

DE INOVAÇÃO À INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS RURAIS REMOTAS EM WESTMAN MANITOBA DURANTE A COVID-19

FROM INNOVATION TO INCLUSION: RURAL REMOTE EXPERIENCES IN WESTMAN MANITOBA DURING COVID-19

DE LA INNOVACIÓN A LA INCLUSIÓN: EXPERIENCIAS RURALES REMOTAS EN WESTMAN MANITOBA DURANTE EL COVID-19

Gustavo Moura

Brandon University, Faculty of Education

Cathryn Smith

Brandon University, Faculty of Education

RESUMO. Este artigo explora resultados de uma pesquisa realizada em contexto rural durante a COVID-19. Na pandemia, o ensino remoto emergencial foi adotado numa primeira instância em Manitoba, Canadá. No reinício do ano letivo, porém, as escolas retornaram às aulas físicas e alguns alunos, que tinham alguma condição médica que os impediram de retornar às escolas, precisavam de uma alternativa. A colaboração entre escolas de sete divisões escolares distintas no oeste da província possibilitou o desenvolvimento de um programa inovador de ensino remoto que atendesse a essa população. Esta pesquisa-ação coletou dados de pais, alunos, professores, consultores curriculares, e diretores dentro deste programa. Professores e consultores trabalharam juntos no planejamento pedagógico e logístico para que a inclusão dessas famílias na escola remota ocorresse de forma natural. Os pais de alunos assumiram uma posição de co-educadores de alunos da pré-escola ao oitavo ano, foram imersos num contexto remoto e se adaptaram a novos sistemas de ensino e avaliação. Diretores mantiveram contato com as famílias participantes do programa, e auxiliaram os demais profissionais em funções administrativas extras. Parte da análise destes dados, apresentada neste artigo, surtiu reflexões acerca do contexto de inovação em que o programa se desenvolveu, da inclusão de alunos no ensino e aprendizagem durante a pandemia, inclusão digital e comunicação remota. Pautados nas teorias de colaboração (digital), tecnologias e educação, COVID-19 e educação, e ensino remoto, as discussões apresentadas neste artigo abordam possibilidades, potencialidades, e desafios de uma educação ressignificada por conta da pandemia.

Palavras-chave: Inovação. Ensino remoto. Rural. Manitoba. COVID-19.

ABSTRACT. This paper explores results of a study carried out in a rural context during COVID-19. During the pandemic, emergency remote learning was first adopted in Manitoba, Canada. At the beginning of the following school year, however, schools returned to in-person

Gustavo Moura e Cathryn Smith

classes and some students, who had a medical condition that prevented them from going back to schools, needed an alternative. Collaboration from seven distinct school divisions in Western Manitoba made it possible to develop an innovative remote learning program that would serve this population. This action research collected data from parents, students, teachers, curriculum consultants, and principals within this program. Teachers and consultants worked together in the pedagogical and logistical planning so that the inclusion of these families in the remote school would take place in a natural way. Parents of students, who took on a role as co-educators of students from pre-school through eighth grade, were immersed in a remote context and had to adapt to new teaching and assessment systems. Principals maintained contact with the families participating in the program, and helped other professionals with extra administrative functions. Part of the analysis of these data, presented in this paper, led to reflections on the context of innovation in which the program was developed, the inclusion of students in teaching and learning during the pandemic, digital inclusion, and remote communication. Based on the theories of (digital) collaboration, technologies and education, COVID-19 and education, and remote learning, the discussions presented in this paper address possibilities, potentials, and challenges of a new meaning of education due to the pandemic.

Keywords: Innovation. Remote learning. Rural. Manitoba. COVID-19.

RESUMEN. Este artículo explora los resultados de una encuesta realizada en un contexto rural durante COVID-19. En la pandemia, el aprendizaje remoto de emergencia se adoptó por primera vez en Manitoba, Canadá. Sin embargo, al comienzo del año escolar, las escuelas volvieron a las clases físicas y algunos estudiantes, que tenían una condición médica que les impedía regresar a la escuela, necesitaban una alternativa. La colaboración entre escuelas de siete divisiones escolares distintas en la parte occidental de la provincia hizo posible desarrollar un innovador programa de aprendizaje a distancia que serviría a esta población. Esta investigación de acción recopiló datos de padres, estudiantes, maestros, asesores curriculares y directores dentro de este programa. Docentes y consultores trabajaron juntos en la planificación pedagógica y logística para que la inclusión de estas familias en la escuela remota se hiciera de forma natural. Los padres de los alumnos asumieron el papel de coeducadores de alumnos desde preescolar hasta octavo grado, se sumergieron en un contexto remoto y se adaptaron a los nuevos sistemas de enseñanza y evaluación. Los directores mantuvieron contacto con las familias que participaban en el programa y ayudaron a otros profesionales con funciones administrativas extra. Parte del análisis de estos datos, presentado en este artículo, dio lugar a reflexiones sobre el contexto de innovación en el que se desarrolló el programa, la inclusión de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia, la inclusión digital y la comunicación remota. Con base en las teorías de la colaboración (digital), las tecnologías y la educación, el COVID-19 y la educación, y el aprendizaje a distancia, las discusiones que se presentan en este artículo abordan las posibilidades, potencialidades y desafíos de una educación dada un nuevo significado debido a la pandemia.

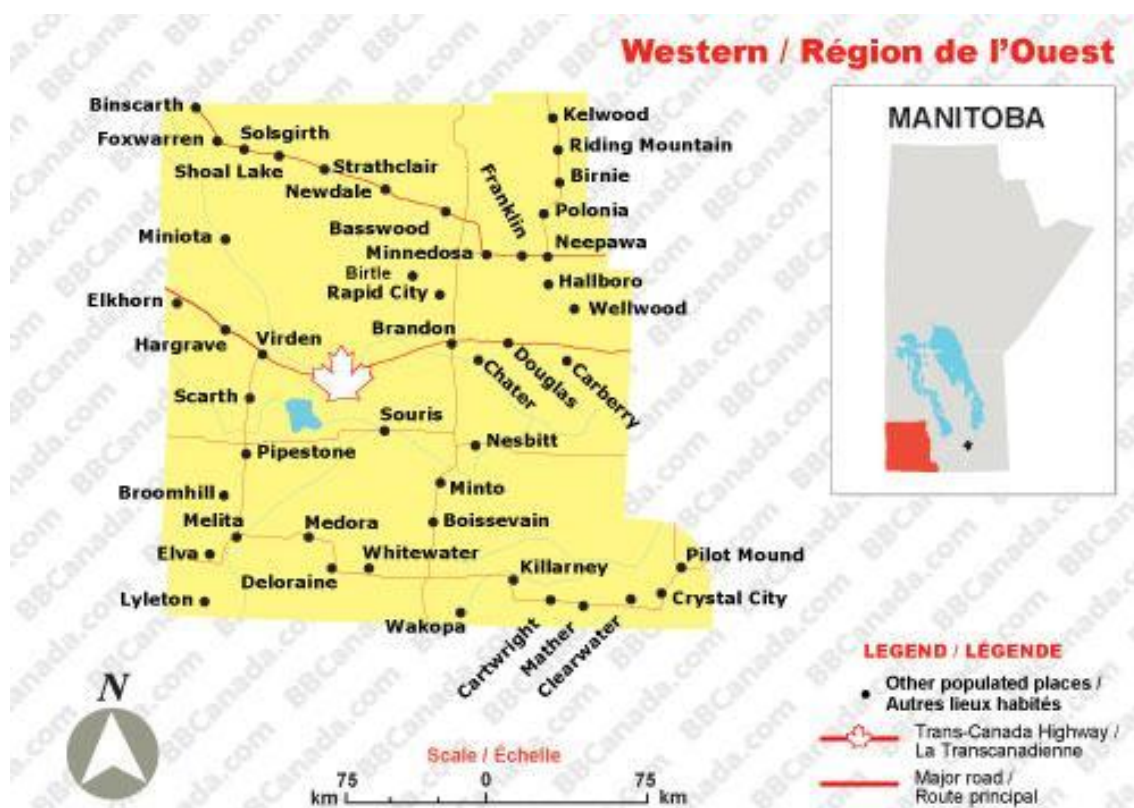
Palabras clave: Innovación. Aprendizaje remoto. Rurales. Manitoba. COVID-19.

Gustavo Moura e Cathryn Smith

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo explorar uma iniciativa rural de ensino remoto no oeste de Manitoba (ver Figura 1). A aliança de sete divisões escolares, incluindo mais de 30 escolas diferentes, serve de modelo de colaboração para o ensino numa época de pandemia. O desenvolvimento inovador deste programa deve ser reconhecido por sua origem e originalidade, e analisado para se entender as diferentes nuances do que significa ser inclusivo. Para se entender um pouco do contexto escolar de Manitoba, é importante, primeiramente, descrever como o ano letivo funciona e definir os diferentes tipos de programas existentes.

Figura 1 - Região Oeste da Província de Manitoba



Fonte: <https://bbcanada.com/manitoba/western>

O ano escolar em Manitoba tem início em setembro todo ano. Como o Canadá possui duas línguas oficiais, é comum encontrar escolas que ofereçam programas de ensino em inglês e francês. Quando o programa é em inglês, os alunos ainda têm a opção de fazer aulas de francês, e neste caso, a língua é tratada como uma segunda língua no currículo escolar. Quando em francês, o programa é denominado Imersão Francesa, ou seja, todas as aulas ocorrem primeiramente em francês. Os horários de aulas em Manitoba variam de escola para escola. De maneira geral, as aulas iniciam às 9h da manhã e finalizam às 15h da tarde. Contudo, quanto mais velhos os alunos, mais flexíveis estes horários são, visto que os alunos escolhem quais disciplinas eles fazem no ano. Para esta pesquisa, a metodologia “pesquisa-ação” (Stringer, 2008, p. 2):

não é apenas um processo formal de investigação, mas pode ser aplicada sistematicamente como uma ferramenta de aprendizagem em salas de aula e escolas. Às vezes referido como aprendizagem investigativa, é particularmente relevante para aqueles que se engajam em abordagens construtivistas da pedagogia. [...] é também uma ferramenta de gestão, fornecendo os meios para o desenvolvimento de planos, políticas, programas e procedimentos eficazes em sala de aula, escola ou nível regional.

As discussões apresentadas neste artigo abordam possibilidades, potencialidades, e desafios de uma educação ressignificada por conta da pandemia. As teorias de colaboração (digital) (ADAIR-GAGNON, 2020d; ADAIR-GAGNON, 2020g; MANITOBA REMOTE LEARNING SUPPORT CENTRE, 2021), tecnologias e educação, COVID-19 e educação (GURR, D., & DRYSDALE, 2020; NORTH; VITTO; HICKAM; SANTEN; MESSMAN, 2020), e ensino remoto (GARCIA, 2014; THE WESTMAN CONSORTIA, 2020) reforçam um olhar crítico para como se faz educação e o impacto desta na sociedade.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

A aliança denominada *Westman Consortia Partnership* (WCP) é composta por sete divisões escolares no oeste da província de Manitoba. As sete divisões escolares que pertencem a este grupo são *Brandon, Park West, Southwest Horizon, Rolling River, Mountain View, Swan Valley*, e *Fort La Bosse*. Esta aliança ocorreu durante a pandemia da COVID-19 para prover acesso ao ensino remoto a alunos e famílias com algum diagnóstico médico que os impediam de frequentar aulas presenciais. A pessoa responsável pelo contato entre pesquisadores e participantes da pesquisa foi o assistente superintendente da Divisão Escolar de Brandon

Diferentemente de março de 2020, quando todos os alunos de escolas em Manitoba migraram para o ensino remoto em resposta a pandemia, em setembro de 2020, os pais de alunos tiveram que providenciar documentação médica para continuar com a opção de ensino remoto. Durante as matrículas, seis das sete divisões escolares acima computaram 154 alunos da pré-escola ao oitavo ano, vindos de 39 escolas diferentes, que fizeram requerimento para continuar no ensino remoto. As divisões escolares decidiram juntar seus recursos e especialidades para providenciar os serviços aos alunos matriculados remotamente. Destes alunos, 130 estavam no programa em Inglês, e 24 no programa de Imersão Francesa. Ao todo, oito grupos foram formados com estes alunos: pré e primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano, dois quinto e sexto anos, sétimo e oitavo ano para os alunos no programa inglês, e um grupo do pré ao oitavo ano para os alunos em Imersão Francesa). Um professor foi alocado para cada um destes diferentes grupos, e estes professores foram contratados a partir do quadro de funcionários de algumas das divisões escolares. Durante a pesquisa, o número de alunos passava de 170 e três novos professores haviam sido contratados.

O documento de Diretrizes do Ensino Remoto da WCP (2020) delinea a organização da parceria e identifica algumas considerações acerca do ensino remoto para professores, pais, e alunos; detalha alguns pontos administrativos; propõe expectativas de professores; descreve os passos de implementação do programa; e mostra os planos de se desenvolver um documento de guia parental. Como as aulas supostamente iniciavam no dia 21 de setembro daquele ano, os professores contratados puderam contatar as famílias na semana anterior para explicar o planejamento individual e de grupo para o ensino e aprendizagem.

A agenda de ensino remota incluía aulas diariamente exceto sextas-feiras, quando os professores tinham a tarde livre para se encontrarem com outros professores e os consultores do currículo, e planejarem colaborativamente as suas aulas. Os consultores de currículo eram administradores que ainda respondiam aos diretores das escolas, mas que providenciavam suporte pedagógico aos professores, alunos, e responsáveis durante o ensino remoto. Estes consultores eram, em sua maioria, de Brandon, a maior das divisões escolares dentre as que estavam na WCP.

Com o ensino acontecendo nas casas dos alunos, os pais ou responsáveis são chamados a dar suporte à aprendizagem de seus filhos de inúmeras formas - facilitando o acesso digital, monitorando energia e atenção, assistindo à aprendizagem acadêmica, e comunicando com os professores de seus filhos. Existe a necessidade de ajudar os pais e responsáveis nesta tarefa, fazendo com que eles desenvolvam confiança e capacidade como co-educadores.

Os professores têm diferentes papéis como facilitadores no ensino remoto, e também são chamados a improvisar neste contexto. Junto com o ensino remoto, os professores sentem que precisam inovar, colaborar e refletir no que funciona bem para maximizar os aprendizados nas salas de aula, agora

online. Os alunos também estão se adaptando aos novos professores, aos softwares, além de estarem aprendendo com alunos cujos encontros só ocorrem online e com pessoas de escolas diferentes. Para eles, é preciso determinar modos que suportem o crescimento social, emocional e acadêmico para assegurar avaliações formativas e pareceres que estimulam a aprendizagem destes alunos.

Por parte dos administradores, os consultantes de currículo ajudam professores do ensino remoto e se reúnem com eles semanalmente. Os consultantes de currículo fornecem suporte pedagógico e prático e facilitam a colaboração docente no time de professores. O envolvimento dos consultantes de currículo expande oportunidades de se examinar modos de instrução e estratégias de avaliação que estão funcionando remotamente, e os tipos de apoio para professores que garantem a entrega do programa. Os diretores são responsáveis por manter registros provinciais e da escola para cada aluno do ensino remoto, solucionar problemas emergentes e organizar a transição destes alunos e professores de volta para as salas de aula, caso necessário. Como aquele que contata as famílias, e as conecta com a escola e comunidade, os diretores precisam estar informados sobre o que ocorre no ensino remoto de forma eficiente e eficaz.

3 REVISÃO DA LITERATURA E PERSPECTIVA TEÓRICA

Bates (2019) coloca em primeiro plano o contexto educacional em tempos de mudança. Um dos argumentos mais recorrentes observados em tais contextos é o valor econômico e a presença do mercado na reformulação da identidade dos alunos. Bates (2019) afirma que os programas de ensino irão expandir seu trabalho baseado em conhecimento para garantir um fluxo e construção rápidos de conhecimento (BATES, 2019; FAWNS, 2019; GARCIA, 2014), manter-se atualizado com informações oportunas e contextuais (BATES,

2019; BAXTER et al., 2018), e oferecem habilidades de aprendizagem flexíveis e adaptáveis que permitirão aos alunos desenvolver suas habilidades de resolução de problemas (MONTRIEUX; RAES; SCHELLEN, 2017; BAXTER; CALLAGHAN; MCAVOY, 2018). Para atingir esses objetivos, o conceito de conhecimento é discutido como algo que equilibra conteúdo e habilidades. Em tempos de mudança, a Internet desempenhou um papel significativo em quase todos os aspectos da sociedade.

Por exemplo, podemos ver um mundo conectado digitalmente, nossas informações pessoais sendo transferidas e traduzidas em dados que antecipam, preveem e influenciam nosso comportamento, e o desenvolvimento da comunicação de massa alcançando e transformando lugares ao redor do globo. As tecnologias de informação e comunicação (TICs), como ferramenta fundamental neste contexto, ajudam a unir informações e a remodelar as pedagogias de ensino. No ensino fundamental e médio, as TICs oferecem oportunidades para os professores desenvolverem a agência e a democracia (SAVIANI; GALVÃO, 2021) entre seus alunos. Os métodos de ensino e ensino começaram a incluir mais ideias exploratórias e a apresentação de múltiplas perspectivas, mais abertura crítica ao pensamento original e individual e aumentar a probabilidade de questionamento (BATES, 2019).

Em tempos em que as TICs são fundamentais para descrever um mundo que está conectado digitalmente, a pesquisa explorou o papel das TICs em diferentes aspectos da sociedade. Na educação, Bates (2019), por exemplo, argumenta que os educadores são responsáveis por desenvolver habilidades e preparar os alunos para uma sociedade digital. Além disso, ser alfabetizado digitalmente significa estar ciente das diferentes potencialidades das TICs e como elas afetam as interações diárias dos indivíduos. Nas salas de aula, a infraestrutura tecnológica muda as práticas pedagógicas e remodela os saberes epistemológicos (SANTOS, 2019). Isso significa que as TICs estão redefinindo as noções de tempo e espaço, promovendo a agência e a

comunicação e aproximando as pessoas, mesmo quando estão geograficamente separadas.

O papel das TICs nunca foi tão enfatizado e discutido antes da atual situação pandêmica da COVID-19 (FERNANDEZ; SHAW, 2020; NORTH; VITTO; HICKAM; SANTEN; MESSMAN, 2020; REICHER, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021). Com várias escolas primárias / secundárias e instituições pós-secundárias tendo que fechar suas portas e implementar um programa de ensino e aprendizagem remoto de emergência, administradores e professores se viram em meio a desafios para se adaptarem ao 'novo normal'.

Além de entregar conteúdo, diferentes emoções surgiram com a pandemia COVID-19 e os professores não estavam apenas lidando com a entrega de currículos escolares, mas também aprendendo como gerenciar e desenvolver habilidades de enfrentamento com seus alunos na aprendizagem remota (CARPENTER; DUNN, 2020; NORTH et al., 2020; REICHER, 2020; MCGINN; ALPHONSO, 2021). Durante o aprendizado remoto na pandemia, a segurança foi fundamental para impedir a disseminação do vírus, embora alguns países como o Canadá tenham adotado aulas presenciais ou uma mistura de aulas combinadas mais tarde no outono de 2020 (Governo do Canadá). Apesar de alunos, professores, diretores e funcionários da escola retornarem fisicamente à escola, os governos provinciais também aderiram à estratégia de desenvolver a capacidade de aprendizagem à distância.

Por exemplo, a província de Manitoba desenvolveu um plano denominado *Safe Schools* [Escolas Seguras] COVID-19 (*#Restart Manitoba*). A província de Manitoba, Canadá, tem respondido às mudanças imediatas que a COVID-19 trouxe para a população. Na primavera de 2020, as escolas fecharam e transferiram alunos e professores para o ensino à distância, na esperança de que isso fosse uma resposta imediata, mas temporária. Como a aprendizagem remota se tornou algo mais permanente para vários professores e alunos, a

província criou um Centro de Apoio à Aprendizagem Remota (<https://www.mbremotelearning.ca>), em parceria com a *Manitoba Education*, representantes das divisões metropolitana, rural e norte se reuniram para supervisionar o desenho e implementação de uma estratégia provincial para líderes escolares, professores, alunos e famílias” (página do site “Sobre nós”).

O Centro inclui uma estrutura que contém:

a) 'crenças fundamentais e princípios orientadores' que são baseados em evidências e apoiam a implementação da aprendizagem remota.

b) um repositório provincial feito de recursos em inglês e francês, e que pode ser usado para apoiar a aprendizagem em casa.

c) um plano de aprendizagem profissional que visa informar as pedagogias dos professores e as escolhas de aprendizagem remota (por exemplo, como apoiar os alunos em ambientes de aprendizagem de baixa / nenhuma tecnologia?).

d) uma equipe de apoio à aprendizagem à distância (educadores e consultores) para fornecer apoio educacional e de treinamento a professores em toda a província. E,

e) diferentes suportes de aprendizagem para alunos do ensino fundamental e médio que estão aprendendo em casa, com o objetivo de aprimorar o trabalho dos alunos independentes e autônomos (SINEK, 2009).

Além dos serviços acima, o Centro também possui uma página voltada para o Bem-estar, que oferece a professores, alunos e pais recursos e dicas para a manutenção da saúde e do bem-estar. O objetivo do Centro é manter os alunos motivados e ajudá-los a sentir que pertencem a uma comunidade. O Centro reconhece o valor da voz de cada indivíduo e espera trabalhar de forma colaborativa para conscientizar a comunidade, promover interações entre

diferentes pessoas e até mesmo reconhecer e responder aos efeitos do trauma durante a pandemia.

No entanto, o Centro foi oficialmente lançado em janeiro de 2021, enquanto professores e alunos tiveram suas primeiras experiências de aprendizagem à distância a partir da primavera de 2020. Levando em consideração o que esses professores, pais e alunos passaram, contamos com suas experiências compartilhadas para (re)pensar seus papéis na educação. Ao examinar quais estratégias foram desenvolvidas para ensino e aprendizagem remotos durante a COVID-19, Adair-Gagnon (2020a; 2020b; 2020c; 2020e; 2020f), Thompson e Coleman (2021) e Thompson e Thompson (2021) nos fornecem informações sobre como suas experiências mudaram no passado ano.

Thompson e Thompson (2021) e Adair-Gagnon (2020f; 2020g) afirmaram como eles, como professores, precisavam “começar do zero” e reaprender como envolver seus alunos em um ambiente online. Por meio dos vídeos do YouTube, eles encontraram uma maneira de trabalhar em colaboração com outros professores enquanto desenvolvem novos pontos fortes para apoiar uns aos outros e seus alunos. Usar uma plataforma online para criar uma comunidade de indivíduos com experiências semelhantes se alinha aos estudos em educação online no sentido de fomentar uma comunidade conectada digitalmente e desenvolver novas competências dentro do contexto em que todos estão agora inseridos.

No período de transição da aprendizagem presencial para a aprendizagem remota, Thompson e Thompson (2021) disseram que não tinham muito suporte e estavam basicamente “operando o novo sistema às cegas”. Além disso, para buscar suporte em suas pedagogias de ensino, eles contaram com o uso de software online familiar para interagir com alunos e pais (por exemplo, e-mail e WhatsApp), e até mesmo com amigos que

trabalham com Tecnologia da Informação para ensiná-los a navegar e usar outros programas (por exemplo, Google Docs). Thompson (2021) destaca a importância da “Universidade do YouTube” para aprender e implementar novas habilidades em seu ensino.

Adair-Gagnon (2020g), uma professora, usou os vídeos para documentar seus processos de tomada de decisão durante o aprendizado remoto em Manitoba. Em primeiro lugar, Adair-Gagnon (2020f; 2020g) estava "tornando seu pensamento visível" e adicionando às diretrizes da província em termos de trabalho com seus alunos online. Adair-Gagnon (2020b; 2020d) destacou a importância de para ela e seus alunos desenvolverem juntos uma atividade que mostre e reflita sobre o contexto atual de ensino e aprendizagem. Essas atividades garantem que todos eles melhorem suas habilidades de enfrentamento, fornecem perspectivas únicas sobre como suas vidas foram afetadas pela pandemia, ordens e restrições de saúde e dão aos alunos a chance de analisar de forma autêntica e crítica as respostas locais, nacionais e globais em relação à COVID- 19

Além das estratégias pedagógicas, os professores também reavaliaram suas habilidades de gestão de sala de aula. Além de os professores precisarem contar com a participação dos pais, que são multitarefas, na aprendizagem dos alunos (ADAIR-GAGNON, 2020a; THOMPSON; COLEMAN, 2021), eles precisavam se tornar mais flexíveis, entender o novo síncrono e funções de atividades assíncronas e fornecer dicas para uma interação online bem-sucedida (por exemplo, participar e se envolver em reuniões online - seja um aceno de cabeça e apenas um 'polegar para cima', silenciando-se quando não está falando, usando o chat, olhando para o câmera caso estejam usando vídeos). Adair-Gagnon (2020c) indicou que embora a comunicação em tempo real seja algo que ela e seus alunos realmente sentem falta em um ambiente online, seu feedback se tornou mais frequente, portanto, todo o ensino e “tudo leva mais tempo” para ser realizado remotamente.

4 METODOLOGIA

O objetivo geral desta pesquisa era identificar abordagens mais eficazes para fornecer ensino à distância para os alunos do oeste de Manitoba. A pergunta da pesquisa foi: quais crenças, práticas e estratégias são críticas para a aprendizagem rural remota? A WCP fez parte de um trabalho em andamento e o grupo reconhece que está “reconhecendo o navio enquanto o navega” (WCP, 2020, p. 4). Para se adequar a necessidade do grupo, os pesquisadores optaram por uma metodologia de pesquisa ação (STRINGER, 2008) cuja finalidade serve para estudar práticas emergentes e oferecer feedback contínuo por meio de múltiplos ciclos de investigação. Na fase de preparação da pesquisa, um pedido de aprovação ética foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brandon. O apoio financeiro foi recebido pela Tech MB para ambos os ciclos com a finalidade de cobrir custos de pesquisa.

Como a coleta de dados ocorreu entre janeiro e junho de 2021, no fim do ano escolar canadense, esta pesquisa-ação contou com dois ciclos – um questionário online e entrevistas individuais com alguns dos participantes. O primeiro ciclo desta pesquisa-ação coletou feedback inicial de cada um dos grupos participantes envolvidos na iniciativa do ensino remoto: alunos, pais, professores, consultores, e diretores. Os questionários online foram desenvolvidos para todos os cinco grupos de participantes. Cartas-convites e cartas de recrutamento com os links para os questionários digitais foram enviados pelo escritório do superintendente assistente da Divisão Escolar de Brandon. Todos os participantes tiveram acesso aos links, com exceção dos alunos, que precisaram acessar os questionários por meio de seus pais e responsáveis, caso estes concordassem com sua participação.

Os questionários tinham como objetivo determinar as informações demográficas dos participantes do estudo, suas estratégias e experiências durante o programa de ensino remoto. Cada grupo de participantes recebeu um

questionário diferente, porém com perguntas que englobam similaridades dentro de cada contexto. Estrategicamente, os questionários abordaram uma metodologia de métodos mistos, e os pesquisadores desenvolveram tanto questões de múltipla escolha quanto de respostas abertas. Uma vez que os dados dos questionários foram analisados, os resultados foram compartilhados com o Conselho Consultivos da WCP, que conta com um representante por divisão escolar.

A partir da primeira análise, os pesquisadores identificaram questões mais específicas a serem incluídas no segundo ciclo da pesquisa, e utilizadas em entrevistas individuais com os participantes. O mesmo processo de comunicação com os participantes ocorreu novamente, tal como a submissão de uma emenda ao comitê de ética da universidade.

5 DOS DADOS DA PESQUISA À DISCUSSÃO

Informações vindas da superintendência da Divisão Escola de Brandon relatam que os questionários foram enviados a 105 alunos da pré-escola ao quarto ano (Inglês/Imersão Francesa); 76 alunos do quinto ao oitavo ano (Inglês/Imersão Francesa); 11 professores, incluindo um professor da pré-escola que trabalha meio período, e dois outros professores que dividem uma mesma sala, ambos com meio período de trabalho também; 5 consultores de currículo; e 39 diretores. Não foi informado o número de pais que receberam o questionário, mas a carta de convite pedia um responsável por aluno apenas.

No primeiro ciclo de coleta de dados, obteve-se um total de 88 respostas dos participantes da pesquisa: 15 alunos da pré-escola ao quarto ano (Inglês/Imersão Francesa); 6 alunos do quinto ao oitavo ano (Inglês); 38 pais (sendo três pais de alunos da Imersão Francesa); 6 professores; 3 consultores de currículo; e 20 diretores. O segundo ciclo de coleta de dados contou com a participação de dez participantes: um aluno do quinto ao oitavo ano; 4 pais; 3

professores (Inglês/Imersão Francesa); um consultor de currículo; e um diretor. Como a análise dos dados do segundo ciclo ainda está em andamento, este artigo tem um foco principal na análise da primeira etapa da pesquisa.

5.1 Contexto de inovação: demanda e design do programa

Inovação neste contexto retrata a iniciativa de ensino remoto a partir de um movimento de colaboração rural (SLARK, 2020). Na província de Manitoba (WALLIN DAWN, 2009), alguns fatores inovadores já foram identificados por meio de projetos de ensino e aprendizado por meio de cursos profissionalizantes e planejamento, fundos educacionais destinados a projetos criativos que possam ser implementados nas escolas, e outros. No contexto tecnológico, aplicativos, sistemas, e tecnologias têm sido enfatizados como principais meios para aderir a inovação educacional (MONTRIEUX; RAES; SCHELLENS, 2017; BATES, 2019; SALAKHOVA; SHAMSITDINOVA, 2020). E ruralmente, Scott e Louie (2020) abordam também a necessidade de se olhar para uma educação na perspectiva indígena local, apropriando culturas, saberes e tradições indígenas em iniciativas de inclusão e reconhecimento. Preenchendo as lacunas destes aportes teóricos, esta pesquisa classifica a inovação a partir de uma necessidade local.

A pandemia COVID-19 trouxe um desafio imediato para todas as escolas em Manitoba. Alunos, professores e pais precisavam de um programa que pudesse ser desenvolvido rapidamente, acomodasse indivíduos que eram clinicamente mais frágeis, e respondesse às necessidades em constante mudança. A visão inicial de um programa de aprendizado remoto rural baseado em robustez, e que fosse inovador e responsivo serviu de princípios orientadores durante os desdobramentos e execução do programa. Por isso, para considerar o caráter inovador deste ensino remoto, é importante ressaltar

o contexto de onde ele surgiu, abordar a necessidade que transformou o ensino remoto em modelo para outras instituições e até mesmo o governo.

5.2 Necessidade do programa

A necessidade do programa é fundamental na mente das pessoas, e todos os grupos de participantes comentaram sobre isto. O programa foi concebido como um serviço essencial que atendeu às necessidades educacionais e de saúde para aqueles que não puderam frequentar as salas de aulas por motivos médicos. Como compartilhado por um participante, “Estou grato por esta oportunidade para ajudar a manter meu filho seguro”.

Qualquer alteração na demanda pelo serviço, em decorrência de mudanças nos números de pessoas vacinadas na província ou prevalência do vírus, necessariamente impactaria a sustentabilidade do ensino remoto deste tipo. Um professor, por exemplo, coloca que “onde estaremos em relação a pandemia, o interesse das partes – onde cada um vê o valor e o fato de que estamos fazendo a diferença, o crescimento de como entendemos o programa, estamos aprendendo conforme seguimos nele” são alguns fatores que colaborariam com a decisão de continuar o programa por si mesmo ou não.

Dimensões de tamanho também é um fator que impactaria a viabilidade do programa. Como a principal motivação se encontrava em manter os alunos e professores engajados na educação, um número de alunos razoavelmente baixo por professor facilita as interações e trocas de saberes. Os recursos financeiros adequados poderiam se tornar um problema maior caso estes alunos voltassem às salas de aula. Com a diminuição da demanda, se o programa contasse com menos alunos participantes, as divisões escolares poderiam estar provendo mais do que o necessário, e custos extras poderiam ser desperdiçados.

No âmbito da inovação, um entendimento mútuo entre os participantes foi de que o programa é único. No entanto, as prioridades deste programa foram insuficientes em termos de organização, comunicação, e até mesmo práticas pedagógicas, pois muitos de seus participantes encararam este ensino remoto como emergente, não priorizando e estando atentos às oportunidades de inovação e aprendizados ocorridos. Um consultor falou:

Acho que se houvesse uma direção mais clara na qual todos deveriam se concentrar, então haveria mais direção para os consultores. Por exemplo, se os professores estivessem todos focados e familiarizados com as melhores práticas de aprendizagem à distância implementadas pela província, então mais apoio poderia ser dado para cada uma dessas áreas.

Estas considerações acerca da necessidade do programa implicam em como o este foi desenvolvido. Abaixo, então, explora-se um pouco dos tensionamentos no desenvolvimento deste ensino remoto.

5.3 Design do programa

Todos os grupos participantes da pesquisa refletiram sobre o design do programa e como ele foi organizado. Em geral, o programa fez um bom trabalho ao replicar muitas das características da escola em um ambiente de aprendizagem remoto. As classificações 'padrão de escola' que são vistas como elementos positivos foram: os alunos têm um professor, uma sala de aula com colegas, uma programação diária e semanal, instrução direta por meio de uma variedade de abordagens pedagógicas e aprendizagem que inclui todas as disciplinas principais do currículo. Este padrão escolar também pode ser visto como o que Bates (2019) define como objetivos de uma educação em contexto digital, que visa inovação como forma de passaporte a uma cidadania global, com moralidades hegemônicas e opressoras focadas no capital (FAWNS, 2019; PAIS; COSTA 2020).

A implementação desta estrutura exigiu uma inovação substancial por parte dos professores de ensino à distância e a colaboração entre os diferentes parceiros resultou em benefícios para alunos, professores e famílias. As estruturas específicas que os pais e professores concordam em terem sido vantajosas incluem turmas pequenas – em torno de 8 a 10 alunos por professor, com exceção do professor em Imersão Francesa que teve de tomar conta de todas as turmas. Outra vantagem reflete as tardes de sextas-feiras sem aulas para que professores pudessem se encontrar e dividir experiências e refletir nos seus papéis no ensino remoto. Para os alunos, poder aprender de casa pode apresentar menos distrações, e aumentar a atenção individual do professor. As experiências dos alunos retrataram uma melhor capacidade de concentração, flexibilidade, independência, e segurança tanto de saúde quanto emocional visto que alguns alunos e pais comentaram sobre a diminuição da existência de bullying e assédios: “Não existe bullying no ensino remoto enquanto o bullying na escola regular é bem ruim” (Pai).

Os elementos de design do programa que poderiam ser fortalecidos giram em torno de alguns pontos. Primeiramente, funções, responsabilidades e expectativas poderiam ter sido articuladas e definidas mais claramente. Exemplos em que mais clareza seria útil incluem diretores com dúvidas pedagógicas e questionamentos sobre quem seria o responsável por atualizar frequências de alunos em aula e notas nos boletins escolares. Outra questão que se encaixa neste ponto é como se organizar para a transição dos alunos para suas escolas de origem no próximo ano escolar, com o fim do programa remoto. Para os professores, ter uma estrutura administrativa simplificada, com um diretor para o programa e um assistente designados ajudaria a reduzir suas responsabilidades administrativas e melhoraria a comunicação sobre funções e expectativas. Como o programa contava com várias escolas em colaboração, nenhuma equipe administrativa foi mantida para responder e facilitar a comunicação com o restante da equipe (consultores e professores). Logo,

estes professores eram contratados por uma determinada divisão escolar, foram transferidos de suas escolas para o ensino remoto, atendiam alunos de outras escolas e outras divisões lhes colocando em contato com mais de um diretor.

Uma segunda área retrata os desafios surgidos em relação ao envolvimento em aula e frequência dos alunos. Para os alunos da pré-escola, principalmente, era difícil trabalhar sozinhos. A flexibilidade existia, mas estes eram alunos com menos autonomia dentro do sistema escolar remoto. Os diretores observaram a necessidade de professores e alunos do programa terem acesso a apoios adicionais, incluindo trabalho psicopedagogo, trabalho social e recursos pedagógicos. Os professores acrescentam que os recursos em língua francesa deveriam estar disponíveis em um local central (online) para acesso compartilhado, e que os alunos deveriam receber dispositivos digitais pelo programa ou pela divisão escolar. Em relação a este último fator, algumas escolas disponibilizaram computadores às famílias, mas questões de acesso ainda eram um desafio, como abordado nas seções abaixo.

6 DE INOVAÇÃO À INCLUSÃO

O contexto de inovação deste programa de ensino remoto possibilitou a inclusão social de indivíduos na educação. Assim como Reicher (2020) debate o ensino remoto e o ajuste de alunos autistas durante a pandemia, a WCP (2020) reconhece que as conquistas estudantis devem ser priorizadas, mas o bem-estar de cada um não pode vir como um fator secundário (YATES; DICKINSON; SMITH; TANI, 2020).

Ao observar seus filhos no programa de ensino remoto, os pais comentaram sobre os elementos estruturais do programa de aprendizagem remota de seus filhos. Os encontros virtuais demonstram como seus filhos estão se engajando no aprendizado remoto. Mais especificamente, mais de

70% dos pais relataram que seus filhos trabalham em pequenos grupos com o professor. As reuniões individuais com o professor e o trabalho individual com o professor são significativos também (cerca de 65%), enquanto a aprendizagem independente mediada por computador representa quase 58% dos casos. O trabalho em grupo sem o professor e o trabalho em parceria com outros alunos sem o professor estão entre as estruturas menos utilizadas durante a aprendizagem à distância.

Além de quais estruturas de aula são utilizadas no ensino remoto, os pais também foram questionados sobre o sucesso das mesmas. Os pais reagiram positivamente e 92,8% deles responderam que os encontros virtuais com professores e alunos foram bem-sucedidos. Por outro lado, apenas 32,1% dos pais relataram experiências bem-sucedidas de crianças trabalhando online em pequenos grupos sem o professor. Os pais também comentaram que sua participação com uma abordagem individual com seus filhos em casa foi bem-sucedida, e um pai afirmou que as reuniões individuais com o professor diminuíram à medida que o número de alunos em salas de aulas remotas cresceu no decorrer do período do programa.

Com a mudança para o ensino online, os professores foram obrigados a desenvolver novas estratégias pedagógicas. Quando questionados sobre a capacidade de modelar o que é ser um aluno neste meio online para seus alunos, 100% dos professores responderam que concordam terem desempenhado este papel. Da mesma forma, a integração da tecnologia e as salas de aula altamente interativas são vistas como um ponto forte. Um diretor comentou que “o fato de haver um sistema de relatos, confirmação de performance, e responsável” replica a rotina escolar (diretor).

Os professores também foram solicitados a avaliar e nos dizer se eles estão sendo capazes de fornecer tarefas de aprendizagem à distância interessantes e estimulantes. De acordo com as respostas dos professores,

todos professores concordam totalmente ou concordam a certo grau com o fato de que são capazes de fornecer tarefas interessantes e estimulantes para os alunos que estão no aprendizado remoto.

Quando os diretores foram solicitados a identificar as características mais desafiadoras do programa de aprendizagem remota, a resposta mais comum referiu-se a diferentes questões de design do programa, incluindo diferenças de opinião sobre o que se espera do programa de ensino remoto pelos professores, pela escola, pelos alunos e pelos pais. Um diretor compartilha que:

Muitos professores do programa não percebem que o aprendizado remoto não significa um aprendizado 100% online... Os alunos não estão recebendo comunicações individuais/em pequenos grupos uma vez por semana, conforme descrito. [Percebe-se] esforço limitado dos professores para criar conexões pessoais com alunos mais desafiadores... falta de empatia para com os alunos nesta situação, eles não escolheram esta opção. É uma necessidade para a saúde e segurança de si próprios ou de um membro da família.

Estas reflexões levam a questionamentos sobre como a comunicação durante este programa foi efetuada, e quais tensões emergiram em resultado das diversas expectativas dos diferentes grupos de participantes. Embora alguns dos participantes da pesquisa tenham compartilhado experiências positivas na comunicação durante o programa de aprendizagem remota, algumas questões ainda foram levantadas.

De uma perspectiva mais ampla, a (falta de) comunicação torna difícil para os pais, professores, diretores e alunos compreenderem as expectativas e os papéis de cada um. Em um assunto mais específico, a preocupação dos professores com a comunicação reflete a dificuldade de auxiliar os alunos em alguns aspectos de suas rotinas diárias de aprendizagem remota. Pelo que foi apresentado pelos participantes, um ambiente face a face torna mais fácil para eles interagirem entre si, se envolverem em atividades e ajudarem alguém quando necessário. De fato, principalmente entre os alunos, novas formas de comunicação (uso de chats online, envio de mensagens, mídia social) estão

sendo apropriadas à medida que os alunos parecem estar melhor adaptados às formas digitais/interativas de comunicação e aprendizagem.

6.1 Inclusão digital - Acesso tecnológico e problemas de acesso

Pletsch, Oliveira e Colacique (2020) trazem à tona conceitos sobre inclusão digital na contemporaneidade quando uma pandemia causa famílias, jovens e adultos a perderem o acesso às escolas e universidades. As desigualdades sociais foram enaltecidas globalmente devido à COVID-19, e apesar do ensino remoto vir como uma prática emergencial e inovadora, os problemas de acesso acompanharam esta transição educacional (PLETSCH; OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020; POKHREL; CHHETRI, 2021).

O gráfico abaixo, por exemplo, mostra quais tipos de dispositivos de tecnologia foram utilizados durante o ensino remoto. Além de computadores desktop, notebooks, iPads/tablets, telefones celulares e dispositivos das divisões escolares, um pai observou o uso de um chromebook (notebook com menos recursos) também. O notebook foi o dispositivo mais utilizado durante este ensino remoto (mais de 60% dos participantes atestaram utilizá-lo), seguido por um dispositivo proveniente das divisões escolares (cerca de 38%), e iPad/tablets (quase 30%) em terceiro. Os telefones celulares e computadores desktop são os dispositivos menos usados neste ensino remoto. A tabela abaixo apresenta as respostas de acordo com os participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Acesso tecnológico

Qual tecnologia você utiliza para acessar aulas e materiais no ensino remoto?	
Notebook	60%
Dispositivo da divisão escolar	37.7%
iPad/tablet	29.7%
Telefone celular	12%
Computador desktop	8%

Fonte: Tabela elaborada pelos pesquisadores com base nos dados da pesquisa.

Após a identificação de quais dispositivos tecnológicos eram utilizados no ensino remoto, uma outra pergunta no questionário refletia quais os desafios encontrados ao acessar estas ferramentas. A maioria dos participantes da pesquisa responderam não ter nenhum desafio no acesso ao ensino remoto. Dentre os que indicaram algum problema de acesso, cerca de 50% afirmaram que a conexão à internet era a maior dificuldade, seja sobre perda de conectividade, conexão insuficiente ou chamadas de vídeos que não funcionavam corretamente. Outros problemas incluíram o acesso aos programas (perda de senhas, ou muitas senhas diferentes para recordar), e o acesso a programas específicos (Microsoft Teams), no entanto, “para meu aluno, isso [o desafio] tem sido sim a conectividade” (Diretor).

Embora os problemas e desafios com acesso foram apontados pelos participantes, quando questionados sobre suas respostas e ações diante destes, pais e professores conseguiam auxiliar os alunos durante a falta de conectividade ou acesso. O uso dos telefones celulares substituíam qualquer outro dispositivo visto que o uso de dados poderia ser mais estável do que a rede de WiFi. Caso os pais precisassem, e-mails e mensagens eram enviados pelos celulares aos professores também, e se eles não respondessem imediatamente, os pais tinham autonomia de buscar outras atividades em casa para se trabalhar com os alunos. Estas atividades incluíam tarefas já programadas, ou tarefas de lazer – um indicativo da flexibilidade oportunizada pelo ensino remoto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento do desenvolvimento de uma iniciativa rural acrescenta e ressignifica o conceito de inovação trazido e enfatizado pela pandemia da COVID-19. Os diferentes aspectos do programa de ensino remoto para estas famílias possibilitaram a continuação escolar de alunos e professores que

poderiam ter sido afastados das escolas neste último ano. No entanto, as experiências divididas por meio desta pesquisa informam práticas de ensino remoto que podem se estender com a amenização dos efeitos da pandemia.

Quando fornecido espaço para oferecer quaisquer comentários adicionais, os participantes da pesquisa comentaram sobre os seguintes pontos: os benefícios do programa para alunos, professores e famílias e o reconhecimento de que os professores foram solicitados a inovar e resolver problemas, o reconhecimento de obstáculos no crescimento de uma nova iniciativa, e a colaboração das divisões rurais com a liderança da divisão escolar em Brandon. Em contraste com a maioria dos comentários positivos, dois diretores foram críticos e um escreveu,

Acredito que este programa seja bem-intencionado, mas precisa ser reexaminado. Como administrador, era frustrante, pois havia pouca transparência sobre o que estava acontecendo com esses alunos e o que estava sendo ensinado. Além disso, quando o aprendizado remoto se tornou opcional para todos os alunos, ficamos presos para encontrar uma solução baseada na escola. Teria sido útil se pudéssemos atribuir os poucos alunos que desejam fazer o aprendizado remoto aos consórcios, em vez de ter que tomar medidas drásticas para fazer mudanças escolares.

No geral, o sentimento era de que “o aprendizado remoto era necessário nas condições da pandemia e todos estavam fazendo o melhor nas circunstâncias. Foi um desafio para muitos” (Professor). Além disso, “isso deu às famílias que precisavam manter seus alunos em casa devido a questões médicas uma opção viável. Como qualquer novo programa, ele teve obstáculos no crescimento. À medida que continuou, desenvolvemos rotinas” (Diretor).

Pensando na saúde mental dos alunos, os pais respondentes compartilharam que seus filhos também “começaram a se aconselhar [com psicólogos] desde o início do COVID-19 para lidar com o distanciamento social e a impossibilidade de ver amigos”. Outro fator desafiante, dentre as famílias com crianças na Imersão Francesa, foi de que os próprios pais nem “sempre entendem as instruções em francês”. A maioria dos pais encontra desafios

para ajudar a motivar seus filhos e ajudar na gestão do tempo. Além dos desafios, sucessos, estratégias de apoio e atitudes em relação à aprendizagem à distância, os pais também foram solicitados a compartilhar suas preocupações sobre seus filhos como alunos remotos. A maior preocupação dos pais é de que seus filhos sejam menos ativos fisicamente e passem menos tempo conversando com os amigos. Os pais estão realmente preocupados com o fato de seus filhos não estarem entusiasmados com a escola e o aprendizado, aumentando preocupações sobre as crianças se sentirem mais retraídas e menos engajadas academicamente.

Na opinião dos pais que responderam ao questionário, o aspecto mais difícil que enfrentam no apoio à aprendizagem remota dos filhos é o tempo e a presença necessários para a supervisão, principalmente se tiverem mais de um filho: “Tem sido difícil acompanhar as tarefas, pois há tantas para cada criança atribuída. Totalmente compreensível, mas incrivelmente difícil com o número de crianças e suas idades”. Os pais também mencionaram que seus filhos têm necessidades e características individuais, pois “ele é um adolescente e é difícil saber como estão as coisas” e “às vezes é difícil fazer com que ele se concentre em tarefas escolares”. Essas dificuldades coincidem com as diferentes demandas dos pais, pais tendo que lidar com os irmãos durante o aprendizado remoto e dificuldade de acesso ao professor em algumas ocasiões. Além dessas múltiplas demandas, a natureza da tarefa parece ser outra dificuldade que os pais enfrentam ao apoiar seus filhos no aprendizado remoto. Como um pai diz, “se acontecer de eu perder uma parte da vídeo chamada, às vezes não tenho ideia do que está acontecendo. Ter uma agenda digital” é uma das sugestões que um pai escreveu em suas respostas.

Pedagogicamente, os resultados desta pesquisa reforçam aspectos que redefinem uma educação rígida e focada em habilidades universais (BAXTER; CALLAGHAN; MCAVOY, 2018; SCOTT; LOUIE, 2020). Independência, flexibilidade, o número de alunos em sala de aula, a segurança em relação ao

bullying e a pressão psicológica de estar em sala e participar corretamente são alguns destes pontos que podem reformular o sistema de educação que se conhece hoje. Resultante destes pontos, foi possível confirmar que os alunos apresentaram um desenvolvimento pessoal nas mudanças de paradigmas sociais, por exemplo. Um aluno compartilhou sobre seu “aumento de confiança por meio da comunicação”, esta agora que ocorre por meio textual em vez de verbal quando participa em aula.

As crenças, estratégias e práticas que evoluíram durante o programa de aprendizado remoto apoiaram a aprendizagem do aluno, a inovação do professor e dos pais e o crescimento de abordagens colaborativas baseadas em força para a resolução de problemas. Refletindo sobre as respostas coletadas na pesquisa, ainda assim observam-se recomendações para abordar as lacunas identificadas no decorrer do programa. No que diz respeito ao contexto de inovação, necessidade e design do programa:

- Seria necessário um investimento substancial no recrutamento, preparação e aprendizagem profissional contínua de professores para sustentar o programa de aprendizagem à distância por um período mais longo.
- Para a Imersão em Francês, recrutamento de professores adicionais para aumentar o tempo de contato entre professor e aluno.
- Nomeação de pessoal administrativo (diretor e assistentes administrativos) específico para o programa de aprendizagem remota.
- Para questões relacionadas à comunicação e práticas pedagógicas:
- Compartilhar estratégias para fornecer *feedback* entre os professores.
- Fornecer processos para os alunos fazerem perguntas para garantir que eles entendam o *feedback* que recebem.
- Esclarecer as expectativas de todas as partes interessadas no programa de aprendizagem remota.
- Simplificar a comunicação:

- a) ter um portal compartilhado (para exibir recursos, postar comunicações, fornecer atualizações),
- b) esclarecer os caminhos de comunicação (por exemplo, quem contatar, para quê e como),
- c) organizar várias opções de comunicação (por exemplo, online, e-mail, telefone)

Este programa rural de ensino remoto serviu de base para o programa provincial de Manitoba, e oferece lições que podem ser ampliadas nacional e internacionalmente. Os desafios e sucessos são contextuais, mas a originalidade e potencialidades servem de exemplos.

8 REFERÊNCIAS

ADAIR-GAGNON, K. [Kimberley Adair-Gagnon]. **Episode 9:** Routines for the win [Video]. YouTube, 19 de Abril 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/9dlvU>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ADAIR-GAGNON, K. [Kimberley Adair-Gagnon]. **Episode 8:** Responsive remote teaching and learning [Video]. YouTube, 12 de abril de 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/1Sy5h>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ADAIR-GAGNON, K. [Kimberley Adair-Gagnon]. **Episode 7:** Chat norms [Video]. YouTube, 10 de abril de 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/YUyLW>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ADAIR-GAGNON, K. [Kimberley Adair-Gagnon]. **Episode 6:** Collaborative team meeting [Video]. YouTube, 09 de abril de 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/y8h9G>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ADAIR-GAGNON, K. [Kimberley Adair-Gagnon]. **Episode 5:** Managing the virtual classroom [Video]. YouTube, 07 de abril de 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/lnG0V>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ADAIR-GAGNON, K. [Kimberley Adair-Gagnon]. **Educating through a pandemic: Episode 1** [Video]. YouTube, 01 de abril de 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/2syWN>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ADAIR-GAGNON, K. [Kimberley Adair-Gagnon]. **Educating through a pandemic: Let's collaborate and share our strengths** [Video]. YouTube, 31 de março de 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/51DsC>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BATES, A. W. **Teaching in a digital age**. 2nd Edition. Vancouver: Tony Bates Associates. 2019. Disponível em: <https://link.ufms.br/k6sly>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BAXTER, J.; CALLAGHAN, G.; MCAVOY, J. **Creativity and critique in online learning**: Exploring and examining innovations in online pedagogy. Springer International Publishing AG. 2018. Disponível em: <https://link.ufms.br/3zt3m>. Acesso em: 5 mar. 2021.

CARPENTER, D.; DUNN, J. We're All Teachers Now: Remote Learning During COVID-19. **Journal of School Choice**, v. 14, n. 4, 567–594. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/WEXoF>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FAWNS, T. Postdigital Education in Design and Practice. **Postdigital Science and Education**, v. 1, n. 1, 132–145. 2019. Disponível em: <https://link.ufms.br/iKHxH>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FERNANDEZ, A.; SHAW, G. Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. **Journal of Leadership Studies** (Hoboken, N.J.), v. 14, n. 1, 39–45. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/MO5ri>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GARCIA, I. Emergent leadership: is e-leadership importance in the quality of virtual education? **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 18, n. 1, 25–44. 2014. Disponível em: <https://link.ufms.br/CHuHl>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GURR, D.; DRYSDALE, L. Leadership for challenging times. **ISEA**, v. 48, n. 1, 24-30. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/JsvWa>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MANITOBA. Welcoming our students back. **#RestartMB Restoring Safe Schools COVID19 Education Plan**. (2020). Disponível em: <https://link.ufms.br/paf22>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MANITOBA REMOTE LEARNING SUPPORT CENTRE. (4 de janeiro de 2021). The Manitoba remote learning support centre. Disponível em: <https://link.ufms.br/AKoLR>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MONTRIEUX, H.; RAES, A.; SCHELLENS, T. "The best app is the teacher" Introducing classroom scripts in technology-enhanced education. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 33, n. 3, 267–281. 2017. Disponível em: <https://link.ufms.br/fjJ9P>. Acesso em: 5 mar. 2021.

NORTH, R., VITTO, C., HICKAM, G., SANTEN, S., & MESSMAN, A. Remote Learning in the Time of COVID-19. **AEM Education and Training**, v. 4, n. 3, 280–283. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/KX4xl>. Acesso em: 5 mar. 2021.

PAIS, A.; COSTA, M. An ideology critique of global citizenship education. **Critical Studies in Education**, v. 61, n. 1, 1-16. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/vVYn9>. Acesso em: 5 mar. 2021.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P.; COLACIQUE, R. C. Inclusão digital e acessibilidade: Desafios da educação contemporânea. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 4, n. 1, 13-23. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/2P3ZU>. Acesso em: 5 mar. 2021.

POKHREL, S.; CHHETRI, R. A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. **Higher Education for the Future**, v. 8, n. 1, 133-141. 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/Dlj1z>. Acesso em: 5 mar. 2021.

REICHER, D. Debate: Remote learning during COVID-19 for children with high functioning autism spectrum disorder. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 25, n. 4, 263–264. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/oOqeY>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SALAKHOVA, E. Z.; SHAMSITDINOVA, M. G. Advanced pedagogical technologies in education in the 21st century. **International Scientific Journal – Theoretical & Applied Science**, v. 5, n. 85, 743-746. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/xVDPs>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: A falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**, v. 67, 36-49. 2021.

SCOTT, D.; LOUIE, D. Reconsidering rural education in the light of Canada’s indigenous reality. In.: M. Corbett; D. Gereluk (ed.). **Rural teacher education: Connecting land and people**. Springer, 113-133. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/QBNEI>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SINEK, S. **Start with why**: How great leader inspire everyone to take action. Penguin. 2009.

SLARK, C. Westman school divisions launch remote learning program together. **The Brandon Sun**. 16 de setembro de 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/xzDS9>. Acesso em: 5 mar. 2021.

STRINGER, E. (2008) *Action research in Education* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

THE WESTMAN CONSORTIA. (2020). **Leaders and Learners Newsletter**, v. 15, n. 6, 3-4. Disponível em: <https://link.ufms.br/uxrz9>. Acesso em: 5 mar. 2021.

THOMPSON, N.; COLEMAN, A. [Voices in Education]. **Parenting in COVID-19**: An Irish experience [Video]. YouTube, 03 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/JS7sF>. Acesso em: 5 mar. 2021.

THOMPSON, N.; THOMPSON, A. [Voices in Education]. **Coping with COVID-19**: A teacher 's experience [Video]. YouTube, 12 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/ILPG3>. Acesso em: 5 mar. 2021.

YATES, S.; DICKINSON, H.; SMITH, C.; TANI, M. Flexibility in individual funding schemes: How well did Australia’s National Disability Insurance Scheme support remote learning for students with disability during COVID-19? **Social Policy & Administration**, 1-15. 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/sAMe9>. Acesso em: 5 mar. 2021.

WALLIN DAWN, C. **Rural education**: A review of provincial and territorial initiatives. Government of Manitoba. Canadian Council on Learning. 2009. ISBN-13:978-0-7711-4254-3.

Gustavo Moura e Cathryn Smith

Sobre os autores

Gustavo Moura

Doutorando em Educação pela Universidade de Manitoba.

E-mail: MouraG@brandonu.ca

Cathryn Smith

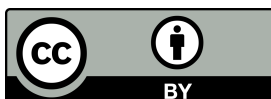
Professora Adjunta, Faculdade de Educação na Universidade de Brandon;
Cátedra do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de
Brandon.

E-mail: SmithC@brandonu.ca

Submetido em 30 de Julho de 2021.

Aceito para publicação em 26 de Novembro de 2021.

Licença de acesso livre



A **Revista Edutec** utiliza a [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), pois acredita na importância do movimento do acesso aberto nos periódicos científicos.