



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (AVEA): DISCURSO(S), REALIDADE E PLATAFORMAS DESIGUAIS

VIRTUAL TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENTS (AVEA): DISCOURSE(S), REALITY AND UNEQUAL PLATFORMS

Samuel CABANHA ¹

Irani Batista de ARAÚJO ²

Juliana Fátima Serráglio PASINI ³

RESUMO

Este artigo discute as estratégias de aceleração da implantação dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) que foram ampliadas em decorrência da pandemia da COVID-19. A ideia central é capturar esse tema ancorando-se numa investigação de caráter exploratório-especulativo. Para isso, parte da pesquisa bibliográfica, análise documental de dados oficiais do Estado do Paraná e de outros Estados do Brasil, relatórios educacionais e trechos de discursos divulgados pelos meios de comunicação. Foi realizada uma minuciosa busca de artigos publicados em periódicos e indexados na base de dados *Scielo*. Desta procura foram encontrados 54 artigos em diferentes idiomas, dos quais, 07 foram selecionados e incorporados a discussão por tratarem da temática referente as estratégias e/ou práticas AVEA. Como resultado, este artigo exhibe uma maneira singular de compreensão e indica possíveis caminhos para o que de fato acarretaria a adoção do ensino remoto enquanto único horizonte (como “universalização”) para a educação.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Psicólogo Social e Docente no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. *Email:* samuelpcabanha72@gmail.com

² Mestra em Ciências Sociais e Humanas pelo programa Interdisciplinar "Sociedade, Cultura e Fronteiras" pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino e em Pré-Escolar e Alfabetização. Pedagoga nos cursos técnicos profissionalizantes no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu. Pós-Graduação em Psicopedagogia com atuação Clínica, Educacional, Empresarial e Hospitalar pelo Rhema Educação. Instituição: SEED/PR. *Email:* irany_52@hotmail.com

³ Pós-doutora em Educação, na linha de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado - UNIOESTE/Cascavel (2022). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Professora efetiva no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais - GREPPE/PR-UNILA/Unicamp. Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU/Unemat/UFMT). É membro e Conselheira Técnica da Associação Brasileira de Educação Comparada (SBEC). *Email:* jfserraglio@gmail.com



Palavras-Chave: Ambiente virtual; Ensino remoto; Plataformas desiguais.

ABSTRACT

This article discusses the strategies for accelerating the implementation of Virtual Teaching and Learning Environments (AVEA) that were expanded as a result of the COVID-19 pandemic. The central idea is to capture this theme anchored in an exploratory-speculative investigation. For this, part of the bibliographic research, documentary analysis of official data from the State of Paraná and other States of Brazil, educational reports and excerpts from speeches released by the media. A thorough search of articles published in journals and indexed in the Scielo database was carried out. From this demand were found 54 articles in different languages, of which 07 were selected and incorporated the discussion because they dealt with the theme regarding the strategies and/or practices Avea. As a result, this article displays a unique way of understanding and indicates possible ways to what would actually lead to the adoption of remote teaching as a single horizon (such as “universalization”) for education.

Keywords: Virtual environment; Remote teaching; Uneven platforms.

1 INTRODUÇÃO

O Paraná elaborou a Lei nº. 18.118/2014 (PARANÁ, 2014) proibindo o uso de telefones celulares, pelos estudantes, no interior das instituições escolares que não sejam para fins pedagógicos. Os discentes utilizaram-se, por um período significativo, várias estratégias para burlarem essa proibição, seja deixando o dispositivo na coordenação, usando no banheiro e/ou carregando consigo no modo silencioso. Os dispositivos de mesa, quando acessíveis e funcionando, ficavam restritos a um espaço para aulas específicas, como informática, mas não como tecnologia alcançável para todos os professores e alunos, em especial, os de baixa renda.

Alguns estudantes tinham austeras dificuldades para acessarem seus *e-mails* institucionais no que se refere à verificação de notas de avaliação e as atividades postadas para a turma pelos professores. Ao mesmo tempo em que os docentes e coordenadores passavam pelas mesmas privações, principalmente, para o compartilhamento de materiais pedagógicos como: textos, vídeos, trabalhos e afazeres avaliativos.

A partir deste contexto, o artigo pretende descrever como foi a transição de uma ação com certa conotação “proibitiva” e/ou praticamente não comunitária e inacessível para algo “obrigatório”, fato que se asseverou ainda mais durante o contexto de pandemia ocasionado pela COVID-19. Cabe dizer que durante o momento considerado mais grave do contexto de pandemia, todo cenário relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, repentinamente,



precisou ser abruptamente alterado e que envolveu muitos equívocos, porém, esse fato abriu portas para uma discussão necessária, haja vista que o Estado foi instigado a prover/acelerar a implantação do ensino remoto emergencial (ERE) e/ou na modalidade híbrida, como horizonte para o atual sistema educativo que, por décadas, fora ministrado totalmente presencial, ou seja, todos precisaram adaptar-se a esta nova realidade.

A discussão aqui apresentada expõe, necessariamente, a dicotomia e o conflito binômio educação presencial *versus* o ensino remoto-híbrido, pois é inegável que a pandemia alterou, drasticamente, a maneira de como gestores, educadores e estudantes tiveram que lidar com uma série de adequações-adaptações para acompanharem a única maneira de ensino-aprendizagem disponível, devido às restrições sanitárias impostas pela OMS⁴ e ANVISA⁵, sendo uma delas, a imposição do isolamento social.

Na medida em que o vírus avançou, as exigências de uma mudança súbita se apresentavam tanto para a gestão escolar, como para a organização dos mecanismos disponíveis para o ensino remoto, para o *savoir-faire* dos educadores acerca da utilização e possibilidade de acesso aos instrumentos existentes para elaboração das aulas a partir da nova modalidade.

Poder-se ia acrescentar a esses fatores, a administração do tempo para adaptação às novas ferramentas⁶, que, mais do que nunca, se tornaram indispensáveis para a continuidade do processo educacional. No tocante aos discentes, há uma diversidade de situações envolvidas, a saber: as aulas aconteceram no ambiente externo a sala de aula, falta de concentração dos discentes na assimilação dos conteúdos ministrados, privação de uma ajuda complementar, precário acesso à internet e/ou impossibilidade, entre outras.

Dando continuidade ainda aos problemas e desafios desse período, salienta-se que muitas redes de ensino optaram pelo uso de plataformas *moodles* ou salas virtuais, como o *Google Classroom* (o Estado do Paraná adotou o *Google Classroom*), que resultaram em atribuições dos envolvidos no incremento do processo ensino-aprendizagem. Em mais de um estado do país, o fazer pedagógico, quanto ao uso de ferramentas virtuais, ocorreu de maneira concomitante, tornando o procedimento desafiador e, ao mesmo tempo, desanimador para a maioria em decorrência das incertezas do/no resultado.

Somam-se a isso, as condições materiais de existência que já existiam e contribuíam para a perpetuação da desigualdade, já presentes no contexto anterior ao período de pandemia,

⁴ Organização Mundial da Saúde.

⁵ Agência Nacional de Vigilância Sanitária.

⁶ No relatório realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (OLIVEIRA, 2021) apenas 30% dos docentes pesquisados declararam dominar as novas tecnologias.



tanto os que se referem ao acesso ou a permanência dos estudantes nas escolas. Como o contexto de pandemia alterou bruscamente o *savoir-faire* dos educadores, fazendo com que esses tivessem que se adaptarem as novas exigências, afetando significativamente a sobrecarga de trabalho dos professores na efetivação das atividades remotas e um aumento nas horas de docência (OLIVEIRA, 2021). A partir das reflexões, questiona-se: Como transmitir o(s) conteúdo(s) de maneira objetiva e como elaborar instrumentos avaliativos que comprovem o aprendizado dos alunos?

Refletindo sobre a problemática supracitada, este texto se inspira num quadro teórico-metodológico que se aproxima de uma investigação exploratória-especulativa e, discute, em linhas gerais, alguns trechos de discursos exarados pelos meios de comunicação, a saber: jornais, imprensa eletrônica e análise de dados divulgados por alguns Estados brasileiros. Acrescido aos mesmos, incluiu-se uma revisão bibliográfica a fim de compreender o assunto, conjugando os aspectos quantitativos e qualitativos para melhor compreensão da temática. Um aspecto fundamental que deve ser considerado é o de que o contexto de pandemia, ocasionado pela COVID-19 e as incertezas que, todavia, pairam sobre o diagnóstico e prognóstico desta crise, tem ampliado a exigência de melhorias necessárias na educação.

É inegável que o avanço tecnológico revolucionou, influenciou e demandou mudanças na maneira de como realizar as atividades diárias na atmosfera educacional, denominada de: A inovação! No entanto, com estas transformações tecnológico-sociais, somadas às exigências neoliberais para as articuladas reformas educacionais, tem havido uma justificativa no plano discursivo e legal para a implantação acelerada de “novos modelos pedagógicos”, laborando e submetendo os seus integrantes a uma pressão constante por resultados expressivos e positivos.

A partir de então, percebe-se que, em grande parte, essas estratégias têm apregoado apenas as vantagens desse mundo digital e dos sistemas tecnológicos desenvolvidos, que aqui, denominamos de “Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem” (AVEA). Considerando que a relação deve ser dialógica, Raynaut (2011, p. 70) afirma que “um pensamento teórico que não se prolongue em uma práxis científica seria um jogo intelectual em vão, sem impacto sobre o modo de se produzir conhecimento”.

Agregando-se à discussão, outro aspecto importante é o de que tais dispositivos além de permitirem a troca de informações relacionadas ao ensino-aprendizagem, também consentiram na implementação de uma nova configuração de fazer a educação, atrelada a uma ideia de inovação, neogerencialismo e de gestão empresarial.



2 MÉTODO

A fim de atender ao objetivo e escopo proposto para esta pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica para identificação e análise de publicações que descrevessem categorias, modalidades e/ou estratégias de instrução pautadas em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA). Neste sentido, das consultas resultaram 54 artigos, sendo: 30 no idioma português, 19 no idioma espanhol e 05 no idioma inglês. Assim, foram selecionados e categorizados os que estavam de acordo com os conteúdos propostos na pesquisa, a saber: uso de tecnologias virtuais para educação à distância (EaD) e caráter de estratégias para implantação de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), ressaltando que a maioria das publicações ocorreram antes do anúncio da pandemia COVID-19.

Adotado um critério de exclusão, foram eliminados os estudos que não descreviam o método e não atendiam ao objetivo principal sugerido na pesquisa ora apresentada, resultando em 28 trabalhos (52% do total). Seguindo o processo de depuração, as reflexões que não continham descrição acerca das estratégias e/ou práticas de ensino pautado na experiência do ensino remoto emergencial (ERE) e nem nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) foram excluídos. Dentro da seleção, 07 trabalhos (14% do total) foram selecionados porque atendiam a finalidade proposta para este estudo, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Distribuição dos artigos selecionados conforme escopo proposto para este estudo.

Título	Autores/Ano	Objetivo	Tipo de Estudo – Público Alvo
Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD	Aline Ribeiro Bacan; Gustavo Henrique Martins; Acácia Aparecida Angeli dos Santos-2020	Avaliar alunos da modalidade a distância, considerando seu processo de adaptação ao ensino superior.	Empírico (324 universitários de cursos oferecidos integralmente a distância, de instituições de ensino pública e privada no interior de São Paulo).
Boas práticas em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem: uma revisão de forma sistemática na literatura	Natana Lopes Pereira; Angelita Darel Mendes; Fernando José Spanhol; Giovani Mendonça Lunard.- 2019	Além de elencar melhores práticas na literatura, visa identificar dificuldades e soluções em sua aplicação.	Teórico (Revisão bibliográfica).
Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais	Porfirio Amarilla Filho - 2011	Abordar a Educação a Distância a partir da influência dos ambientes virtuais.	Professores e alunos. Revisão teórico-bibliográfica.
Ambientes virtuais de	Andrea Carvalho	Levantar produções	Revisão de literatura –



aprendizagem: das estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem.	Beluce; Katya Luciane de Oliveira - 2015	científicas que trataram das estratégias de ensino e de aprendizagem em ambientes virtuais (AVEA).	estudantes sem especificação.
Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.	Carlos Luís, Álvaro Rocha; Maria José Marcelino - 2017	Analisar e escrever alguns métodos existentes para melhorar a acessibilidade dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA).	Revisão sistemática da literatura de artigos publicados entre 2010 e 2016.
O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp.	Marcelo Araújo Franco; Luciana Meneghel Cordeiro; Renata A. Fonseca delCastillo - 2003	Apresentar uma investigação sobre a incorporação de ambientes virtuais de e suas consequências na aprendizagem dos alunos de graduação na Unicamp.	Pesquisa sobre o uso da TelEduc - Alunos e professores da graduação da Unicamp.
Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais.	Rossana Mary Fajarra Beraldo; Diva Albuquerque Maciel – 2015	Identificar competências pelo uso das TDIC em práticas de ensino de professores do ensino médio de uma escola pública no DF que utilizam a plataforma <i>Moodle</i> desde 2006.	Pesquisa qualitativa – professores e alunos do ensino médio de uma escola de Brasília.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores (2021).

É pertinente mencionar que a inclusão das mídias nos ambientes escolares tem dado sua contribuição de maneira sistematizada para o avanço da aprendizagem, principalmente, para os discentes que não dispõem de equipamentos e nem de sinal de *internet* em suas moradias. A contemporaneidade proporciona aos integrantes da sociedade moderna os avanços no que se refere às tecnologias e a escola foi beneficiada com esta inovação, mesmo que de maneira “precária” em algumas realidades, principalmente, nas periferias das cidades e na zona rural. Por isso, nesses territórios, embora as metodologias assistivas surjam para contribuir com o processo ensino-aprendizagem de modo amplo e o ambiente escolar, sem muita crítica, se acolhe com aprovação (CABANHA *et al.*, 2016) essa modalidade pelo simples fato de que a implementação do(s) AVEA facilitariam a disponibilização aos integrantes do processo educativo, “materiais bibliográficos, reflexões coletivas, publicação de tarefas e registros” (CATAPAN; MALLMANN; RONCARELLI, 2006, p. 05).

Dessa forma, se observa ao generalizar essa dita “inovação”, muitas vezes se esquece de olhar para as especificidades de regiões e ou territórios, ou seja, não se oferta aos



integrantes desse processo (educadores e discentes) as condições materiais de existência e nem tampouco os recursos tecnológicos necessários de acesso a internet e ou para que se adquiram computadores, *notebooks*, *tablets*, e *smartphones* que, em tese, poderiam ser uma ferramenta que corroboraria o ensino e a pesquisa. Em suma, as estratégias AVEA se resumem as grandes salas de aula virtuais com aulas remotas-síncronas ou assíncronas.

2.1 CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Ao analisar as publicações selecionadas que descrevem resultados e demonstram o(s) AVEA como um meio alternativo educacional, percebe-se que muito se tem discutido sobre a temática, mas que ainda existem lacunas abertas que necessitam de exploração acadêmica. Inicialmente, na concepção de Rocha e Marcelino (2017, p. 63), estes ambientes “proporcionam novas oportunidades de aprendizagem reforçando a relação aluno-professor”. Há quem apresente o contrário: que a interação presencial se torna mais fortalecida devido ao contato físico entre as pessoas, comportamento inapropriado em uma pandemia, por exemplo.

Ao referirem-se ao novo formato de ensino-aprendizagem, Beraldo e Maciel (2015, p. 215) pontuam que “exigem posturas mais abertas, dialógicas e emancipatórias”. Ainda que seja indispensável descentralizar os saberes diante de uma escola “sem paredes”, reforçam que não é informatizar ainda mais o espaço escolar, mas debater como os procedimentos de virtualização decompõem a prática pedagógica e que: “por mais sofisticada que seja a tecnologia, nada substitui a presença do professor”, principalmente, no que se refere às relações interpessoais, ou seja, esses autores asseveram contrariamente ao pensamento de Rocha e Marcelino (2017).

Dentro dessa perspectiva, convém destacar que Amarilha (2011, p. 68) sugere que o professor tenha uma percepção significativa no modo de compreender o seu papel na aprendizagem, que exige o abandono de uma postura passiva e dependente. Afirmam também que é crucial “que ele compreenda os ambientes virtuais como um universo que exige disposição para “o aprender junto”, utilizar novos modelos comunicativos, aplicar metodologias e didáticas construídas”.

Outro aspecto importante é o que aponta a pesquisa realizada por Beluce e Oliveira (2015, p. 10-11), na qual enaltecem o reconhecimento dos AVEA como alternativa educacional por ser um espaço rico em significação e por oportunizar aos alunos condições de interação entre eles e o ambiente virtual. As autoras demonstram uma preocupação em relação



às práticas educacionais que desconsideram as especificidades da educação *online* oferecida nestas atmosferas e que vêm reproduzindo a concepção bancária de ensino.

Da mesma forma, Bacan e Martins (2020, p. 11-12) ressaltam que é preciso “conhecer o perfil do aluno virtual, que passa a ser um sujeito ativo da sua própria aprendizagem”. Por outro lado, sugerem que o uso do instrumento *online* seja repensado para que os sinais de desmotivação e de dificuldade sejam abordados pelos docentes no sentido de facilitar a superação das dificuldades encontradas pelos alunos.

Ao discorrerem sobre a formação dos professores da Unicamp, para Franco, Cordeiro e Castillo (2003, p. 352-353), a estratégia de ensino *online* é, muitas vezes, “o caminho mais curto para incorporar o uso de ambientes virtuais de aprendizagem nas disciplinas de graduação e pós-graduação”. Os autores apontam mais vantagens do que desvantagens e destacam que “o estímulo à aprendizagem autônoma do uso do ambiente e o oferecimento de mais tempo para leitura e discussão do planejamento de cursos com o uso de recursos de EaD”.

Da mesma maneira, no estudo desenvolvido por Natana Pereira *et al.*, (2019, p. 2223) foi constatado que os AVEA podem contribuir na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa também constatou dificuldades encontradas pelas instituições de ensino superior quanto ao uso dessas tecnologias e possíveis soluções (por meio de boas práticas) para amenizar tais obstáculos. Os partícipes desta modalidade nem sempre acompanham a rotina sugerida por quem esquematizou os materiais e as atividades.

3 EDUCAÇÃO EM FOCO: AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (AVEA)

Como já havia sido enfatizado, a discussão apresentada neste artigo compreende enquanto Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEA) as diferentes ferramentas e estratégias que agregam distintas maneiras de comunicação conectada, síncrona ou assíncrona, assim como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado em caráter extraordinário devido ao contexto de pandemia ocasionado pela COVID-19, bem como, aquelas que são utilizadas desde longa data como a modalidade de Ensino à Distância (EaD) por ser uma ferramenta que possui um diferencial da organização presencial no que se refere às percepções de: procedimentos, estratégias, instrumentos pedagógicos e avaliações.

Nesse sentido, cabe salientar que não se trata apenas de considerar aversivas as tecnologias assistivas que vêm para somar ao processo educacional e contribuir para sua



solidificação, porém, é necessário trazer à baila uma discussão com um viés crítico, sobretudo, nestes tempos de inflexão ultraliberal nos quais se apresentam interesses e concepções diametralmente antagônicas acerca do que seja a educação: como direito e/ou como mercadoria. Os AVEA, geralmente, vêm acompanhados de uma ressemantização e de um pacote que procura focar e apresentar como única saída para melhorar a “qualidade” educacional, expandir ainda mais a privatização do chamado “mercado educativo”. É fato de que os sistemas apostilados, por exemplo, são considerados treinamentos rápidos de métodos, de educação à distância (EaD), de produtos tecnológicos, patrocinados por grandes empresas dentre uma diversidade de produtos infiltrados no setor público educacional.

Corroborando com essa abordagem, Laval (2004, p. 117) é categórico ao ressaltar que as medidas mercadológicas, no âmbito educacional, adotam e utilizam estratégias baseadas num discurso muito bem articulado, que, geralmente, depreciam e maximizam as deficiências da administração pública. É apresentada uma narrativa de que a privatização contribui para um quadro mais seletivo, ágil, barato, com maior eficiência e qualidade. A partir desta perspectiva, direciona-se para uma abertura, junto à opinião pública e lança-se mão de estratégias para a expropriação da educação enquanto um direito, impondo-a um caráter servil e subserviente ao sistema capitalista vigente.

Sendo o Brasil um país capitalista e o cenário do sistema educacional, no país, elaborado para servir aos interesses do preceito vigorante, percebe-se que a partir da Constituição Federal de 1988, apresenta-se uma trajetória, num *continuum* no qual a expansão dos AVEA tem atravessado um contexto de lutas e tensões, com mais perdas do que ganhos. A confirmação disso é a própria Lei nº. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE⁷ 2014-2024) com 20 metas a serem cumpridas.

Contudo, o primeiro relatório do biênio (2014-2016) elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) descreve que apenas 20% do que fora proposto, foi cumprido. Ou seja, houve precário progresso em algumas metas, como por exemplo, (INEP, 2015^a) a finalidade 13 foi desempenhada e a 7, parcialmente. Nesta concepção, entende-se que o compromisso do PNE, a princípio, não será cumprido, na sua íntegra, até o final de 2024. Contudo, incumbirá aos gestores de todas as esferas da nação a incorporação de medidas governamentais imprescindíveis para o alcance dos desígnios previstos no plano.

⁷ O PNE é uma Lei que regulamenta quais são as 20 metas e as políticas públicas educacionais que devem ser alcançadas pelas esferas federal, estadual e municipal até. Ao todo, são 20 metas centrais, subdivididas em objetivos intermediários, cada uma com um prazo previsto, sendo que o prazo final de vigência do plano é o final de 2024.



Acerca do PNE é possível que alguns tensionamentos que se referem “às ações avaliativas e regulatórias do Estado e o contraponto político da iniciativa privada, donde derivam três grandes tensionamentos que permeiam a discussão da insistente prevalência do privado sobre o público” (GIOLO, 2010, p. 1271) seja um dos maiores fatores de dificuldades para o processo de avanço. De acordo com esse mesmo autor, o “problema da qualidade do/no binômio educação presencial versus educação a distância” são as discórdias a respeito do modelo da educação à distância a ser implantado (ou não) pelo Brasil. Para o mesmo autor, as tensões entre o público e o privado se expressam a partir de três variantes virtuais geradas pela: prevalência do privado sobre o público; tentativas de controle da qualidade; e, tendência de definição de um modelo de EaD para o Brasil (Idem, p. 1282) que a princípio não há uma regulamentação específica.

Modelo que em tese de discussão não se centra numa pretensa fala em demérito de qualquer tecnologia assistiva que agregue “valor” à educação, mas, discutir a ação política e os escusos interesses privados em detrimento da instrução pública que, geralmente, se sedimentam em práticas discursivas que disputam o monopólio da qualidade do ensino defendendo a falsa questão de que o setor privado é o único com capacidade inovadora, competente e pluralista. A partir deste prisma, é possível compreender algumas estratégias abraçadas que direcionam o ensino sistematizado para um patamar central tendo em vista que os AVEA se constituíram e se moldaram como um “novo fazer pedagógico” permitindo inferir que, este moderno improvisar também procura produzir um jovem sujeito instrutivo, pois, as macrotendências:

Conservacionistas e pragmáticas representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que se foi ajustando aos movimentos político-econômicos até adquirir a face “modernizada” que hoje a caracteriza. Pode-se dizer que a macrotendência pragmática representa uma derivação histórica da conservacionista, na medida em que é fruto do processo de adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 67).

A partir da descrição supracitada, se observa que todo processo educativo é sustentado por determinada concepção almejando um requintado resultado e que aliena o sujeito, pois contribui para esquecer que a educação também tem o importante papel de dimensionar a(s) dessemelhança(s) e desigualdades socioeconômicas. Neste sentido, pode-se mencionar que a pandemia da COVID-19 instaurou uma situação de excepcionalidade, em âmbito mundial, que reforçou e acentuou as disparidades existentes no sistema educacional não só no Brasil, mas também, nos países emergentes e mais pobres.



Ampliando esta discussão, percebe-se que se tem debatido acerca da significativa desigualdade que afeta, especificamente, os estudantes brasileiros, mas não se tem observado políticas públicas direcionadas para minimizar a situação. Mesmo considerando que o ensino presencial não possui as mesmas características e diretrizes do virtual. Da mesma forma, há que se avaliar a ausência de equipamentos necessários e modernos para alunos e professores executarem suas atividades escolares.

Além dos elementos elencados, há que ser melhorado (a): a formação docente, o acesso à *internet* com qualidade para as famílias e/ou dos responsáveis acompanharem as atividades escolares dos discentes, mais orientações e debates/esclarecimentos sobre a proposta de ensino que se desenhou para o momento da pandemia, entre outros. É indiscutível que a estrutura tecnológica é importante tanto quanto a pedagógica e que, mesmo assim, este modelo educacional resultou no excesso de atividades e sobrecarga do trabalho docente de maneira geral em todas as modalidades de ensino (OLIVEIRA, 2021).

Seguindo a discussão acerca do acesso às tecnologias, convém lembrar que no Brasil, cerca de 41 milhões de pessoas, ou seja, 23% da população não possuem um aparelho móvel para uso pessoal, com acesso à internet ou a conteúdos disponíveis nas redes digitais de acordo com dados do IBGE (2018). Informações que retratam uma discrepância e uma desigualdade significativa entre a população de áreas distantes dos centros urbanos e da zona rural. De acordo com a pesquisa realizada pelo TIC Domicílios, em 2018, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), aproximadamente 58% dos domicílios não dispõem de *internet*. Neste mesmo ano, o país ainda contava com 2,1 milhões de residências nas quais havia somente sinal analógico de televisão.

Muitos brasileiros acessam a internet apenas pelo aparelho celular, e, apenas 56,3% da população possui acesso à banda larga (IBGE, 2020).

Neste sentido, percebe-se que ainda há muito que se debater em relação ao domínio tecnológico no sentido mais amplo, assim como por parte dos docentes, pois as informações publicadas por Dalila Oliveira (2021) dão conta de que apenas 28,9% dos professores, respondentes, têm facilidade no manejo de recursos tecnológicos para uso em suas aulas⁸; e, mais de 53,6% dos docentes possuem recursos tecnológicos, mas não possuem preparo e nem suporte técnico para realização das aulas remotas.

⁸ Dados semelhantes aos do relatório realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG, 2020) apenas 30% dos docentes pesquisados declararam dominar as novas tecnologias. Disponível em: www.cnte.org.br. Acesso em: 03 mar. 2023.



Outro fator importante a se ter em mente é que, no pós pandemia, a jornada de trabalho dos profissionais da educação aumentou significativamente, conforme demonstra sua pesquisa. Além de aprenderem a utilizar novos recursos, prepararem e elaborarem materiais para as aulas *online* tiveram que entregar atividades impressas para os alunos (sem recursos tecnológicos), fizeram atendimento via telefone, aplicativos e apostilas. Neste sentido, pode-se dizer que a carga horária dobrou, em especial na Educação Básica que tem sido “o desafio da oferta do direito à Educação Básica no Brasil que é grande quando se considera mais de 80% das matrículas concentradas nas redes públicas de ensino” (OLIVEIRA, 2020, p. 30).

Principalmente, no contexto de pandemia e, pode-se dizer, pós-pandemia, período em que a renda da maioria da população brasileira ficou comprometida e muitas famílias optaram pelo ingresso no ensino público⁹. Além das informações expostas relacionadas às dificuldades enfrentadas pelas escolas, especificamente as mantidas pelo poder público, convém destacar que a reportagem divulgada pela Agência Brasil (TOKARNIA, 2020), em 22 de junho de 2020, apresenta dados preocupantes referentes à infraestrutura destas unidades de ensino, pois de acordo com a publicação, apenas 46,7%¹⁰ das escolas públicas têm acesso a saneamento básico, ou seja, incluem-se nos dados estatísticos das populações periféricas dos grandes centros do país.

Estas informações são preocupantes, pois se referem a questões básicas, que refletem na oferta de acesso a um ensino que, na sua origem, já se apresenta como desigual e que, de certa maneira, implica na garantia do direito à educação de qualidade com todos os requisitos fundamentais funcionando adequadamente.

3.1 ESTADO DO PARANÁ: DEBATE ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Dentro do contexto da pandemia, cada Estado brasileiro regulamentou e orientou as instituições de ensino públicas e privadas para o atendimento do ensino remoto emergencial (ERE). Alguns municípios, de acordo com suas realidades, optaram pela entrega de tarefas impressas, em especial, aos alunos do Ensino Fundamental 1, por estarem no início do processo de alfabetização e dos alunos(as) com algum *déficit* na aprendizagem e que necessitam de uma complementação a mais. Em relação às redes estaduais do Paraná, São

⁹De acordo com uma pesquisa do SERASA, em 2021, “o endividamento predominante (dos brasileiros) corresponde aos planos de saúde, escolas ou faculdades”. Consultar: [4 em cada 10 brasileiros apontam queda na renda, e metade teve aumento de gastos, mostra pesquisa da Serasa | Economia | G1 \(globo.com\)](#)

¹⁰ Mais informações consultar: [Panorama do Saneamento no Brasil — Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico \(ANA\) \(www.gov.br\)](#).



Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Ceará, Goiás, entre outros, decidiram pela implementação de atividades remotas mediadas pelas plataformas digitais.

A oferta do ERE pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) tornou-se uma constante preocupação acerca de seus efeitos e soluções propostas, sobretudo, durante o momento pandêmico, em cujo período o CNE divulgou três pareceres, a saber: Pareceres de nº. 05/2020; nº. 09/2020 e nº. 11/2020. Estes subsidiaram a publicação de Resoluções e Orientações pelos Estados. Em específico ao Estado do Paraná a Deliberação nº. 01/2020 CEE instituiu que:

As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, *chats*, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020, p. 15).

Assim, no Estado do Paraná ficou estabelecido o ERE como a melhor maneira de atender e garantir a aprendizagem dos alunos. Cabe dizer que essa modalidade (ERE) não se caracteriza como EaD, pois não é realizada por tutoria e nem tampouco se configura como ensino híbrido, por não combinar os elementos que o caracterizam como tal: presencial e *online*, simultaneamente. Além de que “os estudantes se movem num tempo de aprendizado diferenciado, sem a intervenção presencial do professor” (CATAPAN; MALLMANN; RONCARELLI, 2006, p. 02-05). Os apontamentos das autoras recomendam que “ensinar e aprender utilizando as tecnologias da informática e comunicação, sobretudo as que oferecem uma grande variedade de recursos e de material didático”, estabelece transformações sensíveis em todo o sistema de conversação pedagógica.

Contudo, a esse respeito, cabe um parêntese, pois ao implementar um modelo ERE, em um contexto pandêmico, há que se considerar as condições sócio/econômicas e diversificar as opções de acesso aos conteúdos sistematizados, já que, nem todos os alunos estão nas mesmas situações de acesso e possuem os mesmos direitos à educação garantidos na Constituição Federal (CF). Um aspecto interessante que merece destaque na discussão são os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ao revelarem que mais de 1.000 países fecharam suas escolas como medida para a não propagação do coronavírus.



Especificamente, no Estado do Paraná, foram mais de 2 milhões, 725 mil e 378 alunos com aulas suspensas em decorrência da necessidade do isolamento social como prevenção (INEP, Censo Escolar, 2018).

Esta conjuntura descreve a mesma do Paraná, pois em setembro de 2020, a rede estadual contava com, aproximadamente, 1,07 milhão de estudantes, considerando todas as modalidades de ensino. Destes, próximo de 80 mil estão com índice de participação nas atividades em “alerta vermelho” seja por dificuldades: no acesso às plataformas digitais, de entendimento na realização das atividades propostas pelos docentes, no deslocamento até a unidade escolar para retirar as tarefas impressas, entre outras.

Esse fenômeno revela ainda um índice elevado de infrequência, uma vez que, muitos destes alunos, entregaram algumas atividades e não retornaram às escolas. Razão pela qual o ensino remoto exige um planejamento cauteloso com estratégias bem definidas e específicas para cada realidade/público que atende Deise Mancebo (2020).

Acrescenta-se que no decorrer do ano de 2020 o governador do Paraná Ratinho Júnior fez menção na mídia que o Estado conseguiu implantar um ensino à distância, no momento pandêmico, considerado modelo para o Brasil. Neste recorte do discurso, percebe-se claramente, a pretensa ideia de acoplar o ambiente virtual de uma instrução como horizonte possível para a educação. Soma-se a isso que ao se propor um modelo de educação baseado na adoção de uma experiência educacional remota (ER), é como sustentar uma prática pedagógica que acirra e aprofunda as desigualdades, marginalizando assim, os sujeitos sociais desprovidos dos seus direitos básicos garantidos em lei, mas não cumpridos pelos mantenedores.

Em outras palavras, considerando as especificidades de cada estado brasileiro sobre o retorno às aulas, alguns decidiram regressar as suas atividades com uma nova proposta de atender os alunos, a saber: presencial e simultaneamente; outro grupo remotamente; além de elaborarem atividades para os discentes que não estavam presentes e/ou não tinham acesso aos recursos tecnológicos em suas residências. Paralelamente, realizou-se um levantamento nos Estados através dos *sites* das secretarias estaduais de educação, sendo que verificou-se que doze Estados anunciaram o início letivo, em 2021, de forma híbrida. São eles: Acre, Amapá, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe. Sobre a temática, a idealizadora do ensino híbrido no Brasil, Lilian Bacich (BACICH; FLORENTINO; MORAN, 2021), reafirmou que o modelo proposto, pelas esferas estaduais, está longe de ser uma modalidade híbrida e que ainda há muito que aprimorar e avançar.



A fim de compreender como estes elementos podem estar relacionados, imediatamente o Secretário Estadual de Educação do Paraná, Renato Feder, sugeriu a divisão das turmas, conforme a capacidade de cada sala de aula, obedecendo ao distanciamento exigido pela ANVISA.

Segundo Feder “preferencialmente, os estudantes que não têm a tecnologia necessária para acompanhar as aulas em casa iriam à escola¹¹” com garantia e segurança. O secretário relata que “esse planejamento vem ao encontro de uma necessidade”, ou seja, claramente há muita intencionalidade nas ações delineadas pelo Estado: criar um consenso de que a educação pública remota pode ser sim uma opção com resultados positivos, na oferta de uma educação de qualidade e segue reforçando que “a ideia é criar um modelo que traga tranquilidade para alunos e para os professores”. Na verdade, é preciso atender a todos indistintamente. No tocante a administração do Paraná, o governador Ratinho Júnior, informou que o investimento para oferecer o sistema híbrido, na rede estadual de ensino, foi de R\$ 70 milhões em equipamentos midiáticos que não foram suficientes para suprir e atender a toda rede pública do Paraná com eficiência e qualidade.

Na sequência, o secretário da Educação, Renato Feder, reforçou garantir opções para que os professores da rede estadual, fossem “protagonistas” da atividade docente e do aprendizado, mesmo que de forma virtual (PARANÁ, 2020). Nesta consigna, não se observou e nem se percebeu a ideia de educação conforme tese defendida por Tonet (2007, p. 02), quando aponta que a docência é qualquer atividade educativa que seja emancipadora, mas, “no sentido forte do termo, não no sentido idealista, pois esta tem que estar conectada, (necessariamente) com todas as mediações necessárias, com a emancipação humana” através do trabalho inalienável como elemento fundamental para conseguir suprir as necessidades essenciais de sua vida: cultural, social, econômica, simbólica, lúdica e afetiva.

Assim acontece também a emancipação do conhecimento humano que vai calhar a partir da ação e interação entre os indivíduos. A este respeito, exemplifica-se o modelo seguido pelo Estado do Paraná na retomada do ensino presencial¹² que foi difundida por meio do Decreto nº. 6.637/2021 (PARANÁ, 2021) e através da Resolução nº. 673/2021 - GS/SEED (PARANÁ, 2021), nas quais estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021. Além da Resolução nº. 543/2021- GS/SEED,

¹¹ Consultar: <https://oparana.com.br/noticia/governo-do-parana-anuncia-modelo-hibrido-de-educacao-a-partir-de-18-de-fevereiro-de-2021>.

¹² Maiores informações consultar: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Aulas-presenciais-na-rede-estadual-de-ensino-retornam-nesta-segunda>.



que estabelece atribuições e responsabilidades das mantenedoras integrantes do Sistema de Ensino Estadual em relação às aulas presenciais. Deste modo, ficou estabelecido também por meio de documentos oficiais que, a partir do dia 18 de fevereiro de 2021, a educação na rede estadual do Paraná funcionaria no modelo híbrido, com aulas presenciais e remotas, simultaneamente (PARANÁ, 2021).

3.2 DISCURSO (S), REALIDADE E PLATAFORMAS DESIGUAIS

Acrescenta-se aos discursos apresentados, a reflexão sobre o perigo que reside em vincular o conceito de qualidade à educação, sobretudo nestes tempos de neoliberalismo, nos quais se contrapõe o modelo privatista ao público, que recai no próprio conceito de qualidade, o que não quer dizer muito e, quando trazido à baila, pode ser compreendido conforme aponta Tonet (2018, p. 05), ao expressar que “a qualidade da educação será medida de acordo com a sua adequação, em cada lugar e momentos específicos, ao atingimento desses objetivos”.

Para além do enunciado de inovação, pretensamente humanista, o verdadeiro objetivo é adequar a educação à reprodução do capital, que, quando em crise e em transformações intensas, próprias de seu processo de expansão, se direcionam esforços para desvalorização e precarização da força de trabalho, somando-se a isso, o aumento da pauperização incondicional da população menos favorecida.

Arelado ao discurso neoliberal, se observa que a relação é dialética e para compreendê-la é necessário entender a base do duplo processo de/da mecânica de produção de sentidos, ou seja, “toda forma remete a sentido, todo sentido remete a forma, numa relação de solidariedade recíproca” (CHARAUDEAU, 2013, p. 41). Dentro desta ótica, pode-se dizer que todo o problema reside no fato de que a promoção deste arcabouço discursivo singular, atravessado pela alocação mencionada, transfere e deposita no indivíduo a capacidade de romper os limites e dificuldades, ou seja, ele é um único responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso que, na verdade, é decorrente de um Estado ineficaz e ineficiente na elaboração e efetivação de políticas públicas.

Em síntese, este ardil discurso se concretiza por diferentes práticas e estratégias discursivas, de convencimento e de persuasão, que as políticas educacionais neoliberais – repassadas pela máquina midiática – ao mesmo tempo, escondem e concretizam uma lógica maquiavélica de modificação de um projeto que busca transformar o direito à educação em um serviço, melhor proferindo, em uma mercadoria. Embora, para alguns, ainda não seja possível visualizar, explicitamente, as fronteiras que demarcam os campos político/pedagógicos desta “inovação do fazer educativo”, para Layrargues (2006, p. 11), “não



é possível negar a existência de uma disputa ideológica pela produção de sentidos para o universo conceitual da educação” que compete a função de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igual para seus integrantes.

Salienta-se que ao refletir-se sobre uma sociedade igualitária é preciso atrelar aos procedimentos educacionais democráticos e acrescenta-se a padronização do (s) AVEA no sentido explícito de que as políticas educacionais revelam seu apreço e sua aproximação com o sistema econômico em destaque, mesmo que irrefletidamente, tanto docentes quanto alunos, pertencem a realidades “sócio-econômicas” diferentes, ao passo que, nem todos possuem as mesmas condições de acesso com igualdade de direito.

Em outras palavras: não está de acordo com o interesse e a disponibilidade do discente, já que, encontra-se diretamente relacionado à condição social, de estrutura e acesso à *internet*, impossibilitando assim, a organização de horário de estudos para que a aprendizagem sistematizada aconteça, mesmo que o(s) AVEA se apresente com novos suportes e métodos ganhando espaços ditos “convencionais” e/ou como uma tendência discursiva que segue a penetrar e aprofundar as resistências a estes formatos educacionais.

Quaisquer que sejam as especificidades de cada nível educacional e as dificuldades de acesso, existe a possibilidade de que a EaD, nas instituições privadas, seja lucrativa. Um simples exemplo disso se dá ao verificar as análises de Deise Mancebo (2020, p. 111), além do corte de gastos, muitos profissionais foram demitidos nas instituições de graduação, a saber: “Uninove¹³, 300 professores; Grupo Ânima (BH), 150 docentes; Unisul (SC), exonerou 40% de seus profissionais”. Ainda de acordo com a autora, as faculdades particulares do Estado de São Paulo demitiram, aproximadamente, 1.674 professores no período da pandemia. Atrelado aos identificadores de desligamento dos educadores está o argumento de inadimplência dos alunos como principal motivo das demissões de acordo com o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP¹⁴).

Seguindo o mesmo raciocínio, o esboço recente apresentado por Allen e Seaman (2017) é de que tem se mostrado mais incisivo a este respeito, retratando dados demonstrativos que, ao final de 2014, nos Estados Unidos, havia 5,8 milhões de alunos estudando *online* e que, entre 2013 e 2014, o crescimento foi de 3,9% (no ano anterior, 3,7%).

¹³ Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/uninove-demite-mais-de-300-professores-por-pop-up-24062020>.

¹⁴ Maiores informações consultar: <https://www.semesp.org.br>.



Na maioria das análises alcançadas, o discurso relacionado à qualidade, eficácia e eficiência tem procurado sustentar a profusão do(s) AVEA.

Ademais, os autores Aretio, Corbella e Figueiredo (2007) compilaram revisões e apreciações no agrupamento de trabalhos, nos quais, não existem diferenças expressivas entre os resultados obtidos no formato presencial, na EaD e nem na modalidade *b-learning*. A partir dos argumentos elencados, é necessário pensar que na educação não implica a renúncia da possibilidade de utilização do ensino remoto e/ou das estratégias e nem tampouco de ferramentas assistivas, mas que não seja o único horizonte possível de aprendizado sistematizado. Em síntese, os apontamentos com teor de novidade e de criatividade trazem consigo “um recorte arbitrário que segmenta uma totalidade complexa [...] mas também por ter nascido de um contexto cultural e socioeconômico particular” (RAYNAUT, 2011, p. 85). Assim, no âmbito educacional, esta(s) nova(s) modalidade(s) se amarra(m) a práticas discursivas que, de modo geral, trazem em seu bojo consequências gravíssimas para o campo da educação, no qual a intenção é reorganizar para funcionar em prol de uma lógica neoliberal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, entende-se que, por vezes, ao se apresentar a(s) proposta(s) de EaD, alguns propositores utilizam-se de artifícios discursivos a(s) assemelhando com as teorias da aprendizagem (behavioristas, cognitivistas e/ou construtivistas) e não como tecnologias da informação e da comunicação que podem integrar-se às diversas teorias. Neste sentido, é preciso superar (descartar) esta verossimilhança, pois, mesmo que haja integração das tecnologias ao fazer pedagógico no sentido de agregar que seja um entendimento de habilidades e tarefas necessárias para que a aprendizagem seja solidificada, sobretudo na era digital, estas devem ser observadas com certa ressalva, pois o ideal é que sejam sobrepostas aos princípios pedagógicos e não o contrário.

Portanto, à guisa de conclusão, mesmo que este texto tenha apontado alguns artigos que versam sobre os “benefícios” e qualidade da educação à distância (EaD), é necessário considerar que o ensino e a aprendizagem são realidades complexas e multifacetadas. A partir desta compreensão, acredita-se que a adoção do ensino remoto enquanto único (como “universalização”) horizonte para a educação não será destaque, pois existem diferentes meios para aquisição da aprendizagem sistematizada. Assim, pode-se dizer que é imprescindível situar a educação historicamente, já que, em seu entorno existe uma sociedade que a engendra



e que é “resultado” de um modelo de Estado que elabora uma política educacional que se aproxima e reflete o modo de produção capitalista, no qual vigora a doutrina neoliberal.

Conclui-se, que é preciso atentar para as implicações negativas decorrentes do projeto ultraliberal que faz surgir a não socialização das angústias, das dificuldades e da sobrecarga de trabalho nos espaços coletivos escolares. Por isso, a despeito da pretensa postulação de “inovação, qualidade e eficácia”, é necessário refletir sobre as ações e práticas discursivas que estão sendo, paulatinamente, introduzidas a fim de sedimentar ações no âmbito educacional. Requer-se então, mais atenção, principalmente, àquelas pautadas pelos grandes oligopólios e conglomerados educacionais a favor da EaD, que, em nome de um neogerencialismo e de uma ressemantização, apregoam serem favoráveis ao direito social à educação, mas, produzem consequências desiguais que só serão percebidas a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ALLEN, E; SEAMAN, J. **Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017**. Babson Survey Research Group e-Literate, and WCET. Mai. 2017. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ed580868>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

AMARILLA FILHO, Porfírio. Educação à distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educ. rev.**, Belo, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 41-72, ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/y3T733NVhcgHXnnJgHx8kth/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 25 jun. 2021.

ARETIO, Lorenzo Garcia. Educación a distância y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. **Ibero-American Journal of Distance Education**, v. 20, n. 2, 2017, p. 9-25. Disponível em: <<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 40, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/ccFHHcwgJyL7vkMbRpFTv7b/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BACICH, Lilian; FLORENTINO, Elisangela; MORAN, José. Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia. **Políticas Educacionais em Ação**. São Paulo, n. 14, abr. 2021. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/ceipe_politicas_educacionais_em_acao_14_educacao_hibrida.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BELUCE, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Motivação dos Alunos para Aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 105-113, abril de 2015. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZYC8nXp8tVCVwtVvQMfCfWh/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 19 jun. 2021.

BERALDO, Rossana Mary Fajarra; MACIEL, Diva Albuquerque. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicol. Esc. Educ.**, SP, v. 20, n. 2, p. 209-217, Maio/Ago.de 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pee/a/8BvQrn8N74cDcLPdRXQyBjk/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. IBGE. **Um em cada 4 brasileiros não têm acesso à internet**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CABANHA, Samuel. *et al.* As mídias e a educação: possibilidades de relações. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (enero-marzo 2016). Disponível em:

<<https://www.eumed.net/rev/ccess/2016/01/midias.html>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CASTILLO, R. Fonseca de. *et.al.* O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, dez. 2003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/XQmPD44cvDsmfjX5qr4hLVB/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN, Elena Maria; RONCARELLI, Doris. **Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: desafios na mediação pedagógica em educação a distância**. CONAHPA: Congresso Nacional de Ambientes Hipermedia para aprendizagem.

Florianópolis: UFSC 2006 (publicação no prelo). Disponível em:

<<http://www.conahpa.ufsc.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela M. S. Corrêa. 2ª. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

COLARES, Anselmo Alencar. LOMBARDI, José Claudinei. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipatórias. **Revista da Universidade de São Paulo/USP**. São Paulo, n. 93, out./ nov./dez. 2020, p. 105-116. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CORBELLA, Marta Ruiz. FIGAREDO, Daniel Dominguez. ARETIO, L. G. (coord.). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel. 2007.

GIOLO, Jaime. Educação à distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Social**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out. 2010. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/es/a/5pq3TXBjDF8rWm6N7pwnckw/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2016/Analise_dos_Resultados.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrrnHRF/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LUIS, Carlos; MARCELINO, Maria José; ROCHA, Álvaro. Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Accessibility in Virtual Learning Environments. **RISTI**, Porto, n. 25, p. 54-65, dez. 2017. Obtido em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673820>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MANCEBO, Deise. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista da Universidade de São Paulo/USP** - N. 93 (out./nov./dez. 2020) - São Paulo, 2020, p. 105-116 Obtido em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180086>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, (127), São Paulo, 2020, p. 27-40. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et.al.* **Trabajo docente en tiempos de pandemia** - Informe Técnico. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/05/TRABAJO-DOCENTE-EN-TIEMPOS-2705_compressed-compactado.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

O PARANÁ. Governo do Paraná anuncia modelo híbrido de educação a partir de 18 de fevereiro de 2021. **O Paraná**. Curitiba, dez. 2020. Disponível em: <<https://oparana.com.br/noticia/governo-do-parana-anuncia-modelo-hibrido-de-educacao-a-partir-de-18-de-fevereiro-de-2021/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. Decreto nº 6.637, de 2 de janeiro de 2021. Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus-COVID-19. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 2 jan. 2021 Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408347>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PARANÁ. **Deliberação CEE nº 01, de 31 de março de 2020.** Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.



PARANÁ. Lei nº 18.118, de 24 de junho de 2014. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 25 jun. 2014. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=123359>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. Resolução SEED nº 543, de 29 de janeiro de 2021. Estabelece atribuições e responsabilidades das mantenedoras integrantes do Sistema Estadual de Ensino no cumprimento das aulas presenciais disposto no Decreto Estadual n.º 6.637/2021. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 29 jan. 2021 Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244294&indice=1&totalRegistros=1&dt=5.1.2021.14.45.59.516>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. Resolução SEED nº 673, de 9 de fevereiro de 2021. Estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba/PR, 29 jan. 2021 Disponível em: <[https://www.fiepr.org.br/relacoes-governamentais/uploadAddress/Resolucao-n-673.2021--GS.SEED\[95367\].pdf](https://www.fiepr.org.br/relacoes-governamentais/uploadAddress/Resolucao-n-673.2021--GS.SEED[95367].pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PEREIRA, Natana Lopes. *et al.* Boas práticas em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem: uma revisão de forma sistemática na literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.35, e214739, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TRwkyBk9mrwRgQZsKg4cSgM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILLIPI JR. A.; SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 69-105.

TOKARNIA, Mariana. Quase metade das escolas não tem todos os itens de saneamento básico. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 22 jun. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/quase-metade-das-escolas-nao-tem-todos-os-itens-de-saneamento-basico>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TONET, Ivo. Um novo horizonte para a educação. In: **I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação**, IBILCE –UNESP – São José do Rio Preto. nov./dez. 2007. Disponível em: <<http://ivotonet.xp3.biz/>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª ed. ampliada: São Paulo, 2018.