE A APRENDIZAGEM HÍBRIDA E A DIDÁTICA: ESPAÇO DE INCOMPREENSÕES

Muito se tem dito na mídia e nos discursos governamentais sobre a educação/aprendizagem híbrida como a panaceia para a superação das dificuldades educacionais em nosso país. É como o canto da sereia nos processos educativos! Antes, porém, de aprofundarmos este debate no presente escrito, importante reafirmar o sentido mesmo da educação frente ao novo que vivemos, nas duas últimas décadas especialmente. Assim,

Se a educação é práxis humana, cabe trazer para o âmbito dela não apenas a compreensão sobre essas novas formas de comunicação que estabelecemos hoje, como também a compreensão sobre uma realidade altamente mutante, fugidia, que nos influencia e impõe não desejos, apenas, como anos atrás, mas visões de mundo, sentimentos e sensações (ALONSO, 2020, p. 11).

Nesse sentido, pensar o acesso democrático dos brasileiros à educação pública de qualidade em todos os níveis do ensino público é reconhecer, em primeiro lugar, a necessidade de se vislumbrar um futuro, que não pode ser distante, mas para hoje, de superação da desigualdade social e educacional que vivemos, agudizada nos últimos cinco anos pelo desmonte da educação pública brasileira. Em segundo lugar, é também reconhecer que a adoção do denominado ERE escancarou as condições, quase inexistentes, de acesso aos aparatos digitais necessários para que a maioria dos estudantes e professores dos sistemas públicos de ensino, incluindo os das universidades públicas, pudessem aceder aos estudos.

É nesse contexto conturbado e contencioso, inclusive pela desinformação veiculada por meio de *fake news*, que nos deparamos com o lançamento, em novembro de 2021, do documento proposto pelo MEC/CNE “Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida” como base para consulta pública sobre o assunto⁴, embora o documento já apresente minuta de portaria para o caso.

Importante destacar que além de implicar a aprendizagem híbrida em movimento para inovação dos processos educativos, o documento traz compreensão sobre hibridismo como a mescla entre presencial e não presencial, associando-o às metodologias ativas, com entendimento de que seria ele próprio - hibridismo - uma metodologia. A justificativa para a publicização do documento teve por base a pandemia da COVID-19, por consequência da necessária adoção do uso mais intenso das TD, desconhecendo pesquisas e intensa produção científica sobre o objeto TD *versus* Educação, desconsiderando, ainda, as implicações para se trabalhar formação com estas tecnologias.

O documento é evasivo ao não considerar em sua propositura produções nacionais e internacionais, a efetiva discussão científica sobre a temática e ao tergiversar sobre as condições suficientes e necessárias para a estruturação e consolidação de sistemas de aprendizagem/ensino híbridos. É como se exclusivamente em função do desejo e ação dos sistemas públicos de ensino e dos professores, responsáveis por “concretizar a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (MEC/CNE, 2021, p. 6), a aprendizagem

⁴ Texto de referência para a consulta pública sobre as “Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2022.

híbrida pudesse ser instalada. Corroboramos, assim, as problematizações efetivadas na nota do *Kadjót* sobre o documento:

Se já está prevista a flexibilidade de formas de ensino e de uso de tecnologias digitais nos processos educativos, por que regulamentar uma metodologia de ensino como diretriz educativa? Além disso, qual é o sentido de propor uma mesma metodologia para todos os níveis e modalidades de educação no Brasil? O uso da aprendizagem híbrida no modelo proposto desconsidera as especificidades de ordem psicológica, pedagógica e social dos estudantes! A quem interessa este tipo de regulamentação? (*KADJÓT*, 2022, p. 1).

Longe de ser uma metodologia, a aprendizagem híbrida requer reestruturação e reorganização dos sistemas de ensino, de modo a fomentar e sustentar o uso mais intenso das TD como geradoras de outros e novos processos de interação e mediação.

É nesse contexto, pois, que a Didática, como campo de saberes da docência, faz evidenciar o engodo proposto na formulação do documento antes mencionado, justamente por não se prever problematização/debate que considere entendimentos sobre os elementos realmente potencializadores dos processos educativos. Dizer que metodologias ativas são as novas panaceias do ensinar/aprender faz rememorarmos outras proposições pedagógicas que, do mesmo modo, reduziram o processo educativo a “fazer” específicos à sala de aula. A aprendizagem híbrida travestida de metodologia e aliada ao desenvolvimento das denominadas metodologias ativas, acaba por validar de “soluções” precarizadas para os estudantes mais pobres de nosso país.

Mesmo reconhecendo uma certa elasticidade no que venha a ser ensino híbrido é importante destacar que não se trata, meramente, da inclusão das TD no ensino, mas sim um modo de organização do processo de ensino e aprendizagem, o qual inclui a adoção de estratégias e metodologias que mesclam elementos do ensino presencial – momentos de interação *face a face* – e do ensino *on-line*. O fundamental aqui é que esse modo de organização ocorrerá de forma integrada, sendo privilegiadas relações baseadas em trabalho interativo e colaborativo, significado pelas relações estabelecidas nesse entorno (MAIA, 2021). Distante, portanto, de entendimento que trate apenas da introdução de um ou outro elemento pedagógico de modo online e descontextualizado de um trabalho pedagógico intencional ou mesmo das vivências dos estudantes.

O subsídio que a pesquisa com os estudantes de Didática em diferentes licenciaturas na região Centro-Oeste traz é, justamente, aquele de nos constrange a pensar nos modos sobre os quais os sistemas de ensino poderiam apoiá-los, naquilo que é essencial para o desenvolvimento de seus estudos, seja em tempos de pandemia ou não,

seja com aprendizagem híbrida ou não, garantindo o acesso e imersão aos bens tecnológicos produzidos em nossos tempos e de direito da classe trabalhadora.

Libâneo (1994, p. 221) no começo da década de 1990, já nos apontava que o planejamento escolar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Esse planejamento enseja trabalho docente coletivo no sentido de se refletir decisões sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas da escola, agora impactada e envolvida para e com as TD. Isso impacta diretamente o trabalho docente e as condições de desenvolvimento das mediações no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. As intensas mudanças na rotina da escola dificultam ou impossibilitam ao professor o devido tempo para articular/integrar relações entre os conteúdos, os objetivos, as metodologias e as avaliações, de modo a assegurar a aprendizagem dos estudantes, mediada também pelas TD, no sentido de que também aprendemos com elas.

Os processos formativos são permeados por mediações, entre elas as tecnológicas, seja para o processo de ensinar e aprender, seja na constituição histórica dos conhecimentos científicos. Isso porque as relações estabelecidas entre sujeitos e objetos técnicos são mediadas, seja pela linguagem, seja pelos aparatos tecnológicos, seja pelo professor, seja pelos estudantes etc., em seus contextos históricos (ALONSO, 2020; PEIXOTO, 2016).

De tal modo, a mediação não é coisa ou objeto, e sim todos esses elementos em suas relações. Ela é processo e produto, que se efetiva em duas grandes dimensões de uma mesma realidade: interna (as funções psíquicas dos sujeitos) e externa (as relações didáticas construídas para aquele contexto). Peixoto (2016, p. 374) afirma que “como se efetua a partir de relações sociais, essa apropriação não provém simplesmente de fora: é um processo de desenvolvimento interno de essência externa”.

Araújo, Peixoto e Echalar (2018, p. 290) acrescentam que as mediações no trabalho pedagógico com TD, em uma ótica emancipatória, podem “desenvolver uma atividade interpessoal e uma atividade intrapessoal, perfazendo um movimento de ações mentais que se inicia no coletivo, por meio da interação entre os sujeitos, e se internaliza na ação individual, em sua apropriação, no processo de aprendizagem”.

As relações pedagógicas com uso de TD são e estão no contexto de meios e fins, enquanto elementos distintos e interdependentes. Assim, constituem os objetos do conhecimento em sua historicidade, ou seja, resultados das apropriações dos saberes em um contexto social e historicamente construído e podem se configurar como processos selecionados intencionalmente pelos docentes para atuarem como recursos pedagógicos pertinentes aos objetivos educativos. Tal atividade deve ser comunicativa, colaborativa, com

hipertextualidade e interatividade, na qual as TD sejam vistas como objetos sociais, materiais e simbólicos a um projeto de uma sociedade outra, mais democrática e justa.

Ao buscar regulamentar a aprendizagem híbrida, compreendida pelo MCE/CNE como metodologia e com os pressupostos de uma lógica tecnocêntrica, ao se acreditar que a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais se transforma em atividade do sujeito, seja pela instauração de metodologias ativas, seja pelo uso intenso das TD, temos o alinhamento das políticas educacionais às demandas de uma economia neoliberal e ao uso de TD, não possuindo caráter pedagógico e crítico.

Os respondentes da pesquisa, mesmo trazendo elementos que poderiam ser considerados interessantes por aqueles que pretendem regulamentar a educação brasileira, apontam para elementos essenciais nos processos de ensinar e aprender: a necessária igualdade de acesso e apropriação dos bens tecnológicos, no caso do uso intenso das TD; a necessária reestruturação/reorganização curricular com vistas a maior participação deles na formação; interação e mediação que concorram, de fato, para trabalho cooperativo e colaborativo exigido pelas TD; e o tempo e espaço que os façam participantes ativos da aprendizagem. Sem tais elementos dispostos didaticamente na formação, vamos fazer recrudescer os modelos educacionais massificadores com vistas ao lucro e à financeirização da educação, com ampliação das desigualdades sociais e educativas em nosso país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias, a ciência, a cultura e a arte são produções humanas, sócio-históricas. O acesso e apropriação das informações, o vivenciar de mediações diversas com as distintas formas de conhecimento, as práticas distintas de expressão e representação de conteúdos, nas quais estão envolvidos os sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem, tanto podem se dar em processos coletivos de trocas e diálogos como em lógicas individualistas. Isso porque a educação se dá em relação direta e indireta com as finalidades educativas de um coletivo, uma sociedade. Sob a ótica emancipatória, a apropriação no contexto da educação escolar deveria demandar planejamento e trabalho coletivo.

Os processos de ensinar e aprender foram forçosamente reestruturados no contexto da pandemia da COVID-19, em função da necessidade de isolamento social. Não obrigatoriamente essa reestruturação pedagógica levou em conta os contextos sociais dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, nem mesmo as produções científicas que discutem educação e tecnologias nos últimos 20 anos.

Cabe ressaltar, que a necessidade de adaptar e/ou adequar os processos educativos, em hipótese nenhuma, deveria negligenciar o direito à educação, ou ainda, viabilizar o retrocesso pedagógico de uma proposição como a presente nas diretrizes da aprendizagem híbrida, apresentada em 2021 pelo MEC/CNE.

Ao que se observa nos dados da pesquisa ora apresentada, o ensino remoto colabora para a ampliação dos desafios enfrentados pelos estudantes de baixa renda, o que que dificulta a conclusão do seu curso superior. Isso acontece porque vivemos o aprofundamento das desigualdades sociais, bem como o abismo entre os ditos incluídos e os excluídos socialmente. De tal modo, vivemos mais que uma crise sanitária, em especial porque a economia continua se sobrepondo em relação à valorização da vida (GOUVÊA, 2020).

O trabalho com o uso de TD no contexto da pandemia COVID-19 tem contribuído estrategicamente para a intensificação da jornada de trabalho e para a ampliação das formas de extração de mais-valor (ANTUNES, 2018). Todavia, em contradição, é neste momento que identificamos mais claramente uma racionalidade docente que não se submete completamente ao fetichismo tecnológico.

Do mesmo modo, o ERE faz evidenciar o debate necessário e urgente sobre o uso das TD nos processos formativos e a Didática. A pesquisa aqui detalhada faz urgir tal problemática. Imaginar, por outro lado, que uma ou outra metodologia possa dar conta de ressignificações profundas no repensar a escola Comeniana, aquela da transmissão, é ingênua nos tempos em que vivemos. Não se trata de negar a revolução histórica proposta por ele no séc. XVI, ao contrário! Nós que trabalhamos com a Didática compreendemos a importância das dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas que influenciam os sistemas de ensino públicos em seus diferentes níveis, por isso mesmo, implicar o uso intenso da TD em processos que nos permitam e fomentem a compreensão sobre a (re)fundação da escola e da docência atualmente é tarefa hercúlea, frente aos propósitos mercantilistas e o desmonte da educação pública brasileira.

Diante desse contexto, conclamar os professores e trazer à cena debates e propostas que possam convergir para uma escola que utiliza as TD, desde que numa perspectiva libertadora, não tecnocentrada, fundada em princípios éticos e de acesso e permanência com qualidade para todos/as brasileiros/as, é condição primeira desse debate.

E é na luta coletiva por uma sociedade mais justa e humana que ratificamos a defesa da educação pública, gratuita, laica, diversa e com qualidade, socialmente referenciada a todo brasileiro e toda brasileira, em contexto de pandemia ou não e, nesse espaço, o uso intenso das TD nos processos educativos.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. Cultura digital, o escolar e a didática: juntos aprendemos. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana. (Org.). *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 506-519. 2020. Disponível em: https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_352446e9eb1645a5bdc0ad245993795e.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.
- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, C. H. dos; PEIXOTO, J.; ECHALAR, A. D. L. F. O trabalho pedagógico na educação a distância: mediação como base analítica. REVELLI, Dossiê "Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais". v. 10, n. 3, p. 273 - 297. set. 2018.
- BARBOSA, E. de S.; LIMA, E. J. da S.; SILVA, F. G. P.; SILVA, J. A. de A.; SANTOS, S. C. M. dos; ARAÚJO, M. P. de; NOGUEIRA, U. Notas sobre as contrarreformas empresariais da educação no contexto da pandemia de Covid-19: o "choque da Educação a Distância". In: SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. (Org.) *Cadernos da pandemia: problematizando a Educação em tempos de isolamento social*. Curitiba -PR: CRV. 2021, p. 11-38.
- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida*. Texto Referência. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. de; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021.
- CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* v. 30, n. 114, p.73-93, jan.-mar., 2022.
- CEUEM. Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. *O ensino de Didática nos cursos de licenciatura de universidades públicas de modo remoto: a visão dos estudantes*. CAAE do projeto: 465346212.0000.0104. Parecer de aprovação - COPEP: 4.740.753. 2021.
- ECHALAR, J. D.; PEIXOTO, J.; ALVES FILHO, M. A. *Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública*. 1ed. Ijuí: Unijuí, 2020, 112p.
- ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. de (Org.). *Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação*. Goiânia: PUC Goiás, 2016. 111 p. Disponível em: http://kadjet.org/wp-content/uploads/2018/01/Ecos_e_Repercussoes_2.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

EDUCAÇÃO VIGIADA. Observatório Educação Vigiada. 2022. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html>. Acesso em: 7 mar. 2022.

FONAPRACE. Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. V **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. 2019, 158 p. Disponível em: <https://www.andfies.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

FRANCO, A. Pádua; ARAÚJO, E. A.; CARMO, R. de O. S. A formação continuada de professores para o uso pedagógico das TDIcs na Educação Básica: um estado da arte das produções acadêmicas da regional Anped Centro-Oeste (2007 a 2017). In: LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M.; MACIEL, C. (Org.). **Pesquisas e cenários sobre a relação educação, tecnologias e educação a distância**. 1ed., p. 301-320, Cuiabá: EdUFMT, 2020. Disponível em: https://f3286f62-e14d-4952-ad27-eac5c2feb473.usrfiles.com/ugd/f3286f_948889550e3a475d93c65c738127774c.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

GOUVÊA, M. M. A culpa da crise não é do vírus. In: MOREIRA, E.; GOUVEIA, Rachel; GARCIA, J.; ACOSTA, L.; BOTELHO, M.; RODRIGUES, M.; KREZNIGER, M.; BRETTAS, T. **Em tempos de pandemia**: propostas para defesa da vida e de direitos sociais. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, 2020, p. 19-28. Disponível em: http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/05/1_5028797681548394620.pdf#pandemia.indd%3A22648%3A229. Acesso em: 21 fev. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

KADJÓT. **As armadilhas das diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**. 2022. Disponível em: <https://kadjot.org/as-armadilhas-das-diretrizes-gerais-sobre-aprendizagem-hibrida/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 264p.

LIMA, D. da C. B. P. (coord.). **Relatório Final – A institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: processos, organização e práticas**. Goiânia: UFG, v. 1, n. 6, 2018. **Acta qualidade, tecnologias e educação a distância**. Goiânia: UFG, 2018. ISSN versão Eletrônica/pen-drive 2595-3648. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1dL_TMpWiXHEtN0E-P2fvb3twWb4slGo5t. Acesso em: 23 fev. 2022.

LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M.; ECHALAR, A. D. L. F. Educação a distância no Brasil: Covid-19, desafios emergentes e qualidade da educação. In: MACIEL, C. E.; GOMES, M. P.; SIQUEIRA, R. M. **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência**. Brasília, ANPAE, 2021. p. 76-100.

LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M.; ECHALAR, J. D. Cenário das publicações do GT 16 – Educação e Comunicação da ANPED entre os anos de 2011 e 2017. In: LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M.; MACIEL, C. (Org.). **Pesquisas e cenários sobre a relação educação, tecnologias e educação a distância**. 1ed., p. 76-91, Cuiabá: EdUFMT, 2020. Disponível em: https://f3286f62-e14d-4952-ad27-eac5c2feb473.usrfiles.com/ugd/f3286f_948889550e3a475d93c65c738127774c.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

MAIA, M. D. S. de A. *O ensino híbrido em cursos de Licenciatura da UFMT: entendimentos e práticas pedagógicas em questão*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

MAIESKI, Alessandra; CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Educação a Distância em tempos de pandemia: implicações e perspectivas. Dossiê Qualidade e Inovação da/na Educação: concepções, possibilidades e desafio. *REVELLI* - Revista de Educação, Linguagem e Literatura. v. 13, p. 1-23, 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política* - Livro 1. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

OLIVEIRA, N. C. de. *As relações entre ciência e tecnologia no ensino de Ciências da Natureza*. 2019. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

PRETTO, N. De L. Educação, Comunicação e informação: uma das tantas histórias. *Revista Linhas*, v. 10, n. 2, p. 17-33, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1874/1467>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PEIXOTO, J. Da resistência e da dignidade. Trabalho docente em tempos de tecnologias digitais em rede. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Org.). *Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: diversidade e tecnologias digitais*. v. 3. Cuiabá-MT: EdUFMT/Sustentável, 2019. p. 103-123.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 25, n. 59/1, p. 367-379, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681>. Acesso em: 7 mar. 2022.

VIEIRA PINTO, Á. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v., 2005.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do "ensino" remoto. *Universidade e Sociedade ANDES-SN*, ano XXXI, janeiro, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. 11ª. ed. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

SILVA, K. N. P.; BARBOSA, E. de S.; FILDAGO, M.; SANTOS, S. C. M. dos; LIMA, E. S. de. Educação para além do fetichismo da tecnologia. In: SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. (Org.) *Cadernos da pandemia: problematizando a Educação em tempos de isolamento social*. Curitiba -PR: CRV, 2021, p. 71-106.