



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

LUCIANE CRISTINA SILVA

**Itinerários pedagógicos em contexto pandêmico (2020-2022): diálogos entre
professores da tríplice fronteira**

**FOZ DO IGUAÇU - PR
2025**

LUCIANE CRISTINA SILVA

Itinerários pedagógicos em contexto pandêmico (2020-2022): diálogos entre professores da tríplice fronteira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes.

**FOZ DO IGUAÇU - PR
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Luciane Cristina

Itinerários pedagógicos em contexto pandêmico (2020-2022):
diálogos entre professores da tríplice fronteira / Luciane
Cristina Silva; orientadora Denise Rosana da Silva Moraes.

-- Foz do Iguaçu, 2025.

157 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2025.

1. Escola. 2. Pandemia. 3. Fronteira. 4. Professores. I.
Moraes, Denise Rosana da Silva , orient. II. Título.

SILVA, L. C. Itinerários pedagógicos em contexto pandêmico (2020-2022): diálogos entre professores da tríplice fronteira. 157 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Dra. Denise Rosana da Silva Moraes. Foz do Iguaçu - PR, 2025.

Aprovado em 04/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Orientadora
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Profª. Dra. Tamara Cardoso André
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Profª. Dra. Andreia Nakamura Bondezan
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Profª. Dra. Carla Juliana Galvão Alves
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª. Dra. Berenice Borssoi Juraszek
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua luz que sempre iluminou a minha vida.

À minha orientadora, Dra. Denise Rosana S. Moraes, pela orientação carinhosa, dedicada e amiga, repleta de sabedoria e entusiasmo que guiaram meu caminho.

À minha família pelo amor e incentivo de sempre, pelo exemplo de força e coragem. Aos meus amigos, pela solidariedade.

Aos membros da banca, que gentilmente aceitaram o convite e leram a pesquisa, sugerindo e contribuindo para que o texto se tornasse melhor.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, por sempre nos atender prontamente e com muita boa vontade.

Aos participantes do projeto de extensão, grupo de estudos intitulado “Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços”, sujeitos importantíssimos e colegas comprometidos com a tarefa da educação.

Aos colegas da Turma de 2021 do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível Mestrado e Doutorado, pela parceria e ajuda mútua nessa jornada.

Aos meus gatinhos, Bob e Bento, que me fizeram companhia durante as longas jornadas de estudos. Em especial ao Blue, que me acompanha desde o mestrado.

Às amigas Regiane e Paula, que me acompanharam desde o início nos caminhos da pesquisa, pelas sugestões e solidariedade.

A todos os colegas do trabalho, pelo apoio carinhoso.

*A educação é um ato de amor; por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

(Paulo Freire)

SILVA, L. C. **Itinerários pedagógicos em contexto pandêmico (2020-2022): diálogos entre professores da tríplice fronteira**. 157 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Dra. Denise Rosana da Silva Moraes. Foz do Iguaçu - PR, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o ensino realizado nas escolas públicas das cidades que compõem a tríplice fronteira: Ciudad del Este (Paraguai), Foz do Iguaçu (Brasil) e Puerto Iguazú (Argentina) durante os anos da pandemia da Covid -19 (2020-2022), nos quais a educação foi fortemente impactada, pois uma das medidas sanitárias adotadas foi o distanciamento social, com o fechamento das escolas e as aulas suspensas. Nesse contexto, a fim de dar materialidade à pesquisa, e a inter-relação entre teoria e prática, foi organizado um grupo de estudos com o objetivo de problematizar o ensino na região de fronteira e criar uma rede de diálogos e troca de experiências acerca das ações que foram realizadas diante desse cenário. Foi criado em colaboração, um projeto de extensão intitulado: “Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços”, como base empírica da investigação. Como orientação de pesquisa, seguiu-se os fundamentos da metodologia colaborativa, o que contribuiu para pensar os espaços educacionais dessa fronteira, nos quais pesquisadores e participantes partilham, propõem mediações e reconstróem conhecimentos. Esta tese se propõe a investigar, junto aos professores da educação básica em escolas de fronteira, a sua formação continuada, quais foram os limites e possibilidades da implantação do ensino remoto e suas expectativas quanto à inserção das mídias no espaço escolar. A pesquisa está alicerçada aos fundamentos axiológicos dos Estudos Culturais, área de conhecimento em que os questionamentos envolvem a diversidade cultural e a comunicação, cujas bases estão assentadas na interdisciplinaridade, que permite a compreensão crítica das transformações sociais e contribui para a análise das relações estabelecidas entre cultura e sociedade, o que auxilia à forma de pensar a escola, seu processo de ensino, bem como o trabalho docente. Os estudos e diálogos, na tese, apresentam trocas de experiências pedagógicas e culturais, pois conectam diferentes visões de mundo e de escola, experiências da diversidade cultural que aproximam as diferenças. As análises apresentadas contribuem para redimensionar a prática docente e o ensino, bem como, demonstram nos diferentes países, uma urgência em relação a ampliação de investimentos na formação de professores para que possam ser pensadas novas estratégias pedagógicas alinhadas à inserção das tecnologias. A pesquisa denota a necessidade de elaboração e execução de políticas educacionais de longo prazo, cuja finalidade seja garantir uma educação pública de qualidade, uma realidade no Brasil, na Argentina e no Paraguai, guardadas as especificidades culturais de cada povo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Tríplice Fronteira; Pandemia; Escola.

SILVA, L. C. Itinerários pedagógicos en contexto de pandemia (2020-2022): diálogos entre docentes de la triple frontera. 157 f. Tesis (Programa de Postgrado en Sociedad, Cultura y Fronteras) - Universidad Estatal del Oeste de Paraná. Asesora: Dra. Denise Rosana da Silva Moraes. Foz do Iguaçu - PR, 2025.

RESUMEN

Esta investigación indaga en la docencia realizada en las escuelas públicas de las ciudades que conforman la triple frontera: Ciudad del Este (Paraguay), Foz do Iguaçu (Brasil) y Puerto Iguazú (Argentina) durante los años de la pandemia Covid-19 (2020-2022), en los que la educación se vio fuertemente impactada, ya que una de las medidas sanitarias adoptadas fue el distanciamiento social, con el cierre de escuelas y la suspensión de clases. En este contexto, con el fin de darle materialidad a la investigación, y la interrelación entre teoría y práctica, se organizó un grupo de estudio con el objetivo de problematizar la docencia en la región fronteriza y crear una red de diálogo e intercambio de experiencias respecto de las acciones que se llevaron a cabo en este escenario. En colaboración se creó un proyecto de extensión titulado “La enseñanza en tiempos de pandemia: diálogos transfronterizos”, como base empírica para la investigación. Como orientación de la investigación, siguió los fundamentos de la metodología colaborativa, que contribuyó a pensar espacios educativos en esta frontera, en los que investigadores y participantes comparten, proponen mediaciones y reconstruyen conocimientos. Esta tesis se propone investigar, junto con docentes de educación básica de escuelas de frontera, su formación continua, cuáles eran los límites y posibilidades de implementar la enseñanza remota y sus expectativas respecto de la inserción de los medios en el espacio escolar. La investigación se sustenta en los fundamentos axiológicos de los Estudios Culturales, área del conocimiento en la que se cuestiona la diversidad cultural y la comunicación, cuyas bases se sustentan en la interdisciplinariedad, que permite una comprensión crítica de las transformaciones sociales y contribuye al análisis de las relaciones que se establecen entre la cultura y la sociedad, lo que ayuda a la forma de pensar la escuela, su proceso de enseñanza, así como el labor docente. Los estudios y diálogos, en la tesis, presentan intercambios de experiencias pedagógicas y culturales, ya que conectan diferentes visiones del mundo y de la escuela, experiencias de diversidad cultural que acercan las diferencias. Los análisis presentados contribuyen a remodelar la práctica docente y la enseñanza, además de demostrar, en diferentes países, la urgencia de ampliar las inversiones en formación docente para que se puedan pensar nuevas estrategias pedagógicas en línea con la inserción de tecnologías. La investigación denota la necesidad de desarrollar y ejecutar políticas educativas de largo plazo, cuyo propósito sea garantizar una educación pública de calidad, una realidad en Brasil, Argentina y Paraguay, teniendo en cuenta las especificidades culturales de cada pueblo.

Palabras Clave: Formación Docente; Triple Frontera; Pandemia; Escuela.

SILVA, L. C. Pedagogical itineraries in a pandemic context (2020-2022): dialogues between teachers from the triple border. 157 f. Thesis (Postgraduate Program in Society, Culture and Borders) - State University of Western Paraná. Advisor: Dr. Denise Rosana da Silva Moraes. Foz do Iguaçu - PR, 2025.

ABSTRACT

This study examines educational practices in public schools located in the cities that make up the triple border: Ciudad del Este (Paraguay), Foz do Iguaçu (Brazil) and Puerto Iguazú (Argentina) during the years of the Covid-19 pandemic (2020-2022), a period in which education was profoundly impacted, as one of the health measures adopted was social distancing, with the closure of schools and suspended classes. In this context, in order to give materiality to the research, and the interrelationship between theory and practice, a study group was organized with the aim of problematizing teaching in the border region and creating a network of dialogue and exchange of experiences about the actions that were carried out in this scenario. An extension project entitled “Teaching in times of Pandemic: cross-border dialogues” was created in collaboration, as an empirical basis for the investigation. As research guidance, it followed the foundations of collaborative methodology, which contributed to thinking about educational spaces on this frontier, in which researchers and participants share, propose mediations and reconstruct knowledge. This thesis proposes to investigate, together with basic education teachers in border schools, their continued training, what were the limits and possibilities of implementing remote teaching and their expectations regarding the insertion of media in the school space. The research is based on the axiological foundations of Cultural Studies, an area of knowledge in which questions involve cultural diversity and communication, whose bases are based on interdisciplinarity, which allows for a critical understanding of social transformations and contributes to the analysis of the relationships established between culture and society, which helps the way of thinking about school, its teaching process, as well as teaching work. The studies and dialogues, in the thesis, present exchanges of pedagogical and cultural experiences, as they connect different views of the world and school, experiences of cultural diversity that bring differences closer together. The analyzes presented contribute to reshaping teaching practice and teaching, as well as demonstrating, in different countries, an urgency in relation to expanding investments in teacher training so that new pedagogical strategies can be thought of in line with the insertion of technologies. The research denotes the need to develop and execute long-term educational policies, whose purpose is to guarantee quality public education, a reality in Brazil, Argentina and Paraguay, taking into account the cultural specificities of each person.

Keywords: Teacher Training; Triple Border; Pandemic; School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CCCS	Center for Contemporary Cultural Studies
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CMEI	Centros de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EC	Estudos Culturais
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação
MEC-PY	Ministério da Educação e Ciências
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNI	Programa Nacional de Imunização
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDIF	Fundo de Investimentos Direto da Rússia
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SESA	Secretaria Estadual de Saúde do Paraná
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UBS	Unidades Básicas de Saúde

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai.....	23
Figura 2 - Mapa da Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai).....	25
Figura 3 - Convite do grupo de estudos.....	42
Figura 4 - Identificação do perfil do grupo no aplicativo de conversas.....	43
Figura 5 - Gráfico comparativo entre o maior Índice de Desenvolvimento Humano Global e dos países da Fronteira (AR, BR, PA).....	49
Figura 6 - Primeiro encontro - Slide 03.....	55
Figura 7 - Foto da praça central de Puerto Iguazú - AR.....	65
Figura 8 - Apresentação inicial do aplicativo Aula Paraná.....	79
Figura 9 - Tela inicial da plataforma de aprendizagem virtual.....	81
Figura 10 - Foto de um aluno conversando com sua professora por chamada de vídeo pelo <i>WhatsApp</i>	86
Figura 11 - Foto da entrega do kit conectividade.....	91
Figura 12 - Foto da distribuição das apostilas de atividades nas escolas municipais de Foz do Iguaçu - BR.....	94
Figura 13 - Foto da distribuição de apostilas de atividades na Escuela 746 - Sudamérica, em Puerto Iguazú - AR.....	95
Figura 14 - Foto da distribuição de alimentos e atividades escolares na Escuela San Antonio de Pádua, em Ciudad Del Este - PY.....	96
Figura 15 - Ícone de apresentação dos aplicativos Toon Math: Jogos de Matemática e Matemáticas: somar e subtrair.....	108
Figura 16 - Nuvem de palavras gerada pela Enquete do Mentimeter.....	112
Figura 17 - Aferição da temperatura na entrada das escolas em Foz do Iguaçu - BR.....	117
Figura 18 - Retorno às aulas presenciais em uma escola de Foz do Iguaçu - BR.....	118
Figura 19 - Retorno às aulas presenciais em uma escola de Ciudad del Este - PY.....	120
Figura 20 - Retorno às aulas presenciais em uma escola de Puerto Iguazú - AR.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programação dos encontros.....	44
Quadro 2 - Comparativo entre as matrículas escolares nas cidades da fronteira.....	51
Quadro 3 - Dados coletados pelo Questionário: “Enquete sobre as aulas durante a Pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021”	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Seção I - A pesquisa na tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai: professores, professoras e os diálogos em rede.....	21
1.1 O campo de estudo: a pandemia vivida na tríplice fronteira.....	21
1.2 O campo epistemológico: afinal, o que são os Estudos Culturais?.....	26
1.3 O projeto de extensão e seus caminhos metodológicos: uma ação colaborativa da diversidade cultural.....	34
1.4 O contexto das cidades da fronteira em tempos de pandemia: um breve panorama.....	47
Seção II - O grupo de estudo - A realidade contextual das escolas e suas experiências pedagógicas na pandemia: experiências das culturas no plural.....	54
2.1 A pandemia chegou e as escolas foram fechadas: investigações iniciais.....	54
2.1.1 A Tríplice Fronteira e o contexto da pandemia.....	56
2.1.2 As medidas tomadas pelos governos para a continuidade da oferta da educação básica.....	61
2.1.3 A formação dos professores e maestros: contradições entre necessidade e realidade.....	69
2.2 O impacto da pandemia na escola, no ensino e na prática docente.....	76
Seção III - O grupo de estudos e suas mediações pedagógicas - A escola não pode parar: a continuidade do ensino por meio de práticas remotas.....	83
3.1 O desafio de ensinar em condições adversas: com a palavra os professores da fronteira.....	83
3.2 Os desafios, as dificuldades e os limites do ensino remoto	93
3.3 As tecnologias e as mídias digitais disponíveis nas escolas para o ensino remoto: teoria e prática.....	104
Seção IV - Diálogos finais - O Ensino híbrido e seus desafios: estratégias pedagógicas em sala de aula.....	111
4.1 Retorno ao ensino presencial: o contexto real das escolas.....	111
4.2 O modelo híbrido de ensino: orientações para o retorno às escolas.....	122
4.3 Práticas de ensino compartilhadas pelos professores: experiências possíveis.....	126

4.4 A participação no grupo de estudos: encontros produtivos, formação necessária.....	133
CONSIDERAÇÕES.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE.....	151
1 - Projeto de extensão.....	151

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce da experiência de uma professora da escola pública paranaense, que atua na área há quase vinte anos e que já atuou como alfabetizadora em escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu. Na rede estadual, foi pedagoga em todos os níveis da Educação Básica, também atuou na formação docente, lecionando disciplinas relacionadas à metodologias, à legislação e à organização do trabalho pedagógico. Atualmente, trabalha no sistema socioeducativo, na coordenação do programa de Educação do Centro de Socioeducação da cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, Sul do Brasil.

A temática pesquisada surge da incredulidade e indagação, especificamente, diante de um fato extremo como foi o cenário vivido em relação à pandemia da Covid-19, que rapidamente avançou pelo mundo e provocou inúmeras consequências, em diversos setores da sociedade.

A tese nasce assim, pela experiência da docência, necessidade de investigar o campo, por compreender a dificuldade do exercício docente nas escolas públicas da Educação Básica e pelo contexto geográfico e cultural no qual vivemos, um espaço de fronteira que aproxima três diferentes nações, o Brasil, a Argentina e o Paraguai.

Nesse contexto, com o advento da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), do inglês Corona virus Disease 2019 (Covid-19)¹, no ano de 2020, fez com que fosse urgente uma tomada de posição por parte dos responsáveis, o que ocasionou o fechamento das escolas, devido à letalidade do vírus e à rapidez com que se propagava. Essa foi uma das medidas globais mais drásticas em termos de educação nas últimas décadas e a forma como cada indivíduo foi afetado é imensurável.

Nesse cenário, impensável, a educação foi sendo fortemente impactada, pois uma das medidas sanitárias adotadas foi o distanciamento social, pela urgente necessidade de evitar aglomerações - a fim de que o vírus não se propagasse - e, por isso, as escolas foram

¹ Conforme o informativo Coronavírus: Entenda o Significado das Siglas (2020), do Ministério Público do Trabalho (MPT), Covid-19 é a denominação da doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela pandemia, que foi descoberto em dezembro de 2019, após casos registrados na China. Os sintomas mais comuns da Covid-19 são febre, tosse, dificuldade de respirar e, na maioria das vezes, sintomas leves que não requerem hospitalização. O coronavírus pertence a uma família de vírus que causam infecções respiratórias. Suas formas de transmissão mais comuns são o contato próximo (cerca de dois metros) com alguém com sintomas respiratórios causados por esse vírus. Isso porque a transmissão dos coronavírus costuma ocorrer por meio de gotículas respiratórias (expelidas durante a fala, tosse ou espirro), pelo contato direto com pessoas infectadas ou por meio das mãos, objetos ou superfícies contaminadas. Disponível em: <https://www.pcdlegal.com.br/siglas/wp-content/themes/siglas-coronavirus/media/downloads/siglas.pdf> acesso em: 12 jun 2024.

fechadas e as aulas suspensas. Esse fato marca a história contemporânea, pois as escolas e suas comunidades passaram por novas configurações, onde ensinar e aprender exigiram novas práticas, tanto do ponto de vista físico quanto metodológico, e novos modelos de ensino começaram a fazer parte da vida escolar, inexoravelmente.

As escolas foram fechadas e aderiram, obrigatoriamente, ao ensino remoto como forma de dar continuidade ao ensino. Essa decisão ocorreu em nível mundial, e foram estabelecidas estratégias, em caráter de urgência, para o atendimento aos estudantes por meio de recursos tecnológicos e plataformas digitais.

Para investigar esse processo e dar materialidade à pesquisa, e a inter-relação entre teoria e prática, foi organizado um projeto de extensão no modelo de um grupo de estudos com o objetivo de problematizar o ensino na região de fronteira em contexto pandêmico entre 2020 e 2022. Esse grupo de estudos foi a atividade do projeto de extensão denominado “Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços”, coordenado pela professora Dra. Tamara Cardoso André e pela professora Dra. Denise Rosana da Silva Moraes, organizado e mediado por mim, sendo realizado de forma on-line entre os meses de abril e agosto de 2022.

Essa ação resultaria na criação de uma rede de diálogos e troca de experiências acerca das práticas que foram realizadas nesse momento (2020-2022), bem como, na problematização, junto aos professores e professoras que militam à docência nessa região de fronteira. O projeto teve como objetivo discutir, de forma colaborativa, quais os limites e possibilidades da implantação do ensino remoto, pela voz dos professores dos diferentes países, responsáveis pela educação escolar das crianças, jovens e adultos.

Com esse pressuposto, o projeto de extensão “Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços”, base desta investigação, foi organizado por meio de encontros on-line e buscou congregar professoras e professores de escolas públicas de educação básica do Brasil, da Argentina e do Paraguai, nas respectivas cidades fronteiriças de Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú e Ciudad del Este.

O projeto, pensado para aproximar docentes de culturas e realidades diversas, teve como objetivo central dialogar com os pares, a fim de que fosse possível externalizar as percepções, ações e desafios na ação docente nesse período específico da pandemia, e também pós-pandemia quanto ao exercício e vida na docência.

Essa reflexão proposta no projeto de extensão teve como pano de fundo conhecer e debater as práticas escolares, dialogar sobre os desafios que surgiram desde o início da

pandemia (2020), bem como o impacto na vida de professores e alunos nessa região, o que acabou contribuindo para uma aproximação entre as diferentes culturas. A pesquisa teve propósito também, conhecer, por meio da apresentação dos professores, quais são as mídias presentes na escola e como foram utilizadas nesse período pandêmico, bem como os modelos de ensino adotados e se houve contribuição para o ensino e a aprendizagem, em um momento novo e desafiador.

Nesse desenho, a pesquisa foi sendo construída e tecida, por meio de diálogos colaborativos em rede, acerca da escola e das ações didático pedagógicas que foram possíveis neste momento de crise de uma pandemia que assolou o mundo, e que ainda era completamente desconhecida, o que causava mais temor. O projeto elegeu como o centro de sua ação, a dialogicidade, e, assim, pela voz dos professores e professoras que aceitaram participar dos encontros de diálogos propostos, fomos estabelecendo aproximações e interrelações. A proposta teve um formato diferente da formação que alguns já tinham participado, o que foi benéfico, pois a ideia era que, em colaboração, pudéssemos ir construindo espaços de escuta e de apoio uns aos outros. Os encontros aconteceram de abril a agosto de 2022, de forma online, no período noturno, já que todos os participantes haviam retornado às suas salas de aula nas escolas. A cada encontro, constituiu-se uma espécie de confiança e reciprocidade, pela expressão das práticas e ainda das inúmeras indagações e dificuldades relatadas, vividas pela comunidade escolar neste período específico.

O convite para participação no grupo de estudos foi realizado pessoalmente nas escolas participantes em cada cidade: Foz do Iguaçu (BR), em Puerto Iguazú (AR) e Ciudad del Este (PY) e também, enviado pelo *WhatsApp* a professores e professoras de escolas públicas da rede municipal e estadual dos municípios da fronteira até preencherem as 30 vagas disponíveis. O tipo de amostragem foi por conveniência, optando por instituições mais próximas dentro dos municípios que compõem esta fronteira.

A pergunta orientadora e que fundamenta a pesquisa, teve como base a formação de professores por meio de estudos sobre as experiências escolares vividas durante e no pós-pandemia da Covid-19, especificamente em um contexto transfronteiriço. Assim, indaga como foi organizado o ensino nas escolas públicas das cidades que compõem a tríplice fronteira no período pandêmico, quais os maiores desafios e possibilidades encontradas pelos professores com o ensino durante este período (2020-2022).

Ao repensar a prática docente necessária para esse contexto, quiçá possamos contribuir para que sejam gestadas novas políticas de formação de professores e de aproximação dos países e das cidades gêmeas² desta fronteira, pois praticamente não existem trabalhos e projetos conjuntos na área da educação.

Portanto, aqui se apresenta o ineditismo desta pesquisa, trabalhar com diálogos entre professores de Ciudad del Este, Puerto Iguazú e Foz do Iguaçu e conhecer a diversidade escolar bem como as aproximações que podem ser construídas e se fazem necessárias, em colaboração.

Para a discussão teórica da temática, o pressuposto orientador é pautado nos fundamentos dos Estudos Culturais, área de conhecimento em que os questionamentos envolvem a diversidade cultural e a comunicação, cujas bases estão assentadas na interdisciplinaridade. Esse campo teórico permite a compreensão crítica das transformações sociais e contribui para a análise das relações estabelecidas entre cultura e sociedade, o que auxilia a forma de pensar a escola, seu processo de ensino, bem como o próprio trabalho docente, especialmente neste período difícil de uma pandemia.

Os Estudos Culturais (EC), propõem que os saberes emergem de diferentes leituras do mundo e anseiam uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentadas em uma educação plural. Eles têm a comunicação como instância em que se articulam processos de produção, circulação e divulgação de livre acesso. Para os EC, é preciso uma educação em que as pessoas comuns, o povo, possa realmente ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (Costa, Silveira, Sommer, 2003). Nessa perspectiva, nossa opção por seus fundamentos denotam que a aproximação de diferentes países, culturas, pessoas, escolas e práticas, possa promover uma articulação propositiva. Essa aproximação e colaboração é um pressuposto para uma educação democrática, marcada pelas diferenças e diversidades que nos auxiliam a pensar e agir em torno de novas possibilidades de abertura ao diálogo plural.

Importante o registro de que no período de encerramento das atividades escolares presenciais e com a utilização do ensino remoto, por meio de internet, e plataformas especiais para esse fim, muitos estudantes ficaram sem acesso às aulas. Conforme divulgado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe, (CEPAL, 2020), em

² As cidades gêmeas são adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira, seja seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura (pontes, por exemplo) com grande potencial de integração econômica e cultural. Por esse motivo as cidades gêmeas são um alvo particular de políticas públicas para zonas de fronteira (Machado, 2005).

torno de 46%, cerca de 32 milhões de crianças e jovens em idade escolar dos países da América Latina, vivem em lugares sem conexão de internet, assim não tiveram acesso à transmissão das aulas. Por outro lado, professoras e professores tiveram, de forma imediata, que adequar sua organização pedagógica ao uso das tecnologias e mídias disponíveis para esse fim. Isso significou que não tiveram formação e, alguns, nem mesmo instrumentos para fornecer um ensino remoto com qualidade de transmissão, o que demandou um esforço hercúleo para dar conta de uma realidade para muitos ainda distante. Esse cenário foi percebido e constatado, tanto na cidade de Foz do Iguaçu (BR), quanto em Puerto Iguazú (AR) e Ciudad del Este (PY) durante os diálogos coletivos nos encontros do grupo de estudo.

Nesse contexto, muitos foram os desafios em seguir com as aulas sem as condições adequadas, sem os recursos tecnológicos necessários e, tanto alunos, quanto professores, buscaram outras formas de continuar o ensino, sendo utilizado material impresso, assistindo às aulas transmitidas pelas emissoras de TV e rádios locais ou, ainda, trocando atividades e conteúdos pedagógicos pelo celular, por meio dos aplicativos de conversa.

Esta pesquisa, fundamentada na metodologia colaborativa, ao congrega professores das escolas da fronteira, propôs, inicialmente, apresentar os contextos sobre as mudanças ocorridas nas escolas, bem como a possibilidade da troca de experiências das práticas docentes desenvolvidas neste período.

Conforme Magalhães (2016), a metodologia colaborativa na pesquisa, no âmbito da educação, considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, e com base nos EC, os saberes acadêmicos não são construídos distanciados da realidade escolar, mas em interação com eles, já que há muito que se ouvir dos professores em seus exercícios da docência.

Seguindo as bases da metodologia colaborativa que contribui para pensar os espaços educacionais, nos quais pesquisadores e participantes partilham, propõem mediações e reconstróem conhecimentos, foi idealizada essa investigação. Isso possibilitou diálogos e trocas, conectando diferentes visões de mundo e de escola, pelas interações respeitadas das diferentes experiências.

Dessa forma, a partir da opção por esse arcabouço teórico e metodológico para fundamentar a pesquisa e atingir os objetivos propostos, oportunizou sua organização em diferentes fases, que se articularam: a primeira, a fase exploratória, que foi constituída pela observação no terreno de pesquisa, a busca documental para o conhecimento do cotidiano e

a coleta de informações iniciais. A segunda fase foi a da ação, na qual realizamos encontros para estudos e diálogos entre professores e professoras das cidades vizinhas, já referendadas. Finalmente, na terceira fase, a produção, a avaliação e o retorno do conhecimento produzido pela pesquisa à sociedade. Tais fases serão detalhadas na tese, organizada em quatro seções.

A primeira seção apresenta o contexto da pesquisa ao descrever o campo de estudo e como foi vivenciada a pandemia na tríplice fronteira, especialmente nas escolas públicas de educação básica. Apresenta também as medidas tomadas pelos governos para a continuidade da oferta do ensino. Ainda, detalha a metodologia, com o projeto de extensão, base da investigação, relacionando-o à teoria que fundamenta a discussão e análise da pesquisa.

A segunda e a terceira parte, apresentam e detalham os encontros do grupo de estudo e sua análise a partir do ponto de vista dos participantes, a escuta ativa de quem vivenciou o desafio de ensinar em outros espaços e tempos. A quarta e última seção, conclui a investigação por meio da análise da temática abordada no sexto encontro do grupo de estudos, bem como o retorno ao ensino presencial e quais os desafios que se apresentaram.

Podemos perceber que a vivência de uma pandemia trouxe inúmeras dificuldades impostas pela realidade, como também, mostrou a fragilidade da tomada de decisão pelos órgãos competentes, nos diferentes países. Todavia, mostrou ainda, a resistência e capacidade de superação dessa comunidade escolar, que, em meio ao caos, tentou amparar seus alunos e suas famílias, demonstrando cuidado e empatia, mesmo diante da imprevisibilidade que o fechamento e a reabertura das escolas impôs.

Seção I - A pesquisa na tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai: professores, professoras e os diálogos em rede.

*Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer;
há sempre o que ensinar; há sempre o que aprender.*

(Paulo Freire, Pedagogia da Indignação)

A primeira seção apresenta o contexto da pesquisa ao descrever o campo de estudo e como foi vivenciada a pandemia na tríplice fronteira, especificamente nas escolas públicas de educação básica. Apresenta também as medidas iniciais tomadas pelos governos dos diferentes países para a continuidade da oferta do ensino logo após as escolas serem fechadas. Ainda, detalha a metodologia, com o projeto de extensão, base da investigação, relacionando-o à teoria que fundamenta a discussão e análise da pesquisa.

1.1 O campo de estudo: a pandemia vivida na tríplice fronteira

A pandemia da Covid-19 impactou a sociedade mundial de forma contundente. De início, em novembro de 2019, o mundo voltou seu olhar para a cidade de Wuhan, na China, onde o governo local anunciou o aparecimento de um vírus da família do coronavírus, potencialmente perigoso, que causou quadros graves de pneumonia em diversas pessoas. Em 23 de janeiro de 2020, o governo chinês determinou que a província entraria em *lockdown*³.

Em todo o mundo, a notícia mais veiculada pelos canais de comunicação era sobre a existência desse novo vírus. A situação se agrava quando, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), declara que o surto do novo coronavírus caracterizava-se como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), que é o mais elevado nível de alerta existente na organização (Paho, 2020). Em 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19,

³ *Lockdown* trata-se de uma palavra inglesa que, em tradução literal, significa bloqueio total ou confinamento.

doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), tendo sido encontrados casos em diversos lugares do mundo⁴.

Assim, de forma célere e sem distinções, o vírus se espalhou pelo mundo, causando medo e insegurança por ser uma doença até então desconhecida e com alta taxa de mortalidade.

Nos países da América Latina, a pandemia chegou entre o final de fevereiro e começo de março de 2020. Embora a chegada do vírus fosse prevista na região, a maioria dos países sul-americanos enfrentou dificuldades para combater a crise sanitária.

Especificamente no Brasil, no Paraguai e na Argentina, região de fronteira campo da pesquisa, as medidas tomadas pelos governos foram semelhantes, mas com diferentes níveis de intensidade. Inicialmente, fecharam-se as fronteiras e, por decretos governamentais, estabeleceu-se o isolamento social e a adesão das medidas não farmacológicas: etiqueta respiratória, o uso de máscaras e higienização das mãos; estratégias para conter a propagação do vírus e prezar, primeiramente, pela saúde do povo.

A propósito, é importante descrever a tríplice fronteira, local deste estudo, que é formada por três países: Argentina, Paraguai e Brasil, e as cidades que compõem esta investigação são Puerto Iguazú, na Argentina, Ciudad del Este, no Paraguai, e Foz do Iguaçu, no Brasil. A seguir, para ilustrar esse espaço, a figura 1 mostra o Marco das Três Fronteiras, na qual é possível visualizar os três países e o encontro do Rio Iguaçu com o Rio Paraná, demarcando geograficamente esta fronteira.

⁴ Fonte: Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus> Acesso em: 18 fev. 2023.

Figura 1- A tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai.



Fonte: Reprodução Geopizza Rede SoCientífica⁵

A região trinacional, além de ser reconhecida como uma das principais rotas de turismo de natureza e de compras, é a principal fronteira da América do Sul em termos de população, circulação de pessoas e relações internacionais, apresentando uma grande diversidade étnica, alta circulação de capital e enormes índices de violência (Cardin, 2013).

Ainda, quanto à caracterização dessa fronteira, Saquet e Souza (2009, p. 05), a representam como

espaços nos quais o local e o internacional se articulam, estabelecendo vínculos e dinâmicas próprias, construídas e reforçadas pelos povos fronteiriços. Neles estão presentes as identidades e as culturas nacionais de cada um dos países envolvidos, que constrói, reelabora e constitui uma outra cultura e identidade diferenciada, capaz de recriar um novo lugar, com aspectos regionais. São regiões que não respeitam as barreiras existentes, já que há ação e integração dos agentes fronteiriços, estimulando dinâmicas fronteiriças informais.

⁵Disponível em: <https://socientifica.com.br/paises-que-fazem-fronteira-com-o-brasil/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Nesse contexto, detalhamos brevemente cada cidade dessa fronteira. Puerto Iguazú é um dos 75 municípios da Província de Misiones, localizado no nordeste argentino. Segundo o Instituto Nacional de Estadísticas e Censos (INDEC, 2022), a Argentina, como um todo, apresenta população de 46.044.703 pessoas, sendo que Misiones tem 1.280.960 habitantes. Já o Departamento Iguazú, que inclui os municípios de Puerto Iguazú, Wanda, Puerto Esperanza e Puerto Libertad, tem 99.013 moradores, sendo 42.800 em Puerto Iguazú.⁶

Em relação ao Paraguai, Ciudad del Este é a capital do Departamento de Alto Paraná, segunda cidade mais importante do Paraguai por seu desenvolvimento econômico e pela população de aproximadamente 335.000 habitantes⁷. Atualmente é a maior cidade da tríplice fronteira em população.

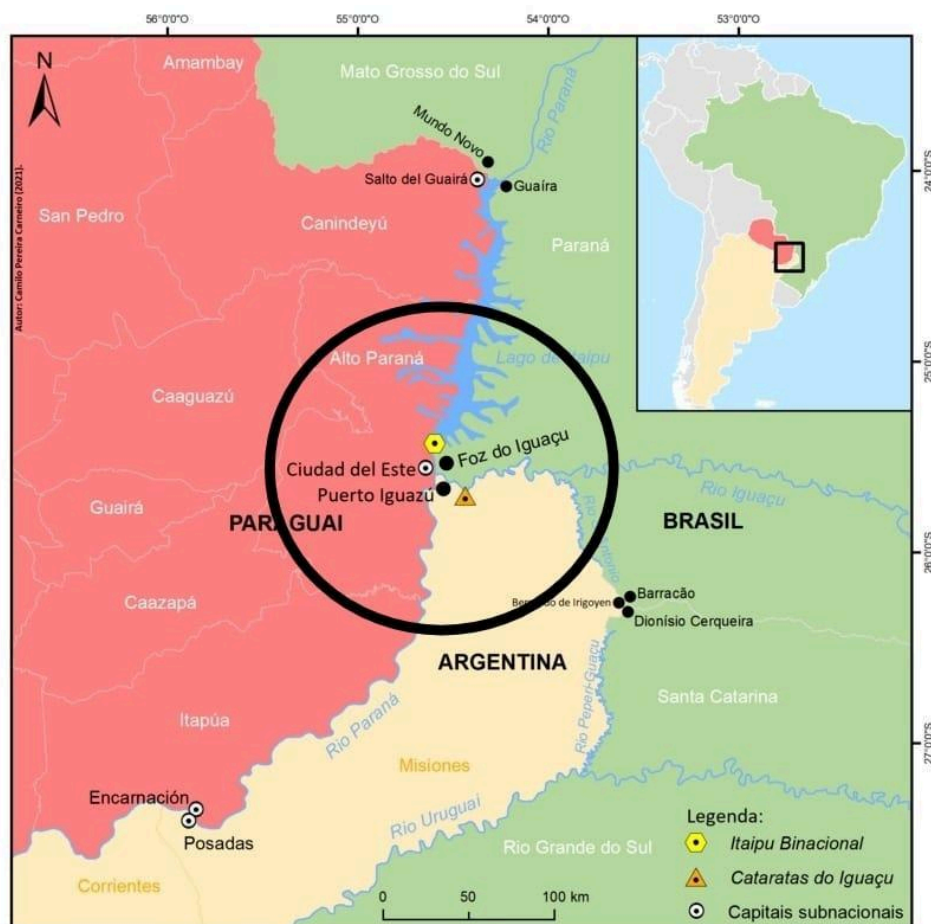
Foz do Iguaçu possui 285.415 pessoas, segundo o Censo de 2022⁸. O município está localizado no extremo Oeste do Estado do Paraná, conhecido principalmente por aportar em seu território a Hidrelétrica Binacional de Itaipu – uma das maiores usinas hidrelétricas do mundo, construída em conjunto com o país vizinho Paraguai. Ainda, a cidade brasileira conta com as Cataratas do Iguaçu, hoje considerada uma das sete maravilhas do mundo.

⁶ INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados provisionales. Disponível em <https://portalgeoestadistico.indec.gob.ar/> Acesso em 20 Ago. 2023.

⁷ INE. Instituto Nacional de Estadística del Paraguay. Disponível em: <https://www.ine.gov.py/publicacion/2/poblacion> Acesso em 20 Ago. 2023.

⁸ Censo 2022. Panorama populacional. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 20 Ago 2023.

Figura 2 - Mapa da Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai)



Fonte: Wikipédia⁹

O mapa presente na figura 2 destaca a localização das três cidades descritas brevemente em relação à América do Sul.

Isso posto, no período da pandemia (2020-2022), os setores mais atingidos nessa fronteira foram: a saúde, a economia e a educação. Esta que foi fortemente impactada, com as escolas obrigadas a fechar as portas e a reorganizar-se de forma emergencial, para enfrentar uma nova e urgente realidade. Desde aquele período, as escolas, bem como suas comunidades, passaram por reconfigurações, nas quais ensinar e aprender exigiram novas práticas, tanto do ponto de vista físico, pelo impedimento de frequentar a escola, por parte dos estudantes, quanto profissionais e, com isso, novos modelos de práticas de ensino passaram a fazer parte da vida escolar.

⁹ Disponível em https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/36/Mapa_da_Tr%C3%ADplice_Fronteira_%28Argentina%2C_Brasil_e_Paraguai%29.png Acesso em: 23 Ago. 2023.

Segundo dados da UNESCO (2020), na América Latina e no Caribe, mais de 160 milhões de estudantes deixaram de ter aulas presenciais nas escolas no período da pandemia. Nesse contexto, e pensando localmente, nessa região de fronteira, as ações tomadas no decurso da pandemia, bem como o retorno das atividades escolares, como as escolas, seus professores e gestores se organizaram para garantir a oferta da educação básica às suas comunidades, nos diferentes países, foram focos desta investigação.

Essa investigação foi possível, por meio de um projeto de extensão, que se deu por meio de seis encontros on-line, realizados de abril a agosto de 2022, que possibilitou a construção de uma rede de diálogos nas quais cada participante pudesse apresentar e, ao mesmo tempo, discutir as ações, demandas e como se deu o retorno às escolas de forma presencial.

Como aporte teórico, elencamos os Estudos Culturais, um campo que deu base para discussões nos momentos dos encontros de estudos, bem como, subsidiou as análises na tessitura da pesquisa.

1.2 O campo epistemológico: afinal, o que são os Estudos Culturais?

Como já referendado acima, a pesquisa se dá em um contexto específico e engloba três cidades de países diversos que fazem parte de uma fronteira. Como fundamenta o campo dos Estudos Culturais, uma vez que, além das características geográficas, esta região é conhecida pelos espaços de intercâmbio cultural, espaços híbridos de cultura que ajudam a ampliar e compreender as experiências sobre a dinamicidade das relações sociais nas fronteiras.

O pesquisador Néstor García Canclini (1995), considerado um pioneiro em estudos sobre o hibridismo das culturas latino-americanas, ao propor um debate sobre as teorias da modernidade e da pós-modernidade para a América Latina, estuda os usos dos elementos cultos e populares, dos meios massivos de comunicação, dos processos de recepção e apropriação dos bens simbólicos. O entrelaçamento desses elementos veio a originar o que Canclini (1995) designou como “culturas híbridas”, que se caracteriza como o processo sócio-cultural em que diversas estruturas, que existiam em formas separadas, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

Los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas [...], del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, reclusando lo indígena y lo colonial en sectores populares, un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales (Canclini, 1995, p. 71).

Esse hibridismo exposto pelo autor, desencadeador de combinações e sínteses imprevistas, marcou o século XX nas mais diferentes áreas, possibilitando desdobramentos, produtividade e poder criativo distintos das mesclas interculturais já existentes na América Latina. Neste cenário, a tríplice fronteira, local desta investigação, pode ser analisada como um espaço privilegiado de intercâmbio, trânsito cultural, de travessias, hibridismo e mestiçagem, podendo defini-la também como transfronteiriça.

Nessa perspectiva, a tessitura de uma pesquisa em um local transfronteiriço¹⁰, por meio de uma abordagem territorial, numa perspectiva crítica, valoriza a consciência de lugar, ultrapassa o conceito limitante de espaço físico e fronteira da Geografia tradicional, pois considera as relações cotidianas, as relações de poder, a organização da vida comunitária, a historicidade e o conhecimento popular da comunidade local.

Para Raffestin (1993, p.143), “ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço”. E isso ele chama de construção de um espaço pelo ator, em qual espaço ele se observa e se comunica. A territorialização é esse espaço imagem que se tornou o território desse ator. Sobre a especificidade dessa territorialização do espaço, o autor expressa que:

[...] não se trata de “espaço”, mas de um espaço construído pelo ator, que comunica suas intenções e a realidade material por intermédio de um sistema sêmico. Portanto, o espaço representado não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, do território visto e/ou vivido. É, em suma, o espaço que se tornou o território de um ator, desde que tomada numa relação social de comunicação (Raffestin, 1993, p. 147).

Saquet (2003), expressa que a territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com seu entorno. É o resultado do processo de

¹⁰ Conforme Cury (2010), a ciência geográfica traz intrínseca em seu estudo a abordagem territorial e os espaços transfronteiriços de aproximações, encontros, trocas e cooperações vivida pela sociedade local e que alcança as diferentes esferas que partem do local ao global. Ainda, segundo o autor, o território transfronteiriço é construído pelas relações humanas da população que nele vive.

produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida cotidiana. A construção da identidade territorial é definida por identidades sociais presentes no território mediante apropriações que os sujeitos fazem por meio de ideias, do espaço e da cultura. Dessa forma, podemos falar em culturas no plural.

Essa perspectiva em relação ao conceito de território fundamenta a elaboração do objeto da pesquisa, uma vez que privilegia as relações sociais, as redes, a cultura e o cotidiano da comunidade local para além de uma organização territorial fixa. A ideia de aproximação com as cidades surge exatamente por pensar que, quando se fala em cultura, as fronteiras inexistem, pois extrapolam os espaços, e isso foi possível por meio de um recurso que ultrapassa a percepção limitadora.

Raffestin (1993) propõe um sistema territorial que se articula em malhas, redes e nós, o que possibilita uma análise mais aproximada da formação e organização do espaço vivido pelos professores nas escolas, principalmente no tempo e espaço vividos em uma pandemia, fonte desta investigação.

Autores que coadunam à ideia de território defendida por Raffestin, ao tratar da vida na fronteira, trazem os conceitos de hibridismo cultural, em Canclini (1998), anteriormente citado; e “entre-lugares”, de Bhabha (1998), pois acreditam tratar-se de um espaço em que culturas diferentes entram em contato.

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferentes culturas. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (Bhabha, 1998, p. 20).

A concepção de “entre-lugar” possui na ideia de fronteira a sua localidade. Ou seja, é de lá que se interpreta a cultura e a história. Essa concepção permite maior visibilidade das estruturas de poder e de saber, o que pode ajudar na apreensão da subjetividade de povos subalternos (Bhabha, 1998). Conforme o autor, os "entre-lugares" representam espaços de interseção cultural, nos quais as identidades e diferenças se entrelaçam e se hibridizam. Tais espaços não estão vinculados a uma cultura específica, mas emergem do encontro e da interação entre culturas diversas.

Por meio desses pressupostos, elaborar um conceito de fronteira, como lugar de hibridismo cultural, é necessário para pensar a cultura pela ótica do movimento teórico interdisciplinar. Para isso, a contribuição dos Estudos Culturais é fundamental como processo para produzir conhecimento sobre o amplo domínio da cultura humana, visto que se trata de um campo teórico fértil que não pretende ser curricular.

Ao apresentar a contribuição dos Estudos Culturais, como surgem e qual o seu legado, à pesquisa interdisciplinar, é importante contextualizar o campo teórico. Para Schwarz (2000), os Estudos Culturais foram originados em dois importantes e determinantes momentos históricos que marcaram seu nascimento e desenvolvimento. O primeiro momento foi da reorganização do campo das relações culturais em decorrência do impacto do capitalismo no surgimento de novas formas culturais, como a TV, a publicidade, a música, os jornais e as revistas de grande tiragem e circulação que levaram à dissolução do campo de forças do poder cultural das elites.

A segunda, teria sido o colapso do império britânico (1997), cujo mapa territorial do poder diminui significativamente após a guerra contra o Egito em 1956, revirando o imaginário social da Inglaterra. Assim, a queda dos impérios coloniais e os novos contornos da cultura no capitalismo teriam marcado acentuadamente o surgimento destas movimentações na teoria cultural (Schwarz, 2000 *apud* Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 39).

Da mesma forma, Escosteguy (2008), sobre a formação dos EC, afirma que esse campo de estudos surge, de forma organizada, por meio da criação do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), fundado por Richard Hoggart, em 1964, inspirado na sua pesquisa *The Uses of Literacy* (1957) e diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. O CCCS surge ligado ao *English Department* da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação da mesma instituição. As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, vão compor o eixo principal de observação do CCCS.

Ainda, a mesma autora identifica três textos que surgiram no final dos anos 1950, considerados a fonte inicial dos Estudos Culturais: Richard Hoggart, com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams, com *Culture and Society* (1958) e Edward Palmer

Thompson, com *The Making of the English Working-class* (1963). Esses pesquisadores são considerados seus precursores.

O texto de Williams (1958) “constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a ideia de que a ‘cultura comum ou ordinária’ pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência” (Escosteguy, 2008, p. 88).

Edward P. Thompson (1987), renomado historiador britânico, um dos precursores dos estudos críticos sobre a cultura, foi um intelectual engajado politicamente e um crítico do stalinismo e das injustiças sociais. Na obra *The Making of the English Working-class* (1963), Thompson reflete sobre sua crença na importância da história como ferramenta para compreender e desafiar as estruturas de poder. Além de sua contribuição para a história social, Thompson influenciou profundamente o campo da teoria histórica e dos estudos culturais, defendendo uma abordagem humanista e voltada para as experiências individuais e coletivas das pessoas comuns (Thompson, 1987).

Dessa forma, embora sustentasse um marco teórico específico amparado principalmente no marxismo, a história deste campo de estudos está entrelaçada com a trajetória da *New Left*¹¹ e de outros movimentos sociais de esquerda.

Stuart Hall (2010) expressa que os Estudos Culturais se constituíram como um projeto político de oposição, e suas movimentações “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante” (Hall, 1996, p. 263). Muitas foram as incorporações em termos de formas de estudo e perspectivas teóricas, inclusive com repercussões no marxismo, passando as relações de classe a serem vistas como constituídas dentro e fora do local de trabalho, também na cultura.

Nessa esteira, Escosteguy (2008, p. 90), assevera que,

a perspectiva marxista contribuiu para os Estudos Culturais no sentido de compreender a cultura na sua "autonomia relativa", isto é, ela não é dependente das relações econômicas, nem seu reflexo, mas tem influência e sofre consequências das relações político-econômicas.

Logo, os Estudos Culturais atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinantes econômicas, mas, sim, relaciona as práticas culturais a

¹¹ *New Left* ou a Nova Esquerda é um termo utilizado para se referir aos movimentos políticos de esquerda surgidos em vários países a partir da década de 1960. Estava centrada no argumento de que qualquer perspectiva para a renovação da esquerda tinha que começar com uma nova concepção de socialismo e com uma análise radicalmente nova das relações sociais, da dinâmica e da cultura do capitalismo do pós-guerra (Hall, 2010).

outras formações sociais definidas, isto é, a relação do cultural com o econômico, político e ideológico (Escosteguy, 2008).

Assim, esse campo teórico teria sido uma tentativa de reordenar as concepções de classe e cultura, focalizando-as no simbólico e no vivido, tentando associar as culturas vivas ao poder.

Os Estudos Culturais vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 37).

Dessa forma, com seu berço em movimentos sociais de esquerda e com bases marxistas, este campo teórico atenta sobre as estruturas sociais de poder e o contexto histórico como fatores importantes para a interpretação dos acontecimentos. Conforme Escosteguy (2004, p. 138-139), tem como eixo principal de pesquisa “as relações entre a cultura contemporânea e sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais”.

Nesse sentido, Williams (2007) expressa que a leitura do contexto é fundamental para perceber as culturas que transitam plurais. Para ele, a cultura é tudo o que nos move, faz parte intrínseca das nossas vidas, parte de nós, portanto, não é um movimento isolado, mas vivo, plural.

Por sua vez, Stuart Hall (1997a e 1997c) anuncia que, na ótica dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e

discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural (Hall 1997b, p. 20).

Nessa perspectiva, a cultura é tratada como categoria chave, pois compreende os produtos culturais como agentes de reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia, portanto, como parte da vida.

Assim, a cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. A cultura deixa, gradativamente, “de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 36).

Por esse fundamento, a pesquisa que tecemos, propõe aproximar diferentes culturas, por meio de encontros dialógicos e, nessa pluralidade, dialogar acerca de uma problemática comum: a escola, os professores, suas práticas docentes e suas demandas advindas do novo modelo de ensino em relação a pandemia da Covid-19.

Na América Latina a explosão dos Estudos Culturais acontece na década de 1990, reconhecida pela realização de pesquisas sobre comunicação, recepção e consumo, ora utilizando metodologias quantitativas, ora estratégias qualitativas, expandindo-se por meio de estudos e publicações de Jesús Martín-Barbero (2006), Néstor García Canclini (1998) e Guillermo Orozco Gómez (1997). Ainda, sinalizando a eclosão desse campo teórico em países como Chile, Argentina, México, Colômbia, Equador, Venezuela, e Uruguai, o florescimento de centros universitários e de pesquisa, programas de mestrado e doutorado que focalizam os Estudos Culturais indicando que há um conjunto – ou mais, ou menos expressivo – de reflexões, estudos e iniciativas institucionais que se filiam a esse campo teórico.

Do mesmo modo, a frequente utilização das expressões “teoria cultural” e “análises culturais”, na América Latina, numa superposição, torna difícil falar de fronteiras e limites rígidos em relação ao que se entende por Estudos Culturais, uma vez que não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados. Pelo contrário, inauguram uma abordagem interdisciplinar nas ciências, de diálogos entre as diversidades, sem, portanto, tornar-se uma disciplina encerrada em um currículo, logo integrada a diferentes diálogos diversos e plurais, configurando a interdisciplinaridade.

[...] o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 40).

Acerca da origem interdisciplinar, Canclini (1997, p. 79) afirma que “essa corrente de estudos é proveitosa no sentido de que é gerada de uma variedade de diferentes disciplinas[...] e o que temos em comum é o desejo de encontrar uma maneira melhor de estudar os processos culturais de uma forma multidisciplinar”. A ideia é de uma confluência de áreas diversas a fim de ampliar a perspectiva da ciência tradicional, para um novo tipo de produção de ciência, “cuja ênfase se dá na importância de analisar o conjunto cultural de uma sociedade, seus diferentes textos e suas práticas” (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 36).

Nesse ideário, Silva (2013) define os Estudos Culturais como campo interdisciplinar de estudos comprometidos com todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade.

Os EC constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar, que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (Silva, 2013, p. 12).

Os Estudos Culturais, assim identificados, preconizam um novo campo teórico, no qual diversas disciplinas convergem buscando o estudo mais qualificado dos aspectos culturais da sociedade contemporânea, sendo que essa convergência interdisciplinar propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis a uma disciplina isolada.

Quanto à América Latina, os Estudos Culturais “têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, se interpenetram e se modificam” (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 48).

Por esses fundamentos que fazem parte da constituição desse campo, deu-se a nossa opção teórica que orientou a pesquisa. Afinal, o diálogo ocorreu entre diferentes culturas e diversidades, sobre um objeto comum, que é a escola, e como a docência foi possível em um momento histórico nunca antes vivido: de uma pandemia. Ainda o pressuposto da

interdisciplinaridade foi alcançado, pois diferentes professores de áreas distintas aceitaram o convite para dialogar sobre suas práticas e estratégias pedagógicas.

Desse modo, ao dialogar com professores, nos encontros de estudos, escutá-los especialmente nesse período de caos, diante de todos os sentimentos que foram vividos durante a pandemia e no retorno às escolas, buscamos em Freire (2010), e na sua educação libertadora a importância de partir da realidade, para que houvesse concretude nas ações, ou seja, “estar no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2010, p. 57-58).

Em consonância a Freire, os Estudos Culturais evidenciam a educação e a escola como espaço de ressignificação, e problematizam o que já está sedimentado em relação à cultura.

Nessa esteira, o trabalho que os precursores dos Estudos Culturais desenvolveram se deu inicialmente com adultos e a tomada de posição sobre ouvir as pessoas, visto que o contato com a oralidade extrapola o currículo escolar institucionalizado. Portanto, esse é o marco teórico escolhido por essa significância, a valorização do diálogo proposto com as margens sem distinção, problematizando e, ao mesmo tempo, debatendo questões acerca da cultura que ainda não estão plenamente transparentes para a grande parcela do povo, que se sente excluída pela ideia normalizada de uma cultura da elite.

Destacamos, ainda, os Estudos Culturais como o aporte que fundamenta esta pesquisa, por ser um campo teórico fértil para discutir questões relativas à formação docente interdisciplinar, que tem produzido estudos e reflexões de temas como mídias, humanidades e culturas na sociedade contemporânea. Por esse caminho epistemológico fomos construindo de forma interdisciplinar e colaborativa essa investigação.

O próximo tópico apresenta como foi organizado e materializado o projeto de extensão que deu o aporte à pesquisa. Demonstra, ainda, as escolhas metodológicas e sua construção coletiva em diferentes espaços escolares e culturais, não antagônicos.

1.3 O projeto de extensão e seus caminhos metodológicos: uma ação colaborativa da diversidade cultural

O projeto que deu vida a essa pesquisa¹², intitulado: “*Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços*”, como já mencionado, é uma atividade vinculada ao Programa de extensão *Ciclos de Formação Científica Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras*, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), alocado no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Esse projeto foi realizado de forma on-line entre os meses de abril e agosto de 2022 e proporcionou o encontro de professores da Educação Básica de escolas públicas da Argentina na cidade de Puerto Iguazú, no Brasil, em Foz do Iguaçu e no, Paraguai em Ciudad del Este, cidades que compõem essa região de fronteira.

O projeto tramitou pelas instâncias da universidade, do mesmo modo que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa para sua aprovação, bem como, a certificação dos participantes ao término dos encontros. Teve como objetivo central o acolhimento e debate sobre as práticas escolares desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 a 2022, seus desdobramentos e sua reestruturação do retorno ao ensino presencial nessas localidades.

Assim, sob o arcabouço metodológico da pesquisa qualitativa e colaborativa, em setembro de 2021, quando um possível abrandamento da pandemia estava sendo aventado, com a intensificação da vacinação e o declínio do número de contaminados, nasce a proposta de realizar este projeto de extensão, que daria fundamento empírico à investigação da tese. Tendo como fio condutor perceber quais os caminhos, desafios e possibilidades vivenciados pelos professores dessa fronteira para ensinar durante a pandemia.

Metodologicamente, nossa opção foi pela pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo, como percurso orientador da investigação, que possibilitou a concretude da aproximação entre a universidade e a escola. Esses espaços diversos, que foram articulados por meio de procedimentos investigativos e colaborativos, são práticas que vão ao encontro do senso “Ubuntu” aprendizado partilhado, da troca, da construção de saberes e de possibilidades em grupo, do aprender a ouvir o outro.

Eu sou humano, e a natureza humana implica compaixão, partilha, respeito e empatia”, detalhou em entrevista exclusiva ao Por dentro da África, Dirk Louw, doutor em Filosofia Africana pela Universidade de

¹² Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAEE), nº 59883622.9.0000.0107 e pelo parecer nº5.559.181.

Stellenbosch (África do Sul). Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de Ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”¹³.

Nesse sentido, seguindo as bases da metodologia colaborativa, que possibilita a transformação nos espaços educacionais nos quais pesquisadores e participantes partilham, propõem mediações e reconstroem conhecimentos. Esse projeto de extensão viabilizou diálogos e trocas, cujas visões diversas dos desafios e tensões vivenciados na escola durante a pandemia foram muito particulares, mas compartilhadas de forma a colaborar para que se tivesse um panorama de como foi se dando o trabalho pedagógico. A ênfase também se deu às novas mediações pedagógicas e ao papel contributivo das mídias neste contexto.

Para Minayo, a abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (2001, p. 21-22).

Conforme Magalhães (2016), a metodologia colaborativa na pesquisa, no âmbito das humanidades, considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros e, concomitantemente, contribuem para que os saberes acadêmicos não se construam distanciados da realidade escolar.

Para Ibiapina (2007), é preciso neste processo dialógico no âmbito da pesquisa colaborativa a aproximação de todos os envolvidos:

o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo

¹³ Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/> Acesso em: 10 mar. 2023.

objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (Ibiapina, 2007, p. 114-115).

Sob essa ótica, as implicações da pesquisa colaborativa vem ao encontro de inúmeras demandas educacionais, nos trazendo expectativas de construções e soluções coletivas. No entanto, as propostas colaborativas não se consolidam de forma natural, é preciso possibilitar essa aprendizagem de escuta e partilha de práticas, percepções e perspectivas (Ibiapina, 2007). Isso pode ser conseguido por meio de espaços que se constroem pela mediação de conflitos e ideias e do respeito aos processos de cada membro participante, nesse caso os professores, considerando a premissa que: para colaborar é preciso aprender.

Dessa forma, por reunir duas dimensões: a produção de conhecimentos e a formação docente, a pesquisa colaborativa não pode ser neutra e deve caminhar na direção dialética da realidade social. Isso implica perceber a historicidade dos fenômenos, da prática, demandas educacionais nos trazendo expectativas de construções e soluções das contradições, das relações com a totalidade, concebendo a práxis como mediação básica na construção do conhecimento, visto que, por meio dela, se veicula a teoria e a prática, o pensar, o agir, o refletir, e o processo de pesquisa e de formação.

Quanto à práxis, a perspectiva adotada na tese está fundamentada em Paulo Freire, um conceito que perpassa sua obra já que é relacionada à intencionalidade da teoria e da prática.

Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. Uma relação que se estabelece entre a teoria e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação (Rossato *apud* Freire, 2008, p. 331)

A ideia de criar um projeto de diálogos de forma colaborativa, cuja práxis foi baseada em Paulo Freire e no entrelaçamento entre teoria e prática, definiu seu formato dialógico. O diálogo resume a escolha para realizar uma pesquisa colaborativa nessa região peculiar, por meio de uma abordagem que apresenta resultados importantes no tocante à formação continuada de professores, bem como ao processo de ensino e aprendizagem, que revisitado é práxis transformadora.

Estruturalmente, o projeto foi organizado para acontecer em seis (06) encontros on-line, via *Google Meet*, conduzido pela pesquisadora, no qual professores de diferentes localidades, realidades e experiências se reuniram para manifestar suas práticas e ações didáticas possíveis, bem como anseios e tensões inerentes ao processo educativo específico no momento vivido da pandemia.

A utilização de ambientes virtuais como meio ou *locus* de coleta de dados de pesquisa tem sido cada vez mais frequente e já existe ampla bibliografia a respeito. Estratégias de pesquisa em ambientes virtuais se intensificaram após as restrições impostas pela pandemia da Covid-19, pois foi por esse meio que se deram as possíveis interações entre professores e alunos, mesmo que muitas vezes de forma precária.

A opção pela pesquisa colaborativa busca aprimorar os mecanismos de entrada do pesquisador no ambiente escolar, pois prevê a intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão que conduzam à produção de metodologias próprias de trabalho, sustentadas por um escopo teórico metodológico adequado (Bortoni-Ricardo, 2011).

Nessa premissa, ao contrário da inserção no ambiente escolar para observar, dizer o que está ou não adequado, propomos nesta investigação a escuta e o diálogo junto aos professores quanto à realidade de seu trabalho, como fio condutor. Principalmente, quanto às dificuldades encontradas durante a restrição das aulas presenciais numa tentativa colaborativa de aproximação pelos estudos e diálogos.

O projeto, em colaboração com professores dos países vizinhos, balizador desta tese, foi inspirado nos Círculos de Cultura, sistematizados por Paulo Freire (2010, p. 07), que veem na ação dialógica o espaço para reflexão e transformação da realidade.

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem [...]. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e

crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social.

Por meio dos Círculos de Cultura, Freire (2010) apresenta a aplicação prática dos seus princípios pedagógicos, baseados na noção de que a educação deve ser um processo que envolve a participação ativa e a emancipação, permitindo que as pessoas se conscientizem sobre sua capacidade de entender e transformar a realidade ao seu redor. Ainda, nessa perspectiva, o autor nos apresenta o círculo de cultura como uma forma de promover ações dialógicas sobre os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e transformadora.

Neste sentido, a metodologia escolhida para a realização desta investigação, por meio dos diálogos coletivos, permitiu que a realidade pudesse ser problematizada, debatida e ao mesmo tempo, de forma colaborativa, pudéssemos sistematizar algumas propostas, reivindicações e até mesmo proposições conjuntas. Tal problematização representa um momento decisivo na proposta dos Círculos de Cultura e busca superar a visão ingênua por uma perspectiva crítica, capaz de contribuir com a leitura do contexto vivido (Freire, 2010).

Pela tomada de consciência, na ação de problematizar, o sujeito se transforma e passa a detectar e discutir os problemas surgidos da observação da realidade com todas as suas contradições, buscando explicações que o ajudem a transformá-la. “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 1979, p. 22).

Por esse caminho o projeto de extensão, inspirado nos Círculos de Cultura, problematizou esse momento histórico, de uma pandemia. Dialogar acerca das questões educacionais e estruturais do ensino em contexto pandêmico, possibilitando, com isso, uma possível formulação de conhecimentos com base na vivência de experiências significativas por meio das discussões e diálogos coletivos. Para Freire (2010, p. 06) os sujeitos que participam destes diálogos “são homens do povo [...], homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome”.

Dessa forma, esta pesquisa previu que todo o estudo fosse conduzido em coparticipação entre professores e pesquisadora na busca da problematização e reconstrução do trabalho docente, abordando a inserção das mídias como aparato cultural

inerente ao processo de ensino e como ferramenta metodológica que pode contribuir para esse processo.

Sendo assim, o projeto de extensão, nesses moldes, configura-se como uma prática conjunta entre a pesquisadora e professores que buscam o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização da sua prática.

Nossos encontros foram realizados entre os meses de abril a agosto de 2022, ano em que as aulas presenciais foram novamente retomadas, com o objetivo de promover estudos e debates de forma coletiva, nos quais pudéssemos compartilhar as principais mudanças ocorridas no período citado.

Ou seja, os encontros se davam em forma de diálogos sobre as práticas escolares, as dificuldades inerentes ao momento vivido da pandemia, bem como, o retorno e reabertura das escolas. Tentamos organizar uma espécie de raio-x pela lente dos protagonistas, que foram obrigados a assumir uma nova forma de estudo e de ensino, pelas telas e demais aparatos tecnológicos, em caráter de urgência e, muitas vezes, sem preparação para tanto.

Essa modalidade de pesquisa destaca, sobretudo, a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professor, uma vez que estes, “calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos, delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (Ibiapina, 2008, p. 26).

A necessidade de conhecer a realidade local justifica a opção pela investigação empírica, com a ida ao campo, da pesquisa *in loco*, o que chamamos de fase exploratória, que consistiu inicialmente, em visitas às escolas públicas de educação básica da região de fronteira do Brasil, do Paraguai e da Argentina.

A escolha das escolas e dos participantes da pesquisa foi por meio de uma amostra por conveniência¹⁴, recorrendo às instituições mais próximas da fronteira, por serem mais fáceis de localizar e de contatar. A ida ao campo ainda conferia alguma dificuldade, pois a pandemia restringia o acesso, principalmente em espaços fronteiriços.

Com isso, observar e conversar com os professores sobre os impactos na vida pessoal e profissional, nas comunidades, na organização e na reorganização dos espaços e

¹⁴ A amostragem por acessibilidade ou por conveniência se constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão” (Gil, 2008, p. 94).

tempos escolares no período da pandemia e no pós-pandemia, foi importante para conhecer os contextos diversos de atuação.

Assim, de forma presencial, em visita às escolas das cidades vizinhas: Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazu (AR), fizemos o convite para participação, bem como, a divulgação do projeto de extensão, no formato de grupo de estudos, com certificação de 40h pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, local em que está alocada essa pesquisa de doutorado.

Figura 3 - Convite do grupo de estudos



ENSEÑAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DIÁLOGOS TRANSFRONTERIZOS

INVITAMOS A PROFESORES Y ADMINISTRADORES DE ESCUELAS PÚBLICAS DE PARAGUAY, BRASIL Y ARGENTINA A UN CICLO DE DIÁLOGOS SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19.

- Reuniones online via google Meet
- Comienza el 27 de abril - miércoles
- A las 19h en punto
- Reuniones quincenales con certificación para los participantes (40h)
- Vagas Limitadas

inscripciones en link
<https://forms.gle/DWJ1jstgQfb171mN6>

* Informaciones: luciane_crisil@hotmail.com

+ 55 45 99964 7714

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PPGSCF
Programa de Pós-Graduação em
Sociedade, Cultura e Fronteiras

Fonte: Produzido pela autora (2022)

O convite foi produzido em dois idiomas, Português e Espanhol, e também divulgado pelas redes sociais das escolas que visitamos, para que pudesse chegar ao maior número de professores e escolas da região, até o preenchimento máximo de trinta vagas.

As inscrições foram realizadas pelo link <https://forms.gle/DWJ1jstgQfb171mN6>, por meio de um formulário elaborado pela pesquisadora, composto por sete questões informativas, sendo elas: nome completo, cidade de residência, nome da escola onde trabalha e a função, além do endereço de email e contato de *WhatsApp*.

Ainda, a última questão apresentou o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), solicitando, para confirmação da inscrição, sua leitura e aceite.

O projeto de extensão “*Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços*”, após os trâmites de submissão e autorização, rapidamente preencheu as trinta vagas ofertadas com a inscrição dos professores interessados, sendo: 11 da Argentina, 13 do Brasil e 6 do Paraguai. Consideramos esse resultado inicial inédito, devido a pouca existência de projetos que contemplem as três cidades da fronteira.

Ainda, para melhor interagir e organizar os encontros do grupo, criamos um canal de comunicação, por meio de um grupo de conversas no aplicativo *WhatsApp*, para postar o link das reuniões, bem como o material de estudo antecipado, além de tirar dúvidas dos participantes e compartilhar informações quanto a dias e horário dos encontros. A figura abaixo foi usada como identificador do perfil do grupo criado com os participantes no aplicativo de conversas *WhatsApp*.

Figura 4- Identificação do perfil do grupo no aplicativo de conversas.



Fonte: Plataforma Pinterest¹⁵

Os encontros aconteceram via *Google Meet*, com 2h de duração, iniciando pontualmente às 19h. Cada encontro seguiu uma programação, conforme apresentado

¹⁵ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/546835579770946498/>. Acesso em: 23 de abril de 2023.

abaixo, no Quadro 1, e contou com materiais de apoio para subsidiar as discussões, como: reportagens, estudos de textos, apresentação e discussão de vídeos, exposições de atividades e práticas pedagógicas vivenciadas pelos participantes.

Quadro 1 - Programação dos encontros

Grupo de Estudos Programação dos encontros	
1º Encontro 27/04/2022	Apresentação do grupo, participantes e pesquisadores. Apresentação do projeto de extensão, seus objetivos e breve explicação sobre a metodologia a ser utilizada durante a sua realização. Contextualização acerca do período pandêmico nos países da tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) com ênfase aos desafios enfrentados pela comunidade local, fazendo um paralelo entre o antes e o depois da Covid-19. Vídeo: “A pandemia na escola: o abismo da Educação” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BeJr9vhF3os
2º Encontro 15/05/2022	Retomada da temática. Debate acerca das deliberações e estratégias dos governos para conter a pandemia. Papel da escola como apoio à comunidade local. Relatos de experiências. Texto de apoio: “Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos”, de Fernanda C. Liberali (2020). Vídeo: “Educación, Tecnología y Pandemia”. Fonte: Canal Argentino de notícias. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=a12o9mt6R_4 Atividade via formulário on-line: “As aulas durante a pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021”.
3º Encontro 22/05/2022	Retomada de temática. Educação à distância, Ensino Híbrido ou Ensino Remoto? Medidas tomadas para continuidade das aulas. Análise sobre a retomada do ensino nos países da tríplice fronteira. Importância da vacinação para o retorno às aulas presenciais. Texto de apoio 1: “O desafio de educar na era digital: Educações”, de Nelson de Luca Pretto (2011). Texto de apoio 2: “CEPAL propone garantizar y universalizar la conectividad y asequibilidad a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del COVID-19”. Revista CEPAL, n.7 (2020). Relato de experiências. Debates.

4º Encontro 08/06/2022	Retomada da temática. A importância das tecnologias e mídias digitais para a educação. Relato de experiências. Debates. Análise dos indicadores da CEPAL sobre os impactos gerados pela Covid-19 nos países da América Latina e Caribe. Vídeo: “Como as tecnologias estão mudando a forma de dar aulas”. Fonte: GNT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KcEBAnDh-u4 Texto de apoio: “Novos Rumos, Desafios e Aprendizagens frente à Pandemia/Covid 19: um panorama de rápidas mudanças”, de Denise Rosana da Silva Moraes (2020).
5º Encontro 06/07/2022	Retomada da temática. Análise de dados da UNICEF: Impactos Primários e Secundários da Covid-19 em crianças e adolescentes. Texto de apoio 1: “Aprender con las TIC’s: avanzar hacia la apropiación”. Revista CEPAL (2021). Relato de experiências. Debates. Vídeo: “A evolução das tecnologias digitais”. Fonte: Projeto Dias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo&t=10s Texto de apoio 2: “Os professores depois da Pandemia”, de Antonio Nóvoa e Yara Alvim (2021). Relatos de práticas pedagógicas exitosas com o uso das mídias digitais na escola.
6º Encontro 10/08/2022	Retomada da temática. Texto de apoio: “La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y El Caribe. Una mirada multidimensional” CEPAL (2021). Vídeo: “Como usar as Novas Tecnologias na Educação: sala de aula deve ser ambiente de criação”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zge9v2jIhRA Relatos de práticas pedagógicas exitosas com o uso das mídias digitais na escola. Finalização dos debates e Avaliação do grupo de estudos. Formulário on-line.

Fonte: Produzido pela autora (2022)

Magalhães (2007), expressa que a pesquisa crítica de colaboração possibilita ao pesquisador a observação do cotidiano e o contato direto com os participantes, criando situações para que se desenvolvam ações conjuntas viabilizando intervenções formativas.

Nesse processo, foram compartilhadas práticas, reflexões e debates acerca de realidades comuns que necessitam, segundo os próprios participantes, de maior integração, estudo, planejamento e transformação.

Nos encontros, os diálogos se davam acerca das novas perspectivas frente aos desafios cotidianos, buscando criar novos e possíveis ambientes de aprendizagens, reavaliação de ideias e possibilidades de ação e colaboração. Os diálogos colaborativos também abordaram a atuação e a formação de professores diante da realidade, um tanto distópica, pelo momento vivido de uma pandemia.

De certa forma, esse mundo que se apresenta distópico tende a exigir de nós maior vigilância crítica acerca do futuro que queremos e que estamos construindo. A pandemia trouxe várias necessidades de aprendizagens, de reinterpretação do mundo, da atenção aos perigos de um mundo totalitário, das narrativas que permeiam os discursos e que nos fazem pensar sobre como preservar a vida humana em todos os sentidos, sendo a cultura uma premissa a ser valorizada em todas as suas singularidades.

Nesse contexto, na perspectiva dos Estudos Culturais, Hall (1997) nos auxilia nas discussões acerca das representações quanto às possibilidades e desafios para o retorno às aulas presenciais num contexto pandêmico, incerto e inseguro. Os estudos desse pesquisador demonstram o grau de importância assumido pela cultura na interpretação da realidade e dos comportamentos, assim como as formas pelas quais é utilizada para ampliar a nossa compreensão, explicação e modelos teóricos acerca do mundo no qual vivemos.

A análise de Hall sobre o conceito de representação é motivada pela investigação sobre a forma como se constrói o significado.

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (Hall, 1997, p. 16).

Hall expressa que os significados culturais têm efeitos reais e regulam as práticas sociais. A cultura, ou as culturas, são formas de identidade coletivas, cada uma com sua

especificidade e as diferenças tendem a promover um enriquecimento do tecido social, pois a diversidade de experiências promove o crescimento conjunto.

Assim, a pesquisa oriunda do encontro de professores de três países diferentes, com culturas muito particulares, de certa forma exigiu que pensássemos nas crenças, valores e mesmo ações de cada grupo específico. Esse encontro cultural que teve como base a escola e sua ação pedagógica em um tempo pré-determinado, de uma pandemia, proporcionou a criação de um mosaico vibrante e colorido de ações humanas, colaborando para novas alternativas políticas e sociais a partir de um tema comum.

1.4 O contexto das cidades da fronteira em tempos de pandemia: um breve panorama

As condições econômicas, tanto das famílias dos alunos, quanto dos próprios professores, para encarar o desafio que se apresentava foi o tema discutido nos encontros do grupo de estudos, uma vez que as restrições sanitárias instauradas com a pandemia impactaram o setor econômico nesta região de fronteira.

O debate a respeito das condições de habitação e de vida da população em países com uma enorme desigualdade social, caso do Brasil, do Paraguai e da Argentina, não pode ser minimizado. A ordem de “ficar em casa”, uma das medidas para conter a propagação do vírus, não foi pensada na prática para as comunidades mais carentes (Lemos, 2021).

Lemos (2021, p. 92) reitera que “o governo e a mídia mandam ficar em casa, mas, para muitas famílias de baixa renda, ficar em casa é um martírio”. O contexto de vida, em muitos casos, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos. Já para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos. Isso torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional e a sistematização do conhecimento. O autor, ao discutir as desigualdades reveladas pelo isolamento social e as condições de acesso às tecnologias digitais pela maioria da população brasileira, alerta que,

[...] a materialidade do local de isolamento e as condições materiais de acesso ao mundo digital são diferentes. A falta de espaço e a precariedade do acesso fixo à internet nas residências populares, a baixa e/ou precária conexão por 4G [...] a pouca confiabilidade na infraestrutura de oferecimento de internet sem fio, ou mesmo energia elétrica (sem falar em bens como água ou saneamento), agravam ainda mais a situação (Lemos, 2021, p. 93).

As desigualdades sociais, marcadas pelas condições precárias de conectividade, de estrutura, de ordem sanitária e alimentar, ou seja, a ausência de condições básicas para a sobrevivência, foram acentuadas na pandemia. Conforme estudo da CEPAL (2020), o fechamento das escolas, em cumprimento ao isolamento social, refletiu também de forma direta na alimentação das crianças e jovens que ficaram sem a garantia da merenda escolar servidas todos os dias nas escolas. Isso significou, para uma parcela significativa de estudantes, que vivem sob a égide da insegurança alimentar, um fator de grande risco. A falta de alimentos ainda é um problema universal, agravado em nosso continente com a pandemia.

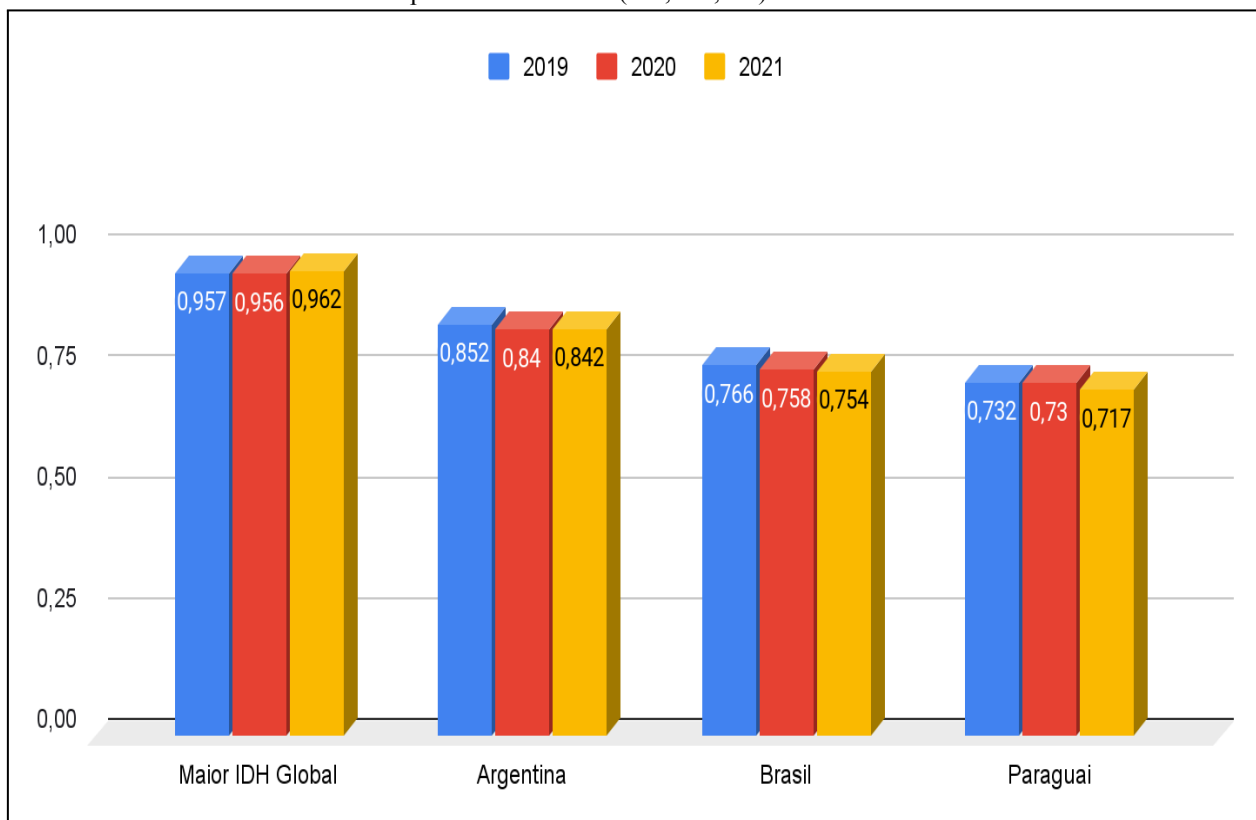
Especificamente nos países da América Latina e Caribe, a desigualdade social e econômica é evidente, conforme aponta o relatório *Panorama Social 2022* da CEPAL (2022), quando projetou para 2022 que 201 milhões de pessoas (32,1% da população total da região) vivem em situação de pobreza, sendo 82 milhões (13,1%) delas em extrema pobreza. Estes números indicam o aumento de 15 milhões de pessoas que vivem na pobreza, em comparação com a situação anterior à pandemia, e que haverá mais 12 milhões de pessoas em extrema pobreza do que em 2019.

Ainda, quanto ao setor educacional, a organização regional faz um importante alerta no capítulo II deste mesmo relatório, no texto intitulado: *“La crisis silenciosa en la educación y su impacto en la generación actual de estudiantes”*, no qual aponta que as 70 semanas, em média, de fechamento das escolas exacerbou as desigualdades pré-existentes relacionadas ao acesso, à inclusão e à qualidade educacional. Nesse período, uma das principais limitações à continuidade educacional foi o acesso desigual à conectividade, aos equipamentos e habilidades digitais (CEPAL, 2022).

Além disso, a situação econômica dos três países presentes na pesquisa pode ser verificada pelos últimos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), conforme apresentado no

gráfico abaixo, que apresenta um comparativo entre o maior IDH global e os índices da Argentina, do Brasil e do Paraguai, entre 2019 e 2021.

Figura 5 - Gráfico comparativo entre o maior Índice de Desenvolvimento Humano Global dos países da Fronteira (AR, BR, PA)



Fonte: Gráfico produzido pela autora¹⁶

Observa-se no gráfico da Figura 5 que, entre os três países fontes deste estudo, no ranking do IDH global, composto por 191 países, a melhor posição é da Argentina, visto que nos últimos três anos manteve-se na 47ª posição com pouca variação no seu IDH. O Brasil, em 2019, ocupava a 88ª posição, em 2020 foi para 86ª e, com o último índice divulgado em 2021, foi para 87ª posição. O Paraguai, em 2019, estava na 104ª posição, na 100ª em 2020 e regressou à 105ª posição em 2021. Atualmente, o melhor índice global é da Suíça com 0,962, em 2021.

Sendo composto pela expectativa de vida ao nascer, a escolaridade e a renda das pessoas, o IDH é a principal referência para se conhecer o nível de desenvolvimento humano da população de um país. Se o resultado estiver mais próximo de 1 (um), significa que os três componentes estão próximos de seus níveis máximos. Para a educação, o índice

¹⁶ Fonte dos dados: Countryeconomy.com. Disponível em <https://pt.countryeconomy.com/demografia/idh>. Acesso em: 16 de abr. de 2023.

mede a escolaridade da população analisada, sendo que este indicador é dividido em duas partes: anos de escolaridade esperados e anos de escolaridade média.

Importante registrar uma informação que os participantes trouxeram no primeiro encontro do grupo de estudos em (27/04/2022): nesta região de fronteira trinacional, especificamente em Puerto Iguazú, Foz do Iguaçu e Ciudad del Este, muitas famílias sobrevivem do comércio e do turismo local, e com o fechamento das divisas entre os países durante a pandemia, houve a migração dessas famílias para outras localidades, o que dificultou o contato da escola com os alunos, favorecendo o abandono escolar.

Podemos compreender que o abandono escolar se constitui como um problema que cresce cada vez mais, afetando principalmente as escolas públicas. Várias discussões e debates têm sido realizados procurando encontrar o “responsável” e a “solução” para este problema. Silva (2010, p. 133) pesquisou o abandono escolar entrevistando alunos que evadiram da escola e verificou que:

A saída dos jovens da escola não é influenciada apenas por um motivo, mas por um conjunto de fatores isolados ou correlacionados que, como uma teia de aranha, criam complicações para que o desejo dos jovens de continuar nos estudos seja adiado.

Conforme o autor, as causas da saída dos alunos das escolas é complexa e pode estar relacionada a múltiplos fatores, como questões sociais e econômicas (Silva, 2010).

Assim, levando em consideração os impactos sociais e econômicos já mencionados e agravados pela pandemia, que refletiram diretamente na rotina escolar, elaboramos uma tabela com os dados das matrículas do ano anterior à pandemia (2019) e dos três primeiros anos da pandemia nesta região (2020, 2021 e 2022), para um comparativo da quantidade de alunos matriculados nas escolas da rede pública entre as cidades que fazem parte desta investigação .

Quadro 2- Comparativo entre as matrículas escolares nas cidades da fronteira.

Matrículas escolares / ano	2019	2020	2021	2022
Ciudad del Este (Total de matrículas: Educação Inicial, Básica e Média)	78.170	81.898	82.934	85.278
Foz do Iguaçu (Total de matrículas: Educação Básica)	51.418	51.689	47.469	49.071
Puerto Iguazú (Total de matrículas: Educação Inicial e Primária)	5479	5520	5503	5537

Fonte: Tabela produzida pela autora¹⁷.

Observando os dados oficiais apresentados na Tabela 01, Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú tiveram baixa nas matrículas entre 2020 e 2021, aumentando, novamente, em 2022. Enquanto em Ciudad del Este, em todos os anos pesquisados, as matrículas aumentaram consideravelmente.

Em Ciudad del Este, no Paraguai, a educação escolar básica é definida pela Lei nº. 1.264/1998, como obrigatória e gratuita nas escolas públicas. O sistema de ensino está estruturado em três níveis: o primeiro nível inclui a Educação Inicial (0 à 5 anos) e a Educação Básica Escolar (6 à 14 anos); o segundo nível é a Educação Média (14 à 17 anos), o terceiro nível, o ensino superior. Sendo a escolarização obrigatória e gratuita no Paraguai restrita à Educação Básica Escolar, o que totaliza nove anos de duração (6 aos 14 anos). Nesse contexto, a escolarização obrigatória do país equivale, a título de comparação, ao Ensino Fundamental no Brasil e Secundário na Argentina.

Embora o depoimento dos professores participantes do projeto de extensão tenha apontado para a possível evasão dos seus alunos, uma vez que muitas famílias mudaram de residência e não realizaram a transferência da matrícula para outras localidade, as matrículas em Ciudad del Este, conforme informações disponíveis no portal do MEC-PY,

¹⁷ Fonte dos Dados: Ciudad del Este: MEC.PY. DGPE. Mapa Escolar. Datos Educativos. SIGE 2022. Foz do Iguaçu: INEP. Censo Escolar. Resultados por ano. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 24 Ago. 2023. Puerto Iguazú: Consejo General de Educación. Dirección de Enseñanza Primaria. Provincia de Misiones. 05 jun. 2023.

aumentaram de 2019 (ano anterior à chegada do Coronavírus no país), a 2022, totalizando 7.108 novos alunos matriculados.

Ainda, conforme a tabela 1, em Foz do Iguaçu, é possível observar uma baixa gradativa nas matrículas a partir do ano de 2020, com queda de 8,1% em 2021 e, mesmo com aumento das matrículas, comparado ao primeiro ano da pandemia, a queda foi de 5%. Tal constatação pode caracterizar, não apenas a evasão ou abandono escolar, como também a migração das famílias para outras regiões, seja pela busca de melhores condições de trabalho, para morar próximo dos familiares, ou outras motivações.

Conforme define o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998), o abandono escolar significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na evasão o aluno sai da escola e não retorna mais para o sistema escolar.

Em Puerto Iguazú, os dados apresentados mostram as matrículas das quatorze escolas de educação inicial e primária pertencentes à Zona XI da província de Misiones. São escolas que recebem alunos do Ciclo I e II da Educação Básica.

Observamos que o território da Argentina é dividido em vinte e três estados autônomos políticos, chamados províncias. Essas províncias desenvolvem sua própria política educacional, atendendo apenas a certas diretrizes básicas do governo nacional. O seu sistema Nacional de Educação compreende quatro níveis: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior, e oito modalidades. É regulamentada pela Lei Nacional de Educação nº 26.206¹⁸ de 2006.

Na Província de Misiones, o *Consejo General de Educación* é o órgão responsável pelas escolas do Departamento Iguazú (formado pelos municípios de Puerto Iguazú, Puerto Esperanza, Wanda e Puerto Libertad), que distribui a supervisão e acompanhamento pedagógico das escolas em escritórios, as *Zonas de Supervisión do Iguazú*.

Dessa forma, as quatorze escolas primárias de Puerto Iguazú fazem parte da Zona XI, na qual a Professora Lic. Mónica Eloir é a responsável, na gestão de 2020 a 2024, pela *Dirección de Enseñanza Primária*, e forneceu os dados das matrículas. A educação primária compreende da primeira à sexta série, é chamada *Educación General Básica* e está dividida em: Ciclo I - 1ª, 2ª e 3ª séries e Ciclo II - 4ª, 5ª e 6ª séries.

¹⁸ Lei nº 20.206/2006. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/12/ley-educacion-nacional>. Acesso em: 22 Dez 2023.

Para obter os dados das matrículas de Puerto Iguazú foi preciso conversar pessoalmente com a responsável local e solicitar as informações por email, visto que, nos sites oficiais¹⁹, as informações referem-se ao total dos dados escolares do Departamento Iguazú, ou seja, o total dos quatro municípios, o que ultrapassa a região da fronteira, campo desta investigação.

Com a análise geral dos dados apresentados no quadro 2, observou-se que, a movimentação dos alunos, pelo quantitativo das matrículas, nos anos da pandemia é uma problemática que merece maior atenção, pois não se trata de um problema restrito a algumas instituições de ensino, mas, sim, um problema de ordem social, que afeta principalmente as classes mais pobres. Visto que permanecer na escola pode ser um dilema, relacionado às necessidades que os alunos passam, como baixa renda familiar, isso faz com que aumente cada vez mais o número de alunos deixando as salas de aula para ingressar no mundo do trabalho.

Este estado de coisas apresenta uma triste realidade e aponta a urgência na tomada de decisão para combater a fome e a pobreza, na busca por condições de acesso ao direito básico ao ser humano: à alimentação e à vida. A pandemia e seus reflexos desnudou a dura realidade existente em nossos países e cidades.

Assim, as discussões sobre os significados e representações referentes às transformações sociais que surgiram, principalmente nos primeiros meses da pandemia da Covid-19 e em como a comunidade escolar lidou com essa mudança, foram destaques nos debates iniciais do grupo de estudos.

A próxima seção mostrará o cenário dos primeiros encontros do grupo de estudos, em que os professores apresentam seus contextos de trabalho, encaminhamentos e orientações das suas escolas no período da pandemia. Bem como a voz e o fazer didático, suas práticas docentes por meio de uma análise crítica e coletiva das incongruências vividas na ação docente nesse período.

¹⁹ Misiones - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. <https://edu.misiones.gob.ar/> Acesso em 13 nov. 2023. Portal Oficial do Estado Argentino - <https://www.argentina.gob.ar/> Acesso em: 13 nov. 2023.

Seção II - O grupo de estudo - A realidade contextual das escolas e suas experiências pedagógicas na pandemia: experiências das culturas no plural.

De ubuntu: “Eu sou porque nós somos”. Eu sou humano, e a natureza humana implica compaixão, partilha, respeito e empatia. (DirK Louw)

A epígrafe apresentada acima tem o efeito de estabelecer um diálogo frutífero com a proposta desta pesquisa colaborativa, desenvolvida com professores por meio de um projeto de extensão, em um contexto de tríplice fronteira, levada a cabo em um momento único, como o pandêmico, temática principal discutida pelo grupo de estudos, nossa fonte de dados.

Os encaminhamentos para os primeiros encontros foram focados no início da pandemia (2020), quando o vírus, descoberto na China, se tornou uma ameaça sanitária para os países da América Latina e para o mundo, sendo que o fechamento das escolas foi uma das medidas tomadas para evitar a proliferação do vírus. Logo, esta seção aborda as discussões e análises dos primeiros encontros do grupo de estudos a partir do ponto de vista dos participantes.

2.1 A pandemia chegou e as escolas foram fechadas: investigações iniciais.

Em 27 de abril de 2022, iniciamos as reuniões do grupo de estudos “*Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços*” com a presença de 27 participantes, os quais expuseram suas impressões e experiências pessoais e pedagógicas durante o período pandêmico. Como informado anteriormente, foram realizadas 30 inscrições para o grupo de estudos, contudo, neste primeiro encontro, compareceram 27 participantes.

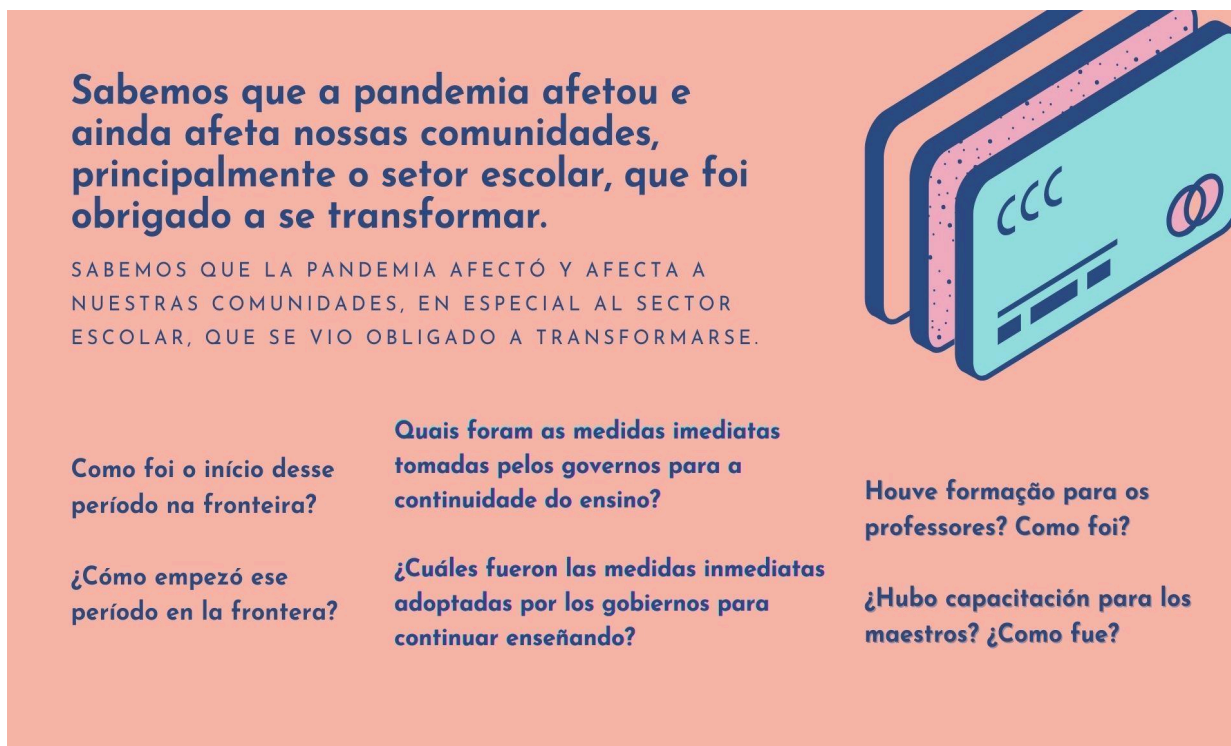
O encontro inicial foi formado com a presença de 10 professores de Puerto Iguazú (AR), 13 professores de Foz do Iguaçu (BR) e 04 professores de Ciudad del Este (PY). A maioria dos participantes atuava na docência da Educação Básica, que compreende crianças de 6 a 14 anos, em média.

Iniciamos a conversa com o grupo falando dos objetivos do projeto de extensão e da importância em aproximar os docentes de localidades e realidades diferentes para diálogos formativos, seguido pelas apresentações individuais. Nisso, cada participante teve oportunidade de se apresentar e falar sobre sua carreira, escola e função.

Entre os professores brasileiros, dois são professores da Rede Estadual de Ensino, atuando na Fase II do Ensino Fundamental, e os demais são professores da Rede Municipal, que atendem alunos da Fase I. Vale lembrar que, no Estado do Paraná, a responsabilidade pela oferta é compartilhada entre os governos, portanto, compete aos municípios a Educação Infantil e a Fase I do Ensino Fundamental e à Rede Estadual de Ensino, a Fase II do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e suas modalidades.

Após as apresentações individuais, iniciamos o material por meio de slides que direcionaram os diálogos, tomando o cuidado de que o material, bem como a nossa interpelação fosse bilíngue, já que o espanhol e o português foram as línguas presentes nesses diálogos.

Figura 6- Primeiro encontro - Slide 03.



Sabemos que a pandemia afetou e ainda afeta nossas comunidades, principalmente o setor escolar, que foi obrigado a se transformar.

SABEMOS QUE LA PANDEMIA AFECTÓ Y AFECTA A NUESTRAS COMUNIDADES, EN ESPECIAL AL SECTOR ESCOLAR, QUE SE VIO OBLIGADO A TRANSFORMARSE.

Como foi o início desse período na fronteira?	Quais foram as medidas imediatas tomadas pelos governos para a continuidade do ensino?	Houve formação para os professores? Como foi?
¿Cómo empezó ese período en la frontera?	¿Cuáles fueron las medidas inmediatas adoptadas por los gobiernos para continuar enseñando?	¿Hubo capacitación para los maestros? ¿Como fue?

Fonte: Produzido pela autora (2022)

O terceiro slide trouxe questões balizadoras para o debate, sempre em dois idiomas, sendo elas:

- 1) Como foi o início desse período?
- 2) Quais foram as medidas imediatas tomadas pelos respectivos governos ?
- 3) Houve formação para os professores? Como foi?

A seguir, em cada subtítulo, as questões serão discutidas e embasadas pelo relato de experiências dos professores que participaram do projeto.

2.1.1 A Tríplice Fronteira e o contexto da pandemia

Iniciamos a conversa com as expressões individuais e coletivas de como chegou, em cada localidade, a notícia da proximidade do vírus em nosso continente e, ainda, a necessidade de medidas para diminuir a circulação e a aglomeração de pessoas que começaram a ser exigidas pelos governos.

Após a declaração de situação pandêmica da Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde, de forma semelhante, os países da América Latina tomaram providências emergenciais para conter a transmissão interna do vírus e também sua importação.

No Brasil, em 06 de fevereiro de 2020, vinte dias antes da confirmação do primeiro caso da doença no país, foi promulgada a Lei nº 13.979 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus que, objetivando a proteção da coletividade, em seu artigo 2º trouxe importantes definições:

- I- isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e
- II- quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (Brasil, 2020, p. s/n).

A referida Lei foi premissa para os entes federativos brasileiros, seguindo orientações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e Ministério da Saúde,

determinarem as ações de prevenção à Covid-19 em seus territórios, como: isolamento, quarentena e obrigatoriedade do uso de máscaras.

Em Foz do Iguaçu (BR), as restrições sanitárias iniciaram com a publicação do Decreto Municipal nº 27.963, de 15 de março de 2020 que, entre outras disposições, estabeleceu a interrupção das atividades escolares municipais, incluindo o transporte escolar, a partir do dia 17 de março de 2020, por quinze dias. Em 19 de março, um novo decreto municipal enrijeceu as medidas sanitárias e estabeleceu condições e horários limitados para o funcionamento dos estabelecimentos considerados essenciais e fechamento de parte do comércio.

Sobre o fechamento das escolas:

Acompanhamos pela televisão os pronunciamentos do prefeito de Foz do Iguaçu e do Ministro da Saúde que explicou sobre a gravidade da doença e da importância de manter os cuidados, principalmente a higiene das mãos e uso de máscaras. No início parecia que a população não estava acreditando muito na gravidade do vírus porque mesmo com o decreto de isolamento, parecia tudo normal nas ruas. Muitas pessoas não respeitaram os decretos (Professora Ana - BR)²⁰.

Quando veio o primeiro Decreto do prefeito mandando fechar tudo nós tivemos uma paralisação no calendário escolar, ficamos quinze dias em recesso, esperando, pensando que logo voltaríamos ao normal. Depois, fomos chamados para uma reunião online com a secretária da educação que informou que teríamos que continuar com as aulas sem irmos para a escola e sem termos os alunos presentes (Professora Beatriz - BR).

A professora Beatriz comenta sua surpresa ao saber que as escolas continuariam fechadas, mas as aulas seriam retomadas. Os professores e os alunos permaneceram afastados. Essa estranheza pode ser entendida uma vez que, até então, a forma de ensinar, a forma do trabalho docente no Ensino Fundamental aconteciam apenas de forma presencial, o que exige proximidade e presença.

Antes da pandemia mudar as regras de ensinar e inserir o ensino remoto emergencial, no Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 2005.

²⁰Visando não identificar o autor, uma vez que foi mencionado sigilo no Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE), e também acordado entre o grupo durante as reuniões que não seriam identificados para se evitar qualquer forma de constrangimento, ao citarmos as falas dos participantes no texto, utilizaremos nomes fictícios, seguido pela sigla do seu país de origem.

Conforme distingue Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto emergencial (ERE) difere da modalidade de Educação a Distância (EaD), pois seu intuito não é estruturar um ecossistema educacional completo, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise.

A implementação dessas mudanças foram regulamentadas pela Portaria nº 343/2020, do Ministério da Educação (MEC), pelos Pareceres de número 5, 11, 15, todos de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e também com a Lei nº 14.040/2020, que estabelece diretrizes educacionais excepcionais a serem adotadas durante o período pandêmico.

No Paraguai, o primeiro caso da doença foi confirmado pelo Ministério da Saúde em 07 de março de 2020. Em 9 de março de 2020 foi emitido o Decreto nº 3.442, sobre a Covid-19, que dispõe da implantação de medidas preventivas com a ativação do Plano Nacional de Resposta ao Vírus Respiratório.

Em 10 de março de 2020, o governo paraguaio anunciou a suspensão de eventos públicos em grande escala e atividades educacionais por 15 dias para impedir a propagação do coronavírus, em conformidade com o Decreto nº. 3442/2020. E, por meio do Decreto Nº 3.456, de 16 de março de 2020, o poder executivo paraguaio declarou estado de emergência sanitária em todo o país, frente ao risco de expansão do coronavírus, no qual implantou o isolamento social decretando medidas sanitárias mais duras, antes que houvesse a circulação comunitária do vírus.

Dessa forma, outras medidas preventivas foram adotadas com o passar dos dias, como restrições ao comércio e movimentação de pessoas, entre elas: suspensão de voos, fechamento de fronteiras, restrição de entrada de estrangeiros, toque de recolher e fortalecimento de controles para garantir o cumprimento das medidas.

Em 18 de março de 2020, o governo paraguaio decretou o fechamento das fronteiras com o Brasil e restringiu a circulação de pessoas, inicialmente, por 15 dias, mas, devido à propagação e gravidade da doença, foram 7 meses de restrições.

Em 20 de março de 2020, foram confirmadas a primeira morte e o primeiro caso de transmissão comunitária no Paraguai. Então, pelo Decreto Nº 3.478, o governo paraguaio declarou uma quarentena total, o *lockdown*, até 3 de maio, com a livre circulação restrita

completamente. O movimento público se restringia à compra de alimentos, remédios e outros itens essenciais.

A partir de 3 de maio de 2020, por meio do Decreto N° 3.576, o Paraguai adotou a chamada "quarentena inteligente", com retorno gradual às atividades de trabalho e lazer com medidas de distanciamento social e higiene. Programada para acontecer em fases e acompanhando a evolução da pandemia, as fases da quarentena inteligente orientavam quanto à flexibilização das restrições sanitárias.

Nos llevamos un gran susto. Cuando cerraron el puente, yo estaba en la escuela trabajando y mi esposo trabaja en Brasil. Empecé a llorar, no sabía qué hacer. El permaneció del otro lado durante más de 20 días antes de poder regresar a casa. Fue muy difícil, mis hijos también sufrieron (Profesora Carla - PY).

En mi escuela, casi todas las familias dependen del comercio en la frontera, muchas trabajan como vendedores ambulantes. Estábamos muy preocupados. Pensábamos que serían solo unos días. ¡Pero no fue así! (Profesora Dulce - PY).

As falas das participantes, residentes em Ciudad del Este - PY, expressam a preocupação, antes de tudo, com o sustento da família, principalmente das famílias que têm o comércio da fronteira como principal fonte de renda.

Segundo relato das participantes de Ciudad del Este - PY, o governo paraguaio foi fortemente criticado pela sociedade por não apoiar financeiramente as pessoas deixadas sem renda durante a quarentena total. Conforme Anuário Estatístico de 2020²¹, 65% dos trabalhadores do Paraguai ganham a vida na economia informal e não tiveram acesso a benefícios durante a crise do coronavírus. O fechamento das fronteiras em março impactou as cidades fronteiriças devido ao fato de grande parte de seus habitantes viverem do comércio fronteiriço. O que, inicialmente, seria um bloqueio de apenas quinze dias, acabou se estendendo por um longo período durante o ano de 2020. A reabertura da Ponte da Amizade só ocorreu em 15 de outubro de 2020, e os reflexos negativos desse longo período de segregação pôde ser sentido em toda fronteira.

Além das graves consequências econômicas ocasionadas pelo declínio do comércio e do turismo em função do fechamento das fronteiras, o referido bloqueio também ocasionou prejuízos ao acesso à saúde e educação, bem como o aumento da violência e de

²¹Fonte: https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/documento/219/Anuario_Estadistico_2020
Acesso em: 20 Ago 2023.

atividades ilegais nas fronteiras. Além disso, ocasionou o reforço das desigualdades sociais e dos preconceitos já existentes.

Na Argentina, em 03 de março de 2020 foi confirmado, pelo ministro da Saúde, Ginés González García, o primeiro caso do novo coronavírus no país e, dias depois, em 07 de março, a primeira morte²². Na sequência, em 12 de março de 2020, pelo Decreto N° 260, em virtude da pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia anterior, a Lei de Emergência Pública N° 27.541/2019 foi prorrogada pelo período de um ano. Então, consecutivamente, com a publicação de decretos, o executivo argentino proibiu a entrada de pessoas no território nacional e estabeleceu regras para proteger sua população da Covid-19.

Que, con el objetivo de proteger la salud pública como una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él, la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, por un plazo determinado, durante el cual todas las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en el lugar en que se encuentren y abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo. Que, asimismo se establece la prohibición de desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, a fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 (Argentina, Decreto N° 297/2020, p. 02).

No Decreto de Necessidade e Urgência N° 274, estabeleceu-se o fechamento das fronteiras terrestres com intuito de proteger seus cidadãos contra o coronavírus. Sendo assim, no dia 16 de março de 2020, a ponte Tancredo Neves foi fechada para circulação de carros e pessoas. Assim, a pequena Puerto Iguazú- AR, parte da província de Misiones, sentiu os impactos da pandemia, principalmente no âmbito turístico, setor responsável pela movimentação financeira e social da cidade.

Al principio todos pensábamos que era algo que pasaba muy lejos y que no nos alcanzaría. Pero el otro día recibimos la información de que se suspenderían las clases y las escuelas estarían cerradas por un tiempo. Otra vez pensé que sería algo de unos días o un mes y luego volveríamos a la vida normal. ¡gran error! (Profesor Eduardo - AR).

A todos nos tomó por sorpresa, no solo a los profesores, sino también a los alumnos y sus familias. Tuvimos que reorganizarnos, y buscar la forma de continuar con las clases y llevar adelante a nuestros alumnos (Profesora Fátima - AR).

²²Fonte: https://www.clarin.com/clarin-em-portugues/destaque/argentina-confirma-primeiro-caso-coronavirus-pais_0_YbuNabsI.html Acesso em: 05 Out. 2023.

Com o relato dos professores residentes em Puerto Iguazú - AR, percebemos que foi unânime entre nós o sentimento de que aquela seria uma situação momentânea, que logo voltaríamos à normalidade, e isso se daria com o retorno às escolas e demais serviços.

Todo esse cenário evidencia que as políticas de enfrentamento à Covid-19 foram de extrema ineficácia nas regiões fronteiriças ao deixar passar despercebida a necessidade de um olhar especial para estas localidades que comportam uma série de particularidades e dificuldades provenientes de suas instalações territoriais.

2.1.2 As medidas tomadas pelos governos para a continuidade da oferta da educação básica

A decisão pelos governos de paralisação das aulas presenciais aconteceu em nossa região de tríplice fronteira, quase que de forma simultânea, com intervalo de poucos dias entre os municípios e escolas.

Em Foz do Iguaçu - BR, a rede municipal, seguindo o decreto nº 27.963, no dia 17 de março de 2020, por quinze dias, fechou as escolas municipais e Centros de Educação Infantil (Cmei), antecipando o recesso do mês de julho. Na sequência, houve a publicação, pelo governo estadual do Paraná, do Decreto nº 4230, de 18 de março de 2020, que dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, que suspendeu as aulas e demais atividades escolares em todas as instituições de ensino públicas, privadas e escolas especializadas parceiras²³ a partir de 20 de março, por tempo indeterminado.

Em âmbito nacional, como já citado, no dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) manifestou-se sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação brasileiro (CNE) em Nota de

²³ As escolas especializadas parceiras são as instituições responsáveis pela oferta da Educação Especial, foram regulamentadas pela Resolução Seed nº 2.055, de 20/05/2021, que estabeleceu parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, por meio de um convênio, com entidades privadas sem fins lucrativos mantenedoras de Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, de Centros de Atendimento Educacional Especializado e de Escolas para Surdos e/ou Cegos. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=248373&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.4.2021.9.43.13.135>. Acesso em: 28 jul. 2023.

Esclarecimento dirigida aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, orientou quanto a necessidade dos Conselhos de Educação Estaduais e Municipais emitir resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Posteriormente, essas informações foram regulamentadas pelo CNE no Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020, que afirma:

o desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola (CNE, Parecer Nº 05/2020, p. 07).

Nessa ordem, em 18 de agosto de 2020, foi publicada a Lei nº 14.040 que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, entre elas, a dispensa da obrigatoriedade no cumprimento do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem (Brasil, 2020).

Ainda, a referida Lei, além de autorizar a reorganização do calendário escolar, em seu Artigo 2º, parágrafos 5º e 6º, validou o uso das atividades pedagógicas não presenciais.

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2020, p. 02).

Essa lei validou as práticas em andamento nas escolas, como o ensino em formato remoto, por exemplo. Destacamos que, já no início da pandemia, as mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, e o ensino eminentemente presencial foi substituído às pressas por modelos vinculados à Educação a Distância (EaD). Entretanto, como observado pela CEPAL (2020), as normativas e orientações para a

continuidade do ensino não levou em consideração a parcela da comunidade escolar que não dispunha de equipamentos apropriados para esse fim, bem como formação ou habilidades específicas para esse formato de ensino.

Em Puerto Iguazú - AR, após a publicação da Resolução Ministerial nº 103, de 12 de março de 2020, que orientou a suspensão das aulas presenciais em caso de suspeita ou confirmação médica de casos da Covid-19 em todo território argentino, o governador da província de Misiones, seguindo a orientação ministerial, decidiu suspender a atividade nas escolas públicas e privadas a partir de 13 de março. Posteriormente, por decreto presidencial, houve o fechamento das fronteiras em 15 de março de 2020.

O Ministério da Educação da Nação argentina lançou, em 22 de março de 2020, um documento de orientações pedagógicas para professores e equipes gestoras em relação à criação do Programa Seguimos Educando²⁴, instituído pelo Estado Nacional por meio da Resolução Nº 106/2020. Entre as orientações e informações acerca do Programa Seguimos Educando, estão seus objetivos:

- 1.Colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el Sistema Educativo Nacional;
- 2.Asegurar la distribución de los recursos y/o materiales incluidos en el Programa;
- 3.Elaborar materiales y/o recursos según los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios correspondientes a cada nivel;
- 4.Elaborar y difundir materiales y/o recursos culturales para el uso familiar y/o comunitario (MEC-AR, 2020).

Com esse Programa, o Ministério da Educação Argentino, por meio da plataforma de ensino *Educar.ar*, disponibilizou às escolas argentinas uma coleção de materiais e recursos educativos digitais no site Seguimos Educando, com acesso e materiais específicos para professores e para estudantes. Ainda, disponibilizou programação audiovisual educacional na TV Pública Argentina e suas repetidoras, bem como na rádio Nacional e suas afiliadas, com programações diárias para todos os níveis de ensino.

O Ministério da Educação e Tecnologia de Misiones - AR, optou em continuar com o uso da plataforma de ensino *Guacurari* “+”²⁵, visto ter os objetivos e funcionalidades semelhantes ao da plataforma disponibilizada pelo governo nacional e, principalmente, por ser uma plataforma conhecida dos professores e alunos da província de Misiones.

²⁴ Fonte: <https://www.educ.ar/recursos/151037/seguimos-educando-en-la-escuela-secundaria>

²⁵ Plataforma Guacurari “+”. Disponível em: <https://guacurari.misiones.gov.ar/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

De inmediato tuvimos que reprogramar nuestro trabajo y tratar de sacar adelante a nuestros alumnos, de todos modos, y fue muy costoso por la falta de herramientas en las escuelas, las familias y las nuestras. Creo que el 90% de las familias solo tienen un celular para trabajar y tuvimos que enviar las tareas por WhatsApp a través de este celular. Hicimos todo lo posible para transmitir los contenidos básicos. Pero sabemos que el 2020 para la educación fue un año perdido, que necesitaremos muchos años para recuperar (Profesor Eduardo - AR).

Nuestros alumnos son de familias muy pobres. La mayoría solo tiene un teléfono celular y solo logró acceder al teléfono celular por la noche después de que sus padres llegaron a casa y nos llamaron por la noche para preguntar sobre el contenido (Profesora Glória - AR).

Pelo relato dos professores, nota-se a dificuldade para acessar as plataformas de ensino, bem como para enviar as tarefas, tanto pelos alunos e suas famílias, quanto pelos professores, devido à falta de rede de internet e também de equipamentos específicos. Entretanto, no intuito de viabilizar o acesso à plataforma de ensino *Guacurari* “+”, o governo da província de Misiones, em parceria com a prefeitura municipal de Puerto Iguazu, por meio de um aporte financeiro, liberou o sinal da rede de Wi-Fi e distribuiu repetidores de sinal nas praças do entorno das escolas e na região central, para que os estudantes pudessem acessar o site, realizar as atividades ou, ainda, baixar arquivos para realizar as atividades posteriormente, em casa.

Ainda, conforme relato dos professores, muitas vezes eram os pais dos alunos que faziam essa função de, no caminho para o trabalho, fazer o *download* do material escolar e levar para casa ao final do dia.

Figura 7 - Foto da praça central de Puerto Iguazú - AR.



Fonte: Produzido pela autora (2021)

Mesmo o governo municipal argentino tendo disponibilizado internet livre, na praça central, a ordem à população era para realizar o *lockdown* e o distanciamento social, para evitar o contágio, principalmente em região de fronteira, onde a maioria dos trabalhadores transitam para realizar trabalhos informais. Por este motivo, cumprir integralmente essa ordem não foi uma opção possível para todos.

Cham, Lima e Kemner (2021, p. 12), realizaram um estudo sobre os impactos da pandemia na economia da América Latina, no comparativo entre as medidas tomadas pelos principais países europeus e nos Estados Unidos:

en una región como América Latina donde la mayoría de la población laboral activa (53%, según datos proporcionados por la CEPAL en 2019) trabaja en el sector informal, sin seguridad social y a menudo sin ahorros, la crisis sanitaria se convierte rápidamente en una crisis de pobreza y hambruna. “Quedarse en casa” no es una posibilidad real para la mayoría

de los trabajadores en América Latina y el Caribe que tienen un empleo precario y mal remunerado.

Nesse panorama, a ordem de “ficar em casa”, para alguns, significa apenas uma mudança de rotina em seu trabalho, passando a desenvolvê-lo virtualmente, em *home office*. Entretanto, contraditoriamente, a maioria dos trabalhadores informais, seguiram sem apoio e sem condições de executar seu labor, e isso expressou um número significativo de pessoas em situação de privação e exposição à contaminação.

Já no Paraguai, após o poder executivo ter declarado estado de emergência sanitária em todo o país, frente ao risco de expansão do coronavírus, no qual implantou o isolamento social decretando medidas sanitárias mais duras, o Ministério da Educação e Ciências (MEC-PY) publicou a Resolução nº 308, de 10 de março de 2020, que estabelece a suspensão das aulas presenciais em todo território nacional. Neste documento, em seu artigo 5º, o governo resolve: “[...] autorizar la implementación de planes de contingencia, de acuerdo a las alternativas tecnológicas a ser utilizadas para el desarrollo de las actividades educativas y administrativas” (Paraguay, 2020, p. s/n).

O MEC-PY, com o avanço das infecções e a comprovação de que as medidas sanitárias durariam por tempo indeterminado, tomou a decisão de não retornar às aulas presenciais até dezembro de 2020 e, conseqüentemente, adotou a modalidade de educação remota emergencial para dar continuidade ao acesso dos estudantes ao processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades do sistema educacional nacional.

Dessa forma, diante do novo modelo de educação instalado no país em virtude da pandemia, o MEC-PY, preocupado em estabelecer diretrizes para as instituições educacionais e orientar o trabalho dos professores, em abril de 2020, lançou a iniciativa intitulada “*Plan de Educación en Tiempos de Pandemia - Tu escuela en casa*”²⁶. Este Plano constituiu um conjunto de diretrizes oficiais do governo paraguaio para todas as escolas em âmbito nacional e teve como objetivo unificar critérios, alinhar esforços e ações voltadas a dar resposta aos requisitos emergentes da educação à distância. Isso trouxe não só a reforma de todo o sistema educacional no Paraguai, mas incluiu o componente da educação remota emergencial.

O plano de educação paraguaio “*Tu escuela en casa*”, reconhece que existem setores sociais com barreiras de acesso à internet, contempla também, a transmissão das

²⁶ Fonte: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15716?1589908264 Acesso em: 20 Ago 2023.

mídias educativas por meio do rádio, da televisão e distribuição de materiais impressos. Dessa forma, o plano define diferentes modalidades pelas quais o processo de ensino deve ser realizado:

en función a las características socioeconómicas, el acceso a tecnologías y a cobertura geográfica de conectividad, la modalidad con que se propone dar continuidad al proceso educativo de cada estudiante será a través de dos estrategias diferentes: la virtual y la no virtual (MEC - PY, 2020, p. 13).

Em relação ao cenário educacional em Ciudad Del Este (PY), os relatos dos professores desnudam a realidade apresentada que, segundo eles, de um dia para o outro, tiveram que aprender a ministrar aulas em formato digital, adaptando sua organização pedagógica ao uso das tecnologias e mídias disponíveis para esse fim, o que não difere da realidade dos demais países que compõem a fronteira.

Hicimos lo posible y lo imposible. A pesar de que teníamos miedo al virus, visitábamos los hogares de los niños para saber si llegaba la información. Para saber si estaban trabajando, si estaban logrando aprender algo (Profesora Dulce - PY).

No recibimos ningún apoyo del gobierno. Solo nos informaron que tendríamos que seguir con las clases, en el celular, en el teléfono, haciendo tareas para entregar (Profesora Carla - PY).

Por meio dos relatos, percebemos grande esforço dos professores para dar conta de uma realidade para muitos ainda distante: o uso dos recursos tecnológicos para ensinar. Isso demonstra, ainda, a ausência de formação prévia para essa finalidade. Como não houve, grande parte dos professores sequer tinham material apropriado, bem como, acesso à internet e às plataformas digitais, nesse momento exigidas para a realização do trabalho pedagógico em caráter emergencial. Nesse contexto, as aulas passaram a ser realizadas e transmitidas das suas casas, ocorrendo junto às suas famílias, por vezes, sem local apropriado para gravar vídeos ou material de qualidade para isso.

Sobre a nova organização educacional imposta pela pandemia e as formas como continuaram a lecionar, os professores, moradores dos três municípios dessa fronteira, expuseram suas impressões, destacando os desafios e possibilidades vivenciadas neste período.

Tivemos que preparar as aulas e transmitir pelo celular. E por mais que a tecnologia tenha feito essa “ponte”, tenha aproximado professor e aluno, um canal de busca, de conhecimento e informação, a falta de acesso a elas, que infelizmente é a realidade da maioria das famílias, provocou o distanciamento dos alunos do aprendizado. A esses alunos, não conectados, foram fornecidas atividades impressas, que quinzenalmente eram entregues nas escolas, mas muitos não compareceram para retirar, e outros, não fizeram a entrega das tarefas realizadas (Professora Helena - BR).

Mais uma vez destacamos o esforço dos professores em continuar com as aulas estando distantes fisicamente dos alunos e com poucos equipamentos disponíveis para o trabalho, como computadores e ausência de rede de internet com capacidade para essa tarefa. Também o esforço das escolas, situadas em locais mais distantes dos centros urbanos, onde o sinal de celular e internet eram precários, e a maioria dos alunos e suas famílias não tinham condições financeiras para se aparelhar e, com isso, estabelecer o contato com a escola, onde coube ao professor fazer a entrega do material impresso aos estudantes.

Nesse contexto, em agosto de 2020, a CEPAL publicou o informativo *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, com o objetivo de dar visibilidade à diversidade de consequências que as medidas tomadas pelos governos terão nas comunidades educativas a curto e médio prazo, bem como apresentar as principais recomendações, projetando oportunidades de aprendizagem e inovação na educação após a pandemia.

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general. Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. Por lo mismo, es central que las políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas. (CEPAL, 2020, p. 07)

Neste informativo, a CEPAL destaca que, além do material físico, é preciso ter habilidades para ensinar e aprender por meio do ensino remoto, para os alunos e suas

famílias que os acompanham nas tarefas escolares, bem como para os professores, que necessitam formação adequada para conduzir o processo de aprendizagem mesmo distante dos alunos.

A CEPAL toca em um ponto frágil e desafiador, desnudado nesse período com mais intensidade: à formação de professores para o uso das tecnologias como aparato didático e pedagógico.

2.1.3 A formação dos professores e *maestros*²⁷: contradições entre necessidade e realidade

A discussão acerca da formação ofertada aos professores em decorrência da mudança do formato de ensino no período da pandemia também foi tema abordado no primeiro encontro. O objetivo dessa primeira discussão foi ouvir os professores para conhecer como foram preparados para este desafio: garantir o ensino em tempos de crise sanitária, distantes dos alunos e da escola.

A pandemia introduziu o ensino remoto nas escolas, sendo as tecnologias e os objetos de aprendizagem as ferramentas que levaram os conteúdos às casas dos estudantes, de modo síncrono e assíncrono²⁸. Entretanto, precisamos destacar que o ensino, nesse formato, foi possível para as famílias que tiveram condições, não só financeiras, com os equipamentos adequados e rede de internet, mas, também, condições de acompanhar o filho nas tarefas escolares diárias disponibilizadas nas plataformas de ensino.

Neste contexto, seguem as contribuições dos participantes quanto à formação de professores para atuar com o novo modelo de ensino.

²⁷ Segundo a RAE (Real Academia Española) a palavra “maestro” significa: *Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo. Persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura el termino maestro de primera enseñanza*. Ainda, em países como o Paraguai e a Argentina, durante a Educación Primaria, com duração mínima de seis anos, o foco é a alfabetização, cálculo básico e conhecimentos culturais considerados indispensáveis. E quem fica a cargo dessa parte da formação é *el maestro ou la maestra*, ou seja, profissionais com formação em pedagogia. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/academy/blog/professor-em-espanhol/>. Acesso em: 06 ago. de 2024.

²⁸ Mattar (2014) descreve como aulas síncronas aquelas que ocorrem em tempo real, em uma sala virtual, com a participação simultânea de professores e alunos. Geralmente ocorrem em horários pré-agendados, nos quais todos os participantes estão conectados ao mesmo tempo e permitem interações imediatas entre professor e aluno. As aulas assíncronas, o autor descreve como sendo as aulas em que a interação entre professores e alunos não ocorre simultaneamente. Os materiais de estudo, como vídeos gravados, leituras, atividades e fóruns de discussão, são disponibilizados para os alunos acessarem e completarem em seus próprios horários.

Al principio dijeron de esta plataforma, Guacurari+, teníamos cursos online, donde mostraban cómo usar la plataforma. El problema es que muchos profesores no saben utilizar bien las computadoras, la mayoría no tiene computadora en casa. Entonces teníamos que ir a la escuela a trabajar. Y los que sabían más enseñaban a los que sabían menos, así continuamos (Professor Eduardo - AR).

El gobierno de Misiones ofreció cursos para enseñar lo básico. Todo en línea. No era obligatorio, el profesor que quisiera aprender asistía al curso. Pero en realidad, aprendemos moviéndonos, equivocándose, intentándolo (Profesora Glória - AR).

Por meio das respostas dos professores de Puerto Iguazu - AR, ao serem questionados sobre a formação recebida, observamos seu esforço e compromisso em tentativas de acerto e erro, diante das exigências de manter as aulas, mesmo que à distância e sem as condições necessárias. Freire (2011), ao evidenciar a responsabilidade social da profissão docente, destaca a importância de condições dignas para que a tarefa de ensinar seja exercida e respeitada.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (Freire, 2011, p. 66).

A crise sanitária evidenciou a ausência do compromisso político com a educação, em especial a educação ofertada nos lugares mais distantes das grandes capitais. Freire (2004, p. 06) faz um alerta quando diz que “o desrespeito ao trabalho docente é também desrespeito ao educando”. Segundo Freire (2011), a formação de professores não se resume à simples transmissão de conhecimentos técnicos, mas também engloba a reflexão crítica sobre a prática educativa e a busca por soluções para os desafios enfrentados no dia a dia escolar. Ele ressalta a relevância da formação de professores como um processo de construção coletiva do conhecimento, que inclui a troca de saberes e experiências entre os educadores.

Nesse sentido, ao problematizar as experiências vivenciadas pelos professores no período da pandemia (2020-2022), podemos aproximar à categoria experiência em Thompson (1987), quando argumenta, em sua obra *A Formação da Classe Operária*

Inglesa, que entender a experiência dos trabalhadores é essencial para compreender suas lutas, suas identidades coletivas e seu impacto na sociedade. Nesse prisma, a vivência dos professores na pandemia não se resume a simples reflexos dos eventos, mas, sim, é sujeita à transformações e adaptações, resultando na emergência de novas questões para análise e reflexão.

Para Thompson (1987), a transformação dos trabalhadores em classe foi impulsionada pela experiência e pela ação coletiva dos grupos de operários em confronto com a burguesia inglesa. Ele contrasta sua visão com a de Althusser e outros estruturalistas, ao afirmar que a classe não é simplesmente um fenômeno que divide os indivíduos em grupos estáticos com base em suas posições na cadeia de produção. Pelo contrário, a classe é descrita como um "fenômeno histórico que integra uma variedade de eventos díspares e aparentemente desconexos, tanto em termos de experiência vivida quanto de consciência" (Thompson, 1987, p. 9). Essa citação resume a ideia de que a classe (ou, por analogia, a identidade profissional dos professores) se constitui por meio de experiências e ações coletivas, ao invés de ser meramente definida por estruturas econômicas ou sociais.

Nesse entendimento, Thompson (1987) argumenta que, assim como os trabalhadores moldam sua identidade de classe através de suas experiências e ações coletivas, os professores também têm o potencial de influenciar e transformar suas práticas pedagógicas com base em suas próprias vivências e colaboração com colegas. Isso significa que a formação de professores deve ir além do ensino de técnicas, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática educativa e encorajando o trabalho em equipe para enfrentar desafios comuns.

À vista disso, ao discutir acerca da formação ofertada pelos órgãos gestores da educação pública em cada município presente nesta investigação, percebemos também, na fala da professora Mírian - PY, o predomínio de uma formação que se traduz como treinamento.

Solo recibimos una comunicación vía WhatsApp solicitando a docentes y alumnos acceder a la plataforma "Tu escuela en casa", con una guía paso a paso de dónde encontrar las actividades, por ciclo, por contenidos y por edad de los alumnos [...] También mostró cómo descargar el archivo e imprimir la actividad, para aquellos que no pudieron responder en línea.

Moraes (2016, p. 131) refuta esse tipo de capacitação: “uma formação alicerçada em bases puramente instrumentais não dá conta das transformações necessárias ao nosso tempo”, diz, ainda, que a inserção despreparada das mídias nas escolas “tem naturalizado o aspecto instrumental, mecânico, em que a ênfase está em aparelhar e não em formar”.

Neste escopo, Moraes (2020, p. 54), ao fazer uma análise sobre os efeitos da pandemia na educação e a formação ofertada aos professores, reitera que “a orientação formativa, na maioria dos espaços de trabalho dos professores e professoras, ainda reside em torno de uma visão conteudista e mesmo de treinamento, ainda mais quando se trata de tecnologias”. A autora, alinhada a Freire (2011), cita estudos que auxiliam a pensar de forma coletiva a necessidade de revisão tanto do currículo escolar, como da própria organização da formação docente, que de fato seja crítica e emancipatória.

A perspectiva de Moraes corrobora Kenski (2015, p. 427), em sua afirmação de que,

em um momento de excesso de informações e muitas incertezas, é preciso criar mecanismos para filtragem, seleção crítica, reflexão coletiva e dialogada sobre os conhecimentos disponíveis, os focos de atenção e de busca da informação.

A autora defende a necessidade de transformações na formação docente, para uma formação flexível e dinâmica compatível com a sociedade ágil e plena de mudanças na qual vivemos. Entretanto, a formação para a implantação do ensino remoto nas escolas não primou por esses princípios, como também observado no relato a seguir:

Nas escolas estaduais, após os dias do recesso escolar, o governo do Paraná iniciou com aulas transmitidas pela TV e com o aplicativo Aula Paraná. Para entender como aconteceria tudo isso, nós fomos chamados para assistir lives pelo youtube, o link para o acesso à elas era enviado nos grupos de whatsapp. Nessas lives apresentaram o aplicativo e ensinaram como acessá-lo e suas funções. Recebemos muitos vídeos de tutoriais. Falando, parecia ser fácil, mas em uso, tivemos muitas dificuldades (Professora Ivete - BR).

As palavras da professora Ivete- BR demonstram que o excesso de tutoriais disponibilizados pela secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), foram mero treinamento, pois priorizaram dados quantitativos, como a quantidade de aulas e conteúdos postados, em detrimento da qualidade e da compreensão daqueles instrumentos para uso de ensino e aprendizagem. Com isso, a tecnologia utilizada no ensino remoto durante a

pandemia provocou mudanças que, conseqüentemente, afetaram o processo educacional. Sobre isso, os professores foram unânimes em afirmar que é preciso uma formação de fato pedagógica e não apenas instrumental.

Contraditoriamente ao tipo de formação ofertada aos professores no período da pandemia, o uso das tecnologias, para Pretto (2008), significa a possibilidade de uso com caráter transformador que ultrapassa a perspectiva instrumental e contribui para o processo efetivo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias necessitam ser compreendidas como elementos fundamentais das transformações que estamos vivendo, buscando ser incorporadas através de políticas públicas para a educação que ultrapasse as fronteiras do próprio campo educacional, para, com isso, poder trabalhar visando ao fortalecimento das culturas e dos valores locais (Pretto, 2008, p. 80).

Ademais, o autor considera fundamental constituir ações públicas articuladas e comprometidas com a educação, que empreguem investimentos no setor educacional, a fim de democratizar o acesso às mídias aplicando-as de forma efetiva para que, por meio delas, as pessoas participem do mundo contemporâneo (Pretto, 2008).

A este respeito, a professora Solange de Foz do Iguaçu- BR, conta como foi inserida nas aulas virtuais mesmo sem ter conhecimento das ferramentas e de suas funcionalidades.

Tivemos que aprender a utilizar os aplicativos do Google, pois nossas salas de aulas passaram a ser virtuais. Não conhecia essas possibilidades! Recebemos um email institucional que daria acesso ao classroom e a nossas turmas. Tínhamos que inserir os conteúdos, as atividades e até as avaliações. Foi muito desgastante, exigiram muitos conteúdos e nem sabíamos se o aluno estava acessando (Professora Solange - BR).

O relato das professoras, residentes em Foz do Iguaçu - Br, reforça a preocupação de que a mantenedora teve como objetivo principal assegurar a oferta dos conteúdos, o que, de certa forma, significou a quantidade em detrimento da qualidade. Além de não oferecer formação adequada aos profissionais, aderiu a uma plataforma de ensino até então desconhecida e exigiu sua utilização mesmo não sendo acessível a todos. Com isso, demonstrou insensibilidade ao implantar o ensino remoto, sem a devida organização e percepção da realidade, o que dificultou o acesso e afastou alunos das classes mais pobres.

Ao mesmo tempo, o relato da participante Solange, de Foz do Iguaçu - BR, evidencia que o professor não é visto como um intelectual, muito menos como um intelectual transformador, mas como mero transmissor de conteúdos (Giroux, 2013). É nesse momento que o professor se esvazia da consciência crítica sobre seu papel e sua profissão e passa a estabelecer com seu aluno uma relação bancária, e nada dialógica, como ensina Freire (2005, p. 66-67).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...]. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

Freire (2005) utiliza a metáfora dos "depósitos" para ilustrar como o conhecimento é transmitido no modelo de educação bancária. Neste contexto, o ensino é entendido como um procedimento automático de transferência de informações, em que o professor "deposita" conteúdos nos alunos, que são vistos como recipientes passivos.

Semelhanças com esse modelo de educação criticado por Freire (2005), foram observados nos relatos dos professores, principalmente nos primeiros encontros do grupo de estudos, nos quais destacaram que a preocupação maior dos órgãos responsáveis pela educação em suas cidades foi de entregar atividades ou conteúdos aos alunos, limitando o aprendizado a uma simples transferência de informações, desconsiderando a importância do diálogo, da reflexão e da construção conjunta do saber.

Também, em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire propõe uma abordagem alternativa, na qual a educação é um diálogo aberto entre professores e alunos. Nesse método, o aprendizado é uma experiência compartilhada, em que todos têm a chance de ensinar e aprender uns com os outros, promovendo um ambiente de colaboração e troca de ideias.

Para Giroux (2013, p. 94), os professores não são simples transmissores de conhecimento existente, em vez disso, defende que são intelectuais que produzem conhecimento que “precisam desenvolver uma aprendizagem baseada no contexto e que

leve em conta as experiências dos estudantes e suas relações com a cultura popular e o terreno de prazer”. Isso tem gerado sofrimento à classe docente, pois o sentimento é de esvaziamento de sua função de ensinar as novas gerações, tanto de forma pedagógica, quanto política.

Nessa perspectiva, os desafios impostos pela pandemia à escola como um todo, junto com a garantia do acesso aos conteúdos aos alunos, pressupõe uma análise crítica da realidade, bem como, das condições materiais das escolas, das famílias e do professor que, em meio à crise, precisou se reorganizar, utilizando os conhecimentos e aparatos disponíveis para continuar ensinando.

Nesse contexto, a CEPAL (2020), ao apresentar os resultados das pesquisas e levantamentos do cenário educacional no Brasil durante a pandemia, reforça a importância da formação docente, como premissa para a retomada da educação, seja ela presencial ou remota.

Para garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo educativo, se debe aumentar no solo la conectividad y la infraestructura digital sino también las habilidades digitales de maestros y profesores, así como la adecuación de los contenidos educativos al ámbito digital. También se recomienda explorar el uso de herramientas digitales de educación específicamente diseñadas para un contexto de baja conectividad y el uso de dispositivos móviles básicos (CEPAL, 2020, p. 12).

Considerando a orientação deste órgão de monitoramento internacional sobre a importância de pensar estratégias metodológicas para o uso das ferramentas digitais, inferimos que as tecnologias se tornaram as principais referências potencializadoras de iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional nesse período de crise sanitária. Entretanto, para que essa formação de “habilidades digitais”, sugerida pela CEPAL, se efetive na prática, existe a necessidade da ampliação do acesso a equipamentos como: computadores, tablets e smartphones e conexão à internet. Isso ainda não é uma realidade. Entretanto, instrumentalizar as escolas não basta para que haja uma educação digital, é preciso potencializar os professores por meio de uma política de formação continuada para essa finalidade.

O próximo tópico aborda discussões quanto ao modelo de ensino adotado pelas escolas dos diferentes países e quais alternativas foram encontradas para atender os estudantes neste período.

2.2 O impacto da pandemia na escola, no ensino e na prática docente.

O segundo encontro aconteceu em 15 de maio de 2022, com a participação de 19 professores, sendo 8 professores de Puerto Iguazú (AR), 8 professores de Foz do Iguaçu (BR) e 3 professores de Ciudad del Este (PY). Nesse encontro prosseguimos com as discussões acerca do início da pandemia e das mudanças no formato de ensino, com ênfase aos desafios da implantação do ensino remoto.

Anterior à reunião, disponibilizamos aos participantes, pelo grupo de *WhatsApp*, um texto de apoio para subsidiar as discussões. O texto: *Construir o Inédito Viável em meio à crise do Coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos*²⁹, um capítulo do livro *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível* (2020), que reúne um conjunto de textos com relatos e propostas de pesquisadores e educadores sobre suas experiências com a educação em tempos de pandemia.

O texto apresenta importante reflexão sobre a política no contexto pandêmico, destacando o poder dos governos em “decidir quem viverá e quem morrerá”, atitude denominada pela autora como “necropolítica” (Liberali, 2020, p. 13), uma alusão às políticas ineficazes implementadas, tanto para conter a doença, quanto para auxiliar à população, principalmente das classes mais carentes afetadas pelos efeitos da pandemia. Percebemos nos diálogos e, mesmo vivenciando a realidade, a inexistência de uma política mais ampla que estivesse comprometida com o povo que mais sofre.

A ideia de que certos humanos podem ser descartados desmascara a desigualdade social, econômica, cultural e política que assola nossa realidade e que se escancara com a chegada da covid-19. O mesmo processo parece se expandir para educação [...] Para muitos alunos das comunidades mais pobres, com dificuldade de acesso à alimentação e com seus pais ainda necessitando trabalhar, a realidade se concretizou ou no apoio de avós e vizinhos ou no abandono em cuidado próprio ou de irmãos mais velhos. Com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais (Liberali, 2020, p. 14).

A autora refere-se à desigualdade social e como isso reflete nas condições para continuar aprendendo, além de destacar a necessidade de adaptação e reinvenção do

²⁹LIBERALI, F. C. **Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus-lições que aprendemos, vivemos e propomos.** In: LIBERALI, Fernanda Coelho *et al.* (orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

sistema educacional diante dos desafios impostos pela pandemia. Isso significa a necessidade de repensar a forma como a educação foi e é ofertada, considerando as limitações impostas pelo distanciamento social e as novas demandas dos estudantes.

Ainda, sem desresponsabilizar os governos quanto à oferta de uma educação de qualidade para a população, o texto propõe, referindo-se ao contexto pandêmico, “um processo de imersão na realidade como ela se configura, e não como a imaginamos ou gostaríamos que fosse”. (Liberali, 2020, p. 14). A partir dessa afirmação, a autora cita exemplos de ações realizadas nas escolas durante a pandemia, criticando as propostas do governo de “oferecer o igual aos diferentes”, uma vez que não levam em conta as desigualdades sociais e individualidades dos alunos. Das experiências citadas, estão: a oferta de atividades impressas, ligações telefônicas para conversar sobre a organização de cada família devido à crise, e ainda, a oferta de cestas de alimentos junto com a entrega de atividades escolares.

Durante o estudo do texto, os professores relataram experiências semelhantes, como a entrega de alimentos, a entrega de atividades impressas e a busca ativa aos alunos.

En Ciudad del Este, la Municipalidad distribuyó kits de alimentos, algunas veces, para ayudar a las familias más necesitadas. Después, también se distribuyó una tarjeta de crédito para realizar compras de alimentos. Pero fue poco. También recibimos donaciones de alimentos de iglesias y cooperativas, para los barrios más necesitados (Profesora Carla - PY).

Em Foz do Iguaçu foi feita a distribuição da merenda escolar para as famílias dos alunos matriculados, a cada quinze dias, quando eram chamados para retirar as atividades impressas. A quantidade e variedade dos alimentos era pouca, algumas vezes também foram distribuídos alimentos da agricultura familiar, como frutas e legumes. E, mesmo assim, algumas famílias não compareceram, tivemos que ligar, mandar recado por meio dos vizinhos e até entrar em contato com o Conselho Tutelar (Professora Karina - BR).

Por meio dos relatos apresentados, denotamos a importância social que o espaço escolar exerce, principalmente como local de encontro coletivo, de referência e de efetivação das políticas públicas assistenciais, muito buscadas e indispensáveis em momentos de crise. No entanto, mais do que espaço físico e de transmissor de conteúdos, a escola é um espaço de diálogo e reflexão sobre a realidade social e política, fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, que compreendem e contribuem para

transformar a realidade em que vivem. E, sobretudo, a escola é um espaço onde há relações que são importantes para que o conhecimento e a aprendizagem se concretizem.

Nesse sentido, Freire (2011) acrescenta,

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’, [...] é preciso que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (Freire, 2011, p. 124)

O pensamento de Freire (2011) ressalta a importância de uma abordagem educacional que valorize a participação ativa dos alunos, a problematização das realidades vividas por eles e a contextualização dos conteúdos, em contraposição a uma concepção tradicional de ensino baseada na mera transmissão de informações.

Após o estudo do texto, nesse segundo encontro, assistimos ao vídeo “*O abismo da Educação: a escola na pandemia, 1 ano depois*”³⁰, que apresentou depoimentos de alunos quanto ao ensino remoto implantado na escola pública brasileira e sobre as dificuldades em aprender estando longe da escola e dos professores. O vídeo levantou questões acerca dos desafios do ensino remoto e, no debate, dois professores de Foz do Iguaçu - BR, expuseram situações que aconteceram nas escolas referentes ao aprendizado dos alunos.

Nos colégios estaduais, os alunos e as famílias tiveram dificuldades em acessar o aplicativo Aula Paraná e, depois, em encontrar as atividades dentro do aplicativo. Fizemos vídeos explicando, como um passo a passo, e postamos no grupo de WhatsApp. Esse aplicativo era complicado de entender, além de exigir internet boa para acessar e assistir vídeo aulas. Não foi fácil (Professor Júlio - BR).

Para os alunos que não tinham celular para fazer as atividades no aplicativo Aula Paraná, nós imprimimos as atividades, as mesmas do aplicativo, eles buscaram na escolas para fazer em casa. Mas aconteceu muito de voltarem com as atividades em branco ou feitas por outra pessoa. Reconhecemos pela letra, não era a letra do aluno! (Professora Ivete - BR).

³⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BeJr9vhF3os> . Acesso em: 10 mai. 2022.

As impressões relatadas acima referem-se à implantação do ensino remoto nos Colégios Estaduais de Foz do Iguaçu. O aplicativo *Aula Paraná*³¹ lançado pela SEED/PR, foi uma tentativa de aproximar os alunos aos conteúdos escolares, mas, devido às dificuldades e baixa quantidade de acessos, foi disponibilizado aos alunos sem condições de estudar pelo aplicativo, atividades impressas.

Figura 8 - Apresentação inicial do aplicativo Aula Paraná



Fonte: Site da Secretaria da Educação do Paraná- SEED/PR³²

Ainda, o governo do Estado do Paraná disponibilizou para os alunos matriculados, além do acesso ao Aplicativo Aula Paraná, aulas transmitidas por canais de TV vinculados à Rede Independência de Comunicação (RIC TV), afiliada da Rede Record no Paraná. Foram três canais diferentes: um para os sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, outro para os oitavos e nonos anos e, um terceiro canal, para todo o Ensino Médio. Em Foz do Iguaçu - BR, as aulas foram transmitidas nos canais 21.2, 21.3 e 21.4, com programações semanais. Os alunos, acompanharam a grade de aulas e horários e deveriam acompanhar as aulas pela TV, copiar os conteúdos e atividades no caderno e depois entregar na escola para serem corrigidas e avaliadas.

³¹ Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Fundamental/Acessar-o-Aula-Parana-JVN6RYNP>
Acesso em: 22 nov. de 2023.

³² Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/aula_parana Acesso em: 12 jan. 2024.

Em âmbito municipal, em Foz do Iguaçu, a oferta de continuidade do ensino foi por meio de material impresso aliada a vídeos explicativos que deveriam ser gravados pelos professores, referente aos conteúdos e atividades presente nas apostilas. Os vídeos precisariam ser enviados nos grupos de *WhatsApp* das turmas de cada professor. Também, por orientação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), foi orientado a gravação de contação de histórias para compartilhar nas redes sociais da Secretaria Municipal de Educação e de cada escola.

No Paraguai, como já citado anteriormente, o MEC- PY lançou em abril de 2020, o *Plan de Educación en tiempos de pandemia - “Tu Escuela en Casa”* com o objetivo de

[...] garantizar el derecho a la educación mediante la prestación del servicio educativo a los estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional durante el periodo de emergencia sanitaria, a través de la modalidad de educación a distancia que facilite el proceso de enseñanza - aprendizaje (MEC- PY, 2020 p. 11).

O plano de educação proposto para todas as instituições de ensino paraguaias contemplou duas estratégias diferentes: a virtual e a não virtual. A modalidade virtual refere-se ao portal de conteúdos da plataforma de recursos digitais “Tu escuela en Casa”, que permite o acesso de professores e alunos aos conteúdos e atividades escolares conforme a série de matrícula. Ainda, a forma virtual abarca a transmissão de aulas diariamente, no período vespertino, pelos meios de comunicação de massa, canais de TV e Rádio, com programação previamente definida e como complementares à plataforma de aprendizagem.

Figura 9 - Tela inicial da plataforma de aprendizagem virtual



Fonte: MEC PY - Paraguay Aprende ³³

A estratégia não virtual do plano de educação, destinada “*fundamentalmente a estudiantes de educación indígena, contextos de encierro, aulas hospitalarias, albergues, internados, población rural dispersa*” (MEC-PY, 2020, p. 16) , refere-se à entrega de materiais impressos.

Quanto ao plano proposto para a continuidade do ensino nas escolas do Paraguai, houve o seguinte relato:

Intentamos utilizar la plataforma de aprendizaje. Siempre había información en la televisión, pidiendo a estudiantes y profesores acceder a la plataforma, pero no era viable. Las clases transmitidas por TV tampoco fueron posibles, porque hay lugares que no sintonizan el canal Paraguay TV, entonces solo teníamos clases de radio que llegaban a todas los barrios. Los estudiantes copiaron el contenido en sus cuadernos. El material impreso tardó en llegar y no llegó a todos (Profesora Mirian - PY).

Esse relato foi realizado em forma de desabafo. A professora explicou que as alternativas propostas pelo governo não foram viáveis, sendo por falta de equipamentos, de conectividade ou por falta de alcance do sinal de TV. Em suma, os professores expuseram que as políticas para a educação durante a pandemia, semelhantes nas três localidades desta

³³ Disponível em: <https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/login> Acesso em: 02 fev. 2024.

investigação, propostas pelos respectivos governos, não foram eficazes, pois não contemplaram a realidade das comunidades.

Ainda, antes de encerrarmos o segundo encontro do grupo de estudos, os participantes receberam um link³⁴ para responder ao questionário: *Enquete sobre as aulas durante a pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021*, que poderia ser divulgado a outros professores da escola, caso considerassem oportuno.

O questionário para o levantamento de dados e informações a respeito, principalmente, das práticas e ferramentas que foram utilizadas para a realização das aulas durante a pandemia, foi sugerido para os participantes do grupo de estudos, uma vez que auxiliaria nas discussões do encontro seguinte, no dia 25 de maio de 2022.

Segundo Maia (2020), na pesquisa qualitativa, o questionário é uma ferramenta essencial para coletar dados de forma organizada e estruturada, permitindo obter informações relevantes sobre as percepções, opiniões e experiências dos participantes.

Nesse sentido, nosso objetivo com a utilização desse questionário, gerado por meio do *Google Forms*, além de sua praticidade, foi também para conhecer o cenário pedagógico, a fim de elaborar um diagnóstico, conforme a percepção de cada professor, a respeito do aproveitamento e da aprendizagem dos alunos, e de quais recursos foram utilizados pelos professores para realização do ensino remoto.

Vale ressaltar que, no formulário encaminhado aos professores, tomamos o cuidado em identificar para qual pesquisa estariam contribuindo, bem como, informar que o projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa e que os participantes não seriam identificados. Assim, somente com o aceite em participar da pesquisa, que as questões estariam disponíveis para serem respondidas pelos interessados.

A próxima seção apresenta as discussões dos encontros seguintes, bem como os dados obtidos no questionário on-line.

³⁴ *Google Forms*: Enquete sobre as aulas durante a pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021. <https://forms.gle/Z8pZavNUmsG4feK6A>

Seção III - O grupo de estudos e suas mediações pedagógicas - A escola não pode parar: a continuidade do ensino por meio de práticas remotas.

*“O momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.
É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem
que se pode melhorar a próxima prática.”*

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

Nesta seção, apresentaremos as discussões realizadas nos 3º, 4º e 5º encontros do grupo de estudos, nos quais realizamos debates acerca das aulas remotas, das estratégias metodológicas com o uso das ferramentas digitais e sobre como foi o ensino remoto para os alunos com deficiência.

3.1 O desafio de ensinar em condições adversas: com a palavra os professores da fronteira

O terceiro encontro do grupo *Ensenñar en tiempos de pandemia: diálogos transfronterizos*, aconteceu no dia 25 de maio de 2022 e contou com a participação de 18 professores, sendo 6 professores de Puerto Iguazú (AR), 9 professores de Foz do Iguaçu (BR) e 3 professores de Ciudad del Este (PY).

Iniciamos com a apresentação dos dados coletados pelo questionário on-line (Google Forms) compartilhado no encontro anterior, o qual, como sugestão, poderia receber contribuições de professores não participantes do grupo.

Com isso, o questionário “Enquete sobre as aulas durante a Pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021”, ou, em espanhol, “*Encuesta sobre las clases durante la Pandemia del Covid-19 em 2020 e 2021*”, composto por seis perguntas com respostas em múltipla escolha, contemplando os dois idiomas, recebeu 52 contribuições, sendo 21 de respondentes brasileiros, 18 de argentinos e 13 de paraguaios.

No quadro a seguir, apresentamos os dados coletados no questionário.

Quadro 3 - Dados coletados pelo Questionário: Enquete sobre as aulas durante a Pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021.

Perguntas do questionário	Total de respostas conforme as opções de escolha para cada questão
1- Qual função você exerce na escola?	41 - Professor(a) 06 - Coordenador(a) Pedagógico(a) 03 - Gestor(a) ou diretor(a) escolar 02 - Outra função
2- Você recebeu formação para dar aulas de forma remota?	11 - Sim 25 - Não 16 - Parcialmente
3- No período de suspensão das aulas presenciais e início do ensino remoto, você conseguiu auxiliar seus alunos?	37 - Sim 02 - Não 13 - Parcialmente
4- Qual ou quais foram os meios ou ferramentas utilizadas para realizar o ensino remoto? (Você pode escolher mais de uma opção)	46 - WhatsApp 10 - Google Classroom 04 - Facebook ou Instagram 05 - E-mail 13 - Google Meet / Zoom / Teams 08 - Portal Educacional 29 - Atividades Impressas
5- Qual foi o maior desafio para auxiliar os alunos durante as aulas remotas? (Você pode escolher mais de uma opção)	41 - Dificuldade no contato com os alunos 29 - Não ter recebido formação para este formato de ensino 25 - Não ter espaço apropriado para trabalhar em casa 17 - Não ter acesso à internet 09 - Não ter computador ou notebook 02 - Falta de apoio das famílias / responsáveis
6- De forma geral, como você avalia a aprendizagem dos alunos durante o período de aulas remotas?	01 - Foi ótimo, atendeu as expectativas 11 - Foi bom 34 - Foi ruim, deixou a desejar 06 - Foi péssimo

Fonte: Produzido pela autora (2023).

Ao apresentar os resultados do questionário compartilhado no segundo encontro, conseguimos identificar alguns fatores que podem auxiliar à compreensão da realidade dos professores e alunos quanto às ferramentas utilizadas no ensino remoto e, em cada resposta, a percepção sobre a efetiva aprendizagem dos alunos neste período específico, entre 2020 e 2021. O recorte temporal utilizado corresponde ao período da suspensão das aulas presenciais até o seu retorno, uma vez que aconteceram em datas aproximadas nas cidades que compõem a tríplice fronteira.

Assim, considerando que a formação dos professores foi tema abordado no capítulo anterior, discutimos apenas as questões relacionadas ao ensino remoto e as ferramentas e estratégias utilizadas pelos professores.

Dessa forma, com base no Quadro 2, a primeira pergunta teve o objetivo de identificar o respondente, fornecendo quatro opções entre os profissionais que trabalham na escola. Assim, dos 52 respondentes, 41 pessoas identificaram-se como professores ou professoras e, os demais, identificaram-se como: coordenadores pedagógicos (6), diretores ou gestores escolares (3), e ainda, 2 responderam serem de outras funções. As outras funções de uma instituição escolar, neste caso, podem ser caracterizadas como profissionais do setor administrativo, bibliotecários, inspetores, e serviços gerais, entre outros. Assim, não conseguimos identificar precisamente a função de 2 respondentes.

A quarta questão, que indaga quanto aos meios ou ferramentas utilizadas para realizar o ensino remoto, apontou para o maior uso do *WhatsApp*³⁵, aplicativo de conversas mundialmente popular, como a ferramenta mais utilizada durante o ensino remoto. Os comentários a seguir corroboram o resultado.

Nós buscamos o contato dos pais e cadastramos nos contatos do nosso celular, criamos grupos no WhatsApp por turmas e assim enviamos e recebemos as atividades por fotos. Também usamos para explicar os conteúdos das apostilas. Gravando áudio e vídeos, principalmente para explicar as atividades de matemática (Professora Helena - BR).

Nesse período eu era coordenadora pedagógica responsável por três turmas, auxiliava os professores, pais e alunos. Tudo pelo WhatsApp! (Professora Karina - BR).

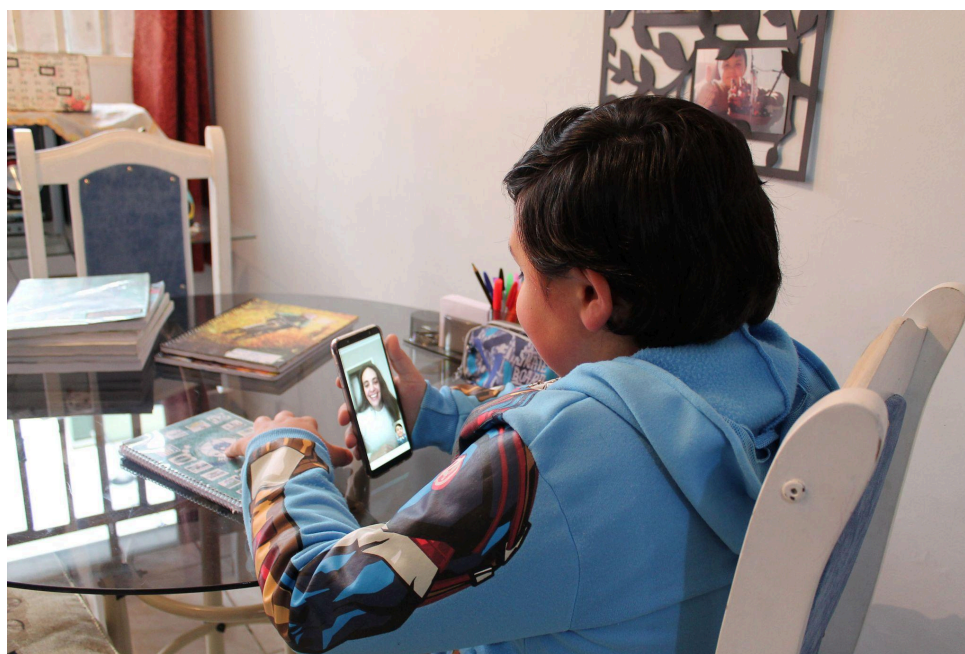
³⁵ O *WhatsApp* é um aplicativo que funciona como um serviço de mensagens instantâneas conectado à internet, disponível em multiplataformas. A possibilidade de compartilhar mensagens, fotos e até fazer chamadas de forma gratuita e ilimitada fez sua popularidade explodir desde que foi criado em 2009. O nome *WhatsApp* é a expressão em inglês “What’s Up?”, que pode ser traduzida como “e aí?” ou “beleza?”. Ele foi criado por Brian Acton e Jan Koum, dois ex-funcionários do Yahoo. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/whatsapp/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

En Iguazú tardaron en llegar los cuadernillos de actividades, creo que éramos la última ciudad de la provincia. Mientras tanto, usamos mucho WhatsApp. Utilicé una pequeña pizarra en mi casa donde escribía las clases y tomaba fotos. También envié un audio explicando cómo hacer los ejercicios (Profesora Gloria - AR).

Mi actuación durante la pandemia con mis alumnos fue a trabajar por medio de un grupo WhatsApp. En el grupo le subía las consignas de trabajo y ellos me realizaban consultas ahí o al privado, luego me enviaban las fotos de la tarea realizada (Profesora Dulce - PY).

Das 52 contribuições recebidas, 46 assinalaram o *WhatsApp* como ferramenta auxiliar para a realização das aulas remotas. Em relação ao uso dessa ferramenta na educação, Bottentuit Jr, Albuquerque e Coutinho (2016, p. 81) observam que o aplicativo tem sido usado como “ambiente para a realização de cursos e formação, para a discussão de temas relacionados às disciplinas curriculares, ou mesmo para a resolução de tarefas, problemas, e esclarecimento de dúvidas”.

Figura 10 - Foto de um aluno conversando com sua professora por chamada de vídeo pelo whatsapp.



Fonte: Agência Estadual de Notícias do Paraná/ SEED, foto publicada em 28 de abril de 2021³⁶

³⁶ Disponível em:
<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-vai-avaliar-o-aprendizado-dos-alunos-durante-pandemia> Acesso em: 22 jul. 2024.

O uso dos recursos tecnológicos tornou-se parte do cotidiano escolar e, num contexto de restrições e distanciamentos provocados pela pandemia, a utilização do *WhatsApp* favoreceu a comunicação e a troca de atividades escolares e, sobretudo, atuou como canal de mediação no processo de aprendizagem.

Além do aplicativo de conversas, também foram elencados outros meios digitais que auxiliaram os professores durante o ensino remoto, contudo, em menor número, como o uso de plataformas educacionais, em referência às plataformas disponibilizadas pelos governos, já citadas no capítulo anterior: Aula Paraná, Guacurari “+” e Plataforma *Tu Escuela en Casa*, marcadas em 8 respostas.

Quanto às plataformas de aprendizagem citadas, nessa categoria incluímos também o *Google Classroom*, são classificadas por Almeida (2003) como ambientes virtuais de aprendizagem presentes na EaD.

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional (Almeida, 2003, p. 331).

Esses recursos são projetados para facilitar a interação entre os participantes, bem como entre as pessoas e os materiais de estudo. Ainda, acrescenta Kenski (2010, p. 95), “a conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades”.

As plataformas lançadas pelos governos para suprir as necessidades de aulas durante a pandemia foram disponibilizadas às escolas, aos alunos e aos professores, mediante *login* e senha pessoal, e seu uso foi exigido pelos setores responsáveis, como afirmado pela professora Carla - PY, no capítulo anterior: “*siempre había información en la televisión, pidiendo a estudiantes y profesores acceder a la plataforma*”, referindo-se à Plataforma de aprendizagem *Tu escuela en casa*, do MEC-PY.

Entretanto, continua a professora, “*no era viable*”, uma vez que esse acesso necessitava de bons equipamentos e rede de internet adequada, condição que impossibilitou o acesso às aulas nesse ambiente virtual.

Nessa ótica, Moraes (2022, p. 23) aborda essa contradição quanto ao acesso às mídias digitais no contexto pandêmico:

Nem todos têm acesso, com qualidade aos recursos midiáticos, e esse panorama também se faz presente no espaço educativo e social, já que nem mesmo acesso aos instrumentos é uma realidade. Essa contradição se aproxima aos valores e interesses que dominam a organização social em cada país, mesmo em momentos tão diversos e únicos como a vivência de uma pandemia, em que as diferentes mídias mostram possibilidades diversas de acesso ao saber, por exemplo, o acesso ainda não é garantido.

As possibilidades, principalmente no campo da escola, ao assumir as mídias digitais, ultrapassam o simples consumo de informações, possibilitam a produção de conhecimento e de cultura e contribuem para a formação de sujeitos críticos e atuantes, ultrapassando os interesses neoliberais na educação.

Todavia, o que vivenciamos neste campo, devido à pandemia, foram ações do governo focadas apenas em aparelhar as escolas, mesmo que de forma tímida, com equipamentos para auxiliar a transmissão das aulas, sem preocupação quanto às reais condições de acesso dos professores e alunos.

A esse respeito, Pretto (2013) considera que:

O ponto nevrálgico, penso eu, está centrado sempre na mesma questão: as políticas públicas consideram que a educação é sempre aula, aula com professor na frente ditando o rumo! Com essa concepção de educação, mesmo que de forma subjacente e não explicitada nos discursos, chegamos à grande questão e ao maior desafio quando pensamos em cultura digital: de que adianta termos notebooks, computadores, câmeras e tablets se o que se espera da escola em última instância, é que tudo se resuma a um professor dando aulas? (Pretto, 2013, p. 59).

A indagação do autor nos leva a pensar que garantir o ensino remoto não é só receber *tablets*, *notebooks*, computadores e outros aparatos tecnológicos nas escolas, mas, também, ter acesso às redes de internet, possibilitando aos alunos usufruir dos espaços de pesquisa, produzir conhecimento e, aos professores, refletir sobre sua prática e na apropriação das mídias como produtoras de conhecimento.

Nesse contexto, junto à análise dos dados coletados pelo questionário, realizamos o estudo do artigo “O desafio de educar na era digital: educações”, também de Nelson de Luca Pretto, disponibilizado previamente como sugestão de leitura para o grupo. Nesse texto, o autor propõe que “pensar sobre a educação é, simultaneamente, pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura, tudo isso de maneira articulada” (Pretto, 2011, p. 96).

O autor compreende a internet como um espaço social de colaboração e compartilhamento e, ao mesmo tempo, defende a ampliação do acesso aos recursos digitais como importante elemento na aquisição de informações e construção de conhecimento.

Diferentemente da perspectiva de ‘ferramenta eficaz de comunicação’, pensamos na internet e em todas as tecnologias digitais, na sociedade, na escola e na educação em geral, como elementos que contribuem para uma radical transformação tanto da sociedade como da educação, sendo esse um dos grandes desafios de pesquisa no mundo contemporâneo. No entanto, essas transformações não estão correspondendo, na maioria das vezes, à forma como se elaboram as políticas públicas, nem como se estabelecem os processos educativos, trazendo para o cenário contemporâneo grandes confrontos (Pretto, 2011, p. 101).

O autor defende uma abordagem diferenciada em relação ao papel da internet e das tecnologias digitais na sociedade. Em vez de simplesmente considerar essas tecnologias como ferramentas eficazes de comunicação, enfatiza que elas são elementos que contribuem para uma transformação tanto na sociedade quanto na educação. Essa perspectiva aponta para um reconhecimento mais amplo do impacto das tecnologias digitais, não apenas como facilitadoras de comunicação, mas como agentes de mudança social e educacional.

Ainda, o autor ressalta que, apesar dessas transformações em curso, as políticas públicas e os processos educativos muitas vezes não estão acompanhando adequadamente essas mudanças, resultando em conflitos e desafios significativos no cenário contemporâneo (Pretto, 2011). Como exemplo, novamente, estão as medidas ineficazes do poder público, frente às dificuldades vivenciadas pelos professores e alunos para dar continuidade ao processo de ensino na pandemia.

A esse respeito, e também confirmando a análise realizada pelo autor, o professor Eduardo - AR, morador de Puerto Iguazú, elabora o seguinte comentário:

El municipio liberó la señal WiFi e instaló repetidores de señal en algunas plazas del centro y en algunos barrios, pero no fue suficiente ni funcionó. Al mismo tiempo, fue muy contradictorio, porque durante mucho tiempo tuvimos prohibido salir de casa. Entonces, ¿cuál era el punto de instalar esta Internet pública? Después cuando pudimos salir a la calle muchos fueron a las plazas, pero la red de internet era débil, no aguantó tantos accesos.

Na primeira seção deste texto, mencionamos a existência de pontos de *Wifi* nas praças de Puerto Iguazú, entretanto, conforme exposto pelo professor, foi uma tentativa de democratizar o acesso à internet, todavia, pouco eficiente.

Sobre isso, a CEPAL (2020b, p. 02) destaca que *“la conectividad es una condición necesaria, aunque no suficiente, para apropiarse del valor que generan las tecnologías digitales”*, e assevera que as tecnologias digitais têm sido essenciais para o funcionamento da economia e da sociedade durante a crise sanitária. No entanto, as dificuldades no acesso condicionam o direito à saúde, à educação e ao trabalho, ao mesmo tempo que aumentam as desigualdades socioeconômicas.

Nesse sentido, conforme o Quadro 2, a falta de acesso à internet foi apontada como um dos desafios para auxiliar os alunos durante as aulas remotas (questão 5), no qual 17 pessoas responderam que não tiveram acesso à internet.

Considerada por Lévy (1993, p. 62) como uma “tecnologia da inteligência”, a internet auxilia na comunicação, na elaboração de novos conhecimentos e na estruturação de nosso pensamento, disponibilizando ao usuário uma quantidade infinita de informações, bem como a liberdade de selecioná-la e usá-la, gerando novas possibilidades cognitivas.

É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (Lévy, 1993, p. 24)

Para a realização do ensino remoto, uma rede eficiente de internet foi indispensável, pois auxiliou na interação entre professor e aluno que estiveram distantes geograficamente das instituições de ensino. Entretanto, é preciso constar que houve movimentações por parte do poder público para minimizar esta falta. Por exemplo, no Paraguai, o Plano de

Educação em tempos de pandemia: *Tu escuela en casa*, coordenado pelo MEC-PY, contemplou metas para o aparelhamento das escolas e ampliação da rede lógica.

Ressaltamos que no Paraguai, conforme informado por um das professoras de Ciudad del Este - PY, a conectividade das escolas e os recursos digitais disponíveis, na maioria dos casos, antes da pandemia, era para fins administrativos e não permitia o funcionamento de plataformas de ensino e aprendizagem.

Assim, tendo em vista cumprir as metas do plano de Educação paraguaio, a partir de julho de 2020, a *Dirección Departamental de Educación Alto Paraná*, departamento responsável pelas escolas públicas de Ciudad del Este, iniciou a entrega do “*Kit conectividad*”, composto por impressora, *notebooks* e, para instituições sem rede de internet, entregou também roteadores sem fio com *chip*’s de celular disponibilizando dados móveis.

Figura 11 - Foto da entrega do kit conectividade



Fonte: Página do Facebook da Dirección Departamental de Educación Alto Paraná³⁷, foto publicada em 23 jul. 2020.

³⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/CDSAltoParana>. Acesso em: 12 fev. 2024.

A professora Dulce, de Ciudad del Este - PY, comentou que sua escola, por ser de pequeno porte, recebeu apenas um *notebook*, mas não soube informar a respeito da internet. A professora acrescentou,

Estoy en el grupo de riesgo y por eso me quedé en casa la mayor parte del tiempo. Pero, otros profesores fueron a la escuela para corregir evaluaciones, acceder a la plataforma, usar computadoras, preparar e imprimir tareas (Profesora Dulce - PY).

O uso dos recursos tecnológicos, nessa ótica, está centrado numa visão redutora de sua função, apenas de suporte para reproduzir conteúdos, acessar as plataformas, compartilhar arquivos, mensagens e vídeos. Nas palavras de Kenski (2020, p. 89) “esse tipo de uso do computador e da internet em atividades de ensino define uma visão tradicionalista, em que não se considera o aluno que aprende ou o contexto em que ocorre a educação”, sem criticidade, apenas se transmite um conteúdo previamente elaborado.

Podemos observar, ainda, a partir dos dados coletados, somados aos relatos dos professores acerca da necessidade de equipamentos e de internet nas escolas, além da constatação de que a maioria dos alunos não têm acesso adequado às tecnologias, que, nesta fronteira, existe um déficit enorme nas políticas educacionais que ficou evidente no período da pandemia. Mesmo que a suspensão das aulas presenciais tenha movimentado os setores responsáveis pela educação, obrigando-os a pensar na atual estrutura do ensino, o aporte financeiro foi insuficiente.

Do mesmo modo, a pandemia aprofundou as desigualdades, que já eram significativas, e evidenciou a ausência de políticas básicas de atendimento ao povo, principalmente à população mais pobre. É urgente repensar a forma de enfrentamento aos problemas coletivos que demandam apoio e tomada de posição do poder público (Moraes, 2020).

No campo da escola, também, a falta de conexão com a internet dificultou a realização do ensino durante a pandemia, entretanto, não impediu que o ensino remoto emergencial fosse realizado, uma vez que os professores, sem receberem o aporte devido, arriscaram suas vidas indo à escola para trabalhar.

No próximo tópico, abordaremos o ensino remoto em contexto de baixa conectividade.

3.2 Os desafios, as dificuldades e os limites do ensino remoto

Nos encontros de estudos, muitos foram os depoimentos que indicaram a dificuldade em ensinar por meio das plataformas digitais e, principalmente, em conectar-se e conectar os alunos a um novo modelo de ensino. Sendo assim, para grande parte dos alunos das escolas públicas dessa fronteira o ensino remoto foi adaptado às apostilas de atividades que deveriam ser respondidas sem interação com o professor, e entregues, posteriormente, para sua correção.

No quarto encontro, os principais diálogos foram sobre as aulas remotas, principalmente em relação às atividades impressas ou apostilas de conteúdos e, também, discutimos quanto ao atendimento dos alunos com deficiência nas escolas.

A entrega de atividades impressas foi um dos recursos mais comentados pelos professores nos encontros do grupo de estudos.

No começo, as entregas de atividades impressas eram somente para os alunos sem acesso ao aplicativo, depois houve um aumento de alunos e famílias pedindo para buscar na escola atividades também. No começo o governo insistiu para que todos os alunos estudassem pelo aplicativo Aula Paraná, até disponibilizou um pacote de dados para quem não tinha internet em casa. Mas estudar pelo celular foi muito complicado. Os alunos reclamavam de estudar pelo aplicativo. Não é fácil assistir às aulas, ler e escrever em uma tela pequena. Com o passar dos dias, a maioria dos alunos estavam estudando somente com as atividades impressas (Professor Júlio - BR).

Na pandemia, nós só usamos as apostilas. A secretaria municipal de educação enviava as atividades para a escola que informava aos pais as datas para retirada e devolução. Foi feito uma escala com os horários de cada turma. Depois, falaram que cada professor deveria elaborar suas atividades conforme o nível dos alunos. Fizemos as atividades na escola, imprimimos e entregamos. A cada quinze dias. As explicações e dúvidas nós enviamos pelo WhatsApp das turmas (Professora Lurdes - BR).

Mis alumnos eran demasiado pequeños para usar la plataforma Guacurari “+”, de tercer grado. Incluso aquellos que tenían computadora e internet en casa. En mi escuela creo que ningún profesor ha usado la plataforma. Entonces usamos los cuadernos de actividades que el gobierno ha enviado a las escuelas. Pero tardaron en llegar; así que también empezamos a hacer nuestras propias actividades y enviar fotos por WhatsApp (Profesor Eduardo - AR).

Apesar de acarretar maior demanda de trabalho aos professores, observamos que a utilização do material impresso ou apostilas de atividades, foi importante para se realizar o ensino remoto, uma vez que as plataformas digitais tiveram poucos acessos e os alunos que estavam acompanhando as aulas transmitidas pela TV e rádio, aos poucos, também migraram para as atividades impressas.

As imagens a seguir mostram a distribuição de atividades impressas ou apostilas de atividades em escolas de Foz do Iguaçu - BR, Puerto Iguazú - AR e Ciudad del Este - PY.

Figura 12 - Foto da distribuição das apostilas de atividades nas escolas municipais de Foz do Iguaçu - BR.



Fonte: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu - Agência Municipal de Notícias³⁸, foto publicada em 03 mar. 2021.

³⁸ Disponível em <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia-47544>. Acesso em: 14 nov. 2023.

Figura 13 - Foto da distribuição de apostilas de atividades na Escuela 746 - Sudamérica, em Puerto Iguazú - AR.



Fonte: Página do Facebook da Escuela 746 - Sudamérica³⁹, foto publicada em 08 set. 2020.

³⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057499477322>. Acesso em: 05 jul. 2024.

Figura 14 - Foto da distribuição de alimentos e atividades escolares na Escuela San Antonio de Pádua, em Ciudad Del Este - PY.



Fonte: Página do Facebook da Escuela San Antonio de Padua⁴⁰, foto publicada em 20 jul. 2020

O material impresso foi uma alternativa proposta para complementar as atividades educacionais realizadas de forma remota, especialmente para alunos que enfrentaram dificuldades de acesso à tecnologia ou à internet. Também, ao produzir seu próprio material, o professor retoma a liberdade em criar suas aulas conforme o nível de aprendizado e necessidades dos alunos, se desprendendo das atividades prontas e aulas padronizadas impostas pelas secretarias de educação de forma mecanizada e verticalizada.

Segundo Paulo Freire (2004, p. 124):

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia,

⁴⁰ Disponível em: https://www.facebook.com/profile.php?id=100057218989819&locale=pt_BR Acesso em 05 jul. 2024.

mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

Concordamos com Freire que tanto o professor quanto o aluno têm papéis ativos no processo de aprendizagem, e que o professor, ao produzir sua aula, respeitando o saber do aluno e conhecendo suas necessidades, o desafia a ser o principal agente na construção de seu conhecimento. Nessa ótica, o objetivo é que o aluno se torne o arquiteto de sua própria prática cognitiva, promovendo assim a autonomia e a capacidade de reflexão crítica.

Nesse sentido, Pretto (2011) reforça que buscar compreender o processo formativo que atravessa a docência é criar um exercício interpretativo de autoria, produção discursiva e teórica de interpretar interpretando-se, recriando, inclusive, os modos de pensar e de fazer novas educações. Ou seja, recriar ideias e criar novas aulas são passos para compreender o processo formativo que envolve a docência.

Dessa forma, apesar do desafio de ensinar de forma remota, o professor busca superar a prática pedagógica tradicional e dar oportunidade aos seus alunos de vivenciarem uma ação pedagógica significativa, contextual e histórica.

Na sequência, ainda neste quarto encontro do grupo de estudos, discutimos acerca do ensino remoto para os alunos da educação especial, sobre como os alunos com deficiência foram atendidos nas escolas.

No Brasil, conforme a legislação educacional brasileira e as diretrizes do Ministério da Educação (MEC)⁴¹, a educação especial é destinada a alunos que possuem necessidades educacionais específicas decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, determina que os alunos com deficiência, preferencialmente, frequentem as salas de aula de ensino regular. Neste âmbito, é destaque a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que ampara a inclusão escolar, pois, de acordo com ela, é considerado discriminação toda forma de distinção, restrição ou exclusão de pessoas com deficiência.

⁴¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

O Estado do Paraná, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), oferece escolarização complementar e apoio educacional especializado nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino da rede estadual (PARANÁ, 2018). A SRM é um espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade e de natureza pedagógica, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado⁴²(AEE).

O AEE para os alunos com deficiência é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), definido como um serviço que deve ser oferecido no contraturno escolar, realizado em salas de recursos multifuncionais nas próprias escolas ou em centros de AEE, conforme as necessidades dos alunos. O Decreto nº 7.611⁴³, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, traz no Artigo 3º os seguintes objetivos:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Ainda, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial⁴⁴, o AEE deve ser realizado por um professor especialista em educação especial, por meio de estratégias pedagógicas e intervenções específicas, e visa propiciar condições para o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, emocional e motor desse grupo de alunos, com vistas a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem (Brasil - MEC, 2008).

⁴² Temática discutida na Tese da professora Andreia Nakamura Bondezan (2012). Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2012/2012%20-%20Andreia%20Bondezan.pdf>. Acesso em 10 mar. 2024.

⁴³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 05 de jul. 2024.

⁴⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 05 de jul. 2024.

No Paraguai, a educação inclusiva é regida por diversas leis e regulamentações que promovem a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, como a Lei Geral de Educação - Lei nº 1264/1998 e a Lei de Educação Inclusiva - Lei nº 5136/2013, sendo esta a principal lei sobre educação inclusiva no país e visa estabelecer ações para a criação e implementação de um modelo educacional inclusivo no sistema regular.

Na Argentina, da mesma forma, a educação especial é prevista na Lei de Educação Nacional - Lei nº 26.206/2006 - que trata a educação especial como parte integrante do sistema educacional e visa atender a alunos com deficiências temporárias ou permanentes. Mais recente, em 2016, foi publicada pelo Conselho Federal de Educação argentina a Resolução nº 311/2016, estabelecendo as diretrizes para a educação inclusiva, com orientações para a adaptação curricular e avaliação dos alunos e diretrizes para a formação continuada de professores na área da educação inclusiva.

No grupo de estudos, apenas uma professora atuava com o Atendimento Educacional Especializado, como professora de Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola de Foz do Iguaçu - BR. Ela citou questões importantes que potencializaram a exclusão dos alunos devido às dificuldades em acessar os conteúdos e, principalmente, pela falta de auxílio pedagógico na realização das atividades remotas.

Os alunos da SRM tiveram muitas dificuldades em acompanhar o ensino remoto. Todos os dias eu ligava para os pais perguntando se o aluno estava assistindo as aulas transmitidas na TV, se estavam conseguindo realizar as tarefas da apostila. Alguns pais reclamavam, porque não conseguiam ajudar o filho e queriam esperar o retorno das aulas presenciais. Para outros alunos, a família ajudou muito, porque as aulas da TV e do aplicativo não eram adaptadas para os alunos da SRM, e mesmo assim eles tentavam fazer, tentavam copiar. Os alunos das salas comuns sentiram dificuldades, imagina o aluno com deficiência [...] Eu tive muito trabalho porque fiz toda a adaptação dos conteúdos e das tarefas e as enviava pelo envelope de atividades. Em todas as entregas de atividades eu ligava para os pais e ficava na escola para explicar como fazer as tarefas que estavam no envelope. Também, alguns alunos, eu consegui atender on-line, em chamada de vídeo do WhatsApp ou GoogleMeet (Professora Tânia- BR).

No período pandêmico, como já exposto, a ausência de rede de internet e de equipamentos tecnológicos adequados dificultou a realização do ensino remoto nas escolas da fronteira. Todavia, é preciso destacar que os alunos da educação especial, que necessitam de atendimento educacional especializado e, muitas vezes, individualizado,

sentiram fortemente o impacto da pandemia no seu processo de aprendizagem, uma vez que, como denunciado pela participante, não houve por parte do governo proposta de ensino adequada.

Nesse cenário, o que observamos foi o esforço do professor da SRM para realizar o atendimento educacional especializado que, mesmo distante dos alunos, realizou as atividades e intensificou as trocas com a escola e com a família. Nesses atendimentos, mapeou os alunos, buscando compreender o contexto em que estão inseridos, bem como as condições de acesso à tecnologia, para auxiliá-los no processo de aprendizagem. Essa dinâmica exaustiva, novamente, destaca a ausência do Estado e a responsabilização do professor.

O desafio do ensino e da aprendizagem para o público da educação especial durante a pandemia da Covid-19 foi tema de uma pesquisa realizada pelo Datafolha (2021), a qual, sua análise, realizada por Luiza Corrêa, coordenadora do Instituto Rodrigo Mendes, foi divulgada na página do Observatório: Movimento pela Base⁴⁵, que destaca:

Os resultados mostraram que cerca de um em cada dez (13%) estudantes com deficiência não teve nenhuma aula com recursos de acessibilidade ao longo de todo o período de pandemia. Além disso, o apoio durante o ensino remoto não foi constante. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...] só foi oferecido em todo o período de pandemia em 23% dos casos e somente em alguns momentos para 18% dos alunos. Isso significa que 59% raramente recebeu ou nunca recebeu o AEE – apesar de ser um direito do estudante. Além disso, com frequência os materiais pedagógicos não tinham os recursos de acessibilidade necessários para cada criança ou adolescente. Três em cada dez estudantes com deficiência (29%) raramente ou nunca receberam materiais pedagógicos com recursos de acessibilidade (Corrêa, 2022).

Essa análise mostrou que estudantes com deficiência sofreram desproporcionalmente os impactos do ensino remoto causado pela pandemia e reforça o exposto no comentário da Professora Tânia - BR quanto aos desafios dos alunos com deficiência em aprender durante a realização do ensino remoto.

A realidade do ensino para os alunos com deficiência nos demais países participantes dessa investigação, a UNICEF Argentina (2020), realizou a pesquisa *¿Cómo Afecta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio a los Hogares con Discapacidad?*⁴⁶,

⁴⁵ Disponível em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-impacto-da-pandemia-em-estudantes-com-deficiencia-e-a-perspectiva-de-futuro/>. Acesso em: 05 de jul. de 2024.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.unicef.org/argentina/media/9026/file>. Acesso em: 05 de jul. de 2024.

por meio da plataforma virtual UReport⁴⁷. A pesquisa teve o intuito de verificar como as medidas implementadas pelo governo para minimizar a propagação do vírus afetaram as condições e a situação de crianças e adolescentes com deficiência na Argentina.

Como resultado, os dados apresentados na referida pesquisa mostraram que: dos 731 participantes, 47% dizem que uma pessoa com deficiência mora em sua casa. Ao questionar se a pessoa com deficiência recebeu algum apoio da instituição que frequentava antes das restrições impostas pela pandemia, revelou que apenas 3% recebeu materiais pedagógicos (UNICEF - AR, 2020).

No Paraguai, segundo a matéria “*Educación inclusiva, materia pendiente en Paraguay*”, publicada em junho de 2022, no site *Voces Emergentes*⁴⁸, a educação para as pessoas com deficiência no Paraguai foi, de modo geral, insatisfatória. A matéria entrevistou duas alunas com deficiência e uma professora de AEE, que relataram suas dificuldades em ensinar e aprender durante a pandemia. A professora entrevistada destacou como principais desafios: a falta de equipamentos adequados aos alunos com deficiência em suas casas, a falta de acompanhamento e auxílio de um responsável, e o seu empenho em adaptar os conteúdos para atender as necessidades de cada aluno.

Ainda, a mesma matéria mostrou a realidade do ensino na *Escuela Paraguaya de Sordos*,

Las docentes de la Primera Escuela Paraguaya para Sordos también debían ingeniárselas para que “la educación no pare” tras la llegada de la virtualidad. Las profesoras hacían las clases grabadas con lengua de señas para poder llegar a los alumnos; los videos se enviaban por los grupos de WhatsApp y por Teams (Voces Emergentes, 2022, p. s/n).

Bondezan e Osman (2020), ao discutir sobre a educação da pessoa com deficiência no Estado do Paraná em contexto pandêmico, alertam quanto às propostas de ensino elaboradas pela SEED/PR, pois, inicialmente, não contemplaram os alunos da Educação Especial, sendo que não houve adaptação do conteúdo disponibilizado na plataforma Aula Paraná, tampouco disponibilizaram intérpretes para as aulas transmitidas pela TV. Posteriormente, por meio da Resolução nº 1016/2020, a Secretaria atribuiu a responsabilidade dessa adaptação curricular aos professores que realizam o atendimento educacional especializado.

⁴⁷ Disponível em: <https://argentina.ureport.in/opinion/1731/>. Acesso em: 05 de jul. de 2024.

⁴⁸ Disponível em: <https://vocesemergentes.com/paraguay/proyectos2022/>. Acesso em: 05 de jul. de 2024.

Acerca da oferta de ensino proposta pela SEED/PR e das atribuições previstas na Resolução citada:

[...] deveria ser uma responsabilidade da equipe que planeja e grava a aula, pois, sem esta explicação imediata, a videoaula não terá sentido para o aluno cego. Assim, a normatização precisa ser discutida com os envolvidos e, ainda assim, é insuficiente para nortear o ensino da pessoa com deficiência. Mais do que destacar as funções e responsabilidades, é preciso traçar ações: como adaptar os materiais referentes aos conteúdos que estão sendo veiculados? Como trabalhar com os alunos com baixa visão, com deficiência intelectual, ou que precisam de comunicação alternativa? Como garantir a efetivação da aprendizagem a todos os alunos? (Bondezan; Osman, 2020, p. 102)

Considerando tal fato, o sistema de ensino remoto mostrou lacunas e expôs a negligência do governo do Estado do Paraná em oferecer escolarização na perspectiva da Educação inclusiva aos alunos matriculados nas instituições de ensino.

A saber, a perspectiva da educação inclusiva prevê a implementação de ações que incentivem a matrícula dos alunos com deficiência, cada vez mais, na rede escolar comum. Para isso, é imprescindível aumentar o número de Salas de Recursos Multifuncionais com professores especializados para apoiar, complementar e suplementar o trabalho pedagógico da sala de aula comum, inclusive, em tempos de crise, como foi a pandemia do Covid-19.

Por certo, como assegura a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, no art. 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Compreendemos que os alunos com deficiência devam ser incluídos no âmbito escolar e garantido o direito à educação de modo que realizem todos os processos educacionais e desenvolvam suas habilidades para a vida diária. Neste ínterim, Bondezan e Osman (2020, p. 107), expressam que “o principal problema neste momento reside no fato de que é o próprio poder público quem cria as barreiras de acessibilidade ao aluno com deficiência ou outra necessidade educacional especial no Estado do Paraná”.

Com isso, podemos afirmar que a educação inclusiva é hoje um dos grandes desafios a serem compreendidos e efetivados pelo poder público, “especialmente numa

sociedade que, pela disparidade entre a riqueza produzida e a forma como ela é distribuída, produz exclusão de forma absolutamente cruel” (Iacono, 2021, p. 77).

Por meio das matérias apresentadas acerca do ensino remoto para os alunos com deficiência, observamos que, em sua maioria, o destaque se dá ao esforço dos professores e das famílias, conforme as possibilidades de cada uma, em atender a demanda do ensino. Infelizmente, esse grupo de alunos ainda têm pouca visibilidade no contexto das políticas públicas, decretos e decisões tomadas na pandemia, onde as condições humanas foram generalizadas e fizeram com que as pessoas com deficiência ficassem à margem das decisões e dos processos governamentais.

Ainda, nesse contexto de educação mediada pelas tecnologias, é importante lembrar que, quando falamos em alunos com deficiência, existe um segmento específico chamado tecnologia assistiva (TA) que abrange recursos, ferramentas, processos, práticas, serviços, metodologias e estratégias, cuja finalidade é proporcionar mais autonomia, independência e qualidade de vida para seus usuários.

O termo tecnologia assistiva é ainda novo, designado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão (Bersch, 2017). Nesse contexto, precisamos conhecer e compreender o papel das tecnologias assistivas como possibilidade de acesso ao conhecimento para o aluno com deficiência.

Assim, no tocante à educação especial ofertada nas escolas públicas da fronteira, tema de grande abrangência por sua importância e complexidade, abordado brevemente nesta seção, podemos perceber que a educação remota na pandemia pouco considerou as necessidades específicas dos alunos com deficiência, uma vez que não ofertou estratégias de ensino apropriadas, sequer garantiu o acesso a recursos adequados para a aprendizagem, principalmente o acesso às TA's.

A realidade imposta pela pandemia nos mostrou que as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes, e que a educação inclusiva, neste período em que as relações humanas aconteceram de maneira virtual, foi um momento no qual os direitos das pessoas com deficiência não foram contemplados e sua invisibilidade foi reforçada.

3.3 As tecnologias e as mídias digitais disponíveis nas escolas para o ensino remoto: teoria e prática.

Nos tópicos anteriores, abordamos os desafios vivenciados pelos professores e estudantes para a realização do ensino remoto, o que foi proposto pelos governantes e o que pôde ser implementado, dentro das possibilidades de cada comunidade escolar, a fim de garantir o ensino das escolas públicas dessa fronteira. Todavia, no quinto encontro do grupo de estudos, os diálogos se concentraram nas estratégias de ensino realizadas, no acesso aos aplicativos e plataformas de ensino, ou seja, como foi o ensino remoto para os alunos que puderam estudar conectados.

Para Hall (1997), a revolução cultural que tomou força no final do séc. XX trouxe a mídia e as tecnologias digitais como seus principais produtos. Por sua amplitude de impacto, seu caráter democrático e popular possibilitou mudança na consciência das pessoas sobre a compreensão do tempo e do espaço, visto que vivemos em mundos crescentemente múltiplos e virtuais. São mudanças culturais globais que criam rapidamente mudanças sociais.

A mídia encurta a velocidade com que as imagens viajam, as distâncias para reunir bens, [...] são os novos “sistemas nervosos” que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. É especialmente aqui, que as revoluções da cultura em nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro, sobre a “cultura” num sentido mais local (Hall, 1997, p. 18).

Na ótica dos EC, a mídia assume singular importância no que diz respeito à organização da sociedade, como uma condição constitutiva da vida social. Nesse sentido, as mídias ultrapassam os instrumentos técnicos, pois desde sempre foram utilizadas para transmissão de conhecimento, criação de comportamentos, de ideias e cultura. Na escola, principalmente em um contexto de pandemia como o da Covid-19, as mídias digitais foram protagonistas nas propostas do ensino remoto, mas seu acesso não foi garantido. Ademais, tais propostas, já citadas no capítulo anterior, trataram as tecnologias como meio para acesso aos conteúdos e aulas on-line, desconsiderando seu potencial cultural e pedagógico.

Ao refletir sobre a influência e a inserção da tecnologia no cotidiano escolar, Brito e Purificação (2015, p. 23) postulam que,

vivemos em uma sociedade tecnologizada [...] assumimos, então, educação e tecnologia como ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção de conhecimentos, preparando-o para saber criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los. Ou seja, estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção das tecnologias.

Uma quantidade significativa de possibilidades está à disposição nas redes. Estamos enlaçados pela tecnologia, vivemos a chamada “*Sociedade em rede*” (Castells, 1999), marcada pelo forte desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que trouxeram grande impacto à educação. Esta mudança tem apresentado diversas formas de aprendizagem, acesso a conhecimentos novos e mais agudamente alterado a relação entre professor e aluno.

Nesse sentido, Castells (1999) afirma que as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos.

Dessa forma, ao dialogarmos acerca do ensino remoto para os alunos que tiveram acesso aos meios digitais, mesmo que, infelizmente, em menor quantidade, a experiência compartilhada pelo professor Júlio, de Foz do Iguaçu - BR, trouxe um exemplo do uso das tecnologias como ferramenta pedagógica.

Eu tive apenas oito alunos que estudaram pelo aplicativo Aula Paraná, realizando as atividades no Google Classroom e participando das aulas pelas Meet's⁴⁹. E foi muito produtivo, pois conseguimos aproveitar esses recursos para aprender, produzir e compartilhar conhecimento. Em uma aula, por exemplo, nós criamos um formulário online para pesquisar sobre os sintomas da Covid-19 entre os familiares e conhecidos que contraíram a doença, com cinco questões de múltipla escolha. Depois, os alunos produziram um gráfico com esses dados e, por último, apresentaram um cartaz com essas informações e formas de prevenção da doença. Todas essas atividades foram realizadas de forma virtual, usando a internet para ensinar e aprender.

⁴⁹O Google Meet é um aplicativo desenvolvido pelo Google com foco na realização das videoconferências. Logo, ele permite a realização de reuniões a distância, superando as barreiras geográficas e com uma série de benefícios a todos os usuários. Disponível em: <https://www.remessaonline.com.br/blog/google-meet/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

Na prática relatada pelo professor Júlio, o aluno passa de receptor de informação, condição comum no ensino tradicional e na educação bancária, e assume um papel ativo no processo de ensino. O aluno tem a experiência da participação na elaboração do conteúdo da aula e na criação do conhecimento. A função do professor, nesse exemplo compartilhado, também é de incentivar a aprendizagem e o pensamento crítico.

De acordo com Lévy (1999), é hora de considerar que os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tantos seus saberes disciplinares, como suas competências pedagógicas. Segundo o autor, o professor não deve ser apenas um transmissor de informações, mas, sim, um guia que ajuda os alunos a navegar em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Nesse escopo, as novas possibilidades tecnológicas provocaram profundas mudanças em nossas vidas e, conseqüentemente, a escola e o professor, principalmente durante a pandemia, precisaram se apropriar dessa linguagem para saber lidar com os novos desafios na sua prática docente e como se dá o processo de elaboração do conhecimento.

A pandemia redimensionou o tempo e o espaço da escola, tornando essencial a apropriação da linguagem digital para a mediação do conhecimento. No entanto, como demonstrado nos diálogos do grupo, muitos educadores enfrentaram barreiras ao integrar essas tecnologias em sua prática, seja por falta de familiaridade com os recursos, pela dificuldade em manter o engajamento dos alunos no ambiente virtual, ou pelas desigualdades no acesso a dispositivos tecnológicos.

Em contrapartida, outro relato deixou evidente a importância das tecnologias nas práticas educativas, não só por seu fim instrumental, mas pelo potencial de criação, descoberta e autonomia que elas possibilitam aos sujeitos da escola.

Meus alunos do 4º ano foram muito criativos em uma das atividades propostas na qual foi pedido para gravarem um vídeo mostrando a rotina de estudos dentro de casa. Expliquei como deveria ser feito o vídeo, pois estávamos trabalhando o gênero textual narrativo. Recebi ótimos vídeos! Usamos o grupo de whatsapp da turma para receber essa tarefa e me surpreendi com a criatividade dos alunos (Professora Ana - BR).

Como demonstrado, para o ensino durante a pandemia, um dos maiores desafios foi procurar maneiras mais criativas de interação com as linguagens das mídias no contexto

escolar, integrando a cultura midiática no espaço educativo, desenvolvendo nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos dessa cultura.

Contribuindo com a troca de experiências pedagógicas, a professora Glória, de Puerto Iguazú - AR, compartilhou uma prática que favoreceu o aprendizado dos alunos. Segundo ela:

Algunos niños tuvieron dificultades para completar las tareas de matemáticas en sus cuadernos de actividades. Entonces busqué juegos educativos que pudieran descargar y jugar en sus teléfonos celulares para estimular su pensamiento y despertar el interés en realizar las actividades. Grabé un video explicando cómo descargar el juego desde PlayStore⁵⁰ y expliqué cómo jugar. Pedí anotar las cuentas y los resultados en la libreta para luego enviarme los por foto. Los estudiantes aceptaron el desafío y aprendieron de una manera divertida.

A experiência apresentada com o recurso de jogos pedagógicos digitais, foi uma iniciativa da professora para auxiliar as crianças com dificuldade. Nesse exemplo, o jogo pedagógico é considerado uma metodologia ativa de ensino, porque é uma estratégia que incentiva a participação ativa dos estudantes.

Segundo Pinto (2017), as metodologias ativas de ensino, de modo geral, são aquelas em que o aluno é o personagem principal, é o centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo co-responsável pela construção de conhecimento. Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que os alunos absorvam conteúdos de maneira autônoma e participativa, e o uso da tecnologia para esse fim é bem importante, pois os estudantes já gostam do resultado de antemão, visto que faz parte da vida.

Considerando que, mais uma vez, a iniciativa veio da própria professora, nota-se que a falta de apoio do Estado para garantir condições mínimas de ensino remoto revelou as fragilidades do sistema educacional. Enquanto professores e alunos se esforçaram para manter o processo de ensino e aprendizado, enfrentando dificuldades com a falta de internet, equipamentos adequados e formação para o uso de tecnologias, o poder público falhou em fornecer suporte efetivo.

Essa ausência de políticas públicas eficazes aprofundou as desigualdades educacionais, tornando evidente que, embora o discurso sobre a importância das novas

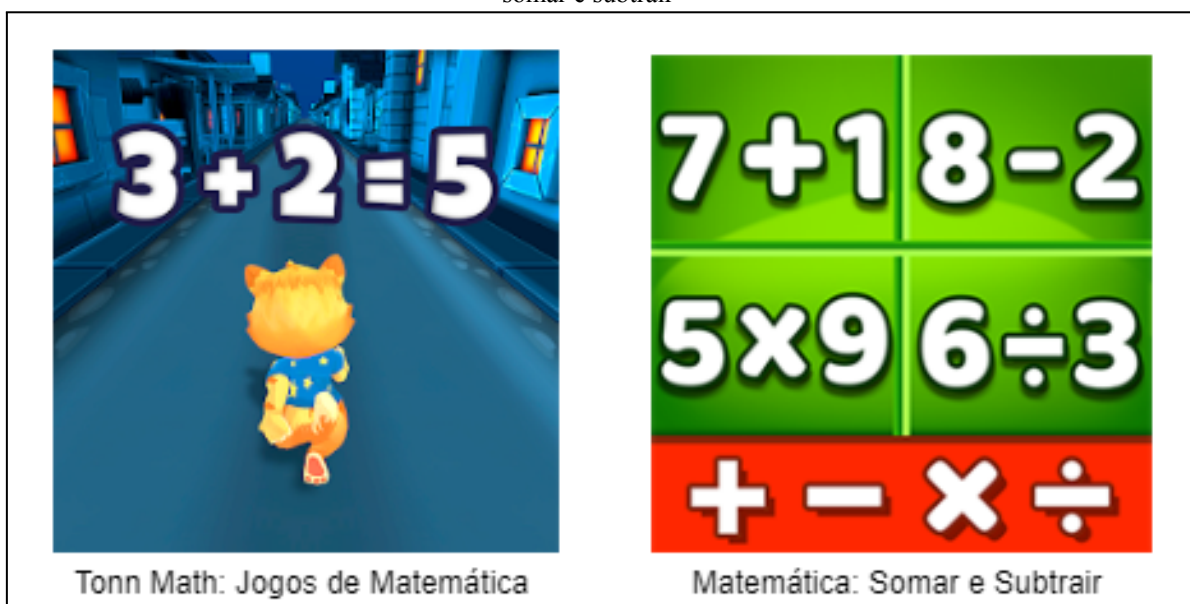
⁵⁰ Google Play ou Google Play Store é um serviço de distribuição digital oficial do sistema operacional Android de conteúdos digitais, como: aplicativos, jogos eletrônicos, filmes, programas de televisão, músicas e livros, desenvolvido e operado pela Google. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-play/> Acesso em: 01 mar. 2024.

tecnologias na educação seja recorrente, a infraestrutura para sua implementação ainda é precária. O esforço individual de professores e alunos foi fundamental para minimizar os impactos da crise, mas sem investimentos adequados, a promessa de uma educação acessível e de qualidade para todos continua distante.

Quanto à isso, cabe destacar que o relato da professora Glória - AR, despertou interesse de outros participantes que pediram indicação dos jogos utilizados por ela, sendo eles: *Toon Math: Jogos de Matemática*⁵¹ e *Matemáticas: somar e restar*⁵².

A figura abaixo mostra o ícone de apresentação dos aplicativos sugeridos pela professora.

Figura 15- Ícone de apresentação dos aplicativos *Toon Math: Jogos de Matemática* e *Matemáticas: somar e subtrair*



Fonte: Google Play⁵³

Esses exemplos de jogos citados mostram a extensão e as possibilidades do uso dos jogos digitais como ferramenta para o ensino e a aprendizagem, uma vez que proporcionam um ambiente imersivo e interativo, no qual os alunos podem experimentar, explorar e aprender de forma lúdica e atrativa. Entretanto, apesar do potencial e

⁵¹ Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.closeapps.mathrun> Acesso em: 02 mar. 2024.

⁵² Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.rvappstudios.math.games.kids.addition.subtraction.multiplication.division> Acesso em: 02 mar. 2024.

⁵³ Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.closeapps.mathrun&hl=pt_BR Acesso em: 08 ago. 2024.

benefícios, “os jogos digitais educacionais ainda são pouco empregados e, para muitos professores, encontrar e utilizar bons jogos continua sendo um desafio” (Savi e Ulbricht, 2008, p. 04).

Para os autores, mesmo sendo pouco conhecidos, os professores entendem que os jogos não só auxiliam na compreensão de conteúdos, mas também promovem o desenvolvimento de várias estratégias essenciais para a aprendizagem, como resolução de problemas, raciocínio dedutivo e memorização.

Entretanto, apesar do potencial dos jogos digitais educacionais, ainda há desafios que impedem sua ampla adoção, exigindo mais investimento em capacitação docente, infraestrutura e desenvolvimento de materiais adequados.

Ainda, neste quinto encontro, realizamos o estudo do texto “*Aprender com las TIC: avanzar hacia la apropiación*”⁵⁴, presente no livro: *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe Una mirada multidimensional*, publicado pelas Nações Unidas em parceria com a CEPAL, em 2014.

O texto discute a inserção das tecnologias digitais no campo educacional, especificamente nas escolas da América Latina e do Caribe, com vistas à criação de políticas públicas para promover o uso desses recursos nas escolas, bem como, da formação dos professores neste processo de integração. Junto a isso, discute como as tecnologias estão transformando os processos formais de aprendizagem dos alunos, pela necessidade de novas aprendizagens e os desafios e benefícios que surgem ao incorporá-las aos ambientes escolares.

La relación entre los nuevos contextos tecnológicos y la educación obliga a replantear las formas de enseñar y de aprender, dentro de un contexto en el que la educación ya no se concibe apenas como un proceso de enriquecimiento instrumental y técnico, sino que debe corresponderle además una función activa en estas “nuevas formas de estar en el mundo” (Sunkel, Trucco, Espejo, 2024, p. 107).

Há uma defesa da necessidade de mudanças de paradigmas educacionais em relação ao uso das tecnologias digitais em contexto escolar. Em outras palavras, para melhorar a relação entre aprendizagem e tecnologias digitais, é necessário oportunizar metodologias que promovam o sujeito em suas habilidades de aprendizagem frente às

⁵⁴ Disponível em:

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2568c26e-e12b-41fc-bd88-ca05efd73925/content>

Acesso em: 20 jun. 2022.

tecnologias digitais, tanto as habilidades técnicas, que são um requisito para usar as tecnologias, quanto as habilidades cognitivas que poderiam ser desenvolvidas durante o processo de uso, especialmente se utilizada com níveis mais elevados de criticidade e reflexão (Sunkel, Trucco, Espejo, 2024).

Nessa ótica, Fantin (2012) expressa que as discussões atuais da mídia e da educação remetem à necessidade de rever conceitos e de fortalecer teórica e metodologicamente esse campo de conhecimento em construção, que se situa na interface e nas fronteiras da comunicação.

A partir do estudo do referido texto e com os relatos dos professores do grupo de estudo, o que se observou na prática cotidiana, durante a pandemia, foi a dificuldade que grande parte dos professores encontraram nas novas metodologias, em relacionar seus conteúdos às novas experiências oportunizadas pelas tecnologias digitais. Segundo Fantin (2012), isso é compreensível se tivermos em mente a formação inicial fragmentada e tradicional na qual são formados os professores, realizada sob um currículo compartimentado e enrijecido.

Continuamos, na próxima seção, as discussões que permeiam o retorno às aulas presenciais e ao ensino híbrido, novo formato de ensino organizado para evitar a aglomeração de alunos nas salas de aulas. Questões como: como aconteceu a volta ao ensino presencial, a rotina do professor para ensinar sob uma nova organização, e a presença e permanência das tecnologias nesse novo contexto, o pós-pandemia.

Seção IV - Diálogos finais - O Ensino híbrido e seus desafios: estratégias pedagógicas em sala de aula

*A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo.
No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis,
a ação criadora e modificadora da realidade.*

(Paulo Freire)

A quarta seção da tese apresenta diálogos do encontro final do estudo coletivo, aborda o retorno às escolas, as medidas de segurança como forma de evitar a contaminação dos alunos, as vacinas, bem como o ensino híbrido e seus desafios. As experiências com as tecnologias na sala de aula foram compartilhadas pelos professores e denotaram aproximações entre as práticas dos professores da fronteira.

Segundo suas expressões, essa troca de vivências ocorridas nos momentos de encontros do grupo, foram valiosas para a percepção das dificuldades e dos avanços nesse tema, já que as dificuldades são inerentes aos diferentes países. De certa forma, isso aproximou e fortaleceu os debates e tomadas de posição quanto às práticas pedagógicas possíveis, diante de tantos desafios no retorno às escolas.

4.1 Retorno ao ensino presencial: o contexto real das escolas

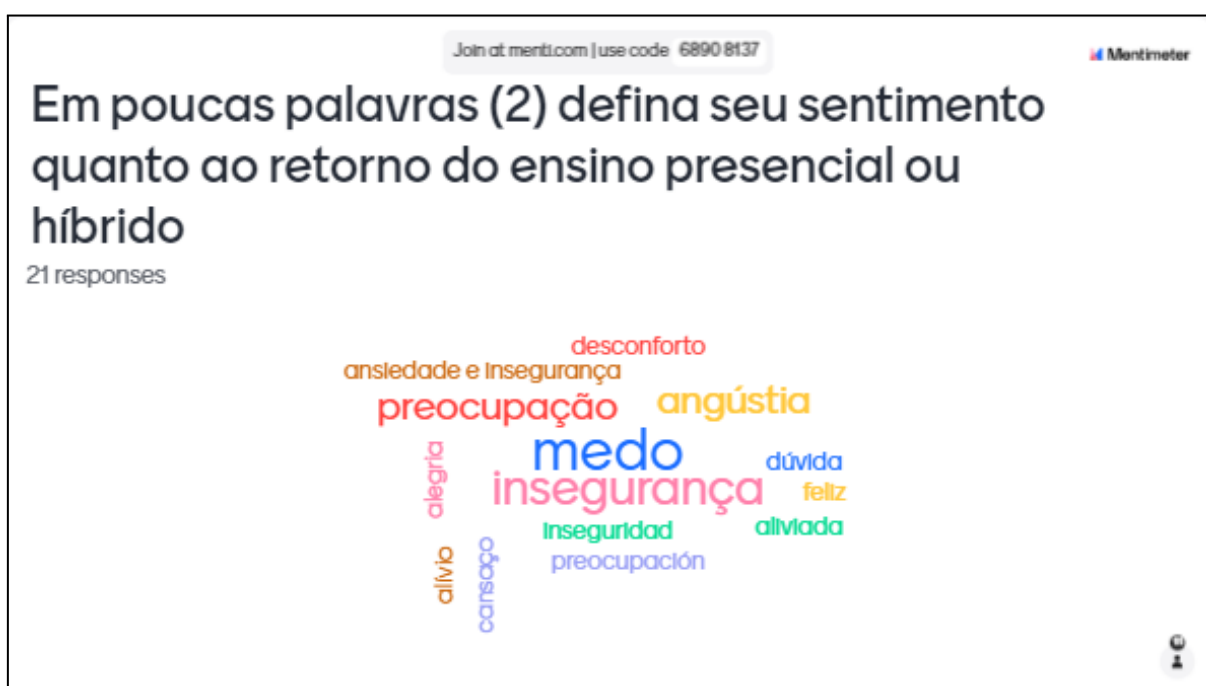
O sexto e último encontro contou com a participação de 17 professores, sendo 9 de Foz do Iguaçu - BR, 6 de Puerto Iguazú - AR e 2 professoras de Ciudad del Este - PY.

Iniciamos os diálogos com relatos de como foi organizado o retorno às escolas, quando aconteceu e quais medidas de segurança foram adotadas. Assim, a fim de registrar a contribuição de cada participante acerca da temática proposta no encontro, foi proposta

uma enquete interativa on-line por meio da plataforma *Mentimeter*⁵⁵, criando uma nuvem de palavras com as respostas obtidas.

A proposta da enquete teve como objetivo que cada participante, em poucas palavras, definisse o sentimento de retorno das aulas ao modelo presencial e híbrido. O *link* com o código de acesso às questões foi compartilhado no *chat* durante o encontro, cujas respostas geraram uma nuvem de palavras, na qual as mais citadas aparecem em destaque, conforme figura abaixo.

Figura 16 – Nuvem de palavras gerada pela Enquete do Mentimeter⁵⁶.



Fonte: Plataforma Mentimeter. Enquete gerada com o código 6890 8137, em agosto de 2022.

Podemos observar que as palavras destacadas foram medo e insegurança, isso reafirma o que já havia sido visualizado nos encontros anteriores, já que esse sentimento foi expresso quase que constantemente nas conversas e nos debates do grupo.

⁵⁵ Segundo o site TechTudo (2022), o Mentimeter é uma plataforma on-line para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade. A ferramenta oferece recursos interativos, como nuvem de palavras e questionários, que podem ser compartilhadas via Internet com seu público. Disponível em <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/09/o-que-e-mentimeter-veja-como-funciona-e-como-criar-apresentacoes.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.mentimeter.com/app/presentation/n/9754c4ce6e9a5ec5a0bdb1a229c6a533/edit?question=44e525378154>. Acesso em: 12 jul. 2024.

A palavra insegurança, ou *inseguridad*, por exemplo, causa uma sensação que gera outros sentimentos, também citados na enquete, como o medo, a preocupação e a angústia, como podemos observar nestes relatos:

Logo que começaram as vacinas, a diretora da escola nos avisou pelo WhatsApp que as aulas voltariam no segundo semestre (2021). Eu fiquei muito preocupada porque os alunos não estavam no grupo para serem vacinados, nem os professores tinham sido vacinados ainda, só os mais velhos e pessoas com comorbidades. Veio uma sensação de insegurança e de perigo. Porque as notícias que passavam na televisão, nos jornais e na internet mostravam que o número de contaminados estava aumentando, que os hospitais estavam lotados e muitas pessoas morrendo (Professora Ivete - BR).

Los primeros envíos de vacunas a Ciudad del Este y la región fueron muy pequeños, ni siquiera cubrían a los trabajadores de blanco. Fue muy lento. Los envíos de vacunas tardaron mucho en llegar, pasando más de 20 días entre uno y otro. Y estaba desorganizado. No sabíamos cuándo llegaría nuestro grupo. Cada vez que llegaban vacunas íbamos al Polideportivo Municipal a buscar información, hacíamos fila de espera durante horas y regresábamos sin vacuna. Fueron meses así, en esta angustia (Profesora Carla - PY).

As professoras relatam a insegurança vivida pelos docentes diante da imposição do retorno ao ensino presencial em um contexto de crise sanitária ainda não controlada. A ausência de imunização completa para todos acentuava o temor da exposição ao vírus, tornando a decisão do retorno às escolas não apenas precipitada, mas, também, desconsiderada em relação às condições reais de segurança. Esse sentimento de vulnerabilidade era intensificado pela cobertura midiática, que destacava o agravamento da pandemia, o colapso hospitalar e o crescente número de mortes, contrastando com a falta de medidas eficazes para garantir a proteção dos trabalhadores da educação.

A partir da enquete que gerou a nuvem de palavras e da fala das professoras, evidenciou-se que a decisão de retorno forçado às aulas presenciais, sem a devida imunização e sem um planejamento adequado, teve impactos severos, não apenas na segurança física, mas também na saúde mental da comunidade escolar. Professores, alunos e funcionários foram colocados em uma situação de extrema vulnerabilidade, convivendo diariamente com o medo do contágio e a incerteza sobre sua própria segurança e a de suas famílias. Essa pressão psicológica constante desencadeou ansiedade, estresse e um profundo desgaste emocional, criando um ambiente escolar marcado pela tensão e pelo receio.

Para os docentes, o desafio foi duplo: além da preocupação com a própria saúde, havia a responsabilidade de manter a qualidade do ensino em um cenário precário, sem apoio institucional suficiente e com exigências que ignoravam a realidade vivida nas escolas. Os alunos, por sua vez, também foram duramente impactados. Muitos retornaram às aulas após vivenciarem perdas familiares, dificuldades econômicas e longos períodos de isolamento, o que afetou sua capacidade de concentração, interação social e aprendizado.

Essa imposição revelou não apenas uma falha na gestão da crise educacional, mas também um descaso com o bem-estar da comunidade escolar. A falta de planejamento adequado e de ações voltadas para o suporte psicológico transformaram o retorno às aulas em uma experiência traumática para muitos, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que coloquem a saúde mental no centro das decisões e não apenas a manutenção de um calendário escolar formal.

Em relação ao início da vacinação contra a Covid-19, também citado pelas professoras, podemos contextualizar, mesmo que brevemente, como se deu o movimento de vacinação nas cidades dessa fronteira. As vacinas foram aplicadas de formas diferentes, e foram cruciais para a retomada paulatina das aulas presenciais.

No Brasil, as primeiras vacinas contra a Covid-19 começaram a ser aplicadas no dia 17 de janeiro de 2021, quase um ano após o início da pandemia. A primeira pessoa vacinada foi a enfermeira Mônica Calazans, que atuava na linha de frente no Hospital Emílio Ribas, em São Paulo. Ela recebeu a vacina CoronaVac⁵⁷, desenvolvida pela Sinovac⁵⁸ em parceria com o Instituto Butantan. A vacinação foi realizada logo após a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) ter aprovado o uso emergencial dos imunizantes CoronaVac e AstraZeneca. Após a enfermeira Mônica, outros grupos prioritários, como indígenas e profissionais de saúde, começaram a ser vacinados, em um esforço para conter o avanço da pandemia no país (Cofen, 2021).

No Paraná - BR, conforme informado no site da Agência Estadual de Notícias (Paraná, 2021), a primeira aplicação da vacina contra a Covid-19 aconteceu um dia após aplicação da primeira dose nacional, em 18 de janeiro de 2021. Nas semanas seguintes, conforme recebiam os lotes das vacinas do Ministério da Saúde e, seguindo o Programa

⁵⁷ CoronaVac é a vacina produzida pela parceria entre Instituto Butantan e a farmacêutica Sinovac *Life Science*, do grupo Sinovac Biotech. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Sinovac_Biotech Acesso em: 10 out. 2024.

⁵⁸ Sinovac é uma empresa biofarmacêutica que se concentra na pesquisa, no desenvolvimento, na fabricação e comercialização de vacinas contra doenças infecciosas. A empresa está sediada em Beijing, China. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Sinovac_Biotech Acesso em: 10 out. 2024.

Nacional de Imunização (PNI), a Secretaria Estadual de Saúde do Paraná (Sesa) distribuiu as doses para suas Regionais de Saúde, que formam o sistema público de saúde do Estado. O governo estadual elaborou o Plano Estadual de Vacinação, seguindo o PNI, que orientou quanto aos grupos prioritários a serem imunizados⁵⁹.

Assim, todas as regionais de saúde do Paraná receberam quantidades de doses proporcionais à sua população e organizaram a aplicação do imunizante nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) para os grupos prioritários, conforme recomendado pelo Ministério da Saúde.

Em Foz do Iguaçu, as primeiras doses foram destinadas aos profissionais da saúde, em seguida, em fevereiro de 2021, aos idosos com mais de 80 anos. Assim, progressivamente, nas semanas e meses seguintes, conforme o município recebia e distribuía os lotes de vacinas, foi elaborado um calendário de vacinação bem como quais foram os grupos prioritários. Sendo que, em agosto de 2021, seguindo a ordem das prioridades, foram chamados para receber a primeira dose do imunizante pessoas com dezoito anos ou mais⁶⁰.

Com isso, quando a professora brasileira diz que se sentiu insegura para o retorno às aulas em julho de 2021, justifica a preocupação, pois os professores, em sua maioria, estavam vacinados apenas com a primeira dose do imunizante, e os alunos, crianças e adolescentes, ainda não haviam sido chamados para receber nem mesmo a primeira dose da vacina. Além disso, a taxa de mortalidade continuava muito alta.

Antes do retorno, às instituições escolares passaram por adaptações visando minimizar a circulação e propagação do vírus, seguindo um protocolo para garantir as condições de biossegurança dos espaços escolares, como a utilização de máscara por todos os presentes na escola, disponibilidade de álcool em gel, bem como o distanciamento social.

⁵⁹ Veja a ordem dos grupos prioritários para receber o imunizante. Site do Ministério da Saúde do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/janeiro/entenda-a-ordem-de-vacinacao-contr-a-covid-19-entre-os-grupos-prioritarios>. Acesso em: 12 out. 2024.

⁶⁰ Informações sobre o andamento da vacinação contra Covid -19 em Foz do Iguaçu veiculadas no site do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2021/08/25/covid-foz-do-iguacu-reabre-agendamento-para-vacinacao-em-pessoas-com-18-anos-ou-mais.ghtml>. Acesso em: 12 out. 2024.

Em Foz do Iguaçu, por exemplo, o Decreto nº 29.823 / 2021⁶¹, instituiu um protocolo sanitário que foi implantado em todas as instituições escolares do município, com orientações sobre as rotinas sanitárias e reorganização dos espaços escolares.

Disponibilizar dosadores de álcool gel antes de adentrar na unidade de ensino;
Deverá ser considerado o espaçamento de 1,5m para a ocupação das carteiras entre os alunos;
Criar estações de higiene: lavatórios/pias com dispensador de sabonete líquido, suporte com papel toalha;
Orientar os alunos para a troca de máscaras a cada 2 horas,
Organizar escala para a realização do recreio dos alunos, de modo que as turmas saiam para este momento em períodos alternados, diminuindo assim a aglomeração de alunos durante o recreio e no pátio; entre outros.

Além das medidas citadas no decreto, as escolas tiveram que se organizar, com os próprios funcionários e professores, para aferir a temperatura de todas as pessoas que entravam na instituição, pois temperatura alta seria um sintoma de doenças respiratórias e, assim, um caso suspeito de contaminação por Covid-19, o que traria sérios riscos a esse retorno escolar. A figura a seguir mostra um momento de aferição de temperatura na entrada de uma escola em Foz do Iguaçu.

⁶¹ Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2021/2983/29823/decreto-n-29823-2021-institui-o-protocolo-sanitario-administrativo-e-pedagogico-para-o-retorno-as-aulas-presenciais-a-ser-implementado-e-m-todas-as-unidades-escolares-independente-do-numero-de-alunos-e-servidores-respeitando-as-especificidades-de-cada-unidade-no-ambito-do-municipio-de-foz-do-iguacu-para-o-ano-letivo-de-2022>. Acesso em: 05 de jan. 2025.

Figura 17 - Aferição da temperatura na entrada das escolas em Foz do Iguaçu - BR.



Fonte: Página do Facebook da Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu, foto publicada em 09 de julho de 2021⁶².

Entretanto, ao mesmo tempo em que a imunização da população foi sendo realizada, nos três países, o ensino presencial retornou e estratégias para proteger os alunos e professores de contaminação foram adotadas. Uma delas foi o modelo de ensino híbrido, no qual parte dos alunos assistiam às aulas na escola, e a outra, em casa, acompanhando de forma on-line ou realizando atividades encaminhadas pelos professores.

Em Foz do Iguaçu, conforme divulgado pela Agência Estadual de Notícias⁶³, as instituições de ensino voltaram a receber os alunos nas escolas, de forma gradual, a partir de julho de 2021 seguindo o protocolo de Biossegurança previsto na Resolução SESA N° 735/2021 que dispôs sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da Covid-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades escolares⁶⁴ e as orientações do decreto municipal nº 29.823 / 2021.

⁶² Disponível em:

https://www.facebook.com/smedfozgestao/photos/pb.100057319004759.-2207520000/1194337390992739/?type=3&locale=pt_BR Acesso em: 05 de jan. de 2025.

⁶³ Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Retorno-de-aulas-presenciais-marcou-o-ano-da-comunidade-escolar-em-2021> Acesso em: 05 de jan. 2025.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Resolucoes> Acesso em: 05 de jan. 2025.

A figura abaixo mostra o retorno de alunos e professores às escolas e como as salas de aula foram organizadas para recebê-los: com distanciamento entre as carteiras e número reduzido de alunos.

Figura 18 - Retorno às aulas presenciais em uma escola de Foz do Iguaçu - BR



Fonte: Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu - Foto: Christian Rizzi - Agência Municipal de Notícias⁶⁵, foto publicada em 09 de julho de 2021.

Em relação ao Paraguai, a campanha de vacinação contra a Covid-19 teve início em fevereiro de 2021. Esse processo começou com a chegada das primeiras doses da vacina russa Sputnik V⁶⁶, adquiridas por meio de um acordo bilateral entre os governos.

De acordo com a reportagem do jornal Última Hora (2021), as vacinas Sputnik V chegaram ao Paraguai após uma longa espera, marcando um importante avanço na campanha de vacinação do país. A primeira remessa continha 4.000 doses e foi destinada ao pessoal da saúde, que estavam na linha de frente, uma vez que o país priorizou a imunização dos trabalhadores essenciais no combate ao vírus.

Posteriormente, o Paraguai passou a receber vacinas por meio do consórcio de acesso Global às Vacinas da Covid-19 (COVAX), da Organização Mundial da Saúde, que

⁶⁵ Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia-48232> Acesso em: 21 dez. 2024.

⁶⁶ A “Sputnik V” foi a primeira vacina registrada do mundo com base bem estudada na plataforma de vetor de adenovírus humano. A vacina leva o nome do primeiro satélite espacial soviético. Disponível em: <https://sputnikvaccine.com/prt/about-vaccine/> Acesso em: 18 out. 2024.

distribuiu imunizantes de forma equitativa entre os países. O COVAX foi lançado nos primeiros meses da pandemia, foi financiado por doadores privados e pelos países mais abastados e teve como objetivo garantir a todos o acesso à vacinação.

Além da Sputnik V, o Paraguai também adquiriu doses de outras vacinas, incluindo a AstraZeneca e a Pfizer, com o avanço das negociações e a liberação de novos lotes pelo consórcio COVAX e acordos bilaterais (OPAS, 2021)⁶⁷. O ritmo inicial de vacinação foi lento devido a dificuldades de aquisição e logística, mas o governo intensificou os esforços para aumentar o número de pessoas imunizadas ao longo de 2021, com campanhas de vacinação em massa para diferentes grupos etários.

Em Ciudad del Este - PY, a vacinação começou em março de 2021, mas enfrentou muitos desafios, como a limitada quantidade de doses e a logística de distribuição rápida, pois as doses necessitavam transporte e resfriamento adequado. A campanha priorizou trabalhadores da saúde, idosos e pessoas com comorbidades nos primeiros meses, seguindo o cronograma nacional. Com o tempo, mais doses foram recebidas e a campanha se expandiu para professores, agentes de segurança pública e, posteriormente, para o restante da população adulta e adolescente.

Ainda, conforme a professora Carla - PY, assim que chegaram as primeiras doses do imunizante a Ciudad del Este, o Centro Municipal de Educação sinalizou a intenção de reabertura das escolas, mas a população estava insegura, pois os casos de contaminados e também de mortes estavam aumentando em todo o país. De acordo com o site de notícias Infobae (2021), o retorno às aulas presenciais no Paraguai ocorreu em março de 2021 com um modelo híbrido, com aulas presenciais e aulas virtuais, mesmo com o aumento do número de contaminados e da quantidade insuficiente de imunizantes.

Conforme relatado pelo jornal Última Hora (2021), em Ciudad del Este, o retorno das aulas presenciais anunciado em março de 2021 foi limitado a cerca de 15% das instituições educacionais devido a preocupações com a falta de medidas de segurança, como água e materiais de higiene em muitas escolas. A situação gerou protestos de professores que alegavam que as condições mínimas para um retorno seguro não estavam sendo cumpridas.

Algumas escolas que abriram enfrentavam problemas estruturais, mas, ainda assim, foram pressionadas a voltar ao ensino presencial.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covax-americas?page=1> Acesso em: 22 out. 2024.

Figura 19 - Retorno às aulas presenciais em uma escola de Ciudad del Este - PY.



Fonte: Página do Facebook da Escuela Básica “San Antonio de Pádua”⁶⁸, foto publicada em 22 de maio de 2021.

Em Puerto Iguazú - AR, conforme o relato do professor Eduardo, houve interesse de grande parte da população em retornar ao ensino presencial.

Estábamos entusiasmados con la vacuna, pero como en todas partes, la distribución fue muy lenta y no había suficientes dosis de vacuna para todos. Pero queríamos volver, además de la crisis del Covid, estamos viviendo una crisis económica y necesitamos trabajar para recibir nuestro salario. Entonces nos reunimos con nuestro sindicato y decidimos regresar. Pero siguiendo las normas de seguridad y las directrices gubernamentales y sanitarias (Profesor Eduardo - AR).

De acordo com a CNN Brasil (2020), a Argentina foi um dos primeiros países da América Latina a iniciar a vacinação contra a Covid-19. O país deu início à aplicação da *Sputnik V* em 29 de dezembro de 2020. Foi o segundo país da América do Sul a iniciar a campanha de imunização, depois do Chile. Por meio de um acordo com o Fundo de Investimentos Direto da Rússia (RDIF) e a empresa farmacêutica argentina Laboratórios

⁶⁸ Disponível em https://www.facebook.com/photo.php?fbid=430469178870378&set=pb.100057218989819.-2207520000&type=3&locale=pt_BR Acesso em: 05 de jan. de 2025.

Richmond, o país realizou a primeira compra, em que foram adquiridas 300 mil doses. Em Puerto Iguazú foram aplicadas apenas 95 doses dessa primeira remessa. Mas, entre dezembro de 2020 e setembro de 2021, quase 4,8 milhões de doses da *Sputnik V* foram adquiridas pelo país.

Dessa forma, e mesmo com poucas doses, Puerto Iguazú - AR, foi a primeira cidade da tríplice fronteira a receber a vacina contra a Covid -19. Segundo o portal *LA Voz del Cataratas* (2020), o primeiro a ser vacinado foi o enfermeiro Martín Cruz Aranda, que trabalhava no hospital Samic Iguazú.

Assim, em 9 de março de 2021, o jornal *Misiones Online*⁶⁹ (2021) noticiou o retorno das aulas nas escolas de Puerto Iguazú - AR, afirmando estarem em “*una nueva forma de vivir la educación y las relaciones educativas*”, referindo-se à necessidade dos protocolos de higiene e segurança para evitar a circulação do vírus. Então, de forma gradativa, em março de 2021, as aulas presenciais foram retomadas, mesmo sem previsão de vacinas para professores e alunos.

Figura 20 - Retorno às aulas presenciais em uma escola de Puerto Iguazú - AR.



Fonte: Página do Facebook da Escuela 462 General Manuel Belgrano⁷⁰, foto publicada em 29 mar. 2021.

⁶⁹ Disponível em:

https://misionesonline.net/2021/03/09/inicio-de-clases-en-misiones-en-puerto-iguazu-los-chicos-regresaron-a-l-aula-en-medio-de-protocolos-reuniones-y-expectativas/?utm_source=chatgpt.com Acesso em 05 jan. 2025.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=4095813823782262&set=pcb.4125423210823036> Acesso em: 05 jan. 2025.

O retorno ao ensino presencial nas escolas públicas das diferentes cidades aconteceu de forma semelhante, e foi marcado por expectativas e desafios, incluindo a adaptação às novas normas sanitárias e a preocupação com a saúde de alunos e professores. É importante destacar que, embora o retorno às aulas presenciais tenha sido um passo significativo, a situação permaneceu dinâmica e com ajustes nos protocolos, conforme a evolução da pandemia e as orientações das autoridades de saúde.

4.2 O modelo híbrido de ensino: orientações para o retorno às escolas

Como mencionado anteriormente, com o retorno ao ensino presencial, as escolas tiveram que adotar o modelo de ensino híbrido, já que houve muita pressão social para sua reabertura. Entretanto, esse modelo de ensino, ainda pouco conhecido, precisou ser adotado. Assim, importa trazer inicialmente, seus conceitos e características.

Como exposto, entre os meses de março e julho de 2022, com a reabertura das escolas, o ensino híbrido passa a ser implementado. Trata-se de uma metodologia que integra a aprendizagem presencial e remota. Essa abordagem baseia-se na combinação de plataformas de ambientes virtuais de ensino, além de atividades presenciais e virtuais, visando otimizar a aprendizagem dos alunos (Bacich, 2021).

Autores como Christensen, Horn e Staker (2013), Matheos (2014), Moran (2015; 2017), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Veloso, Mill e Moreira (2023), têm apresentado à educação híbrida como foco de suas reflexões. Trata-se de uma combinação de estratégias que envolvem a educação presencial e a educação a distância (EaD). Nesse momento histórico, emerge como uma solução possível para enfrentar os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, em especial nesta região de fronteira.

Segundo Michael B. Horn e Heather Staker, autores do livro “*Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*” (2015), o conceito de ensino híbrido (ou *blended learning*) é uma abordagem educacional em que o aluno aprende parte do conteúdo on-line, tendo controle sobre o tempo, lugar e ritmo, enquanto outra parte do aprendizado ocorre de forma presencial. Essa definição vai além da simples combinação de atividades virtuais e presenciais, pois envolve uma integração intencional de ambas as modalidades.

Apesar de que, nos nossos diálogos, quanto ao ensino híbrido, observamos que, de forma semelhante, se deu nos três países mais como uma combinação de atividades presenciais e on-line, do que um momento no qual o aluno deveria aprender a combinar seu ritmo, como expressam os autores acima. É importante frisar, novamente, que os professores não tiveram qualquer espécie de formação para atuar nessa nova modalidade de ensino e isso contribuiu muito para sua pouca efetividade. Além disso, demandou uma carga maior de trabalho, já que as aulas deveriam ser repetidas.

Bacich, Tanzi Neto e Trivisani (2015), no livro "Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação", de forma semelhante, caracterizam o ensino híbrido pela integração do ensino presencial com o ensino on-line. Para esses autores, esse modelo busca combinar as vantagens de ambos os formatos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e centrada no estudante. Os autores ressaltam, ainda, que o ensino oferece maior personalização do processo educacional, permitindo que os alunos tenham mais controle sobre o ritmo e o modo de aprender.

Além disso, os autores destacam que o ensino híbrido vai além da simples inclusão de tecnologia no ensino. Trata-se de criar uma experiência de aprendizagem que une as melhores práticas do ensino presencial e digital, de modo a otimizar o tempo de sala de aula e usar a tecnologia para aumentar o engajamento, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades (Bacich, Tanzi Neto e Trivisani, 2015).

Importante expressar que essa teorização define um modelo importante de ensino, que pode ser utilizado, caso necessário, pois o uso de ferramentas on-line pode enriquecer a explanação e prática pedagógica. Entretanto, esse modelo, da forma como foi estabelecido, em um momento crucial de uma pandemia, em que a morte circundava a vida, com muitas vidas sendo ceifadas pelo vírus e suas comorbidades, com as vacinas ainda em fase inicial, também foram parte da preocupação dos professores, e como veremos nos diálogos seguintes, a sensação de medo foi companhia constante junto ao esforço de garantir o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, com o fechamento abrupto das escolas em meados de 2020, estratégias de educação híbrida foram adotadas rapidamente como um meio para continuar o processo educacional sem grandes interrupções. Sendo assim, a educação híbrida foi denominada de várias formas, como: ensino remoto, ensino emergencial e ensino não presencial. Todas tentativas de explorar estratégias de EaD para dar continuidade ao ensino presencial.

Uma das principais estratégias do ensino híbrido foi a alternância entre aulas presenciais e remotas, com as turmas divididas em grupos menores para reduzir a ocupação nas escolas e respeitar o distanciamento social.

O uso de plataformas digitais, como *Google Classroom*, *Zoom* e *Microsoft Teams*, tornou-se essencial para transmitir as aulas, compartilhar materiais e realizar atividades avaliativas (Santos & Bassani, 2021).

Ainda, a personalização da aprendizagem, facilitada por plataformas digitais, pode permitir que os educadores adaptem o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, promovendo um aprendizado mais eficaz e centrado no estudante. Nesse viés, “essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” Moran (2022, p. 10). Contudo, a realidade do ensino durante a pandemia esteve distante desse cenário idealizado. Na prática, a implementação do ensino remoto e híbrido foi marcada por desigualdades de acesso, falta de formação docente adequada e limitações estruturais que dificultaram uma aprendizagem verdadeiramente personalizada e eficaz.

Portanto, esse processo de mudança no formato de ensino exigiu uma adaptação radical não apenas na infraestrutura tecnológica das instituições e na sua logística organizacional, mas, também, nas práticas pedagógicas dos professores e nas atividades estudantis.

Quando retornamos para as escolas, minha turma foi dividida em dois grupos, a cada semana um grupo frequentava as aulas na escola e outro grupo assistia as aulas de casa. O grupo de alunos que estava em casa precisava assistir às aulas pelo Google Meet, ao vivo. Pouco antes de iniciar a aula, eu encaminhava o link da aula no grupo de WhatsApp da turma e também postava na plataforma Classroom, junto com as atividades e textos. A participação dos alunos que estavam em casa foi baixa, muitos alunos reclamaram da falta de internet ou da dificuldade em assistir aula pela tela do celular. Percebi que o aluno com maior acesso às tecnologias e também, maior interesse, conseguiu acompanhar as aulas, resolver e devolver as atividades pela plataforma (Professor Julio - BR).

De acordo com o professor Júlio, os alunos demonstraram maior engajamento nas aulas presenciais, que incluíam experiências práticas em sala de aula, em comparação com as atividades remotas, que eram predominantemente teóricas, com o agravante das dificuldades em relação às tecnologias, como uma boa internet. A realidade não foi

alterada nesse momento de crise, muito pelo contrário, ampliou-se a pobreza, as dificuldades das famílias se avolumaram, um grande volume de alunos não teve acesso aos aplicativos, além do medo do contágio ao frequentarem o ambiente escolar.

Essa diversidade em relação ao envolvimento pode ser atribuída à ausência de interação pessoal com os estudantes e à condução das aulas exclusivamente por meio do *Google Meet*, para os que conseguiram, o que resultou em uma menor participação dos alunos.

Isso é afirmado pelo professor Júlio, pois, embora a educação híbrida tenha potencial de tornar o aprendizado mais acessível, ela também destacou desigualdades preexistentes. Como a falta de acesso adequado a dispositivos e conectividade à internet, ainda é uma realidade para muitos estudantes, sobretudo em áreas rurais e menos desenvolvidas. Essas desigualdades afetam diretamente a qualidade da educação que os alunos recebem, perpetuando ciclos de desvantagem educacional.

Nas escolas de Ciudad del Este - PY, e de Puerto Iguazú - AR, as condições foram semelhantes, como expõem as professoras:

Cuando los estudiantes regresaron a la escuela hicimos muchas clases de repaso y repetimos contenidos porque pocos estudiaban en casa. Nuestro trabajo fue muy agotador porque con la clase dividida tuvimos que preparar muchas actividades y repetir el contenido. Los estudiantes que se quedaron en casa hicieron sus tareas y tomaron copias en sus cuadernos. pero pocos lo hicieron porque no tenían dónde buscar el contenido (profesora Mirian - PY).

No cambió mucho cuando regresamos a clases con los estudiantes. La clase también estaba dividida y había alumnos cuyos padres no aceptaban regresar. Estos estudiaron únicamente en casa, con actividades de la plataforma y folletos. Pocos estudiantes accedieron a la plataforma para realizar sus tareas, la mayoría de la clase continuó usando cuadernillos de actividades los días que permanecieron en casa (profesora Gloria - AR).

Diante dos relatos das professoras Mirian e Glória, percebemos que a transição para o mundo virtual intensificou a divisão entre aqueles que tinham acesso à tecnologia e a pacotes de dados daqueles que não tinham.

Quanto a isso, a CEPAL (2020), ao analisar a educação no período pandêmico, divulgou um informe especial expondo o tamanho da desigualdade de acesso e conectividade com a internet nos países da América Latina.

El uso de soluciones de educación en línea sólo es posible para quienes cuentan con conexión a Internet y dispositivos de acceso, y en América Latina, el 46% de los niños y niñas de entre 5 y 12 años vive en hogares que no están conectados a Internet. Esto implica la exclusión de más de 32 millones de niños y niñas. El acceso de los hogares a los dispositivos digitales es también desigual en la región: mientras entre el 70% y el 80% de los estudiantes en los niveles socioeconómicos más altos tiene computadoras portátiles en sus hogares, solo entre el 10% y el 20% de los estudiantes pertenecientes a los quintiles de menores ingresos cuentan con estos dispositivos (CEPAL, 2020, p. 09).

Os dados alarmantes revelados pelo órgão de monitoramento internacional apontam para a necessidade dos governos de garantir e universalizar a conectividade e a acessibilidade às tecnologias digitais para enfrentar os impactos educacionais causados pela pandemia do coronavírus, visto que “as diferenças entre os estratos econômicos mais altos e os mais baixos condiciona o direito à educação e aprofunda as desigualdades socioeconômicas” (CEPAL, p. 07, 2020).

A realidade das escolas públicas desta região de fronteira ainda não é a ideal tanto em questões de equipamentos e conectividade para a realização do ensino híbrido, bem como, a formação continuada para os professores, nesse período, também não acompanhou as mudanças no modelo de ensino.

4.3 Práticas de ensino compartilhadas pelos professores: experiências possíveis

Como já mencionado, a pandemia da Covid-19 oportunizou um cenário educacional complexo que acelerou a adoção de tecnologias educacionais, forçando as escolas, professores e alunos, a se adaptarem ao ensino remoto e híbrido. No entanto, essa adaptação ao digital não se resume a uma mudança temporária. Ela representa uma reconfiguração permanente de como a educação é vivida.

Nesse escopo, no texto “*Os professores depois da Pandemia*”, de António Nóvoa e Yara Alvim (2021)⁷¹, material de estudo do 5º encontro, os autores abordam as transformações e desafios enfrentados pela educação em decorrência da pandemia da

⁷¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/> Acesso em: 10 jun. 2022.

Covid-19. Além disso, discutem como a pandemia interrompeu o funcionamento tradicional das escolas e provocou uma reflexão sobre a finalidade educativa e as relações sociais no contexto escolar.

Para Nóvoa e Alvim (2021), a pandemia provocou mudanças na forma de ensinar, o que levou à uma reflexão sobre as práticas educativas diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia. Essa reflexão, sugerida pelos autores, esteve presente durante os diálogos entre os participantes do grupo de estudos que puderam expor sua realidade, suas angústias, inquietações e, principalmente, puderam compartilhar suas experiências pedagógicas realizadas nesse período.

Então, sendo um dos objetivos do último encontro, alguns participantes compartilharam suas práticas pedagógicas realizadas no retorno ao ensino presencial e expuseram suas impressões quanto ao uso da tecnologia em sala de aula.

Em um dos relatos, a professora Ana, de Foz do Iguaçu, mostra como a criatividade e autoria do professor podem transformar o aprendizado.

Eu percebi que precisava melhorar, depois de tanto tempo longe dos alunos, de tantas dificuldades com o ensino remoto, a forma de ensinar não poderia mais ser a mesma [...] Em uma aula para o 4º ano, de Geografia, sobre o Sistema Solar, eu utilizei o notebook e o projetor multimídia, passei um pequeno vídeo explicativo e depois, utilizando a iluminação do projetor e um molde do sistema solar recortado no papelão, fizemos a simulação dos movimentos do Sol. Os alunos, a parte que estava no presencial, deitou de costa no chão da sala de aula e observou a projeção do Sistema Solar no teto. Eles adoraram e, com certeza, aprenderam muito. Os alunos que estavam em casa, ficaram com a parte teórica e fizeram atividades no caderno. Na semana seguinte, repeti a atividade com a outra parte da turma, que também ficou encantada com a aula interativa. (Professora Ana - BR).

A autoria pedagógica, presente na prática relatada pela professora Ana - BR, é fundamental para refletir sobre as transformações na educação e nas escolas. Isso significa que os professores não se limitam a transmitir conhecimento, mas se tornam também responsáveis por criar experiências de aprendizagem que levem em conta as particularidades de seus alunos e o contexto digital.

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz

de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. Nesse sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola (Nóvoa e Alvim, 2021, p. 12).

Em consonância com a asserção trazida por Nóvoa e Alvim (2021) e, amplamente defendida por Freire (2004), a autoria pedagógica eleva o papel do professor, que não é mais de mero transmissor de conhecimento mas, de produtor deste. Ou seja, nas palavras do autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2004, p. 25).

Para Freire, o ato de ensinar não deve ser um mero repasse mecânico de conhecimentos, mas um processo criativo e crítico no qual o professor assume sua posição como sujeito da prática educativa, reinventando-a continuamente. Essa potencialidade de assumir seu papel de sujeito da educação, de se reinventar, e de autoria no processo de ensino, também ocorreu em outros relatos, quando, no retorno às escolas, dentro das suas possibilidades e limitações, o professor recebeu seus alunos com entusiasmo e criatividade.

Outra prática compartilhada no último encontro foi da professora Glória de Puerto Iguazú -AR, que, no retorno ao modelo presencial, continuou usando os recursos do celular em sala de aula.

Con el permiso del director de la escuela envié una nota a los padres en los cuadernos de los alumnos informándoles que en la clase del lunes usaremos el celular para trabajos en grupo, pidiéndole que traiga su celular. También les expliqué que deberían investigar las profesiones de sus familiares. La actividad fue grupal y ocho niños trajeron sus celulares. Usamos la función de cámara para grabar entrevistas en video sobre profesiones. Las preguntas estuvieron dirigidas al tema, tales como: cuáles son las características de la profesión de los padres y qué les gustaría ser en el futuro. Nos tomó dos tardes hacer esta actividad y como forma de evaluación elaboraron carteles explicativos. (Profesora Glória - AR).

A professora de Puerto Iguazú, que durante a suspensão das aulas presenciais usou o celular para ensinar matemática por meio de jogos, apresentou outra prática pedagógica diferenciada, usando apenas o recurso de áudio e vídeo dos celulares. Embora o uso desse equipamento seja polêmico, pois há debates com diferentes pontos de vistas e opiniões quanto ao uso do celular em sala de aula, observamos que a integração das tecnologias digitais nas aulas representa uma transformação significativa na maneira como o ensino é conduzido e na forma como os alunos interagem com o conhecimento.

Nesse sentido, Moran (2013, p. 30) defende que, ao assumir estes artefatos, “a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativa e interagir”.

Nas seções anteriores, o aparelho de celular e o aplicativo de conversas *WhatsApp*, foram citados como os meios de comunicação mais utilizados durante a suspensão das aulas presenciais e também durante o ensino híbrido, como ferramenta mediadora e facilitadora nas atividades escolares.

Em outra experiência pedagógica relatada, também observamos o uso das ferramentas tecnológicas transformando a forma de ensinar e aprender.

Mi escuela recibió dos notebook's del gobierno y el director compró dos televisores SMART, pero todavía no teníamos Wi-Fi, así que descargué la película en mi casa y la mostré en el televisor. Los niños se sorprendieron cuando les dije que haríamos un juego basado en la película. Luego, después de ver la película “Vecinos Invasores”⁷², los alumnos se dividieron en grupos y, en un juego de preguntas y respuestas, aprendieron sobre cómo preservar el medio ambiente. Fue una experiencia muy memorable, para los estudiantes y para mí (Profesora Mirian - PY).

A experiência descrita pela professora Mirian - PY, traz o uso do filme como um grande aliado no processo pedagógico, pois os alunos veem como algo positivo, sendo mais que apenas entretenimento: um recurso motivador de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Carvalho (2021) propõe em sua tese, através da pedagogia do olhar, que o uso do cinema na escola seja, em primeiro lugar, um encantamento dos sentidos, e, sobretudo, uma forma de ler a imagem criticamente por meio dos filmes. A autora dialoga com cinema e educação, na perspectiva dos Estudos Culturais, por meio do projeto “*Cine Littera*”, no qual o conteúdo crítico filosófico e problematizador de um filme é processado através de imagens que têm um efeito emocional impactante.

Para além do entretenimento, o que também é possível, a mídia cinematográfica pode ser compreendida como material didático, como fonte de informação, como registro histórico de uma época e servindo

⁷² Filme “Os Sem Floresta”, título em português, da animação de 2006, dirigida por Tim Johnson e Karey Kirkpatrick, que conta a trajetória dos animais de uma floresta que despertam, depois de um período de hibernação, e dão de cara com um mundo completamente novo. Isso porque os humanos se mudaram deliberadamente para as redondezas. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/os-sem-floresta/> Acesso em: 02 fev. de 2025.

também como instrumento ideológico que auxilia na construção das identidades individuais e coletivas (Carvalho, 2021, p. 73).

O uso de filmes como material didático, conforme relatado na prática pela professora Mirian - PY, apesar da ausência de internet na sua escola, despertou a atenção dos alunos, quando afirma “*los niños se sorprendieron*” e que a aula foi “*una experiencia muy memorable*”. Isso significa que o professor criativo não apenas ensina disciplinas, mas estimula os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Quanto a isso, Napolitano (2003, p. 11) argumenta que trabalhar com o cinema em sala de aula “é ajudar a escola a reencontrar a cultura, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Cabe acrescentar que, neste encontro, no qual os participantes foram incentivados a compartilhar suas experiências pedagógicas com o uso das mídias e tecnologias digitais, houve outros relatos de aulas com o apoio pedagógico de filmes. Em um deles, da professora Solange - BR, após apresentar para sua turma do 5º ano o filme “O extraordinário”⁷³, abordou a temática *bullying* e inclusão no ambiente escolar, e confeccionou cartazes com a turma. Nesta atividade, a professora destaca que, para essa aula, usou a TV *Smart* da sala de aula, com acesso a rede de internet, e sua própria conta na plataforma de *streaming* NETFLIX.

Neste relato, a professora Solange - BR, destacou que sua escola estava “bem equipada”, ressaltando a quantidade de ferramentas tecnológicas existentes, pois todas as salas de aula contavam com TV *Smart* e acesso a internet. Entretanto, apesar da relevância das temáticas abordadas nestas práticas utilizando filmes, o uso dos recursos tecnológicos foram apenas como instrumento para a reprodução da mídia cinematográfica, sem explorar com criticidade suas possibilidades como ferramentas produtoras de conhecimento.

Os relatos apresentados reafirmaram a necessidade de uma formação em mídias, no sentido de possibilitar seu uso para efetivar processos de aprendizagens.

Nesse escopo, a escola, assim como outros contextos do mundo contemporâneo, sente os reflexos da cultura digital e, por isso, é importante sua inserção no cotidiano

⁷³ Filme “O extraordinário”, de 2017, direção de Stephen Chbosky, conta a história do garotinho Auggie Pullman, que nasceu com uma séria síndrome genética que o deixou com deformidades faciais, fazendo com que passasse por diversas cirurgias e complicações médicas ao longo dos seus poucos anos de vida. Com a ajuda de seus pais, o menino procura se adequar a uma nova rotina quando ingressa pela primeira vez numa escola convencional. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/extraordinario/> Acesso em 02 fev. de 2025.

escolar. Entretanto, é preciso uma análise cuidadosa, principalmente para a forma como são utilizados dentro da escola. Pretto (2008) alerta sobre os desafios e as possibilidades inerentes à utilização das mídias na educação e sobre seu caráter transformador, ultrapassando a perspectiva instrumental.

As tecnologias necessitam ser compreendidas como elementos fundamentais das transformações que estamos vivendo, buscando ser incorporadas através de políticas públicas para a educação que ultrapassem as fronteiras do próprio campo educacional, para, com isso, poder trabalhar visando ao fortalecimento das culturas e dos valores locais (Pretto, 2008, p. 80).

Em relação ao acesso às tecnologias, Pretto considera fundamental constituir ações públicas articuladas e comprometidas com a educação, que empreguem investimentos no setor educacional, a fim de democratizar o acesso às mídias aplicando-as de forma efetiva para que, por meio delas, o cidadão participe do mundo contemporâneo (Pretto, 2008).

Nesse contexto, há que se mencionar ainda a necessidade de formação continuada para que os professores possam ter contato com as ferramentas tecnológicas, desde o manuseio do aparato, à apropriação crítica para inserção de metodologias diversificadas condizentes com a leitura contemporânea.

Moraes (2016, p. 131) defende que “uma formação alicerçada em bases puramente instrumentais não dá conta das transformações necessárias ao nosso tempo”. Diz, ainda, que a inserção despreparada das mídias nas escolas “tem naturalizado o aspecto instrumental, mecânico, em que a ênfase está em aparelhar e não em formar”.

Para Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2004, p. 33).

A reflexão crítica sobre a prática evita o saber ingênuo, sem a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do professor que planeja, pesquisa, estuda e compreende que ensinar não é transferir conhecimentos, mas uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2024).

Segundo Nóvoa (2017), a formação docente deve promover a autonomia dos professores e estar alinhada com as mudanças e inovações nas escolas. Assim, destaca a formação continuada como um componente crucial das transformações educacionais,

ajudando a criar práticas pedagógicas mais eficazes e conectadas com a realidade das instituições de ensino.

Para Moraes (2016, p. 24):

aqueles que estão envolvidos com a área da educação precisam observar as mudanças nos modos de comunicação, o que exige da escola um pensamento sobre a mídia na educação e na formação docente em seu sentido amplo, onde a apreensão dos conhecimentos novos não seja apenas instrumental, e sim, considere a dimensão política e pedagógica.

Assim, de acordo aos estudos de Nóvoa (2017) e Moraes (2016), os diálogos e reflexões promovidas durante os encontros do grupo de estudos “*Ensinar em tempos de pandemia: diálogos transfronteiriços*”, demonstraram a importância da formação continuada dos professores, pois a sociedade está em constante mudança e a escola precisa aceitar o desafio da mudança e atender às necessidades de formação em novas bases. Uma vez que o uso de tecnologias educacionais evolui rapidamente, os docentes precisam atualizar constantemente suas competências digitais, metodológicas e pedagógicas para acompanhar essas mudanças. Contudo, não basta ensinar os professores a manusear ferramentas digitais; é essencial que a formação continuada também incentive uma visão crítica sobre o papel da tecnologia na educação.

Ainda, nesse viés, as experiências compartilhadas pelos participantes, permitem vislumbrar, sob a perspectiva dos EC, a necessidade de desenvolver uma educação para mídia, com objetivo de formar uma nova geração de cidadãos ativos, pensantes, criativos e críticos (Teruya, 2009).

Isso significa que, à medida que os recursos midiáticos estão se integrando no espaço escolar, evidenciam a necessidade de formação docente também para lidar com as diferentes mídias no processo de ensino e aprendizagem, visto serem instrumentos essenciais para promover a democratização e contribuir para diminuir as desigualdades sociais, culturais e intelectuais.

Portanto, o modelo formativo atual, presente nas escolas que fazem parte dessa investigação, precisa ser redimensionado à luz dessas novas possibilidades que podem contribuir para ressignificar novos processos cognitivos. Isso implica uma nova lógica de formação de professores que tenha início e não fim, pois acompanha todo o tempo da docência (Moraes, 2016).

4.4 A participação no grupo de estudos: encontros produtivos, formação necessária.

Ao finalizar os encontros do grupo de estudos, pesquisa inédita que congregou professores da Educação Básica das escolas públicas desta fronteira, os participantes expuseram suas impressões acerca dos encontros e a importância deste projeto de extensão, especialmente no tocante ao contato e aproximação.

Vivimos muy cerca y no tenemos contacto con nuestros compañeros profesores de Brasil o Paraguay. Siempre he tenido curiosidad por saber cómo son sus escuelas, cómo se organiza la enseñanza y qué técnicas utilizan para enseñar. Es triste que esta reunión haya ocurrido debido a la pandemia, que se realizó de forma virtual. Me gustaría conocer a otros profesores y sus escuelas en persona (Profesor Eduardo - AR).

Me gustó mucho el grupo de estudio, pudimos conversar, aprender, intercambiar experiencias y así conocer cómo es la enseñanza en otros países, nuestros vecinos. Entendemos que la pandemia fue difícil para todos y estas reuniones brindaron un espacio para hablar, escuchar y, muchas veces, desahogarse. Fue importante, me hizo bien y aprendí mucho de las ideas compartidas (Profesora Silvia - AR).

Infelizmente, nossos governos estão preocupados só com números, com metas, e em cumprir prazos. As formações para professores, ultimamente, são só para passar informações e nos mandar cumpri-las. Não temos mais espaço para estudo, discussão e reflexão sobre nossa prática. Poderíamos ter mais encontros como estes, onde conseguimos discutir e trocar ideias. Afinal, somos indispensáveis no processo de ensino (Professor Julio - BR).

Gostei da proposta do curso. É bom conversar com outros professores e aprender com eles. Se tiver outros cursos como este, eu gostaria de participar novamente. Também, o certificado vai servir para nossa progressão. Isso é muito bom (Professora Ivete - BR).

Conforme exposto nos comentários dos participantes, se observa que os momentos de discussões oportunizados no grupo de estudos, inspirados nos Círculos de Cultura, de Paulo Freire, possibilitaram o diálogo entre nós. Isso contribuiu com metodologias e novos encaminhamentos na prática escolar, com a reflexão acerca do ensino no contexto de pandemia e da inserção das mídias como artefatos culturais no fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, os Círculos de Cultura, como uma experiência sugerida por Freire (2005), podem ser uma possibilidade de transformação em que o professor não detém o conhecimento como um ser superior, mas é aquele que participa entusiasmando outros participantes com o objetivo de trocar saberes por meio dos diálogos e das experiências contadas e vivenciadas pelo grupo. Quando a professora Ivete menciona "conversar com outros professores e aprender com eles", ela se refere diretamente ao diálogo, que, para Freire, é uma das formas mais poderosas de construir conhecimento coletivo.

No campo educacional, os diálogos entre docentes não só promovem a troca de práticas pedagógicas, mas também permitem a reflexão conjunta sobre os problemas comuns, ampliando o repertório de soluções possíveis. Além disso, esses diálogos são uma forma de alteridade, nos quais os professores sentiram-se apoiados e entendidos em suas vivências cotidianas, principalmente durante a pandemia.

Além disso, a troca de experiências, como destacou a professora Silvia, criou um espaço onde o professor não se sentiu isolado, mas parte de uma rede de apoio. Esse ambiente de troca favoreceu o aprendizado colaborativo, essencial para a construção de práticas mais inclusivas e inovadoras. O acolhimento realizado em cada encontro, aliado ao diálogo constante, fomentou o espírito de coletividade entre os professores, permitindo que cada um aprendesse com a experiência do outro, respeitando as diferentes realidades e se inspirando para aprimorar sua própria prática.

Dessa forma, apesar dos desafios impostos pela pandemia, a colaboração do grupo ao apresentarem seu *feedback*, bem como suas opiniões a respeito dos encontros promovidos ao longo dos cinco meses de realização do projeto, foi significativa para fomentar reflexões necessárias às mudanças. Uma vez que, ao discutirem acerca das práticas de ensino realizadas durante a pandemia, apesar das precárias condições materiais, financeiras e de saúde, que vivenciaram ao longo desses anos (2020 - 2022) de crise, os participantes falaram sobre a importância e o papel da escola para a sua comunidade, do professor como autor do conhecimento e de uma formação continuada que atenda às exigências da educação atual.

Do mesmo modo, denotou-se durante os diálogos docentes, momentos de reflexão sobre a própria ação, individual e coletiva, e a percepção de que é possível que o conhecimento seja uma realidade também com o apoio das mídias, visto que, o estudo dos

textos, as novas descobertas, as conexões estabelecidas e as experiências compartilhadas nos encontros foram aproximando e tencionando novas possibilidades pedagógicas.

Segundo Fantin (2012, p. 09), as discussões acerca da inserção das mídias no ambiente escolar “remetem a necessidade de rever conceitos e de fortalecer teórica e metodologicamente esse campo de conhecimento em construção que se situa na interface e nas fronteiras da educação e da comunicação”.

Portanto, um projeto de extensão inédito que foi acolhido pelos pares de forma muito generosa, oportunizou discussões e debates coletivos, nos quais os professores das três localidades puderam expor suas vivências relativas às suas práticas pedagógicas, realizadas no período da pandemia, que foram sendo fundamentados por leituras teóricas e projeções futuras.

A situação gerada pelo Covid-19, entre 2020 e 2022, evidenciou questões já existentes no ensino presencial, agravou estas situações e ainda demonstrou a necessidade de investimento em estrutura física e pessoal, para uma educação de qualidade e acessível. Trouxe à tona, também, a necessidade de formação docente para este novo contexto, promovendo o repensar da prática docente para o ensino mediado pelas tecnologias.

É evidente que as tecnologias instrumentalizam a sociedade cada vez mais. O espaço escolar e social configurou-se numa instância de disseminação desses meios, sendo imprescindíveis para o ato educativo e de aprendizagem, especificidade da escola.

A inserção das mídias neste campo, pautada por sua apropriação autônoma, fortalece e contribui para possibilidades de discussões de políticas públicas, principalmente que tenham como prioridade a formação contínua de professores, com o uso de aparatos midiáticos para além de treinamento (Moraes, 2016).

A diferença entre uma formação instrumental e uma formação continuada crítica para o uso das tecnologias em sala de aula foi pauta nas discussões do grupo. A formação instrumental, muitas vezes restrita ao aprendizado técnico de plataformas e ferramentas digitais, não garante uma reflexão aprofundada sobre as possibilidades das tecnologias e mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Já uma formação crítica busca integrar as tecnologias de forma reflexiva, considerando os desafios pedagógicos e sociais envolvidos, estimulando o pensamento crítico dos alunos e promovendo metodologias que tornem o ensino mais dinâmico, interativo e contextualizado. Dessa forma, a formação continuada do professor não deve se limitar ao domínio técnico, mas, sim, englobar

práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem uma educação mais participativa e emancipatória.

Nesse escopo, a partir dos diálogos do grupo e, na perspectiva dos Estudos Culturais, faz-se necessário estudar a mídia na educação, não apenas como recurso didático, é preciso ir além e problematizá-la, pois conhecer suas potencialidades pode contribuir para formar uma geração crítica e engajada socialmente, que promova ações de alteridade nos espaços coletivos. A escola é um espaço rico para presenciar tais alterações.

Nessa perspectiva, as escolas e seus professores, uma vez abertos a essas novas demandas, mais do que nunca estão sendo desafiados a pensar, a participar e a exigir, das suas mantenedoras e das próprias políticas educacionais, uma formação de professores que dê conta das novas exigências sociais.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo nasce da experiência de uma professora pedagoga de escola pública e teve início no mestrado quando encampou uma pesquisa sobre a inserção das mídias no espaço escolar, sendo que naquele momento ouvimos professores, funcionários e alunos de uma escola pública situada em um bairro populoso na cidade de Foz do Iguaçu.

Oportunizou, ainda, aproximar os diversos por meio de um projeto comum, que valoriza a escola e seu papel de problematizar o momento vivido, com um projeto forjado no acolhimento e na colaboração recíproca.

Os questionamentos, as indagações e as trocas foram profícuas, mas, havia a necessidade de um aprofundamento maior e com maior amplitude. Assim foi sendo gestada essa pesquisa.

O momento da pesquisa era muito tenso, com respostas ainda incipientes em relação à própria vida, já que vivíamos uma pandemia, algo completamente inesperado e fora do controle. O campo empírico da realização da investigação foi o espaço, por meio virtual, das escolas públicas de Educação Básica inseridas nessa fronteira da qual faço parte, como cidadã e professora de escola pública. Então, para isso, inicialmente, me dispus a conhecer *in loco* os espaços nas três cidades de países diferentes, Puerto Iguazú - AR, Ciudad del Este - PY e Foz do Iguaçu - BR, que são consideradas cidades gêmeas mesmo com distanciamento cultural e geográfico.

Nesse contexto novo, a pandemia da Covid-19 impôs desafios sem precedentes ao ensino, especialmente nessa região, onde questões como infraestrutura, acesso à internet e desigualdades socioeconômicas tiveram impacto direto na continuidade das atividades escolares. Foi um momento em que as decisões governamentais chegaram atrasadas e, muitas vezes, não conseguiram alcançar o povo, afinal, muitas mortes aconteceram nestes países, no continente e no mundo.

Assim, com o interesse em conhecer a prática dos professores em um momento específico, determinado por uma pandemia que assolou o mundo, fomos tecendo a pesquisa com a criação de um projeto de extensão, no qual os participantes, em colaboração, pensariam suas práticas e a escola. A ideia que gestamos foi sempre de que esse projeto alcançasse os colegas dos diferentes países, mas em termos de colaboração, no

qual os diálogos seriam bem-vindos, as trocas, bem como as dificuldades vividas fossem compartilhadas.

Assim, foi sendo construída esta tese, com inúmeras dificuldades, pelo momento específico, e também pelas próprias agruras que o exercício da escrita contempla. O que importou foi olhar para o ensino durante a pandemia nessas escolas dos participantes, com ênfase nas dinâmicas pedagógicas e no papel das tecnologias no processo educativo, sendo que o foco dos estudos e diálogos no decorrer dos encontros realizados foi a práxis coletiva.

Inicialmente, houve estranhamento quando a proposta foi lançada e, para nossa surpresa, uma rápida adesão, sendo que houve 30 inscritos, dos quais 22 participaram dos encontros, concluíram a proposta e foram certificados. O que acredito ser uma participação satisfatória para uma proposta inovadora.

A participação dos professores que colaboraram com esta investigação, por meio dos estudos e diálogos durante os encontros do grupo de estudos, proporcionou um ambiente de intercâmbio de experiências e conhecimento sobre diferentes realidades educacionais. A troca entre os docentes revelou tanto dificuldades comuns, como a adaptação a novas tecnologias e metodologias, quanto especificidades de cada contexto. Essa interação fortaleceu a colaboração entre os profissionais da educação e evidenciou a importância de iniciativas que promovam diálogos formativos para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Na tese, a pergunta da pesquisa foi respondida: como foi organizado o ensino nas escolas públicas das cidades que compõem a tríplice fronteira no período pandêmico, quais os maiores desafios e possibilidades encontradas pelos professores com o ensino durante este período. Uma vez que, por meio dos diálogos propostos, das reflexões e, principalmente, das experiências compartilhadas neste estudo colaborativo, foi possível conhecer e debater acerca das práticas escolares, dialogar sobre os desafios que surgiram desde o início da pandemia, com a suspensão das aulas presenciais e até o seu retorno, com o modelo híbrido de ensino. Além disso, foi possível entender o impacto na vida de professores e alunos nessa região, o que acabou contribuindo para uma aproximação entre as diferentes culturas.

A investigação também possibilitou conhecer, por meio da apresentação dos professores, quais são as mídias presentes na escola e como foram utilizadas nesse período,

como também os modelos de ensino adotados, e se houve contribuição para o ensino e a aprendizagem, em um momento novo e desafiador.

Durante as seções desta tese, que apresentam a análise dos diálogos e conhecimentos compartilhados, também há o retrato da realidade de cada comunidade, de cada escola e de cada professor, que encontrou no grupo, de certa forma, uma rede de apoio e, a medida que compartilharam suas angústias e estratégias para dar continuidade ao ensino, foram ouvidos e respeitados. Conseguimos criar um ambiente de alteridade, tão necessário, principalmente neste período de crise e insegurança.

Ainda, os Estudos Culturais foi o marco teórico escolhido por sua significância, de valorização do diálogo proposto com as margens, sem distinção. Por esse campo, foi possível problematizar e, ao mesmo tempo, debater questões acerca da cultura, que ainda não estão plenamente transparentes para a grande parcela do povo, que se sente excluído pela ideia normalizada de uma cultura da elite, demonstrado na ausência do Estado em assistir às escolas e suas comunidades nesse período de crise.

Ainda, as discussões realizadas evidenciaram a importância da tecnologia como mediadora do ensino, principalmente em contexto de crise, e também revelaram suas limitações e os desafios enfrentados por educadores e alunos na adaptação ao modelo híbrido e remoto.

A segunda seção problematiza o ensino remoto, que, apesar de necessário, evidenciou profundas dificuldades, especialmente devido à ausência de formação adequada dos professores para lidar com essa nova forma de ensino e à desigualdade de acesso à internet entre os alunos e professores. Muitos docentes tiveram que aprender a utilizar plataformas digitais sem um suporte institucional adequado e, grande parte dos alunos, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade, não dispunham de internet ou dispositivos adequados para acompanhar as aulas. Como alternativa, muitas escolas recorreram à distribuição de atividades impressas, que eram entregues periodicamente aos alunos. Esse método, embora tenha garantido alguma continuidade no ensino, apresentou limitações significativas, como a ausência da mediação direta do professor e a dificuldade de acompanhamento da aprendizagem. Além disso, muitos alunos encontraram obstáculos para realizar as atividades sem um suporte adequado em casa, o que contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Também, a investigação revelou que a implementação da tecnologia como recurso educacional, embora essencial para garantir a continuidade das atividades escolares,

acentuou desigualdades já existentes. O acesso à internet, a disponibilidade de dispositivos tecnológicos e a formação dos professores para o uso dessas ferramentas emergiram como fatores determinantes para a efetividade do ensino no período analisado. Nos diálogos do grupo, foi notório que a falta de acesso equitativo às ferramentas digitais se destacou como uma das principais barreiras, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam condições mais justas de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que, apesar dos desafios enfrentados, expostos nos capítulos desta tese, muitos professores, alunos e famílias, mesmo com medo e com poucas condições financeiras, buscaram adaptar-se, por meio de alternativas, para garantir o acesso ao ensino, por meio de aulas on-line, materiais impressos ou outras estratégias de ensino à distância. Exemplos destas alternativas e estratégias pedagógicas criadas pelos professores, principalmente utilizando alguma tecnologia digital, foram apresentados na terceira e quarta seção, quando compartilharam experiências pedagógicas inovadoras com o uso das tecnologias, destacando práticas que, segundo eles, foram bem-sucedidas e que podem ser incorporadas e implementadas nas escolas.

Essas trocas reforçam a necessidade de formação docente contínua para que possam utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola, bem como o aparelhamento das escolas também, uma vez que é preciso garantir que alunos e professores tenham acesso às tecnologias com qualidade. A ideia debatida foi de que o uso desses aparatos não serve apenas como um meio de transmissão de conteúdos, mas como ferramenta para promover a aprendizagem aliada à produção de conhecimento.

Além disso, a formação docente precisa ir além do uso instrumental das tecnologias e contemplar uma abordagem crítica das mídias no ambiente escolar. A compreensão do papel das tecnologias como construtoras de significados culturais e sociais permite que os professores problematizem seu impacto na educação, incentivando a reflexão sobre os desafios e as oportunidades que elas apresentam. Buscando em Paulo Freire, a premissa de que é preciso ler o mundo juntamente com as palavras.

Os estudos realizados em colaboração mostram que os impactos da pandemia no ensino ainda são objeto de estudo e debate. Ademais, é necessário exigir investimentos em estratégias e políticas educacionais para reduzir as desigualdades e garantir um ensino de qualidade para todos, independentemente das situações, independente do país.

Por fim, o período analisado foi marcado por dificuldades, assim como por aprendizados que podem orientar caminhos mais inclusivos e eficientes para a educação na

região. O ensino na fronteira durante a pandemia revelou tanto desafios estruturais quanto oportunidades de inovação pedagógica. A tecnologia, quando utilizada de maneira planejada e inclusiva, pode ser uma aliada poderosa na promoção da educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social das comunidades.

Esta tese, juntamente com demais pesquisas que surgiram e surgem com temas aproximados, tem como fundamento contribuir com o avanço da ciência na área das ciências humanas, de natureza dialógica e plural, democrática e inclusiva. É preciso pensar a escola e o ensino pelas lentes dos professores que nela militam diuturnamente. A pandemia trouxe uma crise que revelou o quão ineficiente são as políticas públicas nos diferentes países dessa fronteira trinacional. O desejo dos participantes do grupo de estudos e dessa pesquisadora que tem como experiência a vivência da docência, é de que existam políticas públicas específicas que contemplem a escola, a formação continuada de professores, bem como o acesso às tecnologias como parte do ensino e da aprendizagem e não como mero treinamento, que ao fim e ao cabo não mudam o panorama do ensino.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, F. **Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina**, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106), Santiago, CEPAL, 2021.

ALANIZ, M. La distancia entre la inclusión educativa de calidad de los niños con discapacidad y las clases virtuales en el nivel primario durante la pandemia en Argentina. **Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia**, Barcelona, n. 39, 2021. Disponível em:

<https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/389015><https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/389015>. Acesso em: 05 jul. 2024.

ÁLVAREZ, M. H. y otros. **La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19**. Documento para Discusión, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C.: BID, 2020.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2024.

ANDERETE S. M. Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. **Márgenes Revista de Educación de la Univ. de Málaga**, v. 2, n. 2, p. 42-56, 26 jul. 2021

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional nº 26.206, de 27 de dezembro de 2006**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0829.pdf. Acesso em: 16 Set. 2023.

ARGENTINA. **Consejo Federal de Educación. Resolução CFE nº 311, de 6 de abril de 2016**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf> Acesso em: 01 Jul. 2024.

BACICH, L. **Ensino híbrido: modelos que podem apoiar a reabertura das escolas**. Inovação na Educação, São Paulo, 6 ago. 2021. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/05/31/ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/> Acesso em: 10 de jan. 2025.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TRAVISANI, P. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BID. Banco Interamericano De Desarrollo. **La educación en tiempos del coronavirus:** Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante la COVID-19. División de Educación. 2020. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico.** Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília: Diário Oficial 2020. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** Tecnologia e educação, Porto Alegre, 2017.

BONDEZAN, A. N.; OSMAN, B. H. S. A Educação da Pessoa com Deficiência em tempos de pandemia, no Estado do Paraná. *In*: MORAES, D. R. S.; SUZUKI, J. C.; BORGES, V. (org.). **ANÁLISES DE UMA PANDEMIA: DIÁLOGOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.** São Paulo: FFLCH/USP (recurso eletrônico), 2020. Cap. 5. p. 94 -118.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2015.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas.** São Paulo: EDUSP, 1998.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados** – mapas da interculturalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

CARDIN, E. G. Sociedade e indivíduos: convivendo com a violência na fronteira. In: **As múltiplas faces da fronteira**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 113-133.

CARVALHO, H. P. D. **Cine Littera: Um Festival Dionisiaco na Construção de uma Pedagogia do Olhar na Sala de Aula**. 2021. 195 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu.

CEPAL – UNESCO. **Informe COVID-19**. In: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. N. 01. Agosto /2020. Disponível em <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content> Acesso em: 25 mai. 2022.

CEPAL – UNESCO. **Informe COVID-19**. In: Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID- 19. N. 07. Agosto /2020. Disponível em <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b03540f1-8133-434d-8b62-2f0738515533/content>. Acesso em: 13 dez. 2023

CEPAL - UNESCO. **Panorama Social da América Latina 2020**. Resumo Executivo - Tema: desenvolvimento social. Publicado em 08 de abril de 2021. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/857addc6-310b-4f3d-ad64-a743f084d131/content>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CEPAL - UNESCO. **Panorama Social da América Latina 2021**. Resumo Executivo - Tema: desenvolvimento social. Publicado em 24 de mar. de 2022. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7f23d393-7e58-4d2e-a3a2-1ac718a182d6/content> . Acesso em: 02 dez. 2023.

CEPAL - UNESCO. **Panorama Social da América Latina 2022: A transformação da educação como base para o desenvolvimento sustentável**. Resumo executivo - Tema: desenvolvimento social. Publicado em 22 de dez. de 2022. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0ac62b94-ba98-4a1a-aac8-17f3bc5c3a21/content>. Acesso em: 15 de abr. de 2024.

CEPAL. Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19, **Informe Especial COVID-19**, N° 7, Santiago, agosto. CEPAL/UNESCO, 2020.

CICHOSKI, P.; ALVES, A. **A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural**, Revista Campo-Território, vol. 14, n. 34, 2019, p. 61-85.

CARDINI, A; D’ALESSANDRE, V. Y; TORRE, E. **Educar en tiempos de pandemia.** Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. Buenos Aires: CIPPEC, 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1. São Paulo: Paz e Terra , 1999.

CHAM, G. G.; LIMA, S. H.; KEMNER, J. (org.). **Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina.** Guadalajara: Calas, 2021. Disponível em: http://calas.lat/sites/default/files/pandemia_y_crisis_ebook.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

CNN BRASIL. **Quais os países que já iniciaram a vacinação contra a COVID-19?** <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/quais-os-paises-que-ja-comecaram-a-vacinacao-contra-a-covid-19/> . Acesso em: 10 nov. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (Cofen). **Enfermeira Mônica Calazans é a 1ª vacinada contra Covid-19 no Brasil.** Cofen, 2021. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/enfermeira-monica-calazans-e-a-1a-vacinada-contra-covid-19-no-brasil/> . Acesso em: 14 out. 2024.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia.** Revista Brasileira de Educação. [online]. 2003, n. 23. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CURY, M.J.F. **Territorialidades Transfronteiriças do Iguassu (TTI):** interconexões, interdependências, interpenetrações nas cidades da Tríplice Fronteira de Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú (AR). Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia. Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24222> Acesso em: 10 de dez. 2023.

DERROSSO, G. **A fronteira como elemento identitário:** o caso das Territorialidades Transfronteiriças do Iguassu (TTI) e uma possível identidade transfronteiriça. Cadernos de Estudos Sociais, v. 36, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1919/1616> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

ELACQUA, G., L; MAROTTA C.; MÉNDEZ, A. (2020), Covid-19 y desigualdad educativa en América Latina, El País, 11 de octubre [en línea] <https://elpais.com/planeta-futuro/2020-10-11/covid19-y-desigualdad-educativa-en-america-latina.html> [fecha de consulta: 14 de agosto de 2021].

ESCOSTEGUY, A. C. (2008). **Uma introdução aos Estudos Culturais.** Revista Famecos, v.5, 87–97. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.1998.9.3014>

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana.** Ed. Online. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FALS BORDA, O. **Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla.** Bogotá: Tercer Mundo, 1979. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>.

FALS BORDA, O. **Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)**, Peripecias, n.110, 2008, p. 1-14.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. (Org.). **Cultura digital e escola. Pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2012. DOI: 10.5335/rep.2013.2027. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027>. Acesso em: 3 jan. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 83-100.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. Cultural studies and its theoretical legacies. In : MORLEY, David, KUAN-HSING, C., (eds). **Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies**. London; New York: Routledge, 1996.

HALL, S. Race, culture and communications: looking backward and forward cultural studies. In : STOREY, J. (ed.). **What is cultural studies?** A reader. 2a ed. London: Arnold, 1997a.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul/dez. 1997b.

HALL, S. **A Vida e os tempos da primeira nova esquerda**. New Left Review, 61, January-February 2010. Disponível em: <https://newleftreview.org/issues/ii61/articles/stuart-hall-life-and-times-of-the-first-new-left>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online**. EDUCAUSE. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 13 mar. 2023.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: using disruptive innovation to improve schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

IACONO J. P. **Deficiência intelectual e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/ebook_jane-min . Acesso em: 18 fev. 2024.

IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.

INFOBAE. **Paraguay vuelve a clases con una modalidad híbrida y la oposición sindical**. Infobae, 2 mar. 2021. Disponível em: <https://www.infobae.com/america/agencias/2021/03/02/paraguay-vuelve-a-clases-con-una-modalidad-hibrida-y-la-oposicion-sindical/> . Acesso em: 3 nov. 2024.

JOHNSON, R. **O que é, afinal, estudos culturais?** In: SILVA, Tomaz T. da, (org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus , 2010.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, L. O. Estado, territorialidade, redes: Cidades gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: **Continente em chamas: globalização e território na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). **Questões de**

método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 13-40.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341259892_Questionario_e_entrevista_na_pesquisa_qualitativa_Elaboracao_aplicacao_e_analise_de_conteudo >. Acesso em: 25 jan. 2024.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MATTAR, J. **Design educacional: educação a distância na prática.** São Paulo: Artesanato Educacional, v. 158, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MORAES, D. R. S. Novos rumos, desafios e aprendizagens frente a Pandemia/Covid 19: a educação e a escola em foco. *In*: MORAES, D. R. S.; SUZUKI, J. C.; BORGES, V. (org.). **ANÁLISES DE UMA PANDEMIA: DIÁLOGOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.** São Paulo: FFLCH/USP (recurso eletrônico), 2020. Cap. 3. p. 49-75.

MORAN. J. **Educação Transformadora com apoio de tecnologias.** (2022). Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2022/11/transformadora.pdf> Acesso em: 05 de jan. de 2025.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 05 fev. 2025.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. C. **Os professores depois da pandemia.** Revista Educ. Soc., Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/> Acesso em: 10 jun. 2022.

OROZCO, G. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa.** Guadalajara, México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 1997.

OROZCO, G. **Televisión, audiencias y educación.** Colombia: Grupo Editorial Norma, 2001.

PAHO. **Pan American Health Organization.** Folha informativa: Covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Washington, DC: Paho, 2020.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Ciencias - Paraguay. **Plan de educación en tiempos de pandemia: tu escuela en casa.** p. 52, 2020. Disponível em https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15716?1589908264 Acesso: em 20 Ago. 2023.

PARAGUAY. **Ley General de Educación nº 1264, de 21 de abril de 1998.** Disponível em https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0789.pdf. Acesso em: 16 Set. 2023.

PARAGUAY. **Ley de Educación Inclusiva nº 5136, de 06 de janeiro de 2013.** Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva> Acesso em: 01 Jul. 2024.

PARANÁ. **Instrução nº 09/2018-** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba: SUEB/SUEB, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf Acesso em: 13 fev. 2024.

PINTO, D. O. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las.** 2017. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/> Acesso em: 02 mar. 2024.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Educativa Portuguesa.** Vol. 24, n. 1, p. 95-118. Universidade do Minho Braga, Portugal. Redalyc, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421276005> Acesso: em 04 fev. 2024.

PRETTO, N. L. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação.** Salvador: EDUFBA, 2013.

PRETTO, N. L. Polêmicas Contemporâneas: formando professores ativistas comprometidos com a sociedade. **Revista Observatório,** Palmas: UFT, 2017.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RÍOS, A. Los estudios culturales y el estudio de la cultura em América Latina. In: MATO, D., (coord.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder.** Caracas: CLACSO y CEAP, FACES, Univ. Central da Venezuela. p. 247-254. 2002. Disponível em: <http://www.globalcult.org.ve/Alicia%20R%EDos%20.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SAQUET, M. A.; BRISKIEVICZ, M. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia,** v. 1, n. 31, p. 3-16, 2009

SAQUET, M. A.; SOUZA, E. B. C. (org.) Leituras do conceito de território e de processos espaciais. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus** (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405> . Acesso em: 4 mar. 2024.

SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, F. C. Evasão Escolar na EJA nas escolas da rede municipal de Assu/RN: contextos de uma realidade pedagógica e curricular. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, Anais, João Pessoa: UNESCO, 2010.

SUZUKI, J. C.; ARAÚJO, G. C. Coronavírus: contribuição e necessidade de uma análise espacial. In: MORAES, D. R. S.; SUZUKI, J. C.; BORGES, V. (org.). **ANÁLISES DE UMA PANDEMIA: DIÁLOGOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**. São Paulo: FFLCH/USP (recurso eletrônico), 2020. Cap. 1. p. 13-29.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erro: Uma Crítica ao Idealismo Histórico**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ÚLTIMA HORA. **Vacunas Sputnik V contra el Covid-19 llegan al país tras larga espera**. Última Hora, 2021. Disponível em: <https://www.ultimahora.com/vacunas-sputnik-v-contra-el-covid-19-llegan-al-pais-larga-espera-n2928125>. Acesso em: 27 out. 2024.

ÚLTIMA HORA. **Movilización docente: Solo 15% de instituciones educativas iniciaron clases presenciales en CDE**. Última Hora, 2 mar. 2021. Disponível em: <https://www.ultimahora.com/movilizacion-docente-solo-15-instituciones-educativas-iniciar-on-clases-presenciales-cde-n2929815.html> Acesso em: 3 nov. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância ¿Cómo Afecta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio a los Hogares con Discapacidad? **Encuesta Covid-19**. Buenos Aires: IPNA, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/argentina/media/9026/file>. Acesso em: 05 jul. de 2024.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, R. **Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo**. São Paulo: UNESP, 2015.

APÊNDICE

1 - Projeto de extensão

FORMULÁRIO ESPECÍFICO PARA ATIVIDADES DE EXTENSÃO



MODALIDADE: PROJETO DE EXTENSÃO

1 ATIVIDADE:	Grupo de Estudos	1.1 Projeto (X)	1.2 Prestação de Serviço ()
2 TÍTULO: Ensinar em tempos de Pandemia: diálogos transfronteiriços			
3 COORDENADOR(a): Tamara Cardoso André			
4 PERÍODO DE REALIZAÇÃO: () Permanente – Início: 00/00/0000 (X) Prazo determinado: 27/04/2022 a 31/07/2022			

5 INFORMAR:

5.1 Esta atividade faz parte de algum **PROGRAMA** Extensão? NÃO () SIM (x): Qual? **Ciclos de Formação Científica Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras.**

Coordenador(a) do **PROGRAMA**: Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei

Assinatura:

5.2 Esta Atividade de Extensão está articulada (quando for o caso): ao Ensino () à Pesquisa (X)

6 UNIDADE ADMINISTRATIVA: HUOP () REITORIA ()

CAMPUS de:	Cascavel ()	Foz do Iguaçu (X)	Francisco Beltrão ()	Marechal Cândido Rondon ()	Toledo ()
-------------------	--------------	-------------------	-----------------------	-----------------------------	------------

7 CENTRO:

CECA ()	CCET ()	CCBS ()	CCSA ()	CCMF ()	CECE ()	CCH ()	CCHL ()	CCA ()	CCHS ()	CEL (X)	CCS ()

8 GRANDE ÁREA	() Ciências Exatas e da Terra () Ciências Biológicas () Engenharias	() Ciências da Saúde () Ciências Agrárias () Ciências Sociais Aplicadas	(x) Ciências Humanas () Linguística, Letras e Artes () Outros
9 PALAVRAS-CHAVE	1- Educação	2- Fronteira	3- Pandemia
10 ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL	() Comunicação () Meio Ambiente	() Cultura () Saúde	() Direitos Humanos e Justiça () Tecnologia e Produção (x) Educação () Trabalho
10.1 ÁREA TEMÁTICA SECUNDÁRIA	() Comunicação () Meio Ambiente	(x) Cultura () Saúde	() Direitos Humanos e Justiça () Tecnologia e Produção () Educação () Trabalho

11. OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) Assinalar quantas opções forem necessárias	1. ☐ Erradicação da Pobreza 2. ☐ Fome Zero e Agricultura Sustentável 3. ☐ Saúde e Bem Estar 4. ☒ Educação de Qualidade 5. ☐ Igualdade de Gênero 6. ☐ Água Potável e Saneamento 7. ☐ Energia Acessível e Limpa 8. ☐ Trabalho Decente e Crescimento Econômico 9. ☐ Indústria, Inovação e Infraestrutura	10. ☐ Redução de Desigualdades 11. ☐ Cidades e Comunidades Sustentáveis 12. ☐ Consumo e produção sustentáveis 13. ☐ Ação contra a mudança global do clima 14. ☐ Vida na água 15. ☐ Vida Terrestre 16. ☐ Paz, Justiça e Instituições Eficazes 17. ☐ Parcerias e meios de implementação
12 LINHA DE EXTENSÃO (assinalar apenas 1 opção):	☐ Alfabetização, leitura e escrita ☐ Artes cênicas ☐ Artes integradas ☐ Artes plásticas ☐ Artes visuais ☐ Comunicação estratégica ☐ Desenvolvimento de produtos ☐ Desenvolvimento humano ☐ Desenvolvimento regional ☐ Desenvolvimento rural e questões agrárias ☐ Desenvolvimento tecnológico ☐ Desenvolvimento urbano ☐ Direitos individuais e coletivos ☒ Divulgação científica e tecnológica ☐ Educação profissional ☐ Empreendedorismo ☐ Emprego e renda ☐ Endemias e epidemias ☐ Esporte e lazer ☐ Estilismo	☐ Fármacos e medicamentos ☐ Formação de professores ☐ Gestão do trabalho ☐ Gestão informacional ☐ Gestão institucional ☐ Gestão pública ☐ Grupos sociais vulneráveis ☐ Infância e adolescência ☐ Inovação tecnológica ☐ Jornalismo ☐ Jovens e adultos ☐ Línguas estrangeiras ☐ Metodologia e estratégias de ensino/aprendizagem ☐ Mídias ☐ Mídias-artes ☐ Música ☐ Organizações da sociedade civil e movimentos sociais populares ☐ Patrimônio cultural, histórico e natural ☐ Pessoas com deficiências, incapacidades e necessidades especiais ☐ Propriedade intelectual e patente ☐ Questões ambientais ☐ Recursos hídricos ☐ Resíduos sólidos ☐ Saúde animal ☐ Saúde da família ☐ Saúde e proteção no trabalho ☐ Saúde humana ☐ Segurança alimentar e nutricional ☐ Segurança pública e defesa social ☐ Tecnologia da informação ☐ Terceira idade ☐ Turismo ☐ Uso de drogas e dependência química

13- PÚBLICO ALVO: Professores da Educação Básica da rede pública do Brasil (Foz do Iguaçu), Paraguay (Ciudad del Este) e Argentina (Puerto Iguazú).

14 - NÚMERO DE PESSOAS A SEREM BENEFICIADAS: 40 pessoas

15 - RESUMO: (incluir introdução, objetivo, aspectos principais da metodologia e contribuições esperadas. Fonte 12, espaçamento simples, alinhamento justificado, sem tabelas, gráficos ou fotos, com no máximo 15 e mínimo de 10 linhas).

Com o início da pandemia do Covid-19, que rapidamente se espalhou pelo mundo e provocou inúmeras consequências em diversos setores da sociedade, a educação foi fortemente impactada, pois uma das medidas sanitárias adotadas foi o distanciamento social, pela urgente necessidade de evitar aglomerações, a fim de que o vírus não se propagasse, isso fez com que escolas fossem fechadas e as aulas suspensas. Desde então as escolas e sua comunidade passam por novas configurações, onde ensinar e aprender exigiram novas práticas, tanto do ponto de vista físico quanto metodológico e novos modelos de ensino passaram a fazer parte da vida escolar, inexoravelmente. Neste contexto, a gênese deste projeto é sua intrínseca relação com a pesquisa de doutorado que desenvolvemos junto ao Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras desta universidade. Este projeto de extensão tem como objetivo, congrega professoras e professores da Educação Básica do Brasil (Foz do Iguaçu), Paraguay (Ciudad del Este) e Argentina (Puerto Iguazú), para debater acerca das práticas escolares realizadas durante a pandemia do Covid-19 e como está se reestruturando o retorno ao ensino presencial nesses países. Fundamentado na metodologia colaborativa, busca compartilhar as principais mudanças ocorridas, bem como, práticas escolares exitosas desde o início da pandemia até o retorno e reabertura das escolas. Dentre as contribuições esperadas, estão a aproximação de áreas interdisciplinares, formando uma rede colaborativa de ação e de pesquisas, podendo contribuir para pautar políticas públicas neste espaço fronteiriço por meio de um desenho da realidade no que tange à educação e a formação de professores e professoras. Este esforço se configura em uma aproximação da tríade que forma a universidade pública, em que o ensino e a extensão se coadunam à pesquisa científica como forma de contribuir com a sociedade de forma legítima.

16- APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA: (apresentar a problemática da atividade, sua importância científica e social, podendo incluir dados relativos às necessidades da comunidade, experiências anteriores etc e incluir os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a execução das atividades a serem desenvolvidas).

Como explicitado no resumo, este projeto está alinhado à pesquisa de doutorado em um programa interdisciplinar alocado em uma fronteira trinacional, o que faz com que se vislumbre maior atuação, diálogo e ações colaborativas entre as cidades circunvizinhas. O distanciamento da escola, ocasionado pela pandemia, é uma das medidas globais mais drásticas em termos de educação nas últimas décadas e a forma como cada indivíduo foi afetado é imensurável. Escolas foram orientadas a aderirem ao ensino remoto como forma de dar continuidade ao ensino de escolares nesses países, particularmente, mas essa tomada de decisão ocorreu em nível mundial. Foram estabelecidas estratégias em caráter de urgência, diversificadas, de atendimento aos estudantes por meio de recursos e plataformas digitais.

Neste contexto e pensando localmente, na região da fronteira trinacional, em como as escolas, professoras, professores e gestores se organizaram para garantir a oferta da educação básica às suas comunidades durante o período de restrição das aulas presenciais e com a determinação do retorno às aulas presenciais, em uma aparente pós pandemia, surgiu a problemática desafiadora que é a tese da pesquisa, cujo projeto de extensão, é parte importante para consolidar o seu desenho epistemológico e metodológico. Este projeto de extensão oportunizará o diálogo e troca de experiências entre professores de três localidades e realidades diferentes, permitirá ainda, que as práticas pedagógicas exitosas sejam compartilhadas e, com isso, novos conhecimentos sejam construídos e reverberados em sociedade.

Este estudo tem sua base nos Estudos Culturais, uma base teórica que tem seu objeto nos saberes que emergem de leituras do mundo, e anseiam uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação tendo a comunicação como instâncias em que se articulam processos de produção, circulação e divulgação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, possa realmente ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Há que se registrar que no período de encerramento das atividades escolares, passando a ser ofertadas por ensino remoto, por meio de internet, e plataformas especiais para esse fim, ficaram alijados de uma educação real em torno de 40% das crianças e jovens que não tiveram acesso a um simples computador, ainda mais com uma rede de qualidade para a transmissão das aulas e um pretendo diálogo com professoras e professores. Na outra ponta, professoras e professores que tiveram que, de forma imediata, adequar sua organização pedagógica ao uso das tecnologias e mídias disponíveis para esse fim, isso significou um esforço hercúleo para dar conta de uma realidade para muitos ainda distante.

Lembremos, por exemplo, com os professores Suzuki e Araújo (2021),

que, por se tratar de uma enfermidade sem a comprovação de uma vacina para sua imunização, a COVID-19 exigiu dos governos globais diferentes medidas de contenção da circulação e mobilidade de pessoas. Essas estratégias foram divididas em estágios de aplicação, a depender do quadro de avanço da doença, indo do distanciamento social, passando pelo isolamento e, por fim, em casos extremos, como o italiano, o espanhol e o de algumas capitais brasileiras, o fechamento total de vias de circulação, comércio e mobilidade de pessoas, também chamado de lockdown (p.15).

17- OBJETIVOS:

17.1 - Geral: Proporcionar a professores de diferentes localidades encontros para diálogos e trocas de experiências acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o período pandêmico e suas expectativas às novas configurações no ensino para o retorno presencial, destacando o papel das mídias neste contexto.

17.2 - Específicos:

- Refletir sobre as mudanças que ocorreram na educação básica da rede pública desde o início da pandemia e seus impactos na vida de professores e alunos da região de fronteira trinacional.

- Estudar as mídias presentes na escola e como elas se configuram no atual contexto pandêmico acerca dos modelos de ensino adotados pelas redes de ensino e suas possibilidades de contribuírem para a construção do conhecimento numa perspectiva crítica e emancipadora.
- Contribuir com estudos e reflexões acerca da utilização das mídias na educação, produzindo conhecimentos, por meio de uma abordagem territorial, popular e interdisciplinar.

18- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: (Discriminar as atividades a serem desenvolvidas e descrever os procedimentos a serem adotados para a execução das mesmas)

Seguindo as bases da metodologia colaborativa que possibilita a transformação nos espaços educacionais em que pesquisadores, pesquisadoras e participantes partilham, propõem mediações e reconstrói conhecimentos, este projeto de extensão busca viabilizar diálogos e trocas, possibilitando visões mais ampliadas dos desafios e tensões vivenciados na educação básica durante a pandemia com ênfase às novas mediações pedagógicas e ao papel das mídias neste contexto.

Conforme Magalhães (2016), a metodologia colaborativa na pesquisa no âmbito da educação, considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros e, concomitantemente, contribuindo para que os saberes acadêmicos não se construam distanciados da realidade escolar.

Desta forma, organizado em 6 encontros quinzenais, online, via Google Meet, professoras e professores de diferentes localidades, realidades e experiências se encontram para manifestar suas opiniões e tensões, inerentes ao processo educativo onde novas perspectivas frente aos desafios cotidianos são discutidas, buscando criar ambientes de aprendizagens, reconstrução de ideias e possibilidades a todos os envolvidos por meio de diálogos colaborativos acerca da atuação e formação de professores diante da realidade que se mostra.

19 - CRONOGRAMA:

Relacionar as Atividades	Ano: 2022								
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set
1º Encontro: Introdução da proposta				x					
2º Encontro: Diálogos iniciais acerca da organização do ensino no início da pandemia					x				
3º Encontro: Reflexão acerca dos principais desafios encontrados frente às determinações dos órgãos responsáveis pelo ensino durante a pandemia					x				
4º Encontro: Estudos e proposições						x			
5º Encontro: Estudos e proposições						x			
6º Encontro: Encerramento e apresentação das conclusões do projeto							x	x	

20- RESULTADOS ESPERADOS:

Com a realização da proposta espera-se que no decorrer dos encontros se constitua uma sólida rede de diálogos geradores de debates e reflexões sobre as diferentes realidades e experiências inerentes ao processo

educativo onde novas perspectivas frente aos desafios cotidianos em contexto de pandemia são discutidas, buscando criar ambientes de aprendizagens, reconstrução de ideias e possibilidades a todos os envolvidos.

21 -REFERÊNCIAS:

BRASIL. **LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm Acesso em : 20 jun. 2021.

CEPAL – UNESCO. **Informe COVID-19.** In: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Disponível em https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf acesso em 25/05/2021 .

Costa, M. V.; Silveira, R. H e Sommer, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2003, n. 23 [Acessado 20 Março 2022] , pp. 36-61. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf>

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana.** Ed. Online. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FALS BORDA, O. **Por La praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla.** Tercer Mundo, Bogotá, 1979. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>

MAGALHÃES, M. C. C.. **Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar.** In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

SUZUKI, J. C.; ARAUJO, G. C.. **Coronavírus: contribuição e necessidade de uma análise espacial.** In: MORAES, Denise Rosana da Silva e SUZUKI, Júlio César; BORGES, Valterlei. **Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos.** : FFLCH/USP (recurso eletrônico) São Paulo, 2020.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo.** Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

22- EQUIPE DE TRABALHO:

22.1 SERVIDORES UNIOESTE (preencher um quadro para cada participante)				
22.1.1 NOME COMPLETO: Tamara Cardoso André				
CPF: 764.806.660-20	☒ (x) Docente Efetivo Universitário		☐ () Docente Temporário ☐ () Agente	
Regime de Trabalho: 40 horas	Carga Horária semanal dedicada à atividade :04 horas			
Colegiado :Programa de Pós Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF)			Centro: CELS	
Unidade Administrativa: ☐ () HUOP ☐ () REITORIA ☒ (x) CAMPUS de: Foz do Iguaçu				
E-mail: tamaracardosoandrefoz@gmail.com				
Telefone: (45) 98403 5212				
Endereço:				
22.1.2 FUNÇÃO:	☒ (X) Coordenador(a)*	☐ () Supervisor(a)	☐ () Instrutor(a)	
	☐ () Subcoordenador(a)*	☐ () Colaborador(a)	☐ () Consultor(a)	☐ () Ministrante
* Apenas um participante por atividade				

ASSINATURA DO PARTICIPANTE: 

ASSINATURA DA CHEFIA IMEDIATA** _____

**** quando se tratar da participação de técnico-administrativo com carga horária**

PLANO DE TRABALHO (descrever as atividades que serão desenvolvidas): Organizar a pauta e os conteúdos, participar dos encontros mediando os debates e contribuindo com efetivação da proposta.

22.1 SERVIDORES UNIOESTE (preencher um quadro para cada participante)

22.1.2 NOME COMPLETO: **Denise Rosana da Silva Moraes**

CPF: 739529319-34	☒ Docente Efetivo Universitário	☐ Docente Temporário	☐ Agente
-------------------	--	---	---------------------------------

Regime de Trabalho: 40 horas Carga Horária semanal dedicada à atividade : 04 horas

Colegiado: Programa de Pós Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF) Centro: CELS

Unidade Administrativa: ☐ HUOP ☐ REITORIA ☒ CAMPUS de: Foz do Iguaçu

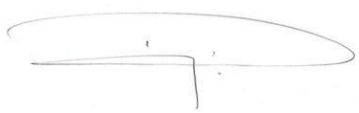
E-mail: denisepedagoga@gmail.com

Telefone: 45 99963 0522

Endereço: Rua Jorge Sanwais 1523 apto 401

22.1.2	☐ Coordenador(a)*	☐ Supervisor(a)	☐ Instrutor(a)
FUNÇÃO:	☒ Subcoordenador(a)*	☐ Colaborador(a)	☐ Consultor(a) ☐ Ministrante

*** Apenas um participante por atividade**

ASSINATURA DO PARTICIPANTE: 

ASSINATURA DA CHEFIA IMEDIATA** _____

**** quando se tratar da participação de técnico-administrativo com carga horária**

PLANO DE TRABALHO (descrever as atividades que serão desenvolvidas): Colaborar na organização da pauta e conteúdos, participar dos encontros mediando os debates e contribuindo com efetivação da proposta.

22.2 DISCENTES UNIOESTE:

NOME COMPLETO	Curso	Série	Turno	C/H semanal	TELEFONE E E-MAIL	CPF/REGISTRO ACADÊMICO
Luciane Cristina Silva	PPGSCF			4h	luciane_crisil@hotmail.com	CPF 005.765.429-89 / RA 103933

PLANO DE TRABALHO (descrever as atividades que serão desenvolvidas): Colaborar com a organização, monitoria e mediação dos encontros. Também poderá, como pesquisadora da temática, contribuir de forma pertinente aos debates.

Auxiliar os participantes com a inscrição e preenchimento da presença em cada encontro, bem como, após o término, solicitar a certificação aos participantes concluintes do projeto.

22.3 MEMBROS DA COMUNIDADE/PARTICIPANTES EXTERNOS:

NOME COMPLETO*	C/H SEMANAL	INSTITUIÇÃO / ENTIDADE	TELEFONE E E-MAIL	CPF Nº*	DATA NASCIMENTO*	FUNÇÃO

PLANO DE TRABALHO (descrever as atividades que serão desenvolvidas):

*dados necessários para o pagamento do seguro de vida

23 GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS

23.1 ÓRGÃO GESTOR DOS RECURSOS FINANCEIROS

IDENTIFICAÇÃO:

☐ UNIOESTE: ☐ PRAP ☐ SECRETARIA FINANCEIRA

☐ FUNDAÇÃO:

☐ OUTROS:

Foz do Iguaçu, 26 de Abril de 2022.



Assinatura do(a) Coordenador(a) da
Atividade