

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO AMAZONAS NAS LENTE DOS PROFESSORES: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Alexandra Nascimento de Andrade ¹
Felipe da Costa Negrão ²
Argicely Leda de Azevedo Vilaça ³

RESUMO

A educação com tecnologias digitais instalou-se de maneira inesperada no Brasil por conta da Pandemia do COVID 19. No Amazonas, professores da educação básica e ensino superior relataram que se sentiram despreparados, visto não possuírem formação e/ou cursos específicos na área para a inserção abrupta de um ensino online. É necessário enfatizar que uma internet de qualidade é de difícil acesso para grande parte da população do estado, bem como muitos alunos da rede pública não possuem acesso a aparelhos tecnológicos. Neste sentido, esse estudo visou ouvir uma amostra de professores e professoras da rede pública de educação básica e superior, e assim identificar suas concepções acerca de uma educação-com-tecnologias-digitais, enquanto prática inclusiva e/ou excludente. Os resultados apontaram que a maioria dos docentes desta investigação compreenderam o ensino remoto emergencial como mais um episódio de usurpação do direito básico de aprender – uma educação para todos, uma vez que tem acentuado as desigualdades sociais em todo estado.

Palavras-chave: Ensino remoto, COVID 19, Educação, Amazonas.

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (SAR-CoV-2), vem ocasionando mudanças significativas na sociedade desde 2019, trazendo consigo uma crise nos sistemas de saúde/funerário e impactos recorrentes nos setores de economia e educação. No âmbito educacional do Brasil, escolas e instituições de ensino superior vivenciaram o desafio diário de oportunizar aprendizagens em um chamado Ensino Remoto Emergencial – ERE a partir de março de 2020.

Para Saviani e Galvão (2021), as múltiplas determinações do dito ERE, colocaram a educação como mercadoria. A exclusão tecnológica e a ausência de

¹ Mestra em Educação em Ciências na Amazônia (UEA). Doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA/UEA). E-mail: alexandra_deandrade@hotmail.com;

² Mestre em Educação em Ciências na Amazônia (UEA). Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: felipenegrao@ufam.edu.br;

³ Mestra em Educação em Ciências na Amazônia (UEA). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/AM). E-mail: argicelyleda@gmail.com;

democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo precarizaram o processo de ensino e aprendizagem para docentes, discentes e demais servidores das instituições que não disponibilizavam de equipamentos eletrônicos, acesso à internet e/ou boa conexão.

Professores “da noite para o dia” tiveram que deixar o pincel de quadro para assumir os aplicativos e softwares para continuar o ano letivo. Essa prática foi feita de forma abrupta e com planejamentos fragilizados, sem uma formação para os professores, acarretando impactos positivos e negativos no sistema educacional brasileiro, conforme sua diversidade social e econômica.

O ERE tem levantado reflexões, uma vez que para Andrade et al. (2021) emerge, no cenário atual, uma dificuldade no que envolve a alfabetização tecnológica (ensinar o professor ou futuro docente a inserir as tecnologias digitais na/para educação). Há ainda lacunas na formação docente inicial e contínua (problemas anteriores à pandemia) no que tange às discussões sobre educação-com-tecnologias - digitais .

Nesse panorama educacional, buscou-se ouvir professores e professoras da esfera pública da Educação Básica e Superior do Amazonas, com o objetivo de identificar suas concepções acerca do ERE enquanto prática inclusiva e/ou excludente.

METODOLOGIA

O estudo ancora-se nos preceitos da pesquisa descritiva (FONSECA, 2010), uma vez que sugere reflexões a partir de ações vividas, sendo relevante a comunicação à comunidade científica. Nesse sentido, a coleta de dados deu-se através da aplicação de um questionário com perguntas abertas feito pelo Google Forms e enviado pelo WhatsApp aos 100 participantes da pesquisa, sendo 46 professores da esfera pública, da educação básica e superior.

Para fins de discussão, trouxemos uma das perguntas enviadas e respondidas pelos professores da esfera pública, que versava sobre os desafios enfrentados diante da implementação do ERE em tempos de pandemia no Amazonas. Os dados obtidos por meio do instrumento de questionário on-line foram lidos, analisados e tabulados a partir do que prescreve a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), uma vez que esta recomenda

uma “descrição objetiva e sistemática” nos aspectos de organização, transcrição e levantamento de categorias.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A inserção do ERE, em meio a um cenário de pandemia deu-se pela urgência da retomada das aulas e a continuidade do calendário institucional. Todavia, exigiu que os docentes ressignificassem suas práticas pedagógicas. Repentinamente tiveram que apropriar-se das mídias digitais para o processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento que iniciou em 2020, tem levantado uma discussão emergente no campo educacional brasileiro.

Para Andrade et al. (2021. p.62):

Tais aspectos, longe de depender da “vontade” dos professores e demais atores, envolvem questões educacionais, políticas, sociais, culturais e geográficas na/da Amazônia brasileira, o que esperamos que outras pesquisas possam desvelar essa realidade e preocupar-se em reflexões acerca de tais situações emergentes.

O ensino remoto emergencial na tentativa de contribuir para a ininterrupção do ano letivo de 2020, descortinou as desigualdades sociais e de acesso à internet no Brasil e especialmente no Amazonas - um horizonte até então silenciado no meio político e educacional (NEGRÃO; MORHY, 2020). A pandemia “escancarou” as diferenças entre classes sociais, em que os alunos com acesso à internet tiveram um melhor acompanhamento e os que não disponibilizavam de computadores, smartphones e televisões tiveram sua aprendizagem comprometida.

No artigo “*Transformation of the mathematics classroom with the internet*” publicado em maio de 2020, Engelbrecht, Llinares e Borba (2020) já demonstravam preocupações caso a pandemia continuasse por muito tempo. Os autores destacam que a crise sanitária pela qual o mundo está passando pode também gerar uma crise na educação – surgindo uma implementação de novas práticas educativas (nas conferências, transformações em salas de aula e uma possível aula remota com as mídias). O que realmente está ocorrendo e reafirmando essa disparidade de classes.

Para Saviani e Galvão (2021), diante da grave situação do “isolamento social”, causada pela COVID-19, educadores necessitavam refletir sobre o ERE na tentativa de

propor uma qualidade na educação brasileira. Resistindo assim, coletivamente aos ataques que sofremos, sem concessões e “puxadinhos pedagógicos”.

Desde 2014, em relatório divulgado pela UNESCO emergia-se o termo aprendizagem móvel – tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras TD – permitindo a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. Todavia, em 2020, foi possível desvelar que essa realidade, especialmente no Amazonas ainda é uma utopia, principalmente nos lugares mais remotos em que a conexão é instável ou ainda nem chegou.

Outro desafio apontado por Vasconcelos, Andrade e Negrão (2020), refere-se que a internet deveria fazer parte do cotidiano de todos no século XXI, uma vez que as demandas sociais contemporâneas exigem o conhecimento delas. Entretanto, segundo Souza et al (2020) essa ainda não é nossa realidade em Manaus-AM, e principalmente em áreas ribeirinhas da Amazônia brasileira, “em que alguns grupos têm permanecido à margem de direitos básicos, vivendo historicamente quarentenas em seus cotidianos” (SOUZA et al, 2020, p. 3771). A quarentena para Santos (2020), não somente evidenciou esses grupos, como enfatizou a injustiça, a desigualdade e o sofrimento em que eles vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante a pergunta do formulário online com a questão “Como você tem ministrado suas aulas nesse momento de pandemia?” destacou-se nas respostas transcritas a adesão em massa por aplicativos de mensagens como o *Meet*, o *Teams*, o *WhatsApp* entre outros, conforme explícita a figura 1. Os professores participantes destacaram que estas opções se deram devido a facilidade de envio de mensagens de textos, áudios, vídeos curtos, fotos e arquivos.

Figura 1: Aplicativo/plataforma/recurso utilizado pelos respondentes



A maioria dos docentes disseram que o *WhatsApp*, além de ser um aplicativo disponível gratuitamente em celulares, já era muito utilizado na vida pessoal e agora também para fins de estudo, solução de dúvidas, controle de frequência e participação dos alunos, possuindo atualizações no sistema de videochamada que permite a troca de informações e conhecimentos com até oito participantes em tempo real.

Os respondentes também destacaram o *Google Classroom* que consiste em uma sala de aula virtual que permite a postagem de materiais e instrumentos avaliativos. No ensino básico público tanto estadual, quanto municipal do estado do Amazonas, as crianças e adolescentes da rede pública contaram com o Programa “Aula em Casa”, que transmitiu os conteúdos do currículo escolar em canais da TV aberta, aplicativo Mano e YouTube.

Conforme Engelbrecht, Llinares e Borba (2020), nesta pandemia mais do que nunca se destacou a necessidade das instituições educacionais, em todos os níveis, desenvolverem programas de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais, pois os computadores/outras mídias e os seres humanos não podem continuar a ser considerados como elementos separados.

As mídias não são apenas assistentes dos humanos, atualmente, elas modificam a natureza do que é feito. Os “humanos, com mídias” discutidos pelos autores produzem diferentes maneiras de acessar aos mais diversos conhecimentos, o que vai para além das tecnologias “domesticadas”, todavia, tornam-se uma extensão do homem (ENGELBRECHT, LLINARES E BORBA, 2020)

No campo do Ensino Superior, segundo os participantes, as instituições têm ministrado e acompanhado os estudantes mediante ao *Meet* e o *Zoom*, sendo duas plataformas que permitem a interação com os alunos via chat ou áudio/microfone.

Segundo Negrão e Davim (2020, p. 206-207):

Se por um lado o ensino remoto trouxe a “comodidade” do *homeoffice*, por outro exigiu competências e habilidades tecnológicas dos docentes, uma vez que a tecnologia era apenas utilizada enquanto recurso auxiliar, estando presente nos aparelhos tecnológicos (computador, projetor) ou na própria internet, útil para mostrar um site ou vídeo do YouTube. No cenário atual, a tecnologia é essencial para todo o processo da aula, utilizando-se de plataformas que possibilitam encontros virtuais e interativos, visto que muitas

delas permitem que o discente interaja com o professor por meio do microfone e da webcam.

A Figura 2 aponta os resultados para a questão 2 - “Relate os aspectos positivos e negativos frente ao Ensino Remoto Emergencial vivenciado por você e por seus alunos?”. Tal indagação visou “dar voz” aos professores e professoras que se viram muitas vezes silenciados por um sistema que praticamente não propiciou formações e suportes técnicos para tais aulas online.

A maior justificativa contrária ao ensino remoto apresentada foi a dificuldade de acesso aos conteúdos por meio das mídias, pois o sinal de internet no estado do Amazonas é muito escasso, no sentido de que para dispor do serviço, o usuário deve contratar pacotes que em média custam mais de cem reais por mês.

Figura 2: Motivos que justificam o ensino remoto ser inclusivo ou excludente



Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme as respostas dos professores foi possível destacar em suas narrativas que o ensino remoto emergencial foi excludente para a maioria, o que destaca-se que o ERE foi imposto sem um processo de reflexão e avaliação da situação econômica, social, logística, cultural, formativa e de acesso à internet de professores e alunos do estado do Amazonas.

P1 - Metade dos alunos não tem acesso às aulas. Precisamos de acesso global às mídias.

P3 - Tentou ser inclusiva, mas é excludente. Temos 574 alunos matriculados, porém apenas 250 (número que oscila a cada semana) acompanham as aulas e enviam algum tipo de retorno semanal.

P23 - Da forma como foi e está sendo aplicada, de emergência e sem um planejamento prévio acabou sendo excludente, devido à dificuldade de alguns

alunos e professores na questão da internet. Por exemplo, nem todos tem wi-fi ou equipamentos adequados para fazer e/ou acompanhar as atividades.

P34 - O aluno da escola pública raramente tem um acesso a este meio, e quando tem, o apoio é deficiente. A verdade é que tal alternativa deixa no mínimo 40% dos alunos sem assistência alguma.

Além do acesso à internet, o êxito de uma proposta de ensino remoto prevê uma educação com a inserção de softwares e aplicativos nos planejamentos. Logo, a estrutura física de muitos professores e alunos estava aquém das reais necessidades, minimizando as chances de ser um ensino inclusivo.

P6 – O ensino é excludente, porque nem todos os estudantes dispõe de máquinas para acompanhar os estudos on-line.

P7 - Nem todos os alunos possuem celular, internet, computador e até televisão para assistir às aulas.

P15 - Tem sido excludente nos momentos em que o professor só aceita as atividades e avaliações via aplicativo.

P33 - Muito dos meus alunos na Zona Norte não possuem nem TV, que dirá internet.

Outro aspecto citado foi a exigência do acompanhamento dos pais e/ou responsáveis no processo da educação básica, pois as escolas enviavam as atividades diariamente, além de notificações de presença e o feedback necessário para que a equipe pedagógica preenchesse uma série de planilhas solicitadas pelas Secretarias de Educação.

A pandemia nos revela que mais uma vez há omissão familiar frente aos estudos dos filhos, o que reforça a reflexão sobre a ideia de uma escola enquanto mero depósito de crianças, um local para se ‘deixar’ os filhos em segurança.

P11 - O problema perpassa não só pelas condições de acesso, mas também pela falta de acompanhamento dos responsáveis. Os professores estão frustrados e cansados.

P17 - Ela é excludente, pois não alcança a todos e aos que alcança, não temos como avaliar efetivamente a aprendizagem, pois a interação entre educação escolar e alunos (famílias) tornou-se essencial, mas muitos responsáveis não têm assumido seu papel por diversos fatores.

P27 - A pessoa que fica para completar o ensino em casa não é professor e muitos são analfabetos. Além de muitos não terem internet para o mês inteiro, dependem de crédito. A ideia do remoto é boa, mas ainda é paliativo.

Os professores que colaboraram com esse estudo também salientaram a preocupação com um público que no presencial já sofria estigmas e preconceitos por conta de suas limitações e/ou deficiências. Os discursos desses docentes chamam atenção para a questão da acessibilidade, termo tão debatido, porém com poucos resultados efetivos no âmbito educacional no estado do Amazonas, o que se pode observar nas narrativas transcritas pelo P22 e P29.

P22 - Excludente. Além de não ter intérpretes durante as aulas, logo os conteúdos precisam ser adaptados aos nossos alunos especiais.

P29 - Não tem como ser inclusiva, enquanto alguns não tem acesso por conta da tecnologia, outros precisam de um trabalho e acompanhamento presencial por serem especiais.

O ERE foi uma alternativa pensada no “calor” das emoções e sob o medo do avançar da pandemia do novo coronavírus, não havendo reflexões acerca da aplicabilidade desse método em meio ao campo da educação, tendo em vista que temos inúmeras gerações de professores inseridos em nossas escolas, alguns com mais familiaridade com as mídias e outros que utilizam apenas para fins comunicacionais. A COVID-19 traz esse alerta às Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior, pois os aplicativos e recursos tecnológicos avançaram e alcançam muitos resultados satisfatórios, contudo as formas de fazer educação continuaram obsoletas, os professores não receberam formação técnica acerca de uma educação-com-tecnologias-digitais, de nada adiantando uma infinidade de possibilidades sem uma formação para além das ferramentas, o que se destaca nas transcrições de P18 e P41.

P18 - Creio que só ouvimos falar deste termo “educação mediada por tecnologia” devido ao caos da pandemia. O próprio currículo da escola não propicia o desenvolvimento da cultura digital, claro que enquanto professor devo correr atrás de aprendizado, estando atento as mudanças ocorridas na Educação, mas também cabe ao estado prover suporte e capacitação para que possamos transmitir os conteúdos aos nossos alunos. Penso que dar tablets, notebooks, internet aos alunos não resolveria o problema, pois um instrumento sem significado não é eficaz na resolução de problemas.

P41 - Difícil chegar a essa percepção, pois na situação privada foi uma solução imediata que pressupõe não perder tempo, além de abrir um leque

maior de possibilidades. Contudo, na esfera pública é mais crítico, pois não houve treinamento e suporte técnico.

Existe também uma frente de professores que acreditam na eficiência do ensino remoto emergencial, reforçando o caráter inclusivo, ao oportunizar ações que minimizem as perdas do ano letivo. A fala dos docentes P4, P16 e P44 expressam o pioneirismo do Programa “Aula em Casa” do Governo do Amazonas, além de reforçar uma visão de superação das desigualdades sociais por meio da “força de vontade”.

P4 - Inclusiva quando os professores e a gestão pedagógica encontram alternativas além da internet para aqueles que não possuem acesso às tecnologias.

P16 - A organização de aulas virtuais na TV, YouTube e Aplicativo Mano no Amazonas é uma ação pioneira na Educação no Brasil. Acredito que ambas têm pontos inclusivos e excludentes.

P42 - Baseando-se no retorno que a escola que trabalho está obtendo, posso dizer que é inclusiva, porém ainda falta muito para atingir o real objetivo.

P44 - É inclusiva, pois o novo sempre causa estranheza e no Amazonas existem pessoas com pouco conhecimento sobre as mídias tecnológicas e não fazem nenhum esforço para aprender e passar esse conhecimento para seus filhos. Sei que existem famílias de baixa renda, mas tem que ter um esforço do responsável. Não é porque eu sou analfabeto que meu filho tem que ser.

Para terminarmos esse recorte da presente pesquisa, destaca-se as transcrições das narrativas de duas professoras que responsabilizam o Poder Público pelo êxito ou insucesso de práticas remotas no Amazonas.

P39 - Devido ao cenário atual, a forma encontrada pelas redes públicas e privadas vem contribuir para manter o aluno em constante contato com os conteúdos disciplinares. Apesar de algumas crianças e jovens, principalmente da rede pública, não possuírem o acesso à internet, em alguns casos nem mesmo TV ou celular, impossibilitando o acesso às aulas diariamente, não pode ser vista como excludente, afinal, a exclusão do processo educacional no momento não é provocada pelos métodos educacionais, e sim pelos problemas econômicos, políticos e sociais do Brasil.

P40 - Há uma tentativa de incluir ao usar diferentes meios de divulgação, como internet e televisão. Entretanto, dado o cenário de desigualdade socioeconômica, o material não chega para todos porque muitos não têm acesso, ou quando tem, precisam dividir equipamentos com mais pessoas da família.

Dar voz aos docentes nesse cenário de mazelas e incertezas é fundamental, uma vez que estes têm se desdobrado há muito tempo para manter uma educação de qualidade no Amazonas e no Brasil, com salários indignos e inúmeros ataques do Poder Público, conforme tem destacado Andrade et al (2021). Ouvi-los nesse momento de pandemia é essencial para traçar novos planos para o horizonte pós-pandemia, uma vez que não podemos voltar os mesmos. Existe um movimento necessário de renovação no âmbito educacional, bem como nos poderes públicos que envolve a formação inicial, contínua e o acesso à internet para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 trouxe muitas incertezas econômicas, políticas e sociais para o mundo, mas a incerteza educacional talvez seja um fator de desestruturação e impacto para a sociedade, visto que a educação é uma via de contribuição para a transformação de um país. Tal impacto não será observado em um ou dois anos, mas daqui 10 anos, quando as crianças e os jovens de hoje estarão aptos para desenvolver-se profissionalmente.

Não há como afirmar que o ensino remoto emergencial no Amazonas na rede pública, feito às pressas sem planejamento, infraestrutura e formação, seja inclusivo, principalmente em um estado em que as escolas mal oferecem a merenda escolar com qualidade, pois o desvio financeiro é escancarado e as políticas públicas voltadas para a educação são mal aplicadas e geridas. Em suma, os dissabores da educação tendem a ser minimizados a partir de práticas pedagógicas melhores e ativas - responsabilidade que sempre recai nos “colos” dos professores, que muitas vezes precisam ser “encurralados” em gestões nada democráticas e reflexivas.

Ser inclusivo no ensino remoto emergencial é lutar por práxis que atendam a todos os estudantes, independentemente de sua classe social e/ou região onde vivem, bem como pensar nas famílias desses indivíduos, os quais muitos não possuem estudos e conhecimentos acerca das temáticas ensinadas em aulas on-line.

O Amazonas, um estado entrelaçado por rios e comunidades distintas, com cidades (interiores), em que possui uma população diversa (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) com matrizes étnicas e religiosas, diferentes condições de vida locais, de saberes, de

valores, de ações sociais e pedagógicas e culturais, com valores e modos de vida peculiares, nos instiga a desenvolver um olhar mais apurado para uma educação-com-tecnologias digitais que dialogue com as nossas necessidades locais.

As marcas da pandemia estarão enraizadas na educação do Amazonas, e principalmente na memória de crianças e jovens que não tiveram a mesma oportunidade e acesso a um direito básico que é educação de qualidade, o que destacamos como uma necessidade para tecituras de outras pesquisas críticas reflexivas sobre esta temática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. N.; MEDEIROS, J. C.; LOBO, H. B.; GOMES, S. M. M.; COSTA JUNIOR, W. R.; GONCALVES, C. B.; BAPTAGLIN, L. A. Alunos-e-professores-com-tecnologia-digital: desafios e perspectivas na educação na/da Amazônia brasileira em tempos de Covid-19. **International Journal of Development Research**, v. 11, p. 44245-44249, 2021.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BORBA, M. de C.; VILLARREAL, M. E. **Humans-with-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking**: Information and Communication Technologies, Modelling, Experimentation and Visualization. Estados Unidos: Springer, 2005.

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ENGELBRECHT, J.; LLINARES, S.; BORBA, M. C. **Transformation of the mathematics classroom with the internet**. Special issue of ZDM Mathematic Education. Springer, 2020.

FONSECA, L. A. M. **Metodologia científica ao alcance de todos**. Manaus: Editora Valer, 2010.

NEGRÃO, F. C.; DAVIM, J. A. C. S. Perspectivas discentes sobre aulas remotas: desafios e (novas) possibilidades. In: I Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação, 1, 2020, Online. **Anais...** Online: Centro Universitário do Sul de Minas, 2020, p. 206-208.

NEGRÃO, F. C.; MORHY, P. E. D. O cenário da educação pública no Amazonas em tempos de pandemia. In: MARTINS, G. **Estratégias e Práticas para Atividades a Distância**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.



SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, nº 67, p. 36-49, 2021.

SOUTO, D. L. P.; BORBA, M. de C. Seres humanos-com-internet ou internet-com-seres humanos: uma troca de papéis? **Relime [online]**, v.19, n.2, pp.217-242, 2016.

SOUZA, I. P.; ANDRADE, A. N.; SOUZA, C. D.; SOUZA, D. P.; GONCALVES, C. B. O WhatsApp no processo de ensino-aprendizagem de alunos do ensino médio tecnológico. **Brazilian Journal of Development**. v.7, p. 3762-3774, 2021.

VASCONCELOS, I. da C. de; ANDRADE, A. N. de; NEGRÃO, F. C. Tecendo conhecimentos de multiplicação com o uso da plataforma *Khan Academy* com alunos do 5º ano do ensino fundamental. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 435-448, 2020.