



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA
BAHIA – CAMPUS SALVADOR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

STELA MARQUES SEIXAS PIMENTA

**ATRAVESSANDO A PANDEMIA DE COVID-19:
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO, COMUNIDADES DE PRÁTICAS, APRENDIZAGEM
SITUADA NA ESCOLA E VÍDEO AULA**

**SALVADOR, BAHIA
2024**

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia – Campus
Salvador
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

ATRAVESSANDO A PANDEMIA DE COVID-19:
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO, COMUNIDADES DE PRÁTICA, APRENDIZAGEM SITUADA
NA ESCOLA E VÍDEO AULAS

Apresentada por: Stela Marques Seixas Pimenta
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz

Salvador – Bahia
2024

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ATRAVESSANDO A PANDEMIA DE COVID-19: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL,
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, COMUNIDADES DE PRÁTICAS,
APRENDIZAGEM SITUADA NA ESCOLA E VÍDEO AULA

STELA MARQUES SEIXAS PIMENTA

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profª Drª. Tereza Kelly Gomes Carneiro

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profª Drª. Rosemary Lapa de Oliveira

Membro Externo – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Documento assinado eletronicamente por **ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 10/05/2024, às 12:54, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Tereza Kelly Gomes Carneiro, Coordenador(a) do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica**, em 10/05/2024, às 12:56, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO VERA CRUZ DINIZ, Professor Efetivo**, em 14/05/2024, às 09:34, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
informando o código verificador **3525366** e o código CRC **FD5F6BAA**.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

P644a Pimenta, Stela Marques Seixas

Atravessando a pandemia de covid-19: ensino remoto emergencial, tecnologia da informação e comunicação, comunidades de prática, aprendizagem situada na escola e vídeo aulas / Stela Marques Seixas Pimenta; orientador Marcelo Vera Cruz Diniz -- Salvador, 2024.

137 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2024.

1. Aprendizagem situada. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Tecnologias da comunicação e informação. 4. Vídeo aulas. I. Diniz, Marcelo Vera Cruz, orient. II. TÍTULO.

CDU 37.016:811.134.3

À Mainha, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Todo caminhar é uma jornada compartilhada. Chegando ao final desta etapa, desejo expressar minha profunda gratidão àqueles que estiveram ao meu lado de maneira incondicional.

Mainha, meu agradecimento mais sincero e profundo. Sem você, minha vida não tem sentido. Meu amor por você é infinito.

Pai, que agora está em minha memória, sei que continua a torcer por mim de algum lugar especial. Sua falta é imensa, mas seu legado perdura.

Aos meus Daniela, Daniel e Dante, peço desculpas pelo distanciamento causado por minhas ocupações com trabalho e estudos. Saibam que os amo.

Maurício, agradeço por caminhar ao meu lado e por todas as cobranças e reclamações que, de maneira paradoxal, sempre apoiaram e impulsionaram minhas decisões. Você foi, sem dúvida, minha melhor companhia.

Professor Marcelo, agradeço por aceitar me orientar nesta jornada tão importante para minha carreira e crescimento pessoal. Obrigada pelas conversas e apoios. Que Deus ilumine sua vida e a de sua família.

À minha querida Frida, minha companheira de quatro patas, não poderia deixar de expressar minha gratidão por todo carinho, companheirismo e preocupação. Você, de muitas maneiras, me salvou.

A Deus e ao meu mentor e protetor, minha enorme gratidão.

Que todos aqueles que fizeram parte desta jornada saibam que sou eternamente grata por suas presenças em minha vida.

RESUMO

Este trabalho parte da análise das mudanças estruturais e pedagógicas desencadeadas pelo Ensino Remoto Emergencial, uma resposta rápida à necessidade de isolamento social durante a pandemia de Covid-19. Explora-se a adaptação do sistema educacional brasileiro a essa nova realidade e as questões decorrentes desse contexto. A dissertação busca discutir a prática pedagógica durante a pandemia e a transição de volta ao ensino presencial, especialmente no contexto do ensino remoto, bem como a formação dos professores e professoras para essa realidade, com foco nas novas tecnologias da comunicação e informação. Destaca-se a teoria da Aprendizagem Situada como uma lente conceitual central, explorando como a aprendizagem em ambientes de trabalho pode influenciar na construção de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades. Além disso, o texto ressalta a contribuição do ensino da língua portuguesa para a formação integral dos (as) estudantes. Por fim, propõe-se um produto educacional voltado para professores e professoras de língua portuguesa: uma trilha formativa composta por 10 (dez) vídeos que abordam o uso das vídeo aulas na prática pedagógica, visando auxiliar os (as) docentes na construção e implementação desses recursos em seu trabalho.

Palavras-Chave: Aprendizagem Situada; Ensino de Língua Portuguesa; Tecnologias de Comunicação e Informação; Vídeo aulas.

ABSTRACT

This paper begins with an analysis of the structural and pedagogical changes triggered by Emergency Remote Teaching, a rapid response to the need for social isolation during the Covid-19 pandemic. It explores the adaptation of the Brazilian educational system to this new reality and the issues arising from this context, which are still underexplored. The dissertation seeks to discuss pedagogical practice during the pandemic and the transition back to face-to-face teaching, especially in the context of remote teaching, as well as teacher training for this reality, focusing on new communication and information technologies. Situated Learning theory is highlighted as a central conceptual lens, exploring how learning in work environments can influence knowledge construction and skill development. Additionally, the text emphasizes the contribution of Portuguese language teaching to the comprehensive education of students. Finally, an educational product aimed at Portuguese language teachers is proposed: a formative trail consisting of 10 videos addressing the use of video lessons in pedagogical practice, aiming to assist teachers in the construction and implementation of these resources in their work.

Key words: Situated Learning, Portuguese language teaching, communication and information technologies, video lessons

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Linha do tempo: Marcos legais da regulamentação educacional no momento pandêmico.

Imagem 2: Mapa mental criado a partir do texto de Moser *et al* 2013

Imagem 3: Percurso formativo de vídeo aulas

Imagem 4: Apresentação do formulário de validação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tabela criada a partir do texto de Irandé Antunes (2003)

Quadro 2: Tabela criada a partir de experiência pessoal

Quadro 3: Resumo da escala *Likert* dos itens avaliados

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Maior titulação dos validadores e validadoras

Gráfico 2: Tempo de atuação na área de ensino dos validadores e validadoras

Gráfico 3: Avaliação sobre a qualidade geral das vídeo aulas

Gráfico 4: Qualidade técnicas das vídeo aulas

Gráfico 5: A clareza das informações apresentadas nas vídeo aulas

Gráfico 6: A metodologia utilizada nas vídeo aulas para engajar os professores e promover o uso das vídeo aulas

Gráfico 7: Organização e estrutura das vídeo aulas

Gráfico 8: A facilidade de aplicação dos conceitos e estratégias apresentados nas vídeo aulas na sua prática pedagógica

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPI – Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ERE – Ensino Remoto Emergencial

NTE – Núcleo Territorial de Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde

PBD – Pesquisa Baseada em Design

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROSUB – Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SABE – Sistema de Avaliação Baiano de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAGA – Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem

SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS IMPLICAÇÕES	22
3 O ENSINO DE PORTUGUÊS E A FORMAÇÃO INTEGRAL	39
3.1 FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE	48
4 APRENDIZAGEM SITUADA: UM CAMINHO POSSÍVEL DE FORMAÇÃO	51
5 VIRTUALIZANDO E AS NOVAS RELAÇÕES DIGITAIS EM SALA DE AULA	61
5.1 VÍDEO AULAS: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA ERA DIGITAL.....	68
6 METODOLOGIA	71
7 PRODUTO EDUCACIONAL	74
7.1 PLANO DE AULA DOS VÍDEOS	75
7.2 METODOLOGIA	85
7.2.1 CARACTERÍSTICAS	85
7.2.2 TRILHA METODOLÓGICA	89
7.3 MÉTODO DE VALIDAÇÃO	95
7.4 ANÁLISE DOS DADOS	96
7.4.1 PERFIL DOS VALIDADORES	96
7.4.2 RESULTADO DA VALIDAÇÃO	98
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO	112
APÊNDICE B – PLANILHA COM RESPOSTAS DOS VALIDADORES	116
ANEXO A – DECRETOS FEDERAIS E RESOLUÇÕES DO CNE	117
ANEXO B – DECRETOS ESTADUAIS	120

1. INTRODUÇÃO

A Pandemia de Coronavírus SARS-CoV-2, que causa a doença infecciosa Covid-19, iniciou-se no final do ano de 2019, alastrou-se pelo mundo nos anos subsequentes de 2020 e 2021, e teve um impacto significativo em diversas áreas e a Educação não foi exceção. A rotina escolar foi amplamente afetada, com a suspensão das aulas e a expectativa de um retorno sem aulas convencionais, revelando um novo cenário em que a presença física assumiria uma nova característica. Professores (as) em todo o mundo tiveram que se adaptar a essa nova realidade educacional e assumir um novo comportamento perante essa situação.

Diante desse cenário, surgiram muitas dúvidas e inseguranças em relação à prática do Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma vez que as práticas pedagógicas precisavam se adequar e os (as) professores (as) precisavam compreender como conduzir seu trabalho sem renunciar a sua filosofia de ensino. Ficou evidente que repensar as práticas docentes seria fundamental para contribuir tanto no campo pessoal quanto no acadêmico-científico, em termos de formação docente e autoformação.

Conforme a vacinação avançava e o número de casos diminuía, o retorno às aulas se tornava inevitável. Assim, o ensino híbrido foi planejado, mas sua implementação trouxe consigo questionamentos. Por fim, ocorreu o retorno completo às aulas presenciais. No entanto, mesmo com o retorno às salas de aula, a pandemia destacou grandes lacunas na formação dos (as) professores (as), especialmente por não ter ocorrido de forma contínua. Na educação básica, em nível médio, no Estado da Bahia, onde atuo como professora, a implantação das aulas remotas e híbridas foi repentina, suscitando questionamentos sobre a política de formação e preparação do corpo docente.

Como professora da rede estadual de ensino há cinco anos, tive a oportunidade de vivenciar o contexto aqui estudado. Paralelamente, também lecionava na rede privada, embora este último não seja objeto de estudo nesta dissertação. No entanto, a comparação entre as duas esferas se tornou inevitável para mim, devido à organização e rapidez da instituição privada em tentar manter as aulas o mais próximo do formato presencial, ao engajamento e

participação dos (as) estudantes, que possuíam acesso à internet banda larga, tecnologia de ponta e ambientes confortáveis para assistir às aulas.

A realidade na rede pública foi bastante diferente. Houve uma sensação de abandono por parte do governo estadual, com alunos e alunas que mal tinham acesso a um celular e enfrentavam restrições no uso da internet. Muitos estudantes não tinham espaços adequados para o estudo, vivendo em casas apertadas onde dividiam o quarto com outros irmãos e parentes.

Além disso, deparei-me com colegas de profissão que sequer possuíam um computador ou notebook, tendo que escrever suas atividades à mão e fotografá-las para postar nos grupos de *WhatsApp*, dificultando a aprendizagem e sem lançar mão de metodologias mais atraentes para o momento. Esses profissionais desconheciam o uso das tecnologias de informação e comunicação, ou não tinham interesse em aprender.

No que diz respeito à minha prática pedagógica, empenhei-me em aprimorar a experiência das minhas aulas *on-line*, utilizando diversas ferramentas disponíveis. No âmbito das videoconferências, adotei o *Google Meet* como plataforma principal, proporcionando não apenas interação em tempo real, mas também explorando seus recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. Além disso, priorizei a clareza nas explicações, garantindo que o conteúdo fosse apresentado de maneira acessível e objetiva, a fim de facilitar a compreensão dos (as) alunos (as).

No sentido de oferecer suporte adicional e consolidar o aprendizado, incorporei o uso de *Google Formulários* para atividades de reforço, promovendo a prática e a aplicação dos conceitos abordados durante as aulas. A interação e colaboração entre os (as) estudantes foram estimuladas por meio de fóruns na plataforma *Google Classroom*, cujas discussões e trocas de ideias foram incentivadas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Reconhecendo a importância da flexibilidade no ambiente virtual de aprendizado, também desenvolvi a prática de gravar aulas e disponibilizá-las na plataforma *YouTube*. Isso permitiu que os estudantes revisitassem o conteúdo quando necessário, promovendo autonomia e personalização do processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem integrada e abrangente, busquei não apenas transmitir conhecimento, mas também criar um ambiente *on-line* rico

em recursos e estratégias que favorecessem o engajamento e a efetiva assimilação dos conteúdos por parte dos (as) alunos (as).

A partir dessa inquietação, surgiu o interesse em estudar o impacto da pandemia nesse período específico. Como é possível perceber, mesmo com tantos recursos tecnológicos disponíveis, muitos (as) professores (as) ainda se limitam a uma abordagem bancária de explicação de conteúdo, deixando de explorar as inúmeras possibilidades educacionais oferecidas pelas tecnologias atualmente disponíveis.

Para além do período mencionado, no desempenho de meu papel como educadora, sempre me questioneei sobre como aprimorar o processo de ensino por meio de metodologias eficazes, visando superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos de maneira envolvente e dinâmica. Ao refletir sobre minha trajetória na educação até o momento, destaco a constante preocupação com o ensino na educação básica. Particularmente, durante a pandemia, percebi a necessidade de adotar recursos mais dinâmicos e motivadores no contexto educacional, como resposta aos desafios apresentados por esse cenário atípico.

Diante desse contexto, surge o desejo de incentivar e contribuir ativamente para a formação de professores (as), reconhecendo a importância de prepará-los (as) para a utilização eficaz de interfaces inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, almejo explorar a experiência adquirida durante minha participação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), que foi feito integralmente de forma remota e *on-line*, para, por meio de uma pesquisa aprofundada, propor a criação de vídeo aulas. Essas vídeo aulas serão desenvolvidas com o intuito de apoiar os (as) educadores na construção e implementação eficiente dessas interfaces de ensino, contribuindo assim para uma abordagem mais integral na educação de seus alunos e suas alunas.

Ao fornecer orientações práticas e estratégias fundamentadas na pesquisa, busco não apenas capacitar os (as) professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, mas também inspirá-los (as) a adotar práticas pedagógicas mais envolventes e adaptadas às demandas atuais. Dessa forma, minha intenção é promover uma educação mais significativa e estimulante, capaz de atender às necessidades específicas dos estudantes,

especialmente em um contexto que demanda inovação e flexibilidade no processo educativo.

Nesse contexto, com o objetivo de realizar uma análise e contribuir para o processo de formação do corpo docente, não só da escola em que trabalho, como também a todos que sentirem desejo dessas orientações, apresentamos a seguinte questão:

Como desenvolver um produto que auxilie os (as) professores (as) de língua portuguesa da educação básica, de maneira eficiente, para desenvolver habilidades na criação de vídeo aulas, a fim de potencializar o suporte à aprendizagem em sala de aula?

Com o intuito de amenizar esse problema, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar e desenvolver estratégias e recursos específicos que possam ser incorporados no produto educacional, visando eficientemente auxiliar os professores e as professoras de Língua Portuguesa na criação de vídeo aulas. Este objetivo busca aprimorar suas habilidades pedagógicas digitais, com o intuito de potencializar o suporte à aprendizagem em sala de aula na educação básica.

Para alcançar esse propósito, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: **analisar** a implementação do ensino remoto; **investigar** os processos de formação docente dos (as) professores (as) da educação básica; e **propor** um produto que dê suporte na prática docente.

Esse trabalho se enquadra dentro da pesquisa aplicada, que é uma abordagem científica que se concentra na aplicação prática do conhecimento para resolver problemas do mundo real. Diferentemente da pesquisa básica, que busca ampliar o entendimento teórico ou acadêmico de um fenômeno, a pesquisa aplicada está voltada para a resolução de questões específicas que surgem na prática e têm implicações imediatas na vida cotidiana ou em contextos específicos.

De acordo com a definição de Gil (2019), a pesquisa aplicada tem como objetivo fundamental a solução de problemas identificados nas sociedades em que os pesquisadores estão inseridos. Isso implica que os estudos aplicados buscam fornecer respostas práticas, desenvolver intervenções ou propor inovações que possam ser implementadas para melhorar situações concretas.

A pesquisa em questão tem como objetivo explorar o potencial das vídeo aulas como uma ferramenta significativa para os (as) professores (as) de Língua Portuguesa na educação básica, concentrando-se na formação continuada desses educadores. A problemática central abordada nesta pesquisa reside na eficácia do uso de vídeo aulas para promover o engajamento dos (as) alunos (as). Nesse contexto, questiona-se como os professores e as professoras podem aprimorar suas estratégias de ensino ao incorporar vídeo aulas, visando a uma melhoria palpável, por se tratar de um recurso bastante utilizado pelos adolescentes e se encontrar acessível a quase todos, no processo de aprendizagem.

A pesquisa parte da premissa de que o desenvolvimento de metodologias pedagógicas eficazes é fundamental para otimizar a aplicação das vídeo aulas no contexto educacional. Ao destacar a importância da formação continuada dos professores e professoras, a investigação busca analisar de que maneira as estratégias pedagógicas utilizadas na pandemia podem ser otimizadas para maximizar o impacto positivo na aprendizagem dos discentes agora.

Ao focar o papel do docente no uso das TIC's, mais especificamente, na implementação de vídeo aulas, a pesquisa visa identificar práticas bem-sucedidas, desafios enfrentados e oportunidades de aprimoramento. O intuito é oferecer *insights* valiosos que possam resultar em recomendações práticas para o desenvolvimento de estratégias de ensino, contribuindo assim para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Dessa forma, a pesquisa não apenas destaca questões existentes, mas também busca fornecer soluções tangíveis para otimizar a integração das vídeo aulas no processo educacional, resultando em benefícios mensuráveis para a aprendizagem dos alunos e das alunas.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: Capítulo 2 intitulado **O contexto pandêmico e suas implicações para o uso das TICs**, aborda a significativa transformação do cenário educacional provocada pela pandemia de COVID-19. Inicialmente, o capítulo oferece uma contextualização abrangente, revisando o impacto global da pandemia e delineando como as instituições educacionais se viram diante de mudanças abruptas nas práticas de ensino, notadamente a transição para modalidades remotas. Além disso, analisa os desafios enfrentados pelos professores e professoras ao tentar implementar

efetivamente as TICs, destacando, por exemplo, desigualdades no acesso tecnológico entre os estudantes e a não capacitação ofertada pelo Estado.

No capítulo 3, apresentamos **O ensino de português e a formação integral**, que se propõe a investigar a interseção entre o ensino da língua portuguesa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Inicialmente, o capítulo contextualiza a importância fundamental do ensino da língua portuguesa na formação global dos alunos e alunas. Ao longo do capítulo, abordaremos como o aprendizado dessa língua pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, incluindo habilidades de leitura, escrita, raciocínio crítico e expressão oral. Além disso, é explorado o papel do ensino de português no desenvolvimento social e emocional dos alunos, promovendo a comunicação eficaz e a compreensão intercultural.

No capítulo 4, abordamos a **Aprendizagem situada: Um caminho possível de formação**, a teoria de aprendizagem situada proposta por Jean Lave e Etienne Wenger. Essa teoria fundamenta-se na ideia de que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando está integrado a contextos autênticos e significativos, nos quais os participantes estão envolvidos em práticas sociais e participam ativamente da comunidade de aprendizagem. Assim, o capítulo apresenta como a aprendizagem situada oferece um caminho promissor para a formação de professores e professoras, destacando como as comunidades de prática foram importantes no processo de aprendizado da TICs, no contexto prático que a pandemia exigiu, e como pode enriquecer a compreensão e a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos aprendizes.

No capítulo 5, nomeado de **Virtualizando e as novas relações digitais em sala de aula**, fala como a crise da COVID-19 impulsionou educadores para ambientes virtuais, destacando a necessidade urgente de competências digitais. No entanto, a formação docente no Brasil é reativa, sem um propósito sistemático. Apresento Pierre Lévy, em "O que é virtual?" (2011), no qual destaca que o virtual é uma dimensão fundamental da realidade, enriquecendo relações e métodos de ensino. Além de tratar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza competências digitais, mas enfrenta críticas por sua padronização excessiva. Como também sobre o papel do (a) professor (a) que é ser um mediador, promovendo o uso crítico das Tecnologias de Comunicação e

Informação, e como a formação docente deve abraçar competências digitais para enfrentar os desafios da sociedade da informação.

A pesquisa científica, crucial em todas as áreas do conhecimento, incluindo a educação, visa investigar fenômenos para esclarecer, resolver ou aprofundar questões específicas. A **Metodologia** do presente trabalho apoia-se na pesquisa bibliográfica, discutida por diversos autores como Marconi, Lakatos, Gil, e Andrade, e é fundamental no meio acadêmico, permitindo o aprimoramento do conhecimento através da análise de obras já publicadas. Essa modalidade de pesquisa é essencial para identificar trabalhos prévios sobre o tema, auxiliando na definição do problema e na escolha do método adequado. Utilizando fontes como livros, artigos e teses, o pesquisador não apenas compreende o fenômeno em estudo, mas também contribui para o desenvolvimento teórico ao identificar lacunas e propor novas abordagens.

O capítulo dedicado ao **Produto educacional** apresenta os planos de aula elaborados para a criação de cada vídeo. Explora-se a estrutura e o conteúdo de cada plano, delineando o processo de concepção e desenvolvimento das vídeo aulas¹, como também a análise de dados que apresenta uma compilação da validação por pares realizada sobre o produto educacional. Aqui, são discutidas as percepções e comentários feitos pelos pares, compreendendo tanto professoras quanto professores de língua portuguesa no âmbito da educação básica e profissional, em relação ao produto em questão, Como também, a metodologia de construção do produto, descrevendo o passo a passo de sua criação.

E por fim, apresentamos as **Considerações Finais**, as conclusões do estudo, destacamos os principais resultados alcançados e sua relevância. Além disso, apresentamos nossas reflexões sobre as potencialidades do uso de vídeo aulas na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa.

¹ O acesso ao produto pode ser feito por meio do link:
<https://www.youtube.com/watch?v=m3jrsktW0w&list=PL8LG274wgT9Fc7OVHOKP7329VliEZsBep&pp=gAQBiAQB>

2. O contexto pandêmico e suas implicações para o uso das TICs

A humanidade já presenciou diversas emergências médicas, a saber: pandemia de H1N1; disseminação internacional de poliovírus; surto de Ebola na África Ocidental; vírus zika e aumento de casos de microcefalia; surto de Ebola na República Democrática do Congo; segundo o site da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Porém, em nenhuma dessas situações se viu algo com profundo impacto na área da educação com o fechamento de escolas e as restrições de contato físico e aglomeração, algo comum em ambientes escolares.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, é alertada sobre uma nova cepa de coronavírus, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, que causava forte pneumonia. Após 7 dias, em 07 de janeiro de 2020, autoridades chinesas confirmaram o novo tipo de coronavírus, chamado de SARS-CoV-2. A primeira morte é registrada em 09 de janeiro, ainda na China, como também, o mundo recebe o alerta da OMS e muitos países passam a ter um elevado número de casos.

O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, um homem morador da cidade de São Paulo que tinha chegado da Itália. Já na Bahia, o primeiro caso confirmado foi de uma mulher, residente em Feira de Santana, que também tinha retornado de viagem da Itália, em 06 de março. A primeira morte pelo Covid-19 no Brasil foi registrada em 17 de março na cidade de São Paulo.

A partir de então, os números só cresceram rapidamente, causando alarme global. Os governos implementaram medidas rigorosas, incluindo *lockdown* e o fechamento de comércios e instituições que não eram consideradas essenciais, incluindo as escolas. De acordo com Sá (2020):

O número de mortos no mundo já era de 3.000 pessoas em março. Em 11 de março, em função de níveis acelerados e crescentes de propagação e gravidade do vírus em diferentes países, a OMS decretou o surto como uma pandemia. Escolas e universidades em mais de 100 países foram fechadas e mais de 1 bilhão e meio de estudantes ao redor do mundo ficaram sem aulas. A UNESCO recomendou como o recurso a plataformas, recursos e programas de ensino a distância, de forma a garantir

o ensino remoto e a evitar a descontinuidade da aprendizagem (SÁ, 2020, p. 2).

Assim, um novo momento surgia, termos como “achamento da curva epidemiológica”, “isolamento social”, “distanciamento social”, “quarentena” e “*lockdown*” passaram a fazer parte do cotidiano nos veículos de imprensa, como também nas redes sociais. Além das *fakes news* — notícias falsas que circulam em redes sociais, muito vezes divulgadas pela imprensa marrom, que tem como objetivo a desinformação ou criação de boatos, que não será aqui aprofundado, visto que não faz parte do recorte objetificado — que chegavam a todo instante, os decretos federais, estaduais e municipais também eram diários e traziam novas demandas de circulação e organização.

Para evitar a contaminação, o isolamento era substancial. Todavia, quando falamos de ambiente escolar, logo pensamos em crianças e adolescentes juntos, abraçados e interagindo de forma extremamente próxima. Dentro da realidade do ensino público vamos além da interação física por opção, pensamos em salas cheias e pouca estrutura sanitária, e então o distanciamento é quase impossível. Portanto, o certo, naquele momento, era o fechamento das escolas, na tentativa de preservar a vida de todos ali, como também dos seus familiares.

Dessa forma, os decretos e portarias começam a surgir com o objetivo de direcionar as práticas educativas e ferramentas tecnológicas que deveriam ser seguidas e utilizadas. No âmbito nacional, o então ministro da educação, Abraham Weintraub, autoriza, por meio da portaria nº 343 de 17 de março de 2020, “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, sendo este “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020), seguindo os passos de diversos países.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 32, parágrafo 4 já apresenta a possibilidade de ensino a distância em situações emergenciais para a educação básica, “§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como

complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

No contexto baiano, as atividades letivas foram suspensas em alguns municípios com casos confirmados, no dia 16 de março de 2020 através do decreto nº 19.529 que diz:

Art. 7º - Em função dos casos confirmados de coronavírus nos Municípios de Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro e Prado, ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias:

II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros (BAHIA, 2020).

Para todo o Estado, as aulas foram suspensas somente em 27 de março de 2020, por meio do decreto nº 19.586. Segue:

Art. 9º - Ficam suspensos, em todo território do Estado da Bahia, até o dia 19 de abril de 2021:

II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros, ressalvados os estágios curriculares obrigatórios dos cursos da área de saúde (BAHIA, 2020).

À medida que cada decreto terminava², um novo ampliava o período de fechamento das escolas, e sem nenhuma orientação oficial quanto às aulas e/ou ensino remoto. As falas do então Secretário de Educação, Jerônimo Rodrigues, apontavam as dificuldades de implantação do ensino remoto, sendo as principais o não acesso à internet banda larga de qualidade e a recursos tecnológicos.

Em uma entrevista ao site *Brasil de Fato*, em 22 de abril de 2020, ele ainda aborda a questão de termos muitos municípios com uma grande maioria de alunos que residem na zona rural, como é o caso das escolas situadas no NTE 01 - Irecê.

Bahia tem uma população rural muito grande – são quilombolas, indígenas, povoados, distritos. Grande parte dos nossos municípios tem população de 30 a 50 mil habitantes. São municípios rurais. Então, como é que eu chego a esse outro

² Nos Anexos podem ser encontradas duas tabelas com todos os decretos federais e estaduais, como também do Conselho Nacional de Educação, contendo número do decreto, data de publicação, assunto tratado, artigo em destaque e *link* de acesso.

público que não tem acesso à internet? E nem precisa ir para o interior. Podemos pensar nas periferias de Salvador, aonde não chega bom sinal de internet (RODRIGUES, 2020).

Sem nenhuma orientação oficial dos órgãos do Estado, muitas escolas se organizaram de modo a oferecer algum tipo de suporte aos alunos, atividades semanais, material impresso, grupos de *WhatsApp* — aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para smartphones—, porém nada foi autorizado e regulamentado pela Secretaria de Educação (SEC). Como também, em muitas escolas houve certa resistência por parte de alguns professores. A falta de conhecimento sobre as tecnologias digitais expôs sua falta de competências digitais.

Os casos de Covid-19 tiveram uma redução em outubro de 2020, por conta dessa diminuição na contaminação, as aulas nas instituições de ensino superior públicas e privadas foram liberadas, por meio do decreto nº 20.077 de 29 de outubro de 2020. A saber:

Art. 9º-A - Haja vista a efetividade das ações de prevenção e combate ao novo coronavírus, causador da COVID-19, ficam autorizadas, a partir do dia 03 de novembro de 2020, as atividades letivas, nas unidades de Ensino Superior, públicas e particulares, conforme protocolos de segurança homologados pelo Poder Executivo Estadual (BAHIA, 2020).

Com o retorno às aulas presenciais no ensino superior, tudo indicava o mesmo caminho para a educação básica. Dessa forma, o Estado da Bahia antecipa as férias coletivas dos professores, para serem gozadas de 03 de novembro a 02 de dezembro, para um possível retorno às aulas. Porém, após as eleições municipais ocorridas em outubro de 2020, os casos de coronavírus saltaram, impossibilitando o retorno. Como também, a aproximação das festas de final de ano, sendo quase impossível o retorno ainda em 2020. Um ano de apagão na educação básica, mais especificamente, nos anos finais da educação básica (ensino médio).

Somente em março de 2021, o Estado da Bahia define o retorno das aulas em regime remoto, mais especificamente em 15 de março de 2021. Em aproximadamente um ano de silêncio, o Estado não disponibilizou para o seu corpo docente cursos ou recursos para o retorno remoto emergencial, somente

uma pré-jornada pedagógica que durou 5 dias (1 a 5 de março), no qual foram ministradas palestras de formação, por meio de *lives* na plataforma *YouTube*, sobre o retorno que deveria acontecer exclusivamente remoto, dentro de um ano letivo *continuum* que daria conta dos conteúdos do ano anterior, 2020, juntamente com o ano que iniciava, 2021.

Posteriormente, ocorreu a Jornada Pedagógica Paulo Freire, em comemoração ao centenário do educador, entre os dias 08 e 12 de março, que também ocorreu no formato *on-line*. Nesse evento, foi apresentado o Plano 21, um conjunto de ações de acompanhamento e monitoramento da educação feito por meio da plataforma SAGA (Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem). Essa plataforma continha uma coleção de planos de aulas, linkados aos cadernos de apoio, uma coleção criada e disponibilizada somente para a educação básica.

Levando em consideração a plataforma SAGA, pontuamos a proletarianização da docência, algo que pode representar uma ameaça à essência do ensino. Quando os (as) professores (as) são privados de sua ação intelectual e relegados a meros executores de tarefas pré-determinadas, o aprendizado perde sua vitalidade e autenticidade.

Essa abordagem limitada coloca a formação docente em segundo plano, afastando os (as) professores (as) das salas de aula e os confinando em gabinetes de “especialistas” distantes das realidades vivenciadas pela comunidade escolar, no cotidiano escolar.

Para fortalecer o protagonismo docente, é imprescindível valorizar sua expertise e incentivar uma formação contínua em constante processo. Os profissionais da educação são os verdadeiros conhecedores das necessidades e desafios das salas de aula, e sua voz deve ser ouvida e respeitada na construção de políticas e práticas educacionais. É fundamental reconhecer que a educação não pode ser reduzida a um mero repasse de informações e conteúdos padronizados. A docência é uma profissão complexa e multifacetada, que exige um constante aprimoramento pedagógico, emocional e intelectual.

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entra em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas

inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face a tarefa que tenho — *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (FREIRE, 2021, p. 47. GRIFOS DO AUTOR).

Ao reconhecer a fala de Paulo Freire, destacamos a necessidade de valorizar a docência como uma prática transformadora, que vai além da transferência de conhecimento e enfatiza a construção conjunta do saber. Essa abordagem coloca o (a) professor (a) como um agente ativo na sala de aula, capaz de criar as condições necessárias para que os (as) estudantes sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Devemos valorizar o papel do (a) professor (a) como agente transformador da sociedade. Isso implica em proporcionar condições adequadas de trabalho, investir em programas de formação que estejam alinhados com as necessidades e realidades dos (as) professores (as), e garantir sua participação ativa na tomada de decisões que afetam o ambiente escolar, para assim estarmos promovendo uma educação de qualidade, que respeita e impulse os (as) professores (as) como agentes de mudança e construtores do conhecimento.

Em seu livro “Pedagogia da autonomia”, Freire (2021) fortalece o protagonismo docente ao ressaltar a importância do professor (a) como um facilitador do processo de aprendizagem, que promove a participação ativa dos (as) alunos (as) e estimula sua própria produção de conhecimento. Acreditar no poder transformador da docência é investir no futuro das gerações, é apostar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, como tanto defendeu Paulo Freire.

Colaborando com a discussão, Henry Giroux (1997) destaca a problemática dos programas de treinamento do corpo docente que enfatizam apenas o conhecimento técnico, negligenciando a reflexão crítica sobre os princípios que fundamentam o ensino e a prática em sala de aula.

Giroux (1997) aponta que os programas de treinamento muitas vezes não educam os (as) professores (as) para uma análise aprofundada das questões escolares e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Em vez disso, eles se concentram em metodologias que desencorajam a reflexão e promovem uma abordagem superficial do ensino. Esses programas de treinamento de professores e professoras tendem a priorizar o aprendizado do “como fazer” e

do “o que funciona”, enfatizando o domínio das melhores práticas de ensino de um determinado corpo de conhecimento. Giroux ainda ressalta que, muitas vezes, a formação dos professores e das professoras se limita a compartilhar técnicas para administrar e controlar a disciplina em sala de aula, organizar as atividades do dia e cumprir cronogramas específicos.

O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino (GIROUX, 1997, p. 159).

Essa abordagem reducionista, que enfatiza apenas a eficiência e a administração, negligencia a necessidade de uma análise crítica das condições ideológicas e materiais que moldam a prática educacional. Giroux destaca a importância de substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das estruturas subjacentes que permeiam o ensino.

Levando em consideração esse aspecto, reforçamos a discussão sobre a importância de uma formação docente que vá além das técnicas superficiais e do “como fazer”. É fundamental priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico, a análise dos princípios que sustentam diferentes abordagens pedagógicas e uma compreensão profunda das questões estruturais que impactam a prática educacional.

Assim, destaca-se a necessidade de uma formação de professores e professoras que promova a reflexão crítica, estimule o questionamento dos paradigmas existentes e capacite os (as) educadores (as) a serem agentes de transformação, comprometidos em proporcionar uma educação mais significativa e contextualizada para seus alunos³.

Exposto a essa nova situação, os professores e as professoras da rede estadual se viram absorvidos por mudanças abruptas, sua rotina profissional foi transformada e o seu fazer pedagógico precisou ser repensado. Diante dessa

³ Deixo aqui minha crítica a plataforma SAGA e a proposta ali apresentada. Fato corroborado pelo seu desaparecimento nas ações por parte da SEC e como ferramenta de uso dos profissionais da educação.

realidade, é necessário estarmos abertos ao aprendizado constante, buscando compreender e dominar as habilidades digitais que se tornaram fundamentais para o contexto vivido. Assim, Valente (2020) revela:

[...] fomos jogados numa realidade inesperada, embora a humanidade já venha se deparando com transformações tecnológicas que impõe a todos nós, homens e mulheres, a tarefa de estarmos acompanhando essas mudanças, sob a pena de ficarmos ultrapassados no tempo e nos enquadrarmos no perfil de “analfabetos digitais” (VALENTE *et al*, 2020, p. 6).

O termo "analfabetos digitais" pode parecer duro, mas revela a importância de estar familiarizado com a tecnologia. Ser um analfabeto digital não significa apenas desconhecer o uso de dispositivos ou aplicativos específicos, mas também estar despreparado para lidar com os desafios que surgiram nesse cenário.

A pandemia trouxe consigo uma série de desafios significativos, que afetaram profundamente a educação em todos os níveis. Como mencionado por Godoi *et al.* (2020, p. 8 e 9), esses desafios se manifestaram de várias formas, tanto na sala de aula quanto além dela.

Um dos principais desafios enfrentados pelos (as) educadores (as) foi a necessidade de motivar e engajar os alunos no ensino remoto. A transição abrupta para o ensino *on-line* exigiu uma adaptação rápida e criativa por parte dos (as) professores (as), a fim de garantir que o aprendizado continuasse de forma eficaz. A distância física e a falta de interação presencial tornaram-se obstáculos a serem superados, requerendo novas estratégias pedagógicas e uma abordagem diferenciada para manter os alunos envolvidos.

Além disso, a comunidade escolar enfrentou diversas dificuldades que impactaram a relação pedagógica. Questões como o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a resistência à mudança na forma de ensino, a falta de treinamento no uso de ferramentas tecnológicas, a timidez em relação à interação social em um novo ambiente virtual, as dificuldades de acesso à internet e as limitações financeiras decorrentes da pandemia foram fatores que influenciaram o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a desigualdade de acesso às tecnologias e à conectividade tornou-se uma questão crucial. A falta de recursos tecnológicos

adequados e a falta de acesso à internet limitaram o envolvimento dos (as) estudantes no ensino remoto, agravando as disparidades educacionais existentes.

Além dos desafios específicos da educação, a pandemia também trouxe consigo uma crise econômica global, resultando em altos índices de desemprego. A perda de emprego dos familiares afetou diretamente a vida dos (as) estudantes, aumentando o estresse financeiro e emocional, o que conseqüentemente impactou sua capacidade de se concentrar nos estudos.

Para Severo (2020), os desafios falam mais alto que os esforços, tornando questionável a aprendizagem feita no ensino remoto, trazendo à tona a formação docente como algo mais que necessário, pois:

Se o(a) docente desenvolve suas aulas presenciais tendo como recurso contínuo a transmissão oral de conteúdos, a mediação da aprendizagem em ambientes virtuais carregará essa mesma característica e o ganho didático com a incorporação de ferramentas/processos comunicacionais e colaborativos mais dinâmicos de produção e compartilhamento de conteúdos digitais poderá não acontecer (SEVERO, 2020, p. 4).

Esse cenário desafiador e de extrema necessidade de adaptação revela um problema persistente entre os professores e as professoras: o letramento digital. Durante o ensino remoto, muitos recursos utilizados já estavam disponíveis há algum tempo, porém muitas vezes eram negligenciados ou subestimados pelos (as) docentes. Alguns acreditavam que nunca seria necessário utilizá-los, enquanto outros resistiam à ideia de abraçar o “novo”.

Quanto à falta de familiaridade no uso das TIC's, podemos observar a existência de imposições sociais, institucionais e econômicas que podem impactar esse processo. Na formação inicial dos professores e das professoras, no qual são introduzidos aos fundamentos teóricos e práticos da educação, embora a maioria dos currículos incluía disciplinas relacionadas às tecnologias de informação, muitas vezes a abordagem se concentra em aspectos técnicos e operacionais, deixando de lado a compreensão mais ampla do potencial educacional dessas tecnologias. Deixando os (as) futuros (as) professores (as) sem o desenvolvimento das competências digitais e sem uma perspectiva crítica sobre o uso das TIC's na educação.

A formação continuada, por sua vez, desempenha um papel fundamental na atualização dos professores em relação às novas tecnologias e práticas pedagógicas. No entanto, muitas vezes a oferta de programas de formação continuada é limitada e insuficiente, tanto em termos de recursos financeiros quanto de tempo disponível. A falta de investimento nessa área pode dificultar o acesso dos (as) profissionais a oportunidades de aprendizagem e atualização, prejudicando sua capacidade de utilizar efetivamente as Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula.

Além disso, as imposições sociais e institucionais podem criar barreiras para o uso das TIC's pelos (as) professores (as). Sabemos de casos em que as expectativas sociais e culturais associadas à figura do (a) professor (a) podem restringir a experimentação e a inovação tecnológica em sala de aula. Também existem limitações institucionais, como a falta de infraestrutura adequada, acesso limitado a dispositivos tecnológicos e restrições políticas e regulatórias que dificultam a implementação efetiva das TIC's nas escolas.

Essa falta de familiaridade e confiança no uso das tecnologias digitais limitou a efetividade das práticas pedagógicas, principalmente durante o ensino remoto emergencial. Esse desafio evidenciou a importância do letramento digital como uma habilidade essencial para os (as) educadores (as), não apenas em momentos de crise, mas também no cotidiano escolar.

É necessário reconhecer que a incorporação das tecnologias digitais no ensino não se trata apenas de adotar novas ferramentas, mas sim de compreender como elas podem potencializar as práticas educativas, promover a participação ativa dos (as) alunos (as) e fomentar a construção de conhecimento. O letramento digital envolve não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de utilizar de forma crítica, ética e criativa as diversas interfaces e recursos digitais disponíveis.

O contexto da pandemia impulsionou a urgência do desenvolvimento do letramento digital, uma vez que a interação presencial foi substituída pelo ambiente virtual. Essa transição forçada expôs as lacunas existentes no preparo dos (as) professores (as) para lidar com as demandas tecnológicas da educação contemporânea.

Valente *et al* (2020, p. 5) desmarcaram a necessidade de uma constante formação docente “no que tange ao uso das tecnologias de informação e

comunicação para efetivar o processo de ensino-aprendizagem de forma remota”, sendo de fundamental importância tal discussão, não somente pelo momento pandêmico, mas pela permanente necessidade de transformação da prática docente.

Diante disso, é fundamental investir em formação e capacitação dos (as) professores (as), oferecendo oportunidades de atualização e aquisição de competências digitais. Além disso, é necessário promover uma cultura de inovação e experimentação, estimulando os (as) docentes a explorarem novas abordagens pedagógicas que integrem de forma eficaz as tecnologias digitais.

A transformação digital na educação não se limita apenas aos (às) professores (as), mas também requer políticas públicas. É preciso garantir a infraestrutura adequada, o acesso à internet e dispositivos tecnológicos para todos (as) os (as) estudantes e docentes, a fim de evitar a exclusão digital e aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais.

Dentro desse contexto, foi lançado o currículo *continuum*, proposta da Secretaria de Educação que buscava garantir a aprendizagem da série que o estudante faria em 2020, juntamente com a série seguinte. Segundo o documento que orienta a implantação desse sistema, temos a seguinte definição:

O ano letivo de 2021 associará o percurso curricular programado para dois anos letivos, 2020 e 2021, de forma gradativa. Neste formato, os planos de ensino são organizados a partir das aprendizagens essenciais não construídas ou não consolidadas em 2020, com transição gradual para o currículo de 2021, com avaliações contínuas e apoio pedagógico (BAHIA, 2021, p. 3).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do parecer nº 5/2020 aprovado em 28 de abril de 2020, orienta quanto a reorganização do calendário escolar, indicando que a legislação educacional e a próprio BNCC admitem a reorganização escolar em um calendário *continuum*, no qual dois anos podem ser gozados em um único ano, mediante o aumento da carga horária e dos dias letivos.

Outra questão bastante pontuada pelo CNE é a preparação do corpo docente para essa nova realidade. A necessidade de formação e preparação dos (as) professores (as) para o ensino remoto é visto como substancial para que a

aprendizagem não seja ainda mais afetada, colaborando com o abandono e o aumento da evasão escolar, e a adequação curricular.

Porém, podemos aqui levantar uma questão importante sobre a adequação do currículo e a qualidade dos conteúdos, competências e habilidades trabalhados na educação pública, independente do momento: ensino remoto, híbrido ou presencial.

É evidente que a defasagem histórica e a falta de políticas públicas consistentes têm impactado a qualidade da educação, contribuindo para a manutenção de uma crise que limita o potencial transformador da educação em desenvolver uma visão crítica e cidadã em nossos (as) alunos (as).

Segundo Kruger (2022, p 1), “a descolonização dos currículos diz respeito fundamentalmente ao reconhecimento da diversidade do mundo, ao combate ao racismo e a ideias e pensamentos que não contemplem a heterogeneidade da sociedade”. É fundamental refletir sobre a descolonização do currículo e repensar a ideia de aprendizagem. Devemos questionar quais conteúdos, competências e habilidades são privilegiados no currículo e porque escolhemos enfatizá-los em detrimento de outros. Devemos considerar o papel da escola, se ela deve ser um mediador dos processos de cidadania ou simplesmente um local de treinamento voltado para a preparação para exames, como o ENEM, SABE, SAEB, dentre outros exames externos.

Além disso, é importante considerar o significado e propósito da educação na vida adulta. Embora o trabalho seja uma parte relevante da vida, devemos questionar se é o único aspecto que define uma existência plena. A educação deve ser capaz de preparar os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa na sociedade, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, empatia, cidadania e autodesenvolvimento.

A garantia da continuidade das profissões no futuro é uma preocupação legítima. No entanto, é essencial reconhecer que a evolução e a transformação das profissões são inevitáveis. Em vez de nos apegarmos exclusivamente a um conjunto específico de habilidades para garantir a sustentabilidade das profissões atuais, devemos enfatizar a importância da descolonização, visto que,

a colonialidade se traduz na incapacidade de uma abordagem que priorize e valorize as várias e diferentes leituras e

interpretações da realidade, quando os conteúdos são selecionados por via única que não contempla a heterogeneidade da sociedade. O currículo é dinâmico e vivo, ou seja, é construído no dia a dia dos sujeitos da escola, e não somente na rígida seleção de conteúdo (KRUGER, 2022, p. 1).

A escola e seu currículo ainda estão presos às estruturas e relações de poder persistentes desde o período colonial. Trata-se de uma forma de opressão cultural, política e econômica que perpetua a dominação e a marginalização de certos grupos sociais.

A colonialidade pode se manifestar de diversas maneiras. Uma delas é através do currículo, que, muitas vezes, é formulado de acordo com perspectivas eurocêntricas, desconsiderando as experiências, conhecimentos e visões de mundo de grupos marginalizados. Isso leva a uma homogeneização das narrativas e uma exclusão de outras formas de conhecimento.

A abordagem dinâmica do currículo permite que os sujeitos da escola participem ativamente na construção do conhecimento, levando em consideração suas experiências, saberes e necessidades. Dessa forma, o currículo se torna mais inclusivo, promovendo uma educação mais equitativa e empoderadora.

Não cabe nesta pesquisa o estudo do material disponibilizado na plataforma SAGA, nem no que foi projetado para o currículo *continuum*, porém, a partir da aplicação naquele momento, podemos constatar que muitos direcionamentos seguiam para o então currículo já conhecido por nós, capitalista, eurocêntrico e conteudista.

Nessa perspectiva, o Estado da Bahia lança mão dessa flexibilização na tentativa de não prejudicar ainda mais os (as) estudantes, impedindo-os (as) de ficar mais um ano no ensino médio, sendo que a Bahia foi o único Estado a não oferecer nenhum tipo de ensino remoto ou plano de ensino durante o ano de 2020, ficando em último lugar em comparação aos outros Estados brasileiros, segundo “Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19” feita pela Fundação Getúlio Vargas (BARBERIA, *et al*, 2021). Como também, amplamente divulgado pela mídia.

A pandemia do novo coronavírus pegou de surpresa todo mundo, nas mais diversas áreas de atuação social. De uma hora para outra, no primeiro semestre de 2020, atividades que eram exercidas presencialmente tiveram que ser modificadas para ter continuidade. Foi o caso de Salvador, capital brasileira que recebeu a melhor nota num estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre a eficiência dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros, durante a pandemia. Na ponta inversa do ranking, entre os estados, a Bahia surge em último, com nota zero, pois não apresentou nenhum plano para o ensino médio no primeiro ano da pandemia, aponta o estudo (GOMES, 2022).

Para o “*continuum pedagógico*”, a Secretaria de Educação disparou documentos orientadores e no dia 15 de março de 2021 iniciava essa jornada confusa e mal planejada: dúvidas, questões técnicas, falta de assessoria e muito trabalho para os (as) docentes.

Em um dos documentos disponibilizados pela SEC, podemos obter uma compreensão do que seria proposto como “continuum pedagógico”. O texto “Protocolo da educação para o ano letivo 2020/2021” aborda a implementação do ensino remoto, destacando a importância do planejamento para garantir a aprendizagem dos estudantes. Alguns aspectos fundamentais são mencionados, como a identificação das prioridades do (a) educador (a) em relação às habilidades a serem desenvolvidas nos (as) alunos (as), a escolha adequada entre atividades síncronas e assíncronas, a definição de devolutivas para os (as) estudantes e a forma de fornecer *feedback*.

É ressaltado que o ensino remoto não devia ser apenas uma transposição das aulas presenciais para o ambiente *on-line*. Recomendou-se combinar diferentes formatos de atividades que se complementam para engajar os (as) estudantes. Sugeriu-se que, nas primeiras aulas, fosse realizado um diálogo de alinhamento com os (as) alunos (as), estabelecendo acordos sobre a comunicação, a realização das aulas e atividades, a frequência e as avaliações.

É mencionada a jornada diária de 6 (seis) horas e 40 (quarenta) minutos de aulas, divididas em 8 (oito) tempos de 50 (cinquenta) minutos. Recomendou-se que os 6 (seis) tempos de hora-aula fossem organizados em aulas conjugadas de 2 (dois) ou 3 (três) tempos. O texto também destaca a possibilidade de professores (as) do mesmo componente dividirem as aulas da mesma turma entre si.

No que diz respeito às atividades remotas, foram apresentadas alternativas como atividades *on-line* síncronas e assíncronas, distribuição de vídeos educativos e *podcasts*, realização de debates em grupo, criação de materiais relacionados aos conteúdos estudados, utilização de objetos de aprendizagem, entre outros. Além disso, são mencionadas orientações do Conselho Nacional de Educação para substituição das atividades presenciais por atividades não presenciais.

Por fim, é destacado um exemplo de organização do horário semanal durante o período remoto, ressaltando a liberdade das escolas para definirem o formato que melhor se adeque, desde que cumprissem uma carga horária estipulada para o período.

Outro ponto importante apresentado no documento são as Atividades Curriculares Complementares (ACCs), referem-se à carga horária adicional do *continuum* 2020/2021, que devia ser cumprida de forma remota, mas com orientação e acompanhamento dos (as) professores (as). Essas atividades foram importantes para completar a carga horária estipulada na matriz curricular, utilizando metodologias e abordagens diferenciadas.

A definição das Atividades Curriculares Complementares eram responsabilidade da escola, mas deviam estar alinhadas ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), aos Organizadores Curriculares Essenciais, aos Cadernos de Apoio e às diretrizes específicas para as Modalidades e Projetos.

Essas atividades eram obrigatórias, mas podiam ser escolhidas de acordo com a capacidade da escola e a participação dos (as) estudantes. Foi recomendado privilegiar a organização interdisciplinar/transdisciplinar, para evitar sobrecarga de atividades complementares e promover uma avaliação mais colaborativa.

Após o planejamento das atividades, o próximo passo era completar a carga horária de 380 (trezentas e oitenta) horas letivas no sistema de gestão escolar, incluindo informações adicionais, como a correspondência em hora-aula, os (as) professores (as) envolvidos (as), as formas de avaliação, entre outras.

No entanto, é importante mencionar que muitos desses passos não foram efetivamente implementados. Esses documentos não foram amplamente

divulgados, resultando em pouca cobrança e uma grande liberdade para que cada corpo docente aplicar às atividades complementares da maneira que considerasse mais adequada.

Nesse contexto, o ano letivo de 2021 na rede estadual da Bahia foi marcado por confusão, falta de planejamento, pouca divulgação e fiscalização inadequada. A execução das atividades educacionais foi muito insuficiente. Os impactos desse ano letivo são difíceis de mensurar, porém, uma consequência visível foi a baixa procura pela inscrição no ENEM⁴. Naquele ano tivemos o menor número de inscritos comparado a todas edições anteriores. Sabemos que os (as) estudantes das escolas públicas não se sentiram preparados (as) para essa avaliação, que possui grande importância para o ingresso no ensino superior no Brasil.

Sendo assim, como já pontuamos, mesmo com todas críticas aqui já desenhadas, em relação aos subsídios ao ensino, às modalidades do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos foram apresentados os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, que, segundo a assessoria de comunicação da Secretaria de Educação, “foram planejados e produzidos a partir de nove etapas, com uma sequência de atividades, com base nas competências e habilidades dos estudantes” – algo também já questionado e pontuado neste estudo. Em contrapartida, ao Ensino Técnico e Profissional nada lhes foi proporcionado.

⁴ Dados retirados do Portal G1: 2020 – 5.783.357 inscritos; 2021 – 3.109.762 inscritos; 2022 – 3.396.597 inscritos; e em 2023 – 3.933.970 inscritos. (Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2023/noticia/2023/06/29/enem-2023-retoma-crescimento-no-numero-de-participantes-e-registra-39-milhoes-de-inscricoes.ghtml>)



Imagem 1: Linha do tempo: Marcos Legais da Regulamentação Educacional no momento pandêmico.

Fonte: criação da autora.

3 O ensino de português e a formação integral

O ensino dessa língua, longe de ser uma mera transmissão de conhecimento gramatical, revela-se como uma ferramenta multifacetada capaz de moldar o indivíduo em sua totalidade.

Assim como Lerner (2002, p.15) afirma ao dizer que

ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus alunos sejam membros da comunidade de leitores e escritores.

Para tal, o ensino da língua se faz muito mais que necessário e merece destaque frente aos problemas de desinformação presentes na sociedade.

A sociedade contemporânea exige habilidades complexas e multifuncionais, e é nesse contexto que a língua portuguesa se destaca como um alicerce essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e alunas. Ao considerarmos sua importância, é crucial compreender que o ensino da língua não se limita apenas à aquisição de regras gramaticais, mas estende-se a um processo dinâmico de construção de significados e competências que transcende as barreiras da sala de aula. Conforme ressaltado por Lerner (2002, p. 19), “a função explícita da instituição escolar é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e a escrita existem nela para ser ensinada e aprendidas”. Essa perspectiva amplia a compreensão do ensino da língua portuguesa como um veículo não apenas para a transmissão de conhecimentos linguísticos, mas como uma ferramenta essencial na comunicação e perpetuação da cultura entre as gerações.

Nesse sentido, o presente capítulo visa explorar as intrincadas relações entre o ensino da língua portuguesa e a formação integral dos estudantes. Para tal, é imprescindível adentrar nas diversas dimensões em que a língua atua, desde o desenvolvimento cognitivo, abrangendo habilidades de leitura, escrita, raciocínio crítico e expressão oral, até sua contribuição no âmbito social e emocional, promovendo uma comunicação eficaz e uma compreensão mais profunda das nuances interculturais.

O ensino desse componente curricular é um processo intrínseco à formação integral dos estudantes. Diante da complexidade contemporânea, marcada por transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se premente a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a interseção entre o ensino da língua portuguesa e o desenvolvimento integral dos estudantes, como evoca Irandé Antunes ao destacar o papel do ensino da língua portuguesa:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente (ANTUNES, 2003, p. 15).

Compreendemos que a língua portuguesa não é apenas um instrumento comunicativo, mas uma ferramenta que permeia todas as esferas da vida acadêmica e social. Investigar essa interseção é crucial para responder a desafios contemporâneos, tais como a rápida disseminação de informações, como também identificar as *Fakes News*, a diversidade cultural, e a necessidade de habilidades cognitivas complexas. Essa análise permitirá identificar como o ensino da língua portuguesa pode potencializar aspectos específicos do desenvolvimento integral dos estudantes. Ao compreendermos como a língua influencia habilidades cognitivas, sociais e emocionais, poderemos desenvolver estratégias mais eficazes para promover uma formação integral que prepare os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Além disso, contribuirá para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fornecendo subsídios teóricos e empíricos que orientem educadores (as) na construção de métodos de ensino mais alinhados às necessidades integrais dos (as) estudantes. Ao ressaltar a importância dessa investigação, buscamos entender algumas lacunas existentes na compreensão sobre o impacto do ensino da língua portuguesa na formação global dos alunos e alunas, proporcionando, assim, um embasamento sólido para o desenvolvimento do processo educativo.

O desenvolvimento das habilidades de leitura é um dos pilares fundamentais do ensino dessa matéria escolar, desempenhando um papel

crucial na formação integral dos (as) estudantes. A habilidade de ler não se limita à decodificação de palavras, ao contrário, ela envolve um processo complexo de compreensão textual e interpretação, elementos essenciais para o pleno exercício da cidadania e participação ativa na sociedade. Esse é um dos desafios pontuado por Delia Lerner em seu livro “Ler e escrever na escola: O Real, o Possível e o Necessário”, quando diz que “formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição frente à mantida, explícita ou implicitamente” (LERNER, 2002, p 27) e que esse indivíduo possa interagir com o texto e apreciá-lo.

Ao aprender a língua portuguesa, os (as) estudantes são imersos em um universo de significados, nuances e contextos que enriquecem sua capacidade de compreender textos de diversas naturezas. A leitura, nesse ínterim, transcende a mera absorção de informações, ela se torna um instrumento poderoso para a construção de conhecimento e a formação crítica do indivíduo.

É essencial compreender o ensino da língua portuguesa para além do contexto escolar, uma vez que as habilidades de leitura são exigidas além dessas fronteiras. A leitura não deve ser encarada meramente como uma obrigação escolar, como destaca Delia Lerner (2002, p. 28).

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciarem-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar.

Ao destacar a importância do aprendizado da língua portuguesa para o desenvolvimento das habilidades de leitura, reconhecemos que essa competência vai além do contexto escolar. É um investimento no empoderamento do indivíduo, capacitando-o a decifrar o mundo ao seu redor, absorver conhecimentos diversos e formar opiniões embasadas. A interação entre o ensino da língua portuguesa e as habilidades de leitura cria um caminho sólido para a formação integral, preparando os estudantes para os desafios e oportunidades que se apresentam ao longo de suas vidas.

O desenvolvimento de habilidades de leitura no contexto do ensino da língua portuguesa propicia aos alunos e alunas a capacidade de analisar textos de forma mais profunda, identificando estruturas, inferindo significados e compreendendo a intenção do autor. Essa competência não apenas amplia o repertório linguístico, mas também fortalece a base cognitiva do aluno e aluna, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de avaliação de diferentes perspectivas.

No entanto, como ressalta Irandé Antunes (2003), as enormes dificuldades de leitura podem resultar em uma frustração significativa para o (a) estudante.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 20).

Essa frustração, por sua vez, muitas vezes, leva o (a) discente a abandonar a escola, trazendo consigo a sensação de uma suposta falta de habilidade linguística e um sentimento de inferioridade. Esta visão limitada pode, lamentavelmente, privar o (a) estudante de sua voz, tornando-o incapaz de fazer valer seus direitos e participar criticamente do que ocorre ao seu redor. Conseqüentemente, como tantos outros, ele pode permanecer à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

O desafio, portanto, não se resume apenas a aprimorar as habilidades de leitura, mas também reconhecer e abordar as dificuldades específicas que podem marginalizar os alunos e alunas, comprometendo não apenas seu desempenho acadêmico, como também sua participação plena no tecido social.

O ensino da língua portuguesa desempenha um papel central na formação integral dos estudantes, não apenas no contexto da leitura, mas também na expressão escrita. Explorar como o ensino de português influencia as habilidades de escrita revela-se crucial para capacitar os (as) estudantes a comunicarem seus pensamentos de maneira clara e eficaz. Sabemos que a

escrita transcende a simples transcrição de palavras no papel, celular, computador, é um processo dinâmico que envolve a organização coerente de ideias, a escolha adequada de vocabulário e a estruturação eficiente de frases e parágrafos.

O aprendizado dessa disciplina não apenas aprimora a gramática e a sintaxe, a escrita correta de sentenças, mas também promove o desenvolvimento de uma expressão escrita refinada, essencial para a comunicação eficaz em diversas esferas da vida.

Ainda sobre os problemas enfrentados na sala de aula, Lerner (2002) aponta para o desafio de formar escritores, visto que o processo de ensino da língua portuguesa almeja formar alunos e alunas como verdadeiros produtores de língua escrita. Este objetivo vai além da mera capacidade de reproduzir textos, buscando criar indivíduos conscientes da permanência e da relevância de emitir mensagens apropriadas em diferentes contextos sociais.

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser *produtores* de língua escrita, conscientes da permanência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito dos outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor (LERNER, 2002, p 28. *Grifos da autora*).

O propósito é cultivar habilidades que transcendam a mera cópia, transformando os alunos e as alunas em expressivos comunicadores capazes de criar suas próprias mensagens com objetivo definido, em vez de simplesmente imitar o escrito dos outros, sejam eles professores ou autores. Este enfoque visa não apenas ao desenvolvimento técnico da escrita, mas também à formação de cidadãos capazes de aplicar seus conhecimentos de forma significativa em diversas situações, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais comunicativa e participativa.

Ao compreender a influência do ensino de português nas habilidades de escrita, observamos como os (as) estudantes podem transformar pensamentos abstratos em mensagens claras e persuasivas. A expressão escrita, quando cultivada adequadamente, não apenas fortalece a comunicação individual, além disso, contribui para a construção de uma sociedade fundamentada no diálogo

e na troca de ideias. Dessa forma, o processo de ensino dessa matriz curricular, ao abordar a escrita de forma abrangente, oferece aos (às) estudantes as ferramentas necessárias para comunicarem suas visões, experiências e conhecimentos. A capacidade de expressão escrita não apenas contribui para o sucesso acadêmico, bem como prepara os alunos e as alunas para enfrentarem os desafios comunicativos da vida profissional e pessoal.

Em seu livro “Aula de português - encontro & interação”, Irandé Antunes (2003) aborda uma série de críticas ao processo de ensino da escrita. De forma a tornar mais didática organizamos em um quadro:

Desconsideração do sujeito aprendiz	O processo frequentemente ignora a participação decisiva do aprendiz na construção e teste de suas hipóteses de representação gráfica da língua.
Ênfase na mecânica e memorização	Há uma prática de escrita mecânica, centrada inicialmente nas habilidades motoras e, posteriormente, na memorização pura e simples de regras ortográficas. O não saber escrever, muitas vezes, é equiparado a cometer erros ortográficos.
Escrita artificial e descontextualizada	A escrita é frequentemente artificial e inexpressiva, manifestada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou formar frases desvinculadas de contexto comunicativo. Esses exercícios afastam os e as estudantes da prática natural de construir textos completos com unidade, começo, meio e fim.
Escrita sem função e sem valor interacional	A prática da escrita, muitas vezes, carece de função, destituída de valor interacional, autoria e recepção. Não estabelece a relação pretendida entre a linguagem, o mundo, o (a) autor(a) e o (a) leitor(a) do texto.
Foco em aspectos não relevantes	Há uma tendência a focar em aspectos não relevantes da língua na fase inicial do processo, como a fixação em exercícios de separação de sílabas, reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais, entre outros que poderiam ser adiados.

Quadro 1: Tabela criada a partir do texto de Irandé Antunes (2003).

Fonte: criação da autora.

Essas críticas apontam para a necessidade de repensar e reformular as abordagens educacionais no ensino da escrita, visando uma prática mais significativa e contextualizada.

Assim, ao explorar as habilidades de escrita no âmbito do ensino de português, reconhecemos não apenas a importância da gramática e da estrutura textual, como também a capacidade transformadora desse aprendizado no

desenvolvimento de indivíduos capazes de transmitir suas ideias de maneira clara, impactante e não ambígua. Mais do que uma competência técnica, a escrita se torna uma ferramenta de participação ativa na sociedade. Capacitar os alunos e alunas a expressarem-se de forma coesa e persuasiva não apenas fortalece sua comunicação individual, mas também os prepara para contribuir de maneira significativa no diálogo social, influenciando positivamente na construção de uma comunidade mais informada, inclusiva e participativa, portanto, na formação de um sujeito integral.

Para compreendermos os impactos do ensino da língua portuguesa no desenvolvimento integral dos (as) estudantes, é imperativo considerar como essa disciplina desempenha um papel significativo no estímulo ao raciocínio crítico. O ensino desse componente curricular não pode se restringir apenas à transmissão de regras gramaticais, normas de escrita e estruturas de gêneros textuais, atuando assim como um catalisador para que os alunos e as alunas questionem, analisem e avaliem informações de maneira reflexiva. Tendo em vista que o raciocínio crítico, que vai além da simples absorção de conhecimento, envolve a capacidade de pensar de forma independente, questionar premissas, considerar diferentes perspectivas e formar julgamentos fundamentados. Dessa maneira, o aprendizado da língua portuguesa, ao envolver a interpretação de textos variados, a produção de argumentos e a análise de diferentes estilos de escrita, oferece uma plataforma ideal para o desenvolvimento dessa habilidade crucial.

Eliana Leiro (2005), em seu artigo “Linguagem, cultura e identidade: uma leitura intertextual de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin” destaca a importância da apropriação da palavra como um poderoso meio para o indivíduo — em nosso caso específico o (a) estudante — atuar socialmente e construir sua identidade. Ao assumir a responsabilidade por sua expressão verbal, seja ela oral ou escrita, o indivíduo se torna não apenas um espectador passivo, mas um agente ativo capaz de influenciar e participar na construção da história, também se revela como um elemento crucial para o desenvolvimento do raciocínio crítico.

A autora ainda pontua a forma bancária de ensino da língua portuguesa, que pode engessar o aprendizado:

A escola privilegia o estudo da língua como um fenômeno estático, e esse estudo contempla a sistematização de normas e a adequação ao sistema, valorizando a objetividade e a neutralidade. Não há espaço para a multiplicidade de interpretações, e muito menos para as intenções dos interlocutores (LEIRO, 2005, p. 12).

Leiro (2005) ressalta que uma abordagem tradicional e assimétrica no ambiente educacional, na qual as ideias dos textos são aceitas como verdades absolutas, em uma relação de poder marcada pela assimetria, especialmente dentro da sala de aula. Desta forma, a compreensão crítica é subjugada, e as respostas consideradas corretas são as dos professores e professoras, que detêm o poder nesse contexto.

Sendo assim, a escola e o corpo docente precisam abandonar a educação bancária e engajar seus alunos e alunas em um contexto de compreensão não pela simples extração de informações do texto, mas em um movimento constante entre o entendimento do texto como um todo e suas partes individuais, e vice-versa. Pois, a leitura e produção textual são atividades que envolvem a interação de conhecimentos provenientes de diversas fontes, acionando diferentes formas de raciocínio. Quanto mais proficiente for o (a) leitor(a), mais ele (ela) realizará essas ações complexas no entendimento e uso da língua portuguesa.

Então os (as) estudantes, ao se depararem com textos complexos e contendo diferentes temáticas, são desafiados a extrair significados implícitos, a identificar argumentos persuasivos e a discernir entre fatos e opiniões. O ensino da língua portuguesa proporciona oportunidades para a prática do raciocínio crítico, incentivando os (as) estudantes a desenvolverem suas próprias opiniões, embasadas em evidências e análises cuidadosas. Além disso, a produção de textos argumentativos no contexto do ensino da nossa língua vernacular instiga os alunos e as alunas a expressarem suas ideias de maneira lógica e persuasiva.

Podemos aqui evocar Paulo Freire — seja em seu livro “Pedagogia do oprimido”, ou “Educação como prática da liberdade”, ou mesmo em sua obra “Pedagogia da autonomia” —, ele nos propõe que, por meio de práticas libertadoras, possamos descobrir e nos apropriar de nossa própria palavra, permitindo-nos afastar de um discurso fatalista. Este discurso prega a inevitabilidade de um *status quo* injusto, impedindo os homens e mulheres de emergirem de um mundo no qual simplesmente estão, para se engajarem em

um mundo onde não são apenas espectadores da história, mas fazedores das próprias circunstâncias históricas em que vivem. Assim, ao desenvolver a capacidade de expressão crítica, os (as) alunos (as) não apenas comunicam suas ideias, mas também questionam, analisam e avaliam de forma reflexiva, tornando-se agentes ativos na construção e transformação das estruturas sociais em que estão inseridos.

Portanto, ao analisar como o ensino da língua portuguesa estimula o raciocínio crítico, compreendemos que essa disciplina desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios intelectuais e sociais, promovendo uma abordagem reflexiva diante das informações e estimulando a construção de pensamentos críticos e autônomos.

A formação integral e integrada do (a) estudante, no contexto do ensino de língua portuguesa, transcende as fronteiras acadêmicas para abraçar dimensões sociais e emocionais essenciais. Um aspecto fundamental desse desenvolvimento é a promoção da comunicação eficaz, que desempenha um papel central na construção de relações interpessoais sólidas e na participação ativa na sociedade. Desta forma, utilizar-se da língua portuguesa para a expressão clara e articulada de ideias, desenvolvendo habilidades de comunicação oral e escrita, não apenas adquirindo a capacidade de transmitir informações, mas também aprendem a construir significados, a adaptar sua linguagem ao contexto e a compreender as nuances da comunicação é o uso assertivo da nossa língua.

Bakhtin (2009) examina a interação dinâmica entre linguagem e sociedade. Em sua obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Linguagem" ele critica abordagens que consideram a linguagem de maneira isolada e destaca como a linguagem é moldada por contextos sociais, históricos e culturais. Podemos assim destacar a comunicação eficaz como um catalisador para o engajamento construtivo em diálogos, debates e interações sociais. O aluno e a aluna, ao dominar as nuances da língua portuguesa, tornam-se capazes de expressar suas opiniões de forma persuasiva, de compreender as perspectivas alheias e de participar ativamente em diversos contextos sociais.

Não podemos deixar de tratar dos gêneros textuais, ponto extremamente discutido por Bakhtin (2009), pois para ele os "gêneros do discurso" são como

formas estáveis de comunicação socialmente reconhecidas. Cada gênero carrega consigo certas expectativas e normas que influenciam a interação comunicativa. Sendo responsabilidade da escola apresentar um número diversificado de gêneros e trabalhar no (a) estudante o uso social desses gêneros, para assim desenvolver uma aplicação em sua vida política, social e laboral.

Além disso, a comunicação é essencial para a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis. Ao desenvolver a habilidade de expressar sentimentos, pensamentos e necessidades de maneira clara, os (as) estudantes fortalecem suas conexões emocionais com os outros. A língua portuguesa, assim, revela-se como um instrumento poderoso para a construção de uma rede social sólida e para a compreensão empática das experiências alheias.

Dessa forma, ao abordar a comunicação no ensino de língua portuguesa, estamos contribuindo diretamente para a formação integral do (a) estudante, capacitando-o (a) não apenas como um receptor passivo da informação, mas como um agente ativo e participativo na construção de relações sociais e na comunidade em que está inserido. Essa competência linguística não apenas amplia o repertório individual, mas também enriquece o tecido social em que cada sujeito integral se insere.

3.1 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO (A) ESTUDANTE

Os diversos aspectos abordados ao longo deste capítulo convergem para uma conclusão fundamental: o ensino da língua portuguesa desempenha um papel inestimável na formação integral do indivíduo.

Tomado os devidos cuidados ao ensinar a língua materna, podemos perceber que este transcende a mera aquisição de habilidades linguísticas, ela se revela como um elemento essencial na construção de um sujeito íntegro e completo, como destaca Ciavatta (2005, p. 2) ao dizer que “a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”, assim o modelo de ensino da língua portuguesa não deve apenas desenvolver habilidades técnicas e práticas da leitura e escrita, mas que também promova o desenvolvimento

intelectual e o pensamento crítico. Desta forma, superar a dicotomia entre “fazer” e “pensar”, reconhecendo a interconexão entre essas dimensões na construção do sujeito integral.

Ao destacar a importância do ensino da língua portuguesa na formação global, consideramos não apenas a capacidade de comunicar-se eficazmente, além da contribuição para o desenvolvimento cognitivo. As habilidades de leitura, escrita, raciocínio crítico e expressão oral não são apenas ferramentas linguísticas, mas fundamentos que possibilitam aos (às) estudantes enfrentarem os desafios intelectuais e sociais com confiança.

Quanto ao âmbito social e emocional, o ensino de português emerge como um agente transformador, promovendo a comunicação eficaz e uma compreensão das relações culturais e sociais às quais os indivíduos estão expostos diariamente. O (a) aluno (a), ao dominar sua língua materna, adquire não apenas a capacidade de se expressar, como também de compreender o mundo ao seu redor. A linguagem, nesse contexto, não é apenas um meio de comunicação, mas uma ponte que conecta pessoas, culturas e experiências.

Assim, ao investir no ensino da língua portuguesa, estamos investindo na formação de cidadãos e cidadãs que, além de se expressarem com excelência, compreendem a importância do diálogo, da empatia e do respeito à diversidade. Esse sujeito íntegro, capacitado pelo conhecimento profundo de sua língua materna, está preparado não apenas para enfrentar desafios acadêmicos, mas para se destacar como agente transformador em sua comunidade e na sociedade como um todo.

Rever os conteúdos programáticos, com base nessa nova concepção de língua, será rever também os objetivos, bem como procedimentos do ensino da língua, em todas as fases da escolaridade. Com efeito, um ensino que priorize ampliar as habilidades do aluno como sujeito interlocutor, que fala, ouve, escreve e lê textos, prevê objetivos amplos, flexíveis, relevantes e consistentes: de fala, escuta, escrita e leitura de textos. Objetivos que contemplem o exercício da linguagem como um todo, internamente e em harmonia com os contextos sociais em que acontecem. Atividades que envolvem operações globais correspondem ao que as pesquisas em psicolinguística comprovaram como sendo as mais relevantes, uma vez que a percepção, em qualquer nível, não se realiza por pedaço, mas aos blocos, em unidades integradas (ANTUNES, 2003, p. 122).

Antunes (2023) advoga por uma reconfiguração do ensino da língua, enfatizando uma abordagem integrada que considere as habilidades linguísticas como partes interdependentes e que esteja alinhada com as práticas sociais em que a linguagem é utilizada. Essa perspectiva visa formar estudantes mais competentes e conscientes em sua comunicação linguística e prática social, indivíduos mais capacitados para a vivência em sociedade, respeitando valores culturais, políticos e éticos, um sujeito desenvolvido em todas as suas dimensões. Por fim, a formação integral busca consolidar um sujeito capaz de contribuir ativamente em diferentes contextos sociais, para tal, o domínio da língua portuguesa não é apenas uma competência isolada, mas uma ferramenta que habilita o indivíduo a participar ativamente da construção de conhecimento, do diálogo intercultural e do exercício pleno de sua cidadania.

4 Aprendizagem Situada: um caminho possível de formação

Em seu texto: “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, Dermeval Saviani destaca a origem do homem a partir do processo educativo de formar-se homem, a relação de trabalho e educação está estritamente ligada à identidade e existência do homem.

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nas comunidades primitivas o trabalho era coletivo, os ensinamentos eram compartilhados e todos apropriavam-se da produção e dos processos educativos. O fundamento histórico-ontológico do trabalho, salientado por Saviani, desenha o homem como resultado de seu próprio processo de educação e trabalho.

Concebemos as comunidades primitivas, ou sociedades de caçadores-coletores, que dependiam de uma combinação de caça e coleta de alimentos para sobreviver. Segundo Pierre Clastres (1974), não havia um padrão único, pois os métodos de subsistência variavam de acordo com o ambiente, a região geográfica e as condições locais. Assim, imaginemos uma atividade em uma comunidade primitiva: coleta de frutas. Porém, quais frutas são comestíveis, em que ponto ela está pronta para ser coletada, dentre outras questões que envolviam todos ali dependentes e pertencentes daquela cultura. As informações eram desenvolvidas e experienciadas por todos, em trocas de significados e aprendizagens mútuas no que podemos nomear como as primeiras comunidades de práticas.

Nessas comunidades primitivas, assim como em um grupo do *Facebook*, as pessoas, situadas culturalmente em torno de algo que as unem, trocam experiências e exercitam melhor suas atividades em um determinado contexto.

Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente. (WENGER *apud* FERNANDES, 2016, p. 3.)

Essas Comunidades de Práticas (CoPs) são essenciais para a compartilhamento do conhecimento, uma aprendizagem que transcorre de maneira informal, não intencional, visto que o aprendiz se encontra em uma situação comum à sua vida, entendida como a educação não-formal para Gohn (2006).

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Nesse ínterim, a Teoria da Aprendizagem Situada (TAS) aponta como algo intrínseco à vida humana, já que somos seres sociais e nos relacionamos uns com os outros desde os primórdios. A Teoria da Aprendizagem Situada, também conhecida como Aprendizagem Situacional, é uma abordagem educacional e teoria de aprendizado que enfatiza a importância do contexto no processo de aprendizagem. Essa teoria sugere que o aprendizado não ocorre isoladamente no cérebro do indivíduo, mas é, em vez disso, uma atividade social e situada em um contexto específico. Moser (*et al*, 2013, p. 9) entendem que “a aprendizagem se processa com a mediação de experiências situadas dos membros que pertencem a um grupo social, a uma comunidade”, nos quais trocam informações, habilidades, conhecimentos e comportamentos.

Pontuamos algumas palavras-chaves, em um mapa mental, a partir do texto de Moser (*et al* 2013):

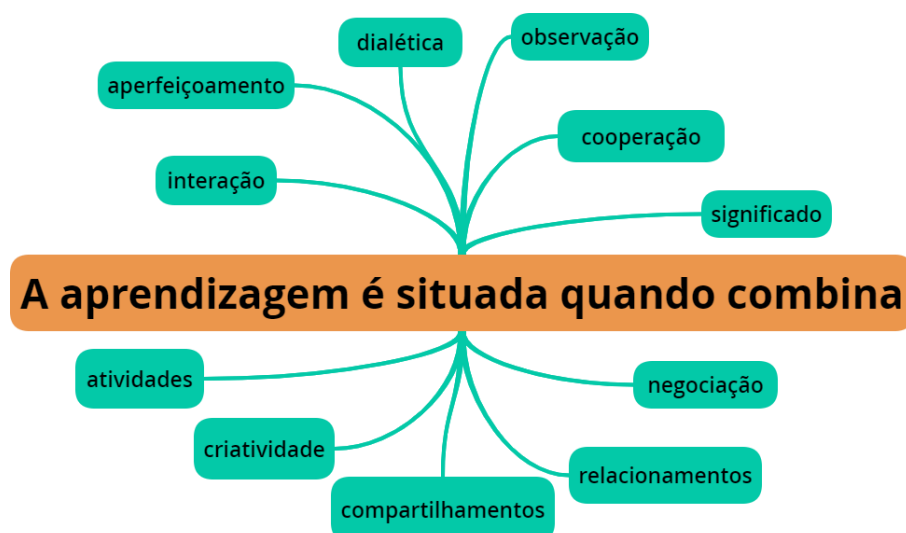


Imagem 2: Mapa mental criado a partir do texto de Moser *et al* 2013.
Fonte: criação da autora.

Jean Lave e Etienne Wenger (1991) apresentam tal teoria à luz de uma aprendizagem com dimensões na prática social, pois as habilidades são construídas a partir de interações sociais, no qual as pessoas, a prática e o mundo social se inter relacionam. O contexto em que o aprendizado ocorre desempenha um papel fundamental, moldando a aprendizagem por meio do ambiente, interações sociais, práticas culturais e situações reais. Os aprendizes são considerados participantes ativos no processo de construção do conhecimento, envolvidos em atividades autênticas e colaborativas que têm significado dentro de um contexto específico.

Partindo desse pressuposto, os autores apresentam as explicações convencionais da aprendizagem, cujo (a) aluno (a) internaliza o conhecimento, a aprendizagem tradicional. Assim, “este foco na internalização deixa inexplorada a natureza do aluno, o mundo e seus relacionamentos” (LAVE & WENGER, 1991, p. 10. Tradução nossa) criando uma dicotomia sobre o “dentro e fora”, no qual o conhecimento é uma realização cerebral. Em contrapartida, a aprendizagem situada permite que o indivíduo atue no mundo, experienciando e absorvendo conhecimento a partir da prática.

A aprendizagem também é vista como uma experiência social, na qual os aprendizes interagem com seus pares e com pessoas mais experientes, utilizando conversas, colaboração e observação para construir o conhecimento. A transferência de conhecimento é facilitada quando o aprendizado ocorre em

contextos semelhantes aos da aplicação do conhecimento, tornando a aprendizagem relevante e aplicável à vida real.

Lave e Wenger (1991) defendem o aprendizado social e histórico-cultural, no qual a pessoa, em sua totalidade, na sua relação com o mundo desenvolve-se, não simplesmente como um sujeito passivo e receptor de informações, mas como formador de seu próprio conhecimento e identidade, não aprende por aprender, esse sujeito entende o porquê do aprender e sabe como aprendeu, além de encontrar-se em uma relação horizontal, não imposta. Um sujeito sociocultural.

A Teoria da Aprendizagem Situada considera o conhecimento como um processo dinâmico e culturalmente construído, cujo significado pode variar de acordo com o contexto cultural e social. Ela também enfatiza a prática reflexiva, encorajando os aprendizes a refletirem sobre suas experiências e práticas para construir conhecimento e desenvolver habilidades críticas.

Não entrando nessa discussão, entendemos que as duas formas de aprendizagem são possíveis e têm características que permitem, de certo modo, o desenvolvimento do conhecimento por parte do aluno. Carvalho e Steil (2012) apontam as duas perspectivas e concluem que:

observa-se, portanto, complementariedade nos tipos de aprendizagem, pois a combinação da Aprendizagem Tradicional e Aprendizagem Situada pode gerar resultados favoráveis, no nível do indivíduo, podendo alcançar os níveis de grupo e organizacional, para realização das estratégias da organização (CARVALHO & STEIL, 2012, p. 9).

Quanto à participação na prática social, Lave e Wenger (1991) defendem que uma teoria de prática social enfatiza a interdependência relacional entre o agente e o mundo, a atividade, o significado, a cognição, a aprendizagem e o conhecimento. Destacam o significado com algo negociável socialmente, visto que pode ser construído e reconstruído a partir da participação em uma situação. Portanto, a aquisição de significação é um processo de participação social, “na relação dinâmica, na vivência no mundo”.

Os chamados conhecimentos gerais não se encontram em posição privilegiada em relação a outras "classes" de conhecimentos. Isso também pode ser obtido em circunstâncias

específicas. E da mesma forma, pode entrar em ação em circunstâncias específicas. A generalidade de qualquer forma de conhecimento sempre reside no poder de renegociar o significado do passado e do futuro, construindo o significado das circunstâncias do presente. (LAVE & WENGER, 1991, p. 4. Tradução nossa)

Assim como a identidade, são processos de aquisição, construção e reconstrução, pois muda-se a maneira de participar da prática, do grupo, o que nos permite perceber que houve aprendizagem. Ao verificar que o participante é capaz de participar e progressivamente mudar essa participação, mudar a ele mesmo nesse processo, podemos dizer que a aprendizagem ocorreu. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem é parte da prática social.

Sendo assim, a Participação Periférica Legitimada (PPL) é o conceito que precisa ser entendido em sua totalidade, não de forma separada ou complementar, assim como destacam os autores “parece muito natural dividi-lo em um grupo de três pares contrastantes: legítimo vs. ilegítimo, periférico vs. central, participação vs. sem participação. No entanto, o conceito deve ser considerado como um todo” (LAVE & WENGER, 1991, p. 5. Tradução nossa). Sendo assim, entendemos que essa participação é legitimada para reforçar o caráter relacional desses sujeitos, os integrantes dessa comunidade estão ali para legitimar uns aos outros, o que permite que essa PPL não seja algo sem autorização.

É preciso deixar claro outra potencialidade dessa teoria, o fato da autorização, pois o sujeito que não está autorizado, que não tem acesso, por mais que ele esteja presente, faça junto, não significa que ele está participando ou aprendendo, visto que ele se encontra fora, participando de forma externa àquele contexto. Toda a estrutura da prática, seus significados, suas hierarquias, o mergulho profundo na prática só se dará se essa participação for legitimada.

Outra questão para a qual os autores chamam atenção é o conceito de periferia ou periférica. Nas comunidades de práticas não existe divisão de conhecimento ou de prática, ela está o tempo todo acessível, em todo seu conjunto, para o participante inicial, ele não se encontra à margem ou na periferia como entendemos esse termo - algo de cunho negativo ou negligenciado -, uma vez que não existe um centro, quando essa participação deixa de ser periférica,

ela migra para uma participação plena, no qual suas contribuições trarão significação para a prática em questão.

A forma que adquire a legitimidade da participação é uma característica que define as formas de pertencimento e, portanto, não é apenas uma condição fundamental para a aprendizagem, mas um elemento constitutivo do seu conteúdo. Da mesma forma, com respeito à “periferia”, pode muito bem não haver algo tão simples como “participação central” em uma comunidade de prática. A periferia sugere que existem modos múltiplos, variados, mais ou menos comprometidos e inclusivos de estar localizado nos campos de participação definidos por uma comunidade. (LAVE & WENGER, 1991, p. 5. Tradução nossa)

Desse modo, ao se verificar que a pessoa é capaz de participar, que se apresenta plena, na qual é percebida a mudança progressiva na forma de participar, de mudar a si mesmo nesse processo, podemos dizer que houve aprendizagem, que a prática social acontece. Porém, não podemos pensar em algo rápido, ou em um ciclo, muitas dessas práticas duram a vida inteira. Como indicam Lave e Wenger (1991, p. 13. Tradução nossa), “concebemos identidades como relações experienciais de longo prazo entre as pessoas, seus lugares e sua participação em comunidades de prática”.

Quanto às Comunidades de Prática (CoP), os autores trazem cinco exemplos reais para demonstrar tal teoria. Esses casos foram resultados da pesquisa etnográfica de Jane Lave e demonstram “a indivisibilidade de aprendizagens e práticas de trabalho” (LAVE & WENGER, 1991, p. 17. Tradução nossa). Esses casos ilustram o sistema complexo de aprendizagem que existe no contexto, as histórias, as tecnologias, o desenvolvimento das atividades, as relações entre os novatos e veteranos. Sendo assim, os autores entendem o processo de aprendizagem por meio do espaço social, histórico e cultural a qual pertencem esses sujeitos, e é preciso entender cada um dos grupos analisados, suas organizações políticas e sociais. Os cinco casos apresentados são:

1. Parteiras mayas de Yucatán, México;
2. Alfaiates de Vai e Gola, Libéria;
3. Navegantes da armada, Estados Unidos;
4. Açougueiros de supermercado, Estados Unidos;

5. Alcoólicos não bebedores dos Alcoólicos Anônimos.

Quatro desses casos demonstram todo processo de comunidades de práticas, nos quais os indivíduos compartilham e aprendem juntos dentro de um contexto social e historicamente construído, somente o caso dos açougueiros que não se pode constatar tal situação, sendo este um contra exemplo, visto que sua estrutura não se apresenta nos moldes das outras, aqui temos o sistema capitalista de produção, entendido como fordismo, no qual cada um faz sua parte do trabalho, não interagindo as práticas ali envolvidas.

Sobre as relações hierárquicas, é característico nas CoPs que a Participação Periférica Legitimada (PPL), por mais que aproprie do conhecimento como um todo, existe sempre uma relação com o mestre/professor, vista a organização dessas comunidades, seja iniciando a participação pela observação e pequenos afazeres como nas parteiras, seja com o apadrinhamento no A.A., sempre haverá uma relação de mestre-aprendiz, até que este se encontre de forma plena, destacando que ali não existe uma figura central.

Uma perspectiva descentralizada das relações mestre-aprendiz leva ao entendimento de que o domínio não reside no mestre, mas na organização da comunidade de prática da qual o mestre faz parte: o mestre, como um lugar de autoridade (em vários sentidos) é, afinal, um produto da teoria convencional de aprendizagem focada, tanto quanto o aprendiz individual. Da mesma forma, uma visão descentrada do mestre como pedagogo afasta o foco da análise do ensino e o move para a intrincada estruturação dos recursos de aprendizagem de uma comunidade. (LAVE & WENGER, 1991, p. 32-33. Tradução nossa).

Em relação ao currículo de aprendizagem, os autores observam sua diferença do currículo escolar, já que se limita a certa estrutura e significados, tendo um controle no que é apresentado, diferente do currículo de aprendizagem que consiste em oportunidades situadas, abrangendo várias técnicas, aprendizagens diárias e essencialmente situadas.

Não é algo que possa ser considerado isoladamente, manipulado em termos didáticos arbitrários, ou analisado fora das relações sociais que constituem a participação periférica

legítima. Um currículo de aprendizagem é característico de uma comunidade (LAVE & WENGER, 1991, p. 34. Tradução nossa).

Portanto, foram aqui apresentados alguns conceitos vistos como fundamentais para entendimento da Teoria da Aprendizagem Situada, desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Sabemos também que os dois autores, alguns anos depois, discordaram sobre o rumo dado por Etienne à pesquisa, Jean não concorda com a ideia de Comunidade de Práticas em ambientes corporativos, visto que ali existem as relações trabalhistas ditadas pelo capitalismo.

Porém, entendemos que existe uma participação social e colaborativa nos ambientes de trabalho, principalmente em situações emergenciais como a vista no Ensino Remoto Emergencial (ERE), situação imposta aos professores e às professoras pelo isolamento social oriundo da pandemia do Covid-19.

Já vimos que as CoPs são aquelas que unem sujeitos em um determinado contexto. Para Wenger (1998) nós integramos diversas comunidades, “podemos afirmar que todos pertencemos a várias comunidades de prática em diversas situações do nosso dia a dia. No trabalho, em casa, em horários de lazer ou na escola, estamos pertencendo a diferentes comunidades de prática” (LAPA, 2014, p. 77).

Nas CoPs os participantes interagem dentro de um domínio que seja de interesse e objetivos em comum, a partir de práticas que constroem relacionamentos e fundamentam-se em experiências, histórias, ferramentas, problemas, tudo isso de modo compartilhado, não necessariamente em um único espaço, visto que as comunidades virtuais demonstram que a aproximação geográfica não é mais tão necessária.

Embora tenham sido criadas em contextos de trocas presenciais, as CoPs com base na Internet, nas intranets e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVA), são formadas por indivíduos em contextos reais de aprendizagem, com atividades de aprendizagem deslocadas para o ciberespaço (MOSER *et al*, 2013, p. 8).

No contexto de formação de professores, é possível vislumbrar as CoPs de forma a proporcionar um compartilhamento de aprendizagens, problemas, soluções, interesses em comum. No espaço histórico no qual nos encontramos,

essas CoPs se tornam possíveis e necessárias, já que o acesso a informações (proporcionadas pela *web 2.0* e a aparelhos eletrônicos portáteis conectados à internet) possibilitou a interação dos sujeitos.

Esse novo tecido sócio-tecnológico potencializou a ampliação das redes de trabalho, implicando o processamento da informação e do conhecimento dentro de uma perspectiva baseada na participação, na colaboração e na coautoria. Esse modelo epistemológico colaborativo traz consigo a transformação de papéis dos personagens do processo produtivo, quebrando a lógica linear do produtor-consumidor, levando os autores sociais para a posição de coautores de seu próprio conhecimento (LAPA, 2014, p. 31).

A vida em comunidades, sejam elas virtuais ou não, permite que a participação leve a produção coletiva de informações, conhecimentos e resoluções de conflitos.

Quanto às Tecnologias da Comunicação e Informação (TCI's), elas estão presentes nas escolas e na vida dos indivíduos, nativos digitais ou não, e foram ferramentas fundamentais para a manutenção de trabalhos no período de distanciamento social imposto pela pandemia do Covid-19. Entretanto, muitos não exploraram suas potencialidades e esperavam o retorno presencial para sair do espaço virtual.

No processo de modernização dos espaços escolares, houve uma corrida para equipar as escolas com laboratórios de informática, porém pouco exploradas, acabaram por desaparecer de certos ambientes. Os (as) professores (as), desde a década de 1990, têm a possibilidade de utilização das TCI's para implementar o ensino e disponibilizar novas formas de aprendizagem, todavia a falta de formação, muitas vezes, o desinteresse, o excesso de trabalho e a baixa remuneração desmotivam esses profissionais.

No entanto, na atualidade e, principalmente com o episódio da pandemia, os (as) professores (as) se viram forçados a enveredar por esses espaços e buscar alternativas de ensino possíveis. Dentro de suas comunidades escolares, muitos buscaram nas experiências de seus colegas a saída para não parar a educação, colocando em prática o conceito das CoPs.

As comunidades de prática são formadas por membros que participam em vários níveis e múltiplos interesses, perspectivas

e atividades. A definição de uma comunidade de prática implica a participação em um sistema de atividades sobre o qual os participantes compartilham entendimentos sobre o que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e suas comunidades. Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades tangenciais e sobreposição de prática. (LAPA, 2014, p. 77).

Graças a essas comunidades de práticas, muitos (as) professores (as) desenvolveram habilidades que antes não utilizavam e, muitas vezes, nem sabiam que tinham. Sabemos que as competências digitais podem ser modificadas e mais desenvolvidas ao longo de seu uso e especializações, mas o que foi conquistado no período de isolamento social não pode ser deixado de lado ou esquecido.

Essas comunidades de práticas precisam ser continuadas e intensificadas. Sabemos que o vírus que causou a pandemia ainda circula na sociedade, e suas várias mutações podem vir a causar novos fechamentos de escola, ou mesmo uma nova emergência pode vir a surgir, então não podemos deixar que todo aprendizado conquistado seja perdido ou esquecido.

5. Virtualizando e as novas relações digitais em sala de aula

A crise sanitária desencadeada pelo coronavírus SARS-CoV-2 provocou uma reconfiguração significativa no cenário educacional, lançando os (as) docentes em ambientes virtuais e exigindo a rápida aquisição de competências para a continuidade das atividades escolares. Nesse contexto, a virtualização tornou-se imperativa, destacando a necessidade premente de estratégias pedagógicas alinhadas às Tecnologias de Comunicação e Informação. Os desafios impostos pelo ensino remoto ressaltaram a importância de explorar ferramentas digitais acessíveis, como o *YouTube*, para promover novas relações digitais em sala de aula.

Ao longo deste capítulo, exploraremos as implicações da virtualização no contexto educacional, com foco especial nas transformações trazidas pelo uso de vídeos educacionais, destacando o *YouTube* como plataforma chave. Buscaremos compreender como os (as) educadores (as), muitos dos (as) quais enfrentam uma formação fragmentada e emergencial, podem efetivamente incorporar o virtual em suas práticas pedagógicas.

A compreensão da virtualização, como proposta por Pierre Lévy (2011) em seu livro "O que é virtual?", será central nesta discussão, pois nos convida a enxergar o virtual não como uma mera oposição ao real, mas como uma dimensão fundamental da realidade. Ao considerar a virtualização como um processo de transformação e atualização constante, a educação pode beneficiar-se da potencialização do ambiente virtual, enriquecendo as relações e a forma de comunicar conhecimento.

Assim, desenhamos um cenário para a análise das novas relações digitais em sala de aula, destacando a necessidade de uma abordagem reflexiva e crítica ao incorporar o *YouTube* como ferramenta educacional no contexto da educação básica, seja ela profissional e tecnológica (EPT) ou não.

A formação docente no Brasil, historicamente marcada por ações pontuais e respostas emergenciais, revela fragilidades que ganharam ainda mais destaque diante da necessidade urgente de transição para ambientes virtuais. A crise sanitária impulsionou os (as) educadores (as) a se adaptarem a novas demandas, sendo crucial compreender a relevância da preparação docente para

uma utilização efetiva do *YouTube* em sala de aula, como também de outras plataformas digitais.

No contexto em que a educação básica busca se alinhar às demandas do mercado juntamente com a BNCC, a formação dos professores e das professoras torna-se um elemento-chave para o sucesso da integração do *YouTube* no processo educacional. Sabemos que muitos (as) educadores (as), ainda atrelados (as) a uma formação precária e fragmentada, necessitam desenvolver competências específicas para explorar plenamente o potencial desta plataforma.

A lógica de subordinação do ensino às demandas do mercado, conforme destacado por Souza e Rodrigues (2017), impacta diretamente na prática dos professores e das professoras, influenciando suas escolhas pedagógicas e estratégias educacionais.

Esse viés que subordina a educação aos interesses do mercado, atinge, numa espécie de efeito cascata: a educação básica como um todo, e principalmente a Educação Profissional, onde grande parte dos professores, a reboque de uma frágil formação, feita na maioria das vezes, por meio de programas e projetos de caráter emergencial, compensatório e produtivista, reproduzem a lógica de subordinação do ensino técnico ou profissional às demandas do mercado (SOUZA & RODRIGUES, 2017, p. 634).

Essa subordinação, quando não adequadamente endereçada, pode comprometer a autonomia do (a) docente no processo de seleção e uso de recursos digitais, incluindo o *YouTube*.

Assim, ao abordar os desafios da formação docente, é imperativo considerar não apenas a familiaridade com a plataforma, mas também a capacidade de integrar de maneira crítica e reflexiva os vídeos do *YouTube* no contexto educacional. Isso requer uma abordagem que vai além da simples transposição de métodos tradicionais para o ambiente virtual, demandando uma compreensão aprofundada das potencialidades e limitações dessa ferramenta.

A discussão sobre o letramento digital revela-se essencial quando analisamos a formação docente e a aplicação didática das tecnologias, cenário agravado pela precariedade formativa dos (as) professores (as) em relação ao uso efetivo de ferramentas como o *YouTube*. Neste ponto, destacaremos a importância de desenvolver competências digitais específicas, capacitando os

(as) educadores (as) para uma integração mais eficaz dessa plataforma nas práticas pedagógicas, não apenas utilizando os vídeos ali presentes, como também tornando-se um criador de conteúdo.

No contexto educacional contemporâneo, torna-se imperativo compreender o letramento digital não apenas como a habilidade de operar tecnologias, mas como a capacidade crítica de utilizá-las de maneira significativa e reflexiva. A formação precária dos (as) professores (as), muitas vezes baseada em programas emergenciais, revela lacunas significativas no desenvolvimento dessas competências.

Neste contexto, surge o conceito crucial de letramento digital, frequentemente vinculado, por diversos autores, à habilidade de uma pessoa em lidar eficazmente com as tecnologias digitais. De maneira mais precisa, conforme a definição de Coscarelli (2005, p. 34) “diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais”. A autora destaca que o letramento digital requer uma transformação na forma como as pessoas leem, escrevem e interpretam os símbolos no ciberespaço. Essa compreensão aprofundada do letramento digital é fundamental ao considerarmos a preparação dos professores e das professoras para o uso didático do *YouTube*, pois envolve não apenas a habilidade técnica, mas também a capacidade crítica de se engajar efetivamente com as práticas de escrita e comunicação presentes no ambiente digital.

A aplicação do *YouTube* em sala de aula exige dos (as) educadores (as) uma alfabetização digital que vai além do conhecimento técnico. É necessário que os professores e as professoras se tornem proficientes na seleção, análise crítica e adaptação de conteúdos disponíveis nessas plataformas para atender aos objetivos pedagógicos específicos da educação básica.

Um dos aspectos do letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação. A internet é um espaço no qual todas as pessoas conectadas podem postar conteúdos – em blogs, sites ou nas redes sociais. Sendo assim, há muita informação disponível, e cabe ao leitor estar mais atento do que nunca à autoria, à fonte da informação, além de ter senso crítico para avaliar o que encontra (COSCARELLI, 2005, p. 36).

Como ressalta Coscarelli (2005), é fundamental desenvolver senso crítico para avaliar o conteúdo disponível, considerando a abundância de informações

presentes no ciberespaço e a necessidade de discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis. Este cenário destaca a importância do letramento digital na capacitação não apenas para a utilização de tecnologias, mas também para uma navegação informacional responsável e crítica que o (a) docente precisa também ensinar aos (às) seus (suas) estudantes.

Ao contemplar a integração do *YouTube* como ferramenta educacional, é imperativo que a formação dos professores e professoras não se restrinja à simples operação básica da plataforma. Além disso, deve enfatizar a capacidade desses (as) educadores (as) não apenas para criar conteúdo educativo, mas também para orientar os alunos e alunas no desenvolvimento de habilidades de letramento digital. Esse direcionamento educacional abrange não apenas a avaliação crítica da qualidade e relevância de materiais *online*, outrossim, a habilidade de conceber e compartilhar, de maneira ética, recursos educativos que ampliem o engajamento e o aprendizado dos alunos e alunas no ambiente digital.

Sabemos que o (a) professor (a), um migrante digital, tem muita dificuldade em envolver os (as) estudantes, nativos digitais, nos espaços *online*, no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação cidadã, para uma sociedade cada vez mais exigente.

Para tal, os (as) docentes precisam se enveredar no virtual, contudo, é necessário entendimentos basilares, como desfazer o equívoco de se pensar o virtual como oposição ao real, visto que o virtual é tão existente quanto o real, como defende Pierre Lévy (2011) em seu livro "O que é virtual?". Nele o autor nos apresenta as mudanças que a Tecnologia da Comunicação e Informação tem apresentado, principalmente no que tange a interação entre os seres humanos. A comunicação foi facilitada e muitas comunidades virtuais foram criadas.

Pierre Lévy (2011) argumenta que o virtual não deve ser confundido com o meramente imaginário ou irreal, mas sim como uma dimensão fundamental da realidade. Ele discute como as tecnologias da informação, especialmente a *internet*, estão reconfigurando nossa percepção do mundo e como a comunicação digital está alterando a forma como compartilhamos informações e interagimos uns com os outros.

Nesse sentido, a digitalização está cada vez mais presente, transformando a sociedade e criando uma forma de ser e interagir, pois, para Lévy, o virtual é um processo de “transformação de um modo de ser num outro” (2011, p. 12), levando a novas compreensões do ser humano, cujo corpo físico ganha novos contornos, em um novo ambiente, em uma nova forma de comunicar-se.

Para Lévy (2011, p. 17), a atualização é uma forma de melhor lidarmos com as necessidades que surgem na comunicação e interação, pois vamos criando aparatos tecnológicos para lidarmos melhor com as situações que surgem no cotidiano, para ele “O real assemelha-se ao possível; em troca, o atual em nada se assemelha ao virtual: responde-lhe”.

Dentro das novas possibilidades que o humano cria, a virtualização vem para potencializar o atual, problematizando a realidade, enriquecendo as relações e, principalmente, a forma de se comunicar. Para a educação, novas formas de educar, formar e informar, transferir conteúdos e conhecimentos, aprimorar a relação aluno-professor. O homem se virtualiza, desprendendo do “aqui” e do “agora”, algo pelo qual a educação sentiu no meio do processo de aulas remotas: “Os limites não são mais dados. Os lugares e tempos se misturam. As fronteiras nítidas dão lugar a uma fractalização das repartições. São as próprias noções de privado e de público que são questionadas” (LÉVY, 2011, p. 25).

O autor também explora a ideia de que o virtual é uma construção coletiva, moldada pela interação humana e pelas redes de comunicação. Ele discute como as tecnologias digitais possibilitam a criação de espaços virtuais, nos quais as pessoas podem colaborar, compartilhar ideias e construir conhecimento de maneiras que antes eram impossíveis.

Nesse contexto, o *YouTube* emerge como um componente dinâmico desse ciberespaço educativo, proporcionando não apenas acesso a conteúdos diversos, mas também servindo como uma plataforma interativa de aprendizado. Ao adaptar a visão de Lévy para incluir o *YouTube*, reconhecemos que a plataforma não é apenas um espaço para vídeos *online*, mas uma extensão do ambiente educativo cujo a comunidade escolar pode se reunir, interagir e construir conhecimento.

A virtualização, então, não é apenas a transposição de métodos tradicionais para o ambiente digital, mas uma oportunidade para repensar e enriquecer as práticas educacionais. Ao incorporar o *YouTube*, os (as) educadores (as) podem explorar essa dimensão virtual, potencializando o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a análise das implicações do conceito de virtual no contexto educacional proporciona *insights* valiosos para a compreensão da importância da plataforma *YouTube* como um elemento vital na construção de uma educação contemporânea e contextualizada.

Por fim, os espaços virtuais nos levam a compreender o humano em um processo de educar-se em um movimento amplamente maleável e mutável na construção de novas identidades possibilitadas pelo acesso de informações. Lévy nos leva a refletir como as TIC's mudaram os comportamentos e nossa relação com as informações, passamos de meros receptores para críticos e construtores de saberes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o uso crítico e responsável das tecnologias digitais. Essas competências são integradas tanto de forma transversal, permeando todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades que envolvem uma variedade de objetos de aprendizagem, quanto de forma específica, visando o aprimoramento das competências relacionadas ao próprio manejo das tecnologias, recursos e linguagens digitais.

Dessa maneira, a BNCC visa o desenvolvimento de competências para compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em diferentes contextos sociais, incluindo o ambiente escolar. Como exemplificado na Competência Geral 5,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

Observamos que o objetivo é capacitar os estudantes a utilizar de forma abrangente as TDICs, auxiliando sua formação seja identitária, seja integral.

Ao analisar a BNCC e sua implicação na formação docente destaca-se como um ponto crucial ao considerarmos o letramento digital na educação contemporânea. No contexto da BNCC, a necessidade premente de os (as) educadores (as) desenvolverem competências digitais alinha-se diretamente com a incorporação do *YouTube* como uma ferramenta pedagógica eficaz, complementando as diretrizes propostas.

Abro aqui um espaço para uma reflexão já pontuada nesse texto, sabemos que a BNCC, enquanto documento orientador para a educação nacional, exerce um papel fundamental ao reconhecer a importância das TICs no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é crucial uma abordagem crítica em relação a este documento. A padronização excessiva, a sobrecarga de conteúdo e a falta de consideração às diversidades regionais e individuais são aspectos que precisam ser analisados cuidadosamente para garantir uma implementação eficaz.

Sendo assim, a BNCC, ao enfatizar a necessidade dos (as) educadores (as) desenvolverem competências digitais, reconhece implicitamente a importância de integrar as TICs de forma significativa no ambiente educativo. É nesse contexto que o *YouTube* emerge como uma ferramenta versátil, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizado, promover a inclusão digital e alinhar-se às demandas contemporâneas.

Ao abordar a temática do letramento digital na BNCC, a análise crítica não deve ser negligenciada. Como destaque, a competência digital vai além do simples uso das TICs como suporte para o ensino, ela exige uma abordagem reflexiva e crítica para capacitar os (as) estudantes a serem protagonistas na sociedade digital.

Desta forma, a BNCC incorporou o tema da Tecnologia em todas as áreas e níveis da Educação Básica, destacando uma preocupação além do simples uso dessas tecnologias como recursos didáticos ou objetos de aprendizagem. Em vez disso, há uma ênfase na necessidade de promover aprendizagens e reflexões sobre o uso crítico e responsável desses recursos por parte dos (as) alunos (as), dos (as) professores (as) e da sociedade como um todo. Isso sugere um enfoque mais amplo que visa não apenas a utilização das tecnologias, mas também o desenvolvimento de habilidades para avaliar, refletir e utilizar essas ferramentas de maneira ética e eficaz.

5.1 VÍDEO AULAS: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA ERA DIGITAL

Nas discussões atuais sobre a educação brasileira, a introdução de tecnologias como as vídeo aulas representa um avanço significativo, alinhado aos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, ao contemplar o desenvolvimento de competências digitais e a integração de recursos tecnológicos no processo educacional, reconhece a importância de adaptar as práticas pedagógicas às demandas da sociedade contemporânea.

Entretanto, a utilização das vídeo aulas também apresenta desafios específicos, especialmente no que diz respeito à sua efetiva incorporação na dinâmica da sala de aula. Moran (1995) destaca a forma como o vídeo é visto pelos (as) alunos (as).

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que precisamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula (Moran, 1995, p. 27).

Assim, é fundamental considerar que, embora essas ferramentas possam atrair os alunos e as alunas e aproximá-los das linguagens audiovisuais presentes em seu cotidiano, elas não promovem, por si só, uma transformação substancial na relação pedagógica.

Ao integrar as vídeo aulas como parte do planejamento pedagógico, os professores e professoras precisam estar atentos não apenas à tecnicidade da produção dos vídeos, mas também à necessidade de estabelecer conexões significativas com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC. É essencial que as vídeo aulas sejam contextualizadas e relacionadas aos conteúdos curriculares, oferecendo uma abordagem pedagógica que promova não apenas o acesso à informação, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos (as) alunos (as).

Nesse sentido, o *YouTube* emerge como uma plataforma relevante para a disseminação e compartilhamento de vídeo aulas, oferecendo um vasto repertório de conteúdos educacionais acessíveis aos (às) estudantes e professores (as). Através do *YouTube*, os (as) professores (as) podem encontrar recursos variados para enriquecer suas práticas de ensino, além de ter a possibilidade de criar e compartilhar suas próprias vídeo aulas, adaptadas às necessidades específicas de sua turma e alinhadas aos objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC.

Utilizando do vídeo como algo sedutor, como defende Moran (1995):

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (Moran, 1995, p. 28).

Assim, ao integrar o uso do *YouTube* e das vídeo aulas no contexto educacional, os professores e professoras têm a oportunidade de explorar novas formas de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, é importante ressaltar que o sucesso dessa integração depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também do comprometimento dos (as) professores (as) em adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e realidades de seus (suas) alunos (as), garantindo uma educação de qualidade para todos (as).

Para produzir vídeo aulas, o (a) docente precisa considerar alguns aspectos importantes:

Planejamento	Antes de começar a gravar, é essencial planejar o conteúdo da videoaula, definindo objetivos claros e uma estrutura lógica para a apresentação.
Roteiro	Elaborar um roteiro detalhado é fundamental para garantir que o conteúdo seja apresentado de forma organizada e coerente. O roteiro deve incluir uma introdução, desenvolvimento e conclusão, além de recursos visuais e exemplos práticos, quando apropriado.

Didática	Ao gravar as vídeo aulas, é importante manter uma linguagem clara e acessível, utilizando exemplos e analogias para facilitar a compreensão dos alunos e alunas. Além disso, é fundamental manter um ritmo adequado e evitar informações excessivamente complexas.
Qualidade técnica	Certificar-se de que a qualidade técnica do vídeo seja adequada, incluindo boa iluminação, áudio claro e uma apresentação visual atrativa.

Quadro 2: Tabela criada a partir de experiência pessoal

Fonte: criação da autora

Essa observação surge da minha experiência ao criar vídeo aulas durante a pandemia e compartilhá-las na plataforma do *YouTube*.

Além da produção das vídeo aulas em si, é importante que o professor e a professora estejam preparados para integrá-las de forma eficaz em sua prática pedagógica. Isso inclui desde a capacitação, participando de cursos ou formações específicas sobre a produção e utilização de vídeo aulas, para que desta forma o (a) docente possa adquirir as habilidades necessárias para utilizar essa ferramenta de maneira eficaz; a contextualização, integrando as vídeo aulas ao contexto educacional, relacionando-as aos objetivos de aprendizagem da disciplina, nosso caso língua portuguesa, e adaptando-as às necessidades específicas dos (as) estudantes; e a avaliação, pois é preciso desenvolver estratégias de avaliação que permitam verificar a eficácia das vídeo aulas no processo de ensino e aprendizagem, bem como identificar áreas de melhoria.

6. METODOLOGIA

A pesquisa científica é fundamental em todas as áreas do conhecimento, incluindo o campo da educação, no qual encontramos diversas pesquisas publicadas ou em andamento. Esse processo de investigação visa solucionar, responder ou aprofundar questões relacionadas ao estudo de um fenômeno. Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Para Gil (2002, p. 17), “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

A pesquisa científica apresenta diversas modalidades, entre elas a pesquisa bibliográfica, que é o foco dessa dissertação, detalhando todas as etapas necessárias para sua realização. Esse tipo de pesquisa é discutido por vários autores, incluindo Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).

Inserida principalmente no meio acadêmico, a pesquisa bibliográfica tem como objetivo o aprimoramento e a atualização do conhecimento por meio de uma investigação científica de obras já publicadas.

Segundo Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A pesquisa científica começa com a pesquisa bibliográfica, na qual o pesquisador busca obras já publicadas que são relevantes para conhecer e analisar o tema-problema da pesquisa a ser realizada. Esta etapa inicial é fundamental, pois permite identificar se já existem trabalhos científicos sobre o

assunto em questão, auxiliando na escolha do problema e no método adequado, tudo isso baseado em trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica é essencial na construção da pesquisa científica, pois nos possibilita compreender melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos utilizados na pesquisa bibliográfica incluem livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicadas.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa científica fundamenta-se no estudo de teorias já publicadas, tornando essencial que o pesquisador tenha pleno domínio da leitura e compreensão do conhecimento existente. Esse processo envolve a identificação, seleção e sistematização rigorosa de todo o material relevante disponível. Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador deve não apenas ler, mas também refletir criticamente sobre o conteúdo estudado e escrever sobre suas observações e conclusões. Esse esforço contínuo de leitura e análise permite ao pesquisador reconstruir teorias, identificar lacunas no conhecimento existente e propor novos caminhos para a investigação. Além disso, a dedicação ao estudo aprofundado contribui para o aprimoramento dos fundamentos teóricos, garantindo que a pesquisa seja embasada em uma sólida compreensão das contribuições acadêmicas anteriores. A pesquisa bibliográfica, portanto, não é um mero levantamento de informações, mas uma atividade intelectual complexa que exige discernimento crítico e uma abordagem metódica para integrar e expandir o conhecimento científico.

Entre as etapas da pesquisa, a escolha do tema emergiu das minhas experiências com o ensino remoto emergencial e das discussões subsequentes sobre seus desafios e oportunidades. A partir dessa vivência, foi possível delimitar um foco específico para a investigação. Em seguida, realizamos um

levantamento bibliográfico abrangente, procurando artigos recentes e pertinentes às teorias abordadas. Esta fase inicial envolveu uma busca criteriosa em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e outras fontes relevantes, assegurando a inclusão de materiais atualizados. Após a seleção dos textos, procedeu-se à leitura atenta e crítica, seguida pela análise e interpretação das informações obtidas. Esse processo não se limitou à compreensão dos conteúdos, mas também envolveu a contextualização dos achados no panorama mais amplo da pesquisa, identificando conexões, divergências e possíveis lacunas no conhecimento existente. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica serviu como um alicerce robusto, permitindo a construção de um quadro teórico bem fundamentado e a formulação de novas perspectivas e hipóteses.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

No contexto brasileiro, a elaboração de produtos educacionais é uma das exigências fundamentais do Mestrado Profissional. Esses produtos consistem em materiais de diversas naturezas, desenvolvidos a partir das pesquisas acadêmicas conduzidas no âmbito do Mestrado Profissional, embora sejam conceitualmente independentes das dissertações. Seu propósito primordial é ser aplicado em ambientes educacionais, disponível para análise e utilização por professores e professoras da educação básica ou profissional, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino.

Considerando os impactos provocados pela pandemia de Covid-19 na educação, especialmente no que tange ao uso das novas tecnologias da comunicação e informação, e levando em conta a experiência adquirida pelos professores e professoras com a adoção de vídeo aulas, tornou-se evidente a necessidade de oferecer uma formação contínua aos (às) educadores (as), visando a constante melhoria das práticas pedagógicas voltadas para o engajamento dos (as) estudantes no processo de aprendizagem. Nesse contexto, foi desenvolvido um produto educacional sob a forma de uma trilha formativa composta por 10 (dez) vídeo aulas, destinadas a capacitar os (as) professores (as) para o uso das vídeo aulas em suas atividades pedagógicas.

Este produto educacional encontra-se hospedado na plataforma de vídeos do *YouTube*, acessível a todos os usuários interessados. Link para acesso ao produto educacional:

<https://www.youtube.com/watch?v=m3jrsktW0w&list=PL8LG274wgT9Fc7OVHOKP7329VliEZsBep&pp=gAQBIAQB>

O produto educacional foi intitulado como “Uso de vídeo aulas na prática pedagógica”, com o objetivo geral de “Capacitar docentes de língua portuguesa da educação básica e profissional a produzirem e incorporarem vídeo aulas em sua prática pedagógica”. Cada vídeo aula é cuidadosamente estruturada, contemplando uma variedade de temas relevantes e específicos para a formação docente.

7.1 PLANOS DE AULA DOS VÍDEOS

Vídeo 1: Introdução ao uso das vídeo aulas

Tema: Introdução ao uso das vídeo aulas na prática pedagógica.

Objetivo geral:

-Apresentar aos professores de língua portuguesa a importância das vídeo aulas como ferramenta educacional e introduzir o percurso formativo proposto.

Objetivos específicos:

- Compreender os benefícios das vídeo aulas para o ensino de língua portuguesa;
- Reconhecer a relevância das vídeo aulas na formação e prática pedagógica;
- Entender a estrutura do percurso formativo e suas etapas.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da videoaula: “Introdução ao uso das vídeo aulas na educação”.

-Breve explicação sobre a importância das vídeo aulas na educação contemporânea e sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa.

Passo 2: Importância das vídeo aulas

-Exploração dos benefícios específicos das vídeo aulas para o ensino de língua portuguesa, como a ampliação do acesso ao conteúdo, a possibilidade de revisão e o engajamento dos alunos.

-Passo 3: Visão geral do percurso formativo

-Apresentação da estrutura do percurso formativo proposto, destacando os temas e objetivos das próximas vídeo aulas.

-Explicação sucinta sobre como cada vídeo aula contribuirá para a formação dos professores de língua portuguesa na criação e utilização de vídeo aulas.

Passo 4: Reflexão e Encerramento

-Breve reflexão sobre o potencial transformador das vídeo aulas na prática pedagógica.

-Incentivo para que os espectadores acompanhem as próximas vídeo aulas do percurso formativo.

-Encerramento com agradecimento e convite para assistir às próximas vídeo aulas.

Vídeo 2: O ensino da Língua Portuguesa e formação integral

Tema: O ensino da Língua Portuguesa e sua contribuição para a formação integral dos alunos.

Objetivo geral:

-Demonstrar aos professores de língua portuguesa a importância do ensino da língua para o desenvolvimento cognitivo, habilidades sociais e emocionais dos alunos.

Objetivos específicos:

-Explorar como o aprendizado da língua portuguesa contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

-Destacar a importância das habilidades de leitura, escrita, raciocínio crítico e expressão oral no processo de formação integral.

-Discutir o papel do ensino da língua portuguesa no desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da videoaula: “O ensino da Língua Portuguesa e formação integral”.

-Contextualização sobre a relevância do ensino da língua portuguesa para a formação integral dos alunos.

Passo 2: Desenvolvimento cognitivo

-Exploração do impacto do aprendizado da língua portuguesa no desenvolvimento cognitivo dos alunos, como aprimoramento da memória, atenção e habilidades de resolução de problemas.

Passo 3: Habilidades linguísticas

-Discussão sobre as habilidades de leitura, escrita, raciocínio crítico e expressão oral e sua importância para a formação integral dos alunos.

-Exemplos práticos de como essas habilidades podem ser desenvolvidas no contexto do ensino da língua portuguesa.

-Passo 4: Desenvolvimento social e emocional

-Abordagem sobre o papel do ensino da língua portuguesa no desenvolvimento social e emocional dos alunos, como a construção da identidade cultural, empatia e habilidades de comunicação interpessoal.

Passo 5: Reflexão e encerramento

-Estímulo à reflexão sobre a importância do ensino da língua portuguesa para a formação integral dos alunos.

-Incentivo para que os professores apliquem estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento cognitivo, habilidades linguísticas e sociais dos alunos.

-Encerramento com agradecimento e convite para a próxima videoaula.

Vídeo 3: Processo histórico de formação do professor

Tema: Explorando a evolução da formação de professores ao longo do tempo e reflexões sobre as tendências atuais e futuras.

Objetivo geral:

-Compreender o processo histórico da formação de professores, desde seus primórdios até as tendências contemporâneas, e refletir sobre seu impacto na prática pedagógica atual.

Objetivos específicos:

-Investigar a evolução dos métodos e práticas de formação de professores ao longo da história.

-Identificar os principais marcos e modelos de formação docente.

-Refletir sobre as tendências atuais e futuras na formação de professores e seu impacto na educação.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da videoaula: “Processo histórico de formação do professor”.

-Contextualização sobre a importância de compreender a evolução da formação de professores para a prática pedagógica atual.

Passo 2: Evolução da formação de professores

-Exploração da evolução dos métodos e práticas de formação de professores ao longo da história, desde os tempos antigos até os dias de hoje.

-Destaque para os principais eventos e transformações que influenciaram a formação de professores em diferentes épocas.

Passo 3: Marcos e modelos de formação docente

-Discussão sobre os principais marcos e modelos de formação docente, como as escolas normais, os programas de formação inicial e contínua, e as abordagens mais recentes baseadas em competências e práticas reflexivas.

Passo 4: Reflexões sobre tendências atuais e futuras

-Reflexão sobre as tendências atuais e futuras na formação de professores, como a ênfase na formação continuada, o uso de tecnologias educacionais e a valorização da prática reflexiva e da pesquisa na formação docente.

Passo 5: Discussão e encerramento

-Estímulo à reflexão e discussão sobre as reflexões apresentadas.

-Encerramento com um resumo dos principais pontos abordados na vídeo aula e um convite para aprofundar o conhecimento sobre o tema nas próximas vídeo aulas.

Vídeo 4: Planejamento e estruturação de uma vídeo aula

Tema: Estratégias para o planejamento e estruturação eficaz de uma vídeo aula de língua portuguesa.

Objetivo geral:

-Capacitar os professores de língua portuguesa a planejar e estruturar vídeo aulas de forma eficaz, considerando objetivos de aprendizagem e organização de conteúdo relevante.

Objetivos específicos:

- Compreender a importância da definição de objetivos de aprendizagem para o planejamento de uma videoaula.
- Conhecer a estrutura básica de uma videoaula, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Aprender estratégias para selecionar e organizar conteúdo relevante para aulas de língua portuguesa.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

- Apresentação do tema da videoaula: “Planejamento e estruturação de uma vídeo aula”.
- Contextualização sobre a importância do planejamento e estruturação adequados para o sucesso de uma vídeo aula.

Passo 2: Definição de Objetivos de Aprendizagem

- Explicação sobre a importância da definição clara de objetivos de aprendizagem para orientar o planejamento da vídeo aula.
- Demonstração de como elaborar objetivos específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e com prazo definido (SMART).

Passo 3: Estrutura básica de uma videoaula

- Apresentação da estrutura básica de uma vídeo aula, dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Exploração das características e finalidades de cada parte da estrutura.

Passo 4: Seleção e organização de conteúdo

- Discussão sobre estratégias para selecionar e organizar conteúdo relevante para aulas de língua portuguesa.
- Sugestões para identificar os principais pontos a serem abordados e organizar o conteúdo de forma lógica e coesa.

Passo 5: Exemplo prático e encerramento

- Apresentação de um exemplo prático de planejamento e estruturação de uma vídeo aula de língua portuguesa, seguindo os conceitos discutidos.
- Encerramento com um resumo dos principais pontos abordados na vídeo aula e um convite para aplicar os conceitos aprendidos na prática.

Vídeo 5: Técnicas de gravação e edição de vídeo

Tema: Explorando técnicas e dicas para gravação e edição de vídeo aulas de língua portuguesa.

Objetivo geral:

-Capacitar os professores de língua portuguesa a utilizarem técnicas de gravação e edição de vídeo para produzir vídeo aulas de qualidade.

Objetivos específicos:

-Identificar os equipamentos e ambiente de gravação adequados para vídeo aulas.

-Aprender dicas e técnicas para realizar gravações de qualidade.

-Conhecer ferramentas de edição de vídeo e técnicas básicas de edição.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da videoaula: “Técnicas de gravação e edição de vídeo”.

-Contextualização sobre a importância da qualidade técnica na produção de vídeo aulas.

Passo 2: Equipamentos e ambiente de gravação

-Apresentação dos equipamentos básicos necessários para a gravação de vídeo aulas, como câmeras, microfones e iluminação.

-Discussão sobre a importância de um ambiente de gravação adequado, com boa iluminação e acústica.

Passo 3: Dicas para gravação de qualidade

-Apresentação de dicas práticas para realizar gravações de qualidade, como posicionamento da câmera, enquadramento, foco e áudio.

-Demonstração de técnicas para manter a atenção dos espectadores durante a gravação.

Passo 4: Ferramentas de edição de vídeo

-Introdução às principais ferramentas de edição de vídeo disponíveis, tanto gratuitas quanto pagas.

-Exploração das funcionalidades básicas das ferramentas de edição e suas aplicações na produção de vídeo aulas.

Passo 5: Exemplo prático e encerramento

-Apresentação de um exemplo prático de gravação e edição de uma pequena parte de uma vídeo aula, aplicando as técnicas e dicas discutidas.

-Encerramento com um resumo dos principais pontos abordados na vídeo aula e um convite para aplicar os conhecimentos adquiridos na prática.

Vídeo 6: Engajamento do aluno na vídeo aula

Tema: Estratégias para promover o engajamento dos alunos durante as vídeo aulas de língua portuguesa.

Objetivo geral:

-Capacitar os professores de língua portuguesa a utilizarem estratégias eficazes para manter a atenção e o engajamento dos alunos durante as vídeo aulas.

Objetivos específicos:

-Compreender a importância do engajamento dos alunos para o sucesso das vídeo aulas.

-Conhecer estratégias para manter a atenção dos alunos durante as vídeo aulas.

-Explorar o uso de recursos visuais, interativos e elementos de gamificação para aumentar o engajamento dos alunos.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da vídeo aula: "Engajamento do aluno na vídeo aula".

-Contextualização sobre a importância do engajamento dos alunos para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Passo 2: Estratégias para manter a atenção

-Apresentação de estratégias práticas para manter a atenção dos alunos durante as vídeo aulas, como a definição de objetivos claros, o uso de linguagem acessível e a variação no ritmo da aula.

Passo 3: Uso de recursos visuais e interativos

-Exploração do uso de recursos visuais, como slides, imagens e vídeos, para tornar as vídeo aulas mais atrativas e compreensíveis.

-Apresentação de técnicas para criar interações com os alunos, como perguntas, enquetes e atividades práticas.

Passo 4: Exemplo prático e encerramento

-Apresentação de um exemplo prático de aplicação das estratégias discutidas em uma vídeo aula de língua portuguesa.

-Encerramento com um resumo dos principais pontos abordados na vídeo aula e um convite para experimentar as estratégias apresentadas na prática.

Vídeo 7: Produção de conteúdo didático eficiente

Tema: Estratégias para produzir conteúdo didático eficaz em vídeo aulas de língua portuguesa.

Objetivo geral:

-Capacitar os professores de língua portuguesa a produzir conteúdo didático de qualidade para suas vídeo aulas, adaptando-o ao formato audiovisual e promovendo a aprendizagem dos alunos.

Objetivos específicos:

-Compreender a importância da adaptação do conteúdo para o formato de vídeo aula.

-Aprender a utilizar exemplos e ilustrações claras para tornar o conteúdo mais compreensível.

-Explorar estratégias para a inclusão de atividades práticas e exercícios de fixação nas vídeo aulas.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da vídeo aula: “Produção de conteúdo didático eficiente”.

-Contextualização sobre a importância do conteúdo didático de qualidade para o sucesso das vídeo aulas.

Passo 2: Adaptação do conteúdo para o formato de vídeo aula

-Discussão sobre a importância de adaptar o conteúdo para o formato audiovisual, considerando a linguagem, a duração e a estrutura da vídeo aula.

-Apresentação de técnicas para simplificar e condensar o conteúdo, mantendo sua relevância e objetividade.

Passo 3: Uso de exemplos e ilustrações claras

-Exploração de estratégias para utilizar exemplos e ilustrações claras que facilitem a compreensão do conteúdo pelos alunos.

-Demonstração de como utilizar recursos visuais, como imagens, gráficos e esquemas, para tornar o conteúdo mais acessível e interessante.

Passo 4: Exemplo prático e encerramento

-Apresentação de um exemplo prático de produção de conteúdo didático eficiente em uma vídeo aula de língua portuguesa.

-Encerramento com um resumo dos principais pontos abordados na vídeo aula e um convite para aplicar as estratégias apresentadas na prática.

Vídeo 8: Avaliação e feedback em vídeo aulas

Tema: Explorando estratégias de avaliação do aprendizado dos alunos e coleta de feedback em vídeo aulas de língua portuguesa.

Objetivo geral:

-Capacitar os professores de língua portuguesa a realizar avaliações eficazes do aprendizado dos alunos e coletar *feedback* para aprimorar suas vídeo aulas.

Objetivos específicos:

-Compreender a importância da avaliação contínua do aprendizado dos alunos em vídeo aulas.

-Conhecer diferentes formas de coletar *feedback* dos alunos sobre as vídeo aulas.

-Explorar o uso de ferramentas *online* para avaliação e acompanhamento do progresso dos alunos.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da videoaula: “Avaliação e feedback em vídeo aulas”.

-Contextualização sobre a importância da avaliação e do *feedback* para o aprimoramento da prática pedagógica em vídeo aulas.

Passo 2: Estratégias de avaliação do aprendizado

-Apresentação de diferentes estratégias para avaliar o aprendizado dos alunos em vídeo aulas de língua portuguesa, como questionários, atividades práticas e avaliações formativas.

Passo 3: Formas de coletar feedback dos alunos

-Discussão sobre diferentes formas de coletar *feedback* dos alunos sobre as vídeo aulas, como pesquisas de satisfação, debates em sala de aula e *feedbacks* escritos.

-Sugestões para incentivar a participação dos alunos na coleta de *feedback* e garantir a sua qualidade e relevância.

Passo 4: Uso de ferramentas online para avaliação e acompanhamento do progresso

-Apresentação de ferramentas online disponíveis para realizar avaliações e acompanhar o progresso dos alunos.

-Demonstração de como utilizar essas ferramentas para criar avaliações, acompanhar o desempenho dos alunos e coletar *feedback* de forma eficiente.

Passo 5: Exemplo prático e encerramento

-Apresentação de um exemplo prático de como realizar uma avaliação e coletar *feedback* dos alunos em uma vídeo aula de língua portuguesa.

-Encerramento com um resumo dos principais pontos abordados na videoaula e um convite para aplicar as estratégias apresentadas na prática.

Vídeo 9: Aspectos legais e éticos na criação de vídeo aulas

Tema: Explorando os aspectos legais e éticos envolvidos na criação e divulgação de vídeo aulas de língua portuguesa.

Objetivo geral:

-Capacitar os professores de língua portuguesa a compreender e aplicar os princípios legais e éticos relacionados à criação e divulgação de vídeo aulas.

Objetivos específicos:

-Compreender os direitos autorais e as regras de uso de material protegido por direitos autorais em vídeo aulas.

-Conhecer a importância do consentimento dos alunos para gravação e divulgação de suas imagens em vídeo aulas.

-Explorar as políticas de privacidade e proteção de dados que devem ser consideradas na criação e divulgação de vídeo aulas.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da videoaula: “Aspectos legais e éticos na criação de vídeo aulas”.

-Contextualização sobre a importância de conhecer e respeitar as leis e ética relacionadas à produção de vídeo aulas.

Passo 2: Direitos autorais e uso de material protegido

-Explicação sobre os direitos autorais e as regras de uso de material protegido por direitos autorais em vídeo aulas, como textos, imagens, vídeos e músicas.

-Orientações sobre como identificar e utilizar adequadamente material protegido por direitos autorais, incluindo o uso de licenças *Creative Commons*.

Passo 3: Consentimento dos alunos para gravação e divulgação de imagens

-Entendimento sobre a importância de obter o consentimento dos alunos para a gravação e divulgação de suas imagens em vídeo aulas.

Passo 4: Políticas de privacidade e proteção de dados

-Exploração das políticas de privacidade e proteção de dados que devem ser consideradas na criação e divulgação de vídeo aulas.

-Sugestões para garantir a segurança e privacidade dos dados dos alunos durante a produção e distribuição de vídeo aulas.

Passo 5: Exemplo prático e encerramento

-Apresentação de um exemplo prático de como aplicar os princípios legais e éticos na criação e divulgação de vídeo aulas de língua portuguesa.

-Encerramento com um resumo dos principais pontos abordados na videoaula e um convite para refletir sobre a importância dos aspectos legais e éticos na prática educacional.

Vídeo 10: Integração das vídeo aulas na prática pedagógica

Tema: Explorando estratégias para integrar vídeo aulas de língua portuguesa de forma eficaz na prática pedagógica.

Objetivo geral:

-Capacitar os professores de língua portuguesa a integrar as vídeo aulas em suas práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz para os alunos.

Objetivos específicos:

-Compreender a importância da integração das vídeo aulas com outras atividades de ensino.

-Explorar o uso das vídeo aulas para implementar modelos de ensino como *flipped classroom*.

Metodologia:

Passo 1: Introdução

-Apresentação do tema da vídeo aula: “Integração das vídeo aulas na prática pedagógica”.

-Contextualização sobre a importância de integrar as vídeo aulas de língua portuguesa com outras atividades de ensino para promover uma aprendizagem mais significativa.

Passo 2: Estratégias de integração das vídeo aulas

-Apresentação de estratégias para integrar as vídeo aulas com outras atividades de ensino, como discussões em sala de aula, atividades práticas e projetos colaborativos.

-Exploração de como as vídeo aulas podem complementar e enriquecer as atividades presenciais e vice-versa.

Passo 3: Uso das vídeo aulas para *Flipped Classroom*

-Discussão sobre como as vídeo aulas podem ser utilizadas para implementar modelos de ensino como *flipped classroom*, no qual os alunos assistem às vídeo aulas em casa e realizam atividades em sala de aula.

-Exploração dos benefícios desses modelos para promover a aprendizagem ativa e o engajamento dos alunos.

Passo 4: Exemplo prático e encerramento

-Apresentação de um exemplo prático de como integrar as vídeo aulas na prática pedagógica, utilizando estratégias de *flipped classroom* ou ensino híbrido.

-Encerramento com um resumo dos principais pontos abordados na vídeo aula e um convite para os professores aplicarem as estratégias apresentadas em sua própria prática pedagógica.

7.2 METODOLOGIA

Para gerar conhecimento por meio de pesquisa, é fundamental uma organização prévia focada nos métodos de abordagem e nos procedimentos técnicos utilizados para apoiar o desenvolvimento do processo. Todo o material empregado deve convergir para alcançar os objetivos propostos.

Este estudo teve como propósito investigar os aspectos didático-metodológicos envolvidos na elaboração de um percurso formativo destinado a professores e professoras sobre o uso de vídeo aulas como ferramenta didática. Além disso, buscamos utilizar a validação por pares para analisar sua eficácia frente aos objetivos educacionais pretendidos por esta proposta. A ideia ao adotar essa abordagem de validação é assegurar que, através das avaliações, interpretações e conclusões dos (as) especialistas, o produto educacional em análise esteja em sintonia com as questões de pesquisa, com o arcabouço teórico utilizado e com os objetivos pedagógicos, visando obter validação para este objeto de estudo.

Nesse contexto, é crucial que a pesquisa possa explorar os padrões de validade e confiabilidade aplicados no estudo, visando obter resultados mais sólidos e interpretações mais seguras. Segundo Moreira (2016, p.35), “A validade é um indicador de adequação, associado à precisão de uma determinada medida, isto é, o grau em que um instrumento de medição realmente captura a variável que se propõe a medir”. A confiabilidade e a consistência são critérios essenciais para avaliar um instrumento de pesquisa científica, ambos são complementares e contribuem para garantir que os resultados obtidos sejam mais sólidos e fiáveis.

Com base nessas considerações, esta seção tem como objetivo descrever o delineamento metodológico deste projeto e está dividida em três subseções, conforme detalhado a seguir.

7.2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Neste estudo, o objetivo da pesquisa é exploratório. Conforme Gil (2012) descreve, a pesquisa exploratória visa aprofundar o entendimento sobre o problema em estudo, tornando-o mais familiar ou gerando novas hipóteses para

pesquisas futuras. Tipicamente, as pesquisas exploratórias incluem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas com indivíduos que possuem experiência prática relacionada ao problema em questão, e análise de exemplos para facilitar a compreensão.

Destacamos uma característica marcante da pesquisa exploratória que é a flexibilidade metodológica. Os pesquisadores e pesquisadoras podem utilizar uma variedade de métodos e técnicas, como revisão bibliográfica, estudo de caso, entrevistas exploratórias, observações não estruturadas, entre outros, para coletar dados e obter *insights* sobre o objeto de estudo. Para Malhotra (2001, p.106), a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”.

Também é importante ressaltar que, embora a pesquisa exploratória seja valiosa para gerar conhecimento inicial e direcionar investigações mais aprofundadas, ela não busca necessariamente chegar a conclusões definitivas ou generalizações. Em vez disso, seu objetivo primordial é explorar, investigar e compreender um tema de forma ampla e abrangente, fornecendo uma base sólida para estudos posteriores.

Na perspectiva da abordagem metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa. Denzin e Lincoln (2006) descrevem a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas que, dentro de sua vasta gama de histórias disciplinares, envolve constantes tensões e contradições em torno do próprio projeto de pesquisa. Essa abordagem destaca uma relação profunda entre o pesquisador e o objeto de estudo, reconhecendo as complexidades e limitações que podem influenciar o processo de investigação. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais rica e aprofundada do fenômeno em estudo, valorizando a subjetividade, os contextos sociais e as experiências dos participantes. Tendo em vista minha experiência com o objeto de estudo e produção, as vídeo aulas.

Assim, as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Conforme os autores Gatti e André (2013), a intenção é destacar o papel fundamental das pesquisas qualitativas na compreensão dos aspectos que moldam o ser humano, suas relações e construções culturais. Eles apontam que esse tipo de pesquisa se consolidou como uma abordagem capaz de enfrentar o desafio de explorar a complexidade das experiências humanas em diferentes contextos, seja no nível grupal, comunitário ou pessoal. Em essência, eles enfatizam a importância das pesquisas qualitativas para a compreensão profunda e holística do ser humano e de sua interação com o mundo ao seu redor.

Desta forma, esta pesquisa utiliza a Pesquisa Baseada em *Design* (PBD) – em inglês *Design-Based Research* – é uma abordagem metodológica que se destaca pela sua ênfase na colaboração entre pesquisador (a) e praticantes, bem como pela integração contínua entre teoria e prática. Originada no campo da educação, a PBD tem sido amplamente adotada em diversas áreas, incluindo *design* de sistemas educacionais, tecnologia educacional, *design* instrucional e *design* de interfaces de usuário.

No contexto da presente pesquisa, a escolha da Pesquisa Baseada em *Design* como metodologia é fundamentada na natureza complexa e multifacetada do problema de pesquisa. Acreditamos que a abordagem iterativa e orientada para a ação da PBD seja especialmente adequada para investigar a eficácia da integração de Novas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação na educação básica, mais especificamente, o uso de vídeo aulas na prática pedagógica.

Para Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 25), as pesquisas baseadas no modelo PBD se desenvolvem

com foco no desenvolvimento de aplicações e na busca de soluções práticas e inovadoras para os graves problemas de educação, podendo para isso usar tanto procedimentos quantitativos quanto qualitativos, e, de fato, não encontrando mais sentido em separar estas duas formas e nem em investir demasiado nesta diferença, senão em aplicar na medida do necessário, na direção do foco da pesquisa.

A PBD reconhece a importância de envolver os (as) participantes – neste caso, os professores e as professoras de língua portuguesa do ensino básico (ensino médio e profissional) – no processo de pesquisa. Partindo das minhas experiências com o uso de vídeo aulas e o processo de formação para professores e professoras durante a pandemia do Covid-19, culminamos na criação de um produto destinado a orientar esses (as) profissionais na integração dessas ferramentas em suas práticas educacionais. Esse processo envolveu desde a concepção inicial até a validação por pares, a fim de avaliar a eficácia do produto desenvolvido.

O *Design Based Research Collective* - DBRC (2003) define os princípios básicos da Pesquisa Baseada em *Design*, destacando seu foco em problemas complexos e relevantes da prática educativa, a integração de teorias educacionais, princípios de *design* e estratégias tecnológicas, a pesquisa em contextos reais para aprimorar intervenções, o engajamento a longo prazo em ciclos de pesquisa e desenvolvimento, a colaboração entre os (as) participantes e a combinação de solução de problemas com construção teórica.

Uma etapa crucial na PBD é a criação do produto educacional ou “artefato pedagógico”, como descrito por Matta, Silva e Boaventura (2014, p.26). Esses produtos podem assumir diversas formas, como materiais didáticos, processos pedagógicos, programas educacionais e políticas educacionais.

Segundo Bisognin, Pigatto e Soares (2019), a aplicação desses produtos em contextos reais ocorre de maneira iterativa e repetida, com múltiplas aplicações ao longo do tempo contribuindo para refinamentos futuros. Matta, Silva e Boaventura (2014, p.31) ressaltam a importância de dois ou mais ciclos de aplicação, nos quais análises das aplicações anteriores provocam alterações e refinamentos na intervenção proposta, cabendo assim continuidade da pesquisa para futuros estudos.

Após essas aplicações, os resultados e o *feedback* das partes interessadas são usados para avaliar o processo como um todo, gerando novos princípios e aplicações e tornando o processo cíclico para melhorar os resultados da pesquisa. Nesse sentido, o produto educacional é considerado inacabado.

Na pesquisa em questão, o caráter exploratório se manifesta no processo de validação das vídeo aulas como curso formativo de professores e professoras, elaborada com foco no uso de vídeo aulas na prática educativa da

disciplina de língua portuguesa, estruturada dentro dos três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação dos conhecimentos. A validação visou avaliar tanto as características didático-metodológicas, quanto a adequação do produto às práticas educacionais dos pares em questão. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa. Esse processo permitiu repensar e aprimorar ideias, bem como descobrir e aperfeiçoar o uso de estratégias metodológicas no percurso formativo.

Para validar as vídeo aulas, optou-se pela validação por pares, por meio da construção de um instrumento de validação enviado a um grupo de especialistas com competência na área temática do trabalho – professores e professoras de língua portuguesa da educação básica e profissional que estão em exercício.

Na validação por pares, após a conclusão de uma pesquisa ou desenvolvimento de um produto, os resultados são submetidos a um grupo de especialistas ou profissionais qualificados na área relevante. Estes (as) especialistas revisam o trabalho ou o produto para verificar sua qualidade, validade, rigor metodológico, originalidade e relevância para a comunidade acadêmica ou profissional.

A abordagem buscada foi a validade do meu produto (O uso de vídeo aulas na prática educativa) por meio de uma análise qualitativa, utilizando professores e professoras de língua portuguesa para analisarem as vídeo aulas produzidas por mim em uma trilha formativa.

7.2.2 TRILHA METODOLÓGICA

Os processos metodológicos desta pesquisa foram delineados em etapas distintas:

Etapa I: Revisão Bibliográfica

Esta fase iniciou-se com uma extensa pesquisa bibliográfica, abrangendo obras e autores que exploram a temática em questão. Além disso, foram examinados decretos estaduais, federais e diretrizes do Conselho Nacional de Educação, buscando embasamento legal e normativo para o estudo. As bases

teóricas fundamentais incluíram conceitos como Aprendizagem Situada, que enfatiza a importância do contexto na construção do conhecimento, e a concepção de formação integral dos (as) estudantes, que considera aspectos além do domínio acadêmico, como desenvolvimento socioemocional e cidadania no ensino da língua portuguesa. Esta etapa foi essencial para a construção de um arcabouço teórico sólido e abrangente, que serviu como fundamento para as etapas subsequentes da pesquisa.

Etapa II – Desenvolvimento do produto

Inicialmente, o produto educacional foi concebido como uma formação continuada para professores e professoras, a ser realizada na plataforma digital *Google Classroom*, visando explorar o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação. Esta abordagem prometia uma imersão mais profunda na temática e uma experiência de aprendizagem mais completa. Contudo, a baixa adesão dos (as) profissionais levou à revisão e modificação do produto. Diante desse cenário, o produto foi reformulado para se adequar à realidade e às necessidades dos (as) professores (as). A nova abordagem envolveu a criação de uma formação também *on-line*, porém agora hospedada na plataforma *YouTube*. Esta mudança possibilitou uma maior flexibilidade e acessibilidade, tornando o conteúdo disponível em formato de vídeo aulas curtas.

O foco da formação foi direcionado especificamente para capacitar os professores e professoras no uso eficaz das vídeo aulas em suas práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa. Dessa forma, o produto foi adaptado para atender às demandas dos (as) professores (as) de maneira mais direta e prática, visando maximizar o engajamento e a eficácia da formação oferecida.

Etapa III – Seleção dos participantes

Os participantes para a validação são professores e professoras de Língua Portuguesa lotados no NTE 01 participantes de um grupo de *WhatsApp* administrado pela coordenação pedagógica do núcleo. Nesse grupo participam professores e professoras de todo o território coberto pelo NTE 01. São mais de

40 (quarenta) profissionais.

O convite foi lançado nesse grupo juntamente com *link* das vídeo aulas e do formulário de validação. Solicitei aos professores e professoras, que desejassem participar da pesquisa, que assistissem aos vídeos e depois respondessem ao formulário. Dei um prazo de 15 (quinze) dias. O número total de professores que responderam ao chamado foi de 9 (nove) profissionais.

Etapa IV – Produção das vídeo aulas

A produção das vídeo aulas teve início com a seleção criteriosa de 10 (dez) tópicos que compõem a trilha formativa, os quais foram cuidadosamente escolhidos para abordar os aspectos essenciais relacionados ao uso de vídeo aulas na prática pedagógica. Com base nesses tópicos, foram elaborados 10 (dez) planos de aula detalhados, visando garantir uma sequência didática coerente e abrangente.

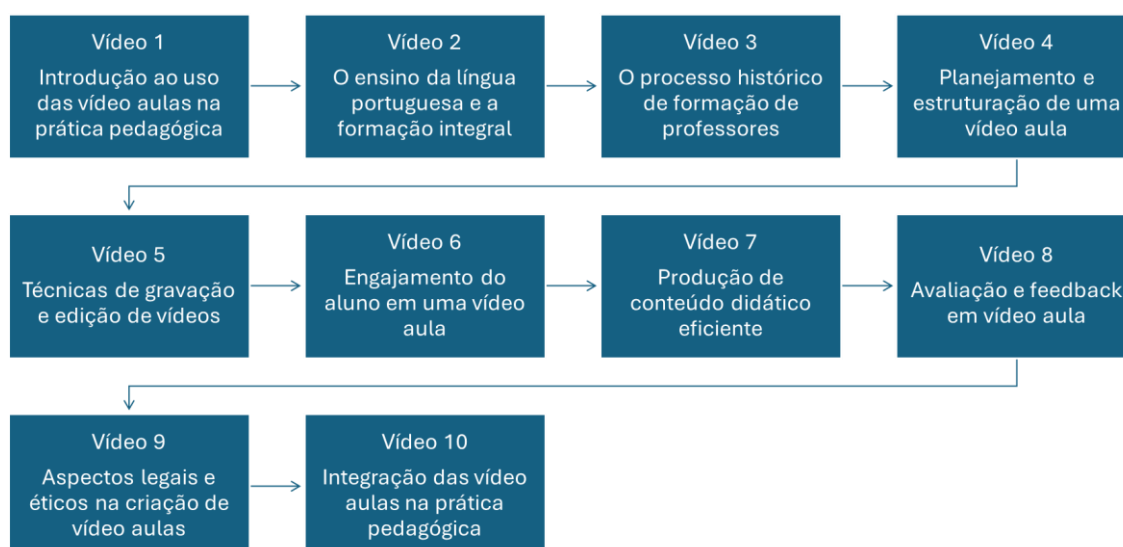


Imagem 3: Percurso formativo de vídeo aulas

Fonte: Criação da autora

O próximo passo envolveu a criação de 10 (dez) conjuntos de slides utilizando a ferramenta *PowerPoint*. Esses slides foram cuidadosamente planejados e desenvolvidos para fornecer suporte visual e organização ao conteúdo das vídeo aulas. A escolha pelo *PowerPoint* se deu devido à sua eficácia e facilidade de uso, como demonstrado e explicado nos vídeos

produzidos, como exemplo. Posteriormente, as vídeo aulas foram gravadas utilizando a mesma ferramenta *PowerPoint*, aproveitando sua funcionalidade de gravação de tela e narração de voz. Essa abordagem foi adotada por sua simplicidade e praticidade, garantindo uma produção eficiente e de qualidade, de fácil demonstração para engajamento dos profissionais da educação.

Os vídeos resultantes foram então hospedados em meu canal no *YouTube*, que já conta com outras vídeo aulas produzidas durante o período da pandemia do Covid-19. Essa plataforma oferece uma ampla visibilidade e acessibilidade ao conteúdo educacional, possibilitando seu alcance a um público diversificado de professores e professoras em busca de recursos e orientações pedagógicas.

Etapa V – Desenvolvimento do instrumento de avaliação

Após assistirem aos vídeos, os professores e as professoras foram convidados a participar de uma avaliação por meio de um questionário elaborado para este fim. O questionário incluiu critérios como clareza, relevância, qualidade técnica e outros aspectos relevantes para a avaliação da eficácia das vídeo aulas como recurso pedagógico. Para facilitar a coleta e análise dos dados, o questionário de avaliação foi criado na plataforma virtual *Google Forms* (Apêndice A). Essa escolha foi motivada pela facilidade de uso da ferramenta e sua capacidade de gerar automaticamente gráficos e relatórios a partir das respostas dos (as) participantes. Essa funcionalidade permitiu uma análise mais ágil e eficiente dos resultados da pesquisa, fornecendo *insights* valiosos para o aprimoramento do produto educacional.

O formulário está dividido em três seções:

Seção 1 – Apresentação do formulário

Seção 1 de 3

Formulário de validação

B *I* U ↻ ✕

Validação de Produto Educacional (vídeo aulas) como instrumento de formação de professores

"Uso de vídeo aulas na prática pedagógica"

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL8LG274wgT9Fc7OVHOKP7329ViiEZsBep>

O objetivo da validação é compreender e incorporar diversas sugestões ao trabalho acadêmico apresentado. Nesse sentido, contamos com a participação de professores de Língua Portuguesa, cujas contribuições enriquecerão a construção deste projeto.

Este trabalho é resultado do esforço da mestranda Stela Marques Seixas Pimenta, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - Campus Salvador, sob orientação do Professor Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz.

Em caso de dúvidas sobre este processo de validação, solicitamos gentilmente que entre em contato com a pesquisadora Stela Marques Seixas Pimenta, através do celular (75) 9 9972-2422 ou do e-mail stelampimenta@gmail.com.

Imagem 4: Apresentação do formulário de validação

Fonte: Imagem reproduzida do formulário online disponibilizada aos professores e professoras.

Seção 2 – Apresentação

Nesta seção, foram incluídas perguntas destinadas a conhecer o perfil do (a) especialista que validou o produto educacional. As informações solicitadas abrangeram os seguintes aspectos: nome completo, endereço de e-mail, titulação acadêmica, tempo de experiência na área de ensino, instituição de ensino onde atua e o consentimento voluntário e gratuito para realizar a avaliação do produto.

A coleta desses dados foi fundamental para garantir a legitimidade e a representatividade das avaliações realizadas pelos (as) especialistas. Além disso, essas informações contribuíram para contextualizar as análises subsequentes, permitindo uma compreensão mais abrangente dos resultados obtidos e das percepções dos (as) avaliadores (as) sobre o produto educacional em questão.

Seção 3 – Análise do produto educacional

Esta seção visa explorar a percepção das vídeo aulas e a recepção por parte dos (as) especialistas. Optou-se pela utilização da escala *Likert* para as respostas dos (as) participantes, uma técnica consagrada em pesquisas qualitativas, reconhecida por medir opiniões e percepções dos (as) respondentes de maneira abrangente e detalhada. A escala *Likert* consiste em uma série de afirmações ou itens, nos quais os (as) participantes indicam seu grau de concordância ou discordância, proporcionando uma análise quantitativa das respostas.

A escala adotada neste formulário compreende cinco pontos, variando de (-2) Muito inadequado a (2) Muito adequado. Essa amplitude permite capturar nuances nas opiniões e percepções dos (as) avaliadores (as), possibilitando uma avaliação mais precisa e detalhada das vídeo aulas apresentadas.

As perguntas formuladas abordam diversos aspectos das vídeo aulas, desde a qualidade geral até a facilidade de aplicação dos conteúdos e estratégias na prática pedagógica. Esses aspectos incluem a qualidade técnica das vídeo aulas, a clareza das informações apresentadas, a metodologia utilizada para engajar os professores e as professoras, a organização do conteúdo e a aplicabilidade na prática pedagógica. Além das perguntas estruturadas, foi reservado um espaço para resposta discursiva, cujo participantes poderiam destacar qualquer aspecto que considerem relevante e que não tenha sido abordado nas questões anteriores. Isso permite uma abordagem mais aberta e flexível possibilitando que os (as) especialistas expressem suas opiniões e sugestões de forma mais livre e detalhada.

Etapa VI – Análise dos dados

Esta fase da pesquisa desempenha um papel crucial, pois a análise minuciosa e o *feedback* oferecido pelos professores e professoras permitem uma compreensão mais profunda de sua percepção em relação à qualidade e eficácia das vídeo aulas. Essa compreensão é essencial para fornecer orientações valiosas visando possíveis ajustes ou aprimoramentos no produto educacional. O próximo capítulo se dedicará a essa análise detalhada, aproveitando os gráficos automaticamente gerados pelo *Google Forms*. Essa funcionalidade facilita o processo de análise e é mais uma vantagem dessa ferramenta,

destacando a eficácia das Tecnologias de Comunicação e Informação na pesquisa educacional e na prática pedagógica.

Além da análise quantitativa dos dados, é essencial considerar também os comentários e o *feedback* qualitativo fornecidos pelos participantes. Esses *insights* qualitativos são igualmente valiosos, oferecendo uma perspectiva mais rica e contextualizada sobre as percepções e opiniões dos (as) avaliadores (as) em relação ao produto educacional. Ao integrar análises quantitativas e qualitativas, buscamos obter uma compreensão abrangente e holística do impacto e da eficácia das vídeo aulas na prática pedagógica dos professores e professoras.

7.3 MÉTODO DE VALIDAÇÃO

A coleta e análise de dados através do instrumento de validação (questionário) foram conduzidas para determinar a validação do produto educacional em questão. Essa análise foi realizada de forma abrangente, incorporando tanto uma avaliação quantitativa quanto qualitativa, visando aprimorar os recursos didático-metodológicos propostos.

Na análise qualitativa, os dados foram examinados com base nos pareceres fornecidos pelos especialistas, buscando identificar *insights* e sugestões para ajustes e refinamentos nos recursos educacionais. Esse enfoque permitiu uma compreensão mais profunda das percepções e opiniões dos avaliadores sobre a proposta em questão. Na análise quantitativa, foram estabelecidos parâmetros em conformidade com a escala de *Likert*, visando avaliar a eficácia do produto educacional como uma intervenção pedagógica. A escala *Likert*, composta por 5 pontos, foi utilizada para mensurar o posicionamento dos especialistas em relação ao produto, desde a menor inadequação até a maior adequação em relação ao que foi proposto.

Os especialistas envolvidos no processo de validação foram orientados a considerar cuidadosamente o conteúdo das proposições e dos itens, emitindo suas opiniões de acordo com o grau de intensidade de concordância. Essa abordagem permitiu uma avaliação mais precisa e abrangente da validade do produto educacional, incorporando tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos para fundamentar conclusões robustas e orientar futuras melhorias.

7.4 ANÁLISE DE DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Neste capítulo de análise de dados, examinaremos as informações coletadas durante o processo de validação do produto educacional. Esta etapa é essencial para compreender a eficácia e a recepção do produto pelos (as) especialistas – professores e professoras de língua portuguesa do ensino básico e profissional –, fornecendo percepções valiosos para ajustes e aprimoramentos futuros. Por meio de uma abordagem abrangente que combina análise quantitativa e qualitativa, buscaremos identificar padrões, tendências e pontos de melhoria, a fim de garantir que o produto atenda adequadamente às necessidades e expectativas dos usuários finais. Faço um convite a você para mergulhar nos dados e explorar as opiniões dos (as) especialistas em relação ao produto educacional em questão.

7.4.1 PERFIL DOS AVALIADORES

Para validar o produto educacional, foi enviado um convite por mensagem de WhatsApp para o grupo de professores e professoras de Linguagens administrado pela coordenação pedagógica do NTE 01, a mensagem continha o *link* para acessar as vídeo aulas postadas na plataforma do *YouTube*, as quais foram desenvolvidas como parte da minha pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*. Em seguida, os (as) participantes receberam o *link* para um formulário *on-line* hospedado no *Google Forms* (Apêndice A), através do qual puderam realizar a análise e validação do produto. Essa abordagem proporcionou uma maneira eficiente e acessível para os (as) especialistas acessarem o material e fornecerem seu *feedback* de forma organizada, estruturada e rápida, mostrando uma maior adesão a validação.

Nesta seção, fornecemos uma caracterização dos (as) validadores (as). Isso inclui informações sobre sua formação acadêmica, nível de titulação mais elevado, experiência na área de ensino e a instituição de ensino à qual estão atualmente vinculados. Esses dados são fundamentais para contextualizar as avaliações realizadas e compreender a diversidade de perspectivas e conhecimentos representados pelo corpo de validadores (as). Ao entender melhor o perfil e a expertise dos validadores e validadoras, podemos interpretar

de maneira mais completa e significativa os *insights* e recomendações fornecidos durante o processo de validação do produto educacional.

Analisando o gráfico 1, observamos que a maioria dos validadores e validadoras possui Mestrado como maior titulação, enquanto apenas um profissional tem a graduação como titulação máxima. Essa diversidade nos níveis de estudos acadêmicos reflete uma variedade de perspectivas e conhecimentos entre os (as) profissionais, o que enriquece significativamente a análise do objeto em questão. Ao oferecer uma maior possibilidade de experiências educacionais, esses (as) validadores (as) trazem uma ampla gama de habilidades e entendimentos para o processo de validação, enriquecendo assim a discussão.

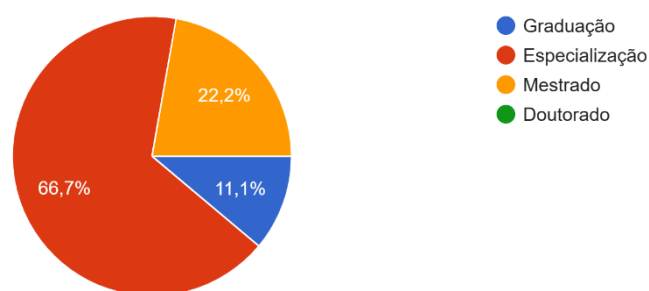


Gráfico 1: Maior titulação dos validadores e das validadoras
Fonte: *Google Forms*

De acordo com os dados apresentados no gráfico 2, observamos que todos (as) os (as) docentes possuem experiência na área de ensino. Além disso, a maioria dos (as) avaliadores (as) possui uma experiência considerável, com mais de 21 (vinte e um) anos em sala de aula, representando 44,4% do total (quatro de nove). Essa vasta experiência é de suma importância para validar e fortalecer a relevância do produto educacional, uma vez que ele foi projetado para ser aplicado em contexto escolar.

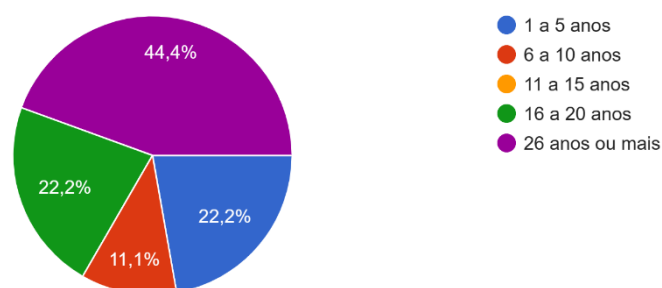


Gráfico 2: Tempo de atuação na área de ensino dos validadores e das validadoras
Fonte: *Google Forms*

A expertise acumulada ao longo dos anos pelos (as) avaliadores (as) proporciona uma compreensão profunda das necessidades e desafios enfrentados pelos educadores e educadoras em suas práticas pedagógicas diárias, tornando suas avaliações ainda mais significativas e relevantes para o aprimoramento do produto.

7.4.2 RESULTADO DA VALIDAÇÃO

Nesta seção, exploraremos as conclusões obtidas a partir do processo de avaliação realizado pelos (as) especialistas. Essa etapa crucial do estudo, pois oferece *insights* valiosos sobre a eficácia e relevância do produto educacional – Uso de vídeo aulas na prática educativa –, além de destacar áreas de sucesso e possíveis melhorias identificadas pelos (as) validadores (as). Ao analisar os resultados dessa validação, poderemos compreender melhor como o produto foi recebido e percebido pelos (as) profissionais da área e como pode ser aprimorado para atender às necessidades e expectativas do público-alvo.

Os (as) docentes que gentilmente se dispuseram a avaliar e validar o produto educacional foram convidados a responder a um total de 7 (sete) questões. A decisão de limitar o número de questões foi motivada pela preocupação de que os (as) profissionais pudessem sentir o questionário como excessivamente longo, o que poderia resultar em resistência à sua conclusão. Reconhecemos que os professores e as professoras enfrentam uma carga horária extensa e, portanto, podem ter pouco interesse em dedicar seu tempo livre para responder a questionários extensos. Além disso, a tarefa de assistir

aos vídeos, pré-requisito para a avaliação, já demandava um investimento considerável de tempo, aproximadamente 84 (oitenta e quatro) minutos. Compreendemos, deste modo, a necessidade de manter o questionário sucinto, respeitando assim o tempo e a disponibilidade dos (as) participantes, ao mesmo tempo em que garantimos uma avaliação abrangente e significativa do produto educacional.

A primeira indagação na seção de “Análise do Produto Educacional” abordou a qualidade geral das vídeo aulas.

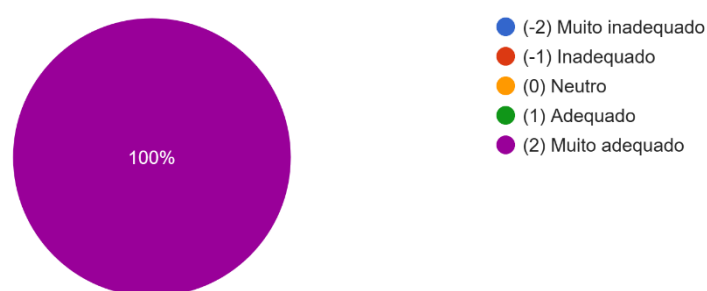


Gráfico 3: Avaliação sobre a qualidade geral das vídeo aulas
Fonte: *Google Forms*

Observa-se que todos os (as) docentes demonstraram grande satisfação com a qualidade geral dos vídeos. Essa resposta positiva sugere que elementos fundamentais, como a qualidade do áudio, iluminação, tempo de duração e conteúdo abordado, foram considerados “Muito adequado” pelos (as) avaliadores (as). Essa constatação é importante, pois ressalta que, mesmo com poucos recursos e habilidades técnicas, é possível construir vídeo aulas com alta qualidade, garantindo uma experiência de aprendizado elevada por meio de recursos audiovisuais, corroborando assim a eficácia do produto educacional.

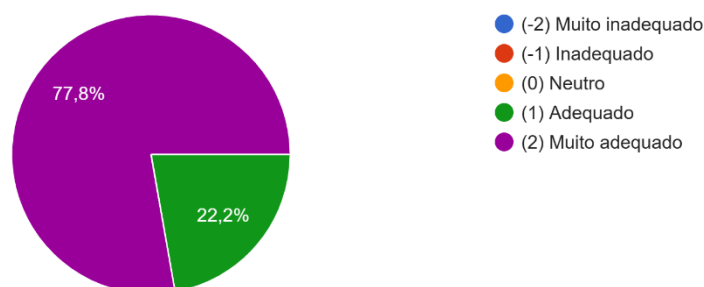


Gráfico 4: Qualidade técnica das vídeo aulas
Fonte: Google Forms

O gráfico 4 fornece as avaliações sobre a produção das vídeo aulas, focalizando especialmente na qualidade técnica, abordando aspectos como áudio, vídeo, edição e iluminação. Dos (as) participantes, 7 (sete) avaliaram esses elementos como “Muito adequado”, enquanto 2 (dois) os consideraram “Adequados”. Esses resultados são positivos e revelam que a abordagem adotada na produção das vídeo aulas, caracterizada por uma edição mínima e diálogos diretos com os professores e as professoras, foi bem recebida pelos (as) avaliadores (as). Essa abordagem mais autêntica e sem cortes pode aumentar a sensação de proximidade e engajamento dos (as) espectadores (as), como também, possibilitando a produção de vídeo aulas sem muitos problemas.

O terceiro aspecto avaliado diz respeito à clareza das informações transmitidas nas vídeo aulas. Dos 9 (nove) avaliadores, 8 (oito) classificaram esse aspecto como “Muito adequado”, indicando que houve pouca ou nenhuma ambiguidade, confusão ou dúvida em relação às informações apresentadas. Essa avaliação positiva destaca a eficácia das vídeo aulas como uma ferramenta pedagógica, evidenciando sua capacidade de transmitir conteúdos de forma clara e compreensível para os (as) espectadores. Essa clareza é fundamental para garantir uma experiência de aprendizado significativa e sem obstáculos para os (as) discentes, destacando assim o potencial das vídeo aulas como recurso educacional.

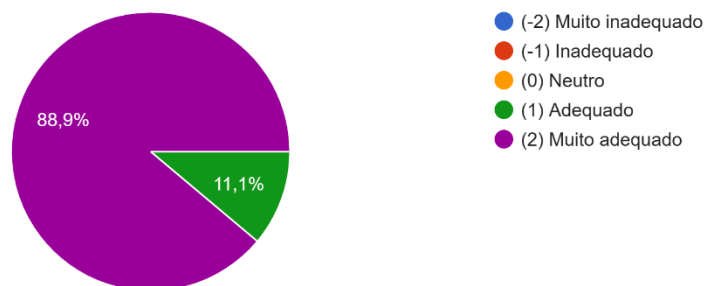


Gráfico 5: A clareza das informações apresentadas nas vídeo aulas

Fonte: Google Forms

O gráfico 5 oferece *insights* sobre a receptividade dos (as) avaliadores (as) em relação à metodologia adotada nas vídeo aulas para engajar os professores e as professoras e promover o uso desses recursos em sua prática pedagógica.

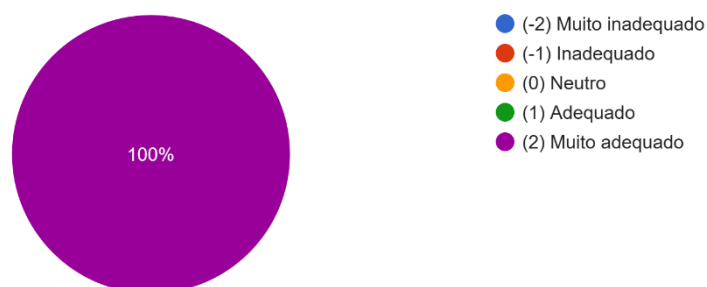


Gráfico 6: A metodologia utilizada nas vídeo aulas para engajar os professores e promover o uso de vídeo aulas em sua prática

Fonte: Google Forms

A análise do gráfico 6 revela que todos (as) os (as) participantes consideraram a metodologia de engajamento como “Muito adequada”. Essa constatação é especialmente significativa, pois destaca a eficácia da abordagem metodológica na promoção da participação e interesse dos (as) educadores (as). Além disso, reforça a importância de estratégias pedagógicas engajadoras para estimular o uso e aproveitamento máximo das vídeo aulas como ferramenta de ensino. Esses resultados ressaltam não apenas a qualidade das vídeo aulas, mas também a relevância da metodologia utilizada para envolver e motivar os professores e as professoras em seu desenvolvimento profissional.

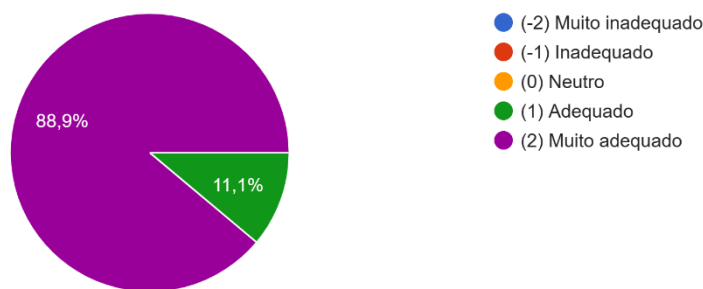


Gráfico 7: Organização e estrutura das vídeo aulas
Fonte: Google Forms

O gráfico 7 fornece uma análise sobre a organização e estrutura das vídeo aulas, incluindo aspectos como sequência, duração e divisão de conteúdo. Os (as) participantes expressaram uma avaliação bastante positiva, com 8 (oito) dos 9 (nove) avaliadores considerando a organização como “Muito adequada”, enquanto apenas um participante a classificou como “Adequada”.

Esses resultados destacam a importância do planejamento cuidadoso e da organização eficaz na criação de vídeo aulas de qualidade. Demonstra-se que a habilidade de gerenciar os conteúdos e selecionar o formato mais adequado desempenha um papel crucial na entrega de uma experiência de aprendizado eficaz e envolvente. A organização adequada não apenas facilita a compreensão e a absorção do conteúdo pelos (as) espectadores, mas também contribui para a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizado.

O último aspecto apreciado pelos (as) validadores (as) foi a aplicabilidade dos conceitos e estratégias apresentados nas vídeo aulas. Apesar de introduzir uma ferramenta pouco convencional em termos de criação, os professores e as professoras demonstraram interesse em sua aplicação prática. Dos 9 (nove) avaliadores (as), 7 (sete) classificou a facilidade de aplicação como “Muito adequada”, enquanto 2 (dois) a consideraram “Adequada”.

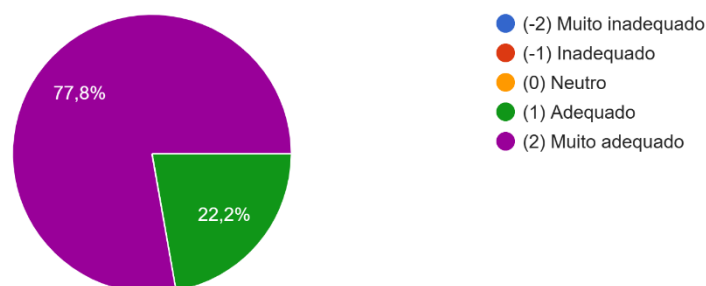


Gráfico 8: A facilidade de aplicação dos conceitos e estratégias apresentados nas vídeo aulas na sua prática pedagógica
Fonte: *Google Forms*

Esses resultados indicam que os (as) educadores (as) reconhecem o potencial e a viabilidade de utilizar essa ferramenta pedagógica em suas práticas de ensino. Essa receptividade positiva é encorajadora e sugere que as vídeo aulas oferecem uma abordagem eficaz e acessível para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O interesse demonstrado pelos (as) professores (as) em explorar e aplicar os conceitos apresentados nas vídeo aulas destaca a importância de oferecer recursos inovadores e adaptáveis que possam enriquecer as experiências de aprendizado dos alunos e das alunas.

Para finalizar o formulário de validação, foi reservado um espaço para respostas construídas, permitindo que os (as) validadores (as) expressassem seus comentários sobre qualquer aspecto que desejassem destacar sobre as vídeo aulas de formação, que não tivesse sido abordado nas perguntas anteriores, ou para tecer comentários adicionais. Foram geradas cinco respostas nesse espaço.

Alguns comentários breves foram de natureza geral, como “Ótimo trabalho” e “Não. Todas as vídeos aulas abordaram assuntos relevantes e com bastante qualidade.”.

Destaca-se um comentário que ressalta a necessidade de tutoriais mais explicativos sobre o uso de ferramentas para a criação das vídeo aulas: “Senti-me estimulada a trabalhar mais vídeo aulas em minha prática docente, só senti falta de que fosse mostrada a parte prática de como elaborar estas aulas em cada aplicativo citado. O único que já utilizei é o Google Meet. aguardo ansiosa por mis vídeos abordando esta parte prática.”

Em outra resposta construída, o (a) validador (a) recomenda o curso de formação para discentes ainda na graduação: “As aulas são bastante interessantes, muito objetivas e com uma linguagem acessível aos professores e estudantes, dessa forma eu recomendo a utilização das mesmas, tanto para professores, quanto para alunos do curso de Letras, excelente produto.”

Por fim, um comentário destaca a vídeo aula como um potencializador na disciplina de produção textual devido à carga horária reduzida: “A temática explorada é um ganho aos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, principalmente, aos profissionais que assumem o componente de Redação ou Produção Textual, o trabalho com tal disciplina requer um aprofundamento nas questões gramaticais, assim o pouco tempo em sala de aula deve/pode ser potencializado com a Vídeo Aula, encaminhando a cada estudante para a recomposição da aprendizagem de acordo com sua necessidade e especificidade. Deste modo, o produto apresentado potencializa o(a) professor(a) e o capacita a desenvolver suas aulas de acordo com suas demandas e vivências a partir do grupo ao qual dialoga.”

Entendemos que as avaliações foram positivas e que o produto agradou aos (às) professores (as) validadores (as), mostrando-se uma excelente ferramenta para auxiliar nas práticas pedagógicas.

Itens avaliados	-2	-1	0	1	2
Como você avalia a qualidade geral das vídeo aulas apresentadas	---	---	---	---	9
A qualidade técnica das vídeo aulas (áudio, vídeo, edição, etc.)	---	---	---	2	7
A clareza das informações apresentadas nas vídeo aulas é	---	---	---	1	8
A metodologia utilizada nas vídeo aulas para engajar os professores e promover o uso de vídeo aulas em sua prática é	---	---	---	---	9
Como você avalia a organização e estrutura das vídeo aulas (sequência, duração, divisão de conteúdo)	---	---	---	1	8
A facilidade de aplicação dos conceitos e estratégias apresentados nas vídeo aulas na sua prática pedagógica é	---	---	---	2	7

Quadro 3: Resumo da escala Likert dos itens avaliados

Fonte: Criação da autora

Analisando os itens avaliados, fica evidente que a construção do produto educacional atendeu às expectativas dos (as) avaliadores (as). Não foram sugeridas modificações e a validação desses itens foi deliberadamente positiva, conforme expresso na Escala *Likert*.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia provocada pelo Covid-19 desencadeou transformações profundas no cenário educacional, impulsionando a rápida adoção das tecnologias da comunicação e informação nas práticas pedagógicas. No entanto, além das adversidades enfrentadas, surge a oportunidade de refletir sobre os legados positivos deixados por essas mudanças. Esta pesquisa buscou investigar os impactos gerados e, principalmente, identificar os aspectos positivos que emergiram desse contexto. As vídeo aulas surgiram como uma ferramenta promissora para ampliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas e fornecer suporte adicional aos professores e professoras, especialmente no contexto do ensino de língua portuguesa.

Diante dessa perspectiva, a problemática central que guiou este estudo foi a busca por estratégias eficazes para capacitar os professores e as professoras de língua portuguesa da educação básica na criação de vídeo aulas, visando potencializar a aprendizagem em sala de aula.

A construção do percurso formativo com vídeo aulas representou uma solução viável e eficiente para atender às demandas identificadas. O processo de elaboração dessas vídeo aulas foi cuidadosamente planejado para se adequar às necessidades dos (as) docentes, levando em consideração suas rotinas de trabalho e os desafios enfrentados no contexto educacional atual.

A validação por pares evidenciou a grande potencialidade do produto educacional desenvolvido, destacando sua aplicabilidade e acessibilidade. Essa constatação traz uma sensação de gratificação, ao perceber que a proposta de integrar as tecnologias em sala de aula é bem recebida pelos (as) profissionais da educação. Essa aceitação promove uma maior aproximação entre os recursos tecnológicos e a geração de estudantes, estimulando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, este estudo oferece *insights* valiosos sobre o papel das tecnologias da comunicação e informação na educação, destacando a importância de sua integração de forma eficaz e significativa nas práticas pedagógicas. Além disso, reforça a relevância de investir em capacitação e formação docente para aproveitar ao máximo o potencial dessas ferramentas no

contexto educacional contemporâneo.

Não podemos por um ponto final, pois as tecnologias estão em constante desenvolvimento, assim como os (as) estudantes e as demandas educacionais. Nós, professores e professoras, precisamos estar sempre abertos ao aprendizado contínuo e à adaptação às mudanças, buscando novas estratégias e ferramentas para enriquecer nossa prática pedagógica. É fundamental compreender que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e multifacetado, e que devemos estar em constante movimento para acompanhar as transformações do mundo contemporâneo.

Uma das possíveis continuidade promissora para este projeto de pesquisa é o explorar o monitoramento da implementação de formações docentes em redes municipais. Portanto, não é um adeus, mas sim um até breve, pois estamos apenas começando essa jornada de aprendizado e descobertas no universo da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003. 181p.

BAHIA. **Decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020> Acesso em: 10 jan. 2021.

BAHIA. **Decreto nº 19.586 de 27 de março de 2020**. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020> Acesso em: 10 jan. 2021.

BAHIA. **Decreto nº 20.077 de 29 de outubro de 2020**. Altera o Decreto nº 19.586, de 27 de março de 2020, na forma que indica. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20077-de-29-de-outubro-de-2020>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BAHIA. Decretos numerados. **Decreto nº 19.586 de 27 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BAHIA. **LEI nº 14.310 de 24 de março de 2021**. Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2021. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14310-de-24-de-marco-de-2021>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BAHIA. Lei ordinária. **Lei nº 14.310 de 24 de março de 2021**. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14310-de-24-de-marco-de-2021>. Acesso: 19 jul. 2021.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Protocolo da educação para o ano letivo 2020-2021**. Bahia: Secretaria Estadual de Educação, 2021.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz G. R.; SCHMALZ, Pedro Henrique De Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19.** Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996.** BRASIL, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, 2020.

CARVALHO, Isamir M. STEIL, Andrea Valéria. **Aprendizagem Tradicional e Aprendizagem Situada em Organizações: uma Reflexão relacionada aos Tipos de Aprendizagem.** Maio de 2012, VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, **Volume: VII.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237082131_Aprendizagem_Tradicional_e_Aprendizagem_Situada_em_Organizacoes_uma_Reflexao_relacionada_a_os_Tipos_de_Aprendizagem. Acesso em: 08 nov. 2021.

COSCARELLI C. V., RIBEIRO A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica; 2005.

DEZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, Flávia Roberta *et al.* Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 44-52, jul. 2016. ISSN 2237-826X. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>. Acesso em: 09 nov. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v5i1.46691>.

FONTES, Sandra Soares Della. **Formação no e para o trabalho.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 2, nº 2, 2018 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 67ª ed., 2021.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 3a ed. pp: 29-38.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROUX, Henry. Os professores como Intelectuais. **Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida; CANEVA, Christiane. **O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344485419> Acesso em: 27 maio 2021.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27- 38, jan./mar. 2006.

GOMES, Donaldson. **Bahia tira zero em ensino na pandemia**. Correio da Bahia. Bahia, 17 de maio de 2022. “Minha Bahia”. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/bahia/bahia-tira-zero-em-ensino-na-pandemia--0,522>. Acesso em: 27 jun. 2023.

KRUGER, Renata Belz. Ensino de História e descolonização do currículo: considerações iniciais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 20, 31 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/ensino-de-historia-e-descolonizacao-do-curriculo-consideracoes-iniciais>. Acesso em 28 jun. 2023.

LAPA, Jancarlos Menezes. **A iniciação à docência e a formação colaborativa do professor de física**. Salvador: UFBA, 2014. Tese (Doutorado)

LAVE, Jean. WENGER, Etienne. **Aprendizaje Situado: Participación periférica legítima**. New York: Cambridge University Press, 1991. Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro. Disponível em: <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>. Acesso em 08 nov. 2021.

LEIRO, M. V. F. Eliana. **Linguagem, cultura e identidade: uma leitura intertextual de Paulo Freire e Bakhtin**. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, 2005. Disponível em: <https://issuu.com/b2marketing/docs/linguagem>. Acesso em: 10 janeiro de 2020.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?**. tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da y BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2014, vol.23, n.42, pp.23-36. ISSN 0104-7043. <https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42003> .

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 27 a 35. jan./abr, 1995.

MOREIRA, Lídia. **A construção e validação de uma intervenção educacional para o Ensino Médio apoiada na Metodologia da Problematização**. 2016. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2016.

MOSER, Alvino. SCHNEIDER, Elton Ivan. MEDEIROS, Luciano Frontino de Medeiros. **A Aprendizagem Situada nas Comunidades de Prática: Uma aproximação fenomenológica**. Revista de Informática Aplicada , Volume 9, Número 1, p. 7-13, 2013.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.]**, v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 8 ago. 2022.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34. NICCOL, A. Simone. [Filme-vídeo]. Produção e Direção de Andrew Niccol. Estados Unidos, New Line Cinema, 2002. 117min. Drama. Cor. Som.

NUNES, K. C.S., RODRIGUES, G.M. **Reflexões sobre Avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Universidade Federal do Tocantins – UFT. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/5o-encontro-internacional-da-SBEC/trab28.pdf> Acesso em: 02 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Michelly Queiroga de. **Docência na Educação Básica em tempos de pandemia: ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no ano letivo de 2020 da Escola Integral Professora Ana Cristina Rolim Machado**. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11466> Acesso em: 27 maio 2021.

RODRIGUES, Jerônimo. Secretário de Educação da BA aponta desafios da rede pública de ensino na pandemia. [Entrevista concedida a] Elen Carvalho. **Brasil de Fato**. Salvador, 22 de Abril de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/22/secretario-de-educacao-da-ba-aponta-desafios-da-rede-publica-de-ensino-na-pandemia>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SÁ, Dominichi Miranda de. **Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia**. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. V.14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V.12, n.34, p. 152-180, jan./abril. 2007.

SCHIMIGUEL, Juliano; FERNANDES, Marcelo Eloy; OKANO, Marcelo Tsuguio. **Investigando Aulas Remotas e ao Vivo através de Ferramentas Colaborativas em Período de Quarentena e Covid-19: Relato de Experiência**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344057831> Acesso em: 27 maio 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares**. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php> Acesso em: 27 maio 2021.

SOARES, G. de O., PIGATTO, A. G. S., & BISOGNIN, E. **A Pesquisa Baseada em Design (PBD): um levantamento de trabalhos realizados no ensino de Matemática**. Revista Thema, 2019. 16(2), 301–312. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.301-312.1219> .



SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 8 ago. 2022.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão de; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/345031355> Acesso em: 27 maio 2021.

Apêndice A – Formulário de Validação *Google Forms*

Seção 1 de 3

Formulário de validação

B *I* U  

Validação de Produto Educacional (vídeo aulas) como instrumento de formação de professores

"Uso de vídeo aulas na prática pedagógica"

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL8LG274wgT9Fc7OVHOKP7329ViiEZsBep>

O objetivo da validação é compreender e incorporar diversas sugestões ao trabalho acadêmico apresentado. Nesse sentido, contamos com a participação de professores de Língua Portuguesa, cujas contribuições enriquecerão a construção deste projeto.

Este trabalho é resultado do esforço da mestranda Stela Marques Seixas Pimenta, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - Campus Salvador, sob orientação do Professor Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz.

Em caso de dúvidas sobre este processo de validação, solicitamos gentilmente que entre em contato com a pesquisadora Stela Marques Seixas Pimenta, através do celular (75) 9 9972-2422 ou do e-mail stelampimenta@gmail.com.

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails de todos os participantes. [Alterar configurações](#)

Seção 2 de 3

Apresentação

Descrição (opcional)

Nome completo: *

Texto de resposta curta

Endereço de e-mail: *

Texto de resposta curta

Maior titulação: *

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Tempo de atuação na área de ensino: *

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 26 anos ou mais

Instituição de ensino que trabalha: *

Texto de resposta curta

Encontra-se ciente de sua contribuição de forma voluntária e gratuita na validação deste Produto Educacional? *

- Sim
- Não

Seção 3 de 3

Análise do produto educacional



Descrição (opcional)

Como você avalia a qualidade geral das vídeo aulas apresentadas? *

- (-2) Muito inadequado
- (-1) Inadequado
- (0) Neutro
- (1) Adequado
- (2) Muito adequado

A qualidade técnica das vídeo aulas (áudio, vídeo, edição, etc.): *

- (-2) Muito inadequado
- (-1) Inadequado
- (0) Neutro
- (1) Adequado
- (2) Muito adequado

A clareza das informações apresentadas nas vídeo aulas é: *

- (-2) Muito inadequado
- (-1) Inadequado
- (0) Neutro
- (1) Adequado
- (2) Muito adequado

A metodologia utilizada nas vídeo aulas para engajar os professores e promover o uso de vídeo aulas em sua prática é: *

- (-2) Muito inadequado
- (-1) Inadequado
- (0) Neutro
- (1) Adequado
- (2) Muito adequado

Como você avalia a organização e estrutura das vídeo aulas (sequência, duração, divisão de conteúdo)? *

- (-2) Muito inadequado
- (-1) Inadequado
- (0) Neutro
- (1) Adequado
- (2) Muito adequado

⋮

A facilidade de aplicação dos conceitos e estratégias apresentados nas vídeo aulas na sua prática pedagógica é: *

- (-2) Muito inadequado
- (-1) Inadequado
- (0) Neutro
- (1) Adequado
- (2) Muito adequado

Há algum aspecto que você gostaria de destacar sobre as vídeo aulas de formação que não foi abordado nas perguntas anteriores? Se sim, por favor, detalhe.

Texto de resposta longa

Apêndice B – Planilha com respostas dos validadores

Nome completo:	Endereço de e-mail:	Maior titulação:	Tempo de atuação na área de ensino:	Instituição de ensino que trabalha:	Encontra-se ciente de sua contribuição de ensino voluntária e gratuita na validação deste Produto Educacional?	Como você avalia a qualidade e geral das vídeo aulas apresentadas?	A qualidade e técnica das vídeo aulas (áudio, vídeo, edição, etc.):	A clareza das informações apresentadas nas vídeo aulas é:	A metodologia utilizada nas vídeo aulas para engajar os professores e promover o uso de vídeo aulas em sua prática é:	Como você avalia a organização e estrutura das vídeo aulas (sequência, duração, divisão de conteúdo)?	A facilidade de aplicação dos conceitos e estratégias apresentadas nas vídeo aulas na sua prática pedagógica é:	Há algum aspecto que você gostaria de destacar sobre as vídeo aulas de formação que não foi abordado nas perguntas anteriores? Se sim, por favor, detalhe.
	educacao.ba.gov.br	Especialização	26 anos ou mais	Colégio Estadual Justiniano de Castro Dourado	Sim	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(1) Adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	Ótimo trabalho.
	@enovaeducacao.ba.gov.br	Especialização	26 anos ou mais	Escola Estadual JCD	Sim	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	As aulas são bastante interessantes, muito objetivas e com uma linguagem acessível aos professores e estudantes, dessa forma eu recomendo
	@yahoo.com.br	Mestrado	16 a 20 anos	ACM e JCD	Sim	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	
	@gmail.com	Graduação	1 a 5 anos	Colégio Estadual de Tempo Integral Justiniano de Castro Dourado	Sim	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	
	enovaeducacao.ba.gov.br	Mestrado	26 anos ou mais	Colégio Estadual de Tempo Integral Justiniano de Castro Dourado	Sim	(2) Muito adequado	(1) Adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(1) Adequado	Não. Todas as vídeo aulas abordaram assuntos relevantes e com bastante qualidade.
	@gmail.com	Especialização	16 a 20 anos	COLÉGIO ESTADUAL JUSTINIANO DE CASTRO DOURADO	Sim	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	Senti-me estimulada a trabalhar mais vídeo aulas em minha prática docente, só senti falta de que fosse mostrada a parte prática de como elaborar estas aulas em cada aplicativo
	@gmail.com	Especialização	26 anos ou mais	Seduc São Gabriel	Sim	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(1) Adequado	(2) Muito adequado	
	@gmail.com	Especialização	6 a 10 anos	Colégio Municipal de Irecê	Sim	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	A temática explorada é um ganho aos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, principalmente, e aos profissionais que assumem o componente de Redação ou Produção Textual, o trabalho com tal disciplina requer um aprofundamento nas questões gramaticais, assim o pouco tempo em sala de aula deve poder ser potencializado com a Vídeo Aula.
	@gmail.com	Especialização	1 a 5 anos	Colégio Estadual de Tempo Integral Justiniano de Castro Dourado	Sim	(2) Muito adequado	(1) Adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(2) Muito adequado	(1) Adequado	

ANEXO A - Decretos federais e Resoluções do CNE

Número	Data	Assunto	Artigo em destaque	Link de acesso
PORTARIA Nº 343	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.	Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376
PARECER CNE/CP Nº: 5/2020	28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga		http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

		horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.		
PARECER CNE/CP Nº 9/2020	06 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.		http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192
LEI FEDERAL Nº 14.040	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.	§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente,	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/114040.htm

			inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.	
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2	10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto		https://www.in.gov.br/en/web/do-/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006

		Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.		
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2	05 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.		https://www.in.gov.br/en/web/do-/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801

ANEXO B - Decretos estaduais

Número	Data	Assunto	Artigo em destaque	Link de acesso
19528	16 de março de 2020	Institui o trabalho remoto para pessoas com problemas crônicos de saúde.	considerando a classificação pela Organização Mundial da Saúde, no dia 11 de março de 2020, como pandemia do Novo Coronavírus; Art. 1º - Fica instituído, no âmbito do Poder Executivo Estadual, o trabalho remoto, conforme atribuições regimentais, enquanto perdurar o estado de emergência em saúde causado pelo coronavírus, para:	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19528-de-16-de-marco-de-2020
19529	16 de março de 2020	Suspensão das atividades letivas.	Art. 7º - Em função dos casos confirmados de coronavírus nos Municípios de Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro e Prado, ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias: II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020

			nos dias reservados para os recessos futuros;	
19549	18 de Março de 2020	Emergência em todo o território baiano. Suspensão do transporte público.	Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. Art. 5º - Ficam suspensas, pelo período de 10 (dez) dias, a partir da primeira hora do dia 20 de março de 2020, a circulação e a saída, e, a partir da nona hora do dia 20 de março de 2020, a chegada: I - de qualquer transporte coletivo intermunicipal, público e privado, rodoviário e hidroviário, nas modalidades regular, fretamento, complementar,	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19549-de-18-de-marco-de-2020

			alternativo e de vans, nos Municípios de Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro, Prado, Lauro de Freitas, Simões Filho, Vera Cruz e Itaparica;	
19586	27 de Março de 2020	Suspensão em todo território baiano as atividades letivas.	<p>Art. 9º - Ficam suspensos, em todo território do Estado da Bahia, até o dia 19 de abril de 2021:</p> <p>II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros, ressalvados os estágios curriculares obrigatórios dos cursos da área de saúde;</p>	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020
LEI Nº 14279	12 de Agosto de 2020	Redução na mensalidade e das escolas particulares.	<p>Art. 1º - As instituições de ensino infantil, fundamental e médio que compõem a rede privada de ensino do Estado da Bahia ficam obrigadas a reduzir os valores cobrados a título de mensalidades de prestação de serviços educacionais,</p>	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14279-de-12-de-agosto-de-2020

			durante o período determinado por esta Lei, em razão da suspensão das atividades letivas, motivada pelas medidas de combate ao coronavírus no Estado da Bahia.	
20067	23 de Outubro de 2020	Prorrogação da suspensão das aulas, mas liberação dos estágios em cursos na área de saúde.	Art. 1º - O Decreto nº 19.586, de 27 de março de 2020, passa a vigorar com a seguinte modificação: "Art. 9º - Ficam suspensos, em todo território do Estado da Bahia, até o dia 15 de novembro de 2020: II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros, ressalvados os estágios curriculares obrigatórios dos cursos da área de saúde;	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20067-de-23-de-outubro-de-2020
20077	29 de Outubro de 2020	Liberação das aulas presenciais em unidades de ensino superior.	Art. 1º - O Decreto nº 19.586, de 27 de março de 2020, passa a vigorar com a seguinte modificação:	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20077-de-29-de-outubro-de-2020

			<p>"Art. 9º-A - Haja vista a efetividade das ações de prevenção e combate ao novo coronavírus, causador da COVID-19, ficam autorizadas, a partir do dia 03 de novembro de 2020, as atividades letivas, nas unidades de Ensino Superior, públicas e particulares, conforme protocolos de segurança homologados pelo Poder Executivo Estadual." (NR)</p>	
20085	29 de outubro de 2020	Antecipação das férias dos professores.	<p>considerando que se encontram suspensas, em todo território do Estado da Bahia, até 15 de novembro de 2020, as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros, na forma determinada pelo inciso II do art. 9º do Decreto nº 19.586, de 27 de</p>	<p>http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20085-de-29-de-outubro-de-2020</p>

			<p>março de 2020, com redação conferida pelo Decreto nº 20.067, de 23 de outubro de 2020, Art. 1º - As férias dos servidores ocupantes dos cargos de provimento efetivo dos quadros do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, relativas ao ano-calendário de 2020, serão fruídas no período de 03 de novembro a 02 de dezembro de 2020, não se aplicando, excepcionalmente, para este fim, o quanto disposto no art. 5º do Decreto nº 3.634, de 01 de novembro de 1994.</p> <p>§ 1º - Aplica-se o disposto no <i>caput</i> deste artigo aos servidores contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo - REDA que atuam no exercício das funções do Magistério, bem como no exercício da função de Mediador, de</p>	
--	--	--	--	--

			Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Brailista, de Instrutor de LIBRAS, de Cuidador, de Técnico de Atendimento de Educação Especial - AEE, de Preceptor e de Nutricionista, nas unidades de ensino estadual.	
20310	12 de Março de 2021	Liberação para aulas remotas.	" Art. 9º-B - Ficam restabelecidas, a partir do dia 15 de março de 2021, as atividades letivas mencionadas no inciso II do <i>caput</i> do art. 9º deste Decreto, a serem realizadas de maneira exclusivamente remota, conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação."	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20310-de-12-de-marco-de-2021
LEI nº 14.310	24 de Março de 2021	Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências.	Art. 1º - Fica instituído o Programa Bolsa Presença com o objetivo de estimular a permanência, no processo de aprendizagem escolar, dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino em	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14310-de-24-de-marco-de-2021

			<p>condição de vulnerabilidade socioeconômica, nos termos e condições previstos nesta Lei.</p> <p>Art. 4º - Fica autorizado o pagamento de bolsa à família do aluno participante do Programa Bolsa Presença, observados os termos e condições previstos nesta Lei, na forma abaixo descrita:</p> <p>I - no valor de R\$150,00 (cento e cinquenta reais) por família com até um aluno admitido no Programa;</p> <p>II - no valor de R\$150,00 (cento e cinquenta reais) por família, acrescido de R\$50,00 (cinquenta reais) por aluno, a partir do segundo aluno admitido no Programa.</p>	
20400	18 de Abril de 2021	Liberação para aulas semipresenciais de acordo com a taxa de ocupação dos leitos.	<p>Art. 4º - As atividades letivas poderão ocorrer nas unidades de ensino, públicas e particulares, na modalidade semipresencial e conforme disposições editadas pela</p>	<p>http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20400-de-18-de-abril-de-2021</p>

			<p>Secretaria da Educação.</p> <p>§ 1º - As atividades letivas referidas no <i>caput</i> deste artigo somente poderão ocorrer nas Regiões de Saúde cuja taxa de ocupação de leitos de UTI de COVID-19 se mantenha igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento), por 05 (cinco) dias consecutivos.</p> <p>§ 1º-A - Para fins do disposto no § 1º deste artigo, no Município de Salvador será considerada a taxa de ocupação de leitos de UTI do próprio Município.</p> <p>§ 2º - A realização das atividades letivas semipresenciais mencionadas no <i>caput</i> deste artigo fica condicionada à ocupação máxima de 50% (cinquenta por cento) da capacidade de cada sala de aula e ao atendimento dos protocolos sanitários estabelecidos.</p>	
20441	2 de Maio	Aulas semipresenciais de	"Art. 4º - As atividades letivas poderão	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20441-de-02-de-maio-de-2021

	de 2021	acordo com as taxas de ocupação dos leitos.	<p>ocorrer nas unidades de ensino, públicas e particulares, na modalidade semipresencial e conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação.</p> <p>§ 1º - As atividades letivas referidas no <i>caput</i> deste artigo somente poderão ocorrer nas Regiões de Saúde cuja taxa de ocupação de leitos de UTI de COVID-19 se mantenha igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento), por 05 (cinco) dias consecutivos.</p> <p>§ 2º - A realização das atividades letivas semipresenciais mencionadas no <i>caput</i> deste artigo fica condicionada à ocupação máxima de 50% (cinquenta por cento) da capacidade de cada sala de aula e ao atendimento dos protocolos sanitários estabelecidos.</p> <p>§ 3º - Os Municípios integrantes das Regiões de Saúde a que se refere o § 1º</p>	
--	---------	---	---	--

			deste artigo observarão os dados constantes dos boletins epidemiológicos emitidos pela Secretaria da Saúde.”	
20570	28 de Junho de 2021	Aulas semipresenciais de acordo com as taxas de ocupação dos leitos.	<p>Parágrafo único - Excepcionalmente, o disposto no <i>caput</i> deste artigo não se aplicará aos Municípios integrantes de Região de Saúde em que a taxa de ocupação de leitos de UTI se mantenha, por 05 (cinco) dias consecutivos, igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento).</p> <p>Art. 4º - As atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, poderão ocorrer de maneira semipresencial, conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação, nos Municípios integrantes de Região de Saúde em que a taxa de ocupação de leitos de UTI se mantenha, por 05 (cinco) dias consecutivos,</p>	http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20570-de-28-de-junho-de-2021

			<p>igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento).</p> <p>Parágrafo único - A realização das atividades letivas semipresenciais mencionadas no <i>caput</i> deste artigo fica condicionada à ocupação máxima de 50% (cinquenta por cento) da capacidade de cada sala de aula e ao atendimento dos protocolos sanitários estabelecidos.</p>	
20585	8 de Julho de 2021	Aulas semipresenciais de acordo com as taxas de ocupação dos leitos.	<p>Art. 3º - As atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, poderão ocorrer de maneira semipresencial, conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação, nos Municípios integrantes de Região de Saúde em que a taxa de ocupação de leitos de UTI COVID se mantenha, por 05 (cinco) dias consecutivos, igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento).</p>	<p>http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20585-de-08-de-julho-de-2021</p>

			<p>Parágrafo único - A realização das atividades letivas semipresenciais mencionadas no <i>caput</i> deste artigo fica condicionada à ocupação máxima de 50% (cinquenta por cento) da capacidade de cada sala de aula e ao atendimento dos protocolos sanitários estabelecidos.</p>	
20623	5 de Agosto de 2021	Aulas semipresenciais de acordo com as taxas de ocupação dos leitos.	<p>Art. 4º - As atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, poderão ocorrer de maneira semipresencial, conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação, nos Municípios integrantes de Região de Saúde em que a taxa de ocupação de leitos de UTI COVID se mantenha, por 05 (cinco) dias consecutivos, igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento).</p> <p>Parágrafo único - A realização das atividades</p>	<p>http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20623-de-05-de-agosto-de-2021</p>

			<p>letivas semipresenciais mencionadas no <i>caput</i> deste artigo fica condicionada à ocupação máxima de 50% (cinquenta por cento) da capacidade de cada sala de aula e ao atendimento dos protocolos sanitários estabelecidos.</p>	
20658	20 de Agosto de 2021	Eventos com até 1.110 pessoas e aulas semipresenciais de acordo com as taxas de ocupação dos leitos.	<p>Art. 1º - Ficam autorizados, em todo território do Estado da Bahia, durante o período de 21 de agosto até 12 de outubro de 2021, os eventos e atividades com a presença de público de até 1.100 (mil e cem) pessoas, tais como: cerimônias de casamento, eventos urbanos e rurais em logradouros públicos ou privados, circos, parques de exposições, solenidades de formatura, feiras, passeatas e afins, funcionamento de zoológicos, parque de diversões, museus, teatros e afins.</p>	<p>http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20658-de-20-de-agosto-de-2021</p>

			<p>Art. 4º - As atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, poderão ocorrer de maneira semipresencial, conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação, nos Municípios integrantes de Região de Saúde em que a taxa de ocupação de leitos de UTI COVID se mantenha, por 05 (cinco) dias consecutivos, igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento).</p> <p>Parágrafo único - A realização das atividades letivas semipresenciais mencionadas no caput deste artigo fica condicionada à ocupação máxima de 50% (cinquenta por cento) da capacidade de cada sala de aula e ao atendimento dos protocolos sanitários estabelecidos.</p>	
20780	8 de Outubro de 2021	Liberação para aulas 100% presenciais.	<p>Art. 4º - Fica autorizado, a partir de 18 de outubro de 2021,</p>	<p>http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-20780-de-08-de-outubro-de-2021</p>

			<p>o retorno das atividades letivas, de maneira 100% (cem por cento) presencial, nas unidades de ensino, públicas e particulares, conforme disposições editadas pela Secretaria da Educação, nos Municípios integrantes de Região de Saúde em que a taxa de ocupação de leitos de UTI COVID se mantenha, por 05 (cinco) dias consecutivos, igual ou inferior a 75% (setenta e cinco por cento), e observado os protocolos sanitários estabelecidos.</p>	
--	--	--	---	--