

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

NATÁLIA FONSECA DE ABREU RANGEL

Mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Licenciada em Pedagogia pela Uninter e em Ciências Sociais pela UFSC, nataliafarangel@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivos analisar a partir da teoria pedagógica libertadora de Paulo Freire aspectos sociopolíticos que envolvem o momento da pandemia e como afetaram e afetam a implementação do ensino remoto adotado por algumas instituições de ensino da educação básica no Brasil; refletir sobre construção do planejamento crítico para aulas on-line; coletivizar experiências e conhecimentos para instrumentalizar professoras(es) para o uso das ferramentas Padlet, Geoguessr e Edpuzzle para ensino remoto de forma que estimulem o aprendizado ativo; e explorar as possibilidades e limitações dessas ferramentas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa buscando aprofundar o significado dos conceitos centrais de Paulo Freire em sua pedagogia libertadora realizando reflexões levando em consideração o contexto escolar brasileiro no ensino básico (com foco no ensino fundamental), e a observação-participante proporcionada pela prática como professora de Inglês do ensino fundamental (I e II) em escolas da rede privada em Florianópolis-SC durante o ano de 2020. Concluiu-se que uma das maiores contribuições de Freire, é de que, apesar de o autor não ter vivido o que vivemos na contemporaneidade com o avanço da sociedade tecnológica e o agravo de uma crise socioeconômica por causa da pandemia da COVID-19, sua teoria pode ser mobilizada para a formação de docentes no ensino remoto, sendo de contribuição ímpar para o desenvolvimento de um ensino humanizado e crítico em ambientes virtuais.

Palavras-chave: Educação, Ensino remoto, Pedagogia libertadora, Paulo Freire, COVID-19.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou como qualquer ano letivo. Calendário escolar programado, livros e apostilas distribuídos, alunas(os) prontas(os) para mais um ano de muito aprendizado e socialização no ambiente escolar. Com a pandemia da COVID-19, houve a interrupção das atividades escolares do ensino básico como as conhecíamos no modo presencial devido ao necessário isolamento social para combater a transmissão do vírus.

Em um momento em que a maquinização parece nos distanciar e interromper nossas trocas enquanto seres humanos, este trabalho propõe uma visão de ensino remoto como um tipo de ensino diferente, que definitivamente não substitui ou é mais eficaz do que o ensino presencial, mas que apresenta outras possibilidades de construção de conhecimento significativo.

Tem-se por objetivos analisar aspectos sociopolíticos que envolvem o momento da pandemia e como afetam a implementação do ensino remoto adotado por algumas instituições de ensino da educação básica no Brasil, refletir sobre construção do planejamento crítico para aulas on-line, coletivizar experiências e conhecimentos para instrumentalizar professoras(es) para o uso das ferramentas Padlet, Geoguessr e Edpuzzle para ensino remoto de forma que estimulem o aprendizado ativo; e explorar as possibilidades e limitações dessas ferramentas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa buscando aprofundar o significado dos conceitos centrais de Paulo Freire realizando reflexões levando em consideração o contexto escolar brasileiro no ensino básico (com foco no ensino fundamental, bem como pela observação-participante proporcionada prática da autora como professora de Inglês do ensino fundamental (I e II) em escolas da rede privada em Florianópolis-SC durante o ano de 2020.

Leva-se em consideração a constatação de Paulo Freire (2011) sobre a relação entre teoria e prática: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2011, p. 24). Faz-se assim um esforço científico de contínua reflexão, indo da teoria à prática e vice-versa, para compreender como as relações sociais e educacionais realmente ocorrem em sua materialidade não apenas de maneira descritiva, mas de forma reflexiva.

Uma das maiores contribuições de Freire, é de que, apesar de o autor não ter vivido o que vivemos na contemporaneidade com o avanço da sociedade tecnológica e o agravo de uma crise socioeconômica por causa da pandemia da COVID-19, sua teoria pode ser mobilizada para a formação de docentes no ensino remoto, sendo de contribuição ímpar para o desenvolvimento de um ensino humanizado e crítico.

Este artigo está dividido em quatro seções, sendo a primeira delas “O problema da desigualdade social” em que se discute o problema da implementação do ensino remoto em um país onde as desigualdades socioeconômicas são gritantes e não há acesso igualitário à internet ou à computadores, tablets e celulares.

Na segunda seção intitulada “Educação bancária X Educação transformadora”, são explicitados conceitos centrais da pedagogia libertadora de Paulo Freire para refletir sobre a educação contemporânea no ensino básico com foco no ensino remoto.

Em seguida apresenta-se na terceira seção “Aspectos sociopolíticos das relações educacionais na internet e no ensino remoto” a problemática incluindo a precária implementação de emergência do ensino remoto na educação básica, envolvendo aspectos sociopolíticos e emocionais na relação entre poderes políticos, instituições, educadoras(es), educandos(as) e as comunidades envolvidas com as escolas, em especial, a família das(os) alunas(os).

Por fim, na seção “Práxis: teoria e prática em diálogo no ensino remoto na educação básica” são apresentadas ferramentas virtuais para o ensino remoto articulando as mesmas com atividades planejadas dentro de uma perspectiva crítica inspirada pelos conceitos de Paulo Freire visando a formação do ser humano integral, com acesso a conhecimento e formação cidadã.

METODOLOGIA

Para a realização deste artigo a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa (BECKER, 1993) buscando aprofundar o significado dos conceitos centrais de Paulo Freire em sua pedagogia libertadora principalmente nas obras *Pedagogia da Autonomia* (2011) e *Pedagogia do Oprimido* (2014). Também foi realizada pesquisa bibliográfica em artigos científicos de 2020 para contextualizar o trabalho em relação às relações educacionais no Brasil e a pandemia da COVID-19 e de dados sobre o acesso à internet por parte da população brasileira.

Além disso, os procedimentos para alcançar os objetivos envolveram reflexões levando em consideração o contexto escolar brasileiro no ensino básico (com foco no ensino fundamental), tendo sido realizada a observação-participante com anotações em caderno de campo proporcionadas pela prática como professora de Inglês do ensino fundamental (I e II, do segundo ao nono ano) em escolas da rede privada em Florianópolis-SC durante o ano de 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. O problema da desigualdade social

É impossível falar de ensino remoto no Brasil e não levar em consideração as profundas desigualdades sociais em nosso país, ainda mais em um trabalho em que a base teórica é a teoria de Paulo Freire que tanto fez na luta pela igualdade e pela qualidade da educação dos, como ele chamava, “oprimidos” (FREIRE, 2014). Como falar de ensino remoto se não há acesso a computadores, celulares, tablets e internet para grande parte da população brasileira?

De acordo com pesquisa da TIC Domicílios (2019), 71% das(os) brasileiras(os) possuem acesso à internet em seus domicílios. Em 2019, a população total do Brasil foi calculada em aproximadamente 210.147.125 pessoas (IBGE, 2019). O dado para pessoas sem acesso à internet de acordo com o TIC Domicílios (NIC.br, 2019) é de 28%, totalizando 58.841.195 pessoas. Estamos falando ainda de um número muito grande da população sem esse acesso. Sem contar na qualidade dessa internet, por vezes compartilhada entre muitas pessoas de uma comunidade.

Em relação às regiões do Brasil, os dados são esses:

Tabela 01: Acesso à internet em domicílio por região do Brasil

	Percentual (%)	Sim	Não
Região	Sudeste	75	25
	Nordeste	65	35
	Sul	73	27
	Norte	72	28
	Centro-oeste	70	30

Fonte: NIC.BR, 2019

Quando trazemos à tona essas informações em relação ao espaço urbano e rural temos os seguintes dados para domicílios com acesso à internet: 75% dos municípios no meio urbano têm acesso à internet, enquanto no meio rural esse número é de apenas 51% (NIC.br, 2019). Em relação às classes sociais os números de acesso à internet em domicílio são os seguintes (NIC.br, 2019):

- Classe A – 99%
- Classe B – 95%
- Classe C – 80%
- Classe DE – 50%

Estamos falando na desigualdade de acesso à internet que tem relação com cor, classe social e geografia. A pandemia da COVID-19 aprofundou e tornou ainda mais claras as desigualdades em termos educacionais. Enquanto as escolas privadas rapidamente se adaptaram à realidade das aulas on-line - de forma apressada e não perfeita, mas existente - a realidade e infraestrutura nas escolas públicas é bem diferente com raras exceções (ALVES et al., 2020). Isso sem levar em consideração ainda a limitação do acesso à internet e às aulas EAD para pessoas com deficiência.

A educação como direito de acordo com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); que antes da pandemia já demonstrava a desigualdade na qualidade, recursos e valorização de profissionais da educação; com a pandemia torna-se ainda mais apenas um conceito abstrato. Como podemos considerar a educação um direito em um ano em que muitos(as) alunos(as) não tiveram acesso a conteúdo nenhum e quem dirá a conhecimento e aprendizagem?

Apesar dessas considerações acerca do acesso à internet, com uma sociedade cada vez mais avançada tecnologicamente e em um momento de crise, o debate em relação à qualidade e validade do ensino à distância para alunos(as) da educação básica se faz necessário. Também se coloca como necessário o debate sobre a democratização do acesso à internet, tema que não será tratado no presente trabalho, mas que merece a reflexão: se a educação é um direito, o acesso à internet não deve também ser assim considerado?¹

1 Existem diversas iniciativas que levam em consideração a inclusão digital na educação básica buscando democratizar cada vez mais o acesso às tecnologias de informação (FRANÇA, 2012).

Essas reflexões são essenciais quando levamos em consideração as teorias educacionais críticas que entendem que a escola de forma hegemônica reproduz as desigualdades sociais (em especial as teorias crítico-reprodutivistas) (SUHR, 2012). Com o agravamento, por causa da pandemia da COVID-19, da crise política, econômica e social que estava já em andamento é possível ver o aumento do abismo social entre alunos(as) de escolas particulares e públicas (ALVES et al., 2020).

Com um número abundante de artigos e trabalhos acadêmicos sobre o ensino à distância no Brasil (GIOLO, 2008; ALMEIDA, 2003) e tendo como limitação o fato de que o foco desses trabalhos é a EAD no ensino superior, colocou-se aqui o desafio de pensar nessa modalidade de ensino na educação básica. São necessárias as colocações sobre desigualdade de acesso à internet, porém, tão importante quanto é raciocinar sobre a forma como o ensino remoto se deu em 2020 no sentido de qualidade de ensino, pois como colocam Oliveira, Gomes e Barcelos (2020): “A evidência é contundente e oportuna: não é a disponibilidade de equipamentos e o acesso à internet que fariam diferença, mas sim, como a tecnologia é inserida no contexto escolar.” (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020, p. 563).

Oliveira, Gomes e Barcelos (2020) apontam não só para a importância da prática docente tanto no ensino presencial como remoto, mas também para a limitação que urgência da implementação do ensino on-line no ensino básico trouxe no ano de 2020:

Se no Ensino presencial o papel do professor é fundamental, no Ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Ensino a distância. No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020, p. 562)

Apresentam-se ao longo deste trabalho, portanto, aspectos conectados a possíveis novas formas de desenvolvimento de planejamentos críticos, sistematizados e coerentes para aulas on-line sem almejar dar conta de outras tantas limitações que a observação do ensino remoto no ensino básico no ano de 2020 trouxe à tona como problemas de frequência dos(as) alunos(as), monitoramento do tempo gasto on-line, falta de motivação, participação e engajamento, problemas de conexão, sensação de solidão,

falta de investimento por parte do poder público, entre outros (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020).

Assim, ao invés de incentivar que docentes apenas se preparem para a retomada das aulas presenciais dando um profundo suspiro de alívio, busca-se encarar tudo o que foi vivido no ambiente escolar virtual (para quem teve acesso ao mesmo) como uma crítica construtiva, de que é possível fazer melhor para que no futuro estejamos mais preparadas(os) para amparar todas(os) as(os) estudantes da melhor forma possível numa situação similar, focando no que realmente importa: aprendizagem significativa, criação de vínculos sociais e fomentar a formação de cidadãos(ãos) aptas(os) para transformar a sociedade e entender seu lugar no mundo.

2. Educação bancária X Educação transformadora

Depois de ter apontado esses fatores em relação às desigualdades no acesso do ensino remoto, podemos inferir levando em conta as múltiplas experiências de educadoras(es) durante a pandemia (DIAS e PINTO, 2020) que o simples acesso a qualquer tipo de educação formal no ano de 2020 trata-se de um privilégio que aprofunda ainda mais as desigualdades sociais em um ano em que uns (em especial alunos de escolas privadas) tiveram acesso a algum tipo de ensino remoto e outros nenhum, ou pouco.

Falando em termos da qualidade desse ensino, o ensino remoto traz muitos debates similares aos debates do ensino presencial. O embate entre educação bancária e educação transformadora é um deles. De acordo com Freire (2011), a educação bancária trata-se da transmissão de conhecimento em que o(a) educador(a) é visto como detentor(a) do mesmo e os(as) educandos(as) são sujeitos passivos que recebem esse conhecimento, ou seja, o conhecimento é “depositado” neles(as).

A educação transformadora na perspectiva da pedagogia libertadora (FREIRE, 2011) permite com que os(as) alunos(as) se entendam como seres que fazem parte da história, ou seja, que podem conhecer o mundo e intervir no mesmo. Apesar do amplo acesso à teoria freiriana - e uma larga gama de teorias pedagógicas que propõem o combate ao ensino meramente conteudista (o ensino bancário), críticas feitas desde pedagogias não-críticas como a Escola Nova às pedagogias críticas (SUHR, 2012) - ainda vemos o ensino bancário amplamente disseminado nas instituições de educação básica.

Nesse sentido, o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017/2018) se apresenta como um embasamento que fortalece a

justificativa de planejamento de aulas que propõem um direcionamento do ensino para as competências e habilidades ao invés do foco primordial na transmissão de conteúdos livrescos: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim as escolas unificam um conjunto de aprendizagens essencial mantendo sua autonomia em relação à forma como isso será feito de maneira que seja possível desenvolver o que e como será ensinado levando em considerações aspectos socioculturais de cada região onde a escola se encontra que são relevantes para os(as) alunos(as) e a comunidade em seu entorno. No entanto, um dos principais obstáculos para a realização eficaz desse modelo é a manutenção de propostas utilitaristas de ensino no Brasil com cobranças para alcançar resultados em avaliações, vestibular ou ENEM² e o foco no ensino profissionalizante (SUHR, 2012).

A pedagogia libertadora entende a escola como um espaço não-neutro, tendo potencial tanto para adequar o(a) aluno(a) ao status quo, seguindo a ideologia dominante, tanto como de um lugar que pode proporcionar a compreensão de como se dá essa dominação e do que seria possível para a libertação (FREIRE, 2011).

Entender como funcionam as plataformas para aulas on-line e as ferramentas educativas disponíveis para essas aulas remotas, vai, portanto, muito além de apenas aplicar essas possibilidades para tornar a aula mais variada. A partir da teoria freiriana explorar pode-se buscar formas de desenvolvimento de sentimento de coletividade (mesmo nas aulas on-line em que há mais barreiras para tal); de noção de cidadania e participação nos processos históricos; de não-memorização automática dos conteúdos, mas de construção do conhecimento a partir do entendimento dos conceitos inseridos na realidade de cada estudante; enfim, da formação do ser humano de forma integral em que aspectos biopsicossociais são desenvolvidos e os conteúdos aprendidos tornem-se significativos para o(a) aluno(a).

Para tal, o ponto de partida para essa construção é não considerar o(a) aluno(a) um recipiente para depositar conteúdos, mas um ser que já traz conhecimentos e saberes, formas de ser e fazer de sua localidade e cultura.

2 Exame Nacional do Ensino Médio.

Para Freire (2011), aí está a centralidade do papel do(a) professor(a), que deve buscar conhecer seus(suas) alunos(as) para a elaboração de planejamentos de aula críticos, intencionais, que sejam adequados ao público direcionado levando em consideração aspectos culturais locais e a especificidade de cada turma, parte do que chama de rigorosidade metódica e pesquisa por parte da(o) educador(a).

Dentro desse planejamento, de acordo com Freire (2011), deve-se levar em consideração sua flexibilidade a partir das interações espontâneas que podem surgir durante a aula e ser férteis para a realização de perguntas geradoras que estimulam o olhar curioso sobre os objetos de estudo. A espontaneidade, no entanto, não significa apenas uma “facilitação” do processo por parte do(a) educador(a), de acordo com o autor o(a) professor(a) “deveria assumir um papel diretivo e informativo, mantendo uma autoridade dialógica e amorosa.” (SUHR, 2012, p. 146).

Outro autor que pode auxiliar na concepção de um ambiente escolar virtual que seja adequado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, durante as aulas remotas síncronas e assíncronas, é Vygostky (apud ZANELLA, 1994) com o conceito de Zona de desenvolvimento proximal, que consiste:

(...) no campo interpsicológico, constituído na e pelas interações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. E que interações são essas? Podem ser tanto interações adulto/criança, interações de pares ou mesmo interações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação. E qual o resultado dessa interação? (...) pode ser tanto o avanço como o retrocesso no desenvolvimento pois, qualquer que seja o resultado, este depende, fundamentalmente, do contexto social e do nível de confiança dos sujeitos envolvidos quanto aos seus pontos de vista. (ZANELLA, 1994, p. 108)

Nesse sentido é levado em consideração na ZDP o espaço entre o que o aluno já consegue realizar sozinho e o que tem potencial para realizar (SUHR, 2012). Pensando neste conceito, nota-se a necessidade de estratégias específicas para o ambiente virtual que proporcionem momentos de troca e sentimento de segurança, criando vínculos e a sensação de coletividade. É apenas por meio da interação que será possível realizar o aprendizado

significativo e isso se estende para momentos síncronos e assíncronos do modelo EAD.

Dentro dessa perspectiva são importantes os temas geradores propostos por Freire (SUHR, 2012), que surgem dos(as) próprios(as) educandos(as), que proporcionam debate e muitas vezes passam de uma visão ingênua para uma visão que necessita pesquisa, investigação e desenvolvimento do olhar crítico e científico.

3. Aspectos sociopolíticos das relações educacionais na internet e no ensino remoto

De acordo com Freire (2011; 2014) e diversos outros autores (BAUMAN, 2009; SENNET, 1999) que analisam o neoliberalismo, vivemos em uma sociedade marcada pelo individualismo e competitividade. Adicionando a esses fatores a vida on-line e a exigência de produtivismo e prazos curtos, o papel do(a) educador(a) no que coloca Freire (2011) como “pensar e agir certo”, ou seja, com crítica e ética em todos os processos se torna desafiador.

O pensar certo, de forma crítica, não é, no entanto, antagonista das novas tecnologias. Sobre este tema, destacam-se dois trechos da obra “Pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2011, p. 35): “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.” e: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.” (FREIRE, 2011, p.36). Isso significa que a internet e suas ferramentas por si só não são boas ou ruins, mas é preciso saber o porquê de seu uso e como se realiza esse uso.

No entanto, com a velocidade com a qual educadores(as) têm que produzir e com o isolamento muitas vezes até dos próprios pares, o imediatismo pode acabar tomando conta. A internet possibilita a multiplicidade de vozes, mas muito se quer falar, e pouco se quer aprender ou ouvir verdadeiramente, parte da humildade e do saber aprender do(a) educador(a) segundo Freire (2011). O que se pode chamar de “coachização da educação” também vem se alastrando, tomando emprestado o termo coachização de Silva (2020) que coloca a “coachização” como uma “produção subjetiva que se enuncia no meu ponto de vista, num contexto sociopolítico que esvaizia toda e qualquer possibilidade de angústia ou fracasso.” (SILVA, 2020, p.

436). Assim são privilegiando vídeos curtos, frases prontas e motivadoras e o saber superficial.

Como já mencionado, o trabalho de construção do conhecimento na relação educador(a)-educandas(os) de acordo com Freire (2011), deve levar em consideração não a simples transmissão de conhecimento, ou educação “bancária” como coloca, mas um ofício instigador por parte do(a) educador(a) e educando(a) participado conjuntamente nesse processo buscando a rigorosidade curiosa, de forma que cada vez mais o(a) educando(a) seja estimulado(a) a problematizar por si só os objetos estudados, estimulando cada vez mais sua autonomia.

Faz parte desse processo conhecer a produção de conteúdo construída pelos seres humanos ao longo da história, valorizar conhecimentos locais e estar aberto à produção de novos conhecimentos levando em conta que a maioria dos conhecimentos, conteúdos e interpretação sobre os mesmos é passível de transformação já que a construção do conhecimento passa por condições históricas, culturais e sociais, e essas condições mudam. Esse ciclo de desenvolvimento do pensamento crítico, de acordo com Freire (2011), deve andar junto no que chama de “dodiscência” (docência-discência). De acordo com o autor: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 2011, p. 28).

A internet definitivamente pode auxiliar nesse processo, em especial no sentido de pesquisa e investigação, em que, muitas vezes os(as) educandos(as) podem trazer dados que o(a) educador(a) desconhece, e, deve ter a humildade própria da ética educativa em reconhecer que desconhece colocando-se como humano em contínua formação (FREIRE, 2011). Nessas situações, apresenta-se uma possibilidade extremamente profícua para a produção de conhecimento crítico: como ler as informações disponíveis na internet.

Apesar de ser um terreno fértil no sentido de acúmulo de informações e dados, a internet também se apresenta como um terreno escorregadio e duvidoso. É trabalho do educador(a) de qualquer disciplina ensinar os caminhos para verificar a veracidade das informações na internet, ou seja, desenvolver o conhecimento crítico (FREIRE, 2011). Este ponto é válido tanto para educadoras(es) em aulas presenciais como em aulas on-line (em que o plágio se torna mais recorrente por haver menos supervisão do trabalho de aprendizagem dos estudantes). Pesquisar as fontes das informações bem como ensinar a fazer perguntas problematizadoras em relação às informações lidas é um trabalho de reflexão crítica que pode ser feito não somente

em relação às informações cotidianas como também em relação à história eurocêntrica tida como oficial e outros dados que são naturalizados e aceitos passivamente.

Para o exercício de cidadania, o combate às *fake news*³ se prova cada vez mais central quando vemos exemplos de como essas notícias vêm sendo instrumentalizadas tanto em relação à temas simples e cotidianos quanto em relação à temas relacionados ao poder de decisão e da vida política centrais na sociedade (SANTOS e MIRANDA, 2020).

Dentro dos pressupostos freirianos, claramente, o(a) docente não se colocaria como um(a) validador(a) ou invalidador(a) de notícias, mas ensinaria a(o) educanda(o) a refletir ela(o) mesmo(a) sobre os temas de forma que em um momento essa(e) educanda(o) não mais precise do auxílio das perguntas problematizadoras do(a) educador(a). Isso faz parte da formação leitora proposta pelo autor, quando o mesmo discorre sobre saberes essenciais ao(à) docente: “(...) saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos.” (FREIRE, 2016, p. 135, apud SANTOS e MIRANDA, 2020).

A comunicação dialógica é elementar para a pedagogia libertadora: “Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado.” (FREIRE, 2011, p. 38).

Mais além da verificação da qualidade das informações, a educação do ponto de vista da pedagogia da libertação possibilita o conhecimento, e não a simples memorização dos conteúdos. Isso significa que a informação passa a ser conectada com elementos da vida real do(a) estudante, que consegue relacioná-la com outros dados, informações e conteúdos materiais ou teóricos.

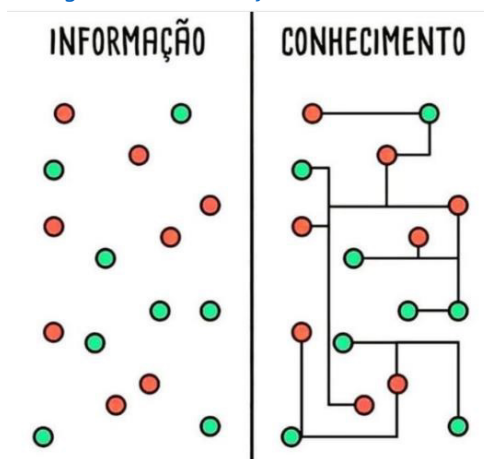
Assim o próprio conteúdo seria selecionado conforme sua relevância na vida dos seres humanos, sendo ao invés de um conteúdo livresco e enciclopédico, um conteúdo significativo “(...) sempre reavaliado em face das realidades sociais.” (SUHR, 2012). Assim, não é selecionado de forma aleatória, mas organizado e coerente para que possa ser emancipador.

Abaixo vemos uma imagem que pode ilustrar o processo pelo qual ocorre a crescente autonomização dos saberes ingênuos se transformando

3 Notícias falsas disseminadas que causam desinformação.

em pensamento crítico, em que se pode realizar conexão com a realidade e outros saberes prévios:

Imagem 01: Informação x Conhecimento



Fonte: Encantadores de pacientes, c2018. Disponível em: <encurtador.com.br/pBR67>. Acesso em 14 jan. 2020.

Nesse processo dialógico, Freire (2011) define a tarefa do(a) docente: “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir compreensão do que vem sendo comunicado.” (p. 39). Ao discorrer sobre todo esse processo de construção do conhecimento e o papel do(a) professor(a), cabe uma observação sobre o desconforto que as aulas remotas vêm causando em relação com o que deve ser ensinado e como.

Antes da pandemia, vinha se delineando um movimento de vigilância e cerceamento em relação à liberdade de expressão de professoras(es) por parte de responsáveis de alunos(as) e políticos. Delimitado legalmente a partir da inclusão do Projeto de Lei do Senado, nº 193/2016, pretendia “tipificar e repreender, punir o ‘assédio’ ideológico nas escolas” (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2020, p. 205). Como citado anteriormente, Freire (2011; 2014) não via a escola como um espaço neutro, e entendia que a escola deveria um espaço de exposição de posições divergentes que fortaleceria a democracia.

Tal posicionamento em relação a professoras(es) e o ensino, tornou ainda mais desconfortável a transição das aulas presenciais⁴ para as aulas on-line que passam a ser gravadas (tanto aulas síncronas como assíncronas)⁵, reforçando essa sensação de vigilância por parte dos responsáveis pelos(as) alunos(a), em especial em escolas privadas mas também ocorrendo em instituições de educação públicas, em que a educação é vista do ponto de vista que Freire(2011) chamou de “ética do mercado” ao invés do que deveria ser a “ética universal humana”, de forma que o diálogo é impedido e a educação é vendida como mercadoria.

Somado ao estresse causado por todas as precauções necessárias para não contrair um vírus ainda fora de controle, as adaptações rápidas e precárias para o modo de ensino on-line, há também esse fator decorrente da crescente polarização política que o Brasil vem sofrendo⁶, cada vez mais impedindo espaços de diálogo seguros que seriam primordiais para que a pedagogia libertadora fosse colocada em prática. Dessa forma, represálias sobre colocações ou até mesmo ameaças de demissão de professores(as) são temidas nesse cenário em que há maior sensibilidade para assuntos contemporâneos como a própria pandemia e as relações econômicas e internacionais do Brasil no presente momento.

A rigidez metódica que Freire (2011) coloca é justamente o contrário do conceito de “doutrinação ideológica” com o qual foi conectado pelo movimento Escola sem partido e pelo governo federal vigente durante a pandemia⁷, uma vez que, como descrito, são trabalhados não apenas con-

- 4 Em que já houve diversos casos de gravações ilegais das aulas sem autorização de professoras(es), colegas, ou direção escolar. Fonte: AQUINO, Renata. Censura e gravação de aulas. **Professores contra o Escola sem partido**, 2020. Disponível em: <<https://profscontraoesp.org/2020/03/29/censura-e-gravacao-de-aulas/>>. Acesso em 14 jan. 2021.
- 5 As aulas síncronas são realizadas ao vivo, ou seja, as aulas acontecem com professor(a) e alunos(as) on-line ao mesmo tempo, sendo possível a interação instantânea. Aulas assíncronas envolvem vídeos gravados com aulas sem interação, ou outros materiais e atividades audiovisuais, de leitura, entre outros, sem haver interação ao vivo.
- 6 Entre a esquerda e direita política em especial a partir do segundo mandato do governo de Dilma Rousseff. Fonte: MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. Das jornadas de junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 945-970, Dec. 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/FMNQT>. Acesso em 13 jan. 2021.
- 7 O presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, chegou a chamar Paulo Freire de “energúmeno” além de doutrinador. Fonte: MAZUI, Guilherme. Bolsonaro chama Paulo Freire de ‘energúmeno’ e diz que TV Escola ‘deseduca’. **G1**, Brasília, 16 dez. 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/Nu67N>>. Acesso em 15 jan. 2021.

teúdos, mas o desenvolvimento da autonomia para que a(o) aluna(o) possa interpretar por si só o mundo.

A seguir veremos alguns exemplos concretos de atividades em aulas on-line síncronas ou assíncronas que podem ser adotados no ensino de disciplinas no ensino básico tendo como pressuposto conceitos centrais da pedagogia libertadora que já foram explicitados neste trabalho.

4. Práxis: teoria e prática em diálogo no ensino remoto na educação básica

Entendendo a multiplicidade de processos complexos apresentados que envolvem este momento de pandemia, relações históricas, sociopolíticas e afetivas que permeiam a educação, algumas propostas didáticas de atividades em que foram utilizadas ferramentas inovadoras para a educação na internet são aqui apresentadas, analisando-se quais aspectos da pedagogia libertadora podem ser identificados nessas atividades e suas potencialidades, ainda que tenham suas limitações.

As ferramentas apresentadas aqui - Padlet, GeoGuessr e Edpuzzle requerem acesso à internet para funcionamento, cadastro do(a) professor(a) para sua utilização e foram usadas em suas versões gratuitas (existem versões pagas que oferecem mais recursos que não foram testadas). As atividades são apresentadas de forma ilustrativa para fomentar novas ideias ou novas aplicações de ideias em aulas remotas e apresentar as ferramentas que podem ser utilizadas para estimular a criatividade pedagógica do(a) educador(a).

Pensando num contexto em que se proporcione um ambiente virtual adequado para a interação, estimulando essa interação de forma ordenada para que todos(as) tenham um momento para participar das aulas de forma ativa e crítica, como exemplo de uso da plataforma Padlet, expõe-se a seguinte atividade:

Padlet: o Padlet é uma plataforma interativa que proporciona a criação de murais, linhas do tempo, mapa, entre outros, em que se podem adicionar fotos, vídeos e/ou textos. Foi realizada no oitavo ano do Ensino Fundamental uma atividade com o mural de cunho não só gramatical para o ensino da língua inglesa, mas também para estreitar vínculos entre a turma que vinha tendo pouco contato de forma geral. A atividade era sobre “I used to...” (em português: “eu costumava”). Nessa atividade os(as) alunos(as) postaram durante a aula síncrona uma frase com uma coisa que costumavam

fazer no passado, mas agora não fazem mais. Uma das frases, por exemplo, foi “Eu costumava caçar pokémons na rua”. As instruções antes da atividade de como acessar o site foram claras e também a instrução de não assinar a frase com o nome do(a) autor(a)-aluno(a).

Assim, ao fim da atividade (as postagens acontecem em tempo real, o que torna a atividade um tanto mais empolgante), olhando para o mural com as frases de vários(as) colegas, foi lida frase por frase e os(as) alunos(as) tentavam adivinhar a quem a frase pertencia e explicar o porquê. A atividade tratou de um fato real sobre a vida dos(as) educandos(as) (“eu costumava...”), incentivou a pesquisa de termos desconhecidos para poderem se expressar, reforçou o uso do idioma inglês e a interação proporcionando um momento de conhecer melhor os(as) colegas com quem não se estava interagindo durante as aulas on-line.

Com a limitação das atividades em grupo no modo presencial, o Padlet apresenta inúmeras possibilidades em diversas disciplinas escolares tanto nas atividades síncronas como também na modalidade de “tarefa de casa” tendo como horizonte elementos de cooperação, interação e aprendizado significativo por meio da criação de murais, mapas, linhas do tempo entre outros que também instiguem o olhar investigativo e a ação dos(as) estudantes por meio de um desafio colocado pelo(a) professor(a) como propunha Freire (2011) tal como explicitado na seção “Aspectos sociopolíticos da relação entre internet e ensino remoto”.

Geoguessr: este website consiste na apresentação de fotos de localidades ao redor do mundo em que se deve adivinhar de que lugar se trata, no modelo de jogo. As fotos contam com visão 360° de forma que é possível interagir com a imagem, clicando com o mouse para ver o que há ao redor com imagens do Google *maps*. A criação de atividades por meio dessa ferramenta pode proporcionar diversos elementos necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico tal qual proposto por Freire (2011;2014) como: pesquisa e investigação - alunos(as) pedem para dar zoom em certos pontos da foto para tentar identificar idiomas, pessoas, roupas, etc.; interação e comunicação dialógica – é possível pedir para que os(as) alunos(as) cheguem a um consenso do porquê a foto representa tal lugar, promovendo também o debate antes de realizar uma tentativa de acertar a localização da foto no mapa mundi; desenvolvimento de habilidades geográficas, históricas e reconhecimento e respeito às diferenças culturais.

A ferramenta demonstra muito potencial quando usada a partir da ideia de perguntas geradoras que instiguem os(as) alunos(as) a fazerem parte

de seu aprendizado podendo ser utilizadas em diversas disciplinas como Português, História, Língua estrangeira e Geografia.

Edpuzzle: este website é uma plataforma que proporciona a intervenção do(a) educador(a) em vídeos previamente existentes do Youtube, ou mesmo criados pelo(a) próprio(a) educador(a), com perguntas e reflexões direcionadas no decorrer do vídeo – sendo possível a introdução de quantas perguntas ou reflexões o(a) educador(a) desejar. As questões inseridas podem ser de múltipla-escolha ou dissertativas.

A criação de atividades nessa plataforma possibilita a personalização das perguntas e escolha dos vídeos para cada turma de forma com que a atividade tenha um significado para além do genérico, que realmente envolva a turma em um processo de investigação e reflexão, coisa que apenas o(a) educador(a) com um olhar atento, buscando mediar o conhecimento, pode fazer. O(a) educador(a) pode inferir, por exemplo, que a maior parte da turma se interessa por Harry Potter. Por que não inserir um vídeo de uma cena de Harry Potter para desenvolver, no caso da Língua Portuguesa, a interpretação de texto? Dentre tantas outras atividades possíveis a partir de perguntas geradoras que estimulem o pensamento crítico.

Essa ferramenta pode ser uma boa possibilidade para a criação de atividades individuais que auxiliam na avaliação processual e permanente, preferível por Freire (2011) às avaliações formais em forma de teste, uma vez que é difícil essa avaliação individual nas aulas remotas, principalmente em grandes turmas. Para o autor:

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. (FREIRE, 2011, p. 64)

Assim, a avaliação serve tanto para reavaliação da metodologia e atividades propostas pelo(a) professor(a) como para conhecer melhor o(a) aluno(a) e saber como anda seu desenvolvimento. O conceito de Zona de desenvolvimento proximal de Vygostsky apresentado anteriormente neste artigo também auxilia nesse processo e dialoga bem com Freire. Por ter a possibilidade de criação de perguntas personalizadas que podem ser de múltipla escolha ou dissertativas, é possível evitar ou diminuir situações

de plágio por parte dos(as) alunos(a) com o desenvolvimento de perguntas originais sobre os vídeos que podem gerar maior interesse neles(as). Também é possível o feedback individual, proporcionando comunicação direta entre educando(a) e educador(a) sem a necessidade de exposição para demais colegas, fortalecendo laços afetivos, ou como Paulo Freire (2011) coloca o “querer bem” aos(às) estudantes, coisa que só é possível os(as) conhecendo.

Foram aqui apresentadas ferramentas para aulas remotas que por si só nada significam. Como demonstrado, é necessário um planejamento crítico sobre como as atividades podem ser desenvolvidas dentro de um conjunto de habilidades que se busca desenvolver e como é possível introduzir a atividade sem que ela se torne apenas “mais alguma coisa para fazer” para os(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram apresentados os principais conceitos de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora como educação bancária e libertadora, pensar certo, temas geradores, ética, entre outros, demonstrando como essa leitura de um dos grandes nomes da pedagogia crítica brasileira pode contribuir para a construção de aulas mais humanizadas e significativas mesmo que por meio do ensino remoto nesse momento de disseminação da pandemia da COVID-19 no Brasil e no mundo.

Também foram explicitados aspectos sociopolíticos que podem ser um incentivo para o desenvolvimento de aulas mais humanizadas e com participação ativa de estudantes no ensino básico (como a implementação da BNCC), bem como obstáculos para sua realização como a desigualdade de acesso a bens e internet, aspectos político-ideológicos como cerceamento da liberdade de expressão de educadoras(es) e o fomento do modelo de ensino tecnicista focado em resultados em avaliações como vestibulares e ENEM e formação profissional.

Em um momento angustiante em que já há mais de 500 mil mortes causadas pela COVID-19, busca-se inspirar professores(as) na busca por novas possibilidades com rigorosidade curiosa como Freire almejava, sem, no entanto, romantizar esse período, entendendo as limitações nesse momento e a quantidade de trabalho e sentimentos que o isolamento social causou tanto para educadores(as) quanto para alunos(as). O ano de 2021 iniciou no modelo remoto ou híbrido em grande parte das escolas do país, de forma

que é preciso aprimorar o ensino remoto mesmo que não seja o ideal para o ensino básico.

Por fim foram exploradas três ferramentas de possível utilização para aulas remotas tanto síncronas como assíncronas, são elas: Padlet, Geoguessr e Edpuzzle. Longe de serem um fim em si mesmas, as atividades foram cotejadas com preceitos da pedagogia libertadora, em especial, conceitos de Paulo Freire que podem proporcionar diálogo fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico e cada vez mais autônomo por meio da relação dialógica entre das(os) educandos(as) e educadoras(es).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, Dec. 2003. Disponível em: <<https://bityli.com/zQ6Vw>>. Acesso em 9 jan. 2021.

ALVES, Thiago et al. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, Aug. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122020000400979&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jan. 2021. Epub Aug 28, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 3 jan. 2021.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem Partido” para quem?. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro,

v. 27, n. 102, p. 204-222, Mar. 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/AITZ7>. Acesso em 15 jan. 2021. Epub Oct 22, 2018.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Set. 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/hKLQ5>. Acesso em 20 jan. 2021. Epub July 06, 2020.

FERREIRA, Gabriel da Silva. Formação continuada, satisfação profissional e carreira docente: reflexões sobre a alteração do plano de carreira do magistério municipal de Novo Hamburgo/RS (2009-2011). **Anais eletrônicos XV SEGET** – Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia, 2018, Resende-RJ. Anais. Disponível em: <<https://bityli.com/lridw>> Acesso em 10 jan. 2021.

FRANÇA, Célia da Conceição de Assis. **Inclusão digital na educação básica brasileira - projeto UCA no estado do Pará**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, p. 139, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, Dec. 2008. Disponível em: <<https://bityli.com/lnBka>>. Acesso em 14 Jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/Z69QO>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NÚCLEO DA INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação**: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. Disponível em <<https://bityli.com/CqeCu>>. Acesso em 20 jan. 2021. Epub 06-Jul-2020.

SANTOS, Maria Celça Ferreira dos; MIRANDA, Cícero Anastácio Araújo de. Proposta de formação de leitores críticos para o combate às fake news. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, Ano VI, Edição Nº 08 – Vol. I – Jul/ 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/geppele/article/view/60255>> Acesso em 10 jan. 2021.

SENNETT, Richard. **Corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Juliana Damiana dos Santos. **Expressões da Psicologia**: reflexões e práticas em tempos de pandemia. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/11/ebook_expressoes.pdf>. Acesso em 17 jan. 2021.

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em <<https://bityli.com/tKUtd>>. Acesso em 16 jan. 2021.