

**ARRANJOS CURRICULARES DO
TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO
NA PANDEMIA EM ESCOLAS E
UNIVERSIDADES NA AMAZÔNIA
TOCANTINA**

**CURRICULAR ARRANGEMENTS FOR
DIDACTIC PEDAGOGICAL WORK IN
THE PANDEMIC IN SCHOOLS AND
UNIVERSITIES IN THE TOCANTIN
AMAZON**

**ARREGLOS CURRICULARES PARA EL
TRABAJO DIDÁCTICO PEDAGÓGICO
EN LA PANDEMIA EN ESCUELAS Y
UNIVERSIDADES DE LA AMAZONÍA
TOCANTINA**

Resumo: No Tocantins, mais de 20 escolas particulares fecharam em 2020 durante a pandemia, conforme o SINEP/TO. Com a suspensão das aulas em março de 2020, devido à crise sanitária, somente 10 universidades, dentre as 69 universidades federais brasileiras, adotaram Ensino Remoto ou Híbrido. O texto tem como foco temático o Ensino Remoto. Seu objetivo é discutir os diversos e diferentes formatos de arranjos curriculares para o trabalho didático-pedagógico mediado por Tecnologias Ciberulturais. Seu método fenomenológico descreve os etnotextos como fixadores de experiência a partir do programa Palmas *Home School*, das escolas municipais palmenses; do Ensino Remoto da UFT e do Ensino Remoto Emergencial da UFPA. Os resultados apontam que os sistemas educacionais estaduais e municipais e as universidades implementaram na pandemia modelos curriculares de Home Office sem recursos multimídia, com graus baixíssimos de interatividade e com currículos desarticulados e o trabalho pedagógico, cada vez mais, precarizado.

Palavras-chave: Organização curricular. Integração curricular. Ensino híbrido.

Recebido em: 22/01/2021

Alterações recebidas em: 03/03/2022

Aceito em: 03/03/2022

Publicação em: 30/04/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i1.59861

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Damião Rocha

Doutor em Educação

Docente da Universidade Federal do
Tocantins (UFT), Brasil.

E-mail: damiao@uft.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>

Como citar este artigo:

ROCHA, D. ARRANJOS CURRICULARES DO TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA PANDEMIA EM ESCOLAS E UNIVERSIDADES NA AMAZÔNIA TOCANTINA. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.59861>.

Abstract: In Tocantins, more than 20 private schools closed in 2020 during the pandemic, according to SINEP/TO. With the suspension of classes in March 2020, due to the health crisis, only 10 universities among the 69 Brazilian federal universities adopted Remote or Hybrid Education. The text focuses on Remote Learning. Its objective is to discuss the different and different formats of curriculum arrangements for pedagogical didactic work mediated by Cybercultural Technologies. Its phenomenological method describes the ethnotexts as fixators of experience from the Palmas Home School program of the municipal schools in Palma; the Remote Education of the UFT and the Emergency Remote Education of the UFPA. The results show that the state and municipal educational systems and universities implemented in the pandemic curricular models of Home Office without multimedia resources, with very low levels of interactivity and with disjointed curricula and pedagogical work, increasingly precarious.

Keywords: Curriculum organization. Curriculum Integration. Hybrid teaching.

Resumem: En Tocantins, más de 20 escuelas privadas cerraron en 2020 durante la pandemia, según SINEP / TO. Con la suspensión de clases en marzo de 2020, debido a la crisis de salud, solo 10 universidades de las 69 universidades federales brasileñas adoptaron la Educación Remota o Híbrida. El texto se centra en el Enseñanza híbrida. Su objetivo es discutir los diferentes y diferentes formatos de arreglos curriculares para el trabajo didáctico pedagógico mediado por las Tecnologías Ciber culturales. Su método fenomenológico describe a los etnotextos como fijadores de la experiencia del programa Palmas Home School de los colegios municipales de Palma; la Educación Remota de la UFT y la Educación Remota de Emergencia de la UFPA. Los resultados muestran que los sistemas educativos y universidades estatales y municipales implementaron en la pandemia modelos curriculares de Home Office sin recursos multimedia, con niveles muy bajos de interactividad y con currículos desarticulados y trabajo pedagógico, cada vez más precario.

Palabras-clave: Organización curricular. Integración curricular. Enseñanza híbrida.

1 TEXTOS E CONTEXTOS INTRODUTÓRIOS DOS TEMPOS PANDÊMICOS

Com a suspensão das aulas em março de 2020, devido à crise sanitária, “somente 10 universidades dentre as 69 universidades federais brasileiras, adotaram ‘ensino a distância’” (PAIXÃO/G1, 2020). São elas: a federal do Paraná (UFPR), Rondonópolis (UFR), de Alfena (UNIFAL), do Mato Grosso do Sul (UFMS), de Santa Maria (UFMS), de Lavras (UFLA), do Maranhão (UFMA), do Ceará (UFC), de Itajubá (UNIFEI), e a do ABC paulista (UFABC). Outras universidades estão funcionando parcialmente, com a adoção de algum “arranjo curricular remoto” como “a de Minas Gerais (UFMG), da Fronteira Sul (UFFS), de Sergipe (UFS), do Acre (UFAC), do Tocantins (UFT) e a de São Carlos (UFSCAR), conforme PAIXÃO/G1 (2020), sobre o levantamento do Ministério da Educação (MEC).

Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação do vírus como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, várias medidas foram decretadas nos vários países. No Brasil, as primeiras notícias ligadas à pandemia começaram em fevereiro, quando o país teve seu primeiro caso de contaminação confirmado. Nessa altura, a Europa já admitia centenas de casos e encarava com alarme o número das mortes diárias. Em Portugal, os primeiros casos foram confirmados pela DGS no início de março e, quinze dias depois, dia 16, foi decretado o encerramento de todas as instituições educativas, do ensino superior às creches. Para orientar instituições de ensino da educação básica sobre as práticas a serem adotadas, o MEC brasileiro homologou um conjunto de diretrizes – Parecer CNE, nº. 5/2020 aprovado em 28 de abril (Brasil, 2020) – sugerindo a manutenção de atividades escolares não presenciais para o cumprimento da carga horária durante a situação de emergência, bem como alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos após a pandemia, como vídeo aulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão e rádio e material didático impresso entregue aos

responsáveis. (MALETTA; FERREIRA; TOMÁS, 2020, p. 9).

Sobre a pandemia que nos levou ao afastamento físico, há de se registrar que, conforme dados de 2020 da nota técnica preliminar, publicada em 14 de maio de 2021, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o “Brasil é considerado um dos piores países no enfrentamento da Covid-19” (HECKSHER, 2021). Os dados revelaram que “o risco de morrer por esse vírus no Brasil é maior que em 95% do mundo; 3,9 vezes em média mundial; maior que 80% da América Latina; 12% maior que a média da América Latina”, conforme Hecksher (2021).

O Brasil registrou, em proporção de sua população total, mais mortes por covid-19 em 2020 do que 89,3% dos demais 178 países com dados compilados pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Quando a comparação desses registros é ajustada à distribuição populacional por faixa etária e sexo em cada país, o resultado brasileiro se torna pior que os de 94,9% dos mesmos 178 países. Com base em dados de nível de ocupação compilados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Brasil registrou queda do indicador mais intensa do que as de 84,1% dos demais 63 países analisados entre os três últimos trimestres de 2019 e de 2020. (HECKSHER, 2021, p. 2).

Lembremos que outras pandemias oportunizaram a criação de protocolos de enfrentamento ao vírus, e, em função desse fato, o Brasil implantou um programa de imunização que possui 45 anos de história: o Programa Nacional de Imunização (PNI). Este programa coordena a aplicação regular de 44 vacinas em todo o Brasil; portanto, o que faltou até aqui, para o País, foi investimento em vacinas e um plano nacional de enfrentamento à pandemia liderada pelo Ministério da Saúde no governo Bolsonaro, iniciado em 2019. Os estados da federação, em função do negacionismo do Governo Federal, tiveram que recorrer ao Supremo Tribunal Federal (STF), com decisão de abril de 2020, a qual confirmou o entendimento de que as medidas adotadas pelo Governo Federal na Medida Provisória (MP) 926/2020, para o enfrentamento do novo Coronavírus, não afastavam a competência concorrente nem a tomada de providências normativas e administrativas pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios.

Governadores estaduais e prefeitos municipais tomaram iniciativas, a exemplo do estado de Rondônia, que publicou o Decreto nº 24.871, de 16 março de 2020 (Rondônia, 2020), que trata da situação de emergência no âmbito da saúde pública e dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio, sendo seguido pelos municípios rondonienses ao longo dos dias subsequentes.

A suspensão das aulas em diversas modalidades e sistemas de ensino, entre outras medidas, visou ao isolamento social, conforme as orientações da OMS (2020). Porém, o pronunciamento de Bolsonaro surpreendeu pelo apelo ao não cumprimento dos decretos estaduais, no sentido de a população retornar aos seus postos de trabalho, denotando explícita e única preocupação com as demandas do mercado.

O surpreendente discurso mostrou demasiado desprezo quanto às orientações científicas. O PR Jair Bolsonaro proferiu palavras contrárias aos estudiosos, profissionais, pesquisadores e/ou cientistas da área da saúde. A fala desconsiderou especialistas em contágio por vírus, ao tempo em que, mesmo após 22 pessoas de sua comitiva presidencial terem voltado de missão nos Estados Unidos infectadas pelo COVID-19, o presidente se recusou a mostrar o resultado de seus próprios exames à imprensa. (BARROS; MATIAS, 2021, p. 23).

No entendimento do STF, ficou assegurado que a redistribuição de atribuições não afasta a competência concorrente dos entes federativos, inclusive para exigir a utilização obrigatórias de barreiras não farmacológicas, a exemplo de máscaras faciais e fechamento de atividades não essenciais. Todavia, essas ações dos estados tornaram-se individualizadas e avalizadas pelo percentual de internação e números de leitos de hospitais, atuando assim na causa e não na prevenção primária. Se observarmos

os dados no período de janeiro de 2010 a fevereiro de 2020, antes mesmo da pandemia da Covid na região norte do Brasil, identificaremos de imediato as desigualdades sociais sistêmicas.

[...] no período houve 1.163.303 internações, consumindo 891.494.215,40 reais. Pará e Amazonas somam 66% desses gastos. Os meses de abril, maio e junho apresentaram médias maiores de hospitalizações durante todos os anos. A faixa etária mais onerosa foi entre 60 e 69 anos. A região Norte é menos provida de médicos, leitos de UTI e respiradores. Amazonas, Amapá e Roraima têm os maiores coeficientes de incidência de Covid-19 por 1.000.000 de habitantes. A pandemia aumenta a vulnerabilidade socioeconômica e assistencial do sistema de saúde do Norte brasileiro, com sobrecarga e número de óbitos crescente. Portanto, há necessidade urgente de realocar recursos e reorganizar a rede de atenção à saúde. (MENDONÇA et al, 2020, p. 20).

Em meio a este cenário e seu impacto na educação, o texto traz apontamentos dos “arranjos curriculares” para o trabalho didático-pedagógico durante a pandemia, no sentido de caracterizar as opções metodológicas e/ou estratégias de ensino multimodais, combinadas ou não, de “Ensino Remoto”, “Ensino Híbrido”, “e-Learning” ou “Educação Online”, em substituição ao “Ensino Presencial”. Resulta de “pesquisa documental qualitativa”, buscando por meio da “análise de conteúdo”, entendendo etnotextos como fixadores de experiência, para descrever o programa “Palmas Home School” das escolas municipais palmenses (SEMED, 2021); os “arranjos curriculares” do “Ensino Remoto” da UFT e o “Ensino Remoto Emergencial” da UFPA, tecendo discussões desses arranjos curriculares do trabalho didático-pedagógico, em meio ao afastamento físico imposto pela Covid-19. E escolhemos essas três experiências pelo nosso vínculo estrito com a região Norte, com o município de Palmas como lugar de pertença, assim como pelo envolvimento como pesquisador, docente da UFT, ofertando duas disciplinas na graduação e na UFPA, ministrando duas disciplinas no doutorado em educação, no formato “Ensino Remoto”, nos semestres 2020.1, 2020.2 e 2021.1, e em função das discussões e debates nos colegiados de cursos.

Os problemas regionais da região Norte foram evidenciados durante a pandemia, mas nossos problemas sociais, de saúde e educacionais estavam postos antes e se agravaram durante a Covid-19, especialmente quando se analisa a capacidade de conexão nestes tempos de afastamento físico, com maior demanda de interação e comunicação remota até para estudar. Os dados de pesquisa da Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNTE) apontaram as condições de trabalho para desenvolvimento de aulas remotas durante a pandemia dos professores da rede pública.

No Brasil, 9 em cada 10 professores da rede pública de ensino não tinham nenhuma experiência anterior ministrando aulas não presenciais até se verem compelidos a adaptarem suas atividades para o ensino remoto emergencial, em virtude da crise sanitária do Coronavírus. Apesar disso, mais de três meses após o início da pandemia – declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março – cerca de 42% relatam que ainda não receberam nenhum tipo de formação para o uso de tecnologias digitais na preparação das aulas; embora mais de 82% declare estar desempenhando atividades escolares a distância nesse período [...]

A pesquisa é a maior em número de respondentes já realizada no país desde o início da pandemia e contou com a participação voluntária de 15.654 professores da educação básica, que atuam nas redes municipais, estaduais e federal. O questionário foi aplicado através de uma plataforma virtual entre os dias 08 e 30 de junho de 2020 e permite identificar em que medida a pandemia está impactando a organização do trabalho docente (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação [CNTE], 2020, s/p).

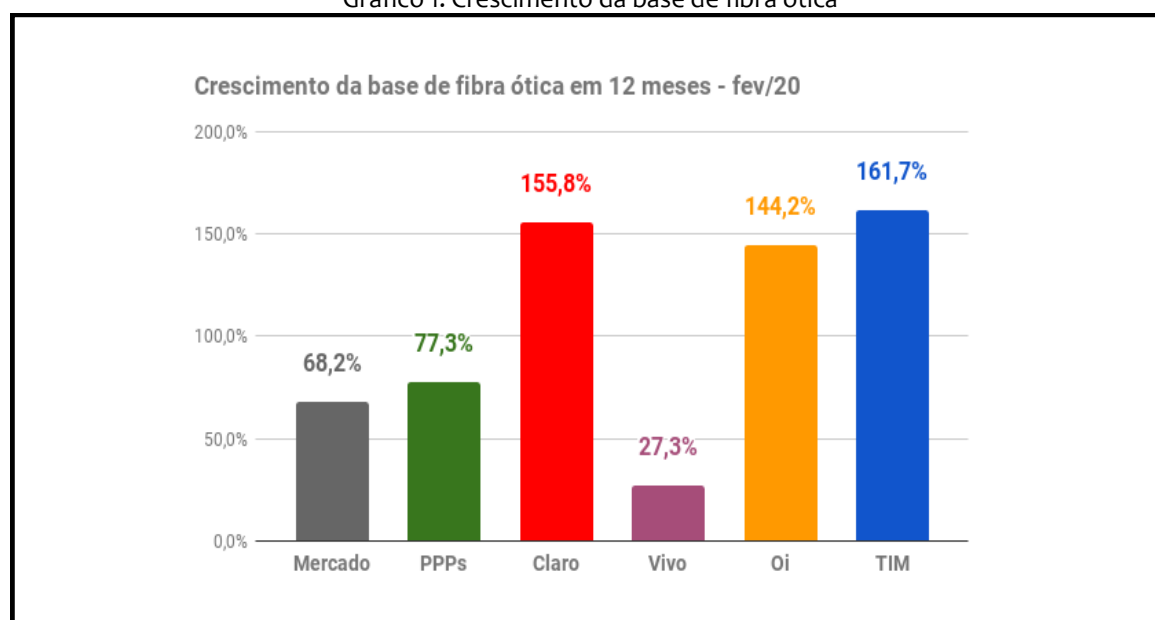
A pesquisa do CNTE demonstra o grande número de professores que não tinham formação para o “Ensino Remoto”: uma necessidade excepcional e emergencial para a educação básica e superior. E quando se observa a infraestrutura de internet no Brasil, se identifica que mais de 70% da população está

em municípios onde já está disponível infraestrutura de acesso de banda larga por meio de tecnologia associada à prestação de TV por assinatura ou de telefonia fixa (STFC). Se for considerada a atuação de pequenos e médios provedores, que usam rádio frequência não licenciada (Wi-Fi em 2,4 GHz, sobretudo) tem-se mais de 90% da população coberta. Essa é uma das informações descritas no Programa Nacional de Banda Larga do Governo Federal, criado em 2010 pelo Governo Lula, no qual expressava a necessidade de migração de dados para plataformas de acesso facilitado.

O programa objetivava o desenvolvimento mobile; ação que desenvolveria softwares para dispositivos móveis (handheld) como: computadores de bolso, PDAs, smartphones, telefones celulares, consoles portáteis e ultra mobiles PCs combinado com tecnologias como GPS, TV portátil, touch, consoles, navegadores de internet, Wap, leitores de áudio, vídeo e texto, entre outros para acesso de conteúdos da “Educação à Distância (EaD)”. No entanto, o Programa Nacional de Banda Larga foi revogado no Governo Temer em 2018 por decreto pela chamada “Políticas Públicas de Telecomunicações”.

Em 2020, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) publicou as estatísticas do Serviço de Comunicação Multimídia (SCM), que revelaram o crescimento da base de banda larga fixa por fibra ótica no País. “Ao fim do segundo mês de 2020, 10,764 milhões de clientes contavam com o acesso em FTTH, em alta anual de 68,2% e mensal de 1,5%” (JULIÃO, TELETIME 2020), conforme pode ser conferido no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Crescimento da base de fibra ótica



Fonte: Julião (2020).

Os dados do gráfico demonstram o ranking de crescimento dos grandes grupos privados, no qual a líder individual de mercado, a operadora Claro, “somou 9,636 milhões de acessos em fevereiro, ou alta anual de 2,5% e mensal de 0,4% após a adição de quase 35 mil contratos” (JULIÃO, 2020, s.p.). No que se refere à fibra ótica, “a base da empresa subiu 5,5%, para 303,4 mil clientes. Em um ano, houve salto de 155,8% nos acessos da tecnologia” (JULIÃO, 2020, s.p.), o que nos faz refletir sobre dois grupos principais que tem interesse na educação: os dos reformadores e o dos consumidores e suas demandas sobre a escola. Destaco aqui, para refletir sobre a extinção do Programa de Banda Larga e o avanço das operadoras de planos de dados, o grupo dos consumidores e seus interesses comerciais:

aqueles que através das suas ações perseguem os seus interesses individuais através da escolaridade – apontam para um impacto na escola menos modesto que os reformadores, na medida em que consideram que a educação é um bem privado, e não um bem público, e que o seu objetivo não é o de “tentar mudar

as escolas ou reformar a sociedade” (LABAREE, 2012, p. 149), pressionar o governo para o uso dos recursos financeiros na educação pública. Além disso, as mudanças, propostas pelos consumidores, para alterar as práticas de aprendizagem têm pouco impacto, estando mais preocupados com a forma da escolaridade do que com o seu conteúdo, ou seja, os consumidores não são reformadores da escola, apenas tentam “estar à frente ou pelo menos não ficar para trás” (Ibid., p. 149), sendo mais decisivo que a escola seja uma moeda curricular para a empregabilidade, aceitando como válido na escola os diplomas, os níveis de escolaridade e a hierarquia das aprendizagens ligada aos testes (PACHECO; MAIA, 2019, p. 138).

E a tecnologia de convergência, o “aparelho móvel” e o pacote de dados vendidos pelas operadoras para “celular” como “teletudo”, passa a não ser utilizado apenas para função inicial de telefonia móvel. Nesse sentido, a “convergência midiática” reúne num único meio físico, fios, cabos ou ondas, transportando acessos dos serviços que até pouco tempo se usava separadamente. E apesar de a “Educação a Distância (EaD)” ser considerada a modalidade educacional na qual a “mediação didático-pedagógica” nos processos de ensino e aprendizagem ocorram com a utilização de dispositivos técnicos e “Tecnologias Ciber culturais”, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, essa estratégia ainda era pouco utilizada nas escolas e universidades públicas brasileiras antes da Pandemia. No entanto, o Brasil ocupa atualmente o 3º lugar dentre os países em que pessoas passam mais tempo em “aplicativos de mensagens” (WhatsApp, Telegram, SnapChat, WeChat, Google Hangouts, Facebook Messenger).

As pessoas passaram 3 horas e 40 minutos, em média, utilizando aplicativos (também conhecidos como apps) em 2019. O índice é 35% maior do que em 2017. As informações são do principal relatório sobre o tema no mundo, da consultoria App Annie. A edição de 2020 foi divulgada ontem (15).

O Brasil ficou na terceira colocação no ranking dos países em termos de tempo gasto em apps, levemente acima da média, com 3 horas e 45 minutos.

O país foi superado pela China, onde as pessoas mexem com esses programas durante quase 4 horas, e a Indonésia, onde o tempo diário chegou a 4 horas e 40 minutos. Em seguida, vêm a Coreia do Sul (3h40) e Índia (3h30).

Na comparação entre 2019 e 2017, a China obteve a maior ampliação (60%), seguida pela Índia, o Canadá e a França (25%), a Indonésia (20%) e o Brasil, a Alemanha, Coreia do Sul, o Japão e Reino Unido (15%) (VALENTE, 2020, s.p.).

Há obviamente um grande fosso entre o uso comercial e social pago de aplicativos e a infraestrutura de TI de escolas e universidades. Mesmo considerando que desde a Portaria Nº 4.059, de 19 de dezembro de 2004, no qual as instituições de ensino superior poderiam introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizasse modalidade “Semipresencial” e que, para efeito da legislação, entende-se que caracteriza-se como modalidade “semipresencial” quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino aprendizagem centrados na “Autoaprendizagem” e com a mediação de recursos didáticos, organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota, podendo ser ofertadas as disciplinas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso; essa condição não se efetivou no ensino público, com raríssimas exceções.

Vejamus por outro prisma que o 9º Fórum da Internet no Brasil, realizado em Manaus em 2019, destacou que, na Amazônia, “apenas 63% dos domicílios têm acesso à internet, considerando que a popularização da internet data de 1994, este é um índice baixo de conexão” (COSTA, 2019, s.p.). Nas cidades mais afastadas da capital Manaus, as dificuldades com a banda larga são maiores. Outros dados importantes do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), de acordo com a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos

Domicílios Brasileiros, revelaram “que a conexão móvel é a predominante na região, com 46% dos acessos, ou seja, é através de dispositivos móveis que os amazonidas mais conseguem se conectarem à rede mundial de computadores” (COSTA, 2019, s.p.), isso significa que praticamente o único acesso se dá por celular.

A qualidade de internet depende de infraestrutura de “Tecnologias de Informação (TI)”, rede de antenas, rádios, satélite, fibra óptica. E conforme as discussões do Fórum: “há um cabo de fibra óptica que possibilita maior velocidade e estabilidade na conexão de internet, que chega até o Gasoduto de Coari”, todavia “os locais onde as conexões se dão por antenas de rádios e satélite”, têm mais instabilidade (COSTA, 2019, s.p.).

Por outro lado, o Programa Amazônia Conectada, criado em 2015, visava “expandir a infraestrutura de comunicações e levar internet à região amazônica por meio de três mil quilômetros de redes óticas subfluviais nos leitos dos rios”, atendendo também os objetivos militares de “aprimorar a comunicação das forças militares que atuam na região amazônica”, todavia essa infraestrutura não chegou às escolas amazônicas (BUCCO, 2019, s.p.). Há de se destacar também que a existência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) que leva internet para o interior do Estado do Amazonas e conecta as instituições educacionais e hospitais de ensino, e desde 1994 atende, em Manaus, o INPA, Fiocruz, Embrapa, UFAM e outras unidades.

Para além da questão da conectividade, a inclusão digital das populações amazônicas é uma agenda a ser implementada na região. Conforme o relatório de auditoria do TCU de 2019, o Programa Amazônia Conectada, iniciado no governo Dilma Rousseff, passando pelo de Michel Temer e até chegar o de Bolsonaro, teve os mesmos problemas de implantação: a falta de recursos, manutenção e conexão. Conforme Rafael Bucco (2019), a auditoria do TCU apontou que “foram concluídas três fases do Amazônia Conectada, totalizando uma rede de 850 km de cabos de fibra óptica”. Conforme essa análise, apenas 10,9% da extensão total prevista, foi executada, ou seja, o “trecho interliga seis cidades no Estado do Amazonas (Manaus, Manacapuru, Coari, Tefé, Novo Airão e Iranduba)” (BUCCO, 2019).

Os analistas também afirmam que o Ministério da Educação (MEC) cobrou a ligação de escolas municipais com banda larga nas cidades atravessadas pelo cabo óptico subfluvial e o Exército Brasileiro, respondeu que não era o responsável pela interligação, e a previsão de “criar redes metropolitanas interligando escolas de educação básica da rede pública de ensino de municípios ao longo do Rio Solimões” não se concretizou.

Lembremos ainda que o Marco Civil da Internet criado em 2014, foi uma “referência fundamental da governança no século XXI, tanto para o Brasil como internacionalmente”. Este marco sistematizou dez princípios desenvolvidos pelo Comitê Gestor da Internet brasileiro, entre eles a neutralidade da rede, a liberdade de expressão e a privacidade, dando importantes direitos aos cidadãos online e offline.

Feita essa memória do que seria a “Amazônia conectada”, quisemos repercutir o quanto a Pandemia colocou em xeque todo o sistema de educação da região Norte do Brasil, quando precisamos de internet e acesso à rede mundial de computadores. Nesse sentido que aqui trato como sendo arranjos curriculares do trabalho pedagógico a tentativa de suprir a suspensão das aulas e o “Ensino Presencial” em escolas e universidades amazônicas.

2. “ARRANJOS CURRICULARES” DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO MEDIADO POR TECNOLOGIAS CIBERCULTURAIS

Coexistem várias “amazônias” dentro da Amazônia brasileira. E estamos aqui considerando como sendo a região Amazônia Tocantina, aquela formada pelos municípios que estão localizados às margens do rio Tocantins nos estados do Tocantins, Maranhão e Pará. Neste texto fizemos um recorte para tratarmos de “arranjos curriculares” do trabalho didático pedagógico mediado por “Tecnologias Ciberulturais” no município de Palmas, no Tocantins com o programa “Palmas Home School” das escolas municipais palmenses; dos “arranjos curriculares” da Universidade Federal do Tocantins (UFT) com os seus 54 cursos presenciais de graduação, ao implementar o “Ensino Remoto” nos seus sete campus de

atuação nos municípios de Arraias, Gurupi, Porto Nacional, Palmas, Miracema, Araguaína e Tocantinópolis. E mais, a experiência do “Ensino Remoto Emergencial (ERE)” da Universidade Federal do Pará (UFPA) com os seus 340 cursos presenciais de graduação nos campi de Belém, Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. O “Ensino Remoto” dessas duas universidades são extensivos a todos os seus *campus* que estão localizados nesses municípios aqui mencionados. Tratamos de arranjos curriculares porque o próprio MEC não chamou pesquisadores, universidades para tratar do Ensino Emergencial como ação coordenada.

Temos constatado, a partir de nossas reflexões e participação no debate nacional e local sobre o papel da Educação durante a pandemia, que as orientações definidas pelos órgãos de gestão pública (Ministério da Educação - MEC e secretarias estaduais e municipais) e de controle social das políticas educacionais (Conselho Nacional de Educação - CNE e conselhos estaduais e municipais) neste período emergencial, apresentam soluções burocráticas e padronizadas, que centralizam o foco na transmissão de conteúdos, prescritos pela BNCC, de forma não presencial ou de forma híbrida e na reorganização do calendário escolar, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, suscitando preocupações, inquietudes e ansiedades nos educadores, estudantes e seus familiares, especialmente porque não são acolhedoras das demandas, necessidades e interesses desses seguimentos (HAGE; SENA, 2021, p. 2).

Diante dessa constatação tratemos do Programa “Palmas Home School” implementado nas escolas municipais de Palmas, a partir do mês de fevereiro de 2021. É um programa para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental do município de Palmas, que passaram a ter atividades escolares em casa com suporte de um “ambiente virtual de aprendizagem”. Foi chamado de Palmas Home School o ambiente virtual e as ferramentas que disponibilizaram textos, atividades, vídeos, livros e sugestões de sites para o aprendizado dos alunos. Há conteúdo para todas as séries do 1º ao 9º ano, além de material para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No segundo semestre de 2020, as 76 escolas municipais da educação básica passaram a ter “tele aulas” de 15 a 20 minutos transmitidas por um canal aberto 5.2 de TV.

O “Ensino Remoto” da UFT, iniciou a partir do momento em que as atividades acadêmicas presenciais foram interrompidas em março de 2020 e o Calendário Acadêmico suspenso desde 31 de março, em ocasião da situação de emergência ocasionada pela pandemia do Coronavírus. As atividades administrativas da Universidade, no entanto, seguiram sendo realizadas remotamente desde então. O Conselho Superior (CONSUNI) da Universidade aprovou posteriormente as “Diretrizes Gerais para desenvolvimento das atividades acadêmicas da UFT, Ensino Remoto (Online) e Ensino Híbrido, durante o período emergencial decorrente do Coronavírus (Covid-19)”.

Anterior às diretrizes a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), emitiu a Instrução Normativa N° 02/2020 - PROGRAD/UFT, na qual tratou de algumas orientações acadêmicas, aos servidores da UFT, quanto às medidas de proteção para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19). A normativa orientou quanto à interação de professores e alunos, no sentido de que deveria passar a ser realizada por meio de “Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)” hospedado no Sistema Integrado de Salas Virtuais (GIS), com possibilidade também da utilização do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*. Estas plataformas, ambientes e ferramentas possuem interface com Sistema Integrado de Ensino (SIE) da UFT, com a lista de alunos de matrículas *online* nas respectivas disciplinas.

Para professores e alunos a acessibilidade e usabilidade dessas plataformas, ambientes e ferramentas exigiram algumas habilidades nos links tais como: abertura e criação da sala virtual e utilização das funcionalidades do Sistema Integrado de Salas Virtuais (GIS). O GIS passou a ser mais utilizado como suporte ao “Ensino Remoto” na UFT, a partir da Pandemia, se constituindo assim no repositório de materiais complementares.

A Resolução N° 23, de 30 de março de 2020, que dispõe acerca do Plano de Contingência para

desenvolver as atividades administrativas e acadêmicas da UFT, tendo em vista as medidas de proteção para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19), trouxe o entendimento da necessária “suspensão do calendário acadêmico 2020/UFT, e a não realização de quaisquer atividades referentes às aulas e/ou conteúdos, presenciais ou não, que tenham a finalidade de registro ou reposição das aulas previstas na grade curricular dos referidos cursos”.

Na UFT o documento que normatizou o “Ensino Remoto”, ao se referir às atividades acadêmicas práticas, de campo ou estágio, em conformidade à sua natureza, definiu que estas não eram compatíveis com o tratamento especial domiciliar, assegurando que as atividades deveriam ser objeto de reposição, em tempo oportuno, salvo quando houver entendimento do Colegiado do Curso sobre a aplicabilidade, em determinadas disciplinas, mediante análise da ementa e características da disciplina.

Foi a Resolução Nº 28, de 08 de outubro de 2020, que fixou Diretrizes Gerais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas da UFT, “Ensino Remoto” (Online) e “Ensino Híbrido”, durante o período emergencial decorrente do Coronavírus (Covid-19). Neste documento é apresentado o conceito de “Ensino Remoto” da UFT, entendendo-o como:

[...] conjunto de atividades acadêmicas realizadas nos componentes curriculares dos cursos de graduação presencial com mediação tecnológica em momentos síncronos e assíncronos durante o período de isolamento social com restrição total da presença física. [...] Por Ensino Híbrido, entende-se o conjunto de atividades acadêmicas realizadas nos componentes curriculares dos cursos de graduação presencial por meio da hibridização de espaços geográficos e digitais, presença física e digital e de tecnologias analógicas e digitais, nos casos onde sejam preservados o distanciamento e a redução significativa do número de estudantes no encontro presencial e com a adoção das medidas de segurança biológica definidas pelo Comitê Institucional Covid-19 (Universidade Federal do Tocantins [UFT], 2020, s/p).

Estes documentos da UFT definiram a hora-aula para o “Ensino Remoto” de 50 minutos. Todavia, desobrigou a exigência de 100% da presença de professores e alunos em um mesmo espaço físico e/ou remoto e/ou em um mesmo horário para que a aula seja contabilizada para professores e alunos. A frequência também deixou de ser considerada como critério de aprovação no componente curricular.

Ainda na definição de “Ensino Remoto” na UFT, os documentos orientaram que deveriam ser garantidos “encontros síncronos” (destaque meu) que correspondessem a no mínimo 25% e no máximo 50% da carga horária total do componente curricular e a carga horária excedente distribuídas em atividades denominadas “estudos independentes” (destaque meu), trabalho em equipes ou outro formato que seja mais adequado ao componente curricular. Também no documento está assegurado que não serão contabilizados o número total de matrículas para integralização curricular, não tendo impacto, portanto, para efeitos de jubramento.

Para os professores, excepcionalmente, foi permitido computar carga horária de ensino no montante de 4 horas-aulas semanais, podendo, quando estiver impossibilitado de “ministrar disciplinas” (destaque meu), completar a carga horária com atividades de extensão, pesquisa e/ou administrativas; assim como os servidores docentes, os técnicos administrativos em educação e discentes, ficaram desobrigados de participarem de quaisquer atividades presenciais.

O “Ensino Remoto Emergencial (ERE)” da UFPA. Nessa Universidade, as aulas iniciadas no início do semestre de 2020 foram suspensas até o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, aprovar o “Ensino Remoto Emergencial (ERE)” conforme a Resolução Nº 5.294, de 21 de agosto de 2020. Importante destacarmos também a definição de “Ensino Remoto Emergencial (ERE)” no documento do Conselho Superior da Universidade, sendo descrito como:

[...] um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que prescindem do

compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e discentes e que podem ser efetivadas a partir de:

I. Realização de atividades por meios digitais (salas de web conferência; vídeo aulas exibidas ao vivo ou gravadas; conteúdos em diferentes linguagens e formatos organizados em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; correio eletrônico; sites de redes sociais; aplicativos de mensagens instantâneas, entre outros);

II. Adoção de técnicas e estratégias e de materiais didáticos com orientações pedagógicas divulgados por meio de canais acessíveis aos(as) estudantes;

III. Organização e apresentação de um conjunto de orientações para realização de atividades pelos(as) discentes (leituras dirigidas; resolução de exercícios; desenvolvimento de projetos e de pesquisas; trabalhos em equipe; produção de conteúdos em diferentes linguagens e formatos; cursos de formação e capacitação em diversas temáticas, entre outras), conforme disponibilidade das unidades e subunidades acadêmicas, em diálogo entre discentes, docentes e técnicos;

IV. Estabelecimento, por meios digitais, de canal de contato direto entre estudantes e docentes responsáveis, para organização de atividades de Ensino Remoto Emergencial (ERE), apresentação de cronograma e esclarecimento de dúvidas no decorrer de sua realização (SIGAA; correio eletrônico; ambiente virtual de ensino e aprendizagem; site de rede social; aplicativo de mensagens instantâneas, entre outros), de acordo com as condições estabelecidas entre docentes, discentes e técnicos;

V. O uso de imagem e voz, bem como os materiais disponibilizados, devem ser utilizados exclusivamente para fins didáticos/pedagógicos previstos nesta Resolução e seu uso indevido ou para fins não educacionais incorrerá na responsabilização de quem os veicular, nos termos das leis internacionais, nacionais e resoluções desta Instituição (Universidade Federal do Pará [UFPA], 2020, p. 2).

Na UFPA “Ensino Remoto Emergencial (ERE)” previu o desenvolvimento de atividades acadêmicas síncronas e/ou assíncronas, e definiu como “síncronas” (destaque meu) aquelas que possibilitam a interação simultânea entre participantes, que se encontram em espaços físicos diferentes, mas conectados, via internet, a um mesmo ambiente virtual, para o estudo de conteúdos diversos e demais atividades de ensino-aprendizagem, podendo ser desenvolvidas por meio de plataformas de web conferência disponíveis na UFPA, tais como Conferência Web RNP, *Google Meet* e *Microsoft Teams*, além da possibilidade de utilização de ferramentas síncronas, tais como o Chat (bate-papo) do SIGAA e do *Moodle*, aplicativos de mensagens instantâneas como *WhatsApp* e *Telegram* ou transmissões ao vivo pelo *YouTube*, entre outros recursos.

O documento da UFPA continuou conceituando, por sua vez, as “atividades acadêmicas assíncronas” (destaque meu) como sendo aquelas que podem ser realizadas por meio de plataformas, ferramentas digitais e outras estratégias de interação não digital, que possibilitem a comunicação não simultânea entre participantes que se encontram em espaços físicos diferentes, dentro de um prazo pré-estabelecido pelos(as) docentes responsáveis pela atividade, pré-estabelecidos e acordados entre docentes e discentes. Elenca que estas poderão ser desenvolvidas por meio da postagem e organização de materiais e tarefas em Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) disponíveis na UFPA, tais como: SIGAA, *Moodle* e *Google Classroom*, além do uso de ferramentas assíncronas, como os fóruns (espaços de discussão) dos AVA, correio eletrônico, questionários, planilhas, agendas, videoaulas, porta-arquivos virtuais (*Google Drive*, *Dropbox*, outros) e outros recursos digitais.

Na UFPA também ficaram suspensas a contagem do tempo para integralização curricular de curso até que seja reiniciada a oferta presencial das atividades curriculares, respeitadas as especificidades dos diversos níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES (IN)PARCIAIS DAS OPÇÕES, CONFUSÕES, CONTRADIÇÕES METODOLÓGICAS E/OU ESTRATÉGIAS DE ENSINO MULTIMODAL

Na modalidade de “Educação à Distância (EaD)”, quando há a oferta das atividades organizadas em parte presencial e outra mediada por tecnologias digitais, considera-se como sendo “Educação Combinada” (ROCHA, 2016). Durante a Pandemia, com a suspensão do “Ensino Presencial”, os “arranjos curriculares” passaram a ser chamados de “Ensino Híbrido” ou “Ensino Remoto”.

Os apontamentos que estamos fazendo resultam da pesquisa participante, documental qualitativa, buscando, por meio da “análise de conteúdo”, entender o programa “Palmas Home School” das escolas municipais palmenses; o “Ensino Remoto” da UFT e o “Ensino Remoto Emergencial” da UFPA. E a partir destes com base na nossa empiria, refletirmos as diversas opções, as confusões, as contradições do trabalho pedagógico com a utilização de diferentes formatos de educação mediada por tecnologias digitais em tempos de Pandemia.

Primeiramente “Ensino Híbrido” ou “Ensino Remoto” não se confundem com “Educação à Distância (EaD)”. A “EaD” é uma modalidade de educação pública e privada, regulamentada no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9.394/1996), implementada pelos Decretos Nº 2.494/1998, Nº 2.561/1998 e pela Portaria Ministerial Nº 301/1998. Com a implantação do “Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” pelo Decreto Nº 5.800/2006, essa modalidade, no setor da educação pública, visou “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” e tendo sido discutida, debatida no Encontro Brasileiro de Educação Superior a Distância (ESUD), que em 2015, iniciou sua versão internacional.

O “Sistema UAB” visou a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulassem a articulação na oferta dos três níveis federados (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, com fomento, implementação e avaliação de polos e execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. A iniciativa privada de “EaD” é coordenada pela “Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)” sociedade científica, fundada em 21 de junho de 1995.

Já assinalamos que, na modalidade “Educação à Distância (EaD)”, a oferta das atividades organizadas em parte presencial e outra mediada por “Tecnologias Ciberulturais” são consideradas como “Educação Combinada”, o *Blended Learning* (ROCHA, 2016). O “Ensino Híbrido” conhecido como a tradução de *Problem Based Learning*, “Ensino baseado em um Problema”, começa a ser disseminado por volta dos anos 2000, justamente com o termo *Blended Learning* a princípio como Ensino nas empresas e nos cursos de idiomas. Entretanto, as discussões, estudos e pesquisas sobre “Hibridização” da “Presencialidade”, “Presença-Ausência” e “Co-Presença” (ROCHA, 2016) fazem parte das linhas de pesquisas nos programas de educação Brasil a fora.

Com base neste contexto, experiências nacionais e internacionais, passaram a experimentar o “Ensino Presencial ou à Distância” na perspectiva do “Educar na Cibercultura” de Pierre Levy (2000), a “Educação em Rede” de Margarita Victoria Gomez (2004), o “Ensino Hipertextual” de Andrea Ramal (2002), a “Sala de Aula Interativa” e “Educação Online” de Marco Silva (2002, 2003), a “Aprendizagem Ubíqua”, “Aprendizagem Hipermediática” de Lúcia Santaella (2013), o “Ensino Híbrido” de Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani (2015), assim como a “experiência de *smartphone* na sala de aula na educação mediada por tecnologias” (MIRANDA; ROCHA, 2020), a “formação docente e uso das tecnologias como ferramentas de interatividade” (ROCHA, 2016), as “práticas pedagógicas curriculares e uso das tecnologias na contemporaneidade” (ROCHA; PINHO, 2011). Porém o “Ensino Híbrido” me parece ser um “arranjo curricular” experimentado durante a Pandemia da Covid-19, especialmente, nas escolas e universidades públicas.

Um outro aspecto a se destacar na “EaD” é a quantidade de profissionais envolvidos na criação de conteúdos: uma equipe multidisciplinar composta por conteudistas; revisores de textos; *web designers*; programadores e desenvolvedores de softwares educacionais e objetos virtuais de aprendizagem; equipe de estúdio áudio e vídeo; equipe de TI; professores formadores; tutores presenciais em polos e tutores à distância; supervisores; coordenadores de cursos.

Por outro lado, no momento em que as escolas e universidades, devido à pandemia, suspenderam a oferta de “Ensino Presencial”, vários “arranjos curriculares” de ensino foram sendo experimentados, mas sem experiência efetiva de acessibilidade e usabilidade. Com base na análise interpretacionista que fizemos do programa “Palmas Home School” das escolas municipais palmenses; dos “arranjos curriculares” do “Ensino Remoto” da UFT e o “Ensino Remoto Emergencial” da UFPA; e na nossa experiência, sinalizamos sobre as opções, confusões, contradições metodológicas e/ou estratégias de “Ensino Multimodal” (PEREIRA; ROCHA; VICENTE, 2021).

No que se refere ao “Ensino Híbrido” que se constitui numa metodologia que envolve tanto as aulas presenciais quanto remotas; um regime misto entre sessões presenciais e a distância, por exemplo; não se identificou no documento da UFT, uma aceção objetiva do “o como” seria conceitualmente a implantação dessa estratégia de ensino, dado que o misto exige uma parte presencial ou em casa, ou ainda, sem necessariamente exigir na sincronidade reuniões em aplicativos numa mesma plataforma e num mesmo horário.

No programa das escolas palmenses, num primeiro momento, assim como previsto no “Ensino Híbrido”, houve um rodízio entre os alunos. O rodízio geralmente é realizado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo, em média, 35% dos alunos em aula, enquanto os outros 65% devem estudar de casa. E ainda, na educação básica, o programa previu a retirada e entrega presencial de material de estudos nas escolas. Ora, o “Ensino Híbrido” é desafiante para professores e alunos da educação básica. Para os professores além de se ocuparem com o planejamento de aulas mediadas por “Tecnologias Ciberulturais”, eles devem continuar ofertando atividades para o estudo individual do aluno.

Por outro lado, apesar dos documentos da UFPA trazerem definições sobre “atividades síncronas e assíncronas” do “Ensino Remoto Emergencial”, sinalizamos a partir da nossa experiência na UFPA e UFT, uma certa insegurança jurídica em relação à gravação de aulas ao vivo, direitos de imagens, direitos autorais no “Ensino Remoto”. Questões estas que na modalidade de “Educação à Distância (EaD)” já existe parametrização legal. Lembremos aqui as questões sobre princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, expressa no Marco Civil da Internet, na Lei Nº 12.965, de 23 de abril de 2014.

A partir do Marco Civil da Internet o seu uso passou a ter como fundamento o respeito e garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamento, com proteção da privacidade e a proteção dos dados pessoais. No que se refere aos direitos e garantias dos usuários, ficou assegurado o direito à inviolabilidade da intimidade e da vida privada, sua proteção e indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação, além da inviolabilidade e sigilo do fluxo de suas comunicações pela internet, à inviolabilidade e sigilo de suas comunicações privadas armazenadas, salvo por ordem judicial.

E ainda, a Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, chamada de Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), regulamentou o tratamento de “dados pessoais”, que somente poderá ser realizado mediante o fornecimento de consentimento pelo titular; para a realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais; além do que os dados pessoais poderão ser tratados quando o acesso é público devendo-se considerar a finalidade, a boa-fé e o interesse público que justificaram sua disponibilização; assegurando também que, “dados anonimizados” não serão considerados dados pessoais.

Ao tratarmos de “Ensino Remoto” escolas e universidades têm trabalhado durante a Pandemia para dar acesso ao “Saberes Curricularizados” por meio das “Tecnologias Ciberulturais”. Entretanto, temos um outro desafio quando se refere aos alunos com alguma deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Todavia, desde 2017, existe o Movimento Web para Todos, que visa “mobilizar a

sociedade para a causa da acessibilidade digital, e contribuir para transformar a web brasileira em um ambiente inclusivo para todos”.

Outro aspecto é sobre a inabilidade de parte dos professores com as “Tecnologias Ciberulturais”, apesar de outra parte deles, os professores usuários experts imersivos ubíquos, serem muito influenciáveis pelo “padrão de TV” (conjunto de regras, implícitas e explícitas ideológico, rigoroso de uma emissora de TV pública, educativa ou TV comercial aberta ou privada para assinantes), claramente distinto das práticas educativas, nas atividades síncronas do “Ensino Remoto”. A TV comercial tem numa grade de programação, por exemplo, na qual a veiculação de uma campanha publicitária com duração de 60 segundos, durante o break de um programa jornalístico, chega a custar o valor de R\$ 1,299 milhão de reais e uma grande equipe de profissionais da área de rádio e TV com formação e funções definidas tais como: jornalista; relações públicas; técnico de criação, produção, edição e roteiro; animador e finalista de conteúdos audiovisuais, técnicos de iluminação, de cenário, de sonorização, de equipamentos técnicos de filmagem, das condições do ambiente para gravações, além de diretor de imagens; cinegrafista; repórteres.

As *lives* (transmissão de áudio e vídeo na internet) são outros exemplos, que estão sendo bastante utilizadas desde o início da Pandemia, mas na perspectiva das *lives* de artistas de segmentos diversificados da música e das artes, como se o “Ensino Remoto” fosse *pocket shows* individuais, produzidos por estúdios de música e transmissão com hora marcada.

Pois bem! escolas e universidades não visam no “Ensino Remoto” engajamento entre quem transmite e quem assiste uma live, com captação de seguidores e fidelização de seguidos existentes. E nesse processo o desconhecimento de ferramentas do YouTube para transmissão ao vivo, de aplicativos como *streamyard*, com transmissão de vídeos ao vivo, além da velocidade da internet que sempre são desculpas para que alunos não liguem as câmeras, veem tornando o “Ensino Remoto” em “Educação Mediatizada”. Sim, os “Saberes Mediatizados” não são selecionados e organizados da mesma forma que nos sistemas educacionais curricularizados, seja na escola ou na Universidade, seja aqui na região Norte ou em outro território. Por isso, está ocasionando o que chamamos de “Desformalização do Conhecimento” (BRAGA; CALAZANS, 2001), no entorno de uma fascinação pela conectividade, interação e interatividade que vem dificultando o valor do “Auto Aprendizado”.

Para os alunos do “Ensino Híbrido” com parte de estudos em casa, o espaço físico a ser partilhado (sala de casa, mesa de jantar, escritório onde também estão outras pessoas da família trabalhando em “Home Office”) têm atrapalhado os estudos dos alunos. Devido à falta de local adequado e pela quantidade de pessoas no compartilhamento em atividades diversas de estudos o auto aprendizado tem sido impactado.

Há dificuldades de outra natureza, como é o caso das “atividades síncronas extras” para esclarecer metodologias de aprendizado, dúvidas na realização das atividades de “auto aprendizado”, assim como a impossibilidade de interação entre colegas, levando ao desinteresse e desestímulo pelo estudo individual, agravado pela falta de hábito de estudos sem orientação e mediação no trabalho didático-pedagógico.

Muito comum nestes tempos pandêmicos tem sido o apelo às chamadas “Metodologias Ativas”, a “Sala de Aula Invertida”, um reavivamento das acepções deweyana e montessoriana de apreensão, que foram praticamente abandonadas no “Ensino Presencial” e que agora surgem no “Ensino Remoto” para descentrar o trabalho pedagógico do professor e centrar no aluno, mudando assim apenas o sujeito-focal do processo. O fundante na perspectiva curricular dos processos de formação do itinerário do trabalho pedagógico é a “Relação com o Saber”, independentemente se o professor é o mediador, se a mediação é feita por “Tecnologias Ciberulturais”, se estamos refletindo sobre o “Ensino Presencial”, “EaD”, “Ensino Híbrido” ou “Ensino Remoto”.

Na educação superior, o “Ensino Híbrido” requer infraestrutura tecnológica (tablets, notebooks e desktops) por exemplo, além da falta de banda larga WiFi em casa para além de pacotes de dados nos *smartphone* dos alunos. Professores inabilitados para criação de salas virtuais de aprendizagem, e

desenvolvimento de plataformas *onlines* (desconhecimento de customização da plataforma, sua acessibilidade, usabilidade e linguagem hipermediática). A falta de domínio de programas e plataformas desenvolvidas para o “Ensino Online”, somam-se às outras dificuldades, a exemplo da plataforma Moodle, muito comum nas universidades sem atualização há muito tempo, além da linguagem estrangeira de aplicativos e dificuldades de mediar o trabalho pedagógico com as ferramentas de reunião *online* como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams. A grande maioria das ferramentas de tecnologias digitais são produtos estrangeiros, sem versão para o português, como os aplicativos que são configurados em língua inglesa.

A suspensão das aulas presenciais requereu dos professores a intensificação do trabalho em casa, o chamado “Home Office”, o que acarretou o aumento de seus gastos com energia elétrica, com plano de internet, aumentando também a carga horária de trabalho para o acompanhamento individual de alunos, independentemente do horário, de dias da semana ou até em períodos de descanso.

A partir desse pressuposto há que se refletir sobre as desigualdades social e de renda, pois muitas das famílias que vivem com até 1 salário mínimo, não possuem WiFi, em contraponto às famílias da classe média que apenas 1% não tem conexão de internet. O Censo Escolar de 2020 mostrou que, na educação infantil, a internet banda larga está presente em 85% das escolas particulares, todavia na rede municipal, o percentual é de 52,7%.

São muitos os desafios do “Ensino Híbrido” na Amazônia Tocantina como: formação de professores quanto à acessibilidade/usabilidade de plataformas e aplicativos de suportes ao ensino; melhoria de infraestrutura de tecnologias digitais nas escolas e universidades da região Norte do Brasil, assim como falta de acesso a streaming (tecnologia de transmissão de dados pela internet), etc. Todavia, uma das ações do presidente Jair Bolsonaro foi vetar integralmente o Projeto de Lei (PL) da Câmara dos Deputados que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para estados, Distrito Federal e municípios para que garantissem acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da Pandemia. Obviamente que sem investimento em conectividade nas escolas e universidades amazônicas e na formação de professoras o “Ensino Remoto” será basicamente “Home Office” sem recursos multimídia, com graus baixíssimos de interatividade e com currículos desarticulados e o trabalho pedagógico, nestes tempos, cada vez mais precarizado.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. A. MATIAS, J. C. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 27, 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35310>. Acesso em: 12 dez 2020.

BUCCO, R. **Programa Amazônia Conectada não atingiu objetivos, diz TCU**. TeleSíntese, novembro 4, 2019. Disponível em: <https://www.telesintese.com.br/programa-amazonia-conectada-nao-atingiu-objetivos-diz-tcu/>. Acesso em: 12 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.853**, de 8 de julho de 2019. Altera a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, para dispor sobre a proteção de dados pessoais e para criar a Autoridade Nacional de Proteção de Dados; e dá outras providências, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13853.htm#art1. Acesso em: 12 dez 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.965**, de 23 de abril de 2014. (Vide Lei nº 13.709, de 2018) (Vigência). (Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil), 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 12 dez 2020.

BRASIL. (2018). **Decreto nº 7.175**, de 12 de maio de 2010. Institui o Programa Nacional de Banda Larga – PNBL. Revogado pelo Decreto nº 9.612, de 2018, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7175.htm. Acesso em: 12 dez 2020.

BRAGA, J. L; CALAZANS, R. Z. **Comunicação e educação**: questões na interface. São Paulo, SP: Hacker, 2001.

COSTA, W. Internet para o interior do Amazonas: conheça iniciativas que atuam na melhoria da

conexão. **9º Fórum da Internet no Brasil**. Portal Amazônia, 2019. Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/internet-para-o-interior-do-amazonas-conheca-iniciativas-que-atuam-na-melhoria-da-conexao/>. Acesso em: 12 dez 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Pesquisa com mais de 15 mil professores da rede pública aponta as condições de trabalho para desenvolvimento de aulas remotas durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73263-pesquisa-com-mais-de-15-mil-professores-da-rede-publica-aponta-as-condicoes-de-trabalho-para-desenvolvimento-de-aulas-remotas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 12 dez 2020.

HAGE, S. A; SENA, I. P. F. S. Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021. p. 1-14. ISSN1983-1579. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>. Acesso em: 12 dez 2020.

HECKSHER, M. **Mortalidade por covid-19 e queda do emprego no brasil e no mundo**. IPEA/Nota Técnica, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37981&Itemid=457. Acesso em: 12 dez 2020.

JULIÃO, H. **Brasil chega a 10,764 milhões de acessos em fibra na banda larga fixa**. Teletime, 2020. Disponível em: <https://teletime.com.br/26/03/2020/brasil-chega-a-10764-milhoes-de-acessos-em-fibra-na-banda-larga-fixa/>. Acesso: 16 mai 2020.

MALETTA, A. P. B.; FERREIRA, M. M. M.; TOMÁS, C. A. Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26. 2020. p. 9-20. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.34110>. Acesso: 16 mai 2020.

MENDONÇA, F. D et al. Região Norte do Brasil e a pandemia de Covid-19: análise socioeconômica e epidemiológica. **Journal Health NPEPS**, Tangará da Serra, v. 5, n. 1, 2020. p. 20-37. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.30681/252610104535>. Acesso: 16 mai 2020.

MIRANDA, J. F.; ROCHA, J. D. T. (2020). Cibercultura e mobilidade: a utilização de smartphones em sala de aula. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, 2020. p. 104-120. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1933>. Acesso: 16 mai 2020.

PACHECO, J. A. & MAIA, I. B. Avaliação das aprendizagens no contexto de políticas curriculares de accountability. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25io.23778>. Acesso: 16 mai 2020.

PEREIRA, M. A.; ROCHA, J. D. T.; VICENTE, K. B. O “ensino remoto emergencial”: a experiência do ensino superior privado da faculdade Itop. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, 2021. p. 295-305. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6250>. Acesso: 16 mai 2020.

ROCHA, J. D. T. Currículo convergente da *blended learning*: a integração multimodal presencial e a distância na oferta de cursos de graduação na UFT. In: Isabel Cristina Auler Pereira; Maria José de Pinho. (Org.). **Perspectivas da formação docente**: o programa Parfor em foco. 1ed., Palmas - TO: EDUFT, 2016.

ROCHA, J. D. T.; PINHO, M. J. DE. A presença-ausência das tecnologias digitais na formação de professores. In: Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza; Solange Martins Oliveira Magalhães. (Org.). **Professores e Professoras**. Formação: poiésis e práxis. 1ed., Goiânia: PUC Goiás, 2011.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).