

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE
EDUCACIONAL PRIVADA BRASILEIRA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO
TEMPO NO CONTEXTO DE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS
VIRTUAIS NA PANDEMIA COVID-19**

CAMPINAS

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE
EDUCACIONAL PRIVADA BRASILEIRA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO
TEMPO NO CONTEXTO DE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS
VIRTUAIS NA PANDEMIA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

371.28 B862p	<p data-bbox="367 1375 766 1411">Brito, Josney Mateus Kroll do Prado</p> <p data-bbox="367 1422 1292 1556">As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre a organização do tempo no contexto de aulas mediadas por tecnologias virtuais na pandemia Covid-19 / Josney Mateus Kroll do Prado Brito. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.</p> <p data-bbox="414 1568 510 1601">193 f.: il.</p> <p data-bbox="414 1612 845 1646">Orientador: Artur José Renda Vitorino.</p> <p data-bbox="367 1668 1324 1758">Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.</p> <p data-bbox="414 1758 606 1792">Inclui bibliografia.</p> <p data-bbox="367 1825 1340 1960">1. Aceleração da aprendizagem. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3. Percepção. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p data-bbox="1117 1971 1340 2004">23. ed. CDD 371.28</p>
-----------------	--




PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO

JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE
UMA REDE EDUCACIONAL PRIVADA BRASILEIRA
SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NO CONTEXTO DE
AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS VIRTUAIS NA
PANDEMIA COVID-19**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 25 de janeiro de 2023.


DR. ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DRA. CELI APARECIDA ESPASANDIN LOPES
PUC-CAMPINAS


DR. DOUGLAS DA SILVA TINTI
Universidade Federal de Ouro Preto

Dedico este trabalho a todos os
professores, heróis na pandemia.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, o Doador da Vida e Aquele que mantém tudo em perfeita ordem.

Gratidão aos meus familiares por junto comigo viverem cada etapa da minha vida escolar, especialmente: minha esposa, Amanda; meus pais, João e Mafalda; meu irmão, Jorge; minha sogra e sobrinho, Eliete e Gustavo.

Gratidão ao amigo Alexandre por dedicar seu tempo e talentos na colaboração da construção e execução dessa pesquisa.

Gratidão ao amigo Ivan Goes e, em seu nome, à Rede Educacional Adventista pelo incentivo e apoio aos meus estudos.

Gratidão ao prof. Artur pela orientação, conselhos e parceria sempre presente e paciente.

Gratidão aos professores Douglas e Celi pelas ricas contribuições na lapidação e discussão dessa pesquisa.

O presente trabalho foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Nessa vida tudo tem sua hora; há um tempo certo pra tudo!”.

Salomão - Eclesiastes 3:1-8, Bíblia
Sagrada, Versão A Mensagem.
(990 a.C. – 931 a.C.)

RESUMO

BRITO, Josney Mateus Kroll do Prado. **AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE EDUCACIONAL PRIVADA BRASILEIRA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NO CONTEXTO DE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS VIRTUAIS NA PANDEMIA COVID-19**. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2023.

O presente estudo investigou as percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada do Brasil acerca das aulas mediadas por tecnologias virtuais, possuindo como objetivo analisar, por meio dessa rede, as percepções de docentes e discentes sobre a organização do tempo, em um contexto de sala de aula virtual, por ocasião da pandemia Covid-19 à luz da teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa. Os objetivos específicos envolveram: elaborar um questionário estruturado com finalidade de permitir aproximar-se da percepção de professores e estudantes acerca da organização do tempo, ensino, aprendizagem e interação num contexto de sala de aula virtual; obter as evidências de validade do questionário outrora elaborado quanto a: conteúdo, estrutura interna e fidedignidade do instrumento; elucidar, a partir da disposição de oito cidades brasileiras, as relações entre organização do tempo e Aceleração Social; discutir a temporalidade da escola a partir dos indicativos da teoria da Aceleração Social e as informações empíricas oriundas do questionário. Para que isso fosse possível, participaram desta pesquisa estudantes do 5º ao 3º ano do ensino médio de uma rede educacional, constituída como privada e sem fins lucrativos. Sua realização foi possível diante de parceria entre o pesquisador e uma agência de pesquisa pertencente à rede educacional participante. O instrumento para coleta de dados se deu por meio da plataforma *Survey Monkey*, na disponibilização de um questionário virtual para estudantes e professores. Após a coleta dos dados, estes foram tratados no *Stata Statistical Software (SPSS)* e a partir dali se obteve os dados válidos para as respectivas análises pelo pesquisador. Esperou-se, com este estudo, a validação de um questionário brasileiro na relação temática entre aceleração social, escola e tecnologia bem como a percepção pelos discentes e docentes se as salas de aulas virtuais, em ocasião da pandemia, possibilitaram o adensamento de episódios de ação e conseqüentemente o modo de organização do tempo; o que, pela hipótese, julga-se preliminarmente que as salas de aula virtuais distanciaram os alunos e os professores da mecânica espaço-temporal da escola fisicamente constituída, o que afetou a forma de organização pessoal do tempo, permitindo alunos e professores a serem reféns deste tempo, limitando sua organização pessoal e, assim, endossando que as bases conceituais da teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, estão presentes na escola. Os resultados obtidos na pesquisa apontam: o questionário do estudante obteve evidências de validade mais avançadas que o questionário do professor; os escores de organização do tempo apontam uma direção que refuta a hipótese construída para a pesquisa, indicando maior capacidade de organização do tempo mesmo em um contexto pandêmico e de sugestivo adensamento de episódios de ação; entre oito cidades selecionadas para uma análise pormenorizada, percebe-se que Itaboraí – RJ é a cidade com o menor escore em organização do tempo e, por ter o menor Índice de Desenvolvimento Humano entre as cidades levantadas, sugere-se que é um ponto de partida para novas pesquisas. A reunião dos resultados indicou a conclusão de que a temporalidade da escola é diferente da temporalidade da sociedade.

Palavras-chave: Aceleração; Covid-19; Hartmut Rosa; Tempo Escolar; Percepção de alunos e professores.

ABSTRACT

BRITO, Josney Mateus Kroll do Prado. **AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE EDUCACIONAL PRIVADA BRASILEIRA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NO CONTEXTO DE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS VIRTUAIS NA PANDEMIA COVID-19.** 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2023.

The present study investigated the perceptions of teachers and students from a private educational network in Brazil about classes mediated by virtual technologies, aiming to analyze, through this network, the perceptions of teachers and students about the organization of time, in a context of a virtual classroom, on the occasion of the Covid-19 pandemic in the light of Hartmut Rosa's theory of Social Acceleration. The specific objectives involved: elaborating a structured questionnaire with the purpose of approaching the perception of teachers and students about the organization of time, teaching, learning and interaction in a virtual classroom context; obtain evidence of the validity of the questionnaire previously prepared in terms of: content, internal structure and reliability of the instrument; to elucidate, based on the layout of eight Brazilian cities, the relationship between time organization and Social Acceleration; discuss the temporality of the school based on the indicators of the Social Acceleration theory and the empirical information from the questionnaire. For this to be possible, students from the 5th to 3rd year of high school in an educational network, constituted as private and non-profit, participated in this research. Its accomplishment was possible due to a partnership between the researcher and a research agency belonging to the participating educational network. The instrument for data collection was carried out through the Survey Monkey platform, providing a virtual questionnaire for students and teachers. After collecting the data, they were processed in the Stata Statistical Software (SPSS) and from there valid data were obtained for the respective analyzes by the researcher. It was hoped, with this study, the validation of a Brazilian questionnaire on the thematic relationship between social acceleration, school and technology, as well as the perception by students and teachers if virtual classrooms, on the occasion of the pandemic, allowed the densification of episodes of action and consequently the way of organizing time; which, based on the hypothesis, it is preliminarily judged that the virtual classrooms distanced students and teachers from the space-time mechanics of the physically constituted school, which affected the form of personal organization of time, allowing students and teachers to be hostages of this time, limiting his personal organization and, thus, endorsing that the conceptual bases of Hartmut Rosa's theory of Social Acceleration are present in the school. The results obtained in the research indicate: the student's questionnaire obtained evidence of validity more advanced than the teacher's questionnaire; the time organization scores point in a direction that refutes the hypothesis constructed for the research, indicating a greater ability to organize time even in a pandemic context and a suggestive increase in action episodes; among eight cities selected for a detailed analysis, it can be seen that Itaboraí - RJ is the city with the lowest score in time organization and, as it has the lowest Human Development Index among the surveyed cities, it is suggested that it is a point of reference. starting point for further research. The gathering of results indicated the conclusion that the temporality of the school is different from the temporality of society.

Keywords: Acceleration; Covid-19; Hartmut Rose; School Time; Perception of students and teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores e significados do Índice Kappa.	53
Tabela 2 - Índice KMO, Alfa de Cronbach e Correlações das dimensões 1 a 3 do questionário do estudante.	73
Tabela 3 - Índice KMO, Alfa de Cronbach e Correlações das dimensões 1 a 3 do questionário do professor.	75
Tabela 4 - Informações estatísticas acerca do questionário do professor – Versão Final.	79
Tabela 5 - Informações estatísticas acerca do questionário do estudante – Versão Final.	81
Tabela 6 - Quantidade de professores participantes por estado.	87
Tabela 7 - Aspectos demográficos e econômicos das cidades selecionadas para o estudo.	98
Tabela 8 - Itens do questionário do professor – Dimensão “Organização do Tempo”.	99
Tabela 9 - Escores Médios sobre a Organização do Tempo do professor por estado brasileiro.	99
Tabela 10 - Escores médios sobre a organização do tempo em cidades selecionadas.	100
Tabela 11 - Escores médios “Organização do Tempo” e volume de aulas.	102
Tabela 12 - Escores médios “Organização do Tempo” dos professores por cidade.	103
Tabela 13 - Quantidade de estudantes participantes por estado.	106
Tabela 14 - Itens do questionário do estudante – Dimensão “Organização do Tempo”.	111
Tabela 15 - Escores médios sobre a Organização do Tempo do estudante por estado brasileiro.	111
Tabela 16 - Escores médios “Organização do Tempo” e quantidade de anos na escola no momento da pesquisa.	113
Tabela 17 - Escores médios sobre a organização do tempo dos estudantes em cidades selecionadas.	114
Tabela 18 - Escores médios “Organização do Tempo” dos estudantes por cidade.	114
Tabela 19 - Tamanho do Efeito entre professores e estudantes nas cidades participantes.	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionário destinado ao estudante – Primeira versão.	47
Quadro 2 - Questionário destinado ao professor – Primeira versão.....	49
Quadro 3 - Identificação pessoal e autorização para compartilhamento de dados.....	51
Quadro 4 - Ficha avaliativa para especialistas – Comentada.	52
Quadro 5 - Exemplário da avaliação dos especialistas ao questionário dos estudantes – Dimensões 1 a 3.....	53
Quadro 6 - Índices Kappa do questionário do estudante.....	55
Quadro 7 - Avaliação dos especialistas por item no questionário do professor – Dimensões 1 a 3.....	57
Quadro 8 - Índices Kappa do questionário do professor.....	58
Quadro 9 - Avaliação sobre a compreensão do questionário.	61
Quadro 10 - Avaliação da instrução e escala das dimensões do questionário do estudante. ..	64
Quadro 11 - Exemplário da Avaliação dos itens das dimensões 1 a 3 do questionário do estudante.....	64
Quadro 12 - Índices Kappa do questionário do estudante – 2ª Etapa, sendo G, Generalização e C, Clareza.	66
Quadro 13 - Avaliação da instrução e escala das dimensões 1 a 3 do questionário do professor.	69
Quadro 14 - Exemplário da avaliação dos itens das dimensões 1 e 2 do questionário do professor.	70
Quadro 15 - Índices Kappa do questionário do professor – 2ª Etapa, sendo G, Generalização e C, Clareza.	71
Quadro 16 - Decisões acerca de cada item do questionário do estudante – Etapa de validação estatística.	73
Quadro 17 - Questionário do Estudante – Versão para aplicação final.	74
Quadro 18 - Decisões acerca de cada item do questionário do professor – Etapa de validação estatística.	76
Quadro 19 - Questionário do Professor – Versão para aplicação final.	76
Quadro 20 - Questionário do Professor – Versão final.	80
Quadro 21 - Questionário do Estudante – Versão final.	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de experiência dos professores participantes.	86
Gráfico 2 - Quantidade de escolas x volume de participantes.....	89
Gráfico 3 - Acesso à internet para lecionar as aulas virtualmente.....	90
Gráfico 4 - Ferramentas tecnológicas utilizadas para lecionar.	92
Gráfico 5 - Acesso à internet para acompanhar as aulas virtualmente.	107
Gráfico 6 - Ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas virtuais.....	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo metodológico da pesquisa.	38
Figura 2 - Logística de aplicação do questionário para segunda etapa de validação.	60
Figura 3 - Resumo do perfil predominante dos professores participantes da pesquisa.	94
Figura 4 - Resumo do perfil predominante dos estudantes participantes da pesquisa.	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AM	Amazonas
AP	Amapá
BA	Bahia
C	Clareza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
D	Tamanho do efeito
DF	Distrito Federal
DR	Doutor
DRA	Doutora
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
G	Generalização
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
K	Índice Kappa
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
N	Número de participantes
PA	Pará
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PROF	Professor
PROFA	Professora
PROPESQ	Pró Reitoria de Pesquisa
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Florianópolis
SP	São Paulo
SPSS	<i>Stata Statistical Software</i>
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O CAMINHO PERCORRIDO: MÉTODO, METODOLOGIA E REVISÃO TEÓRICA	29
1.1 Revisão teórica.....	39
2 BUSCAS DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	47
2.1 Busca de evidências de validade – Avaliação de Juízes - Questionário do Estudante ...	52
2.2. Busca de evidências de validade – Avaliação de Juízes - Questionário do professor ...	56
2.3. Busca de evidências de validade – Avaliação pelo público-alvo	59
2.3.1 Validação pelo público-alvo – Dados demográficos gerais dos estudantes	61
2.3.2 Validação pelo público-alvo – Resultado do questionário do estudante	63
2.3.3 Validação pelo público-alvo – Dados demográficos gerais dos professores.....	67
2.3.4 Validação pelo público-alvo – Resultado do questionário do professor.....	68
2.4 Evidências de validade interna dos instrumentos pelo público-alvo	72
2.5 Instrumentos de pesquisa aplicados e repercussão estatística	77
3 INFORMAÇÕES ADQUIRIDAS POR MEIO DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	84
3.1 Informações sobre o perfil dos participantes	84
3.1.1 Perfil dos professores participantes	85
3.1.2 Seleção de cidades a serem pormenorizadas no estudo a partir da teoria da Aceleração Social.....	94
3.1.3 Perfil dos estudantes participantes	105
3.2 Escores obtidos no questionário do estudante, dimensão “Organização do Tempo” ...	111
3.3 A comparação entre a percepção de professores e a percepção de estudantes sobre a organização do tempo no contexto de aulas virtuais	115
4 A TEMPORALIDADE DA ESCOLA EM QUESTÃO: ATRITANDO A TEORIA DA ACELERAÇÃO SOCIAL COM AS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS	117
4.1 A percepção dos estudantes quanto à Organização do Tempo e suas relações com a teoria da Aceleração Social.....	117
4.2 A percepção dos professores quanto à Organização do Tempo e suas relações com a teoria da Aceleração Social.....	126

4.3. Comparação entre a percepção dos professores e estudantes quanto à Organização do Tempo e suas relações com a teoria da Aceleração Social	133
5 CONCLUSÃO.....	142
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	154

INTRODUÇÃO

Diante da pandemia Covid-19 e suas implicações ao cenário escolar mundial, tornou-se singular e urgente a pesquisa científica educacional como forma de descortinar, ainda que em parte, as consequências presentes na vida de estudantes e professores. Portanto, analisar os efeitos na escola advindos de um contexto pandêmico por meio de um aporte teórico, oportuniza à sociedade civil e à comunidade científica a abertura para novos diálogos educacionais que gerarão confrontos às teorias existentes no campo, atritando-as com o mundo empírico no sentido de validar ou não os seus enunciados.

Esta pesquisa circulou num grupo numericamente expressivo e compõe diferentes matizes sociais e retratos geográficos brasileiros originados de uma Rede Educacional privada, filantrópica e sem fins lucrativos, presente em 165 países no mundo e, no Brasil, em 26 estados, com exceção do Piauí. O convite a esta rede educacional se deu por três aspectos, em especial: i) pelo vínculo profissional do pesquisador responsável à instituição mencionada, o que permitiu o acesso integral aos participantes da pesquisa; ii) ampla representatividade de professores e estudantes no cenário educacional privado do Brasil e; iii) considerável manutenção e crescimento do número de estudantes da referida rede face ao contexto pandêmico Covid-19, que, por sua vez, é o ambiente da temática da pesquisa.

Em meados de março de 2020, o Brasil e o mundo ficaram estarrecidos pelo galopante avanço da pandemia Covid-19, que logo afetou o dia a dia da sociedade, com reflexos imprevisíveis para a escola como se instava. Passados aproximadamente trinta dias da primeira grande mobilização para a sociedade manter-se em quarentena, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP¹ nº 5/2020 (BRASIL, 2020a), aprovado em 28 de abril de 2020, já indicou às redes educacionais a possibilidade da reorganização do calendário escolar e a operacionalização das aulas, até então presenciais, para um modelo não-presencial, com validação da carga horária anual conforme já de praxe na escola.

Ainda em meio às primeiras experiências de uma escola funcionando de forma virtual (ou não funcionando) conforme prescrição do CNE, entre idas e vindas nos meses de maio e junho, é assinado em julho de 2020 o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020b), ao indicar as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Essas orientações aconselhavam as secretarias de

¹ Conselho Pleno (CP).

educação de cada estado brasileiro que, por sua vez, subsidiavam as respostas emergentes que as escolas precisavam dar à sua comunidade.

Diante da pandemia Covid-19, porém com amparo legal e supervisão do Ministério da Educação, a escola obrigatoriamente se reorganizou estrutural e pedagogicamente para cumprir o seu papel: criação ou compra de plataformas digitais para oferecimento de ambientes virtuais de aprendizagem; empréstimo ou compra de computadores ou celulares para estudantes e professores; gravação de videoaulas pelos professores; atendimentos e reuniões de pais em salas virtuais; *drive-thru* para estudantes reverem os seus professores e pegarem atividades escolares impressas; avaliações virtuais; ou seja, um novo desenho escolar diante do agravamento da crise sanitária que obrigou o fechamento dos estabelecimentos escolares.

A partir de então, algumas pesquisas científicas têm apontado alguns reflexos que elucidam o desafiador contexto da pandemia. Monteiro (2020, p. 252) afirma que a pandemia Covid-19 reconfigura o que a sociedade compreende por resiliência, sendo então a “capacidade de ressurgir, renascer e encontrar sentidos para e em cada experiência”. Aportando essa reflexão ao contexto escolar, é possível perceber que a pandemia reinaugura o conceito de resiliência para dentro da sala de aula, como uma forma de amenizar as perdas, mas, por outro lado, projetar oportunidades de reinvenção.

A conclusão do estudo de Pereira, Narduchi e Miranda (2020, p. 233) já aponta que o uso das tecnologias, sobretudo vista na constituição de uma sala de aula virtual, “não tem como objetivo substituir o ensino presencial. Ele tem somente a intenção de suprir uma necessidade do momento, evitando que os estudantes percam o ano letivo”. Certamente um objetivo claro, mas que se torna uma problematização se endereçado ao tema do abandono escolar e evasão escolar de escolas públicas e privadas que porventura não tenham oferecido aulas virtuais, equipamentos tecnológicos ou até mesmo condições básicas no contato entre escola e aluno para efetuar uma relação de ensino e aprendizagem.

A partir de um estudo realizado na cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul, Gonçalves e Martinez (2020) afirmam que as escolas públicas tiveram que se empenhar em procurar os estudantes para que estes não abandonassem a escola. Relatam que a maioria dos estudantes deixava de realizar as atividades virtuais da escola por, além de desafios quanto ao acesso às tecnologias necessárias: 1. Falta de interesse (75%); 2. Violência ou abuso sexual (18,8%) e; 3. Gravidez na adolescência (18,8%). Cerca de 40% dos estudantes participantes da pesquisa buscaram melhorar o comportamento quanto à realização das atividades após o contato da escola, sobretudo aqueles que atenderam a escola via contato telefônico (81%) e pelas redes sociais (75%). A pandemia Covid-19 agravou aspectos quanto ao interesse dos estudantes em

realizar tarefas escolares de maneira virtual e ainda reapresentou os problemas de ordem familiar já presentes na sociedade brasileira e que podem ter se agravado, como a violência ou abuso sexual e a gravidez na adolescência. Em contexto pandêmico esses temas ainda prosseguem como vilões à fidelização escolar, deixando marcas ainda mais profundas que a ausência circunstancial de uma ferramenta tecnológica para acompanhar as exigências da escola.

Estudantes, pais, professores e funcionários ligados à escola, motivados pelas circunstâncias da sala de aula virtual e da escola como um todo diante da pandemia, refazem perguntas que agravam o que antes já era um grande desafio, o dia a dia da escola prospectado para a aprendizagem. Tamayo e Tuchapesk (2020), em um estudo sobre os desafios e possibilidades para a educação matemática em tempos de Covid-19, sistematizaram algumas falas de personagens da escola, as quais reativam preocupações e inclusive servem como oportunidade de estudos sobre remediação quanto à aprendizagem e comportamento escolar. O caso a seguir é de um estudante:

Oi professora, tudo bem? [...] Sem você professora, eu não consigo aprender bem. A mãe não é igual a você. Você tem manias de “pro”. A minha mãe não tem. Ela trabalha num restaurante, ela só tem mania de fazer comida. Desculpe incomodar agora, mas eu queria falar pra senhora isso. [Áudio de aluno enviado para professora] (TAMAYO; TUCHAPESK, 2020, p. 37).

Percebe-se que a relação entre um estudante e um professor é muito singular. Não é apenas uma relação hierárquica, mas sobretudo uma relação entre linguagens, olhares e costumes. Pedro Daniel, também estudante, amplia o pensamento do estudante anterior:

Sinceramente, eu estou achando bem ruim, pois a comunicação e a interação com os professores são bem difíceis, e é difícil acompanhar o que eles passam pela TV ou pelo computador. Esse método de ensino parece mais complicado de entender, e é ruim porque não temos como tirar dúvidas no momento em que elas surgem. Caso você não entenda algo, não é como no colégio, onde os professores repetem até você entender (TAMAYO; TUCHAPESK, 2020, p. 38).

O pensamento dos pais quanto aos desafios para o acompanhamento da nova dinâmica escolar combina com os relatos dos estudantes:

O processo de início das aulas *online* “foi péssimo”. Deixei acumular 45 atividades de diversas disciplinas, em duas semanas. Não consigo, não tenho esse tempo livre, estou no meu ritmo de trabalho normal desde que tudo

começou. Mãe de duas crianças, uma de 6 anos e outra de 4 anos (TAMAYO; TUCHAPESK, 2020, p. 40).

Os relatos dos professores, quanto à dinâmica posta, também não são diferentes no que diz respeito aos desafios impostos para a escola na pandemia. Um dos pontos mais ressaltados no estudo “Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação” (LUDOVICO *et al.*, 2020) é acerca da formação dos professores para o uso das tecnologias. Uma professora de educação básica, participante da pesquisa, além de relatar que um dos principais desafios das aulas na pandemia é o fato da ausência de ferramentas por parte dos estudantes e até mesmo dos professores, ampliou:

[...] sem dúvida o maior desafio nisso tudo é a EaD. Lidar com as ferramentas digitais, criar atividades em plataformas que a gente não está acostumado e isso gera também um tempo muito maior, de preparação, de planejamento e ainda mais se for uma proposta em grupo, com várias pessoas, com várias limitações, com diferentes ideias. Então, sem dúvida, em termos de educação na pandemia se a gente for colocar só a questão do ensino o problema é o uso das ferramentas, [...] mesmo que, muitas vezes, a gente use a ferramenta *Moodle* para postar alguma atividade ou solicitar o envio de alguma tarefa, é muito diferente do que a gente está precisando hoje (LUDOVICO *et al.*, 2020, p. 64).

A instabilidade formativa e informativa quanto às tecnologias emergentes não incidiu apenas na prática pedagógica, mas também interferiu no clima organizacional e na forma como as pessoas atravessaram emocionalmente a pandemia. É o que reflete o comentário de mais uma professora:

[...] com exceção de raríssimos que já trabalham com isso, realmente nós não estamos preparados para trabalhar dessa forma, está sendo bem complicado. Tem relatos de professores que entraram em pânico quando descobriram que teriam que voltar às aulas *online*, alguns não sabem nem mexer na ferramenta institucional *Moodle*. Está sendo bem caótico, aprendemos a duras penas a usar as tecnologias, então não estávamos preparados para isso e ainda não estamos (LUDOVICO *et al.*, 2020, p. 68).

O estudo de caso de Seemann e Mendes (2022), que visa investigar as políticas públicas aplicadas em período pandêmico pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC), não apenas pode se comportar como uma resposta ao desafio da formação dos professores, como posto na citação anterior, como também sugerir caminhos de reflexão para amenizar os impactos da pandemia à escola dos demais temas abordados nas pesquisas anteriores: necessidade de assegurar investimentos duradouros para a educação alinhadas ao Plano

Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (BRASIL, 2014); programas que orientem e viabilizem a compra de equipamentos tecnológicos para as escolas; percursos de acolhimento aos estudantes e famílias no reingresso às aulas presenciais diante das problemáticas de ordem individual e coletiva vividas pela comunidade escolar; programas de formação continuada para professores como forma de preparo aos atuais desafios pós-pandêmicos; oportunizar pesquisas científicas para fundamentar decisões, as quais a escola precisa elaborar mediante respaldo intelectual e; programa intencional para uma busca ativa de estudantes para o retorno às atividades presenciais.

Ainda como um lampejo, por meio deste desafiador quadro relatado e projetado pelas pesquisas anteriores, é compreensível o porquê Nóvoa e Alvim (2021) destacam, em recente ensaio, a pandemia como um risco para a existência da escola, como nós a conhecemos, quando intitulam em um texto: “COVID-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020”. Eles consideram que a educação está ameaçada diante da rápida solução buscada nas tecnologias para se manter uma relação de ensino e de aprendizagem, no qual sugerem que há o afastamento entre professor e estudante e o agravamento das relações sociais.

Complementa-se, porém, tal ensaio, partindo do pressuposto que novas barreiras para a relação entre ensino e aprendizagem, por mais graves que pareçam, não culminam no término do processo educacional. O novo cenário que se instaurou deve ser um objeto de análise assim como foi qualquer outro movimento da história da educação. Nóvoa e Alvim (2021) utilizam Dewey (1902) para reforçar a ideia de que a educação acontece na relação entre estudante e professor. Por que não pensar esse texto numa nova ambiência? “Mais do que as teorias ou as orientações legais, a realidade da educação depende das condições nas quais se dá o encontro entre os professores e os alunos: são elas, conclui, que dominam a situação educacional”. (DEWEY, 1902 *apud* NÓVOA; ALVIM, 2021).

Dessa forma, na função de conceituar uma “nova” situação educacional (sem a preocupação com a extensão de quanto tempo haverá essa condição) advindas do encontro entre professores e estudantes em um novo espaço constituído talvez seja mais prospectivo que inoperante, mesmo que se admita que há barreiras que limitam as relações pedagógicas entre estudante e professor numa sala de aula virtual. Aliás, é justamente nesse interim sobre uma hipótese realista e a iniciativa da investigação científica, que se discutem respostas que de alguma maneira devolverão à escola elementos para a sua revisão, e não destruição, do seu significado.

Logo, julgar que não há educação nas relações virtuais de ensino e aprendizagem é prematuro, seja na escola pública, privada ou privada sem fins lucrativos, sobretudo pelo fato

de que as consequências dessa pandemia ainda estão longe de serem dimensionadas. É cedo para dizer, sem antes pesquisar os efeitos que a pandemia trouxe e continua trazendo à escola, principalmente à sala de aula ocasionalmente virtual, que o referido modelo não serviu para o momento em que a sociedade atravessou quando os estabelecimentos escolares estavam fechados. Essa medida circunstancial não descaracteriza a escola, pois sabemos que ela existe independentemente de um prédio escolar.

Assim, uma escola constituída por um novo espaço de relações de ensino e de aprendizagem devido a pandemia Covid-19 e a sensibilidade quanto ao uso do tempo dentro e fora desse espaço, leva a sociedade a lembrar “que o nascimento da Modernidade foi a emancipação do tempo em relação ao espaço, fato que está no princípio do processo de aceleração” (ROSA, 2019, p. 58). Sendo assim, “o espaço já não é mais um limitador do tempo e a Modernidade se faz diariamente, substituindo inclusive, o binômio espaço-tempo para espaço-velocidade” (ROSA, 2019, p. 113).

A sala de aula virtual, neste conceito, é um exemplo de uma relação na Modernidade, que para Simmel (1919 *apud* ROSA, 2019, p. 106) “é dominada pela atordoante sensação de um aumento e de uma aceleração de processos de trocas sociais, bem como por uma incessante dinamização de todas as relações sociais”, condições estas, que indicam que o futuro é aberto, pois a história não caminha para um fim absoluto ou objetivo específico, seu “desfecho permanece incerto” (ROSA, 2019, p. 12).

O fator tempo, primazia para se discutir modernidade, sempre foi para a escola um ponto de questionamento, sobretudo a sensação da falta dele para ela conseguir cumprir todas as suas responsabilidades. Será que a dinâmica de uma sala de aula virtual reforçou a percepção sobre a falta de tempo? Hartmut Rosa, ao refletir sobre o fator tempo, considera:

[...] o tempo é um recurso dentro do processo de produção capitalista, um fator de produção e, como tal, um bem escasso. [...] Com isso se esclarecem, em grande medida, os imperativos de aceleração da Modernidade que objetivam o aumento técnico-instrumental da velocidade (no transporte, na comunicação, na produção e na organização) e a elevação da velocidade de circulação do capital, bem como as transformações do modo de lidar com o tempo, provenientes de tais imperativos (ROSA, 2019, p. 97-98).

É para a manutenção das atividades escolares que a escola revê o significado de tempo para se manter ativa num contexto pandêmico, aparentemente buscando oferecer uma resposta suficiente à comunidade escolar, modificando a velocidade das relações entre professor e estudante, o que pode afetar o ensino e a aprendizagem. É diante da pandemia Covid-19 e de

uma nova sala de aula que transforma as relações entre professor e estudante que a função precípua da escola deve subsistir, que é

efetivar uma aprendizagem. [...] todo ato de ensinar tem por intuito que o aluno/aprendiz aprenda algo. Na perspectiva de John Passmore (1980), pode-se constatar uma tríade: alguém que ensina, algo ensinado e alguém que aprende: professor-conteúdo-aluno, respectivamente (VITORINO, 2020, p. 95).

Cordeiro (2011) reforça o conceito acima ao destacar que as relações entre ensino e aprendizagem também podem ser chamadas de relações pedagógicas, que não se resumem necessariamente nos fatores interpessoais, que também ocupam o seu lugar, mas se constituem dentro de um espaço, tempo, linguagem, relacionamento e cognição. Dessa forma, Cordeiro (2011, p. 68) acrescenta:

A relação pedagógica, embora envolva diversos tipos de investimento pessoal do professor e dos alunos, é marcada pelo seu objetivo primordial: a transmissão ou aquisição do conhecimento contínuas. Assim, esta função é o que define, em última instância, o sentido da existência da escola, enquanto instituição central na sociedade moderna, por mais que esse objetivo venha sendo relativizado e discutido há bastante tempo.

O que parece é que, buscando efetivar uma relação pedagógica na pandemia, a escola se volve (talvez como nunca) para o centro dinâmico da modernidade, e, para tanto, se vê acelerada e acelerando, pois, sociedade se reconhece contemporaneamente dessa forma por motivos semelhantes. Afinal, afirma Rosa (2019, p. 29), “[...] somos contemporâneos de um ímpeto de aceleração único na história da humanidade – e que em retrospectiva faz a Revolução Industrial parecer confortável”.

Talvez, o cenário de uma sala de aula virtual elucidada essa aceleração. O ritmo de vida oferecido pela escola aos professores e estudantes num contexto de sala de aula virtual é sem dúvidas um indicativo de que determinado ritmo de vida é “predeterminado pelos modelos temporais coletivos e pelas exigências de sincronização da sociedade” (ROSA, 2019, p. 19-20). A escola, então, sincroniza o tempo daqueles que “pertencem” a ela. Dessa forma, a escola acentua a aceleração social para conseguir sobreviver na modernidade e pela modernidade diante da pandemia Covid-19, “como meio de manter e reproduzir a sua estrutura” (ROSA, 2019, p. 11).

Essa Aceleração Social², por sua vez, pode ser conceituada, introdutoriamente, dentro de três aspectos fundamentais conforme explica Rosa (2019): o primeiro é a aceleração técnica, que se refere a uma movimentação mais rápida de pessoas, bens e informações nas relações sociais, mas também a produção mais rápida destes bens e destas informações; o segundo conceito de aceleração é a da mudança social, que é o encurtamento de experiências do presente provocado pela “pressão de acontecimentos do passado e sobretudo de outros aguardados no futuro” (ROSA, 2019, p. 152); já o terceiro aspecto é a aceleração já antecipada, sobre o ritmo de vida.

De forma objetiva, a aceleração do ritmo de vida implica um encurtamento ou um adensamento de episódios de ação [...] a diminuição da duração das refeições, do sono ou do tempo médio de comunicação na família [...] em suma, reduzir o intervalo de tempo entre o término de uma atividade e o início de outra. Redução esta que pode ser alcançada, por um lado, por um aumento da velocidade de ação (mastigar ou rezar mais depressa), e, por outro, pela diminuição de pausas e intervalos entre atividades, o que também é chamado de “adensamento” de episódios de ação [...] sobreposição, ou seja, pela execução simultânea de várias atividades (*multitasking*) [...] tais transformações temporais conduzem, necessariamente, em sua soma, a um aumento de episódios de ação ou experiência por unidade de tempo [...] (ROSA, 2019, p. 156).

É nesse cenário de aceleração que a escola aparentemente aumenta, a cada ano, seus próprios níveis de cobrança e significado de existência, sempre buscando alcançar um espaço superior de conquista em relação aos resultados anteriores. Com a pandemia Covid-19, sugere-se que a aceleração intensificou as cobranças para o dia de amanhã sem antes resolver o dia presente e se as salas de aula virtuais chegaram com o ímpeto de “manter algo”, na verdade se apresentaram como “inovar algo”. Essa inovação não é apenas instrumental a respeito do uso da tecnologia, mas também do relacionamento com ela.

Inseparavelmente ao processo de aceleração e a escola como se vê, é necessário observar um dos principais desafios do uso das tecnologias, conceituado por Silva (2013, p. 854):

O principal desafio posto em relação à tecnologia, no momento atual, está em compreendê-la no seu devido lugar, que é o de uma atividade humana referida à produção de métodos e artefatos. Trata-se de resgatar, especialmente para o campo pedagógico, uma compreensão histórica que situa a tecnologia como uma atividade humana subordinada a outras dimensões humanas, como a ética, a qual, por sua vez, depende da verdade; trata-se da necessidade de consolidação de uma epistemologia da tecnologia. Por isso, colocar a

² Quando Aceleração Social trata-se diretamente da teoria de Hartmut Rosa, apresentar-se-á com iniciais maiúsculas.

tecnologia como superior às demais dimensões da atividade humana significa retirar-lhe o sentido.

Em contrapartida, Pinto (2005, p. 41) indica, por sua vez, que há um movimento na atualidade fazendo as pessoas crerem que hoje desfrutam “a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade” e ainda ironiza:

As possibilidades agora oferecidas aos possuidores de recursos para a conservação da vida, a aquisição de conforto e de meios para ampliar a formação cultural não encontram paralelo no passado. Logo, esta época é superior a todas as outras, e qualquer indivíduo hoje existente deve dar graças aos céus pela sorte de ter chegado à presente fase da história, onde tudo é melhor do que nos tempos antigos.

Certamente a aceleração social e a tecnologia dentro do contexto escolar da pandemia se dão de forma ainda a ser investigada por meio das percepções que estes têm diante das suas experiências. Para tanto, é necessário recorrer a Maurice Merleau-Ponty, que caracteriza a fenomenologia como um fenômeno descritivo, em suas palavras: “trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 3), ou como acrescenta, “percepção é portanto o pensamento de perceber” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 67).

Logo, a postura do participante da pesquisa, bem como do pesquisador que analisa as respostas dos participantes, não se dá em um campo de exatidão no sentido de explicar minuciosamente uma realidade, mas provavelmente uma percepção acerca dela. Merleau-Ponty (2018, p. 73) afirma que “entre mim, que analiso a percepção, e o eu que percebe, há sempre uma distância”. Sendo assim, mesmo que haja um cotejo entre informações coletadas para a pesquisa com a teoria da Aceleração Social, prevê-se uma margem de erro, advinda do complexo campo da fenomenologia da percepção, no que diz respeito a quem responde, como responde e simultaneamente a quem elabora o questionário e como, por sua vez, se debruça para o exercício de refinamento das informações coletadas. Agora, essas condições em nada diminuem o valor das descobertas ou constatações.

Em tempo, considerando os primeiros traços da teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa (2019), bem como a ancoragem de análise de informações coletadas a partir da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2018), elaborou-se para esse estudo o seguinte problema de pesquisa: pelas percepções de professores e estudantes brasileiros de uma rede educacional privada, a sala de aula virtual e suas implicações devido à emergência Covid-19, estimulou o adensamento de episódios de ação e de experiências, de modo a impactar a organização pessoal do tempo?

Em resposta ao problema anterior, a hipótese a ser refutada ou confirmada pelo teste empírico indicava: as salas de aula virtuais distanciaram os alunos e os professores da mecânica espaço-temporal da escola fisicamente constituída, o que afetou a forma de organização pessoal do tempo, permitindo alunos e professores a serem reféns deste tempo, limitando sua organização pessoal e, assim, endossando que as bases conceituais da teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, estão presentes na escola.

Para a construção de uma resposta ao problema elaborado, transitou-se sobre temas que se apresentaram em forma de objetivos central e específicos. O central foi: analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre a organização do tempo, em um contexto de sala de aula virtual, à luz da teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa, por ocasião da pandemia Covid-19.

Igualmente importantes, apresentando-se como objetivos específicos deste estudo, destacaram-se: 1. Elaborar um questionário estruturado com finalidade de permitir aproximar-se da percepção de professores e estudantes acerca da organização do tempo; ensino; aprendizagem e interação num contexto de sala de aula virtual; 2. Obter as evidências de validade do questionário outrora elaborado quanto a: conteúdo, estrutura interna e fidedignidade do instrumento; 3. elucidar, a partir da disposição de oito cidades brasileiras, as relações entre organização do tempo e Aceleração Social; 4. Discutir a temporalidade da escola a partir dos indicativos da teoria da Aceleração Social e as informações empíricas oriundas do questionário.

A partir do exposto e na busca por responder ao problema de pesquisa e contemplar os objetivos elaborados, bem como testar a hipótese construída, este estudo apresenta-se com o seguinte ordenamento, a partir da introdução já posta:

Capítulo 1 - Método, metodologia e revisão teórica: espaço destinado para a apresentação dos parâmetros da pesquisa quanto a método, conceitos da pesquisa assumida, tipo de questionário adotado, aspectos gerais da rede educacional participante; passo a passo da aplicação do instrumento de pesquisa; apresentação dos postos-chaves da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, de modo que a pesquisa seja semanticamente compreensível quando cotejada com as informações obtidas no questionário.

Capítulo 2 - Exposição das evidências de validade dos questionários elaborados para a pesquisa: capítulo destinado a apresentar o processamento de elaboração e validação dos questionários em três etapas distintas e os públicos participantes dessas etapas. A busca de evidências de validade foi um procedimento adotado para certificar-se da confiabilidade do instrumento.

Capítulo 3 - Apresentação das informações adquiridas nos questionários aplicados que implicam diretamente na resolução do problema de pesquisa: essa etapa, além de elucidar os públicos participantes, traz a apresentação dos principais escores obtidos na aplicação dos questionários, com foco especial para a dimensão que trata sobre a organização do tempo, tema relevante para discutir a Aceleração Social.

Capítulo 4 - Cotejo e discussão entre as informações dos questionários e a teoria da Aceleração Social: espaço em que se relacionam informações obtidas pela aplicação dos questionários e a teoria de Hartmut Rosa.

Capítulo 5 - Conclusão: exposição autoral que posiciona, finalmente, evidências do problema respondido, etapas do estudo atendidas, limitações e prospecções.

1 O CAMINHO PERCORRIDO: MÉTODO, METODOLOGIA E REVISÃO TEÓRICA

Quanto ao método deste estudo, a pesquisa é de natureza aplicada, visando angariar conteúdos e respostas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reais, sobretudo em função do contexto pandêmico e suas consequências. Para sua realização, considerou-se a pesquisa no formato de levantamento, ou *Survey*, que por sua vez é “caracterizado como um conjunto de operações para determinar as características de um fenômeno de massa” (MINEIRO, 2020, p. 286).

Sobre o *Survey*, Pereira e Ortigão (2016, p. 78) complementam que:

[...] enquanto método de pesquisa mostra-se relevante no âmbito educacional devido ao seu caráter amostral. O rigor da pesquisa indica possibilidade de generalização a partir de uma amostragem, o que é útil quando o acesso a população total é inviável. É preciso salientar que generalizar não significa homogeneizar, ou considerar que o resultado representa a realidade de maneira absoluta e fidedigna. Nenhuma pesquisa, independentemente de sua natureza, seria capaz disso. Estamos sempre operando em uma lógica de incerteza, produzindo possibilidades de leitura a partir de uma construção social discursivamente elaborada.

Ao se tratar de um *Survey*, ainda é possível afirmar que sua identidade é de “explicação, que, além de descrever os traços, busca realizar asserções que expliquem os cenários” (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 78). Doravante esta pesquisa é definida como uma abordagem qualitativa e quantitativa, ou método misto, que Dal-Farra e Lopes (2013, p. 70) indicam como uma combinação de métodos “predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas [...]” afirmando que assim fazendo “o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado” (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 70). Nesse contexto, Spratt, Walker; Robinson (2004, p. 6 *apud* DAL-FARRA; LOPES, 2013, p.72) ampliam:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem.

Ao descrever as características de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, Yin (2016) afirma que nas pesquisas qualitativas as informações se apresentam mais em palavras que números e fazem uso de narrativas e agrupamento de informações para se explicitar um assunto.

Já a pesquisa quantitativa apresenta estatísticas, números, acerca de um grupo de pessoas, ou seja, como esses números respondem a uma demanda, a uma realidade. Ambas as características estão presentes neste estudo, com o ideário de apresentar-se, sobretudo, com o uso de estatísticas para fortalecer o lado qualitativo do estudo, pois o seu objetivo central ainda é focar “em pessoas específicas em seus ambientes da vida real” (YIN, 2016, p. 234), ao passo que a limitação de uma abordagem inaugura o potencial da outra abordagem.

As informações coletadas nesta pesquisa, por sua vez, são identificadas como métricas, por considerar que são “observações relativas a características que podem ser mensuradas e expressas numa escala numérica. [...]”. Optou-se por uma escala do Tipo Likert de 4 pontos, salvaguardados pela ponderação de Macedo (2020), que afirma que o próprio autor desta escala não dita as categorias e significados em que devem ser postos, mas sim à obediência a pressupostos semânticos. Dessa forma, o *Survey*, por sua vez instituído como um questionário estruturado, apresentou-se com quatro pontos na sua escala, sendo: discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente.

Mesmo com as dimensões dadas e previstas teoricamente, “lembramos que todas as medidas são arbitrárias, criadas, inventadas, e não podem ser tomadas como sendo a própria natureza das coisas [...]” (GATTI, 2004, p. 15). Sendo assim, reforça-se a partir deste horizonte que o conjunto de informações robustas recolhidas declaram um apanhado de percepções, numa tentativa de estabelecer o acesso cognitivo aos objetivos aqui definidos.

A investigação pretende, portanto, capturar percepções que se aproximam da realidade, por sua vez vinculadas às discussões reais do contexto escolar potencializadas pela pandemia Covid-19. Isso significa dizer que sua pauta prevê fundamentação teórica e iniciativa empírica, à luz da aplicação de um questionário estruturado, construído originalmente para esse projeto.

Sendo um retrato perceptivo, a pesquisa volveu-se pela percepção e não para um encontro entre causalidades ou inferências antecipadas, mas ainda assim se fortalece na descrição das informações adquiridas por meio do questionário, cujo papel do pesquisador é dar significado aos resultados “em função do seu estofa teórico” (GATTI, 2004, p. 13), que, por sua vez, nesta pesquisa, é a teoria de Aceleração Social de Hartmut Rosa.

Essa relação de validação e explicação entre uma teoria e a prática, por sua vez percebida pelos resultados do questionário, é uma defesa constante de Azanha (2011), que diante do desafio do abstracionismo nas pesquisas sociais, reforça o interesse que todo pesquisador deve ter na busca de uma experimentação educacional constituída. Sobre o abstracionismo, Azanha (2011, p. 42) observou que:

[...] Esse estilo configura-se como uma variedade do que se poderia chamar de “abstracionismo pedagógico”, entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas.

A base conceitual para experimentação educacional é a sustentação do método deste estudo, devido a algumas características que se assemelham ao propósito curricular desta pesquisa; curricular no sentido de *currere*, caminho. São elas: evitação da quantificação de temas ou itens desnecessários; vinculação teórica de modo a atingir a racionalização da pesquisa educacional; renúncia à certeza de que a pesquisa não abrange a totalidade da realidade; desvio da divagação literária ou pseudocientífica; conhecimento sistematizado e organizado; descontinuidade entre experiência pessoal e científica; opinião como primeiro obstáculo a ser vencido; indagação como premissa para haver o estudo; hipóteses não decorrerem de observações, são respostas provisórias ao problema elaborado; crítica da hipótese como função primária da pesquisa e; exercício do pensamento hipotético (AZANHA, 1974, p. 54).

Nestas linhas, amplia-se que esta pesquisa se deu de forma empírica, sobretudo pelo fato de seu seio constituir-se por um questionário a ser respondido por pessoas, que por sua vez refletiram percepções do seu dia a dia e serviram para dialogar ou criticar a hipótese, ou ainda, a expor os traços de uma população, como tal se configura uma pesquisa quantitativa (GATTI, 2004, p. 69).

Quanto à forma empírica, o presente estudo foi desenvolvido com 329 escolas de uma rede de escolas privadas presentes em 232 cidades brasileiras. Atualmente a rede compreende, aproximadamente, 230 mil estudantes e 10 mil professores, sem contar com os números das instituições de ensino superior.

A referida rede, que no percurso deste estudo não é identificada ou pormenorizada em função à confidencialidade assumida perante o Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), está presente em 165 países, onde um pouco mais de 2 milhões de alunos são assistidos por quase 110 mil professores. Originada no estado do Michigan em 1872 e presente no Brasil a partir de 1896, a começar em Curitiba (Paraná - PR) (MENSLIN, 2015), a rede de escolas participantes desse estudo por caracterizar-se filantrópica, oportuniza reflexões a partir de diferentes estratos sociais, perfis geográficos diversos a partir dos diferentes endereços e contextos em que os prédios escolares estão presentes, bem como realidades familiares que ampliam o alcance da pesquisa quanto à sua pluralidade.

O foco da pesquisa foi o conjunto constituído pelos milhares de estudantes e professores desta rede e para sua viabilidade foi sistematizada uma parceria com a agência institucional da referida rede que aplica pesquisas e avaliações em larga escala no território administrativo da América do Sul. Esta agência atua há 10 anos e neste período firmou sua qualidade na abrangência das suas pesquisas e avaliações em larga escala de língua portuguesa e matemática, formalmente aplicadas aos milhares de estudantes e professores da educação básica anualmente. Portanto, a pesquisa foi concebida pela parceria entre o pesquisador e este centro pesquisador, que por sua vez já tem logística própria, suficientemente instrumentalizada e testada.

Além do pesquisador, a agência de pesquisa também surgiu como interessada no tema, nos dados recolhidos e no detalhamento dos resultados, inclusive apoiando o tratamento estatístico para o desenvolvimento desta pesquisa. A respeito do tratamento estatístico, é importante destacar que este se processou por meio de um profissional da equipe pesquisadora, sendo ele, matemático e doutorando em psicologia na Universidade de Brasília, que assumiu o processamento estatístico das informações coletadas, bem como influente colaborador para toda a pesquisa acontecer operacionalmente.

Adverte-se que a despeito da ubiquidade entre pesquisador e lócus de pesquisa, teve-se ampla liberdade na elaboração do questionário e posterior análise tal como foi posto nos objetivos. Para sua realização, foram convidados como participantes da pesquisa estudantes de 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e os respectivos professores desses anos nas cidades e instituições escolares já numeradas. Aceitando colaborar com a pesquisa, o participante efetuou pelas respostas que deu a um questionário estruturado.

O passo a passo da pesquisa considerou:

1. Autorização da Diretoria Sul-Americana da instituição escolar em pauta para a realização da pesquisa, coleta e uso dos dados: Foi encaminhada uma carta-convite, a qual foi redigida ao diretor associado da rede de educação no âmbito da América do Sul. A aceitação do convite foi prontamente exposta, de modo que o diretor assinou e liberou a realização da pesquisa com professores e estudantes, sendo estes livres para participar, aceitando ou não responder aos questionários propostos. A carta-convite encontra-se nos apêndices.

2. Redação e organização dos termos de consentimento e assentimento para os participantes: Foram elaborados dois termos de assentimento, destinados aos estudantes, sendo o primeiro para a participação na etapa de validação do questionário, a qual é explicitada no capítulo 2. O segundo termo de assentimento foi elaborado e destinado aos estudantes participantes da pesquisa para a etapa da aplicação oficial do instrumento. Foi elaborado um

termo de consentimento para os avaliadores ou juízes dos questionários, os quais participaram da primeira etapa da validação dos instrumentos. Foram elaborados dois termos de consentimento aos pais ou responsáveis pelos estudantes e que tinham como objetivo autorizar a participação deles na pesquisa, sendo o primeiro destinado à participação dos estudantes na etapa de validação do instrumento e o segundo, à aplicação oficial do questionário. Foram elaborados dois termos de assentimento aos estudantes, os quais eram acessíveis após o consentimento dos pais. O primeiro termo foi destinado para os estudantes que participaram das etapas de validação do instrumento. O segundo termo foi destinado para os estudantes que participaram da aplicação oficial do instrumento, aquele que, depois de ajustado face às evidências de validade obtidas em processo de validação, chegou à sua versão final e foi oficialmente aplicado.

Mesmo com a anuência dos pais, os estudantes puderam aceitar ou não participar da pesquisa em qualquer instância, seja na validação do instrumento ou em sua aplicação final. Foram elaborados dois termos de consentimento destinados aos professores participantes do estudo. O primeiro termo destinado aos participantes da etapa de validação do questionário dos professores e o segundo termo para os professores participantes na fase oficial da aplicação do questionário, momento em que podiam participar ou não da pesquisa. Todos os termos de consentimento e assentimento fazem parte deste trabalho e estão disponíveis na seção de apêndices.

3. Submissão do projeto ao Comitê de Ética com as devidas respostas exigidas na Plataforma Brasil: O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da PUC-Campinas no dia 1 de abril de 2021, inicialmente com o título: “As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19”.

O comprovante de envio do projeto, com o número 050364/2021, foi certificado na data de 17 de maio, momento em que o Comitê indica o início da avaliação da proposta. Conforme exigência do Comitê, foram enviadas na Plataforma Brasil: Carta convite à rede educacional participante da pesquisa; Carta da Pró Reitoria de Pesquisa (Propesq), que por sua vez viabilizou a obtenção da Folha de Rosto datada de 4 de maio de 2021; Cronograma de pesquisa; Declaração de Custos; Declaração de Infraestrutura; Termos de Consentimento e Assentimento; Termo de Compromisso de Utilização de Dados; Projeto de Pesquisa e Questionários propostos. O primeiro parecer do Comitê de Ética data de 26 de maio de 2021, com o número 4.736.326. Este parecer apontou, prioritariamente, a necessidade de revisão dos termos de consentimento e assentimento, os quais foram adequados e submetidos novamente à apreciação do Comitê de

Ética. No dia 1 de junho de 2021, o parecer número 4.749.462 indicou que as solicitações de revisão foram atendidas e o novo resultado da submissão foi aprovado. Após essa aprovação, seguindo as etapas da pesquisa previstas no cronograma, o pesquisador enviou a última versão do questionário, pós validação do instrumento, para apreciação e acompanhamento do Comitê.

Na data de 1 de dezembro de 2021, o relatório parcial, que contemplava o questionário revisado, foi aprovado, o que indicava que a pesquisa se encontrava em andamento e sem observações. Em seguida, em função das adequações das pesquisas com seres humanos orientadas pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), o Comitê de Ética da PUC-Campinas solicitou a apresentação, por meio de emendas, de dois documentos. O primeiro, uma Declaração de Responsabilidade, Compromisso e Confidencialidade. Todas as pessoas ligadas ao tratamento das informações da pesquisa assinaram essa declaração. Ela foi assinada e postada na Plataforma Brasil. A segunda declaração é um adendo aos termos de consentimento e assentimento, chamada de Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais.

Pelo fato de a pesquisa reunir quase 40 mil pessoas, o pesquisador justificou a inviabilidade de recolher as assinaturas exigidas para esse termo propriamente, o que foi compreensível ao Comitê de Ética. Ambas as declarações foram aprovadas na data de 22 de dezembro de 2021 no parecer 5.184.559. A partir de então nenhuma outra tratativa aconteceu na Plataforma Brasil com o referido Comitê de Ética.

Ainda assim, como forma de conclusão da pesquisa, será remetido o texto final desta pesquisa assim que ela for concluída junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na PUC-Campinas. Todos os documentos e pareceres mencionados neste tópico encontram-se nos apêndices.

4. Processo de evidências de validade do questionário dividida em dois blocos macros: validade de conteúdo e validade de estrutura interna: Após a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética da PUC-Campinas, iniciou-se, conforme indicação do cronograma, as etapas de validação dos questionários da pesquisa. Na primeira etapa poderiam ser consultados 3 juízes (especialistas) para verificação de termos e conteúdo; pelo menos 50 pessoas para análise da compreensão das perguntas do questionário pelo público-alvo e, pelo menos, 100 pessoas para o teste piloto. O segundo bloco constituiu a análise fatorial exploratória e evidências de fidedignidade.

Os pormenores acerca do volume de participantes em cada etapa e suas respectivas avaliações são tratadas no capítulo 2 desta dissertação, para assim elucidar um dos objetivos propostos para essa pesquisa que é a busca da validação dos instrumentos elaborados. Todos

estes procedimentos anteriores são aconselhados por Damásio e Borsa (2017, p. 20-26) quando se trata da elaboração e avaliação de um instrumento, que afirmam:

A definição constitutiva [na referida pesquisa identificada como dimensão] tem por finalidade descrever conceitualmente o construto para o qual o instrumento será construído a partir da teoria que o embasa. [...] A avaliação dos especialistas consiste em uma revisão dos itens do instrumento para ajuizar se estes representam o construto. É primordial que os especialistas selecionados para participar do estudo sejam especialistas na área do construto. [...] A finalidade da análise semântica é verificar se os itens são compreendidos adequadamente pela população-alvo. [...] Outrossim, é necessário verificar se o instrumento é fidedigno, ou seja, averiguar sua capacidade de reproduzir um resultado de maneira consistente no tempo e no espaço ou com observadores diferentes.

5. Redação final dos questionários a partir das informações adquiridas na etapa anterior: Após o processamento de avaliação dos questionários, chegou-se às versões finais dos questionários para estudantes e professores. As diferentes versões do questionário, desde sua concepção até a sua versão final, foram apresentados e justificados no capítulo 2 desta dissertação. Importante, ainda, considerar que todos os apêndices indicados nos tópicos anteriores se apresentam, em sua maioria, com termos diferentes da pesquisa em sua fase de finalização pelo fato de sua atualização e processamento constantes.

Os questionários foram hospedados, em todas as etapas, inclusive nas de validação, no *Survey Monkey*, que é um *site*/nuvem para oferecer questionários de diferentes naturezas. Se fez uso da licença já obtida pela agência parceira da pesquisa para construir e socializar o questionário nesta plataforma. Assim que as perguntas do questionário foram repassadas ao *site*, criou-se um *link*, que por sua vez foi divulgado para estudantes e professores por meio de *e-mail*, *WhatsApp* e *hiperlinks*.

No *link* virtualmente encaminhado, os participantes foram notificados das cartas de assentimento e consentimento, conforme perfil de cada respondente. Os responsáveis pelos estudantes menores de idade deram consentimento, enquanto os próprios estudantes deram assentimento na mesma página do *link* oferecido, por um clique em caixa de texto que estava na introdução do questionário. Fazendo isso e iniciando sua travessia no questionário, deram anuência da sua participação. O mesmo processo com os professores convidados.

A participação, em todas as etapas, sobretudo na aplicação oficial dos instrumentos, depois de validados, foi voluntária e o respondente pôde, sem prejuízos de qualquer espécie, negar a participação (havia campo para ser assinalado se assim fosse o desejo do convidado) ou até mesmo finalizar a sua participação quando desejasse, sem concluir todo o questionário.

Tal como foi exposto no objetivo 2, explicita-se que a análise dos dados, desde a validação do instrumento, foi realizada em parceria com o setor de estatística da agência de pesquisa parceira, que por sua vez a realizou por meio do *Stata Statistical Software* (SPSS), com licença para uso já adquirida para o ano de 2021. Todos os dados foram reunidos na plataforma citada, a qual permitiu e tornou possível fazer todo tratamento estatístico necessário. As planilhas de *Excel* que apresentam a síntese do tratamento estatístico nas diferentes etapas da pesquisa encontram-se, devidamente intituladas, nos apêndices.

O princípio para a inclusão de participantes na pesquisa foi a prerrogativa do acesso ao banco de dados de estudantes e professores do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e os respectivos professores dessas séries da rede educacional participante por meio da agência de pesquisa parceira. Caso alguma escola convidada indicasse que algum professor ou estudante tivesse dificuldade para acesso ao conteúdo do questionário ou que não recebeu o *link* amplamente divulgado, o pesquisador deste estudo se responsabilizaria para um novo envio. Não foi necessária a intervenção do pesquisador quanto a dirimir qualquer dificuldade de acesso, bloqueio ou erro sistêmico que poderia ser indicado pelos participantes da pesquisa.

O princípio para a exclusão de participantes na pesquisa se deu em ocasião do processamento dos dados estatisticamente, obedecendo aos critérios do SPSS e não se valeu de opiniões pessoais para o descarte de materiais coletados. Informações julgadas inconsistentes ou volume de participação próximas do zero, processadas pelo sistema estatístico, não foram utilizadas para a análise e contribuição para a resposta do problema de pesquisa. Importante destacar que os dados recolhidos serão mantidos em sigilo, sob a guarda do pesquisador por cinco anos, os quais, decorrido esse tempo, eles serão descartados.

Os riscos em participar da pesquisa foram mínimos, pois não foram utilizados procedimentos que colocaram os participantes em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano, e se o participante desejasse a exclusão do grupo de pesquisa, esta poderia ser solicitada em qualquer momento. Durante a aplicação do questionário não houve a constatação de situações constrangedoras ou qualquer outro fator de ordem adversa que interrompesse a realização da pesquisa.

Poderia o participante sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à *internet* ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que respondia a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecesse, o participante poderia entrar em contato com o pesquisador responsável e solicitar uma nova tentativa para responder ao questionário. Essa situação, embora previsível, não foi notificada no andamento da pesquisa. Ainda, por se tratar de uma participação em ambiente virtual, era possível a ameaça de vírus ou ataques

cibernéticos, porém não houve registros de qualquer infortúnio dessa natureza em qualquer etapa da pesquisa.

Ao participarem, os estudantes e professores contribuíram para um levantamento de dados que direta ou indiretamente reúne percepções promotoras de reflexão para as suas respectivas escolas. Essas reflexões ajudarão na elaboração de estratégias pedagógicas face ao que foi descoberto e assim, os estudantes poderão receber uma contrapartida institucional movida pela pesquisa.

Para os professores, é válido considerar também que diante das transformações na educação ocasionadas pela pandemia Covid-19, a pesquisa servirá para seu estudo como docente; organização de estratégias de sala de aula e gestão do tempo e dos espaços. Esses benefícios são resultado de uma ação individual, porém que deriva de uma consciência coletiva de participação na pesquisa.

Estudantes e professores participantes serão informados dos resultados da pesquisa por meio de cursos, palestras, encontros virtuais ou qualquer outra modalidade que permita, em parceria firmada com a instituição educacional investigada, a aproximação do pesquisador com os pesquisados.

Planejou-se que a pesquisa estaria suspensa se em alguma etapa verificasse qualquer dificuldade técnica que criasse dúvidas sobre o levantamento dos dados. Ainda, poderia ser suspensa se algum fator, não previsto pelo pesquisador responsável, fosse posto pelos participantes a ponto de representar o impedimento, provisório, da continuidade da pesquisa. O encerramento da pesquisa, por sua vez, seria considerado se houvesse qualquer manifestação pública ou privada de constrangimento que não pudesse ser dirimida pelo pesquisador responsável. Tal infortúnio, como relatado, não aconteceu e a pesquisa não teve interrupções ou impedimentos.

Ao final da pesquisa, esperava-se ter um questionário estatisticamente válido para o Brasil na temática da Aceleração Social à luz das experiências da sala de aula virtual e por sua vez, a verificação se a hipótese foi refutada ou confirmada mediante o problema de pesquisa estabelecido, o que pelo senso comum havia sinais de que seria confirmada.

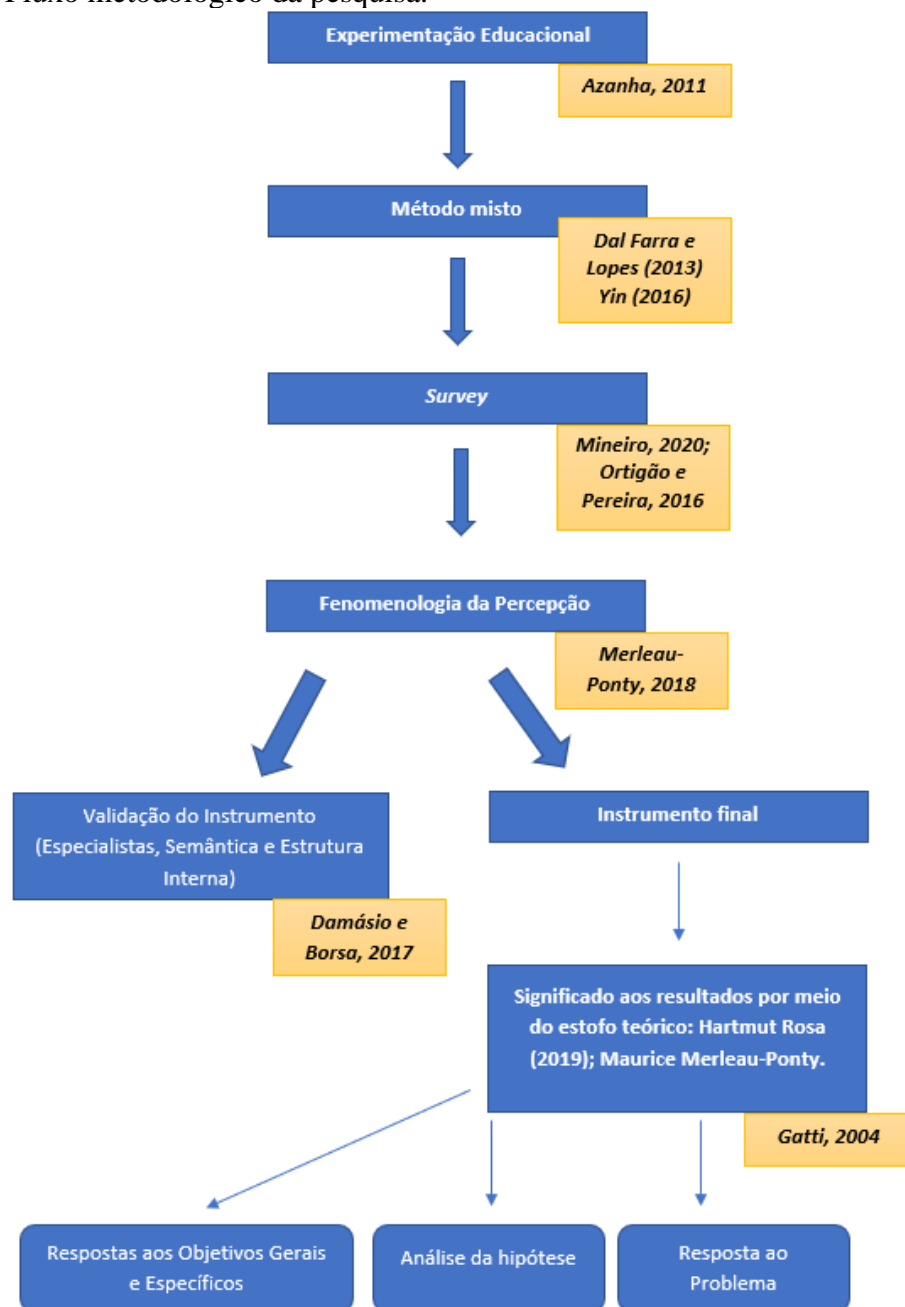
Ainda considerando o espectro da teoria da Aceleração Social de Rosa (2019) e já de posse dos dados coletados na referida rede educacional privada, sugere-se que o estudo prossiga a partir de uma das vertentes conceituadas por Rosa (2019), as relações de ressonância, sobretudo entre estudante e professor.

Estrategicamente essa conceituação e investigação não será trabalhada nesta pesquisa já projetada, mas se torna interessante para uma pesquisa futura, na iminência de um estudo de

doutorado por este pesquisador com o mesmo grupo de participantes, ou até mesmo um incentivo para outro pesquisador que se interessar pelo tema.

Por fim, a partir das considerações expostas do método da pesquisa, o quadro abaixo objetiva resumir as informações apresentadas de modo a elucidar as características centrais do estudo sobre as percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre a organização do tempo no contexto de aulas mediadas por tecnologias virtuais na pandemia Covid-19.

Figura 1 - Fluxo metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaboração do autor.

1.1 Revisão teórica

Os postulados de Hartmut Rosa (2019, p. 9) acerca da sua teoria, a da Aceleração Social visam responder inicialmente a uma pergunta, que apesar de curta, tem a sua complexidade: “O que é uma boa vida?”, essa interrogação não aparece isolada, mas, aproxima-se diretamente das reflexões acerca de como usamos o nosso tempo. E, aqui, é fazer uso desse tempo em prol ou como efeito de uma aceleração que se entende positiva para pessoas, empresas ou instituições se estabilizarem dinamicamente, ou seja, para não perderem os seus postos já conquistados, ou ainda, “acelerar-se sempre mais para poder conservar sua estrutura e estabilidade” (ROSA, 2019, p. 8-9).

Essa estabilidade, que igualmente é dinâmica pelo fato de querer se manter inovando processos para não perder o seu lugar, está na raiz conceitual de Modernidade na forma em que Rosa (2019, p. 11) a descreve: “uma sociedade é moderna quando apenas consegue se estabilizar dinamicamente; quando é sistematicamente disposta ao crescimento, [...] à aceleração, como meio de manter e reproduzir sua estrutura”, o que Weber também chama de “invólucro de aço”, presente nas bases constitutivas da modernidade, “formado essencialmente pelo imperativo da tríade crescimento, aceleração e inovação, isso é, através da compulsão a crescer, tornar-se mais rápido e ser capaz de transformar-se” (ROSA, 2019, p. 14). Assim, modernidade combina com a experiência de um tempo “linear com futuro aberto: a evolução histórica não é mais entendida como direcionada a um objetivo específico, seu desfecho permanece incerto” (ROSA, 2019, p. 12), ou, ainda, como “Peter Conrad pôde constatar [...] “modernidade diz respeito à aceleração do tempo.” (ROSA, 2019, p. 29), o que indica que “as forças aceleratórias da Modernidade trazem em si uma qualidade transformadora do tempo” (ROSA, 2019, p. 45).

Portanto, “é possível argumentar [...] com alguma plausibilidade, que o nascimento da Modernidade foi a emancipação do tempo em relação ao espaço, fato que está no princípio do processo de aceleração” (ROSA, 2019, p. 58) ou como o próprio autor reforça, “[...] o espaço perdeu, em vários aspectos, sua característica de dado inabalável, de condição imutável, e adentrou ao domínio do contingente, do opcional e transitório da Modernidade” (ROSA, 2019, p. 197).

Pode-se dizer que a aceleração, apesar de indicar traços da sua presença no espaço, é no tempo que ela é percebida, diretamente, já que “o local de trabalho volta a ser parte, tendencialmente, do mundo da vida, e vice-versa; o trabalho é levado para casa ou lá mesmo realizado, bem como preferências e anseios oriundos do mundo da vida são novamente

infiltrados na esfera do trabalho” (ROSA, 2019, p. 338). Logo, “é facilmente compreensível porque surge [...] o sentimento de um tempo fugaz e gerador de pressão. [...] Nisso jaz a compulsão aceleratória estrutural da Modernidade. Ela tem como consequência o fato de os sujeitos terem de viver mais rápido” (ROSA, 2019, p. 269). Não se discute, então, onde fazer uma atividade A ou B, o trabalho profissional e os anseios do dia a dia, mas, sim, em qual circunstância é possível fazê-los mais rápido. Dessa forma, “[...] o espaço passa a ser literalmente uma função do tempo: onde uma pessoa se encontra depende do horário, a definição inversa se tornou, entretantes, obsoleta” (ROSA, 2019, p. 196).

Assim, novamente o tempo se apresenta como um conceito correlacionado às evidências da modernidade, pois, “sua experiência fundamental constitutiva é de uma enorme aceleração do mundo e da vida e, assim, do fluxo de experiência de cada indivíduo” (ROSA, 2019, p. 69), apontando que “a aceleração social na Modernidade se tornou um processo autopropulsor [...]. A aceleração gera [...] mais aceleração, torna-se um “*sistema de feedback*” que se fortalece a si mesmo” (ROSA, 2019, p. 302). Nesse sentido, “modernidade diz respeito a acelerar o tempo” (ROSA, 2019, p. 598) e, portanto, o fator tempo acelerado, sentido diretamente pelas pessoas, é um substrato da modernidade: “[...] o ritmo médio da vida se acelerou continuamente desde o início da Modernidade” (ROSA, 2019, p. 241). Logo, “[...] pessoas que amam as coisas como elas são não têm, na Modernidade, nenhuma esperança” (ROSA, 2019, p. 72), justamente porque a Modernidade interrompe, refaz e constrói circunstâncias, a partir do tempo que lhe está disponível ou que é resultado dela mesma, afetando diretamente o ser humano.

A Modernidade, então, está presente no que se vê acerca da aceleração social, naquilo que é percebido pelas pessoas. Rosa (2019, p. 107 e 108) amplia:

[...] características à Modernidade são a cidade rápida em contraposição ao campo lento; a prevalência do entendimento móvel sobre uma vida sentimental estática, modificável apenas lentamente; a predominância do individualismo dinâmico, no sentido de seu desenraizamento das tradições e dos elos sólidos e fixos, diante da estrutura coletiva de tempos passados, dificilmente, e ainda assim apenas gradualmente, modificável; e, por fim, a específica “infidelidade” dos indivíduos a associações, valores e atividade, bem como a preferência, ligada a isso, por modas alteradas em ritmo acelerado etc. [...] moderna economia monetária [...] causa [...] e expressão da aceleração social. [...] De tudo isso resulta que em grande medida o dinheiro designa o aumento do ritmo da vida [...].

No contexto da modernidade, “é até correto concluir, tendo em vista o sucesso continuado do sistema econômico capitalista, que a cultura da Modernidade deva ser igualmente orientada para a aceleração, ou ao menos compatível com ela” (ROSA, 2019, p.

353). Por esse motivo, a equivalência entre tempo e dinheiro na economia instaurada aciona a intenção de se viver de maneira mais acelerada, o que corresponderia dizer que “tempo é dinheiro”.

Portanto, a forma que as pessoas veem o tempo é diferente e as “[...] pesquisas sobre o tempo nos trazem duas descobertas[...]: em primeiro lugar, que não apenas sua medição, mas também sua percepção e seus horizontes são em grande medida culturalmente dependentes e se modificam com a estrutura social das sociedades” (ROSA, 2019, p. 10 e 11), o que significa que as estruturas temporais da sociedade tem “um vinculativo caráter cognitivo e normativo, além de um profundo enraizamento na estrutura da personalidade que ancora o *habitus* social dos indivíduos” (ROSA, 2019, p. 13). O tempo pode ser visto e sentido de formas diferentes a partir da estrutura social dos indivíduos, a forma como percebem o mundo, e Rosa (2019, p. 16-17) categoriza esse tempo como:

[...] atores [que] constroem três diferentes perspectivas e horizontes temporais concomitantemente [...]. Em primeiro lugar, eles estão comprometidos com as estruturas temporais de sua vida cotidiana, com a rotina recorrente e os ritmos de trabalho e descanso, vigília e sono etc. e com seus problemas relativos à sincronização, à velocidade, à duração e ao sequenciamento de ações. [...] Em que medida o tempo se torna, nesse plano, um problema, depende também do grau de rotinização e habituação, que parecem ter diminuído na Modernidade tardia. No entanto, o tempo cotidiano até hoje, em grande medida, possui um caráter repetitivo ou cíclico [...]. Em segundo lugar [...] refletem sobre seu “tempo de vida”. [...] como queremos despender nosso tempo. [...] Quanto tempo quero/devo estudar? [...]. Em terceiro e último lugar, os atores vivenciam seu tempo cotidiano e de vida também como envolvido no tempo de sua época, de sua geração e de sua era. “Nosso tempo” é, portanto, ao mesmo tempo, o do nosso cotidiano, o da nossa vida e o da nossa época.

Agora, mesmo com o protagonismo que o indivíduo assume acerca da tentativa de controle do tempo, “o ritmo, a velocidade, a duração e a sequência de nossas atividades e práticas raramente são determinados por nós mesmos enquanto atores individuais, mas sim quase sempre predeterminados pelos modelos temporais coletivos e pelas exigências de sincronização da sociedade” (ROSA, 2019, p. 19-20). Essa sincronização combina com os princípios do sistema capitalista, afinal, conforme amplia Rosa (2019, p. 323) “é o próprio tempo que, agora, o empresário capitalista compra de seus trabalhadores, não mais o produto de seu trabalho” a ponto de que todos se responsabilizem em “usar o tempo tão intensivamente quanto possível, eliminar sistematicamente a perda de tempo e o ócio e prestar contas do tempo despendido” (ROSA, 2019, p. 99). Tal comportamento em prol de “finalmente ter tempo para nós mesmos, para a família, *hobbies* etc., e para alcançar isso desejamos e exigimos, ao mesmo

tempo, que todos os outros se apressem [...]” (ROSA, 2019, p. 172). De fato uma contradição, que quando sugere ser explicada, se intensifica na discordância e reforça o quanto os imperativos capitalistas estão direta ou indiretamente ligados à forma como levamos a vida, nesse caso, especialmente, sobre como gerenciamos o tempo. A forma como organizamos o nosso tempo indica, em certa proporção a noção de quem nós somos que é “uma função de nossa relação com o espaço, o tempo, o próximo e os objetos de nosso meio [...]” (ROSA, 2019, p. 293).

Organizar o tempo significa, por sua vez, projetar racionalmente o cotidiano, sobretudo de forma flexível, de modo a corresponder com as diferentes demandas existentes. Esse planejamento de tempo passa muitas vezes pela adoção de tecnologias móveis que, segundo Rosa (2019, p. 473) podem ser “utilizadas para a coordenação e sincronização de cadeias de ação”. O não-planejar corresponderia a “um tempo de imenso quinário cultural de pura distração” (ROSA, 2019, p. 550). Na atual dinâmica social, dificilmente se constatará, por parte dos indivíduos, uma corrida contrária aos benefícios que o uso consciente do tempo e do planejamento trazem, ainda que questionáveis em seus métodos. “[...] Os atores se sentem sob estresse e pressão temporal para manter o passo diante das transformações e não perder, pela obsolescência de seus conhecimentos e capacidades, opções de ação e oportunidade de integração” (ROSA, 2019, p. 232).

A vida do ser humano com o tempo se esquematiza de diferentes formas e a sensação é que quanto mais nele tocamos, mais acelerado e fugitivo do nosso controle ele está. “Pode-se concluir cada vez mais que a luta contra o tempo atingiu um limiar, a partir do qual a dominante concepção linear do tempo é levada a um limite: o ‘culto da velocidade’ é elevado ao máximo [...]” (ROSA, 2019, p. 498). A velocidade, aqui, assim como os termos “Modernidade” e “Tempo” são as palavras-chave para se discutir a Aceleração Social, que, por sua vez, pode ser definida, a partir de Rosa (2019, p. 127), como:

não apenas o aumento da velocidade de todos [!] os processos [...]. Ela condiciona uma norma temporal de mobilidade aumentada em geral, que é ao mesmo tempo o resultado de processos, verificados tecnológica e economicamente, de transporte de bens, pessoas, energia e informação que devem superar distâncias espacotemporais. [...] Bens, pessoas, energia, dinheiro e informação devem trocar sua localização com frequência crescente para circular – em um sentido econômico e cultural abrangente. [...] trata-se aqui não do fato de distâncias serem superadas mais rapidamente, mas sim mais frequentemente, o que representa uma diferença crucial.

Ao especificar o conceito, Rosa (2019, p. 129) ainda acrescenta que

a aceleração pode então ser definida como aumento de quantidade por unidade de tempo (ou, com o mesmo sentido lógico, como redução da quantidade de tempo por cada quantidade determinada). Por quantidade podemos tomar um caminho percorrido, o número de signos comunicados, de bens produzidos, como também o número de postos de trabalho ocupados ao longo de uma carreira profissional ou de troca de parceiros íntimos por ano, assim como os episódios de ação por unidade de tempo.

Neste último trecho, Rosa (2019) projeta que a Aceleração Social pode ser categorizada em três tipos: a aceleração técnica, a aceleração da mudança social e a aceleração do ritmo de vida. Apesar delas se relacionarem em alguns pontos, também tem suas especificidades.

A começar pela aceleração técnica, Rosa (2019) aponta como aquela voltada às máquinas, destinada para o cumprimento de objetivos específicos, muitos deles relacionados a serviços, como por exemplo, processos de transporte, otimização fabril, comunicação e meios de transporte. Ela é caracterizada como “não apenas o movimento mais rápido de pessoas, bens e informações [...], mas também a produção mais veloz de bens, a transformação mais ágil de matéria e energia e, embora em menor proporção, a aceleração dos serviços [...]” (ROSA, 2019, p. 144). Assim fazendo, implica em uma sociedade que diametralmente se constitui, como em um engrenagem, encaixando-se em modelos mais rápidos de vida e participação nela. Essa aceleração, a técnica, diante da sua familiaridade à tecnologia e suas inovações, propõe o encurtamento de episódios de ação das pessoas; afinal, é para esse feito que ela se compromete, a de no aumento de quantidade por unidade de tempo romper as fronteiras que aparentemente dividem o término de uma atividade e o início de outra.

O fato é que a aceleração técnica modificou a forma das pessoas se colocarem na sociedade e verem o mundo. Um exemplo é sobre as oportunidades que a computação dispõe aos usuários. Aquele que conhece o mundo da computação, mesmo que ainda restrito às navegações na internet, percebe o quanto o mundo é repleto de semelhanças, diferenças e expansivo. Rosa (2019, p. 189) aponta que a aceleração técnica modificou “fundamentalmente o tipo e a forma do estar no mundo das pessoas, ou seja, seu estar no tempo e espaço e suas relações umas com as outras, fato que, por sua vez, revolucionou as formas de interpretação do eu e do mundo [...]” É justamente a aceleração técnica, que ao afetar o modo que vemos o mundo, “modifica as medidas de tempo que embasam nossas ações e planos” (ROSA, 2019, p. 253). Ela é ativa no que diz respeito à nossa maneira de viver, pois ao liberar recursos temporais, ou seja, uma economia de tempo em função da sua otimização e não necessidade de sobreposição de ações, permite um encurtamento de tempo nos diferentes processos da vida.

Assim, ela se apresenta como uma alavanca que coloca mais tempo à disposição do ser humano: “a função social e o efeito imediato da aceleração técnica consistem em economizar tempo, ou seja, reduzir a demanda temporal de um processo, criando, com isso, recursos temporais livres” (ROSA, 2019, 303).

A segunda aceleração é a aceleração da mudança social, que é “uma consequência direta (e, por fim, inevitável) da aceleração técnica” (ROSA, 2019, p. 308). O teórico a define como “um aumento das taxas de expiração de experiências e expectativas orientadoras da ação, e como encurtamento dos intervalos de tempo que, para cada esfera funcional, de valor e de ação, podem ser determinados como presente” (ROSA, 2019, p. 152). Esse aumento de taxas de experiência implica, por sua vez, na diminuição do tempo presente, que “sofre pressão de acontecimentos do passado e sobretudo de outros aguardados no futuro” (ROSA, 2019, p. 152). A visibilidade dessa aceleração se dá na forma como as gerações se transformaram quanto ao uso do tempo a partir dos imperativos da Modernidade. É justamente a modernidade que aumenta a velocidade como as trocas sociais acontecem e como a sociedade se modifica nas interrelações bem como a uma “transformação progressiva da experiência temporal e histórica individual e coletiva” (ROSA, 2019, p. 576), que inclusive é a hipótese central da teoria do autor.

Outro sintoma da aceleração da mudança social é a “redução geral da duração temporal na qual prevalece uma segurança de expectativa com relação à estabilidade de condições de ação” (ROSA, 2019, p. 221). As famílias, por exemplo, são o seio da sensação onde se percebe ter menos tempo e a estabilidade que em si se apresenta: pais e família se vendo pouco no dia a dia a partir da narrativa do exaustivo trabalho; pouco tempo para acompanhar as tarefas da escola dos filhos, ainda que em parte, mantendo a atenção básica e suficiente para se manter uma estabilidade desejável e, o cuidado com as tarefas domésticas que, apesar de serem repetitivas, sempre ocupam um tempo de relógio semelhante, porém é como se cada vez usufrísse de menos tempo real. É a antiga ideia da falta de tempo percebida pelo encurtamento de tais episódios de ação.

A aceleração técnica se correlaciona com a aceleração da mudança social, pois “a difusão mais rápida de notícias possibilita uma reação mais rápida às mudanças (como deixou claro o desenvolvimento das bolsas e dos mercados financeiros)” (ROSA, 2019, p. 231), que, em seguida, atua “como poderosa mola propulsora para o aumento do ritmo de vida” (ROSA, 2019, p. 612), a terceira aceleração que o autor categoriza.

Sobre a aceleração do ritmo de vida, Rosa (2019, p. 609) a mensura como:

aumento do número de episódios de ação por unidade de tempo, o que é possível observar, em primeiro lugar, pela aceleração imediata desses episódios – simbolizada pelo *fast food*, *speed dating* ou funerais *drive-through*; em segundo, pela redução de pausas ou períodos de inatividade entre eles; e, em terceiro, por seu adensamento na forma do *multitasking*, ou seja, da execução simultânea de diversas atividades. Ela leva também a uma fragmentação progressiva das cadeias de ação, tão intensa que os espaços de tempo nos quais atores se concentram em apenas uma atividade se tornam cada vez menores.

Para tanto, Rosa (2019, p. 241), ao demonstrar o que é o aumento do número de episódios de ação ou experiência por unidade de tempo, explica:

[...] há basicamente três estratégias, distintas e combináveis entre si, à disposição: em primeiro lugar, o próprio agir pode ser acelerado (andar, mastigar, ler mais rápido); em segundo, as pausas e tempo vagos podem ser reduzidos ou eliminados, e, em terceiro, diversas ações podem ser executadas simultaneamente (*multitasking*). [...] uma quarta estratégia – a substituição de atividades lentas por outras mais rápidas, como a do cozinhar pelo serviço de pizza.

O realizar diversas atividades ao mesmo tempo, ou adensamento de episódios de ação, é uma das prerrogativas conceituais da aceleração, que também implica em “uma espécie de ‘adensamento de experiência’” (ROSA, 2019, p. 244). É mais do que o planejamento e o fato de executar várias tarefas ao mesmo tempo, mas a própria percepção que as experiências estão adensadas, misturadas, se perdem no tempo, não se classificam facilmente nele, por mais que os espaços e as ferramentas, como o relógio, sugiram isso.

Desta forma, as pessoas correm para cumprir os seus compromissos e passam a viver o sentimento de atraso diante de um mundo que foge ao seu alcance (ROSA, 2019) e sua causa não está “[...] no desperdício individual ou institucional de tempo, ou na indolência, mas sim na incongruência estrutural, crescente com o avançar da modernização, entre tempo do mundo e tempo da vida” (ROSA, 2019, 311-312). As pessoas passaram a adensar episódios como forma de reagir ao escasseamento de recursos temporais. Rosa (2019, p. 303) amplia ao afirmar que tal feito “pode ser alcançado ou por meio de emprego de técnicas aceleratórias ou através da redução de pausas e da sobreposição de atividades.” Essas técnicas ou comportamento podem se diferenciar a partir de alguns critérios já observados, conforme Rosa (2019, p. 237) elucida:

Os estudos de Levine comprovam, em sua maioria, suposições que sempre existiram: regiões mais desenvolvidas economicamente são mais rápidas que as mais pobres e atrasadas. Staffan B. Linder (1970) apresentou há mais de

trinta anos uma explicação econômica brilhante para tal, que trata o tempo como recurso (vital) escasso, cuja alocação segue pontos de vista racionais, o que leva a uma relação inversamente proporcional, embasada analiticamente, de abundância de bens e abundância de tempo); lugares em regiões climáticas quentes são mais lentos que aqueles em latitudes amenas, e – comprovando a teoria do artigo de 1903 de Simmel, *A metrópole e a vida mental* – cidades maiores possuem um ritmo da vida mais rápido que o de cidades pequenas.

Acrescenta-se, ainda, que as pressões de aceleração do ritmo de vida às mulheres são mais intensas que para os homens, “[...] já que a incumbência da coordenação da família ainda recai principalmente sobre elas” (ROSA, 2019, p. 55), além das atividades profissionais que exercem.

A partir dos três tipos de aceleração postos, é possível perceber que o raciocínio de Hartmut Rosa se concentra em caracterizar a sociedade moderna como uma “sociedade da aceleração, no sentido de que nela a aceleração técnica e a aceleração do ritmo da vida ocorrem concomitantemente, o que significa uma vinculação entre processos de crescimento e processos de aceleração [...]” (ROSA, 2019, p. 320). Uma sociedade da aceleração que, apesar de se destacar quanto ao ritmo de vida, se viabiliza na soma e na relação entre aceleração técnica, da mudança social e do ritmo de vida: “[...] quanto mais intensamente as três esferas aceleratórias se dinamizam, mais enrijecidos e imobilizados parecem os três princípios externos da vinculação entre crescimento e aceleração [...]” (ROSA, 2019, p. 566).

A pesquisa que se segue foi mobilizada pela teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa (2019), a partir do exposto neste capítulo, reservadas as possibilidades de ampliação conforme necessidade e cotejo com as informações obtidas na pesquisa empírica, no caso, as informações dos questionários. Pela amplitude da teoria exposta e da pesquisa em larga escala, optou-se por considerar essencialmente a aceleração do ritmo de vida como tema central da teoria bem como a dimensão “Organização do Tempo” dos questionários aplicados, pelo fato de ambos os eixos (teoria e dimensão/construto) se relacionarem de modo que o problema de pesquisa e os objetivos seriam correspondidos.

2 BUSCAS DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa discriminados para a realização desta investigação - um endereçado a estudantes de 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e o outro para professores que lecionam nas mesmas séries - foram definidos como questionários estruturados, pois apresentaram-se com itens específicos com a oportunidade de o participante apontar uma alternativa como resposta, aquela que ele mais se identificou. A construção da primeira versão deste questionário aconteceu após a leitura e reflexão do livro *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*, de Hartmut Rosa (2019), autor que elaborou a teoria da Aceleração Social, a qual subsidia os parâmetros teóricos desta pesquisa. Os quadros abaixo apresentam a primeira versão do questionário do estudante e do professor, respectivamente.

Quadro 1 - Questionário destinado ao estudante – Primeira versão.

(continua)

Dimensão 1: Percepção de tempo no contexto de aulas presenciais e virtuais.	
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você acompanha as aulas em sua casa virtualmente devido a pandemia.	
PERGUNTA	ESCALA
O tempo passa mais rápido nas aulas virtuais em comparação com as aulas presenciais.	<p style="text-align: center;">Discordo totalmente Discordo mais que concordo Indiferente Concordo mais que discordo Concordo totalmente</p>
Estabeleço uma rotina para organizar o meu dia como estudante.	
Gasto a maior parte das horas do meu dia com atividades da escola.	
Sou pontual nos horários de aula.	
Dividido o meu dia entre horas para as atividades virtuais e horas para momentos livres, onde posso fazer o que quiser.	
Prefiro finalizar as tarefas de casa o mais breve possível, sem deixar para o dia seguinte, mesmo que isso prejudique parte do meu tempo livre.	
Tenho dificuldades para planejar o meu tempo como estudante.	
A escola me exige mais coisas para fazer em menos tempo.	

Quadro 1 - Questionário destinado ao estudante – Primeira versão.

(conclusão)

Dimensão 2: Aprendizagem em ambiente virtual	
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a aprendizagem num contexto virtual devido a pandemia.	
PERGUNTAS	ESCALA
Aulas em <i>power point</i> me ajudam a aprender.	<p>Discordo totalmente Discordo mais que concordo Indiferente Concordo mais que discordo Concordo totalmente</p>
Procuro jogos educativos em <i>sites</i> ou aplicativos para aprender de forma diferente.	
Assisto aulas virtuais oferecidas pela escola além do meu horário normal de aulas.	
Aprendo melhor por meio de aulas virtuais que por meio de aulas presenciais.	
Tenho dificuldades para aprender usando meios digitais quando a escola está fechada devido a pandemia.	
Me sinto preparado para ir para a série seguinte na escola considerando o que aprendi através das aulas virtuais.	
Aprendo mais com aulas mais breves, como as de revisão.	
Faço pesquisas na <i>internet</i> complementares à aula.	
Para aprender, prefiro que o professor indique as páginas dos livros que preciso estudar.	
Para aprender, gosto de tarefas e listas de exercícios dadas para responder virtualmente, pelo CPB ³ Provas, por exemplo.	
Dimensão 3: Relacionamento entre professor e estudante em salas de aula virtuais.	
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a relação com os seus professores por meio do contexto de aulas em ambiente virtual.	
PERGUNTAS	ESCALA
Conseguo tirar a maioria das dúvidas com os professores no <i>chat</i> da sala virtual.	<p>Discordo totalmente Discordo mais que concordo Indiferente Concordo mais que discordo Concordo totalmente</p>
Quando preciso, tenho a permissão de ligar o meu microfone na sala virtual e tirar minhas dúvidas com os professores.	
Quando o professor faz uma pergunta eu participo respondendo.	
Meus professores são afetuosos comigo, mesmo virtualmente.	
Tenho a possibilidade de entrar em contato com o professor fora das aulas virtuais, como por exemplo: telefone, <i>e-mail</i> e <i>WhatsApp</i> .	
Meu professor me aconselha a cuidar da minha saúde mental e física diante do volume de atividades virtuais.	
Considerando as pessoas que tenho contato, os meus professores são o principal apoio que tenho para aprender.	

Fonte: Elaboração do autor.

³ Plataforma digital utilizada pela rede investigada em atividades avaliativas.

Quadro 2 - Questionário destinado ao professor – Primeira versão.

(continua)

Dimensão 1: Percepção de tempo no contexto de aulas presenciais e virtuais.	
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você leciona virtualmente, devido a pandemia.	
PERGUNTAS	ESCALA
O tempo passa mais rápido nas aulas virtuais em comparação com as aulas presenciais.	<p>Discordo totalmente Discordo mais que concordo Indiferente Concordo mais que discordo Concordo totalmente</p>
Estabeleço uma rotina para organizar o meu dia como professor.	
Gasto a maior parte das horas do meu dia com atividades da escola.	
Sou pontual nos horários de trabalho.	
Dividido o meu dia entre horas para as atividades virtuais e horas para momentos livres, onde posso fazer o que quiser.	
Prefiro finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível, sem deixar para o dia seguinte, mesmo que isso prejudique parte do meu tempo livre.	
Tenho dificuldades para planejar o meu tempo como professor.	
A escola me exige mais coisas para fazer em menos tempo.	
Preparo aulas em <i>power point</i> porque elas me ajudam a ensinar.	
Dimensão 2: Ensino em ambiente virtual	
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando o ensino num contexto virtual devido a pandemia.	
PERGUNTAS	ESCALA
Procuro jogos educativos em <i>sites</i> ou aplicativos para ensinar de forma diferente.	<p>Discordo totalmente Discordo mais que concordo Indiferente Concordo mais que discordo Concordo totalmente</p>
Leciono aulas virtuais além do meu horário normal de aulas como forma de compensar a distância com os estudantes.	
Ensino melhor por meio de aulas virtuais que por meio de aulas presenciais.	
Tenho dificuldades para ensinar usando meios digitais quando a escola está fechada devido a pandemia.	
Sinto que estou preparando os meus estudantes para irem para a série seguinte na escola considerando o que transmiti nas aulas virtuais.	
Ensino melhor com aulas mais breves, como as de revisão.	
Sugiro aos estudantes pesquisas na <i>internet</i> complementares à aula.	
Para ensinar, gosto de utilizar o livro didático e oriento os meus estudantes sobre quais páginas eles devem estudar.	
Para ensinar, gosto de entregar tarefas e listas de exercícios dadas para os estudantes responderem virtualmente, pelo CPB Provas, por exemplo.	

Quadro 2 - Questionário destinado ao professor – Primeira versão.

(conclusão)

Dimensão 3: Relacionamento entre professor e estudante em salas de aula virtuais.	
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a relação com os seus estudantes por meio do contexto de aulas em ambiente virtual.	
PERGUNTAS	ESCALA
Tiro as dúvidas dos meus estudantes pelo <i>chat</i> da sala virtual.	<p style="text-align: center;">Discordo totalmente Discordo mais que concordo Indiferente Concordo mais que discordo Concordo totalmente</p>
Prefiro que os estudantes liguem o microfone e tirem suas dúvidas oralmente.	
Faço perguntas aos estudantes e estímulo a participação deles.	
Meus estudantes são afetuosos comigo, mesmo virtualmente.	
Possibilito meus estudantes entrarem em contato comigo fora das aulas virtuais, como por exemplo: telefone, <i>e-mail</i> e <i>WhatsApp</i> .	
Aconselho meus estudantes a cuidarem da saúde mental e física diante do volume de atividades virtuais.	

Fonte: Elaboração do autor.

Para que o questionário atingisse o seu propósito de apoiar a experimentação educacional, fez-se necessário o cumprimento de etapas de validação que, por sua vez, atenderiam a busca da qualidade e assertividade de questões que cumprissem o seu papel.

O primeiro momento, a etapa de validação por especialistas, prevista no cronograma da pesquisa e aprovada pelo comitê de ética da PUC-Campinas, iniciou com a escolha de três profissionais de áreas do conhecimento relacionadas ao assunto do instrumento que se buscava julgar. Foram escolhidos: Prof. Dr. André Pires, até então professor e diretor da Faculdade de Ciências Sociais da PUC-Campinas, graduado, mestre e doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas; Prof. Dr. Eli Lopes da Silva, professor da Faculdade Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Florianópolis (SENAC), Bacharel em Ciências da Computação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), mestre em educação pela mesma instituição e doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Profa. Dra. Gírlene Ribeiro de Jesus, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Avaliação Educacional na UnB e doutora pela mesma instituição, com ênfase em validação e normatização de testes.

O convite, a ficha avaliativa e as tratativas para as participações dos especialistas deram-se por conversas via *e-mail* no dia 10 de junho de 2021, data que inaugura a etapa de validação pelos especialistas, que por sua vez se estendeu até o dia 21 de junho de 2021. Além de dar anuência ao Termo de Consentimento, criado para a finalidade de participação em etapa de

validação do questionário, os três convidados informaram dados pessoais, conforme consta na primeira parte da Ficha Avaliativa:

Quadro 3 - Identificação pessoal e autorização para compartilhamento de dados.

Informações pessoais
Nome:
Formação:
Profissão:
Escolha uma entre as três opções: <input type="checkbox"/> Autorizo a divulgação do meu nome e demais dados acima no texto de dissertação do pesquisador, fazendo menção ao trabalho que realizei. <input type="checkbox"/> Autorizo a divulgação da minha formação e profissão, porém sem mencionar o meu nome na dissertação. <input type="checkbox"/> Não autorizo a divulgação de nenhum dado acima solicitado na dissertação do pesquisador.

Fonte: Elaboração do autor.

Os três avaliadores autorizaram a divulgação de seus nomes e demais informações pessoais na dissertação do pesquisador. Após as respostas registradas no Quadro 3, o avaliador conheceu a escala avaliativa disponibilizada para o julgamento do instrumento, sendo necessária a indicação de juízo sobre cada pergunta do questionário nos seguintes indicadores: 1, para “item não relevante ou não representativo”, apontando que o item não é conceitualmente válido para a pesquisa ou apresenta erros conceituais em sua formação; 2, para “item necessita de grande revisão para ser representativo”, número utilizado para afirmar que o item, apesar de não ser muito representativo, ainda pode ser utilizado se for substancialmente modificado; 3, para “item necessita de pequena revisão para ser representativo”, o que indica que com a correção de pequenos detalhes o item pode ser utilizado no questionário; e 4, para “item relevante ou representativo”, quando o avaliador julga que o item não carece de alterações porque alcança aquilo que se propõe perguntar (DAMÁSIO; BORSA, 2017).

Para cada item do questionário, o avaliador também teve espaço para exprimir observações e sugestões para melhoria, quando julgava que o item necessitava de grande ou pequena revisão, bem como conhecer a escala proposta, tipo *Likert*, para o instrumento: Discordo totalmente; Discordo mais que concordo; Indiferente; Concordo mais que discordo; Concordo totalmente. Para a conclusão da avaliação do questionário, o avaliador apreciou a efetividade das dimensões construídas em relação aos itens propostos. O quadro a seguir apresenta a Ficha Avaliativa completa e comentada que cada avaliador recebeu para julgamento do questionário do estudante e do professor, os quais foram preenchidos separadamente:

Quadro 4 - Ficha avaliativa para especialistas – Comentada.

Dimensão: <i>Frase-conceito que resume o tema de um conjunto de questões.</i>		
Pergunta geral: <i>Comando amplo que incorpora todas as questões do questionário.</i>		
Escala: <i>Apresentação da escala utilizada para o conjunto de questões.</i>		
Itens	Relevância	Sugestões/Observações
<i>Apresentação de sentenças afirmativas.</i>	<i>Espaço para o avaliador indicar o número que corresponde à sua avaliação (1 a 4).</i>	<i>Espaço para o avaliador sugerir ou observar aspectos de qualquer natureza, sobretudo se julgou que o item não é representativo ou relevante.</i>
Avaliação da dimensão		
Assinale a frase que, na sua avaliação, representa a sua percepção, bem como deixe registrado de forma detalhada o que considera necessário.		
<input type="checkbox"/> Os itens de 1 a 8 associam-se claramente à dimensão proposta no topo do questionário. <input type="checkbox"/> Há itens que não se associam claramente à dimensão proposta no topo do questionário, são eles: _____ Os motivos são: _____		
<i>Espaço para o especialista julgar a dimensão proposta para as três dimensões do instrumento.</i>		

Fonte: Elaboração do autor.

2.1 Busca de evidências de validade – Avaliação de Juízes - Questionário do Estudante

Até o dia 21 de junho de 2021 os especialistas enviaram as suas ponderações acerca do questionário e abaixo elas são apresentadas e comentadas no formato de exemplário, “porque trata-se de um exemplário e não uma amostragem”, visto que “não se pretende demonstrar que esta ou aquela tentativa, ou uma amostra delas, possuía certas características”, mas que qualquer dos itens discriminados abrange globalmente o processo cuja análise está sendo feita e descrita neste estudo (AZANHA, 1974, p. 63).

Para demonstração das diferentes opiniões, optou-se em sistematizar os quadros abaixo relacionando o juízo de cada avaliador e a decisão do pesquisador e seu orientador sobre a avaliação de itens selecionados, que por sua vez elucidam pelo menos, quando possível, um item para cada intervalo do Índice Kappa, explicitado a seguir. Cabe considerar que o pesquisador tinha autonomia em acatar ou não a posição dos especialistas por meio de uma decisão provisória, considerando que havia mais duas etapas de validação que poderiam indicar caminhos para manutenção ou exclusão de um item. Lê-se Avaliador A como Prof. Dr. André Pires; Avaliador E como Prof. Dr. Eli Lopes da Silva e Avaliador G como Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, baseando-se na letra inicial de seus nomes.

A fim de categorizar um indicador para cada item, optou-se pela utilização do Índice Kappa (k). Damásio e Borsa (2017, p. 23) conceituam que o Índice Kappa “é a razão da proporção de vezes que os especialistas concordam com a proporção máxima de vezes que

deveriam concordar.” Assim, sugerem a classificação de Landis e Koch para avaliar a resposta do Índice Kappa, conforme explicita a Tabela 1:

Tabela 1 - Valores e significados do Índice Kappa.

Intervalo	Concordância
Menor que zero	Sem concordância
Entre 0 e 0,19	Concordância pobre
Entre 0,20 e 0,39	Concordância baixa
Entre 0,40 e 0,59	Concordância moderada
Entre 0,60 e 0,79	Concordância substancial
Entre 0,80 e 1,00	Concordância quase perfeita

Fonte: Elaboração do autor a partir de Damásio e Borsa (2017).

A seguir, apresentam-se os quadros 5 e 6 que comunicam, por exemplários, as avaliações dos juízes quanto aos questionários dos estudantes e professores, respectivamente.

Quadro 5 - Exemplário da avaliação dos especialistas ao questionário dos estudantes – Dimensões 1 a 3.

(continua)

Pergunta geral da dimensão 1: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você acompanha as aulas em sua casa virtualmente devido a pandemia.					
Itens	Relevância pelos avaliadores A, E e G			Sugestões	Decisão provisória
	A	E	G		
1. O tempo passa mais rápido nas aulas virtuais em comparação com as aulas presenciais.	4	4	4	Avaliador G indicou que a escala deveria ser modificada com a retirada da alternativa “indiferente”. Sua colocação: “ <i>A escala possui apenas 4 opções de resposta. E fica melhor com 4 mesmo. Indiferente não significa nível intermediário</i> ”.	Manter o item 1 e modificar a escala do questionário. A nova escala fica assim definida: Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente.
Avaliação da Dimensão					
Os Avaliadores E e G afirmaram que os itens 1 a 8 estão claramente associados à dimensão construída. O Avaliador A pontuou que entre os itens 1 a 8 há aqueles que não estão claramente associados à dimensão construída, porém não fez as indicações de quais. O Avaliador E fez a ponderação que a dimensão deveria ter no máximo 5 itens. Provisoriamente opta-se em manter os 8 itens até as próximas etapas da validação do instrumento.					

Quadro 5 - Exemplário da avaliação dos especialistas ao questionário dos estudantes – Dimensões 1 a 3.

(continua)

Pergunta geral da dimensão 2: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a aprendizagem num contexto virtual devido a pandemia.					
Itens	Relevância pelos avaliadores A, E e G			Sugestões	Decisão provisória
	A	E	G		
5. Tenho dificuldades para aprender usando meios digitais quando a escola está fechada devido a pandemia.	4	1	4	<p>Avaliador E: “Creio que a 4 dá conta de responder isso. Se você achar que não, talvez reformular a 4 seja suficiente”.</p> <p>Avaliador G: “Tenho dificuldades para aprender usando apenas meios digitais”.</p>	Considera-se que o item 5 propõe uma pergunta diferente que a 4, por isso opta-se pela manutenção, porém, absorvendo o novo texto proposto pelo Avaliador G , sendo assim recebendo uma nova apresentação: Tenho dificuldades para aprender usando apenas meios digitais.
2. Procuo jogos educativos em sites ou aplicativos para aprender de forma diferente.	4	2	4	<p>Avaliador E: “Sugiro fundir a 2 com a 8, até mesmo pelo fato que elas ainda não abrangem tudo, como vídeos no YouTube, blogs etc. Talvez a nova redação possa ser: Utilizo materiais e recursos da internet para complementar as aulas.”</p>	Apesar de dois avaliadores indicarem o item 2 como relevante ou representativo, o julgamento do Avaliador E torna-se preponderante. Mesmo com a sugestão de unir as questões 2 e 8, ao revisar o item 2 o pesquisador e o orientador optaram em eliminá-lo, considerando que a questão 8 forma um cenário mais plausível que a 2, não sendo necessária a fusão.
Avaliação da dimensão					
Para o Avaliador A há itens que não correspondem à dimensão criada para esse bloco do instrumento, porém não indicou quais eles seriam. O Avaliador E afirmou que não há itens dissonantes à dimensão. O Avaliador G expressou que os itens 7, 8 e 9 não correspondem à dimensão criada em função das observações ponderadas por item. Considerando a pergunta geral, que trata “[...] da aprendizagem em contexto virtual devido a pandemia”, opta-se pela permanência desses itens na dimensão escolhida, pois é pela ótica do contexto virtual que elas se dão.					

Quadro 5 - Exemplário da avaliação dos especialistas ao questionário dos estudantes – Dimensões 1 a 3.

(conclusão)

Pergunta geral da dimensão 3: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a relação com os seus professores por meio do contexto de aulas em ambiente virtual.					
Itens	Relevância pelos avaliadores A, E e G			Sugestões	Decisão provisória
	A	E	G		
2. Quando preciso, tenho a permissão de ligar o meu microfone na sala virtual e tirar minhas dúvidas com os professores.	4	1	2	Avaliador G: “ <i>ter permissão</i> ”, é como <i>se fosse algo proibido</i> ”.	A ponderação do Avaliador G colabora com o item. Portanto, o novo item é: Quando preciso, ligo o meu microfone na sala virtual e tiro as minhas dúvidas com os professores.
Avaliação da dimensão					
O Avaliador A assinalou que há itens que não correspondem à dimensão construída, mas não relatou quais são os itens. O Avaliador E afirmou que o item 4 não corresponde à dimensão a que se propõe, mas por ora decide-se pela permanência do item, pelo menos até a próxima etapa da validação. O Avaliador G expressou que os itens 2, 3 e 6 não estão associados à dimensão criada. O item 2 foi reformulado conforme sugestão do Avaliador G , o item 3 foi provisoriamente mantido e o item 6 foi excluído do instrumento nesta primeira etapa da validação, que por sua vez não será mais utilizado nas próximas etapas.					

Fonte: Elaboração do autor.

As informações anteriores atestam sobre o exemplário do comportamento dos itens do questionário na sua primeira etapa de avaliação, considerando exemplos como: concordância quase perfeita, concordância substancial e concordância moderada, respectivamente, nas três dimensões expostas. Ainda, destaca-se que um item foi eliminado devido ao baixo índice de concordância.

Sobre os Índices Kappa de todos os itens do questionário do estudante e a respectiva decisão de cada um para a próxima etapa de validação, são demonstrados no quadro a seguir.

Quadro 6 - Índices Kappa do questionário do estudante.

(continua)

Dimensão 1: Percepção de tempo no contexto de aulas presenciais e virtuais.			
ITEM	(k)	SIGNIFICADO	DECISÃO
1	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
2	0,75	Concordância substancial	Revisado
3	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
4	0,83	Concordância quase perfeita	Mantido
5	0,75	Concordância substancial	Mantido
6	0,75	Concordância substancial	Revisado
7	0,75	Concordância substancial	Mantido
8	0,83	Concordância quase perfeita	Mantido
Dimensão 2: Aprendizagem no contexto de salas de aula virtuais			
1	0,83	Concordância quase perfeita	Revisado

Quadro 6 - Índices Kappa do questionário do estudante.

(conclusão)

Dimensão 2: Aprendizagem no contexto de salas de aula virtuais			
ITEM	(k)	SIGNIFICADO	DECISÃO
2	0,83	Concordância quase perfeita	Eliminado
3	0,91	Concordância quase perfeita	Revisado
4	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
5	0,75	Concordância substancial	Revisado
6	0,75	Concordância substancial	Mantido
7	0,75	Concordância substancial	Revisado
8	0,66	Concordância substancial	Mantido com observações
9	0,83	Concordância quase perfeita	Revisado
10	0,83	Concordância quase perfeita	Revisado
Dimensão 3: Relacionamento entre professor e estudante em salas de aula virtuais.			
1	0,66	Concordância substancial	Revisado
2	0,58	Concordância moderada	Revisado
3	0,66	Concordância substancial	Revisado
4	0,75	Concordância substancial	Mantido
5	0,83	Concordância quase perfeita	Mantido
6	0,58	Concordância moderada	Eliminado
7	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido

Fonte: Elaboração do autor a partir de Damásio e Borsa (2017).

2.2. Busca de evidências de validade – Avaliação de Juízes - Questionário do professor

Assim como foi o tratamento avaliativo do questionário do estudante, a mesma proposta se estendeu ao questionário do professor. Os critérios avaliativos foram os mesmos do questionário do estudante, a considerar: 1, quando o especialista afirma que o item é não relevante ou não representativo; 2, quando se julga que o item necessita de grande revisão para ser representativo; 3, quando o item necessita de pouca revisão para ser representativo e 4, quando o item é relevante ou representativo. Os itens do questionário original puderam sofrer alterações conforme indicações dos especialistas, que por sua vez são assim identificados: Avaliador A como Prof. Dr. André Pires; Avaliador E como Prof. Dr. Eli Lopes da Silva e Avaliador G como Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, baseando-se na letra inicial de seus nomes.

É salutar ainda indicar que a sugestão dada pelo Avaliador G sobre a escala do questionário do estudante foi aproveitada para o questionário do professor, assim atualizou-se: Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente. As informações a seguir são apresentadas por exemplário conforme categorização dos Índices Kappa e respectivas decisões acerca dos mesmos.

Quadro 7 - Avaliação dos especialistas por item no questionário do professor – Dimensões 1 a

3.

(continua)

Pergunta geral da Dimensão 1: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você leciona em casa, virtualmente, devido a pandemia.					
Itens	Relevância pelos avaliadores A, E e G			Sugestões	Decisão provisória
	A	E	G		
6. Prefiro finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível, sem deixar para o dia seguinte, mesmo que isso prejudique parte do meu tempo livre.	4	1	4	Avaliador E: “ <i>Creio que a 7 já resolve isso, pois o importante é que ele esteja conseguindo se organizar, não importa se é no mesmo dia, no mesmo turno, na mesma semana ou até no mesmo mês. Não é mesmo?</i> ”	A proposta do item é julgá-lo, quando aplicado, à luz da teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa. Por isso, prefere-se manter o item nessa abordagem, sobre o dia a dia.
Avaliação da dimensão 1					
O Avaliador A afirmou que há itens que não correspondem à dimensão construída para esse conjunto de itens, mas, não os indicou. Para os Avaliadores E e G , todos os itens correspondem à dimensão proposta.					
Pergunta geral da Dimensão 2: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando o ensino num contexto virtual devido a pandemia.					
Itens	Relevância pelos avaliadores A, E e G			Sugestões	Decisão provisória
	A	E	G		
1. Preparo aulas em <i>power point</i> porque elas me ajudam a ensinar.	3	2	3	<p>Avaliador A: “<i>Existem várias opções de software, além do power point. Rever</i>”.</p> <p>Avaliador E: “<i>Esta mesma pergunta que foi direcionada aos alunos, pressupõe que os professores utilizam power point e, sendo assim, não deveria ser posta aos professores. Ou, se não sabemos se eles preparam aulas assim, não deveria ser posta aos alunos. Um dos dois precisa sair</i>”.</p> <p>Avaliador G: “<i>[porque elas me ajudam a ensinar] essa parte é óbvia</i>”.</p>	<p>Atendendo a pontuação do Avaliador A, troca-se o termo “<i>power point</i>” por “<i>slides</i>” devido a variação de <i>softwares</i>. Sobre a colocação do Avaliador G, troca-se “porque elas me ajudam a ensinar” por “porque elas são mais didáticas”, visando perceber se o professor reconhece que essa ferramenta é contributiva. O item refeito e repassado para a próxima etapa da validação é:</p> <p>Preparo aulas para apresentação em <i>slides</i> porque elas são mais didáticas.</p>
Avaliação da dimensão 2					
O Avaliador A não respondeu se os itens correspondem à dimensão criada. O Avaliador E afirmou que todos os itens correspondem à dimensão proposta. O Avaliador G indicou que os itens 7 e 8 não correspondem à dimensão proposta, porém, ao observar-se a amplitude da pergunta geral, escolhe-se manter os itens 7 e 8 na dimensão original com a atenção sobre o comportamento destes itens nas próximas etapas da validação.					

Quadro 7 - Avaliação dos especialistas por item no questionário do professor – Dimensões 1 a 3.

(conclusão)

Pergunta geral da Dimensão 3: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando o relacionamento com os seus alunos por meio do contexto de aulas em ambiente virtual.					
Itens	Relevância pelos avaliadores A, E e G			Sugestões	Decisão provisória
	A	E	G		
6. Aconselho meus estudantes a cuidarem da saúde mental e física diante do volume de atividades virtuais.	4	1	3	Avaliador G: “Tenho dúvida sobre o pertencimento desse item a relacionamento”.	Assim como apontado pelo Avaliador G , o item 6 extrapola a dimensão proposta para esse conjunto de itens, portanto, ele está excluído do instrumento já para a próxima etapa da validação.
Avaliação da dimensão 3					
Os três especialistas avaliadores do questionário na etapa 1 da validação indicaram que os itens construídos estão adequadamente relacionados à dimensão proposta. Cabe ressaltar que a discordância do Avaliador G quanto ao item 6 pertence a essa dimensão e foi expressada e acatada no campo na coluna das sugestões. Ele não repetiu o seu posicionamento na avaliação da dimensão.					

Fonte: Elaboração do autor.

Os quadros anteriores, por exemplário, apresentaram as observações dos avaliadores a respeito do instrumento proposto aos professores. Há alguns cenários que se desenharam quanto ao comportamento dos itens e as decisões acerca deles. Os Índices Kappa obtidos em todos os itens do questionário do professor, são:

Quadro 8 - Índices Kappa do questionário do professor.

(continua)

ITEM	(k)	SIGNIFICADO	DECISÃO
Dimensão 1: Percepção de tempo no contexto de aulas presenciais e virtuais.			
1	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
2	0,91	Concordância quase perfeita	Revisado
3	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
4	0,66	Concordância substancial	Mantido
5	0,75	Concordância substancial	Mantido
6	0,75	Concordância substancial	Mantido
7	0,66	Concordância substancial	Mantido
8	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
Dimensão 2: Ensino em ambiente virtual.			
1	0,66	Concordância substancial	Revisado
2	0,83	Concordância quase perfeita	Eliminado
3	0,75	Concordância substancial	Revisado
4	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
5	0,66	Concordância substancial	Revisado
6	0,83	Concordância quase perfeita	Revisado
7	0,66	Concordância substancial	Revisado
8	0,66	Concordância substancial	Mantido
9	0,91	Concordância quase perfeita	Revisado
10	0,91	Concordância quase perfeita	Revisado

Quadro 8 - Índices Kappa do questionário do professor.

(conclusão)

Dimensão 3: Relacionamento entre professor e estudante em salas de aulas virtuais.			
1	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
2	0,91	Concordância quase perfeita	Revisado
3	1,0	Concordância quase perfeita	Revisado
4	0,75	Concordância substancial	Mantido
5	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido
6	0,66	Concordância substancial	Eliminado
7	1,0	Concordância quase perfeita	Mantido

Fonte: Elaboração do autor.

Entende-se que a submissão do instrumento de pesquisa aos especialistas colaborou para o tratamento dos itens de forma a potencializá-los e ainda serem revisados conceitualmente.

2.3. Busca de evidências de validade – Avaliação pelo público-alvo

A partir da revisão e reconstrução do questionário advindo da primeira etapa de validação, que se deu por especialistas nas áreas de Sociologia, Psicologia e Tecnologia, o questionário em sua nova versão foi repassado para ser avaliado pelo público-alvo, que são estudantes e professores da rede educacional convidada para a pesquisa. O objetivo geral dessa etapa de validação foi verificar a compreensão que o público-alvo teve a respeito dos itens do questionário (DAMÁSIO; BORSA, 2017).

Para a realização dessa etapa da validação do instrumento foram convidados trinta professores e trinta estudantes brasileiros de, pelo menos, cinco regiões geográficas do Brasil. Cada participante, ao dar anuência de sua participação, conforme orienta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-Campinas, participou da avaliação do questionário por meio de um *link* servido no *Survey Monkey*, plataforma virtual para armazenamento e aplicação de questionários.

Essa etapa de validação aconteceu entre os dias 24 e 30 de junho de 2021, de forma virtual, em que cada participante recebeu indicações de como avaliar o questionário. Ressalta-se que essa etapa não visou a coleta das respostas às perguntas do questionário, mas a avaliação individual de cada item do questionário. O próximo quadro sistematiza o circuito logístico da segunda etapa da validação dos instrumentos de pesquisa.

Figura 2 - Logística de aplicação do questionário para segunda etapa de validação.



Fonte: Elaboração do autor.

Os estudantes e professores receberam o *link* da avaliação dos questionários onde neles constavam as devidas instruções de como participar. Primeiramente foi solicitado que cada participante respondesse a um conjunto de questões demográficas, que teve a finalidade de traçar o perfil dos participantes que fizeram parte desta etapa de validação. O questionário não solicitou a identificação nominal.

Após a indicação das respostas introdutórias, o participante, ao avançar na página da pesquisa, foi levado a responder os itens do questionário com o objetivo de conhecer o instrumento, já sabendo que não era essa a necessidade primária da sua participação e sim a próxima etapa, que justamente é a avaliação do instrumento em si.

Assim que o participante leu e respondeu cada uma das três dimensões do questionário, ele era levado a responder às perguntas, conforme demonstra o exemplo a seguir.

Quadro 9 - Avaliação sobre a compreensão do questionário.

Considerando o questionário, avalie se foi compreensível ou não os seguintes pontos:	
A instrução do Questionário (Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você leciona virtualmente, devido a pandemia).	() Não compreensível. () Compreensível.
A escala do Questionário – Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente.	() Não compreensível. () Compreensível.

Fonte: Elaboração do autor.

Após avaliar a pergunta geral, aqui denominada de instrução, bem como se a escala era compreensível na percepção do avaliador, os participantes convidados, ao avançarem para a página seguinte do *link*, foram direcionados para a avaliação unitária de cada item do questionário. Antes receberam a conceituação dos termos avaliativos. O primeiro termo é a generalização, onde consta: “Os termos utilizados são comuns na sua região?” e o segundo, clareza: “Os termos utilizados são de fácil entendimento?”. Para as duas perguntas o avaliador pelo público-alvo poderia indicar “sim” ou “não”.

Nestas indicações e critérios os estudantes e os professores transitaram por todo o questionário, nas suas três dimensões, até o aviso de agradecimento pela participação que indicava a finalização da avaliação.

2.3.1 Validação pelo público-alvo – Dados demográficos gerais dos estudantes

O instrumento que se buscava validar foi direcionado para estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, o que compreendia, em média, as idades de 12 a 16 anos. Foram convidados a participar estudantes das regiões Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil. No total foram 30 estudantes que participaram, sendo 1 do Ceará, 26 do Pará, 2 de Pernambuco e 1 preferiu não identificar o estado em que reside.

A respeito da distribuição dos participantes entre as séries, obteve-se: 6 estudantes do 5º ano do ensino fundamental; 2 estudantes do 6º ano do ensino fundamental; 4 estudantes do 7º ano do ensino fundamental; 4 estudantes do 8º ano do ensino fundamental; 4 estudantes do nono ano do ensino fundamental; 2 estudantes do 1º ano do ensino médio; 2 estudantes do 2º ano do ensino médio e 5 estudantes do 3º ano do ensino médio. Um estudante optou por não responder qual série estava cursando. Deste grupo, 1 estudante afirmou estudar em uma escola que atende até o 9º ano do ensino fundamental; 25 estudantes afirmaram frequentar um colégio que atende todo o ciclo da educação básica, ou seja, até o terceiro ano do ensino médio e 4

estudantes indicaram que estudam em um colégio até o ensino médio em regime de internato, sendo estes, por sua vez, residentes na escola.

Sobre o acesso à *internet* mais utilizado para acompanhar as aulas virtuais, 25 estudantes afirmaram acompanhá-las com *internet Wi-Fi* própria e 4 deles por *internet* oferecida na escola. Provavelmente os quatro estudantes que assim responderam são estudantes internos em colégio de internato. Um estudante preferiu não responder à pergunta sobre o acesso à *internet* para assistir às aulas virtuais oferecidas pela escola.

Os estudantes também foram questionados sobre quais dispositivos mais utilizaram para ter acesso à tecnologia. A maioria afirmou que foi por intermédio do celular, 14 estudantes. Dez estudantes indicaram que utilizaram mais intensamente um computador próprio; dois estudantes por *tablet* próprio; um estudante por meio de um computador que era compartilhado com mais membros da família e um estudante fazendo uso de celular emprestado. Dois estudantes preferiram não responder à pergunta que buscou levantar como eles acessavam a tecnologia, costumeiramente.

Apesar da indicação de um ou dois alunos que não responderam a etapa demográfica do questionário, obteve-se 97% de taxa de conclusão do questionário proposto para os estudantes em relação às perguntas-chave para o processo de validação que são as avaliativas, acerca da compreensão e generalização de cada item do instrumento.

A configuração dos participantes desta etapa avaliativa atenta para um perfil social privilegiado, se comparado com os desafiadores cenários de acessibilidade à equipamentos e à *internet* no Brasil. Percebe-se que o grupo participante tinha, em sua maioria, equipamentos próprios e rede *Wi-Fi* própria para acompanhar as aulas virtuais. O estudo de Cherutti e Zucchetti (2022, p. 244) acentua a discussão quanto ao acesso à equipamentos e à *internet* nas escolas:

Segundo o Censo Escolar de 2020, 97,6% das instituições particulares disponibilizam o acesso, 92,1% das estaduais e 64,7% das municipais. E se refinarmos este estudo para a utilização como ferramenta de aprendizagem, esses números decaem para: 80,6% nas escolas particulares, 72,9% nas estaduais e 59,6% nas municipais.

O desdobramento das considerações anteriores é o fato de que “[...] os sujeitos pertencentes às classes sociais mais inferiores possuem as menores taxas de conexão com a *internet* [...]” (CHERUTTI e ZUCCHETTI, 2022, p. 249), cenário este agravado e estendido em circunstâncias pandêmicas e pós-pandêmicas, indicando a inacessibilidade e oportunidade

de continuação de estudos em formato remoto de mais de 4,4 milhões de estudantes brasileiros, em sua maioria negros e indígenas (CHERUTTI e ZUCCHETTI, 2022).

Portanto, é singular, mesmo que não passível de maiores desdobramentos neste momento, a afirmação que os estudantes participantes da pesquisa representam um estrato social diferenciado se comparado ao cenário de acessibilidade à tecnologia como um todo pelas escolas e seus participantes em território brasileiro, o que lhes garante maiores oportunidades. O perfil dos participantes desta etapa de validação pode configurar-se como amostra, em menor escala, do perfil-geral dos participantes da pesquisa na ocasião da aplicação oficial do instrumento.

2.3.2 Validação pelo público-alvo – Resultado do questionário do estudante

O quadro a seguir apresenta o Índice Kappa (k) de concordância a respeito da compreensão que os estudantes, o público-alvo, tiveram quanto ao questionário proposto. Sobre os números e seus significados, ressalta-se que quando o item se apresenta com média ponderada zero, o item está sem concordância; de zero a 0,19, item com concordância pobre; entre 0,20 e 0,39, item de concordância baixa; entre 0,40 e 0,59, item de concordância moderada; entre 0,60 e 0,79, item com concordância substancial e o item que apresenta entre 0,80 e 1,00 é classificado com concordância quase perfeita. Esses indicadores novamente destacam o nível de concordância a respeito de critérios avaliativos, neste caso, os critérios de compreensão, generalização e clareza do instrumento (DAMÁSIO; BORSA, 2017).

Para cada tópico avaliativo o participante poderia se posicionar com “sim”, “não” e ainda escrever uma sugestão ou observação a respeito do item que porventura ele julgou incompreensível ou sem clareza. Porém, destaca-se que nenhum participante pontuou, nas observações, frases ou opiniões que se caracterizam como avaliativas. Alguns participantes utilizaram o espaço das observações para tecer comentários pessoais à pergunta do instrumento, o que não se configurava como objeto de estudo para essa etapa da validação. Portanto, nos quadros que se apresentam em seguida, busca-se apresentar os índices alcançados para uma amostra do questionário e os comentários do pesquisador e orientador da pesquisa, destacando se o item se mantém para a próxima etapa da validação com ou sem observações, se ele já será transportado de forma revisada, ou ainda, se deve ser excluído do instrumento.

Após a indicação das amostras conforme tipo de concordância e decisão, apresentam-se os Índices Kappa alcançados nos itens do questionário, por exemplário.

Quadro 10 - Avaliação da instrução e escala das dimensões do questionário do estudante.

Tópico	(k) Concordância sobre a compreensão	Significado	Decisão
A instrução da dimensão 1	0,93	Concordância quase perfeita	Manutenção da instrução da dimensão 1
A escala da dimensão 1	0,97	Concordância quase perfeita	Manutenção da escala da dimensão 1
A instrução da dimensão 2	0,93	Concordância quase perfeita	Manutenção da instrução da dimensão 2
A escala da dimensão 2	0,97	Concordância quase perfeita	Manutenção da escala da dimensão 2
A instrução da dimensão 3	0,93	Concordância quase perfeita	Manutenção da instrução da dimensão 3
A escala da dimensão 3	0,93	Concordância quase perfeita	Manutenção da escala da dimensão 3

Fonte: Elaboração do autor.

O quadro 10 indica que todas as instruções e escala utilizadas nas três dimensões do questionário do estudante apresentaram-se com concordância quase perfeita e sendo assim foram mantidas para a próxima etapa de validação do instrumento.

Já os próximos quadros apresentam, por exemplário, os diferentes cenários de Índices Kappa no questionário do estudante para essa etapa de validação.

Quadro 11 - Exemplário da Avaliação dos itens das dimensões 1 a 3 do questionário do estudante.

(continua)

Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você acompanha as aulas em sua casa virtualmente devido a pandemia. (Dimensão 1)				
Item	(k) Concordância sobre a generalização	(k) Concordância sobre a clareza	Significado	Decisão
1. O tempo passa mais rápido nas aulas virtuais em comparação com as aulas presenciais.	0,81	0,85	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Manter o item como está para a próxima etapa da validação.
3. Gasto a maior parte das horas do meu dia com atividades da escola.	0,77	0,92	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Manter o item como está para a próxima etapa da validação, porém observar em análise fatorial se o item foi abrangente para as diferentes realidades do público-alvo.

Quadro 11 - Exemplário da Avaliação dos itens das dimensões 1 a 3 do questionário do estudante.

(conclusão)

Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você acompanha as aulas em sua casa virtualmente devido a pandemia. (Dimensão 1)				
Item	(k) Concordância sobre a generalização	(k) Concordância sobre a clareza	Significado	Decisão
7. Tenho dificuldades para planejar o meu tempo como estudante.	0,58	0,72	Generalização: Concordância moderada. Clareza: Concordância substancial.	Infere-se que o que pode ter provocado a concordância moderada para a generalização e a concordância substancial em clareza pode ser o fato de o item apresentar-se de forma não propositiva, opta-se pela exclusão do item.
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a aprendizagem num contexto virtual devido a pandemia. (Dimensão 2).				
Item	(k) Concordância sobre a generalização	(k) Concordância sobre a clareza	Significado	Decisão
3. Aprendo melhor por meio de aulas virtuais que por meio de aulas presenciais.	0,60	0,56	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância moderada.	Substituir a palavra “melhor” por “mais”. O item revisado é: Aprendo mais por meio de aulas virtuais que por meio de aulas presenciais.
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando o relacionamento entre professor e estudante num contexto virtual devido a pandemia. (Dimensão 3).				
3. Quando o professor faz uma pergunta eu participo respondendo oralmente.	0,91	0,79	Generalização: Concordância quase perfeita. Clareza: Concordância substancial.	Infere-se que a clareza deste item poderia ser mais bem avaliada. Nova redação: Quando o professor faz uma pergunta eu ligo o meu microfone e participo respondendo oralmente.

Fonte: Elaboração do autor.

Os quadros acima demonstram que o Índice Kappa nos tópicos de generalização e clareza para cada item transitaram em cinco circunstâncias: concordância quase perfeita para generalização e clareza; concordância substancial para generalização e concordância quase perfeita para clareza; concordância moderada para generalização e substancial para clareza; concordância substancial para generalização e concordância moderada para clareza e; concordância quase perfeita para generalização e concordância substancial para clareza.

Sobre a participação de todos os itens do questionário e suas respectivas decisões, conforme exemplário anterior, a tabela abaixo atualiza e resume a etapa de validação para cada item, inaugurando uma segunda versão.

Quadro 12 - Índices Kappa do questionário do estudante – 2ª Etapa, sendo G, Generalização e C, Clareza.

(continua)

ITEM	G (k)	C (k)	SIGNIFICADO	DECISÃO
Dimensão 1: Percepção de tempo no contexto de aulas presenciais e virtuais.				
1	0,81	0,85	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
2	0,81	1,0	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
3	0,77	0,92	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Mantido.
4	0,71	0,88	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Mantido.
5	0,80	1,00	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
6	0,83	0,92	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
7	0,58	0,72	Generalização: Concordância moderada. Clareza: Concordância substancial.	Eliminado.
8	0,80	0,85	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
Dimensão 2: Aprendizagem em ambiente virtual.				
1	0,75	1,00	Generalização: concordância substancial. Clareza: concordância quase perfeita.	Mantido.
2	0,67	0,85	Generalização: concordância substancial. Clareza: concordância quase perfeita.	Revisado.
3	0,60	0,56	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância moderada.	Revisado.
4	0,75	0,85	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Mantido.
5	0,79	0,81	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Mantido.
6	0,83	0,81	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.

Quadro 12 - Índices Kappa do questionário do estudante – 2ª Etapa, sendo G, Generalização e C, Clareza.

(conclusão)

ITEM	G (k)	C (k)	SIGNIFICADO	DECISÃO
Dimensão 2: Aprendizagem em ambiente virtual.				
7	0,96	0,96	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
8	0,96	0,93	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
9	0,75	0,81	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Mantido.
Dimensão 3: Relacionamento entre professor e estudante em salas de aulas virtuais.				
1	0,87	0,81	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
2	0,88	0,96	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
3	0,91	0,79	Generalização: Concordância quase perfeita. Clareza: Concordância substancial.	Revisado.
4	0,71	0,84	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Mantido.
5	0,87	1,00	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
6	1,00	0,96	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
7	0,96	0,86	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.

Fonte: Elaboração do autor.

Por ora, percebe-se que novamente os itens puderam ser mantidos, revisados ou eliminados conforme Índices Kappa obtidos e as respectivas inferências do pesquisador e seu orientador. Nesta etapa de validação, do questionário do estudante, 20 itens foram mantidos; 3 foram revisados e 1 foi eliminado.

2.3.3 Validação pelo público-alvo – Dados demográficos gerais dos professores

Assim como para os estudantes, a etapa de validação dos professores foi promovida por meio de um *link* virtual, já repercutido anteriormente. Neste espaço de respostas foram coletadas informações gerais a respeito do perfil dos participantes. Foram convidados professores das regiões Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil e, de fato, participaram 31 professores, sendo 1 de Santa Catarina, 3 de Goiás, 5 de Pernambuco, 6 de São

Paulo e 16 do Pará. Deste total de participantes, 12 lecionam no ensino fundamental séries iniciais, 7 no ensino fundamental séries finais e 12 atuam no ensino médio.

Dos 31 participantes, 23 indicaram as disciplinas que lecionam como professores, que são: 1 professor de matemática, 1 na disciplina de ensino religioso, 2 em história, 3 em língua estrangeira moderna, 7 em língua portuguesa e 7 em regência. Dois professores assinalaram a opção “outros”. Lê-se regência o professor que atua no 5º ano do ensino fundamental séries iniciais e que leciona todas as disciplinas, exceto, língua estrangeira moderna e educação física.

Sobre o nível de escolaridade dos professores participantes, 1 indicou possuir graduação tecnológica, 2 indicaram conclusão de mestrado (*Stricto Sensu*), 9 participantes assinalaram ter concluído graduação (bacharel ou licenciatura) e 13 destacaram que possuem, além da graduação, uma especialização *Lato Sensu*. Seis professores optaram em não responder à pergunta sobre titularidade.

Além das perguntas que desenharam o perfil dos participantes, foi perguntado aos professores sobre a forma de acesso à *internet* e os dispositivos utilizados ao lecionar em condições de sala de aula virtual. Sobre a forma de acesso à *internet*, 7 professores não responderam a essa pergunta e, do grupo que respondeu, 50% afirmaram que utilizaram *internet Wi-Fi* própria, o que corresponde a 12 participantes. Dez professores utilizaram *internet* emprestada pela escola, provavelmente os professores que lecionam em colégio de regime de internato; 1 professor afirmou lecionar com *internet Wi-Fi* emprestada; 1 professor utilizou a *internet* 3G ou 4G.

Sobre os dispositivos utilizados por este grupo de professores para lecionar, 1 docente assinalou utilizar computador emprestado; 1 com tablet emprestado; 6 utilizaram o computador oferecido pela escola e 17 professores utilizaram computador próprio. Seis professores não responderam qual dispositivo utilizaram para lecionar as aulas virtuais.

A taxa de adesão dos participantes às respostas do questionário atingiu 71%. Apesar do índice ser abaixo do obtido com o conjunto de estudantes participantes, ainda assim tornou esta etapa de validação cumprida considerando sua representatividade.

2.3.4 Validação pelo público-alvo – Resultado do questionário do professor

A seguir, serão apresentados os Índices Kappa (k) obtidos em cada dimensão e itens do questionário do professor. Reforça-se, conforme explica Damásio e Borsa (2017), que se o item obtém média ponderada zero, conclui-se que ele está sem concordância. Se a média obtida estiver entre zero e 0,19 o item tem concordância pobre, ou seja, os participantes que avaliaram

o questionário apontaram que aspectos de generalização e compreensão não estão presentes no instrumento. Caso a média ponderada esteja entre 0,20 e 0,39, item de concordância baixa; entre 0,40 e 0,59 o item está avaliado com concordância moderada; entre 0,60 e 0,79 o item obteve concordância substancial e 0,80 e 1,00, concordância quase perfeita. Em geral, os itens com concordância substancial e concordância quase perfeita foram mantidos para o instrumento oficial, ou revisados se o pesquisador e o orientador da pesquisa desejaram. Itens com concordância substancial, se foram mantidos no questionário em função da sua relevância e propósito para a pesquisa, permaneceram em observação quando passaram para a última etapa da validação, que foi por meio de tratamento estatístico das respostas dadas ao questionário pelo público-alvo.

Os professores, apesar de terem espaço para realizar observações por escrito a respeito de qualquer item, tecendo críticas ou comentários, não fizeram uso dessa possibilidade. Sendo assim, com os índices alcançados e os devidos julgamentos pelo autor e orientador da pesquisa, os itens foram avaliados de forma a serem excluídos do instrumento devido sua baixa concordância; revisado para ser mantido no rol de itens do questionário ou mantido para a próxima etapa de validação, com ou sem observações ou pontos de atenção.

Em seguida, apresenta-se a avaliação dos professores participantes sobre a instrução e a escala do questionário nas três dimensões.

Quadro 13 - Avaliação da instrução e escala das dimensões 1 a 3 do questionário do professor.

Tópico	(k) Concordância sobre a compreensão	Significado	Decisão
A instrução da dimensão 1	0,96	Concordância quase perfeita	Manutenção da instrução da dimensão 1.
A escala da dimensão 1	1,00	Concordância quase perfeita	Manutenção da escala da dimensão 1.
A instrução da dimensão 2	0,95	Concordância quase perfeita	Manutenção da instrução da dimensão 2.
A escala da dimensão 2	0,95	Concordância quase perfeita	Manutenção da escala da dimensão 2.
A instrução da dimensão 3	1,00	Concordância quase perfeita	Manutenção da instrução da dimensão 3.
A escala da dimensão 3	1,00	Concordância quase perfeita	Manutenção da escala da dimensão 3.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 13 indica que todas as instruções e escala do questionário foram mantidos pelo relevante índice de concordância obtido em cada avaliação. Dessa forma, eles seguiram com a mesma redação para a próxima etapa de validação do instrumento.

Os próximos quadros apresentam, por exemplário, os diferentes cenários de Índices Kappa no questionário do professor para essa etapa de validação.

Quadro 14 - Exemplário da avaliação dos itens das dimensões 1 e 2 do questionário do professor.

Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você acompanha as aulas em sua casa virtualmente devido a pandemia. (Dimensão 1).				
Item	(k) Concordância sobre a generalização	(k) Concordância sobre a clareza	Significado	Decisão
1. O tempo passa mais rápido nas aulas virtuais em comparação com as aulas presenciais.	0,64	0,89	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Mantido.
2. Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como professor.	0,95	1,00	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
8. A escola me exige mais coisas para fazer em menos tempo.	0,75	0,76	Concordância substancial para generalização e clareza	Revisado.
Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você acompanha as aulas em sua casa virtualmente devido a pandemia. (Dimensão 2).				
3. Ensino melhor por meio de aulas virtuais que por meio de aulas presenciais.	0,57	0,67	Generalização: Concordância moderada. Clareza: Concordância substancial.	Revisado.

Fonte: Elaboração do autor.

A tabela acima demonstra que o Índice Kappa nos tópicos de generalização e clareza para cada item transitaram em quatro circunstâncias: concordância quase perfeita para generalização e clareza; concordância substancial para generalização e concordância quase perfeita para clareza; concordância substancial para generalização e clareza e; concordância moderada para generalização e substancial para clareza. Não há itens exemplificados da dimensão 3 no quadro pelo fato de que todos seguem os mesmos critérios já indicados no exemplário.

Sobre a participação de todos os itens do questionário e suas respectivas decisões, conforme exemplário acima, a tabela abaixo atualiza e resume a etapa de validação para cada item, para o questionário do professor, criando assim, uma terceira versão do questionário.

Quadro 15 - Índices Kappa do questionário do professor – 2ª Etapa, sendo G, Generalização e C, Clareza.

ITEM	G (k)	C (k)	SIGNIFICADO	DECISÃO
Dimensão 1: Percepção de tempo no contexto de aulas presenciais e virtuais.				
1	0,64	0,89	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Mantido.
2	0,95	1,00	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
3	0,90	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
4	0,90	1,00	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
5	0,85	0,90	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
6	0,85	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
7	0,75	0,71	Concordância substancial para generalização e clareza.	Eliminado.
8	0,75	0,76	Concordância substancial para generalização e clareza.	Revisado.
Dimensão 2: Ensino em ambiente virtual.				
1	0,95	0,90	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
2	0,67	0,86	Generalização: Concordância substancial. Clareza: Concordância quase perfeita.	Revisado.
3	0,57	0,67	Generalização: Concordância moderada. Clareza: Concordância substancial.	Revisado.
4	0,67	0,67	Concordância substancial para generalização e clareza.	Revisado.
5	0,86	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
6	0,67	0,76	Concordância substancial para generalização e clareza.	Revisado.
7	1,00	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
8	0,95	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
9	0,95	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
Dimensão 3: Relacionamento entre professor e estudante em salas de aulas virtuais.				
1	0,90	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
2	1,00	1,00	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
3	0,90	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
4	0,90	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
5	0,90	0,95	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
6	0,95	1,00	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.
7	0,86	0,90	Concordância quase perfeita para generalização e clareza.	Mantido.

Fonte: Elaboração do autor.

Por ora, percebeu-se que novamente os itens puderam ser mantidos, revisados ou eliminados conforme Índices Kappa obtidos e posteriores julgamentos pelo pesquisador e seu orientador. Nesta etapa de validação, do questionário do professor, 18 itens foram mantidos; 5 foram revisados e 1 foi eliminado.

2.4 Evidências de validade interna dos instrumentos pelo público-alvo

A terceira e última etapa de validação dos questionários dos estudantes e dos professores consistiu na aplicação dos mesmos ao público que se destina, mas agora com validação estatística interna dos itens, com o objetivo de verificar três variáveis importantes para assim dar sequência na aplicação oficial do questionário.

A primeira é o KMO, Kaiser-Meyer-Olkin. Pasquali (2012, p. 40), aponta, de forma a ser, para esse estudo, os parâmetros para a avaliação das dimensões: “Se todas as variáveis têm fatores em comum, então elas se relacionam muito entre si [...]” Dessa forma, define que os valores do KMO dessa forma: 0,90 como maravilhoso; 0,80 como meritório; 0,70 mediano; 0,60 medíocre, ou ainda, modesto; 0,50 miserável e abaixo de 0,50, inaceitável.

A segunda variável que se observou nessa análise, é a de correlações, ou seja, o quanto os itens tratam do mesmo assunto entre si e não se encontram isolados dentro da dimensão aferida.

A terceira variável que esta pesquisa considerou foi o Índice de Confiabilidade *Cronbach*. O objetivo desse índice, em especial, é obter cargas fatoriais que revelem o quanto os itens avaliam o que de fato pretende ser avaliado. Infere-se que quanto maior o Alfa de *Cronbach*, melhor está o comportamento de um item ou uma dimensão onde ele se encontra. (DAMÁSIO; BORSA, 2017).

Participaram dessa etapa de validação, 350 estudantes, sendo, 1 do Mato Grosso do Sul (MS), 1 do Rio Grande do Norte (RN), 120 do Rio Grande do Sul (RS) e 223 de Rondônia (RO), sendo a grande maioria das turmas de 6º ano, estudantes de colégios que oferecem até o terceiro ano do ensino médio. Do grupo de professores, participaram 593 professores, sendo, 1 representante dos estados da Bahia (BA), MS, Minas Gerais (MG), Pará (PA), Rio de Janeiro (RJ) e RN; 3 docentes de Goiás (GO); 7 de Santa Catarina (SC); 14 de RO; 30 do RS e 533 de São Paulo (SP). A maioria dos professores participantes são regentes, que atuam em turmas de quinto ano e, no caso de professores especialistas para uma área, os de língua portuguesa formaram o grupo com maior volume percentual de participantes. Para elucidar os resultados

da última etapa de validação do instrumento, optou-se em apresentar as informações na abordagem das três dimensões do questionário.

Tabela 2 - Índice KMO, Alfa de *Cronbach* e Correlações das dimensões 1 a 3 do questionário do estudante.

Índice KMO		
Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3
0,657	0,653	0,723
Alfa de <i>Cronbach</i>		
0,555	0,677	0,636
Itens que não se correlacionaram		
1, 3 e 7	1, 2, 6, 7, 8 e 9	4 e 6

Fonte: Elaboração do autor.

Percebe-se que uma grande quantidade de itens, apesar dos índices KMO e Alfa de *Cronbach* satisfatórios, não apresentaram correlação entre si e por esse motivo foram revisados para compor o instrumento na sua versão final. Essa revisão, por sua vez, poderia ser no sentido de substituir o item, modificá-lo ou ainda o excluir. Assim, o quadro a seguir indica as decisões apontadas para cada item, com suas respectivas cargas fatoriais, visando a melhoria das correlações, o que também impactou na melhoria do KMO e do Alfa de *Cronbach*, posteriormente.

Quadro 16 - Decisões acerca de cada item do questionário do estudante – Etapa de validação estatística.

(continua)

Dimensão 1: Percepção de tempo no contexto de aulas virtuais.		
ITEM	Carga fatorial	DECISÃO
1	- 0.152	Eliminado. Novo item.
2	- 0.940	Mantido.
3	- 0.290	Eliminado. Novo item.
4	- 0.500	Mantido.
5	- 0.429	Revisado.
6	- 0.464	Revisado.
7	0.130	Eliminado. Novo item.
Dimensão 2: Aprendizagem em ambiente virtual.		
1	- 0.310	Eliminado. Novo item.
2	- 0.031	Eliminado. Novo item.
3	- 0.716	Eliminado. Novo item.
4	0.726	Revisado.

Quadro 16 - Decisões acerca de cada item do questionário do estudante – Etapa de validação estatística.

(conclusão)

Dimensão 2: Aprendizagem em ambiente virtual.		
5	- 0.634	Mantido.
6	- 0.007	Mantido.
7	- 0.054	Eliminado. Novo item.
8	- 0.116	Eliminado
9	- 0.268	Eliminado.
Dimensão 3: Interações entre professor e estudante em ambiente virtual.		
1	0.542	Mantido.
2	0.753	Mantido.
3	0.639	Mantido.
4	0.190	Eliminado. Novo item.
5	0.529	Mantido.
6	0.210	Eliminado. Novo item.
7	0.504	Revisado.

Fonte: Elaboração do autor.

Como a próxima etapa de manuseio do questionário já se referia à aplicação oficial do instrumento, é possível que algum item novo, não testado anteriormente em nenhuma fase de validação, veio a ser excluído do instrumento oficial e das análises da pesquisa se não obtiveram cargas fatoriais seguras para a qualidade do questionário e suas análises.

O questionário, na sua versão final, depois de todas as etapas de validação e decisões construídas nesse período, é o apresentado no quadro a seguir:

Quadro 17 - Questionário do Estudante – Versão para aplicação final.

(continua)

Dimensão 1: Organização do tempo do estudante.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você acompanha as aulas em sua casa virtualmente devido a pandemia.	
Nas aulas virtuais o tempo passa mais rápido o que me exige ser organizado.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como estudante.	
Nos dias em que tenho aulas virtuais, consigo fazer mais atividades escolares.	
Sou pontual nos horários de aula.	
Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares.	
Prefiro finalizar as tarefas da escola o mais breve possível, sem deixá-las para depois.	
Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia.	
Por causa das aulas virtuais tenho mais tempo livre.	
Dimensão 2: Aprendizagem em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a aprendizagem num contexto virtual devido a pandemia.	
Adoto estratégias pessoais de estudo para melhorar rendimento nas aulas virtuais.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Com as aulas virtuais me sinto desafiado a aprender de formas diferentes.	
Atividades em grupo na sala de aula virtual me ajudam a aprender.	

Quadro 17 - Questionário do Estudante – Versão para aplicação final.

(conclusão)

Dimensão 2: Aprendizagem em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a aprendizagem num contexto virtual devido a pandemia.	
Me sinto mais confiante aprendendo por meio de aulas presenciais que por meio de aulas virtuais.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Tenho dificuldades para aprender usando ambientes virtuais.	
Percebo que estou preparado para ir para a série seguinte na escola considerando o que aprendi por meio das aulas virtuais.	
Nas aulas virtuais aprendo mais quando o professor usa exemplos.	
Dimensão 3: Relacionamento entre estudantes e professores em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a interação com os seus professores por meio do contexto de aulas em ambiente virtual.	
Consigo tirar as minhas dúvidas com os professores no <i>chat</i> da sala virtual.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Quando preciso, ligo o meu microfone na sala virtual e tiro as minhas dúvidas com os professores.	
Quando o professor faz uma pergunta eu ligo o meu microfone e participo respondendo oralmente.	
Meus professores interagem comigo nos momentos em que me vejo com dificuldades para acompanhar as aulas virtuais.	
Meus professores são afetuosos comigo, mesmo virtualmente.	
Meu professor se preocupa com o meu rendimento nas aulas virtuais.	
Considerando as pessoas que tenho contato, percebo que os meus professores procuram ser um apoio significativo para mim em meus estudos.	

Fonte: Elaboração do autor.

Para o questionário do professor, apresenta-se também o comportamento dos itens a partir das três dimensões do instrumento, conforme tabela a seguir.

Tabela 3 - Índice KMO, Alfa de Cronbach e Correlações das dimensões 1 a 3 do questionário do professor.

Índice KMO		
Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3
0,607	0,664	0,634
Alfa de Cronbach		
0,468	0,551	0,610
Itens que não se correlacionaram		
1, 5 e 7	1, 2, 3, 6 e 8	6

Fonte: Elaboração do autor.

Assim como no questionário do estudante, o questionário do professor também obteve cargas fatoriais que indicam a necessidade de revisão de diversos itens. Com o objetivo de atender essa demanda, o questionário do professor teve o seguinte mapeamento na sua última etapa de validação:

Quadro 18 - Decisões acerca de cada item do questionário do professor – Etapa de validação estatística.

Dimensão 1: Organização do tempo do professor.		
ITEM	Carga fatorial	DECISÃO
1	- 0.035	Eliminado. Novo item.
2	0.297	Mantido.
3	0.870	Revisado.
4	0.509	Mantido.
5	- 0.287	Revisado.
6	0.449	Revisado.
7	0.364	Eliminado. Novo item.
Dimensão 2: Ensino em um contexto de sala de aula virtual		
1	- 0.287	Revisado.
2	- 0.114	Revisado.
3	- 0.229	Mantido.
4	0.591	Mantido.
5	- 0.527	Eliminado. Novo item.
6	- 0.027	Mantido.
7	- 0.596	Eliminado. Novo item.
8	- 0.274	Excluído.
9	- 0.553	Excluído.
Dimensão 3: Interação entre estudantes e professores em um contexto de sala de aula virtual.		
1	0.312	Mantido.
2	0.849	Mantido.
3	0.956	Mantido.
4	0.391	Eliminado. Novo item.
5	0.620	Mantido.
6	0.289	Eliminado. Novo item.
7	0.396	Revisado.

Fonte: Elaboração do autor.

A partir desse quadro acima, que indica os itens que foram mantidos, excluídos, revisados ou inéditos para o instrumento, a seguir estão os itens considerando a última etapa da validação do instrumento. Era previsto que com a aplicação oficial do questionário alguns itens precisassem ser excluídos, caso não alcançassem carga fatorial suficiente. Essa organização de dados foi realizada em um processo de lapidação e, novamente, escolhas por parte do pesquisador e do orientador.

Quadro 19 - Questionário do Professor – Versão para aplicação final.

(continua)

Dimensão 1: Organização do tempo do professor.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você leciona virtualmente, devido a pandemia.	
Nas aulas virtuais o tempo passa mais rápido o que me exige ser organizado.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como professor.	
Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares.	
Sou pontual nos horários de trabalho.	
Divido o meu dia entre horas para as atividades virtuais e horas para momentos livres.	

Quadro 19 - Questionário do Professor – Versão para aplicação final.

(conclusão)

Dimensão 1: Organização do tempo do professor.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você leciona virtualmente, devido a pandemia.	
Prefiro finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível, sem deixá-las para o dia seguinte.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia.	
Por causa das aulas virtuais tenho mais tempo livre.	
Dimensão 2: Ensino em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando o ensino num contexto virtual devido a pandemia.	
Uso recursos didáticos diversos (<i>slides</i> , filmes, música, etc) no ensino em aulas virtuais.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Me sinto mais confiante ensinando por meio de aulas presenciais que por meio de aulas virtuais.	
Tenho dificuldades para ensinar usando ambientes virtuais.	
Percebo que estou preparando os meus estudantes para irem para a série seguinte na escola considerando o que transmiti nas aulas virtuais.	
Promovo atividades em grupo para os estudantes em sala de aula virtual.	
Sugiro aos estudantes pesquisas na <i>internet</i> complementares à aula.	
Ensino técnicas de estudo para que os alunos melhorem seus rendimentos nas aulas virtuais.	
Dimensão 3: Interação entre estudantes e professores em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a interação com os seus estudantes por meio do contexto de aulas em ambiente virtual.	
Tiro as dúvidas dos meus estudantes pelo <i>chat</i> da sala virtual.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Incentivo os estudantes a ligarem o microfone e tirarem as suas dúvidas oralmente.	
Faço perguntas aos estudantes e estímulo a participação deles oralmente.	
Busco conversar com os estudantes sobre o rendimento deles em sala de aula virtual.	
Meus estudantes são afetuosos comigo, mesmo virtualmente.	
Interajo com os estudantes nos momentos em que percebo que eles estão com dificuldades para acompanhar as aulas virtuais.	
Procuro ser um apoio significativo para aos alunos no percurso dos seus estudos.	

Fonte: Elaboração do autor.

Aponta-se que em função do rearranjo dos itens da dimensão 1, ela recebeu uma nova constituição, passando a chamar-se “Organização do Tempo”, tanto para o questionário dos professores quanto para o questionário dos estudantes. Igualmente a respeito da dimensão 3, onde o termo “relacionamento” foi substituído por “interação”.

2.5 Instrumentos de pesquisa aplicados e repercussão estatística

Apesar de o instrumento ter a sua versão final para aplicação no mês de agosto de 2021, advinda das etapas de validação anteriores, é salutar a indicação de como o instrumento se

comportou em ocasião da sua aplicação oficial para os grupos de participantes pretendidos. Pode-se afirmar, inclusive, que a versão final deste instrumento passou a ser resultado da última aplicação e não mais a versão obtida, também confiavelmente, em ocasião da terceira e última etapa de validação considerada no tópico anterior.

Os participantes da pesquisa serão especificados no próximo capítulo, porém, apenas antecipa-se que as análises estatísticas obtidas a seguir, que encerram o desenho deste instrumento de pesquisa, são resultado da aplicação do mesmo para 31.946 estudantes de 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e 5.839 professores das mesmas séries, presentes em 26 estados brasileiros. O sistema utilizado para se obter tal refinamento estatístico foi o “*X Factor*” na sua versão gratuita, 11.05.01.

A começar pelo questionário dos professores, três itens não obtiveram cargas fatoriais satisfatórias e foram excluídos da análise deste estudo, sendo dois na dimensão “Organização do Tempo” e um na dimensão “Ensino em um contexto de sala de aula virtuais”, foram eles, respectivamente: “Nas aulas virtuais o tempo passa mais rápido o que me exige ser organizado”; “Por causa das aulas virtuais tenho mais tempo livre” e “Me sinto mais confiante ensinando por meio de aulas presenciais que por meio de aulas virtuais”. Portanto, salienta-se que os itens mencionados não farão parte da discussão dos resultados. Ratifica-se que na dimensão 3 nenhum item obteve cargas fatoriais abaixo de 0.300, de modo que todos os itens, antes validados, permaneceram no instrumento. A próxima tabela aponta algumas variáveis que, desde já, presumem um intervalo de confiança de 95%, já excluídos os itens 1 e 8, da dimensão 1 e item 2 da dimensão 2.

Pelos autores já mencionados, vale destacar que o Índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) retrata o quão comum os itens são, entre si, de modo a constituírem satisfatoriamente a dimensão avaliada. Seu índice deve ser acima de 0.500 para se constituir com qualidade. Sobre a variância explicada, pode ser definida como um índice decimal ou ainda percentual que representa o quanto o conjunto de itens explica a dimensão elaborada. Quanto mais próximo de 100%, melhor é a explicação que o conjunto de itens dá a uma dimensão. Pelo fato de se tratar de um instrumento que explora um comportamento humano, aproximar-se de 100% é uma tarefa complexa. Já sobre as cargas fatoriais, também exemplificadas na tabela, é importante que elas se apresentem com índices acima de 0.300, afirmando assim a sua qualidade quanto a mensurar o que de fato se busca avaliar na dimensão construída, o que afeta a comunalidade, que é o quanto cada item se relaciona à dimensão elaborada.

Conforme Pasquali (2012, p. 80), “o conjunto de itens que compõem o fator [aqui estamos chamando de dimensão] deve dar conta do conceito teórico que o fator representa” e,

utilizando o Comrey (1973), o autor classifica a comunalidade entre dimensão e itens em “pobre” quando essa relação atinge 0,32 ou 10%; “razoáveis” quando está em 0,45 ou 20%; “boas”, 0,55 ou 30%; “muito boas”, 0,63 ou 40% e “excelentes” quando estabelece um índice 0,71 ou 50%. A diferença entre KMO e Comunalidade é que enquanto o KMO entrega um índice de variância e confiança advindo do conjunto de itens, a Comunalidade faz a mesma avaliação, porém, item por item.

Tabela 4 - Informações estatísticas acerca do questionário do professor – Versão Final.

Questionário do Professor – Dimensão 1 – Organização do Tempo		
KMO: 0,821 (0,805 – 0,832)		
Variância Explicada: 0,61		
Item	Carga Fatorial	Comunalidade
2	0.933	0.870
3	0.982	0.964
4	0.748	0.560
5	0.440	0.193
6	0.637	0.406
7	0.649	0.422
Questionário do Professor – Dimensão 2 – Ensino em um contexto de sala de aula virtual		
KMO: 0,792 (0,754 – 0,812)		
Variância Explicada: 0,61		
Item	Carga Fatorial	Comunalidade
1	0.590	0.349
3	0.441	0.194
4	0.561	0.315
5	0.458	0.209
6	0.772	0.597
7	0.755	0.570
Questionário do Professor – Dimensão 3 – Interação entre professores e estudantes em um contexto de sala de aula virtual		
KMO: 0,777		
Variância Explicada: 0,66		
Item	Carga Fatorial	Comunalidade
1	0.373	0.139
2	0.824	0.678
3	0.884	0.781
4	0.684	0.468
5	0.745	0.556
6	0.940	0.884
7	0.942	0.887

Fonte: Elaboração do autor.

A partir da tabela acima, conclui-se estatisticamente que as três dimensões do questionário do professor ofereceram segurança para tratamento de informações, por considerar: índices KMO categorizados como bons; variância explicada satisfatória e cargas fatoriais que acreditam, no sentido de acreditação, que os itens responderam as dimensões elaboradas para este estudo. Ainda sobre os índices KMO, é perceptível que a exclusão dos

itens referidos anteriormente possibilitou o aumento da confiança na análise das informações. Na dimensão 1, a exclusão dos itens 1 e 8 permitiram que o KMO saísse de 0,607 e atingisse 0,821. Na dimensão 2, a exclusão do item 2 possibilitou que o KMO saísse de 0,664 e atingisse 0,792. Dessa forma, o questionário do professor em sua versão final, assim como os itens que serão considerados para a análise de informações, estão demonstrados no quadro abaixo. Já os índices de comunalidade indicam que 6 itens estão categorizados como pobres; 3 razoáveis; 4 bons; 1 muito bom e 5 excelentes.

Quadro 20 - Questionário do Professor – Versão final.

Dimensão 1: Organização do tempo do professor.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você leciona virtualmente, devido a pandemia.	
Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como professor.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares.	
Sou pontual nos horários de trabalho.	
Divido o meu dia entre horas para as atividades virtuais e horas para momentos livres.	
Prefiro finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível, sem deixá-las para o dia seguinte.	
Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia.	
Dimensão 2: Ensino em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando o ensino num contexto virtual devido a pandemia.	
Uso recursos didáticos diversos (<i>slides</i> , filmes, música, etc) no ensino em aulas virtuais.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Tenho dificuldades para ensinar usando ambientes virtuais.	
Percebo que estou preparando os meus estudantes para irem para a série seguinte na escola considerando o que transmiti nas aulas virtuais.	
Promovo atividades em grupo para os estudantes em sala de aula virtual.	
Sugiro aos estudantes pesquisas na <i>internet</i> complementares à aula.	
Ensino técnicas de estudo para que os alunos melhorem seus rendimentos nas aulas virtuais.	
Dimensão 3: Interação entre estudantes e professores em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a interação com os seus estudantes por meio do contexto de aulas em ambiente virtual.	
Tiro as dúvidas dos meus estudantes pelo <i>chat</i> da sala virtual.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Incentivo os estudantes a ligarem o microfone e tirarem as suas dúvidas oralmente.	
Faço perguntas aos estudantes e estímulo a participação deles oralmente.	
Busco conversar com os estudantes sobre o rendimento deles em sala de aula virtual.	
Meus estudantes são afetuosos comigo, mesmo virtualmente.	
Interajo com os estudantes nos momentos em que percebo que eles estão com dificuldades para acompanhar as aulas virtuais.	
Procuro ser um apoio significativo para os alunos no percurso dos seus estudos.	

Fonte: Elaboração do autor.

Considerando agora o questionário do estudante e seguindo o mesmo sistema e conceitos teóricos demonstrados anteriormente, pode-se afirmar que dois itens do questionário não obtiveram índices satisfatórios, de modo que foram excluídos da análise final, sendo o item 8 da dimensão 1, “Por causa das aulas virtuais tenho mais tempo livre” e o item 4 da dimensão 2, “Me sinto mais confiante aprendendo por meio de aulas presenciais que por meio de aulas virtuais”. Na dimensão 3 nenhum item foi excluído da versão final do questionário. O intervalo de confiança da análise estatística é de 95%.

Tabela 5 - Informações estatísticas acerca do questionário do estudante – Versão Final.

Questionário do Estudante – Dimensão 1 – Organização do Tempo		
KMO: 0.844 (0.814 – 0.860)		
Variância Explicada: 0.48		
Item	Carga Fatorial	Comunalidade
1	0.379	0.144
2	0.828	0.685
3	0.473	0.224
4	0.598	0.358
5	0.875	0.766
6	0.613	0.375
7	0.603	0.364
Questionário do Estudante – Dimensão 2 – Aprendizagem em um contexto de sala de aula virtual		
KMO: 0.738 (0.694 – 0.763)		
Variância Explicada: 0.38		
Item	Carga Fatorial	Comunalidade
1	0.631	0.398
2	0.522	0.272
3	0.389	0.151
5	0.364	0.132
6	0.651	0.423
7	0.497	0.247
Questionário do Estudante – Dimensão 3 – Interação entre estudantes e professores em um contexto de sala de aula virtual		
KMO: 0.804 (0.815 – 0.856)		
Variância Explicada: 0.53		
Item	Carga Fatorial	Comunalidade
1	0.554	0.307
2	0.699	0.489
3	0.590	0.348
4	0.756	0.572
5	0.708	0.501
6	0.774	0.599
7	0.729	0.531

Fonte: Elaboração do autor.

A análise de alguns pontos do processamento estatístico indica que o questionário do estudante, mesmo com variâncias explicadas menores que do questionário do professor, se constituiu como um instrumento confiável e seguro para a posterior análise dos resultados. Por um momento julgou a possibilidade de subtrair o item 1 da dimensão 1 (“Nas aulas virtuais o

tempo passa mais rápido o que me exige ser organizado”), assim como aconteceu para o questionário do professor, porém, a interferência da sua retirada não alteraria significativamente o Alfa de *Cronbach*, que indica o quanto o instrumento é confiável, inclusive se fosse aplicado novamente para outro grupo. Com o item 1, o referido alfa é de 0.741, sem o item 1 o alfa seria de 0.749. Julga-se que a diferença é pequena e que não justificaria a sua eliminação, bem como colabora para o cotejo com a teoria da Aceleração Social por se tratar de um item singular para esse estudo.

Ao comparar o KMO antes da aplicação final, logo depois das etapas de validação mensuradas nesse estudo e depois da aplicação final, em agosto de 2021, percebeu-se evolução dos seus propósitos, a partir dos itens excluídos nas dimensões 1 e 2. A dimensão 1 tinha um KMO de 0.657, enquanto na última aplicação oficial passou a ter 0.844. A dimensão 2 tinha um KMO de 0.653 e, em seguida, pontuou com 0.738.

Já sobre a comunalidade, 13 itens apresentaram-se categoricamente como pobres; 2 razoáveis; 3 bons; 1 muito bom e 1 excelente. Apesar deste índice não se apresentar como se buscava, é importante destacar que para a continuidade dos estudos recorreu-se ao total das variáveis analisadas e não apenas a um indicador. Por isso, ao analisar o todo do comportamento estatístico, deu-se sequência ao questionário e aos estudos propostos.

Apresenta-se a seguir o questionário do estudante em sua versão final, aquela que subsidiou este estudo.

Quadro 21 - Questionário do Estudante – Versão final.

(continua)

Dimensão 1: Organização do tempo.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando os dias que você acompanha as aulas em sua casa virtualmente devido a pandemia.	
Nas aulas virtuais o tempo passa mais rápido o que me exige ser organizado.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como estudante.	
Nos dias em que tenho aulas virtuais, consigo fazer mais atividades escolares.	
Sou pontual nos horários de aula.	
Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares.	
Prefiro finalizar as tarefas da escola o mais breve possível, sem deixá-las para depois.	
Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia.	

Quadro 21 - Questionário do Estudante – Versão final.

(conclusão)

Dimensão 2: Aprendizagem em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a aprendizagem num contexto virtual devido a pandemia.	
Adoto estratégias pessoais de estudo para melhorar rendimento nas aulas virtuais.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Com as aulas virtuais me sinto desafiado a aprender de formas diferentes.	
Atividades em grupo na sala de aula virtual me ajudam a aprender.	
Tenho dificuldades para aprender usando ambientes virtuais.	
Percebo que estou preparado para ir para a série seguinte na escola considerando o que aprendi por meio das aulas virtuais.	
Nas aulas virtuais aprendo mais quando o professor usa exemplos.	
Dimensão 3: Relacionamento entre estudantes e professores em um contexto de sala de aula virtual.	
Pergunta geral: Indique o quanto você concorda ou discorda com cada frase a seguir, considerando a interação com os seus professores por meio do contexto de aulas em ambiente virtual.	
Consigo tirar as minhas dúvidas com os professores no <i>chat</i> da sala virtual.	Discordo totalmente Discordo Concordo Concordo totalmente
Quando preciso, ligo o meu microfone na sala virtual e tiro as minhas dúvidas com os professores.	
Quando o professor faz uma pergunta eu ligo o meu microfone e participo respondendo oralmente.	
Meus professores interagem comigo nos momentos em que me vejo com dificuldades para acompanhar as aulas virtuais.	
Meus professores são afetuosos comigo, mesmo virtualmente.	
Meu professor se preocupa com o meu rendimento nas aulas virtuais.	
Considerando as pessoas que tenho contato, percebo que os meus professores procuram ser um apoio significativo para mim em meus estudos.	

Fonte: Elaboração do autor.

A partir da apresentação das informações via tratamento estatístico, conclui-se que os instrumentos estão aptos para ancorar os resultados e discussões necessárias para este estudo, bem como oportunizar a sua replicação para diferentes fins por outros pesquisadores e comunidades científicas, sem o compromisso inicial de oferecer os mesmos índices estatísticos, pois eles podem flutuar assim como modificaram-se no próprio delineamento deste estudo. Os nomes dos questionários propostos a professores e estudantes passam a ser, respectivamente: Instrumento de análise do comportamento do professor sobre organização do tempo, ensino e interação com os estudantes em um ambiente de sala de aula virtual e, Instrumento de análise do comportamento do estudante sobre organização do tempo, aprendizagem e interação com os professores em um ambiente de sala de aula virtual.

3 INFORMAÇÕES ADQUIRIDAS POR MEIO DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O texto a seguir compreende a apresentação das informações obtidas por meio da aplicação dos instrumentos outrora elaborados e validados, concentrando-se na exposição destas informações, inicialmente dos professores: volume e perfil dos participantes da pesquisa; distribuição dos participantes da pesquisa por Unidades Federativas; quantidade de escolas versus volume de participantes; forma de acesso à *internet* em ocasião das aulas virtuais; ferramentas tecnológicas utilizadas para lecionar e escores gerais da dimensão organização do tempo por estado brasileiro.

A partir dessa apresentação, um subtópico elucidará, a partir dos fundamentos da teoria da Aceleração Social, o recorte de pesquisa optado, escolhendo, por fim, oito cidades brasileiras que servirão como base para a discussão dos resultados futuros. Assim, após a explanação destas escolhas, apresentam-se em seguida os escores quanto à dimensão organização do tempo do questionário dos professores nos estados participantes da pesquisa e nas oito cidades brasileiras selecionadas; escores da dimensão organização do tempo versus volume de aulas semanais; escores da dimensão organização do tempo, item a item do questionário.

A apresentação das informações relacionadas às participações dos estudantes, considera: quantidade de estudantes participantes por estado; forma de acesso à *internet*; ferramentas tecnológicas utilizadas para acompanhar as aulas virtuais; escores gerais na dimensão organização do tempo; escores da dimensão organização do tempo relacionada ao tempo, em anos, que o estudante frequenta a mesma escola; escores da dimensão organização do tempo por estado e, também, nas oito cidades selecionadas para o estudo pormenorizado, assim como já exposto para os professores.

Por último, este capítulo apresenta uma comparação entre os escores de professores e estudantes na dimensão organização do tempo. Essa comparação apresenta-se de modo a revelar a maneira em que as informações podem, responsabilmente, serem comparadas.

3.1 Informações sobre o perfil dos participantes

Dos dias 9 a 31 de agosto de 2021, os instrumentos anteriormente validados foram aplicados por meio de uma plataforma de pesquisas virtual. Após leitura e anuência aos termos de consentimento e assentimento, 31946 estudantes de 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e 5839 professores que lecionam nesse mesmo intervalo de séries,

responderam ao questionário. Esse grupo distribuiu-se por 26 estados brasileiros, exceto o Piauí (PI).

3.1.1 Perfil dos professores participantes

Considerando inicialmente o perfil dos 5839 professores brasileiros participantes, 42,30% (2470) lecionam de 16 a 25 aulas por semana; 32,72% (1911) ensinam em 26 a 40 aulas semanais; 11,95 (698) em até 15 aulas por semana; 10,20% (596) de 41 a 50 aulas por semana e; 2,80% (164) lecionam mais de 50 aulas na semana. Infere-se que provavelmente boa parte dos professores participantes atuam no 5º ano do ensino fundamental, justamente o grupo que leciona, normalmente, até 25 aulas por semana.

Sobre o nível de escolaridade dos professores participantes, 50% (2914) afirmaram ter graduação, sendo bacharelado ou licenciatura; 41% (2381) com especialização *Lato Sensu*; 5% (315) com mestrado; 1% (94) com graduação tecnológica e menos de 1% (46) com doutorado. Apesar de a rede participante da pesquisa não apresentar professores atuantes na educação básica com formação até o ensino médio, Carvalho (2018) relata que em 2017 havia 31,1% de professores que tinham até o ensino médio completo ensinando nas redes privadas de ensino no Brasil. Índice superior às escolas municipais e estaduais, exceto se comparado com os seus números brutos.

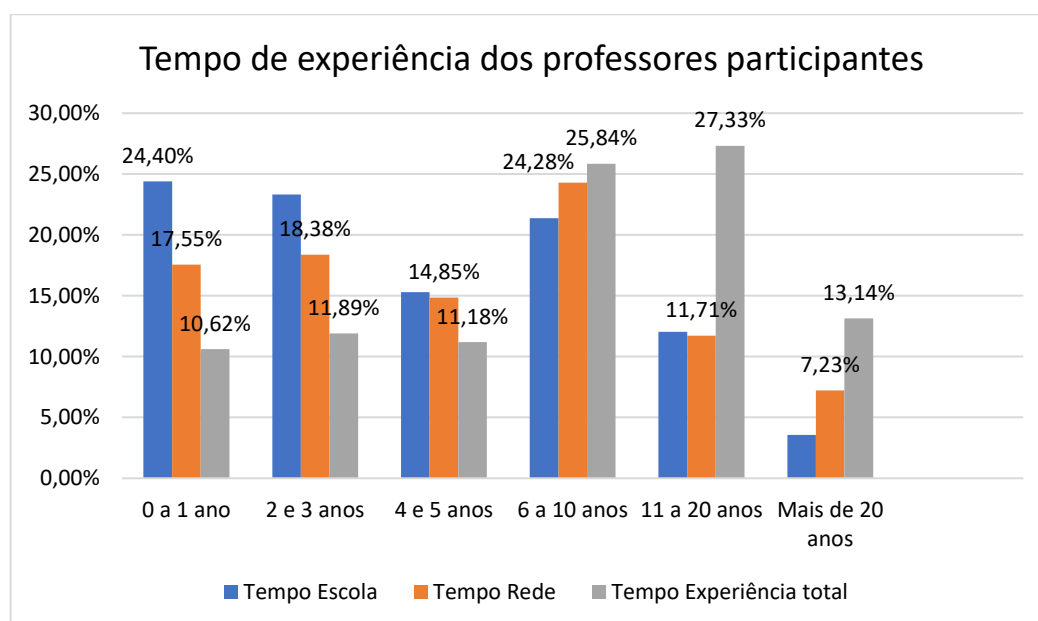
A região Centro-Oeste e Sudeste do Brasil são as que apresentam maior percentual de professores com nível superior, estejam eles em escolas municipais, estaduais ou privadas. Já sobre aspectos voltados à pós-graduação, os índices saltaram de 24,2% a 35,9% de professores titulados no intervalo de 2009 a 2017. Semelhante à rede educacional participante da pesquisa, a grande maioria dos professores do Brasil possuía, em 2017, pelo menos uma especialização (95,4%) a considerar escolas municipais, estaduais e privadas. Próximo a 1% está o volume de professores que têm doutorado, que atuam, especialmente, no segmento do ensino médio. Se comparados com as informações do relatório “Perfil do professor da Educação Básica”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), proposto por Carvalho (2018), o grupo de professores participantes da pesquisa é semelhante nos percentuais de titulação sobre graduação e diferente quanto ao volume de professores atuantes com formação até o ensino médio, o que na rede educacional pesquisada não se aplica.

Ainda sobre o grupo de professores participantes da pesquisa que se apresentou, 70,73% (4130) responderam que atuam em apenas uma escola; 21,22% (1239) lecionam em duas escolas e 8,05% (470) trabalham em mais de duas escolas. Em tempo, a considerar como

exemplo o estado de São Paulo, a configuração da rede participante da pesquisa não tem um comportamento padrão quanto ao volume de escolas que um docente trabalha se comparado com a rede estadual de ensino. Em recente estudo sobre a precarização do trabalho docente, especialmente sobre a região metropolitana de Campinas (SP), Venco (2021) aponta que a jornada indefinida dos professores, que por sua vez buscam diferentes escolas para lecionar e assim sobreviver, é comparável aos desafios dos motoristas de Uber: volume de trabalho, certificação, desregulamentação de horas, entre outros. Além de os professores terem que trabalhar em mais de uma escola, muitos ainda não atuam, apesar de suas formações acadêmicas, justamente pelo fato de o estado de São Paulo reconfigurar as suas vagas desde 1999. Neste ano o estado tinha 204.776 docentes, sendo 73% efetivos. Já em 2019, a Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo tinha 76% dos professores já efetivados, porém, com 50 mil postos de trabalho a menos se comparado com 1999 (VENCO, 2021). Essa realidade acentua a precarização docente e distancia, ainda mais, as formas de trabalho entre rede pública e privada, a considerar, especialmente, a participante desta investigação como exemplificado nos números.

Os professores também foram questionados, nas perguntas que antecediam as três dimensões do instrumento propriamente elaborado para a finalidade dessa pesquisa, sobre: tempo que atuam na mesma escola; tempo que atuam na rede educacional em questão e; tempo de trabalho como professor. O gráfico a seguir elucida as respostas dadas pelos professores participantes.

Gráfico 1 - Tempo de experiência dos professores participantes.



Fonte: Elaboração do autor.

As colunas do gráfico indicam que os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, afirmaram ter entre 6 e 10 anos de experiência como professor na rede educacional participante da pesquisa. Já quanto à experiência docente como um todo, independentemente de ser na mesma rede educacional ou ainda na mesma escola, professores entre 11 e 20 anos de atuação foram os que mais participaram da pesquisa. Sobre o tempo de atuação na mesma escola, apresentaram-se predominantemente professores que estão atuando no percurso de seu primeiro ano de docência, o que não indica necessariamente o primeiro ano de experiência profissional.

Os professores que entraram na escola em 2021 foram surpreendidos, em curso, às demandas da atividade docente em contexto pandêmico, da Covid-19. Provavelmente tiveram que adaptar-se com as novas exigências, sobretudo o ensinar por meio de ferramentas digitais, em um momento quando todos os estudantes acompanhavam as aulas de suas casas e em outro episódio quando parte da turma estava na escola, presencialmente, e a outra parte em casa, assistindo virtualmente. O fato de 24,40% dos professores estarem no seu primeiro ano na escola quando participaram desta pesquisa, não significa que estejam no mesmo intervalo de experiência quanto à sua vida docente como um todo. Ainda assim, diante do formato administrativo singular de cada escola, coube ao professor o cuidado com a sua própria adaptação e se tratando de organização do tempo, por exemplo, sendo uma das dimensões abordadas no questionário, pode ser que esse grupo teve significativa responsividade sobre essa dimensão e os resultados finalmente coletados. Essa colocação não apenas considerando o percentual de 24,40% diante de seis opções listadas, mas também pela realidade invasiva do momento e que poderia influenciar a uma reação mais sensível por quem respondia ao questionário.

Como mencionado, participaram do questionário professores de 26 estados brasileiros. A tabela abaixo indica o volume de participações em cada estado em uma sistematização decrescente.

Tabela 6 - Quantidade de professores participantes por estado.

(continua)

N.	Unidade Federativa	Quantidade de Professores participantes	Percentual
1	SP	1586	27,16%
2	PR	779	13,34%
3	RJ	449	7,68%
4	RS	355	6,07%

Tabela 6 - Quantidade de professores participantes por estado.

(conclusão)

N.	Unidade Federativa	Quantidade de Professores participantes	Percentual
5	BA	311	5,32%
6	MG	244	4,17%
7	PA	232	3,97%
8	AM	209	3,57%
9	MA	205	3,51%
10	GO	193	3,30%
11	PE	187	3,20%
12	MT	182	3,11%
13	SC	174	2,97%
14	DF	161	2,75%
15	MS	124	2,12%
16	ES	108	1,84%
17	RO	86	1,47%
18	AL	61	1,04%
19	PB	35	0,59%
20	TO	35	0,59%
21	CE	33	0,56%
22	AC	28	0,47%
23	SE	18	0,30%
24	RN	17	0,29%
25	AP	16	0,27%
26	RR	11	0,18%

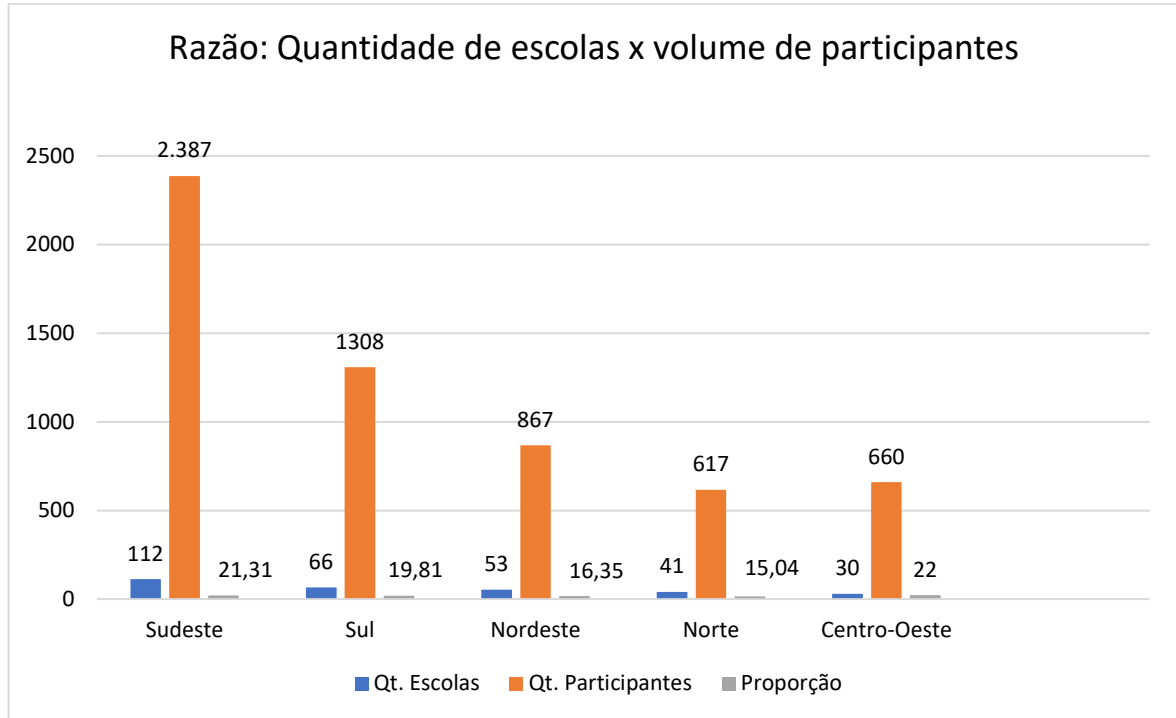
Fonte: Elaboração do autor.

A tabela acima indica ampla participação dos estados de SP, PR, RJ e RS, o que corresponde à realidade do número de professores que estão atuando neste momento nestas regiões devido ao amplo número de escolas da referida rede, alunos matriculados e turmas ativas. Já os estados que tiveram um percentual de participação menor também foi pelo fato do número de escolas presentes nestas regiões. Nos casos do Acre (AC), Sergipe (SE), RN, Amapá (AP) e Roraima (RR), há presença de uma escola da rede investigada, exatamente em suas capitais, respectivamente: Rio Branco, Aracaju, Natal, Macapá e Boa Vista.

Os estados de SP, PR, RJ e RS representaram, juntos, 54,25% do volume total de participantes. Das 302 escolas participantes, 122 unidades, um pouco mais de um terço, corresponderam aos quatro estados mencionados, o que reforça a densa participação. O gráfico a seguir amplifica essa abordagem ao explicitar o volume de escolas participantes por região brasileira, a considerar o grupo de professores participantes da pesquisa. Assim como este

gráfico, optou-se em categorizar os próximos gráficos ou tabelas também por regiões, oportunizando melhor apresentação das informações.

Gráfico 2 - Quantidade de escolas x volume de participantes.



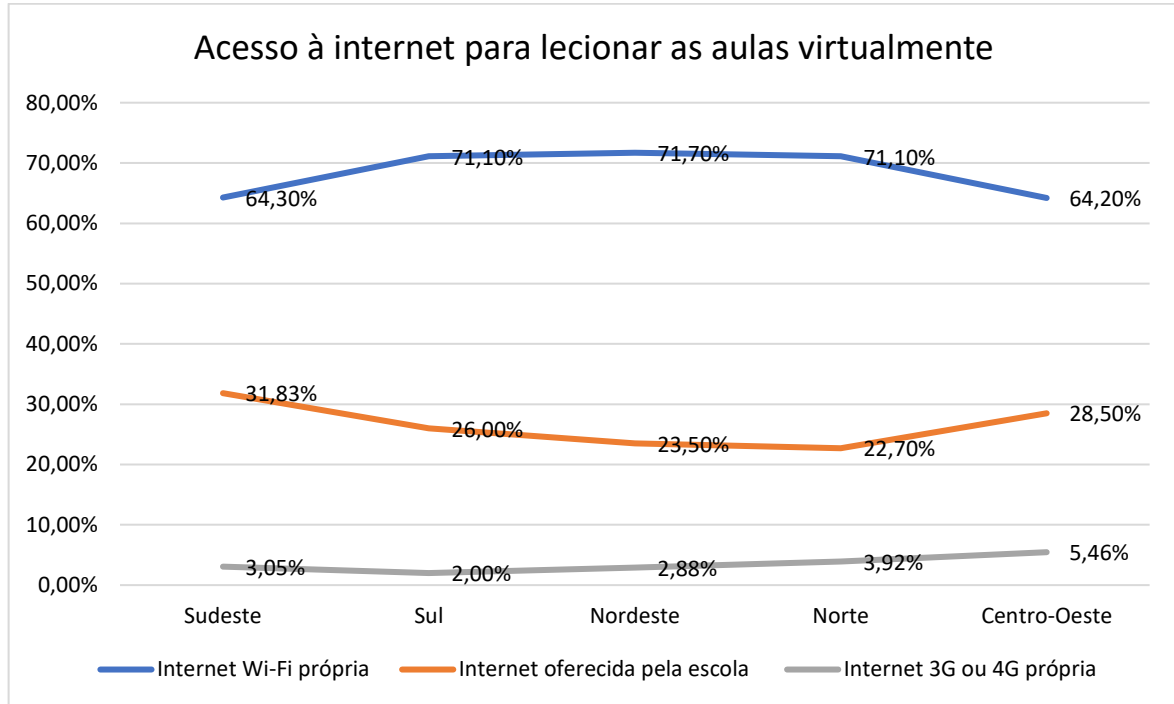
Fonte: Elaboração do autor.

O gráfico confirma que a maior relação entre número de escolas e número de participantes concentrou-se nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, porém a mesma regra não se estabeleceu nas regiões Norte e Centro-Oeste. O volume de escolas participantes na região norte foi de 41 unidades, 11 escolas a mais que a região centro-oeste, mas ainda assim com 43 participantes a menos, o que implicou em 6,96 pontos a menos na proporção destacada. O fato de a região Norte ter uma participação proporcional menor face ao volume de estados participantes, indicou que a adesão à participação no questionário foi menor, mas não insignificante para esta pesquisa. As proporções para as demais regiões brasileiras como, Sudeste, Sul e Nordeste, indicaram significativa representatividade entre quantidade de professores e volume de escolas participantes.

Agora, tratando-se da forma de acesso à *internet* pelos professores no percurso da pandemia Covid-19, era possível indicar uma opção, entre elas: *internet Wi-Fi* própria; *internet* oferecida pela escola; *internet 3G* ou *4G* própria; *internet Wi-Fi* emprestada; *internet 3G* ou *4G* emprestada; *internet* em uma “*lan house*”. Considerando as cinco regiões brasileiras, o gráfico

a seguir apresenta os percentuais de resposta para as três opções mais assinaladas: *internet Wi-Fi* própria; *internet* oferecida pela escola e *internet* 3G ou 4G própria.

Gráfico 3 - Acesso à internet para lecionar as aulas virtualmente.



Fonte: Elaboração do autor.

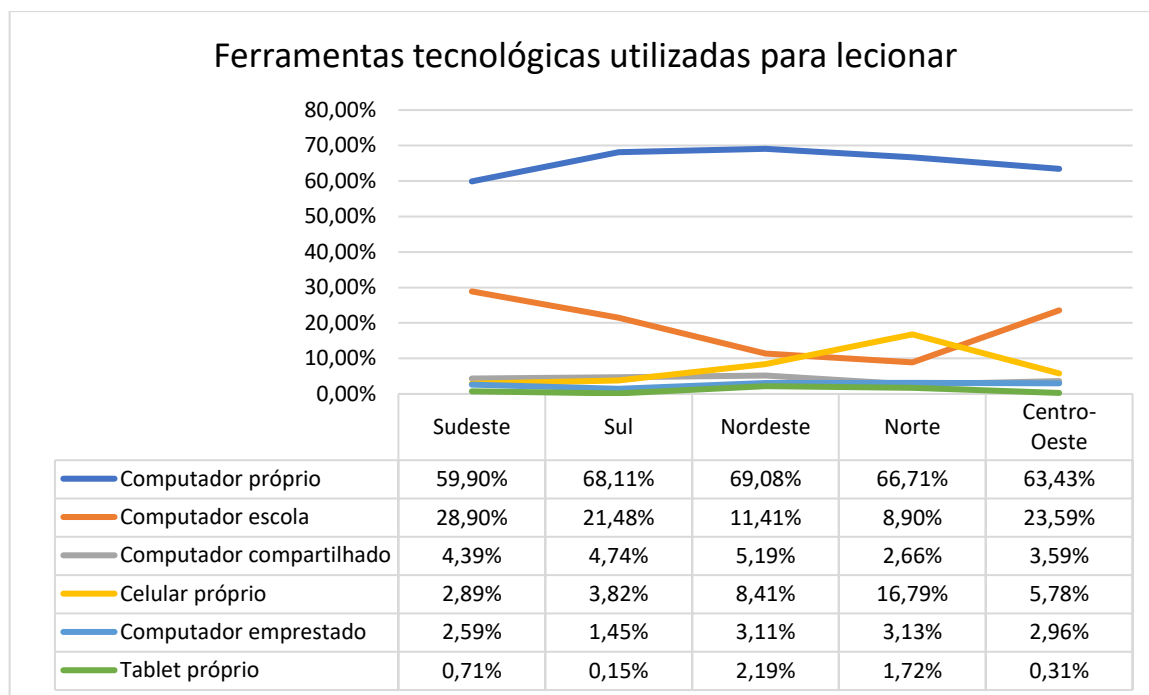
Pelo gráfico é possível considerar que os professores participantes da região Nordeste foram os que mais fizeram uso da própria *internet* (*Wi-Fi*) para ensinar por meio de salas de aula virtuais, enquanto na região Centro-Oeste, apesar de 64,20% dos professores utilizarem a própria *internet Wi-Fi* para lecionar, é a região brasileira de maior percentual de docentes utilizando *internet* 3G ou 4G, o que indica provavelmente uma adesão a aparelhos celulares móveis. O acesso à *internet* como indicado, provavelmente não aconteceu sem ônus para o professor, que diante dos desafios e custos da acessibilidade precisou tomar algumas decisões, como reflete parte do relato de um professor no estudo de Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021, p. 337): “Tive gastos com equipamentos e com a *internet*. Tive que aumentar a capacidade da *internet* de modo a melhorar a velocidade”. Essa realidade, se o professor tinha acesso à *internet* de qualidade, certamente, vale ressaltar, não foi o caso de todos. Marcon (2020) aponta que 71% dos brasileiros, em 2019, tinham acesso à *internet*, sendo 44% por meio de cabo ou fibra óptica, 27% via conexão móvel 3G ou 4G e 6%, *internet* discada, via telefone. Desse grupo, a maioria pertencentes às classes A, B e C, endossando que 1 em cada 4 brasileiros não tem acesso à *internet*, configuração que se aproxima à realidade dos professores brasileiros.

Os autores Pereira Junior e Novello (2021) ampliam a discussão ao apontar que há três dimensões quanto ao mapeamento das limitações digitais de professores na pandemia: acesso, comportamental e informacional. Justamente a dimensão “acesso”, que também está relacionada com a instrumental, é um dos tópicos mais desafiadores para um grupo de professores entrevistados. Considerando que as aulas virtuais exigem a elaboração e utilização de vídeos, é necessária a ampliação da banda larga como também os cuidados quanto a não congestionar a rede (no caso de muitas pessoas usando a *internet* dentro de um mesmo espaço, a casa, por exemplo) e uma prestadora de serviços de *internet* que de fato atenda a região geográfica onde o professor reside. Somados, esses tópicos conflituosos ainda que tangentes à rede educacional participante da pesquisa, aparentam não impactar tão fortemente a oferta das atividades virtuais desta rede.

É singular perceber, por exemplo, a partir do estudo de Marcon (2020), que a região Nordeste do país é aquela que tem a população com menor acesso à *internet* (65%). Ainda assim, o percentual de utilização de *internet Wi-Fi* na região Nordeste para o ensino virtual, pelos professores, na presente pesquisa, é de 71%, índice maior que as regiões Sudeste e Centro-Oeste. Um quadro que não espelha o contexto da população brasileira, que especialmente nas regiões Sudeste e Centro-Oeste aponta um intervalo de 70 a 75% de pessoas com acesso à *internet Wi-fi* (MARCON, 2020).

Ainda a respeito do acesso à *internet* apontado pela pesquisa, a região Sudeste, por sua vez, foi a localização geográfica que mais utilizou *internet* oferecida pela escola. Um forte indicador para essa conduta foi o fato de que sobretudo no estado de São Paulo, em todo o ano de 2021, as escolas da referida rede educacional permaneceram abertas para que os professores lecionassem utilizando os equipamentos e banda larga da própria unidade escolar. Muitos professores optaram por essa oferta devido à estrutura que tinham em casa, que era inferior à oferecida na escola e ao acesso mais rápido à coordenação pedagógica e orientação educacional em função das altas demandas de desafios ao ensinar e aprender por meio de uma relação pedagógica entre telas.

Além de como acessaram a *internet* para lecionar virtualmente, foi perguntado aos professores quais ferramentas eles mais utilizaram para essa finalidade. O gráfico a seguir expõe as escolhas dos docentes.

Gráfico 4 - Ferramentas tecnológicas utilizadas para lecionar.

Fonte: Elaboração do autor.

Comumente as ferramentas mais utilizadas pelos professores participantes da pesquisa ao lecionar em 2021 no contexto da pandemia Covid-19 foram: computador próprio, computador oferecido pela escola, computador compartilhado e celular próprio. Lê-se computador compartilhado como uma ferramenta, por exemplo, que está disponível em casa para revezamento entre, pelo menos, duas pessoas. Nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, os professores utilizaram mais a opção de celular próprio no lugar de computador compartilhado, diferenciando-se das regiões Sudeste e Sul.

Vê-se também que os professores que receberam computadores da escola para utilizarem em casa ou até mesmo dentro da própria unidade escolar estão sobretudo nas regiões Sudeste e Sul. Isso deve-se, especialmente à infraestrutura das escolas desta rede educacional nas duas regiões brasileiras, em especial.

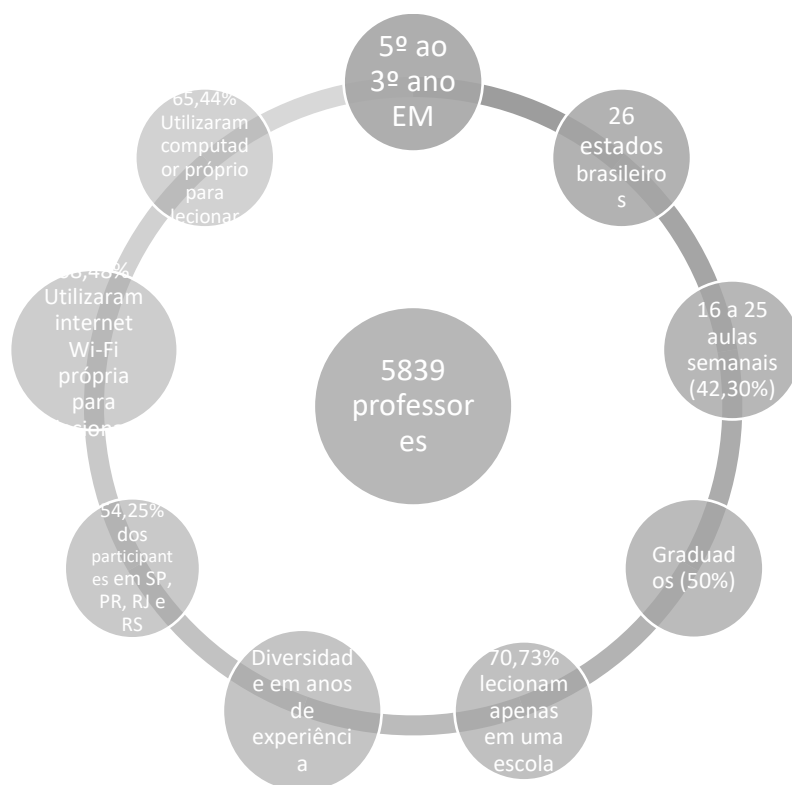
Paralelas a essas informações, considerando os anos de 2015 a 2018, foi no ano de 2017 que professores de escolas públicas e privadas mais utilizaram o celular para alguma atividade de ensino, chegando a 58% do total de um grupo de professores, o que combina com o fato de que em 2019 a maioria da população brasileira acessava a *internet* por um aparelho celular, cerca de 57% a mais em relação àqueles que acessavam por meio de um computador.

Na pesquisa em questão, percebe-se que em todas as regiões brasileiras o computador próprio foi a ferramenta mais utilizada. Isso se deve, provavelmente, ao fato das exigências

inerentes às aulas virtuais, como: visualização, facilidade em realizar tarefas e postagens em plataformas e armazenamento de arquivos. Ainda assim, mesmo com maquinário próprio, os professores não ficaram inertes à depreciação de suas ferramentas (computadores, celulares, *tablets*), que segundo Carvalho (2021), passaram a ficar obsoletas rapidamente e com menor tempo de vida útil.

A partir das informações expostas, é possível sistematizar o perfil-geral do professor participante da pesquisa que se desenvolveu. Essa sistematização indica uma coalizão de informações que tem como objetivo demonstrar as características epicentrais dos professores que responderam à pesquisa, sem com isso, absolutamente, diminuir qualquer outra informação recebida. Para fins de análise de informações e conversação com a teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa, os percentuais e números demonstrados até aqui serão utilizados em conjunto, separadamente ou ainda reagrupados conforme necessidade amostral para ratificar, endossar ou contrapor a teoria selecionada. Por isso, reforça-se que, por ora, o quadro que se apresenta a seguir tem efeito didático de resumo em função do expressivo número de participantes, mas sem compromisso de torná-los o centro da discussão unilateralmente devido a sua expressividade de frequência.

Figura 3 - Resumo do perfil predominante dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração do autor.

A partir das características anteriores, apresenta-se a seguir a seleção de cidades pormenorizadas na pesquisa.

3.1.2 Seleção de cidades a serem pormenorizadas no estudo a partir da teoria da Aceleração Social

Considerando o amplo espectro da pesquisa e o quadro que expõe o perfil-resumo do professor participante da pesquisa e ainda as bases da teoria da Aceleração Social que se revela sobretudo nas evidências dos centros urbanos mais desenvolvidos, optou-se em considerar como ponto de partida para a confirmação ou refutação da hipótese, os quatro estados brasileiros que, juntos, obtiveram maior volume de participação. As demais regiões brasileiras poderão ser mencionadas quando servirem de apoio para a constatação da hipótese, em contraste com SP, RJ, PR e RS.

Preliminarmente, ao se considerar as capitais dos estados mencionados, usa-se de alguns fundamentos da teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa (2019) que afirma que os centros mais urbanizados e desenvolvidos confluem características aparentes e subliminares da

aceleração social, sobretudo ao lançar luz sobre o conceito de modernização, conceito este, que para Rosa (2019) é uma experiência de aceleração, pelo fato de que “é possível argumentar [...] que o nascimento da Modernidade foi a emancipação do tempo em relação ao espaço, fato que está no processo de aceleração” (ROSA, 2019, p. 58).

Ainda, por Rosa (2019, p. 80) “é plausível supor que as ondas de [tal] aceleração, como cerne do processo de modernização, são causadas principalmente por inovações técnicas e sua implantação industrial”, o que de fato está presente nas diferentes capitais brasileiras como substâncias advindas de um sistema capitalista que visa suprir as necessidades do ser humano, no que diz respeito a emprego, sobrevivência e manutenção de um *status*. E, é neste cenário, tão presente em cidades maiores, que

o tempo é um recurso dentro do processo de produção capitalista, um fator de produção e, como tal, um bem escasso [...]. Com isso se esclarecem, em grande medida, os imperativos de aceleração da Modernidade que objetivam o aumento técnico-instrumental de velocidade (no transporte, na comunicação, na produção e na organização) e a aceleração da velocidade de circulação do capital, bem como as transformações do modo de lidar com o tempo, provenientes de tais imperativos (ROSA, 2019, p. 97-98).

Dessa forma, “o dispositivo espaço temporal é substituído pelo espaço-velocidade, a coordenação de ações e a integração social se dão preponderantemente no e por meio do tempo, cada vez menos por meio do espaço” (ROSA, 2019, p. 123). Essas características justificam, então, que é necessário neste estudo olhar para as capitais dos quatro estados brasileiros, por, salvo algumas exceções: serem centros de inovação tecnológica; terreno de implantação de diferentes indústrias e, sobretudo, por revelarem que são o cenário por onde o fator tempo reorganizou as ações sociais, inclusive escolares, em detrimento de um espaço, fato esse perceptível pelo esvaziamento da escola e preenchimento de um espaço escolar virtual, por exemplo. Desse trecho, aproveita-se para delimitar que entre as três dimensões que o questionário aborda, é a dimensão “Organização do Tempo” que será utilizada para responder ao problema de pesquisa e ainda servir como subsídio para confirmação, ou não, da hipótese, pois ela contribui para se avaliar a principal variável da aceleração social, que é o tempo.

Se de um lado as capitais revelam as características da aceleração social, frutos da Modernidade, cidades menores, não necessariamente rurais, teoricamente seriam os centros menos acelerados, o que acarretaria a uma concepção de vida diferente sobre o uso do tempo, por exemplo, advindos de uma vivência e interpretação diferentes dos lugares repletos de indústrias e afazeres. Lugares aqueles em que aparentemente o tempo não está tão acelerado,

ou seja, não há necessariamente uma vitória do tempo sobre o espaço (ROSA, 2019), ou ainda, uma rara impressão da modernização quanto ao que já se percebe dos efeitos da “enorme aceleração do mundo e da vida, e assim, do fluxo de experiência de cada indivíduo” (ROSA, 2019, p. 69).

Assim sendo, para verificar se a aceleração social impactou a organização do tempo de professores e estudantes no contexto de aulas virtuais, é necessário relacionar o ímpeto das quatro capitais brasileiras selecionadas com, pelo menos, quatro cidades distantes das capitais em seus respectivos estados, com presença de pelo menos uma escola da rede educacional em questão e que apresentam características diferentes das suas capitais, de modo então a responder, na diferença, o problema desta pesquisa. O critério de escolha dessas cidades foi inicialmente o volume de habitantes que elas possuem para assim contrastar com as capitais, a modernidade e a teoria da Aceleração Social, que em face da discussão dos resultados será delineada.

Sendo assim, para o estado de São Paulo há pelo menos três cidades, devido sua característica populacional, que foram pesquisadas para compor esse contraste com as capitais. Inicialmente Pariqueira-Açu (SP), que tem 17.797 habitantes, porém a unidade escolar presente nessa cidade atende apenas até o quinto ano do ensino fundamental. Em seguida, Engenheiro Coelho (SP) também poderia ser uma possibilidade de comparação, pois tem 21.712 habitantes, mas devido ao seu regime de internato atende estudantes de todo o Brasil e os seus indicadores poderiam ser confusos quanto à sua originalidade e regionalismos. Já Araçariguama (SP), que tem 23.343 habitantes também poderia ser a cidade estudada, porém, o seu atendimento estende-se até o nono ano do ensino fundamental. Logo, a cidade escolhida para ser comparada e estudada juntamente com a capital paulista é a quarta no quesito populacional e que tem presença de uma escola da rede privada investigada, Registro (SP), com 56.463 habitantes e que contempla alunos até o ensino médio.

Já para o estado do Rio de Janeiro, Valença (RJ) e Teresópolis (RJ), com 77.202 e 185.820 habitantes, respectivamente, também não atendem alunos do ensino médio na referida rede educacional. Logo, seguindo o mesmo critério anteriormente delineado, a terceira cidade que cumpre o critério para uma possível comparação é Itaboraí (RJ), que tem 244.416 habitantes.

Para o estado do Paraná, Goioerê (PR) (28.734 habitantes); Guaíra (PR) (33.497 habitantes); União da Vitória (PR) (58.298) e Castro (PR) (72.125 habitantes), são as cidades do estado que têm escolas da rede estudada e menor volume populacional, porém não atenderam ao critério de ser uma unidade escolar que contemplavam todas as séries escolares participantes

da pesquisa. Dessa forma, a quinta cidade pelo critério populacional e presença de escola da referida rede com ensino médio é Telêmaco Borba (PR), com 80.588 habitantes.

Por fim, para o estado do Rio Grande do Sul, apenas a cidade de Santo Antônio da Patrulha (RS) (43.397 habitantes) tem uma escola da rede educacional participante com menor volume populacional, porém esta unidade escolar atende estudantes até o quinto ano. Já em seguida há uma cidade que pelo critério populacional e presença de escola de ensino médio atende os critérios de comparação da pesquisa, que é Osório (RS), com 46.815 habitantes.

O volume populacional, a presença de uma escola da rede em questão e a distância das respectivas capitais, não poderiam ser unicamente as vias de discussão entre elas e os grandes centros urbanos. Por isso, foi necessário correlacionar que Modernização está atrelado ao conceito de desenvolvimento e lançar esse olhar para as cidades citadas colaboram para a verificação se de fato são comparáveis no sentido conceitual da aceleração social.

Bellingieri (2019) afirma que o conceito de desenvolvimento evoluiu no intervalo dos anos 1950-2010. Em 1950, desenvolvimento como um todo era o mesmo que desenvolvimento econômico, revelados por palavras-símbolo como: crescimento, riqueza, padrão de vida e indústria, em que o indicador mais apropriado era o PIB per capita. A partir de 1960, destaca-se como resumo de desenvolvimento o conceito de desenvolvimento socioeconômico, que inspira palavras e avaliações a partir de pobreza, desigualdade e necessidades básicas e a presença dos indicadores sociais como principal matriz para se julgar desenvolvimento. Já a partir de 1970 emerge o termo ecodesenvolvimento ou desenvolvimento sustentável, inspirados em natureza, meio ambiente e sustentabilidade. Na década de 90, desenvolvimento é a reunião de alguns elementos anteriores somados a características mais contemporâneas, resumido pelo termo IDH, o Índice de Desenvolvimento Humano, onde as palavras-símbolo são: liberdades, capacidades e qualidade de vida.

Apesar de Bellingieri (2019) demonstrar que a partir dos anos 2000 desenvolvimento também poderia ser definido pelos descritores “bem-estar” e “felicidade”, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utiliza o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) para diagnosticar o quanto um lugar é desenvolvido, pelos critérios de longevidade, educação e renda, mas, é no *site* do IBGE Cidades, que é possível obter um panorama de desenvolvimento das cidades que caracteriza e oportuniza uma explicação mais ampla do IDHM, por meio de características locais, tais como: população, educação, trabalho e rendimento, economia e território e ambiente. Em função deste estudo, voltado à aceleração social, alguns indicadores são significativos para a composição dos argumentos, são eles: volume de habitantes (estimativa 2021); média de salários-mínimos

(2019); Produto Interno Bruto (PIB) per capita (2019); população ocupada (2019) e o IDHM (2010), todos eles expostos no *site* do IBGE Cidades (2022).

A partir dessas considerações, a tabela a seguir apresenta as oito cidades selecionadas para esse estudo de modo a elucidar os indicadores econômicos e sociais a partir do *site* IBGE Cidades e assim compor ou frear o argumento da possibilidade de se estabelecer uma relação das informações entre capitais e cidades selecionadas conforme exposto anteriormente.

Tabela 7 - Aspectos demográficos e econômicos das cidades selecionadas para o estudo.

Cidade	Habitantes (Estimativa 2021)	Média Salários- Mínimos (2019)	PIB per capita (2019)	% população ocupada (2019)	IDHM (2010)
São Paulo	12.396.372	4,1	R\$ 62.341,21	47,1%	0,805
Registro	56.463	2,3	R\$ 37.160,21	25,2%	0,754
Rio de Janeiro	6.775.561	4,2	R\$ 52.833,25	37,1%	0,799
Itaboraí	244.416	2,3	R\$ 20.484,24	14,5%	0,693
Curitiba	1.963.726	3,8	R\$ 49.706,64	54,1%	0,823
Telêmaco Borba	80.588	3,1	R\$ 45.262,30	27,4%	0,734
Porto Alegre	1.492.530	4,1	R\$ 55.555,39	53%	0,805
Osório	46.815	2,5	R\$ 36.828,12	29,7%	0,751

Fonte: Elaboração do autor a partir do IBGE Cidades (2022).

A tabela apresenta alguns pontos que subsidiam o estudo na ancoragem teórica selecionada. As capitais têm, de fato, um IDHM maior que as cidades menores correspondentes, o que indica que são mais desenvolvidas, nas quais certamente critérios econômicos fazem a diferença, o que por sua vez impactam o percentual de população ocupada. De um lado, Curitiba (PR) torna-se um ponto de partida interessante para a discussão de resultados frente às demais capitais, por concentrar o maior IDHM. Por outro lado, Itaboraí (RJ), concentra o menor IDHM, bem como menor PIB per capita e o menor percentual de população ocupada. Esta cidade, mesmo tendo um volume de habitantes maior que Registro (SP), Telêmaco Borba (PR) e Osório (RS), apresenta um PIB per capita, percentual de população ocupada e IDHM menor que as três cidades mencionadas, dos outros estados. Assim, Itaboraí (RJ) também pode ser um ponto de partida de modo a verificar como os escores dos diferentes itens do questionário se comportaram ali.

Sobre a cidade de São Paulo (SP), por ter um volume populacional, no mínimo, duas vezes maior que o restante das cidades selecionadas, é também um ponto de concentração deste estudo por fazer clara associação com os princípios conceituais da teoria da Aceleração Social.

3.1.2 Escores obtidos no questionário do professor, dimensão “Organização do Tempo”

A elaboração do questionário desta pesquisa contou com etapas de validação, como exposto no capítulo 2 e, por fim, obteve os itens a seguir na dimensão “Organização do Tempo”, como demonstrado na tabela 8.

Tabela 8 - Itens do questionário do professor – Dimensão “Organização do Tempo”.

Nº	Item
1	Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como professor.
2	Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares.
3	Sou pontual nos horário de trabalho.
4	Divido o meu dia entre horas para atividades virtuais e horas para momentos livres.
5	Prefiro finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível, sem deixá-las para o dia seguinte.
6	Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia.

Fonte: Elaboração do autor.

O questionário, anteriormente validado, teve a sua escala constituída como de concordância, onde cada participante pôde indicar sua percepção a respeito de cada sentença por meio de 4 opções: discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente. Entende-se como escore a média aritmética comum relacionada à percepção dos participantes da pesquisa, onde 1 é discordo totalmente; 2, discordo; 3, concordo e; 4, concordo totalmente. Dessa forma, quanto mais próximo do 1, menor o índice de concordância do participante em relação à sentença. Quanto mais próximo do 4, maior o índice de concordância em relação à sentença. O escore médio da dimensão “Organização do Tempo” dos professores por estado brasileiro, apresenta-se na tabela 9 a seguir, em ordem decrescente.

Tabela 9 - Escores Médios sobre a Organização do Tempo do professor por estado brasileiro.

(continua)

N.	Unidade Federativa	Escore Médio
1	SE	3,56
2	BA	3,53
3	CE	3,50
4	RR	3,50
5	PB	3,47
6	PE	3,45
7	DF	3,43
8	MG	3,42
9	AC	3,40
10	AP	3,40
11	RS	3,40
12	SP	3,40

Tabela 9 - Escores Médios sobre a Organização do Tempo do professor por estado brasileiro.
(conclusão)

N.	Unidade Federativa	Escore Médio
13	RN	3,38
14	ES	3,37
15	GO	3,37
16	MT	3,37
17	SC	3,37
18	AM	3,35
19	TO	3,35
20	RJ	3,34
21	PR	3,33
22	PA	3,32
23	MA	3,30
24	RO	3,31
25	AL	3,29
26	MS	3,28

Fonte: Elaboração do autor.

Percebeu-se que os professores mais concordaram, quase que totalmente, com as diferentes sentenças apresentadas acerca da organização do tempo face à dinâmica da sala de aula virtual, com uma distância de 0,28 entre o estado de maior escore (3,56) em relação ao estado com menor escore geral para a dimensão mensurada (3,28). Os quatro estados em que se manterão uma atenção maior quanto ao estudo desta pesquisa apresentaram escores, do maior para o menor ou por ordem alfabética, respectivamente: Rio Grande do Sul (3,40); São Paulo (3,40); Rio de Janeiro (3,34) e Paraná (3,33).

Infere-se, portanto, que apesar da presente tabela colaborar para a visualização da percepção de professores sobre como organizam o tempo, ela não pormenoriza de forma a coletar razões de o porquê, por exemplo, o estado de Santa Catarina teve um escore próximo do Amazonas. Por isso, é necessário recorrer às médias por cidades, tarefa sistematizada na tabela a seguir, em que N significa número de participantes.

Tabela 10 - Escores médios sobre a organização do tempo em cidades selecionadas.

Cidade	São Paulo (SP)	Registro (SP)	Rio de Janeiro (RJ)	Itaboraí (RJ)	Curitiba (PR)	Telêmaco Borba (PR)	Porto Alegre (RS)	Osório (RS)
N	417	17	149	39	226	17	53	39
Escore Geral	3,39	3,45	3,36	3,26	3,39	3,26	3,47	3,49

Fonte: Elaboração do autor.

A cidade com maior escore médio é Osório (RS), 3,49, enquanto as de menor escore são Itaboraí (RJ) e Telêmaco Borba (PR), com 3,26, apesar de todas elas indicarem forte concordância acerca de aspectos de organização mensurados no questionário.

A partir de processamento estatístico no *SPSS*, ferramenta indicada nessa metodologia e pela definição de Field (2020), é possível afirmar que os itens do questionário do professor, entre as cidades mencionados na tabela anterior, não apresentam diferença estatística significativa a ponto de calcular um possível efeito, ou seja, o quanto realmente cada escore está distante um do outro a partir de suas variáveis como volume de participantes, média e desvio padrão. Ainda assim, opta-se para a sequência de análise desse grupo a partir de suas médias apontadas pelos próprios escores, os quais, pela percepção, depreender-se-ão constatações. Exemplo disso, é considerar que a percepção de professores da cidade de Osório (RS) acerca da organização do tempo é maior que a percepção de professores participantes da cidade de São Paulo (SP), pois 3,49 é maior que 3,39.

Essa maneira de realizar o acesso cognitivo às informações, Merleau-Ponty (2018, p. 313) é inspirador, ao afirmar que “[...] cada aspecto da coisa que cai sob nossa percepção é novamente apenas um convite a perceber para além e uma parada momentânea no processo perceptivo”, o que nos coloca na posição de pesquisadores que percebem nos números oportunidades de diálogos inacabados e que não podem, assim, desconsiderar o efeito visual ou matematicamente significativo na distância entre duas médias, ainda que não tenham uma diferença estatística significativa.

O pesquisador faz uso da percepção interior para analisar a percepção exterior. “Pode-se dizer da percepção interior [...] que ela envolve o infinito, que ela é uma síntese nunca acabada e que se afirma, embora seja inacabada” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 512), o que equivale dizer que a partir das observações e das concepções de quem analisa os números há uma mistura entre as percepções interiores e exteriores, que pode ser ilustrada pela aplicação de um questionário, pelo e no qual alguns respondem e outros analisam. O que há de comum entre esses dois grupos é que há muitas variáveis subjetivas que motivam responder de um jeito ou de outro e analisar de um jeito ou de outro, relações que nem sempre são objetivas como os números, mas passíveis de inferências a partir do amplo contexto em que a pesquisa foi aplicada.

Ainda sobre os escores médios de cada cidade e o volume de aulas que os professores lecionam, a tabela a seguir apresenta os escores médios a partir dessa consideração. Onde há um traço, não se aplica essa correlação.

Tabela 11 - Escores médios “Organização do Tempo” e volume de aulas.

Total Aulas	São Paulo (SP)	Registro (SP)	Rio de Janeiro (RJ)	Itaboraí (RJ)	Curitiba (PR)	Telêmaco Borba (PR)	Porto Alegre (RS)	Osório (RS)
Até 15 aulas	3,17	3,33	3,30	2,50	3,67	3,38	3,22	3,25
De 16 a 25 aulas	3,58	3,43	3,55	3,54	3,28	3,33	3,39	3,54
De 26 a 40 aulas	3,56	3,60	3,40	3,08	3,54	3,08	3,44	3,46
De 41 a 50 aulas	4,00	-	3,61	3,61	3,00	-	-	4,00
Acima de 50 aulas	-	3,00	3,25	3,00	3,00	-	2,67	3,67

Fonte: Elaboração do autor.

Em São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Itaboraí (RJ) e Osório (RS), ou seja, em metade das cidades analisadas, os professores que lecionam de 41 a 50 aulas por semana indicaram concordar substancialmente com os elementos de organização de tempo disponibilizados no questionário quando se autoavaliaram. Já os menores escores concentraram-se especialmente em duas condições, por cidades/colunas. A primeira para o grupo que leciona até quinze aulas por semana (São Paulo (SP), Itaboraí (RJ) e Osório (RS)) e a segunda para o grupo que leciona acima de 50 aulas por semana (Registro (SP), Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR) e Porto Alegre (RS)). Esses são os dois extremos possíveis da tabela e pode ser que o primeiro indica não ter tantos mecanismos de organização, conforme expõe o questionário, pelo fato de não ter um número de aulas alto e assim não ser tão rigoroso quanto à organização do tempo. Já o segundo, que leciona mais de 50 aulas por semana, pode ter julgado que não há tempo para organizar o tempo, como talvez gostaria, mas sim cumprir as tarefas à medida em que elas se colocam. Afinal, um professor que tem 50 aulas ou mais por semana ainda precisa equilibrar as tarefas extras às 50 aulas, o que consome bastante tempo.

A impossibilidade de se ver organizando o tempo recorre, muitas vezes, à própria concepção da falta de tempo. Afinal, como organizar o que não se tem? Essa problemática se estende a outros comportamentos humanos, como o desenvolvimento da criatividade dos professores. Um estudo de Alencar e Fleith (2003) investigou 544 professores do ensino fundamental ao ensino superior por meio do Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal. Esse instrumento é dividido em quatro dimensões que, em um conjunto de itens, expressam o que comumente poderia ser um impeditivo para o exercício da criatividade pelos professores: inibição; falta de tempo; repressão social e motivação. O fator falta de tempo foi o mais apontado pelos professores como a principal barreira à criatividade (média 3,73 em escala

própria do inventário), o que se expressa pela frase: “eu seria mais criativo se tivesse mais tempo para elaborar ideias”. Essa é a realidade do professor que tem 50 ou mais aulas, mas também pode ser a retórica do professor que tem 15 aulas semanais e que não consegue organizar o seu tempo pessoal e como docente.

Agora, considerando os escores médios de cada cidade participante nos seis itens do questionário, apresenta-se a tabela abaixo.

Tabela 12 - Escores médios “Organização do Tempo” dos professores por cidade.

Cidade	São Paulo (SP)	Registro (SP)	Rio de Janeiro (RJ)	Itaboraí (RJ)	Curitiba (PR)	Telêmaco Borba (PR)	Porto Alegre (RS)	Osório (RS)
N	417	17	149	39	226	17	53	39
Escore Geral	3,39	3,45	3,36	3,26	3,39	3,26	3,47	3,49
Item 1	3,55	3,57	3,49	3,42	3,55	3,43	3,61	3,59
Item 2	3,56	3,43	3,58	3,42	3,55	3,43	3,63	3,62
Item 3	3,66	3,50	3,62	3,58	3,60	3,50	3,63	3,68
Item 4	2,88	3,36	3,00	3,00	3,04	3,00	3,13	3,24
Item 5	3,30	3,36	3,20	3,08	3,26	3,21	3,37	3,38
Item 6	3,36	3,50	3,31	3,08	3,32	3,00	3,42	3,41

Fonte: Elaboração do autor.

Exceto a percepção dos professores da cidade de Registro (SP), as demais regiões citadas apresentaram maior escore no item 3, “Sou pontual nos horários de trabalho”, o que indica que o contexto de aulas virtuais não os impediu de serem pontuais no trabalho, provavelmente até facilitou essa dinâmica, pontualidade esta, por sua vez, que parece não afetar, diretamente, sobre a ação do professor em dividir o dia entre horas para atividades virtuais e horas para momentos livres (Item 4). Provavelmente o fato de ser pontual nos horários de trabalho não indica necessariamente a extensividade ou replicabilidade de pontualidade em outras atividades do dia, inclusive aquelas ditas como livres, mas que também são iniciadas e ocupadas por momentos-relógio.

O item 4, apesar de na escala de concordância apresentar-se mais à direita da régua, como concordo ou concordo totalmente, apresentou-se como os escores de menor média. Ao refletir-se sobre o desafio de professores em dividirem o dia em momentos para atividades virtuais, sobretudo as aulas síncronas, com momentos livres, infere-se que pelo fato da vida social, profissional e familiar estarem imbricadas em um mesmo espaço físico, a casa do professor, e, ainda, pelas mesmas circunstâncias de hora-relógio, a capacidade do docente de ora se perceber trabalhando e ora estar envolvido com momentos livres, que não são tão livres assim, é praticamente uma divisória inexistente.

A percepção do professor quanto aos seus momentos livres apresentou-se na escala de concordância com um escore menor que os demais itens do questionário, fato que não necessariamente indica que na condição de aulas virtuais o professor tenha menos momentos livres que em condições de aulas presenciais na escola, mas, foi em ocasião ao contexto de aulas virtuais que a percepção quanto a se ter menos tempo livre pode ter ficado mais latente. Em uma tese doutoral, Sagrillo (2015) aponta, a partir dos resultados de um questionário aplicado a 312 professores, que não existe uma divisão latente entre os tempos de vida do professor. Eles se “inter-relacionam por invasão e sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo “livre”, tendo o tempo disponível que abarcar a atividade extraclasse” (SAGRILLO, 2015, p. 11). Dessa forma, ainda que se discuta aqui o tempo do trabalho e o tempo livre do professor, ainda há fragilidades anteriores a serem discutidas em outra oportunidade, como, por exemplo, a concepção que o docente tem de tempo livre.

Para a cidade de Registro (SP), o item 5 (3,36), “Prefiro finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível, sem deixá-las para o dia seguinte” pontuou igualmente ao item 4 (3,36), o que aparenta demonstrar, talvez, que esse grupo de professores ao procrastinar tarefas, percebe igualmente os desafios de definir um tempo livre, mas ainda assim buscando evitar qualquer ônus implicado ao trabalho, fato que se percebe no item 1 (3,57), “Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como professor”. Em Registro (SP), esse item obteve o maior escore entre as seis afirmativas disponibilizadas pelo questionário e pode revelar que o professor desta região não vê, necessariamente, o tempo livre, como vê a necessidade de elaborar uma rotina para a sua atividade profissional.

A pessoa, em um momento sendo professor, em outro sendo pai ou mãe e simultaneamente tendo que cuidar das tarefas do lar, organiza a sua identidade, as suas atividades e horários conforme as necessidades, esquadrinhando-as a partir da planificação da rotina do trabalho. Um estudo feito por Baade *et al.* (2020) com 272 professores dos estados do Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás e Pernambuco, aponta que a maioria deste grupo indica que 89% do seu tempo é dedicado às atividades profissionais, mas ainda assim, 49% dos professores passaram a dedicar mais tempo para a família mesmo em meio à sua rotina, o que era 23% antes da pandemia. O fato é que as múltiplas tarefas assumiram a agenda do professor.

Outro destaque que a tabela traz é sobre o comportamento de resposta dos professores de Itaboraí em comparação com as demais regiões participantes. Dos seis itens do questionário, ao se observar a tabela em linhas, em quatro a referida cidade apresentou os menores escores. Nos outros dois, em um apresentou escore igual ao do Rio de Janeiro (RJ) (item 4) e no outro apresentou um escore maior que Registro (SP) e Telêmaco Borba (PR), porém menor que o das

demais cidades (item 3). Os menores escores de Itaboraí (RJ) concentraram-se nos itens 4, 5 e 6, que, mesmo em concordância com eles, apresentaram-se com um valor menor, o que pode indicar maiores desafios quanto a dividir o dia em horas de atividades virtuais e horas para momentos livres; procrastinação e utilização de agenda ou outra ferramenta para organizar as tarefas do dia. Ainda, em associação às informações do IBGE Cidades quanto ao IDHM, percebe-se que Itaboraí (RJ) apresenta os menores índices, mesmo sendo um centro populacional maior que Registro (SP), Telêmaco Borba (PR) e Osório (RS). Haveria alguma associação entre os baixos índices de população ocupada e IDHM com o fator organização do tempo, como mensurado aqui? Qualquer resposta é preliminar, porque certamente há muitas variáveis subjetivas atreladas nessa provisória associação, mas, não é possível deixar de sinalizar essa constatação, que por sua vez pode inaugurar outro estudo.

Entre as quatro capitais, Porto Alegre (RS) apresentou o maior escore médio, além de ser, entre as oito cidades, a segunda com maior escore, enquanto Osório (RS) é a primeira. A cidade do Rio de Janeiro (RJ) é a que teve maior distância na média do escore ao comparar com Porto Alegre (RS), o que pode indicar que os professores desta capital têm uma percepção mais ampla acerca da organização do tempo em relação àquela.

3.1.3 Perfil dos estudantes participantes

Participaram da pesquisa 31.946 estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, sendo a maioria, 19,26% (6.153), ingressantes na escola investigada no ano em que a pesquisa foi realizada, 2021. É válido destacar, em breve, uma comparação com este grupo, que além de ter de se adaptar ao contexto pandêmico e às aulas virtuais, também precisou se adaptar às novas exigências e ao formato de uma nova escola, com os demais grupos: 5.810 estudantes (18,18%) presentes em uma unidade escolar entre 2 e 3 anos; 5.223 estudantes (16,34%) entre 4 e 5 anos; 5.725 estudantes (17,92%) entre 6 e 7 anos; 5.058 estudantes (15,83%) entre 8 e 9 anos; 2.726 estudantes (8,53%) entre 10 e 11 anos e; 1.251 estudantes (3,91%) com mais de 12 anos na mesma unidade escolar em questão.

A tabela a seguir compartilha a quantidade de estudantes e percentual de estudantes participantes em cada estado brasileiro.

Tabela 13 - Quantidade de estudantes participantes por estado.

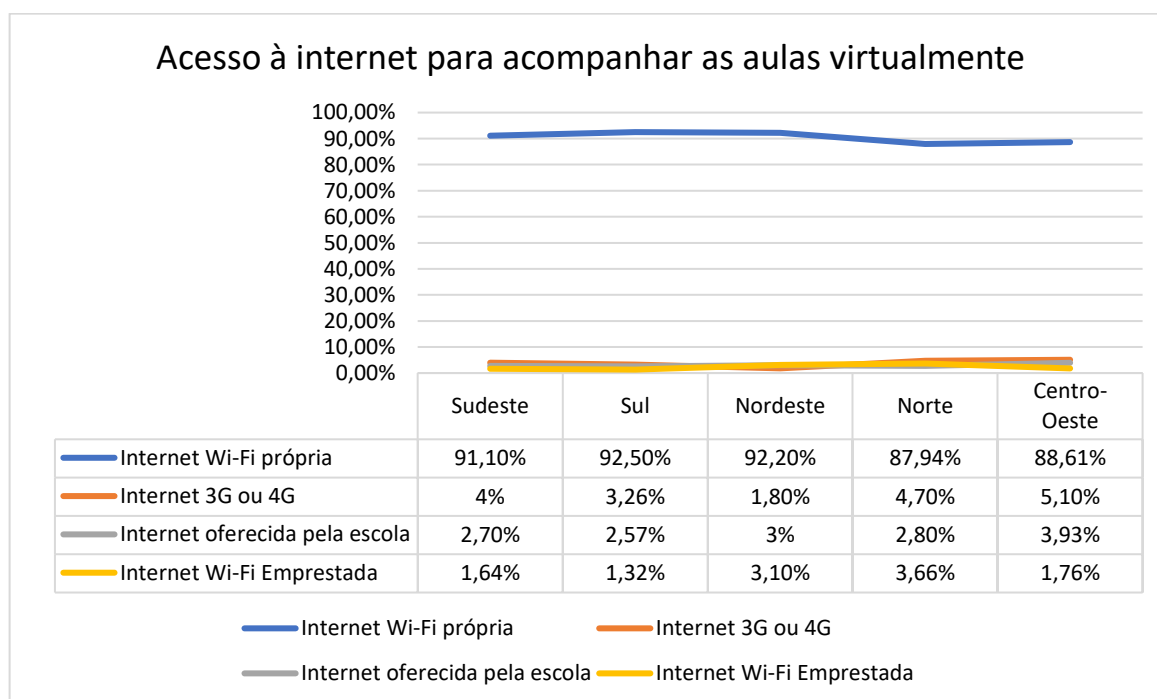
N.	Unidade Federativa	Quantidade de Estudantes participantes	Percentual
1	SP	9.194	28,77%
2	PR	4.581	14,33%
3	RJ	2.843	8,89%
4	RS	2.605	8,15%
5	PA	1.388	4,34%
6	AM	1.365	4,27%
7	BA	1.225	3,83%
8	MT	1.180	3,69%
9	GO	1.177	3,68%
10	MG	1.159	3,62%
11	MA	939	2,93%
12	PE	910	2,84%
13	DF	701	2,19%
14	ES	576	1,80%
15	SC	485	1,51%
16	RO	357	1,11%
17	MS	297	0,92%
18	CE	259	0,81%
19	AP	168	0,52%
20	AC	120	0,37%
21	TO	101	0,31%
22	RR	98	0,30%
23	AL	82	0,25%
24	SE	76	0,23%
25	PB	37	0,11%
26	RN	23	0,07%

Fonte: Elaboração do autor.

Assim como para o grupo de professores, no grupo de estudantes participantes os estados com maior adesão foram São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, que, somados, representam 60,14% do total de participantes do Brasil. Por esse motivo, a mesma lógica atribuída para o recorte e análise de informações adquiridas do questionário do professor, se refaz para o questionário dos estudantes, o que permite inclusive fazer relações mais aproximadas entre um perfil e o outro. Isso equivale também à explanação acerca da teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa (2019), e as reflexões sobre o IDHM tratadas no tópico anterior, o que fundamenta a escolha das mesmas cidades para perscrutar o problema elaborado para essa investigação.

Aos estudantes foi perguntado como eles acessaram a *internet* para acompanhar as aulas virtuais. Os participantes poderiam responder: *internet Wi-Fi* própria; *internet 3G* ou *4G*; *internet* oferecida pela escola; *internet Wi-Fi* emprestada; *internet 3G* ou *4G* emprestada; *internet* em uma “*lan house*”. As três opções mais assinaladas foram: *internet Wi-Fi* própria; *internet 3G* ou *4G* e *internet* oferecida pela escola, conforme elucida o gráfico a seguir considerando as cinco regiões brasileiras.

Gráfico 5 - Acesso à internet para acompanhar as aulas virtualmente.



Fonte: Elaboração do autor.

Para as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o acesso à *internet* aconteceu respectivamente maiores em: *internet Wi-Fi* própria, *internet 3G* ou *4G* e *internet* oferecida pela escola. Já para as regiões Norte e Nordeste, há uma diferença nesse sequenciamento, onde para a região Norte, o uso de *internet 3G* ou *4G*, bem como *internet Wi-Fi* emprestada, superaram o percentual de estudantes que usaram a *internet* oferecida pela escola para acompanhar as aulas virtuais. Na região Nordeste, poucos estudantes acompanharam as aulas por *internet 3G* ou *4G* e fizeram mais uso de *internet Wi-Fi* emprestada que *internet* oferecida pela escola.

A Nota Técnica 88 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a partir de informações do IBGE de 2018, elaborou o relatório “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”, coordenado por Nascimento *et al.* (2020). O relatório aponta que

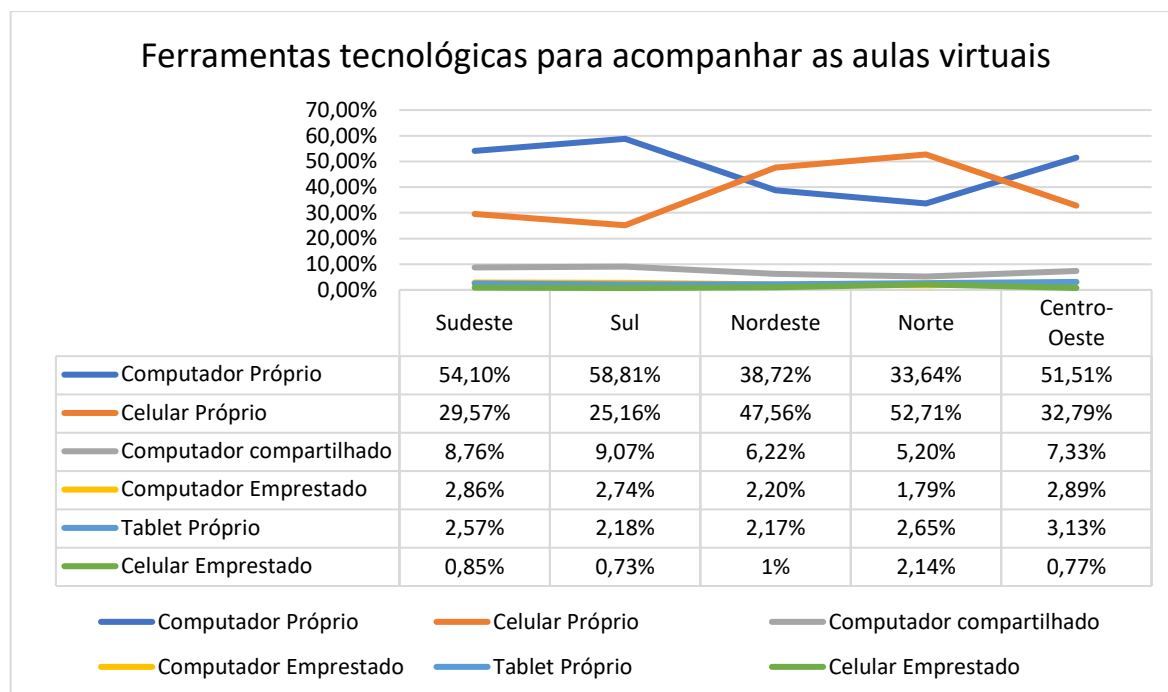
23% dos estudantes de ensino fundamental residentes em áreas rurais do Brasil não têm acesso à *internet* domiciliar de qualidade. Já para regiões distintas das capitais ou regiões metropolitanas, o percentual salta para 67%. Mesmo que esse segundo grupo corresponda a um volume populacional maior, ainda assim é um número alarmante.

A maioria dos estudantes do ensino fundamental que não tem acesso à *internet* de qualidade em suas casas é, correspondentes a 41%, meninos negros ou indígenas. Ainda, se considerado apenas os estudantes de baixa renda, 99% deles não têm acesso à *internet* de qualidade. Segundo esse relatório, as regiões Norte e Nordeste do Brasil são as que apresentam os cenários mais desafiadores quanto ao acesso à *internet*, considerando estudantes das escolas públicas. Na Bahia, por exemplo, cerca de 270 mil estudantes do ensino fundamental não têm acesso à *internet* de qualidade. Percebe-se que, contrastados, os participantes da pesquisa em exposição e os estudantes das escolas públicas do país pertencem a universos distintos quanto ao acesso à *internet*, inclusive acerca das regiões Norte e Nordeste que para a rede participante da pesquisa não demonstrou dificuldade de acesso à *internet* por parte dos estudantes. A acentuada diferença entre os estudantes relembra novamente o quanto os diferentes grupos de estudantes do Brasil participaram de forma desigual do formato educacional oferecido, ou não, no percurso da pandemia Covid-19.

Ao comparar o perfil dos estudantes desta investigação com os professores, relatados no tópico anterior, a maioria indicou utilizar *internet Wi-Fi* própria para acessarem a sala de aula virtual. Já quanto a utilizar a *internet* oferecida pela escola, o percentual de professores é maior que o de alunos. Para aqueles, figurou como segunda opção mais assinalada, enquanto para estes, a terceira opção mais assinalada, exceto para a região Nordeste. Quanto ao uso de *internet* 3G ou 4G, foi a terceira opção mais assinalada por professores e a segunda mais assinalada pelos estudantes.

As informações permitem inferir que estudantes e professores, na sua grande maioria, utilizaram *internet Wi-Fi* própria para acessar as aulas virtuais e diferenciaram nas demais opções provavelmente em função das ferramentas que tinham à disposição.

Os estudantes também responderam sobre quais ferramentas utilizaram até então para assistir às aulas virtuais. O próximo gráfico expõe essas informações.

Gráfico 6 - Ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas virtuais.

Fonte: Elaboração do autor.

O último gráfico indica que as três ferramentas mais utilizadas pelos estudantes participantes da pesquisa para acompanhar as aulas virtuais foram: computador próprio; celular próprio e computador compartilhado. Especialmente para as regiões Norte e Nordeste, o uso de celular próprio superou o uso de computador próprio conforme indicaram os percentuais, o que corrobora com a pesquisa de Barbosa e Cunha (2020), que apontou que 78% dos estudantes do Brasil utilizaram aparelhos celulares para se conectarem à *internet* no dia a dia, o que certamente se espelha nas atividades educacionais. Ainda, nas regiões Norte e Centro-Oeste, o uso de *tablet* próprio foi maior que o uso de computador empréstado, por sua vez, tendência nas demais regiões.

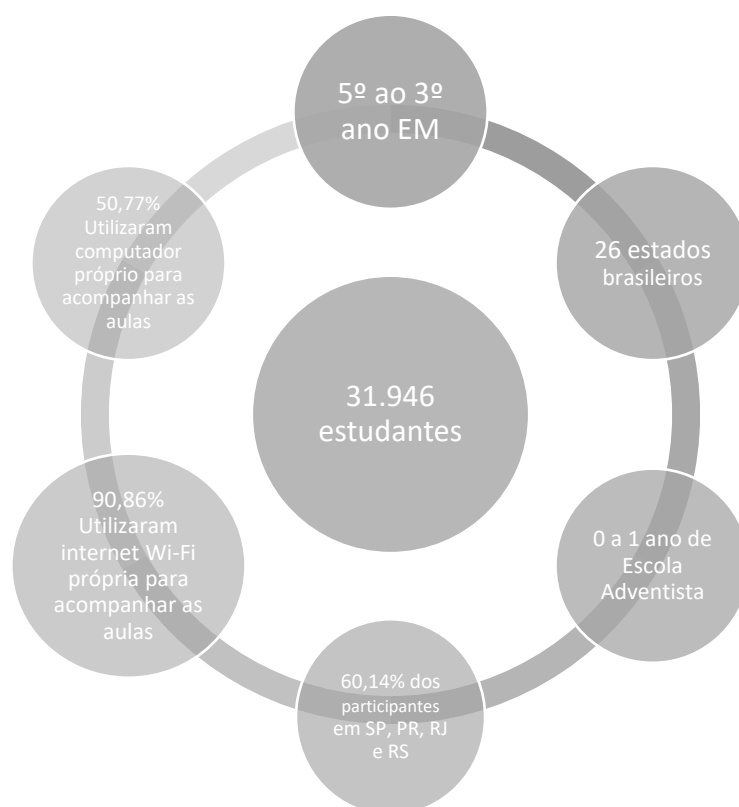
Ao repercutir um estudo do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, Macedo (2021) aponta que a população das classes A e B afirma ter um computador em casa, 95% e 85% respectivamente. Já na população das classes D e E, o percentual se reduz para 14%. Estes números indicam que os estudantes participantes da pesquisa, se contrastados com as informações citadas, foram privilegiados por terem um computador em casa para acompanharem as aulas virtuais e participarem do programa educacional oferecido por suas escolas.

A ferramenta mais utilizada por professores e estudantes foi o computador próprio, porém se diferem nas demais opções. Enquanto para os professores a segunda opção mais

assinhalada foi “computador da escola”, esta opção nem foi citada entre os estudantes, prefigurando, assim, para estes, o uso de celulares para acompanhar as aulas. A opção “celular emprestado” não foi uma escolha dos professores, enquanto para os estudantes ela esteve presente entre as seis opções mais assinaladas. Já o “*tablet* próprio” foi mais utilizado pelos estudantes que pelos professores. Infere-se, portanto, que aparelhos portáteis foram mais apontados pelos estudantes que pelos professores nos momentos em que compartilhavam uma sala de aula virtual.

A partir do perfil dos estudantes apresentado anteriormente, é possível, assim como feito no contexto dos professores, expor o perfil-geral do estudante participante da pesquisa, sem um compromisso inicial de demarcá-lo como fonte exclusiva de informações das informações a serem cotejadas com a teoria da Aceleração Social, mas ainda assim como meio de delimitar as discussões basilares.

Figura 4 - Resumo do perfil predominante dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração do autor.

3.2 Escores obtidos no questionário do estudante, dimensão “Organização do Tempo”

Antes da apresentação dos escores obtidos, reforça-se a seguir os itens que os estudantes responderam ao participar da pesquisa. Cada item correspondia a uma frase afirmativa, em que cada estudante, ao ler, poderia modulá-la conforme a sua percepção, em, Discordo Totalmente, Discordo, Concordo, Concordo Totalmente.

Tabela 14 - Itens do questionário do estudante – Dimensão “Organização do Tempo”.

Nº	Item
1	Nas aulas virtuais o tempo passa mais rápido, o que me exige ser organizado.
2	Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como estudante.
3	Nos dias em que tenho aulas virtuais, consigo fazer mais atividades escolares.
4	Sou pontual nos horários de aula.
5	Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares.
6	Prefiro finalizar as tarefas da escola o mais breve possível, sem deixá-las para depois.
7	Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia.

Fonte: Elaboração do autor.

Sobre a tabela apresentada, como já exposto no Capítulo 1, dois itens validados para o questionário do estudante não foram aprovados para o questionário do professor, sendo: “Nas aulas virtuais o tempo passa mais rápido o que me exige ser organizado” e “Nos dias em que tenho aulas virtuais, consigo fazer mais atividades escolares”. Portanto, o ordenamento dos itens, bem como as possíveis análises de resultados serão relacionadas nos momentos em que houver intersecção entre os itens e individualizada quando se tratar de tópicos mais específicos, como no caso dos itens 1 e 3 do questionário do estudante.

A partir do questionário apresentado no quadro anterior, a próxima tabela demonstra os escores médios de cada estado participante.

Tabela 15 - Escores médios sobre a Organização do Tempo do estudante por estado brasileiro.

(continua)

N.	Unidade Federativa	Escore Médio
1	AC	2,89
2	BA	2,86
3	SC	2,86
4	MG	2,85
5	SE	2,85
6	MA	2,84
7	CE	2,82
8	RN	2,82
9	DF	2,81

Tabela 15 - Escores médios sobre a Organização do Tempo do estudante por estado brasileiro.
(conclusão)

N.	Unidade Federativa	Escore Médio
10	AM	2,80
11	PE	2,80
12	SP	2,79
13	GO	2,77
14	RO	2,76
15	ES	2,74
16	MS	2,74
17	PR	2,73
18	RR	2,73
19	RS	2,71
20	AP	2,70
21	RJ	2,70
22	AL	2,69
23	MT	2,69
24	PA	2,69
25	TO	2,66
26	PB	1,86

Fonte: Elaboração do autor.

A partir da escala utilizada, de 1 a 4, sendo 1, “Discordo Totalmente” e 4, “Concordo Totalmente”, é possível afirmar que os estudantes concordaram com os itens do questionário quando avaliaram suas próprias formas de organizar o tempo, porém com uma frequência menor que a apresentada pelos professores. Essas médias podem estar atreladas com fatores ligados à experiência de vida; maior desafio à adesão da tecnologia como uma ferramenta de estudos no centro da dinâmica da vida estudantil, o que implica organizar o tempo de modos diferentes, inclusive acerca do desenvolvimento da responsabilidade; a uma percepção de volume de atividades grande em relação ao seu estágio de desenvolvimento, ou seja, uma ideia de que há muitas atividades para serem realizadas o que prejudicaria a capacidade de organização do tempo e; desafios quanto à adaptação de postura como estudante ao dividir o mesmo espaço, a casa, para em um momento estudar e em outro ser filho, irmão ou ainda utilizar ociosamente o tempo.

A pesquisa de Café e Seluchinsk (2020) aponta inclusive que o contexto em que o estudante se viu na pandemia, de volume de tarefas e tendo que equacionar diferentes realidades, sentimentos e vivências, fez com que ele revisse a importância dos estudos. Em

pesquisa com um grupo de alunos de ensino médio, 68% dos jovens entrevistados apontaram acompanhar as aulas virtuais com desinteresse e falta de motivação. Até 49% dos estudantes pensaram, durante a pandemia, em desistir dos estudos mesmo estando no último ano do ensino médio. Mesmo assim, no cotidiano mencionado das aulas virtuais, 42,3% dos meninos encontraram normalidade na rotina de estudos na pandemia e, quanto às meninas, 37,9% avaliaram que estavam executando uma boa rotina. O fato é que os estudantes, apesar das suas adaptações, foram confrontados com diferentes situações e experimentaram emoções e comportamentos novos ou desafiadores a partir de uma nova rotina exigida.

O volume de estudantes participantes distribuídos nos respectivos volumes de anos em que estão presentes na escola em que tiveram acesso ao questionário, pode colaborar para outras inferências. A próxima tabela apresenta os escores obtidos em cada item conforme a quantidade de anos em que o aluno está na rede educacional investigada.

Tabela 16 - Escores médios “Organização do Tempo” e quantidade de anos na escola no momento da pesquisa.

Total Anos	São Paulo (SP)	Registro (SP)	Rio de Janeiro (RJ)	Itaboraí (RJ)	Curitiba (PR)	Telêmaco Borba (PR)	Porto Alegre (RS)	Osório (RS)
De 0 a 1 ano	2,77	2,64	2,77	2,61	2,77	3,13	2,72	2,69
2 e 3 anos	2,76	2,75	2,77	2,56	2,70	2,93	2,73	2,63
4 e 5 anos	2,81	2,98	2,67	2,46	2,71	3,06	2,58	2,65
6 e 7 anos	2,80	2,98	2,78	2,68	2,67	2,72	2,70	2,71
8 e 9 anos	2,77	2,81	2,73	2,67	2,70	2,89	2,63	3,14
10 e 11 anos	2,77	2,89	2,55	2,74	2,68	2,79	2,57	-
Mais de 12 anos	2,81	2,61	2,71	2,71	2,81	2,34	2,65	-

Fonte: Elaboração do autor.

A tabela indica, a princípio, que não há uma relação causal entre o escore geral da dimensão Organização do Tempo com o volume de anos que o estudante está em uma mesma escola. Ainda assim, percebe-se uma tendência na unidade escolar de Osório (RS). À medida em que os anos são consolidados, aumenta-se a percepção dos estudantes quanto às características próprias da organização do tempo. Já para a cidade de Itaboraí (RJ), que tem sido um dos destaques da apresentação dos resultados até o momento, percebe-se que entre as 7 condições de intervalos de anos, em 3 apresenta os menores escores e em 2, o segundo menor escore entre as cidades mencionadas.

Para cada cidade participante há uma média geral da dimensão Organização do Tempo. Suas médias, ou escore geral, estão apresentados a seguir.

Tabela 17 - Escores médios sobre a organização do tempo dos estudantes em cidades selecionadas.

Item	São Paulo (SP)	Registro (SP)	Rio de Janeiro (RJ)	Itaboraí (RJ)	Curitiba (PR)	Telêmaco Borba (PR)	Porto Alegre (RS)	Osório (RS)
N	2108	80	1265	305	1876	87	831	196
Escore Geral	2,78	2,80	2,74	2,61	2,71	2,86	2,66	2,70

Fonte: Elaboração do autor.

Numericamente é possível perceber que os estudantes da cidade de Telêmaco Borba (PR) tiveram uma percepção maior quanto aos itens relacionados à organização do tempo em comparação com as demais cidades. Estatisticamente, o tamanho do efeito (D) não é significativo, exceto em três comparações: Telêmaco Borba (PR) e Itaboraí (RJ); Telêmaco Borba (PR) e Porto Alegre (RS); e Telêmaco Borba (PR) e Registro (SP) que nestes casos apresentou um efeito de 0,45, que para Cohen (1960) categoriza-se como pequeno. Quando o tamanho do efeito é menor ou igual a 0,19 o efeito é insignificante; entre 0,20 e 0,49, o efeito é pequeno; entre 0,50 e 0,79, o efeito é mediano; entre 0,80 e 1,29, o efeito é grande e acima de 1,30 o efeito é muito grande (COHEN, 1960).

Ainda que em apenas três casos seja possível ter uma diferença estatística significativa, volta-se o olhar para os números, as suas médias, as quais podem ser ampliadas item a item conforme tabela a seguir.

Tabela 18 - Escores médios “Organização do Tempo” dos estudantes por cidade.

Item	São Paulo (SP)	Registro (SP)	Rio de Janeiro (RJ)	Itaboraí (RJ)	Curitiba (PR)	Telêmaco Borba (PR)	Porto Alegre (RS)	Osório (RS)
N	2108	80	1265	305	1876	87	831	196
Escore Geral	2,78	2,80	2,74	2,61	2,71	2,86	2,66	2,70
1	2,48	2,58	2,45	2,33	2,38	2,62	2,40	2,39
2	2,86	2,92	2,80	2,60	2,78	2,84	2,69	2,81
3	2,45	2,62	2,53	2,39	2,37	2,62	2,29	2,13
4	3,15	3,20	3,02	3,00	3,16	3,31	3,09	3,33
5	2,91	2,83	2,85	2,72	2,86	3,09	2,81	2,89
6	3,00	2,93	2,96	2,80	2,94	2,91	2,86	2,91
7	2,62	2,50	2,77	2,48	2,52	2,69	2,45	2,39

Fonte: Elaboração do autor.

Inicialmente, considerando os dois itens exclusivos para esse grupo de participantes, os itens 1 e 3, respectivamente: “Nas aulas virtuais o tempo passa mais rápido, o que me exige ser organizado” e “Nos dias em que tenho aulas virtuais, consigo fazer mais atividades escolares”,

é possível afirmar que a maior média está presente para o item 1, em Telêmaco Borba (PR) e para o item 3, em Registro (SP). As menores médias estão, para o item 1, em Itaboraí e para o item 3, em Osório (RS). Para estes quatro cenários apresentados, as maiores e as menores percepções estão em cidades menores, exceto em Itaboraí (RJ), na qual os estudantes têm uma percepção menor quanto a fazer mais atividades escolares nos dias em que tem aulas virtuais.

Assim como no questionário dos professores, a cidade de Itaboraí (RJ) voltou a se destacar por apresentar as menores médias em cinco dos sete itens relacionados à organização do tempo, fato que pode ser ampliado na oportunidade de uma nova pesquisa relacionada a outros fatores, como o IDHM.

Aproveitando a informação do tamanho do efeito entre Telêmaco Borba (PR) e outras três cidades, Itaboraí (RJ), Porto Alegre (RS) e Registro (SP), pode-se afirmar que em relação a Porto Alegre (RS) e a Itaboraí (RJ), os estudantes participantes da pesquisa afirmaram ter uma maior percepção quanto a aspectos da organização do tempo nos sete itens propostos no questionário, ainda que como um efeito comparativo pequeno. Já sobre a cidade de Registro (SP), com IDHM e volume populacional muito parecidos com Telêmaco Borba (PR), os itens 2 e 6 apresentaram-se com médias superiores a Telêmaco Borba (PR), indicando que em Registro (SP) possivelmente os estudantes participantes da pesquisa estabeleceram uma rotina para cumprir o dia como estudante e preferiam finalizar as tarefas da escola o mais breve possível, sem deixá-las para depois, de uma forma mais pragmática que os estudantes de Telêmaco Borba (PR). No item 3, sobre a percepção de se fazer mais atividades escolares no contexto de aulas virtuais, Registro (SP) e Telêmaco Borba (PR) apresentaram a mesma média. Nos quatro demais itens (1, 4, 5 e 7), Telêmaco Borba (PR) apresentou uma média geral maior que Registro (SP).

Entre as capitais, a cidade de São Paulo (SP) apresentou a maior média geral acerca da Organização do Tempo, com o item 4 em destaque, com média 3,15, por sua vez também a maior média geral para as demais cidades mencionadas nesse recorte, “sou pontual nos horários de aula”. As cidades de Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR) e Porto Alegre (RS), são, respectivamente, as que apresentaram maiores médias após São Paulo (SP).

3.3 A comparação entre a percepção de professores e a percepção de estudantes sobre a organização do tempo no contexto de aulas virtuais

Após a apresentação das tabelas que indicaram as médias gerais nos itens do questionário do professor e do estudante, é possível perceber que numericamente há uma

distância considerável que revela que as percepções desses dois grupos sobre a organização do tempo no contexto de aulas virtuais são diferentes. O tamanho do efeito, como anteriormente categorizado, confirma que existe uma diferença estatística significativa ao se comparar as médias dos estudantes e dos professores, o que colabora para as devidas inferências e discussão do próximo capítulo. A tabela abaixo testemunha o tamanho do efeito entre professores, estudantes e suas respectivas cidades.

Tabela 19 - Tamanho do Efeito entre professores e estudantes nas cidades participantes.

Cidade	MP	MA	DIF_M	NA	NP	P	D
Curitiba (PR)	3,39	2,71	0,68	1876	226	0,001	1,26
Telêmaco Borba (PR)	3,26	2,86	0,40	87	17	0,001	0,77
São Paulo (SP)	3,39	2,79	0,60	2108	417	0,001	1,14
Registro (SP)	3,45	2,80	0,65	80	17	0,001	1,34
Rio de Janeiro (RJ)	3,37	2,73	0,64	1265	149	0,001	1,17
Itaboraí (RJ)	3,26	2,61	0,65	305	39	0,001	1,16
Porto Alegre (RS)	3,47	2,66	0,81	831	53	0,001	1,38
Osório (RS)	3,49	2,70	0,79	196	39	0,001	1,58

Legenda: (MP): Média Professores; (MA): Média Alunos; (DIF_M): Diferença entre as médias; (NA): Número de alunos; (NP): Número de professores; (P) variâncias assumidas e não assumidas; (D): tamanho do efeito.

Fonte: Elaboração do autor a partir de Cohen (1960) e Field (2020).

A partir de Cohen (1960) é possível afirmar que ao comparar a percepção de professores e estudantes nas oito cidades mencionadas, em Telêmaco Borba (PR) o tamanho do efeito indicou ser médio. Em Curitiba (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Itaboraí (RJ), o efeito foi grande. Já em Registro (SP), Porto Alegre (RS) e Osório (RS), o efeito foi muito grande. Essas informações resultam na afirmação de que todas as cidades apresentaram diferença estatisticamente significativa para despertar inferências além das apresentações numéricas e suas diferenças. Essa significância colabora para este estudo nos momentos em que for necessário comparar a percepção de professores com a percepção dos estudantes, exercício que está presente no próximo capítulo em ocasião da relação entre as informações apresentadas até aqui com a teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa (2019), face à busca da confirmação ou refutação da hipótese: as salas de aula virtuais distanciaram os alunos e os professores da mecânica temporal da escola fisicamente constituída, o que afetou a forma de organização pessoal do tempo, permitindo alunos e professores a serem reféns deste tempo, limitando sua organização pessoal e assim endossando que as bases conceituais da teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa (2019), estão presentes na escola.

4 A TEMPORALIDADE DA ESCOLA EM QUESTÃO: ATRITANDO A TEORIA DA ACELERAÇÃO SOCIAL COM AS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

A partir da pesquisa empírica e da teoria em que se concentra essa pesquisa, este capítulo destina-se ao cotejo entre as informações adquiridas por meio dos questionários e a teoria da Aceleração Social. A apresentação foca escores gerais como também elucida, em cidades anteriormente definidas, acerca de aproximações e distanciamentos sobre a confirmação ou não da teoria.

4.1 A percepção dos estudantes quanto à Organização do Tempo e suas relações com a teoria da Aceleração Social

Um dos temas de maior atenção da escola nos últimos tempos tem sido acerca de como contribuir para que estudantes organizem melhor o seu tempo e assim otimizem os seus estudos e potencializem os seus resultados. A contar pela pandemia Covid-19 e o abrupto cenário que se instalou, o estudante passou a conviver com diferentes demandas da vida a partir de um único lugar, a sua casa. Ali, o estudante passou a acumular tarefas independentemente do ritmo em que as executava, mas, certamente, contraindo o presente à medida que uma hora era estudante e na outra precisava assumir alguma tarefa do lar, o que apontava para o adensamento de episódios de ação, que é justamente a contração do presente sentido pela sobreposição de tarefas.

O que se percebeu é que esse adensamento de episódios de ação não tirou a capacidade de organização pessoal dos estudantes se considerado a presente pesquisa, o que pode nos levar a pensar que o ambiente escolar não copia a sociedade quanto à sua aceleração, proeminentemente instalada pelos princípios do capitalismo. Rosa (2019, p.156) amplia:

De forma objetiva, a aceleração do ritmo de vida implica um encurtamento ou um adensamento de episódios de ação [...] a diminuição da duração das refeições, do sono ou do tempo médio de comunicação na família [...] em suma, reduzir o intervalo de tempo entre o término de uma atividade e o início de outra. Redução esta que pode ser alcançada, por um lado, por um aumento da velocidade de ação (mastigar ou rezar mais depressa), e, por outro, pela diminuição de pausas e intervalos entre atividades, o que também é chamado de “adensamento” de episódios de ação [...] sobreposição, ou seja, pela execução simultânea de várias atividades (*multitasking*) [...] tais transformações temporais conduzem, necessariamente, em sua soma, a um aumento de episódios de ação ou experiência por unidade de tempo [...].

Os estudantes da cidade de São Paulo (SP), participantes da pesquisa, indicaram com a menor frequência (média geral 2,45) entre os sete itens em que foram questionados, que as salas de aula virtuais não impactaram tanto a possibilidade de eles fazerem mais atividades escolares durante o dia, o que antes, pela hipótese, havia sido julgado. Concomitante a isso, os estudantes preferiram finalizar as tarefas da escola o mais breve possível, sem deixá-las para depois (média 3,00), cumprindo inclusive pontualidade quanto ao horário das aulas, o maior escore, 3,15. Essa relação pode indicar que o estudante não teve a percepção de adensamento de episódios de ação ao considerar a escola como centro da sua vida, ou ainda; pelo fato de manter controle sobre o seu tempo, não combinaria dizer que para aquele não houve recursos temporais suficientes, pois, a forma que organizou o seu tempo pessoal demonstrou manejo acerca dele. Dessa forma, os itens 1, 3 e 4 parecem considerar que os estudantes da cidade de São Paulo (SP), por exemplo, não foram afetados expressivamente pela falta de recursos temporais, ou falta de tempo, a partir do contexto de vida atrelado à sala de aula virtual. Identificação esta que reforça que a aceleração social, assim como presente na sociedade, não atravessou os muros da escola.

A mudança de lugar da escola para casa, em que a casa também se tornou a escola, situação ocorrida durante a pandemia Covid-19, não fez desaparecer o lugar da escola em sua temporalidade; ou seja, de tal hora a tal hora, ocorreu no espaço da casa o tempo que é próprio do tempo escolar. Por isso, a transposição da escola para o espaço doméstico não alterou, em essência, o tempo escolar. Lembrando que o próprio termo escola se origina do termo grego antigo "*skholé*", cujo significado é tempo livre para estudo e a prática especificamente para o desenvolvimento de crianças e jovens para o bem comum.

O fenômeno apresentado anteriormente, quanto à cidade de São Paulo (SP) na relação entre realizar mais atividades escolares e finalizar as tarefas da escola o mais breve possível sem deixá-las para depois não se repetiu nas demais cidades pormenorizadas na investigação, apesar de que para outras quatro cidades (Curitiba (PR), Telêmaco Borba (PR), Porto Alegre (RS) e Osório (RS)) a ação de realizar mais atividades escolares face aos dias em que o estudante tem aulas virtuais também apresentou os menores escores em comparação às demais afirmativas do questionário.

Essa frequência aponta que assim como em São Paulo (SP), em outras cidades, exceto Registro (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Itaboraí (RJ), o adensamento de episódios de ação imaginado advindos da sala de aula virtual não impediu os estudantes de realizar atividades escolares, inclusive sugere uma igualdade a partir do modelo já vivido, a sala de aula presencial. Exceto em São Paulo (SP), Registro (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Itaboraí (RJ) em que outro par

de afirmações se complementaram, nas demais cidades, já mencionadas, à medida que o estudante pontuou que as aulas virtuais não foram um indicativo da possibilidade de se realizar mais atividades escolares, afirmou que é pontual nos horários de aula, sendo, por sua vez, a afirmação com maior escore nas sete cidades: Registro (SP) (3,20); Rio de Janeiro (RJ) (3,02); Itaboraí (RJ) (3,00); Curitiba (PR) (3,16); Telêmaco Borba (PR) (3,31); Porto Alegre (RS) (3,09); Osório (RS) (3,33). Rosa (2019) aponta que o atraso promove conflitos sociais e certamente são vistos nos relacionamentos entre as pessoas. O atraso é uma resposta a um tempo não organizado, imprevisto e mal dirigido. Logo, se estudantes brasileiros, em sua maioria, afirmaram ser pontuais para os horários da aula, significaria dizer que as estruturas de organização de tempo, as quais permitem a pontualidade, estão previstas no dia a dia, aprendidas e postas em prática por eles. Mais uma evidência que a aceleração social, proeminente fator que indicaria conviver com atrasos cotidianamente, não foi uma afirmação assumida pelos estudantes participantes da pesquisa.

Deveras interessante ainda recuperar a informação quanto à sensação de como o tempo passou nas salas de aula virtuais. Para São Paulo (SP), os estudantes não afirmaram que o tempo passou mais rápido nas aulas virtuais de modo a impactar a organização do tempo: o escore geral foi de 2,48, uma pontuação menor que a média geral para a cidade de São Paulo (SP), que foi de 2,78. Já para as demais cidades, assim como São Paulo (SP), Registro (SP) (2,58), Curitiba (PR) (2,38) e Porto Alegre (RS) (2,40) apresentaram a mesma tendência, sendo a segunda afirmação com menor escore, o que indica que na visão destes estudantes as aulas não passaram mais rápidas no formato virtual de modo que exigiu uma melhor organização do tempo. Já para Telêmaco Borba (PR), assim como as aulas virtuais não foram o veículo para perceber o tempo passando mais rápido, teve o mesmo escore (2,62) se tratando da possibilidade de fazer mais atividades escolares nos dias das aulas virtuais. Para esta cidade, o que parece é que o fato de não se perceber o tempo passando mais rápido igualmente implicou, ou vice-versa, na oportunidade de se fazer mais coisas durante o dia. Perceptivamente é possível julgar que quando temos menos coisas para fazer o tempo passa mais lentamente, mas, isso é uma percepção.

Quanto à cidade de Osório (RS), também houve um mesmo escore nas afirmações quanto ao tempo que passou e a utilização de agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares a serem realizadas no dia a dia: 2,39. Se o tempo não passou tão rápido no contexto de aulas virtuais o que não afetou diretamente a organização do tempo, então, não foi necessário utilizar mecanismos de organização do mesmo, como agendas ou outras ferramentas. Já para Rio de Janeiro (RJ) e Itaboraí (RJ), a percepção dos estudantes foi que o tempo não

passou mais rápido nas aulas virtuais, configurando o menor escore entre os itens nas suas respectivas cidades, sendo 2,45 e 2,33. Rosa (2019, p. 157) aponta que “o escasseamento de recursos temporais se torna supostamente a principal causa para a sensação de que o tempo passa mais rápido. [...] Tal circunstância é uma consequência de recursos temporais que se tornam escassos [...]”.

Dessa forma, se os estudantes participantes da pesquisa afirmaram que o tempo não passou mais rápido em função das aulas virtuais, significaria dizer igualmente que os estudantes não tiveram recursos temporais escassos ou não disponíveis a partir do contexto das aulas virtuais e o que tange sua casa e seu cotidiano.

As informações adquiridas por meio do teste empírico ainda revelaram que a modernização, como posta por Rosa (2019) e suas implicações quanto ao manejo do tempo supostamente mais acelerado em função da aceleração técnica, amplamente disponível e à aceleração do ritmo de vida adotada, não se correlacionaram exatamente na proporção entre Rio de Janeiro (RJ) (2,74) e Itaboraí (RJ) (2,61), mas, se confirmou nas correlações entre São Paulo (SP) (2,78) e Registro (SP) (2,80), Curitiba (PR) (2,71) e Telêmaco Borba (PR) (2,86), Porto Alegre (RS) (2,66) e Osório (RS) (2,70).

Na primeira descrição, Rio de Janeiro (RJ) teve um escore médio maior que Itaboraí (RJ) o que pode indicar que, mesmo sendo uma capital e tendo mais características concernentes à modernização, como a industrialização, apresenta estudantes que julgam ter maior organização do tempo que os estudantes de Itaboraí (RJ), o que deveria, como apontado por Rosa (2019) ser o inverso: quanto mais moderna a cidade, maior o volume de tarefas, sobreposição delas e possível dificuldade de organizar o tempo do cotidiano. Assim, especialmente sobre Itaboraí (RJ), é relevante inferir que outros assuntos podem estar relacionados à dificuldade de organização do tempo dos estudantes dessa cidade, além dos imperativos da modernização que estariam mais associados à capital do seu estado.

A diferença nos escores entre Rio de Janeiro (RJ) (2,74) e Itaboraí (RJ) (2,61) foi de 0,13, indicando que os estudantes da cidade de Rio de Janeiro (RJ) apresentaram maior capacidade de organização do tempo. Diferença semelhante, 0,15, encontrou-se na relação entre Curitiba (PR) (2,71) e Telêmaco Borba (PR) (2,86), porém, que vai ao encontro da fundamentação que Rosa (2019) traz sobre a modernização das grandes cidades e os desafios da organização do tempo.

As cidades de Curitiba (PR) e Telêmaco Borba (PR) ilustraram a maior diferença entre escores nos pares de cidades acenando para a teoria da Aceleração Social quanto ao desafio da organização do tempo dos estudantes nas capitais. Por outro lado, a relação entre São Paulo

(SP) (2,78) e Registro (SP) (2,80) também chama a atenção. Com uma diferença de 0,02 entre os escores médios e ainda considerando que São Paulo (SP) é a maior cidade do país, os estudantes apontaram terem os mesmos dispositivos de organização do tempo de um estudante de uma cidade menor.

Logo, é mais uma evidência que a Aceleração Social, quando refletida à luz da modernização presente nas grandes cidades, apresenta fragilidades se pensada no contexto de como os estudantes conviveram em uma sala de aula virtual. Era esperado que a maior cidade do país apresentasse mais dificuldades para organizar o tempo a partir da teoria posta, mas, seu escore médio quando se assemelha a cidades como Registro (SP), aponta que, pelo menos, há outras variáveis, talvez não teorizadas, que implicaram na organização do tempo, além dos indicativos da modernidade e da aceleração social.

Apesar dos aspectos da modernização nas cidades, sobretudo evidenciadas nas capitais, é fato que o tempo percebido se assemelha ao tempo sentido quanto à necessidade de planejamento e programação. A tendência seria que quanto maior a cidade maior a necessidade de organização do tempo, porém, menor a capacidade de fazê-lo. O item 2 do questionário do estudante apontava a seguinte afirmação: “Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como estudante”. Mesmo sendo uma aparente necessidade para aqueles que estudam em escolas de capital, os escores se apresentaram mais baixos para esse item provavelmente considerando que o tempo foi aproveitado de forma diferente, não sendo tão necessário assim ordená-lo em espaços e horários como em circunstâncias de aulas presenciais, em que desde o tempo de trânsito deve ser medido. Exemplo disso são os estudantes das cidades de Porto Alegre (RS) (2,69), Curitiba (PR) (2,78) e São Paulo (SP) (2,86) que apresentaram escores menores se comparados com as respectivas cidades de seus estados.

O fenômeno não se repetiu entre as cidades de Rio de Janeiro (RJ) e Itaboraí (RJ), onde a primeira obteve um escore maior que a segunda, 2,80 e 2,60, respectivamente. No caso das três capitais anteriormente mencionadas, que apresentaram os menores índices quanto ao item em questão, pode indicar que os estudantes residentes nelas utilizaram o tempo conforme Rosa (2019, p. 496) prospecta, em uma contemporaneidade em que as atividades do dia a dia “são imprevisíveis e [...] não mais definido pela rotina e pela tradição, mas elevado ao imponderável, diante do qual as relevâncias não são mais detectáveis, mas devem antes serem definidas pelos próprios atores”. Tal afirmação e conduta dos estudantes de Osório (RS), principalmente, confirma-se com o item 7, “Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia”, o qual se apresentou para Osório (RS) com o menor escore entre as cidades participantes, 2,39. Ou seja, estudantes de Osório (RS), participantes da

pesquisa, são os que ao mesmo tempo afirmaram que organizam o tempo, porém, não fizeram uso de agenda ou outra ferramenta para registrar atividades. O que aparentemente é controverso, se explica quando Rosa (2019), como dito anteriormente, afirma que a organização do tempo é feita pelo próprio autor e em curso pelo fato das atividades serem imprevisíveis, imponderáveis e sem uma relevância pré-estabelecida.

A partir dessa reflexão é possível entender como que três itens do questionário do estudante se correlacionaram, aqueles que tratam diretamente da ação de organização do tempo, que são os itens 2 (Estabeleço uma rotina para cumprir o meu dia como estudante); 5 (Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares) e 7 (Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia). O grupo de estudantes da cidade de São Paulo (SP) que organizaram os seus horários para cumprir com atividades escolares, necessariamente não o fizeram no desenho de uma rotina ou utilizaram agendas ou ferramentas para organizá-los.

Os estudantes de Registro (SP) estabeleceram uma rotina para cumprir o dia, mas não necessariamente a elaboraram ordenando horários e utilizando agenda ou ferramentas para registrá-la. Independentemente do formato da organização, os estudantes das duas cidades de São Paulo (SP) não priorizaram, no sentido de concordar totalmente, com o uso de agenda e ferramentas para o registro de atividades do dia a dia, o que para a teoria de Rosa (2019) é uma confirmação quanto à busca pela organização do tempo sem necessariamente utilizar os instrumentos comuns.

Para as cidades de Rio de Janeiro (RJ) e Itaboraí (RJ) o fluxo analítico é semelhante ao da cidade de São Paulo (SP): os estudantes organizaram seus horários para cumprir as atividades escolares, mas não necessariamente sistematizando uma rotina e utilizando ferramentas de organização. Novamente a ideia de um pseudoplanejamento e execução quase que simultâneos, a partir de prioridades postas pelo próprio autor. Especialmente sobre a cidade de Itaboraí (RJ), em dois dos três itens que refletiam especialmente a ação de organização do tempo, ela se apresentou com os menores escores se comparado com as oito cidades pormenorizadas na investigação: 2,60 para o item 2 (sobre estabelecimento de rotinas) e 2,72 (sobre organização de horários).

Já no estado do Paraná, as cidades de Curitiba (PR) e Telêmaco Borba (PR) repetem o comportamento da cidade de São Paulo (SP), onde existiu uma incidência maior na percepção sobre organizar horários para assim cumprir com as atividades escolares, mas sem necessariamente estabelecer rotinas e utilizar ferramentas. Especialmente sobre Telêmaco Borba (PR), é possível perceber que esta cidade apresentou os maiores escores para os itens 5

e 7, indicando que entre as oito cidades participantes, é em Telêmaco Borba (PR) que especialmente a organização de horários teve maior relação com a utilização de ferramentas para fazê-la. Sobre isso, considerando as capitais, é na cidade de São Paulo (SP) que se encontraram os maiores escores quanto aos itens 2 e 5 e na cidade do Rio de Janeiro (RJ) o maior escore para o item 7. Principalmente sobre a cidade de São Paulo (SP), o que pode ter influenciado o maior escore entre as capitais sobre estabelecer rotinas e organizar horários é o fato de a cidade ser a maior entre as capitais e exigir essa sincronização, do tempo para com a vida, para melhor conviver nela. Para as cidades do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS) e Osório (RS) também repetiram o comportamento anterior, prioritariamente organizando horários, mas não necessariamente estabelecendo rotinas e utilizando ferramentas.

O contexto apresentado pode sugerir que a área (escola) anteriormente estabelecida e funcional por meio de planos e categoricamente organizada por horas e minutos não prevaleceu sobre o modelo de uma sala de aula virtual, que por sua vez se flexibilizou. Por isso, não necessariamente é um fato que estudantes não saibam montar uma rotina e utilizar ferramentas para organização de seus horários ou que se mantiveram desorganizados por não priorizar esses dispositivos.

O que as informações indicam é que a forma como a escola funcionou na pandemia não obrigou os estudantes a terem suas atividades essencialmente pré-definidas e ordenadas por horários, exceto aqueles de divisão de uma aula para outra, mas que não é uma tarefa realizada pelo estudante. Rosa (2019, p. 20 e 21) aponta que os indivíduos “[...] são forçados –, sob pena de exclusão, a definir seu engajamento nas respectivas esferas sociais de forma exata e sequenciada, com a ajuda de planos horários, diários, semanais, mensais e anuais e sincronizá-los correspondentemente ao modelo específico de cada área”.

A questão é que a sala de aula virtual, como uma nova área específica de relação pedagógica, não se colocou na posição de excluir quem não se adequasse a ela, pois sua relação pedagógica era de remediação e não de inauguração de um modelo educacional exemplar que logo deixaria à mercê aqueles que não se adequassem a ela. Circunstancialmente a organização escolar em contexto pandêmico, ainda que, buscando manter uma relação de ensino e de aprendizagem valendo-se da organização do tempo pelos estudantes, relativizou o poder do prazo e assim foram “gradualmente perdidos de vista, pois o peso daquilo que deve ser resolvido (antes) os esmaga – deixando atrás de si um vago sentimento de que não conseguimos fazer nada” (ROSA, 2019, p. 273).

Nesse sentido, talvez a breve sensação de não-aprendizagem, não-adequação e não-vida em uma sala de aula virtual, por mais que tenham sido implementados esforços, é em razão da

não elaboração de objetivos claros associados ao tempo necessário para alcançá-los. Afinal, sob a compreensível narrativa de catástrofe tudo parecia ser possível em uma sala de aula virtual e as relações nela exigidas. O tempo não precisou ser organizado quando não se evocava a sua necessidade. Pode ser que a interrogação sobre o porquê alguns estudiosos apontam que os estudantes não aprenderam na pandemia, encontre sentido se associado à pergunta: O que fizemos com o tempo escolar? Refletir sobre a aprendizagem sem percebê-la nas características do tempo é pensá-la pela metade, afinal, a aprendizagem visível se dá na relação entre ontem, hoje, escala, linha do tempo, prospecções e revisões.

A escola e seus participantes poderiam se constituir fora da organização do tempo? Talvez não, porém, isso não significa que ela está acelerada ou acelerando os seus participantes, como percebe-se pela refutação da hipótese desta investigação até aqui a partir das informações empíricas.

Uma das características que Rosa (2019) aponta sobre a Aceleração Social é aquela quanto à aceleração do ritmo de vida, momento em que os episódios de ação aumentam, ou seja, se realizam mais atividades e inclusive ao mesmo tempo, o que pode ser chamado também de adensamento de episódio de ação ou experiência. Essa forma de vida culmina com o que Rosa (2019) chama de contração do presente, espaço diminuído devido às tarefas não finalizadas do passado, que pressionam, com as outras tarefas do futuro, ainda não realizadas, que também tensionam.

O item 6 do questionário do estudante, o qual dizia “Prefiro finalizar as tarefas da escola o mais breve possível, sem deixá-las para depois”, pode até certo ponto explicar se os estudantes participantes da pesquisa sobrepunham atividades ou as deixavam inacabadas, de modo a em um curto espaço de tempo provocar uma pressão que contraía o presente.

A tendência seria que quanto menor se apresentasse o escore para o referido item, maior seria a relação com a procrastinação e os efeitos do adensamento de episódios e contração do presente. Pela percepção dos estudantes, a maioria deles, sobretudo nas cidades de São Paulo (SP) (3,00), Registro (SP) (2,93), Rio de Janeiro (RJ) (2,96), Itaboraí (RJ) (2,80), Curitiba (PR) (2,94), Porto Alegre (RS) (2,86) e Osório (RS) (2,91) apontaram que não adensaram experiências, pelo contrário, preferem finalizar as tarefas sem deixá-las para depois. Os escores apresentados foram, nas cidades mencionadas, o segundo maior se comparado com os sete itens presentes no questionário. Quanto à cidade de Telêmaco Borba (PR), foi o terceiro maior escore.

A cidade de São Paulo (SP) apresentou o maior escore deste item na comparação entre as oito cidades estudadas e reforça a refutação da hipótese construída para essa investigação a

partir da teoria da Aceleração Social: as salas de aula virtuais não estimularam o adensamento de episódios de ação dos estudantes de modo a afetar a organização do tempo. Afinal, tratando-se especialmente de São Paulo (SP), a tendência seria que os estudantes relatassem dificuldades que resultariam na organização do tempo, mediante o alto volume de tarefas no contexto da escola pandêmica, que se misturavam quanto aos temas, sejam estudantis ou domiciliares.

Entretanto, os estudantes demonstraram uma percepção diferente. Essa percepção pode ter sido motivada por alguns fatores, que podem ser inferidos: acompanhamento mais próximo da família pelo fato dela estar em casa assistindo as tarefas escolares; senso de desobrigação de realizar as atividades com perfeição e terminar o mais rápido possível para se ter mais tempo livre; sensação de não-cobrança da escola por todos entenderem que o regime que se instaurou era especial o que oportunizava concessões, implicando na realização de tarefas que, por mais que concluídas, poderiam estar incompletas quanto ao que realmente era exigido em uma tarefa, atividade ou prova. Tal percepção ainda pode considerar a hipótese de que o vírus, por sua soberania, deteve o dispositivo tempo acelerado do capitalismo. O que viu, escreveu a filósofa italiana Donatella Di Cesare (2020), foi "uma convulsão planetária, o espasmo produzido pela virulência febril, fim da aceleração em si mesma, que chegou inexoravelmente ao ponto de inércia".

Olhar os itens 2, 5 e 7, aqueles voltados exatamente à ação de organizar o tempo e demonstrados há pouco, a partir do item 6, é um exercício que promove algumas constatações. As cidades de São Paulo (SP), Registro (SP), Rio de Janeiro (RJ), Itaboraí (RJ), Curitiba (PR), Porto Alegre (RS) e Osório (RS) apresentaram escores em que os estudantes revelaram que suas percepções acerca de finalizar as suas tarefas no dia sem levá-las para o dia seguinte não foi uma prerrogativa necessariamente originada do estabelecimento de uma rotina, organização de horários e sistematização de uma agenda. Já para Telêmaco Borba (PR) aparentemente a organização de horários foi uma ação anterior à preferência em finalizar tarefas da escola o mais breve possível, ou no mínimo mais preferível, pelo fato do escore da primeira (3,09) ser maior que o escore da segunda (2,91).

Desses fatos surge novamente, por outro caminho, a reflexão de que o estudante, no contexto das aulas virtuais, não sistematizou os seus horários como princípio de organização do tempo, mas o percebeu e assim avaliou como alcançado, à medida que cumpria as suas tarefas. Afinal, em contexto pandêmico, poderia ser uma interrogação: o que esperar do dia de amanhã? Enquanto isso basta cumprir as tarefas que saltam aos olhos, mesmo que não estejam ordenadas.

Quanto ao grupo de estudantes participantes da pesquisa dividido pela quantidade de anos em que estudam em uma mesma escola, percebeu-se algumas relações, mas que não necessariamente podem ser aprofundadas pelo fato de não se apresentarem um ou mais fenômenos aparentes. O que é possível afirmar é que os estudantes com um ano ou menos na mesma escola na cidade de Telêmaco Borba (PR) (3,13) tem praticamente o mesmo escore do grupo de estudantes que frequentam a mesma escola por 8 e 9 anos na cidade de Osório (RS) (3,14). Inclusive, esses foram os dois escores mais altos entre as oito cidades e as sete configurações possíveis de anos (ver tabela 16). Esses escores tão próximos, praticamente iguais em um cenário distante no sentido geográfico e de volume de anos em que um estudante está na mesma escola podem indicar que o que a escola em Telêmaco Borba (PR) empreendeu acerca do tema organização do tempo diante dos desafios da pandemia foi amplamente versado para estudantes novos, aqueles que chegaram na escola e que depois de 3 meses de aulas presenciais precisaram, além de se adaptar com a nova escola, também se adaptar ao novo formato. Provavelmente a escola se preocupou mais com estes. Aparentemente a escola de Telêmaco Borba (PR) pode ter criado alguma cultura quanto ao tema da organização do tempo pelo fato de que estudantes de 0 a 5 anos, o que corresponde às três primeiras categorias do questionário, foram os que apresentaram os maiores escores, sendo 3,13 de 0 a 1 ano na mesma escola; 2,93 de 2 a 3 anos e 3,06 de 4 a 5 anos.

4.2 A percepção dos professores quanto à Organização do Tempo e suas relações com a teoria da Aceleração Social

Assim como os estudantes, os professores também conviveram com novidades frente ao modelo de aulas virtuais, assumido em função das circunstâncias sanitárias da pandemia Covid-19. A partir do que Rosa (2019) afirma sobre a teoria da Aceleração Social, especialmente sobre o ritmo de vida, sugere-se que os professores conviveram com situações em que se tornaram mais rápidos para liberar as diversas demandas do dia; possivelmente diminuíram suas pausas entre uma atividade e outra; realizaram várias tarefas ao mesmo tempo como forma de não acumular atividades e demandas domiciliares. Essas reflexões podem ser ampliadas ou refutadas a partir do construto organização do tempo, advindas da aplicação do questionário desta investigação.

Inicialmente, a partir da teoria posta em que a modernização está no princípio da aceleração social, é possível indicar que os escores médios gerais do questionário dos professores confirmam tal afirmação quando trata de São Paulo (SP) (3,39) e Registro (SP)

(3,45) e Porto Alegre (RS) (3,47) e Osório (RS) (3,49), justamente pelo fato de as cidades menores apresentarem que os professores têm uma percepção maior quanto à organização do tempo que os professores das capitais.

Essa teoria, a partir dos conceitos gerais da modernização e da aceleração social, não se viu prática na relação entre Rio de Janeiro (RJ) (3,36) e Itaboraí (RJ) (3,26) e Curitiba (PR) (3,39) e Telêmaco Borba (PR) (3,26). Apesar da relação que Rosa (2019) propõe entre industrialização, urbanização, aceleração técnica e por fim o modo que as pessoas vivem, neste caso professores, pode indicar que a sala de aula virtual, que é um pedaço da escola, não dependendo mais dos espaços fisicamente constituídos e nem do seu percurso até chegar a ela, pode trazer a impressão de uma desaceleração a ponto de os professores, das últimas capitais citadas, terem mais condições de organizar o tempo do que se estivessem na mesma cidade, fazendo uso do trânsito, das faixas de pedestres lotadas, do congestionamento, das filas, do uso da hora-relógio intensamente, entre outros indicativos de traços da modernização. A sala de aula virtual pode ter servido como um anteparo para o professor na sociedade acelerada, esteja ele em uma capital ou em uma cidade menor.

O que corrobora com essa inferência é o fato dos escores elevados no fator organização do tempo para os professores que lecionam de 41 a 50 aulas semanais. Para as cidades de São Paulo (SP) (4,00), Rio de Janeiro (RJ) (3,61), Itaboraí (RJ) (3,61) e Osório (RS) (4,00), os maiores escores estão justamente no grupo de professores com o maior volume de aulas, o que pode indicar: se o professor tinha mais aulas, então ele precisava se organizar mais e encontrar formas para isso. Logo, a teoria da Aceleração Social de Rosa (2019) quando associa a modernização à velocidade que os atores se comportaram na sociedade, que por sua vez adensariam episódios de ação face ao alto volume de aulas, aparentemente não se confirma.

Os professores com mais aulas se viram, perceptivamente, organizados quanto ao uso do tempo e não desorganizados como pode sugerir o efeito da aceleração, modernização e adensamento de episódios de ação, que sobretudo em ambiente virtual poderiam se sobrepor aos múltiplos papéis assumidos pelo professor. Quanto a essa distribuição de escores por volume de aulas que o professor leciona por semana, é possível avaliar também que os professores que lecionam até 15 aulas por semana nas cidades de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Itaboraí (RJ) e Osório (RS) tiveram uma média geral menor sobre questões voltadas à organização do tempo que os professores que lecionam de 41 a 50 aulas por semana.

Inferir que os professores com maior volume de aulas não teriam condições de organizar o seu tempo, tanto quanto um professor com mais tempo disponível, nos faz recorrer ao que Rosa (2019) aponta acerca do aumento do ritmo de vida. O autor afirma que esse aumento é

resultado da percepção da falta de recursos temporais, de modo que a falta de tempo quando lhe é necessário exige uma reação. Uma possibilidade é que a reação do professor com maior volume de aulas, seja, de fato, organizar o seu tempo, mesmo que o tempo disponível para essa tarefa pareça não existir. Já o professor com até 15 aulas por semana pode não ter a mesma reação.

Entre as oito cidades participantes da pesquisa, também se destacou o item 4 (Divido o meu dia entre horas para atividades virtuais e horas para momentos livres). Todas as cidades participantes apresentaram, para este item, o menor escore entre as seis afirmativas do questionário. Percebe-se que apesar de o grupo de professores indicar que utilizou agendas ou outras ferramentas para registrar atividades escolares que precisava realizar no dia a dia, que se apresentou com escore um pouco maior, ainda assim a divisão do dia entre atividades da escola e momentos livres não foram igualmente vivenciadas.

Sobre o tempo livre, Rosa (2019) inicia sua discussão apontando que sua origem data do nascimento da contemporaneização, que, entre outras características, estabeleceu a definição do tempo livre a partir da sua modularização e assim se estabelece pela utilização de recursos temporais disponíveis (tempo disponível) para atividades que não são necessariamente remuneradas e nem obrigatórias, como àquelas destinadas às atividades domésticas e aos cuidados pessoais.

O fato é que a sala de aula virtual acentuou a aglutinação das margens conceituais entre tempo livre e tempo de trabalho pelo fato delas se misturarem por ocuparem, muitas vezes, o mesmo espaço de ação, a casa, lugar onde as atividades necessárias e imprescindíveis ocupavam o lugar do que antes poderia ser um tempo livre: “[...] as fronteiras das esferas do trabalho, da família e do tempo livre se misturam até se dissiparem ao inextinguível” (ROSA, 2019, p. 258). Então, os professores, por meio dos escores apresentados quanto ao item 4, atestam, mesmo que concordando, porém não fortemente como os demais itens do questionário, para a quase inexistência de um tempo livre se comparado com a sua pontualidade nos horários de trabalho, o que demonstra o item 3, “Sou pontual nos horários de trabalho”. Sobre ele, os professores de todas as cidades pormenorizadas, exceto Registro (SP), apresentaram seus maiores escores, apontando para o cumprimento das horas de trabalho nas aulas virtuais, o que necessariamente não é apenas planejado, mas sobretudo cumprido.

O tempo livre ainda é, entre todos os itens do questionário do professor, aquele na relação entre São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS) que mais se distanciou nos escores. A cidade de Porto Alegre (RS) apresentou o maior escore geral do construto, que é 3,47. São Paulo (SP) apresentou 3,39. Entre os seis itens do questionário é acerca do tempo livre que há uma maior

distância, de 0,25. Ainda que Porto Alegre (RS) seja uma capital, se comparada a São Paulo (SP) é uma cidade menor, e o fato desta ter um escore menor de organização do tempo pode significar que possivelmente, a partir dessa relação, os estudantes tenham um pouco mais de dificuldade de organizar o tempo, o que apesar de indicar um adensamento de episódio de ação necessariamente não se confirma se associado às demais interpretações já postas.

No questionário do professor ainda havia três itens que tratavam especialmente da organização do tempo no cotidiano docente, que são o 2, “Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares”; 4, “Divido o meu dia entre horas para atividades virtuais e horas para momentos livres”; e 6, “Utilizo agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que preciso realizar no dia a dia”. Esses itens, se correlacionados, podem sugerir que em São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Itaboraí (RJ), Curitiba (PR), Telêmaco Borba (PR), Porto Alegre (RS) e Osório (RS) os professores preferencialmente organizaram os seus horários para conseguirem cumprir com as atividades escolares, mesmo que não tenha sido utilizada uma agenda ou outra ferramenta para registrar as referidas atividades nem mesmo implicando na possibilidade de dividir o dia entre essas atividades a serem feitas e momentos livres.

Por outro lado, enquanto a maioria das cidades participantes da pesquisa apontaram esse comportamento dos professores, em Registro (SP) o escore do item 6, que tratava da afirmação quanto a utilização de agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares a serem realizadas no dia a dia, é maior (3,50) que a percepção dos professores dessa cidade quanto a organizar horários para cumprir as atividades (3,43) e dividir o dia entre horas para atividades virtuais e horas para momentos livres (3,36). Esse comportamento pode indicar que os professores de Registro (SP) sistematizaram mais as suas atividades em agendas, mas ainda assim tal postura não impactou tanto a possibilidade de dividir o dia entre horas para atividades virtuais e horas para momentos livres.

Para ambas as condições apresentadas, a considerar as sete cidades listadas anteriormente e o isolamento de Registro (SP), é possível depreender que: 1. Os professores das seis cidades que acompanham São Paulo (SP), apesar de não terem utilizado ferramentas sistemáticas de organização do tempo, ainda assim conseguem fazê-lo. Várias atividades do cotidiano do professor, a partir do contexto em que vivia na pandemia poderiam ser postas em uma agenda para assim beneficiá-lo, porém, ele escolheu outros mecanismos, provavelmente aqueles que dessem uma breve sensação de organização, mas que de fato se preocupava na realização das atividades propriamente, que eram muitas.

Assim, se aceleração do ritmo de vida fosse uma realidade presente na vida do professor em contexto pandêmico, provavelmente sua capacidade de planejamento, ainda que não desvendado, e de ação, seriam comprometidas, o que não foi observado pelos escores demonstrados. 2. Os professores da cidade de Registro (SP) podem representar, de certo modo, o antítipo do desafio de se planejar a vida a longo prazo, pois, a medida em que ela transcorre percebeu-se atrasado, “levado pelo não controlado e incontrolável do arrastar de um mar de opções e contingências” (ROSA, 2019, p. 491).

O mesmo teórico chega a afirmar que em circunstâncias assim, face à crescente dinamização social, o ideal é planejar o que antes não se pensava planejar e que também não é previsível. É observar os detalhes para assim, em longo prazo, usufruir de maiores conquistas. Uma aceleração, também categorizada por Rosa (2019) é a da mudança social e, neste caso dos professores de Registro (SP), é possível, ainda que insipidamente, inferir que eles apresentaram traços de convívio com ela: “a aceleração da mudança social, apresenta aos indivíduos o problema de terem que planejar suas vidas a longo prazo para dar-lhes uma certa estabilidade resistente ao tempo, sem, no entanto, poderem fazê-lo de forma racional em face da crescente contingência das relações sociais” (ROSA, 2019, p. 33).

Logo, os professores podem ter feito uso de ferramentas para planejar suas ações diárias, mas elas não alcançaram êxito como gostariam em função da contingência em que se apresentaram, um espaço exigente e de diferentes responsabilidades: a casa e a sala de aula virtual. Um registro não racional de atividades em uma agenda que provavelmente tinha como efeito a contemplação e desabafo no lugar da realização. Tal efeito também é observado quanto à pontualidade nos horários de trabalho, o item 3 do questionário.

Apesar de a grande maioria dos professores concordarem que são pontuais no horário do trabalho (3,50), essa concordância foi a menor na comparação entre as oito cidades pormenorizadas, empatando com Telêmaco Borba (PR), ou seja, os professores de Registro (SP), ainda que sistematizando suas atividades em uma agenda, aparentaram não ter o efeito desejado sobre a sua pontualidade nos horários de trabalho se comparado com as demais cidades participantes. Talvez, pelos dois motivos apontados anteriormente, esse seja o primeiro indicador combinado entre itens que pode ter resultado do adensamento de episódios de ação, especialmente com os professores de Registro (SP), o que em tese afeta a organização do tempo no sentido dos projetos de fato vividos e não apenas sistematizados na moldura do tempo.

Entre outras perguntas sociodemográficas feitas aos professores pelo questionário validado foi se eles tinham alguma outra atividade remunerada além da escola em que lecionavam. As respostas se apresentaram em um intervalo de 6% a 21%: Telêmaco Borba

(PR), 6% dos professores afirmaram trabalhar em outra atividade remunerada além da escola; São Paulo (SP), 11%; Registro (SP), 12%; Curitiba (PR), 15%; Porto Alegre (RS), 17%; Rio de Janeiro (RJ), 17%; Itaboraí (RJ), 21% e; Osório (RS), 21%. Esses percentuais reafirmam, de certo modo, algumas considerações. A primeira é que o menor escore geral acerca da organização do tempo dos professores está em Itaboraí (RJ) e Osório (RS) (3,26), porém, considerando que a primeira cidade é mais industrializada e populacional que a segunda, é relevante recordar que o Índice de Desenvolvimento Humano pode refletir um dos motivos de o porquê um professor em Itaboraí (RJ) busca um segundo lugar para trabalho.

Os baixos índices econômicos e de população ocupada ratificam o percentual de 21% de professores que têm outra atividade remunerada além da docência. O que se apresenta é a necessidade do professor em trabalhar mais, ou ter mais equivalência geral, poder de compra – tendo em vista o baixo salário de professor mediante as exigências de consumo e bem-estar. Posto isso, é possível associar, ainda que limitadamente, que os professores de Itaboraí (RJ) passaram o período de aulas virtuais de maneira mais acelerada, no sentido da aceleração do ritmo de vida, considerando apresentar o menor escore quanto à organização do tempo e o percentual de professores trabalhando com outras atividades remuneradas.

Esse achado corrobora com Rosa (2019) quando aponta que a modernização e consequente aceleração do ritmo de vida interfere nas relações com o emprego. O emprego tornou-se um lugar instável e inseguro, o que faz com que as pessoas repensem a sua relação com ele. Assim como em um dia podem estar empregados, no outro não, e isso se deve a diferentes fatores, desde qualidade e volume de produção quanto à inadequação à uma função. Talvez alguns professores participantes da pesquisa necessariamente não têm um emprego formal fora das suas atribuições docentes, mas, ainda assim, foram consumidos física e mentalmente pela exigência do alto volume de atividades.

Na cidade de Osório (RS), mesmo que o percentual de professores realizando outras atividades remuneradas foi igual ao de Itaboraí, entende-se que a justificativa é diferente, principalmente pelo fato de que Osório (RS) tem poucas turmas nas séries de 6º ao 9º ano do ensino fundamental por há pouco menos de três anos ter expandido o seu atendimento a essas séries. Então, provavelmente um professor de geografia, por exemplo, tem poucas aulas na semana e, em uma cidade onde há poucas escolas particulares, precisa dedicar-se para outra atividade remunerada para agregar aos seus proventos mensais. Mesmo que julgadas por motivos diferentes, as duas cidades apresentaram o mesmo percentual e sobre isso é relevante observar novamente o comportamento dessas duas cidades nos itens do questionário a partir deste prisma.

Para Osório (RS), assim como introduzido anteriormente, não é possível relacionar os escores de organização do tempo com a questão de os professores terem outra atividade remunerada além da escola como se este ponto conseguisse explicar um fenômeno em função dos escores observados. Já para Itaboraí (RJ), é possível observar que o fato de 21% dos professores terem mais uma atividade remunerada, além do trabalho na escola, pode ter interferido, em comparação com as demais cidades pormenorizadas, na capacidade de elaboração de rotinas para cumprir o dia como professor (3,42); na possibilidade de organizar os horários para cumprir com as atividades escolares (3,42); na ação de dividir o dia entre horas para atividades virtuais e horas para momentos livres (3,58); na realização de tarefas no próprio dia sem deixá-las para o dia seguinte (3,08).

Para essas afirmações, os professores da cidade de Itaboraí (RJ) apresentaram os menores escores e o fato de realizarem uma atividade remunerada além das atividades escolares pode ter comprometido a organização do tempo no contexto pandêmico e, assim, evidenciar uma forma de aceleração do ritmo de vida, não tão visível nas demais cidades participantes.

Um item igualmente relevante para a discussão que se propõe é o 5, “Prefiro finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível, sem deixá-las para o dia seguinte”. A procrastinação pode ser um sinal da aceleração do ritmo de vida justamente como reação a uma vida em que os episódios se sobrepõem e muitas vezes não se finalizam individualmente. A cidade que demonstra que os professores mais conseguiram finalizar tarefas sem deixá-las para o dia seguinte é Osório (RS) (3,38). Reforça-se que os professores de Osório (RS) indicaram esse comportamento mesmo com um percentual significativo deles que trabalham em mais de uma atividade remunerada (21%), o que reforça que o adensamento de episódios, o volume de trabalho, não comprometeu significativamente a capacidade de organização do tempo desses professores, e, ainda, demonstra na prática que justamente pelo alto volume de tarefas do professor de Osório (RS), ele tem preferência, o que pode ser também uma consciência, em finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível sem deixá-las para o dia seguinte.

O menor índice quanto ao item 5 encontra-se na cidade de Itaboraí (RJ), que associado aos menores escores já apontados aqui em outros itens, inclusive ao índice de 21% do grupo docente que trabalha em mais uma atividade remunerada além da docência, culminam na evidência endossada, pelos critérios do IDHM, que Itaboraí (RJ) é a cidade que pode apresentar indicações de aceleração do ritmo de vida, mesmo não sendo o maior centro moderno do estado do Rio de Janeiro.

4.3. Comparação entre a percepção dos professores e estudantes quanto à Organização do Tempo e suas relações com a teoria da Aceleração Social

Relacionando os escores obtidos na pesquisa com professores e estudantes, é possível observar mais de perto como os fatores relacionados à organização do tempo foram percebidos por eles em ocasião das aulas virtuais. A partir do exposto na Tabela 19 (Tamanho do Efeito entre professores e estudantes nas cidades participantes) é possível considerar que entre os escores de professores e estudantes na mesma cidade, há um efeito substancial, o qual permite fazer comparações com suporte estatístico, que atestam a fidelidade do que se busca comparar a partir dos escores gerais, ou seja, as médias gerais de professores e estudantes em cada cidade.

Assim, é relevante destacar que quanto maior a diferença nos escores entre a organização do tempo do professor e do aluno, bem como as considerações acerca dos desvios padrões e volume de participantes na pesquisa, maior pode ser o tamanho do efeito. Quanto menor a diferença e as demais considerações estatísticas, mais semelhantemente perceberam a organização do tempo. Osório (RS) foi a cidade que teve maior diferença entre como professores e estudantes quanto a perceberem a organização do tempo, pois apresentou o maior tamanho do efeito (1,58), o que significa dizer que provavelmente os estudantes tiveram maiores dificuldades para organizar o tempo a partir das aulas virtuais que os seus professores. Se essa diferença existiu, provavelmente a insistência dos professores em transmitirem uma crença de organização do tempo resultou em acentuar os desafios de relacionamento e interação na sala de aula e até de sincronizar expectativas.

Enquanto uma significativa parte dos professores de Osório (RS) preferiram finalizar as atividades do trabalho sem deixá-las para o dia seguinte (3,38), os estudantes da mesma cidade apresentaram maior desafio quanto a essa mesma ação, indicado pelo escore 2,91. Essa diferença implica no que Rosa (2019) pondera sobre a sincronização do tempo, que é a natureza coletiva do uso do tempo perceptível no ordenamento de horários e como as pessoas se adequam a eles. Os escores também assinalam que professores adensaram menos episódios de ação que estudantes, dada a diferença entre os escores. Ainda assim, é válido recordar que como apresentado no tópico 4.1 não é possível afirmar, pelo escore dos estudantes, que eles adensaram episódios de modo a afetar a organização do tempo como um todo.

O que se está afirmando aqui é que, a partir da comparação, estudantes adensaram mais episódios de ação que professores no contexto das aulas virtuais, mas não necessariamente, quanto isolados, confirmam a hipótese construída para essa pesquisa. Enquanto os professores aparentaram estarem mais sincronizados com o ritmo do tempo imposto na pandemia, os

estudantes tiveram maior dificuldade. O fato de os estudantes apontarem um menor uso de agenda ou outras ferramentas para registrar as atividades escolares (2,39) em comparação com os professores (3,41), isso também solidifica os pressupostos anteriores. Já sobre os escores mais altos na cidade de Osório (RS), é acerca da pontualidade no trabalho e nos horários de aulas que professores e estudantes mais se destacaram, 3,68 e 3,33, respectivamente. Essa percepção, para ambos os grupos, demonstra que ser pontual não era uma tarefa difícil no contexto das aulas virtuais e diante de outros fatores que demonstravam como organizaram o tempo, a pontualidade representou não ser prejudicada.

Considerando as capitais participantes da pesquisa, Porto Alegre (RS) se apresentou com o maior tamanho do efeito, 1,38. Esse número indica que a distância entre as respostas dos professores e dos estudantes é estatisticamente válida para a comparação nesta pesquisa. Enquanto para os estudantes o menor escore está na afirmação “Nos dias em que tenho aulas virtuais, consigo fazer mais atividades escolares” (2,29), para os professores o maior desafio esteve em dividir o dia entre para atividades virtuais e horas para momentos livres (3,13). Apesar de assuntos diferentes, percebe-se que a diferença entre os escores é significativa, cujo escore mais baixo dos estudantes revela que seus desafios foram maiores se comparados com o maior desafio do professor, pelo menos quanto às suas percepções. Independentemente dos desafios, tanto professores quanto estudantes de Porto Alegre (RS) apontaram que são pontuais nos horários de trabalho e nos horários de estudos, 3,63 e 3,09, respectivamente.

A percepção maior do professor pode estar relacionada ao vínculo empregatício do professor, bem como por ser o anfitrião das salas virtuais, as quais, na maioria das vezes, não podiam ser acessadas sem a presença do professor. Também foi o maior escore para os professores a afirmação: “Organizo os meus horários para cumprir com as atividades escolares”, com o valor de 3,63. Os estudantes também foram questionados com o mesmo item e o resultado foi de 2,81.

Essa diferença aponta que os professores de Porto Alegre (RS) perceberam maior facilidade para organizar as atividades dentro do tempo disponível a eles, o que aparenta maior adaptação que em relação aos estudantes e se amplia no fato de que os estudantes, mesmo que apresentando uma frequência maior sobre utilizar agenda ou outra ferramenta para registrar atividades escolares que precisavam ser realizadas no dia a dia (2,45), isso aparentou não indicar uma relação diretamente proporcional de modo a impactar a realização de mais atividades escolares por dia, por mais que estivessem planejadas e até planejadas (2,29).

Já quanto a organizar as atividades escolares (2,81), boa parte dessa percepção derivou da utilização da agenda ou outra ferramenta para registrar as atividades escolares (2,45). Quanto

aos professores, a utilização de agenda ou outra ferramenta (3,42) também indicou não impactar totalmente a possibilidade de dividir o dia entre horas para atividades de trabalho e momentos livres (3,13). Relacionando as duas situações, mesmo que endereçadas a itens diferentes, infere-se que tanto para estudantes quanto para professores, a utilização de agendas ou outras ferramentas não impactaram ou não estão diretamente relacionadas ao êxito na organização do tempo. Não pode ser afirmado que a agenda foi um auxiliar na organização do tempo, por mais que seu escore não esteja entre os mais baixos tanto para professores quanto para estudantes.

A escola, assim como os presídios, quartéis, hospitais e fábricas, de acordo com Rosa (2019), exercem uma força significativa no sentido de disciplinar os indivíduos a coordenarem a sua orientação temporal (planejamento, por exemplo) a partir da disposição de recursos temporais de onde elas estão, neste caso a escola diferenciada da pandemia. Professores e estudantes, enquanto indivíduos participantes dessa escola, apresentaram indícios de organizarem o tempo com êxito, mas, pelo fato de não o esquematizarem, poderia abrir dúvidas se o que entenderam sobre a organização do tempo é acerca do volume de tarefas que estão conseguindo realizar ou se foi o número de tarefas que, quando planejadas, foram possíveis de serem realizadas. Pelo abrupto cenário da pandemia Covid-19 e a flexibilização da escola, já assinalada por aqui em outro momento, podem ter dado a sensação para o professor que o êxito de uma tarefa já indica que dentro dela o planejamento já esteve presente, mesmo sem estar sistematizado. A mesma percepção pode ter sido a dos estudantes.

Outro fenômeno a ser considerado na análise comparativa entre estudantes e professores está na cidade de Telêmaco Borba (PR), aquela que obteve menor tamanho do efeito, 0,77. Ou seja, a forma em que professores e estudantes organizam o tempo se diferenciou muito pouco quanto ao efeito estatístico. Isso se demonstra pelo par de itens que trata da pontualidade e da utilização de agenda ou outra ferramenta para registrar atividades do dia a dia.

Para professores e estudantes de Telêmaco Borba (PR), a identificação quanto à pontualidade, para o trabalho ou para assistir às aulas, foi maior que os demais itens, sendo 3,50 e 3,31, respectivamente. Já os menores escores, considerando itens semelhantes aos dois grupos, ficaram no item sobre a utilização de agenda ou outra ferramenta para registrar as atividades do dia, 3,00 e 2,69 para professores e estudantes, respectivamente. Da cidade de Telêmaco Borba (PR) participaram 87 alunos e 17 professores, número semelhante ao de Registro (SP), que teve 80 alunos e 17 professores. Mesmo com esse mesmo volume de participantes os escores se apresentaram de forma diferenciada, o que fez com que o tamanho do efeito fosse quase que o dobro de Telêmaco Borba (PR), sendo 1,34.

O que se mostrou é que, mesmo com uma quantidade semelhante de participantes, os professores e estudantes de Registro (SP) indicam que a organização do tempo entre eles é mais distante que na relação entre professores e estudantes de Telêmaco Borba (PR), o que não indica necessariamente, nessa relação, que um grupo é mais organizado que outro, ainda que para ambas as cidades os escores de organização do tempo dos professores sejam maiores. Os professores apontaram estabelecer uma rotina para cumprir as suas atividades (3,57), o que para os estudantes não foi na mesma frequência, indicando um escore de 2,92.

Para os estudantes, a utilização da agenda ou outra ferramenta de organização de atividades foi o item com o menor escore (2,50), o que significou 3,50 para os professores. Já para os professores o menor escore foi acerca da preferência em finalizar as tarefas do trabalho o mais breve possível sem deixá-las para o dia seguinte (3,36), o que para estudantes foi de 2,93. Nessas informações é possível reforçar que a organização do tempo pode acontecer de formas diferentes, a depender do volume de pessoas que estão participando da pesquisa, mas sobretudo acerca do perfil dos participantes e onde eles estão.

Nesse viés, a partir do IDHM de Telêmaco Borba (PR) e de Registro (SP), é possível inferir que a teoria de Rosa (2019) quando associa a modernização à aceleração do ritmo de vida, se confirma, mas apenas circunstancialmente. A cidade de Telêmaco Borba (PR), por apresentar um volume populacional, média de salário-mínimo, PIB per capita e percentual de população ocupada maiores que Registro (SP), deveria ter, como de fato se apresentou, índices de organização do tempo mais distantes entre si, o que representa uma certa dessincronização do uso de recursos temporais por professores e estudantes advindos da aceleração do ritmo de vida, imposto pelas circunstâncias da modernização. Na cidade de Registro (SP), professores e estudantes conviveram de forma mais similar quanto à organização do tempo, possibilidade que de certo modo deriva do perfil da cidade quanto à sua estrutura e índices, bem como sobre a forma de vida de seus moradores.

O segundo menor tamanho do efeito (D) resultou da cidade de São Paulo (SP) (1,14). Apesar de não ser um indicador tão isolado como nos casos de Osório (RS) e Telêmaco Borba (PR), São Paulo (SP), por ser a maior cidade entre as que participaram, como também representada pelo maior número de professores e estudantes participantes, 2108 e 417, respectivamente, trouxe a informação que professores e estudantes se apresentaram de forma que é possível afirmar que a organização do tempo dos dois grupos foi similar, ainda que a dos professores tenha obtido escores mais elevados. Para estudantes e professores de São Paulo (SP), a afirmação quanto a pontualidade foi a que obteve maiores escores, sendo 3,15 para estudantes e 3,66 para professores. Já os menores escores foram em itens diferentes, porém com

escores semelhantes. Para os estudantes, o desafio se apresentou no estabelecimento de rotina para cumprir o dia (2,86), o que necessariamente não foi o maior desafio para os professores (3,55). Para os professores, está o item que tratou sobre a preferência em finalizar as tarefas do dia sem deixá-las para o dia seguinte (3,30), que apesar de não ter sido o item mais desafiador para estudantes, apresentou um escore semelhante, sendo 3,00. O que se dispõe até aqui é o fato que este item, em especial, tem revelado que professores e estudantes não adensaram episódios de ação, o que propõe Rosa (2019) quando afirma sobre as consequência desse adensamento no cotidiano, ainda mais se observada uma cidade como São Paulo (SP).

Todas as cidades participantes da pesquisa apresentaram tamanho do efeito suficiente para incitar comparações entre estudantes e professores em uma mesma cidade. Então, é também o caso de Curitiba (PR). Os professores participantes da pesquisa nesta cidade apontaram que elaborar rotinas e organizar os horários são os assuntos acerca da organização do tempo em que mais se identificaram (3,55 para os dois itens), enquanto os estudantes, apesar de não ser o menor escore, foi apresentado um escore menor que o do professor, 2,78, sobre elaboração de rotinas, o que combina com o menor escore entre os sete itens, o fato de utilizarem agenda ou outra ferramenta para registrarem as atividades do dia. Sobre a preferência em finalizar atividades sem deixá-las para o seguinte, estudantes e professores apontaram concordar para essa afirmação, sendo para os estudos o segundo maior escore entre os itens do questionário (2,94), enquanto para os professores, o último item com maior escore (3,26). Apesar de posicionamentos diferentes a partir dos escores apresentados, tanto professores quanto estudantes afirmaram a referida preferência, com os professores em uma postura de maior registro em agenda (3,32), o que pode colaborar para a finalização de tarefas em único dia, do que estudantes (2,52).

Para os professores e estudantes da cidade de Rio de Janeiro (RJ), considerando os quatro itens que se repetiam em ambos os questionários (elaboração de rotina, pontualidade, procrastinação e utilização de agenda), e o seu ordenamento do maior para o menor, é possível destacar que tanto para estudantes como professores a pontualidade foi o item que apresentou maior escore, sendo 3,62 para professores e 3,02 para estudantes. Em seguida, estudantes apontaram preferência em finalizar as atividades no mesmo dia (2,85), estabelecer uma rotina (2,80) e utilizar uma agenda ou outra ferramenta para registrar as atividades do dia a dia. Já os professores, seguido da pontualidade, priorizaram a elaboração de rotinas (3,49), utilização de agendas e, por último, a preferência por finalizar tarefas do trabalho sem levá-las para o dia seguinte (3,20). Apesar do posicionamento diferente dos itens, não há uma perda de relevância, sobretudo acerca da preferência em finalizar as tarefas no dia, sem atrasá-las, tanto para os

estudantes como para os professores. A resposta, que indica concordância para professores e estudantes do Rio de Janeiro (RJ), contribui para refutar a possibilidade de que as salas de aula virtuais contribuíram para o adensamento de episódios de ação. Provavelmente as motivações possam ter sido diferentes. Para os estudantes o objetivo poderia ser concluir as tarefas para não se sobrecarregar ou até ser cobrado pelos pais, que estavam tão próximos à sua sala de aula. Já os professores, apesar de apontarem maior concordância para os três outros itens do questionário, preferiram finalizar as atividades do trabalho no mesmo dia porque sabiam que não tinham mais recursos temporais disponíveis do que aqueles já ocupados.

Os mesmos comportamentos anteriormente elucidados para Rio de Janeiro (RJ) espelham-se para Itaboraí (RJ) e Porto Alegre (RS), cujos estudantes e professores indicaram ser pontuais quanto aos horários de trabalho e de estudos, como também não aderiram substancialmente a agendas ou ferramentas para registrar atividades a serem realizadas no dia a dia. Para os professores de Itaboraí (RJ), assim como preferiram finalizar uma tarefa no mesmo dia sem deixá-la para o dia seguinte, igualmente afirmaram que utilizam agenda ou outra ferramenta para registrar as atividades do dia a dia (3,08).

As relações pedagógicas entre professores e estudantes aconteceram, no contexto da pandemia Covid-19, em salas de aula virtuais; porém, tanto para professores como para estudantes, instalados em um espaço fisicamente constituído, que na maioria dos casos foram suas próprias casas. Dentro de casa, esse grupo foi acometido por diversas obrigações, como: ser um filho responsável que cumpre as ordens dos pais; ser esposa ou esposo; ser um professor e ao mesmo tempo ser pai, enfim, todas essas funções juntas que poderiam trazer a percepção de efeitos positivos ou negativos advindos de um adensamento de episódios de ação, ou ainda, a noção de estar sempre numa condição de cumprir multitarefas.

A partir dessa condição listada que a hipótese deste estudo foi elaborada: as salas de aula virtuais distanciaram os alunos e os professores da mecânica temporal da escola fisicamente constituída, o que afetou a forma de organização pessoal do tempo, permitindo alunos e professores a serem reféns deste tempo, limitando sua organização pessoal e assim endossando que as bases conceituais da teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, estão presentes na escola. Para se constituírem como reféns deste tempo, a lógica seria que os itens do questionário acerca da organização do tempo estivessem mais à esquerda da escala de concordância que à direita, ou seja, pressionados por tantas tarefas, estudantes e professores concordariam menos acerca de afirmativas sobre a organização pessoal do tempo. Mas, o que foi observado foi o contrário: estudantes e professores, com diferentes frequências observadas, perceberam-se, no geral, como pessoas organizadas.

O contexto das aulas virtuais e toda a problemática em que foi constituída não interrompeu a capacidade de organização do professor e do estudante e não aparentou que o adensamento de episódios de ação os tenha tornado acelerados, no sentido da Aceleração Social, mesmo com a sugestão de que “a substituição de processos físicos por virtuais [venha] a promete[r] a aceleração desejada dos tempos de reação e de circulação rumo ao tempo real” (ROSA, 2019, p. 145), ou ainda afirmando que “[...] o encurtamento de episódios de ação está diretamente ligado à introdução de novas tecnologias, ou seja, à aceleração técnica” (ROSA, 2019, p. 158). Mesmo diante da aceleração técnica fortalecida pelas condições de isolamento da pandemia Covid-19, estudantes e professores não se viram acelerados. E o que dizer da escola? Talvez ela mesma tenha oferecido condições para frear a natural aceleração que a tecnologia poderia trazer face ao conjunto de condições em que lhe foi imposta com a finalidade de protagonizar a coordenação de pessoas e processos. Trata-se de tecnologia aqui o avanço de *softwares*, as condições de organizar o tempo a partir do prazo de abertura e encerramento de uma atividade virtual e as condições de uma sala de aula virtual e seus regramentos.

A modernização, como vista na sociedade, traz traços de perda de individualidade qualitativa e abandono da autonomia racional (ROSA, 2019). Se tratando do fator tempo, não é possível afirmar que por meio desse subsídio estudantes e professores, participantes da pesquisa, tenham sido afetados em suas individualidades e exercício da autonomia, o que leva a afirmar que a temporalidade da escola é diferente da temporalidade da sociedade: o tempo na escola passa de forma diferente se comparado com a sociedade. Isso não implica categorizar entre bom, ruim; ideal ou não ideal; moderna ou obsoleta; mas certamente diferente. Pela presente investigação, há evidências fortes indicando que alunos e professores, quando inseridos numa inter-relação pelas mediações pedagógicas, se comportam por uma temporalidade diferente da temporalidade imposta pela sociabilidade moderna impulsionada a cada vez mais aumentar a sua velocidade, acelerando-se.

Portanto, o próximo capítulo, que é a conclusão, além de retratar uma descrição sobre como os objetivos foram ou não alcançados, trata de reforçar as evidências entrelaçadas neste capítulo em ocasião do cotejo das informações empíricas com a teoria da Aceleração Social. Para tanto, considera-se especialmente alguns pontos que solidificam a análise da hipótese e posicionamento quanto ao problema de pesquisa, a serem tratados simultaneamente:

1. Os estudantes participantes da pesquisa que residem em São Paulo (SP) não foram impactados quanto à possibilidade de fazer mais atividades escolares durante o dia, face ao modelo de aulas virtuais e os recursos temporais relacionados.

2. Tanto professores como estudantes preferiram finalizar suas tarefas, seja de trabalho ou de estudo, o mais breve possível, sem deixá-las para depois o que indica, de certo modo, que não adensaram episódios de ação, o que não afetou a sua organização do tempo.

3. Estudantes e professores, em diferentes comparações, afirmaram serem pontuais no trabalho e no acesso às aulas.

4. A percepção dos estudantes é que o tempo não passou mais rápido por meio das aulas virtuais, o que exigiria maior organização.

5. A realização de mais atividades escolares no dia pode estar atrelada à forma em que se percebeu o tempo.

6. Agenda ou outras ferramentas de organização do tempo podem ter se tornado secundárias diretamente proporcional à forma que se vê o tempo passar.

7. A forma como professores e estudantes organizaram o tempo indicou que havia recursos temporais disponíveis.

8. No caso dos estudantes, os escores gerais de organização do tempo em três capitais são menores que nas cidades correspondentes a elas, o que indica a confirmação de que a aceleração do ritmo de vida está presente, prioritariamente, em centros mais modernizados, o que implica na organização do tempo e nos escores gerais menores, como foram apresentados. Já para os professores, a teoria se confirmou na relação entre as cidades dos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul e não se confirmou entre os estados do Rio de Janeiro e Paraná.

9. A relação entre os escores de estudantes de Rio de Janeiro (RJ) e Itaboraí (RJ) pode indicar que não apenas o fator modernização pode interferir no construto organização do tempo, mas também outros indicadores, resultantes da modernização, inclusive sociais, apontados pelo IDHM.

10. Estudantes de São Paulo (SP) e Registro (SP), quanto às médias gerais, não apresentaram muita diferença entre seus números, o que pode indicar que, sobretudo estudantes de São Paulo (SP), não adensaram episódios de ação.

11. O estabelecimento de rotina não foi uma atividade priorizada pelos estudantes se comparado com outros fatores da organização do tempo.

12. O uso de agendas ou ferramentas para organização das atividades diárias não foi uma ação priorizada pelos estudantes e professores se comparado com outros fatores da organização do tempo, mas ainda assim não deixaram de organizar seus horários.

13. A sala de aula virtual flexibilizou a forma da utilização das horas-relógio.

14. A sala de aula virtual não excluiu os estudantes, mas foi uma forma de remediação quanto ao enfrentamento da escola à pandemia Covid-19.

15. O poder do prazo, tópico categórico para a organização do tempo, foi relativizado no contexto das aulas virtuais.

16. Tanto para professores quanto para estudantes, o item “prefiro finalizar as tarefas da escola o mais breve possível, sem deixá-las para depois”, passou a ser, quanto aos seus resultados, uma das principais evidências de que estudantes e professores não adensaram episódios de ação, pois buscaram não procrastinar.

17. A organização do tempo pode ter sido confundida com o fato de realizar uma atividade, onde a sensação de alcançado sugeriu que, de uma forma ou de outra, com ou sem esforço, o êxito foi precedido por algum tipo de organização.

18. A quantidade de anos que um estudante frequenta uma mesma escola não interferiu diretamente na demonstração dos escores de organização do tempo, exceto para uma situação pontual entre Telêmaco Borba (PR) e Osório (RS).

19. A sala de aula pode ter servido como um anteparo para o professor na sociedade acelerada.

20. Professores que lecionam de 41 a 50 aulas não foram afetados quanto à forma de organização do tempo.

21. Professores com até 15 aulas obtiveram um escore de organização do tempo menor que os professores que lecionam de 41 a 50 aulas, o que pode indicar que a reação daqueles quanto ao tempo pode ser de maior flexibilidade em utilizar o tempo disponível sem necessariamente organizá-lo.

22. Para os professores, nas aulas virtuais, o tempo livre se misturou com o tempo de trabalho.

23. Na cidade de Registro (SP), os professores utilizaram agenda para registrar atividades escolares, o que não necessariamente impactou no cumprimento das mesmas pela contingência como se apresentaram.

24. O fato de 21% dos professores de Itaboraí (RJ) terem mais uma atividade remunerada além da docência, pode ter interferido nos escores de organização do tempo, os menores se comparados com as demais cidades pormenorizadas na pesquisa.

25. Quando comparados, a partir de cálculos de efeito estatisticamente válidos, observou-se que em Osório (RS) os professores e estudantes apresentaram maior distância em suas percepções quanto à organização do tempo, enquanto em Telêmaco Borba (PR), a menor distância. A cidade de São Paulo (SP), sendo uma capital, apresentou um comportamento semelhante a Osório quanto à proximidade da percepção de professores e estudantes, o que indica uma sincronização dos participantes da escola ao tempo por ela orientado.

5 CONCLUSÃO

Diferentes informações foram trazidas nesta pesquisa como forma de organizar quem participou de sua fase empírica e seus resultados, que por sua vez teve como foco atender um objetivo geral e quatro específicos. O objetivo geral era: analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre a organização do tempo, em um contexto de sala de aula virtual, por ocasião da pandemia Covid-19 à luz da teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa. Entende-se que esse objetivo foi respondido, inicialmente, pela apresentação dos pressupostos teóricos em que a pesquisa se subsidiou, bem como face ao cotejo entre a teoria da Aceleração Social e as informações empíricas, como apresentado no capítulo 4. Sobre esse objetivo, que enquanto executado buscou dar condições para responder ao problema de pesquisa, concentrou-se no que Merleau-Ponty (2018) exemplifica acerca da percepção e o que Azanha (1974) aponta como experimentação educacional. Essas duas essências, previstas na metodologia, regeraram o olhar analítico desta pesquisa. Por isso, “analisar” aqui apresentou-se como uma postura em que os seus resultados não foram, em nenhum momento, tratados como conclusivos em si.

Entendeu-se para essa pesquisa que assumir a postura de análise de percepções resultaria no uso de palavras ou expressões como: “provavelmente”, “possivelmente”, “pelo que tudo indica”. O não posicionamento cartesiano, no sentido de se seguir a mesma linha de raciocínio sempre, ou indutivo, não indicam que não há uma conclusão, mas que sim ela precisa ser vista com responsabilidade, sem divagações e ao mesmo tempo sem generalizações antecipadas.

Esta pesquisa, no sentido de apontar o que de fato fez, analisou as percepções oriundas de uma aplicação de questionário tipo *Survey* e de tratamento estatístico que assegurou que as informações tinham fundamentação válida para serem discutidas, o que, somados à apresentação do todo da pesquisa, equivale dizer que o objetivo geral foi contemplado.

A pesquisa também se desenhou por mais quatro objetivos específicos. O primeiro e o segundo, que podem ser expostos em conjuntos, foram, respectivamente: “elaborar um questionário estruturado com finalidade de permitir aproximar-se da percepção de professores e estudantes acerca da organização do tempo, ensino, aprendizagem e interação num contexto de sala de aula virtual”; e “obter as evidências de validade do questionário outrora elaborado quanto a: conteúdo, estrutura interna e fidedignidade do instrumento”. Apesar das ações relacionadas a esses objetivos incidirem diretamente sobre a metodologia dessa pesquisa, apresentaram-se como objetivos justamente por fazer parte do processo necessário para se chegar a uma resposta ao problema elaborado. Os questionários dos estudantes e dos

professores foram elaborados e validados por um rigoroso processo de busca de evidências de validade, etapas cumpridas não tão comuns às pesquisas em educação.

À medida que as evidências de validade foram buscadas algumas decisões foram tomadas e fundamentadas acerca de cada item do questionário ou da dimensão em que estava posto. Isso fez com que tanto o questionário do estudante como do professor oferecesse condições básicas de segurança para o tratamento das informações. Ressalta-se de todo o processo de validação, especialmente, o momento em que os instrumentos foram aplicados oficialmente, e, assim, inauguraram as suas últimas versões, as quais podem ser, com o ônus de se apresentarem com cargas fatoriais diferentes das apresentadas aqui, replicadas em outros contextos.

Assim, o que garantiu a confiabilidade dos instrumentos e das análises, no caso dos professores e dos alunos, foram, especialmente: Índice *Kayser-Meyer-Olkin* satisfatórios; bons percentuais de variância explicada e o tamanho do efeito que se categorizou como médio, grande e até muito grande, o que permitiu a possibilidade de se comparar os escores de professores e de estudantes em uma mesma cidade. Os diferentes índices de validação do questionário do professor apresentaram-se com um resultado maior se comparado com os índices do questionário do estudante, mas em nada impediram a confiança em se tratar das informações, como já exposto no capítulo 2 e 3 desta pesquisa.

Pelo fato de a dimensão Organização do Tempo ter sido central para responder ao problema de pesquisa elaborado, as duas outras dimensões, “Ensino e Aprendizagem em um contexto de sala de aula virtual” e “Interação entre professores e estudantes em um contexto de sala de aula virtual” não foram utilizadas na discussão entre teoria da Aceleração Social e as informações empíricas. Mesmo assim, são duas dimensões compostas por itens que já passaram pelo processo de buscas de evidências de validade e seus resultados estão nessa pesquisa, o que assegura que seu conteúdo, se não for utilizado na íntegra em uma nova pesquisa, pode servir como inspiração para a elaboração de novos questionários. Se questionários exclusivos para essa pesquisa não tivessem sido elaborados e validados, dificilmente se responderia o problema estipulado principalmente pelo fato de o tema da Aceleração Social ainda ser pouco estudado no Brasil, o que se comprova pelo pequeno número de pesquisas já realizadas sobre o tema e que não tiveram, nessa pesquisa, espaço de apresentação por serem quase que inexistentes. Por isso, os questionários, além de atender um pré-requisito metodológico, são igualmente a própria natureza da pesquisa.

Por fim, o terceiro e quarto objetivos são resultado das relações entre a teoria da Aceleração Social e as informações empíricas, cujo fim foi “elucidar, a partir da disposição de

oito cidades brasileiras, as relações entre organização do tempo e Aceleração Social”; e “discutir a temporalidade da escola a partir dos indicativos da teoria da Aceleração Social e as informações empíricas oriundas do questionário”. Esses objetivos foram atendidos especialmente nos capítulos 4 e 5 diante da exposição e cotejo de informações com a teoria selecionada e se estendem aqui, no capítulo 5, na oportunidade da conclusão.

Os objetivos elaborados para essa pesquisa subsidiaram o percurso científico para responder a esse problema: pelas percepções de professores e estudantes brasileiros de uma rede educacional privada, a sala de aula virtual e suas implicações devido à emergência Covid-19, estimulou o adensamento de episódios de ação e de experiências, de modo a impactar a organização pessoal do tempo? A hipótese construída, que respondia a esse problema indicava que as salas de aulas virtuais distanciaram os alunos e os professores da mecânica espaço-temporal da escola fisicamente constituída, o que afetou a forma de organização pessoal do tempo, permitindo alunos e professores a serem reféns deste tempo, limitando sua organização pessoal e, assim, endossando que as bases conceituais da teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa estão presentes na escola.

Exceto pelos escores gerais apresentados no questionário do professor nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul aplicados à reflexão de que a modernização acelera, não é percebido em nenhum outro ponto, de forma contundente, a indicação de que professores e estudantes participantes da pesquisa têm dificuldades em organizar o tempo. Isso implica em afirmar, o que já vem sendo apontado desde o capítulo 4, que a sala de aula de virtual, em ocasião da emergência da Covid-19, não estimulou o adensamento de episódios de ação, fato sobretudo evidente quanto aos recursos temporais disponíveis e o interesse de estudantes e professores preferirem terminar a suas tarefas no dia proposto no lugar de realizá-las depois.

Essa afirmação igualmente refuta a hipótese construída para a pesquisa, pois, o que se apresentou foi que estudantes e professores, mesmo que sem sistematizar por agendas ou outra ferramenta, apontaram organizar o seu tempo, não foram reféns dele, o que passou a indicar que as bases da teoria da Aceleração Social, como aparentes na sociedade, não estão presentes na escola. Dizer isso não significa que a aceleração, inclusive aquela percebida em função do ritmo de vida, não seja um tema real ou direta ou indiretamente seja sentida pelas pessoas. Ela é sentida e fundamenta-se pela modernização, aceleração técnica e desejo de se colocar sempre a um passo à frente dos nossos próprios resultados. Assim, afirma-se aqui que essa aceleração não foi uma realidade a partir da sala de aula virtual, justamente o que se julgava ao contrário pelas condições em que a aula virtual acontecia, na sobreposição de responsabilidades, o que

poderia apontar adensamento de atividades, e no tempo que, pelo menos no senso comum, era fugaz.

A forte presença da aceleração social na escola da pandemia indicaria que estudantes e professores teriam dificuldade para organizar o tempo, mas, o que se percebeu é que se esse grupo teve uma percepção de concordância quanto à capacidade de organizar o tempo, certamente foi porque a aceleração não esteve ali presente, ou, mesmo que representada pela aceleração técnica, não foi percebida.

Essa constatação é base para se afirmar que na escola o tempo passou diferente que na sociedade, há uma temporalidade diferente que a percebida no contexto social, aquele fora da escola. Mesmo que pelo senso comum ou por pesquisas científicas, já foi debatido acerca da natureza da escola: as mesas e as cadeiras perfiladas; a lousa; o giz; a prova; a tarefa de casa; a relação entre professor e aluno; entre outros. Alguns dizem até que muitas coisas no mundo já mudaram, exceto a escola e o seu funcionamento. Corresponderia questionar que a escola não muda porque a sua temporalidade não corresponde aos efeitos da modernização na sociedade? Seria outro caminho de pesquisa partir da ideia que a escola não se modernizou enquanto a sociedade se modernizava, o que acarretaria na escola não-acelerada?

Ao se observar a precariedade técnica e maquinária bem como todos os efeitos que ela traz ao desenvolvimento do trabalho docente e progresso do estudante, é sugestivo refletir que a escola não se modernizou e por isso o tempo, dentro dela, é diferente. Assim, caberia dizer que muitas das atividades que são escolares e que são feitas fora da escola, teriam como objetivo acelerar o professor e o estudante e talvez até mesmo a escola, que a depender apenas dela não conseguiria acelerar-se. O que significaria, por exemplo, a tarefa de casa, a não ser uma forma de o estudante conseguir ver mais conteúdo ou fixar aquilo que não deu tempo na escola? E, quais são os efeitos disso?

É a aceleração de processos, a partir de mais recursos temporais, terceirizada para os momentos em que a escola não dá conta. O que significaria, também, reuniões de formação de professores em períodos noturnos, muitas vezes sem remuneração e que poderiam ser realizadas nas conhecidas “janelas”, em conversas formais e informais na sala da coordenação pedagógica? Novamente, busca-se fora do tempo da escola a garantia da solução de problemas da própria escola. É como se dissesse: “Vamos por ali o porquê dessa forma é mais rápido”. A questão é que esse “ali”, na maioria das vezes não é o tempo da escola, é muitas vezes o extra, o fora do “horário normal” e por isso percebe-se o desafio quanto à capacidade em perceber o que é tempo livre e tempo de trabalho, como essa pesquisa denunciou. Parece que quando a

escola precisa ir mais rápido ela apela às condições fora dela, para um lugar mais acelerado que promete fazer mais em menos tempo.

Algumas informações específicas podem ser reforçadas para esclarecer o que está sendo posto aqui sobre a não confirmação da hipótese. Sobre a cidade de São Paulo (SP), por exemplo, a partir do conceito de modernização e o que ela traria, provavelmente maiores desafios quanto a organizar o tempo, apresentou-se com escores gerais parecidos com Registro (SP). A cidade de São Paulo (SP) é bem diferente da cidade de Registro (SP), o que é revelado pelo IDHM e inclusive por aquela ser a maior cidade do Brasil. Ainda assim, indicou não adensar episódios de ação: estudantes e professores mantiveram-se organizados. Relação semelhante aconteceu entre São Paulo (SP) e Osório (RS), quando ao se observar o tamanho do efeito entre elas, percebeu-se que os seus valores são muito semelhantes, o que indica que a relação com o tempo dos professores e estudantes de São Paulo (SP) é parecida com a relação com o tempo dos professores e estudantes de Osório (RS). No geral, a percepção quanto a organização do tempo dos professores é maior que a dos estudantes em todos os itens que se repetiam em ambos os questionários. Mesmo assim, tanto para os professores como para os estudantes, na escala de concordância proposta, os participantes afirmaram mais concordar que discordar das sentenças que representavam a organização do tempo deles.

O que também respondeu ao problema e ao mesmo tempo se posicionou quanto à hipótese, foi o fato de professores com mais de 40 aulas semanais indicarem organizar o tempo com uma frequência (escore) maior que professores com até 25 aulas. Pela teoria da Aceleração Social quanto mais atividades a serem realizadas, menor seria a possibilidade de organização do tempo justamente pela contração do presente, ou adensamento, que poderia diminuir a capacidade de organização e de ação. A postura dos professores, bem como dos estudantes que afirmaram que a disposição da sala de aula virtual não impactou quando ao volume de atividades escolares a serem realizadas no dia, apontam que mesmo diante da demanda que conviviam, obtinham recursos temporais para disponibilizar os seus horários da forma que julgavam melhor. As pessoas que sobrepõem atividades provavelmente as fazem por terem menos dispositivos e aptidão para a organização do tempo, sentença que facilmente seria associada ao perfil do professor com mais de 40 aulas, porém, o que não foi constatado nesta pesquisa.

A ação de planejar poderia estar associada ao tempo que em algum momento se viu livre para fazê-lo ou ainda em relação à forma como os estudantes viram o tempo passar, por exemplo. Necessariamente eles não viram o tempo passar mais rápido nas aulas virtuais o que exigiria maior organização, e, talvez pelo tempo que se percebia e se media, viram-se aptos a

organizá-los, ele não fugia, ele era palpável e possível de manuseá-lo. Se não fosse assim, a organização do tempo teria se apresentado bastante comprometida, o que indicaria que a aceleração do ritmo de vida teria afetado a vida dos estudantes de modo que adensariam episódios de ação e se apresentariam desorganizados.

Um episódio a ser ressaltado nessa conclusão que ajudou a responder ao problema, como também a inaugurar novos estudos é o caso da cidade de Itaboraí (RJ). Mesmo que os professores e estudantes tenham sinalizado, em sua maioria, concordar com aspectos voltados à organização na escala proposta, foi nessa cidade que se apresentaram os menores escores dos itens propostos, em praticamente todo o questionário. Percebeu-se que a recorrência dessa frequência pode estar associada ao IDHM da cidade, que apesar de ser de médio porte, indica os menores índices entre as oito cidades pormenorizadas na pesquisa. É provisório julgar qualquer relação, mas, a forma como se deu a associação é no mínimo uma tarefa a ser desbravada em outro estudo, que oportunize a reflexão sobre o quanto os índices de desenvolvimento humano impactam ações do cotidiano que necessariamente não podem ser enumeradas estatisticamente, como a organização do tempo ou outro construto associado ao cotidiano da escola ou da sociedade.

Por fim, de modo a concluir essa pesquisa, indica-se que a sala de aula virtual pode ter agido como um anteparo à sociedade acelerada, um recôndito para que professores e estudantes, em meio às suas demandas, ainda conseguissem organizar o tempo. Essa organização se mostrou como um indicador que, apesar do ritmo de vida acelerado das pessoas, não ficou comprometido para o exercício das atividades escolares, tanto dos estudantes como dos professores. De forma geral, tanto os professores como os estudantes não adensaram episódios de ação porque:

1. Realizaram as suas atividades e direta ou indiretamente se organizaram para elas. Quando não as fizeram sistematicamente, ainda assim julgaram serem organizados por outros critérios, os quais não foram possíveis de serem coletadas via questionário proposto.

2. Optaram por realizar as atividades no dia em que se propuseram sem deixá-las para depois, o que indica ordenamento, organização e eleição de prioridades.

3. Foram pontuais nos horários de trabalho e de aula, o que indica programação, antecipação e evitação em realizar atividades às margens de outra, o que acarretaria atraso.

4. Nas capitais, lugar onde a aceleração poderia ser visivelmente mensurada, não há indicações de que os estudantes e professores agiram de forma desorganizada, chegando, em alguns casos, a se aproximar da realidade das cidades menores, onde teoricamente sentiriam o tempo passar de forma diferente, mais lentamente.

5. Apesar de não desenvolverem rotinas, prioritariamente, não se perceberam desorganizados diante do alto volume de atividades que poderiam ter se adensado.

Além das informações que concluem a pesquisa, destaca-se ainda que no percurso da sua realização foram alguns desafios: amplo volume de participantes o que passou a exigir capacidade de síntese de informações e fator tempo no sentido de sistematizar o volume de informações na escrita do texto como também cumprir as datas previstas no projeto. Apesar de serem itens desafiadores, não impediram a finalização da pesquisa. Outro ponto, derivado dos anteriores, é que pelo volume de informações nem tudo foi possível tratar e utilizar, o que, pode inaugurar novos estudos. Há pelo menos três caminhos a serem pesquisados futuramente: 1. Investigar, a partir de outras formas de pesquisa e coleta de dados, se há uma relação entre o IDH da cidade de Itaboraí (RJ) com as características da organização do tempo daquela população; 2. Desdobrar a dimensão 2 dos questionários dos estudantes e dos professores, que trata sobre ensino e aprendizagem em ambiente virtual, relacionando suas descobertas a outras pesquisas já realizadas no país; 3. Utilizar as informações adquiridas na dimensão 3 dos questionários, sobre interação entre professores e estudantes, para tratar sobre relações de ressonância, um assunto associado à teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, Porto Alegre, 2003. Disponível em:
[https://www.scielo.br/j/prc/a/MhfntvD8D9VXsMYvQxdXDpm/?lang=pt#:~:text=As%20vari%C3%A1veis%20dependentes%20foram%20os,de%20Motiva%C3%A7%C3%A3o%20\(fator%204\)](https://www.scielo.br/j/prc/a/MhfntvD8D9VXsMYvQxdXDpm/?lang=pt#:~:text=As%20vari%C3%A1veis%20dependentes%20foram%20os,de%20Motiva%C3%A7%C3%A3o%20(fator%204).). Acesso em: 10 dez. 2022.
- AZANHA, J. M. P. **Experimentação educacional**: uma contribuição para sua análise. São Paulo: Edart, 1974.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BAADE, J. H.; GABIEC, C. E.; CARNEIRO, F. K.; MICHELUZZ, S. C. P.; MEYER, P. A. R. Professores da educação básica no Brasil em tempos de pandemia Covid-19. **Holos**. Natal, v. 5, 2020. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BARBOSA, O. L.; CUNHA, P. G. M. da. Pandemia e precarização do direito ao acesso à educação. **Revista Pet Economia UFES**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/31745>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BELLINGIERI, J. C. Mensurando o desenvolvimento dos municípios paulistas: uma descrição crítica do IDHM, IFDM e IPRS. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 41, v. 1, p. 21-44, Jan./Jun.2019. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4774>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11_2020-Orientacoes-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedagogicas-Pandemia-COVID19.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. 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. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020a. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 10 dez. 2022.

CAFÉ, L. de J.; SELUCHINESK, R. D. R. Motivação dos alunos de 3º ano do ensino médio para prosseguirem seus estudos frente às dificuldades da pandemia Covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 16, Tocantins, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3746>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CARVALHO, E. M. A educação em tempos de pandemia: primeiras aproximações teórico-reflexivas. **Revista de Educação da Faculdade Unina**, v. 1, n. 2, Campinas, 2021. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/30>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CARVALHO, M. R. V. **O perfil do professor da educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 1, 2018. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1005>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CESARE, D. D. **Vírus soberano?** Belo Horizonte. Editora Âyiné, 2020.

CHERUTTI, T.; ZUCCHETTI, D. Educação e tecnologia: o acesso de estudantes de camadas populares à aprendizagem durante a pandemia. **Revista Conhecimento Online**. Novo Hamburgo, v. 2, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/3029>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COHEN, J. A. Coefficient of agrément for nominal scales. **Education and Psychological Measurement**, v. 20, 37-46, 1960. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001316446002000104>. Acesso em: 26 dez. 2022.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, 2011, p. 66-79. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcgclefindmkaj/https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 23, 2013, p. 67-80. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DAMÁSIO, B. F.; BORSA, J. C. **Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos**. São Paulo: Vetor, 2017.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Penso, 2020.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GONÇALVES, F. R.; MARTÍNEZ, M. S. V. de. **A busca ativa como recurso para evitar o abandono e a evasão escolar durante a pandemia da Covid-19**. 2020. 28 f. Trabalhos de conclusão de cursos de Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão em educação: Supervisão e Orientação Escolar), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Bagé/RS, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. Brasília, 2022. Disponível em: cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 24 mar. 2022.

LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; FRANCO, S. R. K.; BARCELLOS, P. S. C. C. Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9166/4129>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos históricos**, v. 34, n. 73, p. 262-280, Rio de Janeiro, Mai./Ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MACEDO, S. B. Quantos pontos são necessários? Um estudo comparativo de Escalas Likert, do Tipo Likert e Semântica. **Revista Horizontes Interdisciplinares da Gestão**. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://hig.unihorizontes.br/index.php/Hig/article/view/104#:~:text=Concluiu%2Dse%20que%20as%20escalas,distintos%20para%20um%20mesmo%20estudo>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**. Criciúma, Edição Especial, v. 9, n. 2, PPGE-UNESC, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/download/6047/5401/16167#:~:text=80-,INCLUS%3%83O%20E%20EXCLUS%3%83O%20DIGITAL%20EM%20CONTEXTO%20DE%20PANDEMIA%3A%20QUE,ESTAMOS%20PRATICANDO%20E%20PARA%20QUEM%3F&text=Resumo%3A%20Em%20um%20contexto%20de,b%3A%20sica%20ou%20na%20educa%3A%20superior>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MENSLIN, D. **Educação Adventista – 120 anos: De Escolas Paroquiais a uma Rede de Ensino**. Permanências e Rupturas de um ideário educacional. Curitiba, PR: DVK Editora, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MINEIRO, M. Pesquisa de Survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: v. 1, n.

2, p. 284-306, out./dez., 2020. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, jul./out. 2020. Disponível em:
<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S. de; CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**: Nota técnica nº 88. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/344502200_Nota_Tecnica_88_ACESSO_DOMICILIAR_A_INTERNET_E_ENSINO_REMOTO_DURANTE_A_PANDEMIA. Acesso em: 10 dez. 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y, C. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação (on-line)**, v. 25. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/heduc/a/KNh6dGg9qLCjMknGPffLz4j/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM, 2012.

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; NOVELLO, T. P. Mapeamento das limitações digitais de professores durante o ensino remoto. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, Alagoas, jan./abr. 2021. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11732>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. de. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas. **Rev. Augustus**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020. Disponível em:
<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia: Educação, Cultura e Comunicação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ROSA, H. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais da Modernidade. São Paulo: Unesp, 2019.

SAGRILLO, D. R. **O tempo de trabalho e o tempo livre dos professores municipais de Santa Maria/RS**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SEEMANN, V. C.; MENDES, G. M. L. Os desafios da docência no contexto da pandemia da Covid-19: estudo de caso de Florianópolis. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro,

v. 6, n. 5, p. 351-373, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/66556>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**. Brasília. V. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8yzpyFXhFS3bHdpCRsgGRtH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

TAMAYO, C.; TUCHAPESK. M. Desafios e possibilidades para a Educação (Matemática) em tempos de “Covi-19” numa escola em crise. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**. Colômbia, v. 13, n. 1, p. 29-48, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/2740/274065702003/274065702003.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

VENCO, S. Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas. **Periódico Horizontes**, v. 39, n. 1, Itatiba, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1263>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VITORINO, A. J. R. Escola e aceleração – aproximações e indagações. *In: A escola: problema filosófico*. GALLO, S.; MENDONÇA, S.; São Paulo: Parábola, p. 94-105, 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, Penso: 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Carta-convite à rede educacional participante

CARTA CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA DE MESTRADO

À DIVISÃO [REDAZIDA]

A/C DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Prezado Senhor: Sócrates Quispe-Condori, [REDAZIDA]

Dirigimos à vossa Senhoria para convidar as Escolas [REDAZIDA] do Brasil a participarem da pesquisa: As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19, que tem como objetivo analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual. O problema de pesquisa a ser respondido é: pelas percepções de professores e estudantes brasileiros de uma rede educacional privada, a emergência da Covid-19 acelerou socialmente o processo para estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem mediada por tecnologias virtuais? A hipótese, a ser confirmada ou refutada, segue: pela teoria da aceleração social de Hartmut Rosa e seus fenômenos associados à pandemia da Covid-19, as percepções de professores e estudantes indicam barreiras para ensinar e aprender utilizando tecnologias virtuais.

A pesquisa vincula-se ao estudo desenvolvido como exigência para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do professor Dr. Artur José Renda Vitorino. A ancoragem teórica da investigação situa-se na teoria da aceleração social de Hartmut Rosa e amparos nos conceitos de tecnologia de Álvaro Vieira Pinto e de percepção de Maurice Merleau-Ponty. Trata-se de uma pesquisa empírica, onde busca-se respostas ao problema referido por meio da aplicação de um questionário com perguntas estruturadas, a ser disponibilizado no *Survey Monkey*. Nessa iniciativa, serão consideradas, sobretudo, as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa face às perguntas de caráter do cotidiano.

Os participantes da pesquisa serão professores (atuantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) e estudantes do 5º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, o que compreende, em média, a faixa etária de 11 a 17 anos de idade, da referida rede educacional convidada. A pesquisa, visa a atingir 45 mil estudantes e 5 mil professores compreendidos nas categorias mencionadas. A aplicação do questionário se dará por meio de parceria [REDAZIDA], sediada na mantenedora e que há oito anos já realizada pesquisas institucionais, a quem se reporta essa carta, sendo possível por meio dele o envio do questionário a professores e estudantes, pelo programa *Survey Monkey*, mediante cadastro que o próprio [REDAZIDA] já tem no site *surveymonkey.com*, o qual, por sua vez, já permite a construção, disponibilização e devolutiva dos dados coletadas. O *link*, gerado no *Survey Monkey*, que dará acesso ao questionário, poderá ser disponibilizado através de pelo menos três formas, a considerar: 1. Exposição do *link* na plataforma [REDAZIDA], que é o ambiente virtual de aprendizagem da [REDAZIDA] inaugurado em ocasião da pandemia Covid-19. Todos os alunos e professores da rede educacional [REDAZIDA] no Brasil têm acesso à essa plataforma, de forma individual, e a partir dali podem ser convidados a participar da pesquisa. 2. Envio de *link* da pesquisa avulso aos professores, particularmente, via mensagem de celular, considerando o banco de dados que os coordenadores pedagógicos regionais têm. 3. Envio de *link* da pesquisa avulso, particularmente, via mensagem eletrônica de e-mail, considerando o banco de dados que os coordenadores pedagógicos regionais têm.

O *link* a ser enviado para os professores, conterà as seguintes etapas, em ordem: 1. Apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido; 2. Campo para destacar se o convidado aceita, ou não, participar da pesquisa, tendo ainda assim a opção de responder quantas perguntas desejar e até interromper ou finalizar sua participação antes da última pergunta do questionário.

O link a ser enviado para os estudantes, conterà as seguintes etapas, em ordem: 1. Apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido para apreciação dos pais ou responsáveis; 2. Apresentação do termo de assentimento livre e esclarecido para leitura dos estudantes; 3. Campo para destacar se o convidado aceita, ou não, participar da pesquisa, tendo ainda assim a opção de responder quantas perguntas desejar e até interromper ou finalizar sua participação antes da última pergunta do questionário.

No processo, respeitar-se-á as opiniões e individualidade dos sujeitos investigados. As únicas informações de identificação que serão solicitadas aos participantes são as de cunho censitário básico, apenas para levantamento do perfil dos respondentes, sem exposição de nomes ou qualquer informação que identifica individualmente o participante. Os dados serão mantidos em sigilo, sob a guarda do pesquisador por cinco anos os quais, decorrido esse tempo, estes serão descartados.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano, e se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa esta poderá ser solicitada em qualquer momento. Por se tratar de uma participação em ambiente virtual, é possível a ameaça de vírus ou ataques cibernéticos, porém não há registros feitos pelo próprio [REDACTED] (equipe parceira e com diversos anos de experiência de aplicação de questionários nesse perfil) de qualquer infortúnio dessa natureza.

O participante tem seu direito reservado, sem conseqüente comparação na instituição pesquisada ou pelos pesquisadores pelo fato de não concluir o questionário completo ou deixar perguntas sem responder. Reitera-se que a única identificação do participante é de caráter sociodemográfico, o que limita fortemente qualquer tipo de intimidação ou retratação. Pode o participante sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à internet ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que responde a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecer, o participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável e solicitar uma nova tentativa para responder o questionário.

Ao participarem, os estudantes e professores contribuirão para um levantamento de dados que direta ou indiretamente reunirá percepções promotoras de reflexão para as suas respectivas escolas. Essas reflexões ajudarão na elaboração de estratégias pedagógicas face ao que foi descoberto e assim, os alunos recebem uma contrapartida institucional movida pela pesquisa.

Para os professores, é válido considerar também que diante das transformações na educação ocasionadas pela pandemia Covid-19, a pesquisa servirá para seu estudo como docente; organizador de estratégias de sala de aula; gestor do tempo e dos espaços. Esses benefícios serão resultado de uma ação individual, porém que deriva de uma consciência coletiva de participação na pesquisa.

Estudantes e professores participantes serão informados dos resultados da pesquisa por meio de cursos, palestras, encontros virtuais ou qualquer outra modalidade que permita, em parceria firmada com a instituição educacional adventista, a aproximação do pesquisador com os pesquisados.

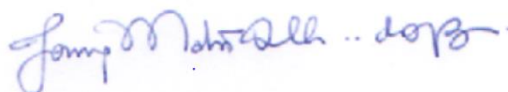
A coleta de dados se instaura a partir da aprovação deste projeto no Comitê de Ética com início previsto para agosto de 2021 e encerrando no mesmo mês e ano, prazo este que constará no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Caso aceite participar, solicito que assine esta carta.

Atenciosamente

JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO

Assinatura:



Estou esclarecido e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa, bem como autorizo a parceria entre o [REDACTED] e o referido pesquisador para o desenvolvimento deste estudo. Também estou ciente de que receberei uma cópia integral deste termo.



Nome: Sócrates Quispe-Condori

APÊNDICE 2 - Termos de Assentimento – Etapa de validação dos instrumentos de pesquisa

**TERMO DE ASSENTIMENTO
ETAPA DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Leia com atenção as orientações abaixo antes de iniciar a sua participação.

Nesse *link* você está recebendo:

1. Carta com orientações sobre a pesquisa e autorização se deseja participar;
2. Questionário com perguntas sobre relações pedagógicas por meio de tecnologias virtuais.

Prezado estudante!

Você está sendo convidado, voluntariamente e sem incentivos financeiros, para participar da etapa de validação do questionário da pesquisa “As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19”. Essa etapa de validação do questionário tem como objetivo verificar se as perguntas estão de fácil compreensão. Queremos analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual. Os estudantes que irão participar dessa pesquisa têm de 11 a 17 anos de idade, aproximadamente. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa pode ser feita na escola ou em casa, respondendo a um questionário nesse mesmo *link*. O uso deste

site onde você está é considerado seguro, nunca tivemos problemas ao usá-lo, mas é possível ocorrer riscos que podem comprometer a sua participação, como a queda de *internet* no local onde você está, ou ataques de vírus ou cibernéticos, o que é muito difícil de acontecer. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo e-mail: josneyprado@hotmail.com, do pesquisador Josney Mateus Kroll do Prado Brito. Mas há coisas boas que podem acontecer, como a contribuição que você dá para que sua escola continue crescendo no atendimento de aulas virtuais. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, **telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I - Prédio A02, Térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00**, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável Josney Mateus Kroll do Prado Brito, telefone de contato **(19) 99988-0400**, e-mail: josneyprado@hotmail.com.

Agora que você já sabe os detalhes dessa pesquisa, siga esses passos abaixo:

1. Você está recebendo esse link porque os seus pais autorizaram você a participar dessa pesquisa – etapa de validação do questionário. Ainda assim, a decisão de participar ou não da pesquisa é sua.

2. Agora é a sua vez! Assinale, neste mesmo link, se você quer participar dessa pesquisa nesta etapa. Ao assinalar “Sim, eu quero participar” você está concordando em participar e também permitindo que o pesquisador faça uso dos resultados.

a) Sim, eu quero participar. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso desistir ou deixar perguntas sem as minhas respostas e ninguém vai me chamar a atenção por isso. Vou guardar comigo, também, uma cópia dessas instruções e do questionário que participei.

b) Não quero participar.

3. Se você disse que quer participar, você está liberado para abrir o questionário e responder as perguntas! Se você disse que não quer participar, vai aparecer na sua tela uma mensagem de agradecimento!

Obrigado!

APÊNDICE 3 - Termo de Assentimento – Aplicação da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO

Leia com atenção as orientações abaixo antes de iniciar a sua participação.

Nesse link você está recebendo:

1. Carta com orientações sobre a pesquisa e autorização se deseja participar;
2. Questionário com perguntas sobre relações pedagógicas por meio de tecnologias virtuais.

Prezado estudante!

Você está sendo convidado, voluntariamente e sem incentivos financeiros, para participar da pesquisa “As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19”, a ser realizada nos dias 11 a 31 de agosto de 2021. Queremos analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual. Os estudantes que irão participar dessa pesquisa têm de 11 a 17 anos de idade, aproximadamente. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa pode ser feita na escola ou em casa, respondendo a um questionário nesse mesmo *link*. O uso deste site onde você está é considerado seguro, nunca tivemos problemas ao usá-lo, mas é possível ocorrer riscos que podem comprometer a sua participação, como a queda de internet no local onde você está, ou ataques de vírus ou cibernéticos, o que é muito difícil de acontecer. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo e-mail: josneyprado@hotmail.com, do pesquisador Josney Mateus Kroll do Prado Brito. Mas há coisas boas que podem acontecer, como a contribuição que você dá para que sua escola continue crescendo no atendimento de aulas virtuais. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, iremos conversar com a escola sobre os resultados que encontramos com o objetivo de ajudá-la nas suas decisões. Os dados reunidos serão arquivados por até cinco anos e depois sistematicamente descartados das plataformas em que foram hospedados. Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, **telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I - Prédio A02, Térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00**, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável Josney Mateus Kroll do Prado Brito, telefone de contato (19) 99988-0406, e-mail: josneyprado@hotmail.com.

Agora que você já sabe os detalhes dessa pesquisa, siga esses passos abaixo:

1. Você está recebendo esse *link* por meio da escola. Nele há uma carta que seus pais precisam ler antes da sua participação ao responder a pesquisa.

2. Agora é a sua vez! Assinale, neste mesmo *link*, se você quer participar dessa pesquisa. Ao assinalar “Sim, eu quero participar” você está concordando em participar e também permitindo que o pesquisador faça uso dos resultados.

a) Sim, eu quero participar. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso desistir ou deixar perguntas sem as minhas respostas e ninguém vai me chamar a atenção por isso.

b) Não quero participar.

3. Se você disse que quer participar, você está liberado para abrir o questionário e responder as perguntas! Se você disse que não quer participar, vai aparecer na sua tela uma mensagem de agradecimento!

Obrigado!

APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento – Destinado aos juízes**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ETAPA DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO – JUÍZES**

Leia com atenção as orientações abaixo antes de iniciar a sua participação.

Nesse *link* você está recebendo:

1. Carta com orientações sobre a pesquisa e autorização se deseja participar;
2. Questionário com perguntas sobre relações pedagógicas através de tecnologias virtuais.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19* e está sendo desenvolvida por Josney Mateus Kroll do Prado Brito, do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do prof. dr. Artur José Renda Vitorino.

O objetivo do estudo é analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual. A finalidade deste trabalho é contribuir para a comunidade acadêmica, bem como para as escolas participantes, oferecendo subsídios para as melhores decisões a serem efetuadas sobre relações entre ensino e aprendizagem através de tecnologias virtuais.

Solicitamos a sua colaboração, voluntária e sem interesses financeiros, para participar dessa pesquisa na sua etapa de validação do questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e áreas afins. A validação do questionário por juízes, tem como propósito verificar se as perguntas estão conceitualmente corretas e também eficazes para o cumprimento da pesquisa. A participação se dará em sequência, nesse mesmo *link*, após as autorizações no final dessa carta. O questionário está situado neste site, *surveymonkeys.com*, onde a partir dele é possível participar de forma anônima e segura.

Por ocasião da publicação dos resultados ou até mesmo em qualquer momento da pesquisa, incluindo levantamento de dados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, pois isso não será perguntado. Apenas para uma identificação geral, haverá algumas perguntas de caráter censitário para identificação mínima do perfil dos participantes.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano, e se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa esta poderá ser solicitada em qualquer momento. Pode o participante sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à internet ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que responde a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecer, o participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável, através do e-mail *josneyprado@hotmail.com* e solicitar uma nova tentativa para responder o questionário. Por se tratar de uma participação em ambiente virtual, é possível a ameaça de vírus ou ataques cibernéticos, porém não há registros feitos pelo próprio [REDACTED] (equipe parceira e com diversos anos de experiência de aplicação de questionários nesse perfil) de qualquer infortúnio dessa natureza.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do

mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Os dados reunidos serão arquivados por até cinco anos e depois sistematicamente descartados das plataformas em que foram hospedados. Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, **telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I - Prédio A02, Térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00**, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável Josney Mateus Kroll do Prado Brito, telefone de contato **19 3343-6777**, e-mail: josneyprado@hotmail.com.

Agora, já considerando os detalhes da pesquisa, siga ao passo seguinte. Clique no item que indica a sua decisão. Em “Sim, eu quero participar” você está concordando em participar e também permitindo que o pesquisador faça uso dos resultados.

1. Sim, eu quero participar. Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa – etapa de validação do questionário por juízes, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Vou guardar comigo, também, uma cópia dessas instruções e do questionário que participei.
2. Não quero participar dessa pesquisa.

Agradecemos a sua atenção!

APÊNDICE 5 - Termo de Consentimento – Destinado aos pais – Aplicação da pesquisa**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Leia com atenção as orientações abaixo antes de iniciar a sua participação.**

Nesse link você está recebendo:

1. Carta com orientações sobre a pesquisa e autorização de participação do estudante.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19* e está sendo desenvolvida por Josney Mateus Kroll do Prado Brito, do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do prof. dr. Artur José Renda Vitorino.

O objetivo do estudo é analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual. A finalidade deste trabalho é contribuir para a comunidade acadêmica, bem como para as escolas participantes, oferecendo subsídios para as melhores decisões a serem efetuadas sobre relações entre ensino e aprendizagem através de tecnologias virtuais.

Solicitamos a sua autorização, voluntária e sem interesses financeiros, para seu filho (a) participar dessa pesquisa entre os dias 11 a 31 de agosto de 2021 respondendo o questionário proposto, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e áreas afins. A participação do estudante se dará em sequência, nesse mesmo *link*, após as autorizações do responsável e também do próprio aluno. O questionário está situado neste site, *surveymonkeys.com*, onde a partir dele é possível participar de forma anônima e segura. Vale destacar que o acesso do estudante ao questionário fica bloqueado até a autorização dos pais.

Por ocasião da publicação dos resultados ou até mesmo em qualquer momento da pesquisa, incluindo levantamento de dados, seu nome, bem como do estudante, serão mantidos em sigilo absoluto, pois isso não será perguntado. Apenas para uma identificação geral, haverá algumas perguntas de caráter censitário para identificação mínima do perfil dos participantes.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano, e se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa esta poderá ser solicitada em qualquer momento. Pode o participante sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à internet ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que responde a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecer, o participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável, através do e-mail *josneyprado@hotmail.com* e solicitar uma nova tentativa para responder o questionário. Por se tratar de uma participação em ambiente virtual, é possível a ameaça de vírus ou ataques cibernéticos, porém não há registros feitos pelo próprio [REDACTED] (equipe parceira e com diversos anos de experiência de aplicação de questionários nesse perfil) de qualquer infortúnio dessa natureza.

Esclarecemos que a participação do estudante pelo qual você responde, é voluntária e, portanto, tanto os pais como os filhos não são obrigados a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não autorizar a participação do seu (sua) filho(a) no estudo, não haverá danos para o estudante. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Os dados reunidos serão arquivados por até cinco anos e depois

sistematicamente descartados das plataformas em que foram hospedados. Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, **telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I - Prédio A02, Térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00**, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável Josney Mateus Kroll do Prado Brito, telefone de contato [REDACTED], e-mail: josneyprado@hotmail.com.

Agora, já considerando os detalhes da pesquisa, siga ao passo seguinte. Clique no item que indica a sua decisão. Ao assinalar “Sim, meu (minha) filho (a) pode participar dessa pesquisa” você está concordando com a sua participação e também permitindo que o pesquisador faça uso dos resultados.

1. Sim, meu (minha) filho (a) pode participar dessa pesquisa. Autorizo o meu (minha) filho (a) a participar dessa pesquisa, considerando ainda que ele pode ou não querer participar.
2. Não autorizo o meu (minha) filho (a) a participar dessa pesquisa.

Agradecemos a sua atenção!

APÊNDICE 6 - Termo de Consentimento – Destinado aos pais – Etapa de validação dos instrumentos de pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ETAPA DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Leia com atenção as orientações abaixo antes de iniciar a sua participação.

Nesse link você está recebendo:

1. Carta com orientações sobre a pesquisa e autorização de participação do estudante.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19* e está sendo desenvolvida por Josney Mateus Kroll do Prado Brito, do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do prof. dr. Artur José Renda Vitorino.

O objetivo do estudo é analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual. A finalidade deste trabalho é contribuir para a comunidade acadêmica, bem como para as escolas participantes, oferecendo subsídios para as melhores decisões a serem efetuadas sobre relações entre ensino e aprendizagem através de tecnologias virtuais.

Solicitamos a sua autorização, voluntária e sem interesses financeiros, para seu filho (a) participar da etapa de validação deste questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e áreas afins. A validação do questionário tem como propósito verificar se as perguntas estão com vocabulário acessível, de fácil compreensão, como também eficazes para o cumprimento da pesquisa. A participação do estudante se dará em sequência, nesse mesmo *link*, após as autorizações do responsável e também do próprio aluno. O questionário está situado neste site, *surveymonkeys.com*, onde a partir dele é possível participar de forma anônima e segura. Vale destacar que o acesso do estudante ao questionário fica bloqueado até a autorização dos pais.

Por ocasião da publicação dos resultados ou até mesmo em qualquer momento da pesquisa, incluindo levantamento de dados, seu nome, bem como do estudante, serão mantidos em sigilo absoluto, pois isso não será perguntado. Apenas para uma identificação geral, haverá algumas perguntas de caráter censitário para identificação mínima do perfil dos participantes.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano, e se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa esta poderá ser solicitada em qualquer momento. Pode o participante sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à internet ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que responde a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecer, o participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável, através do e-mail josneyprado@hotmail.com e solicitar uma nova tentativa para responder o questionário. Por se tratar de uma participação em ambiente virtual, é possível a ameaça de vírus ou ataques cibernéticos, porém não há registros feitos pelo próprio [REDACTED] (equipe parceira e com diversos anos de experiência de aplicação de questionários nesse perfil) de qualquer infortúnio dessa natureza.

Esclarecemos que a participação do estudante pelo qual você responde, é voluntária e, portanto, tanto os pais como os filhos não são obrigados a fornecer as informações e/ou

colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não autorizar a participação do seu (sua) filho(a) no estudo, não haverá danos para o estudante. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Os dados reunidos serão arquivados por até cinco anos e depois sistematicamente descartados das plataformas em que foram hospedados. Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, **telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I - Prédio A02, Térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00**, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável Josney Mateus Kroll do Prado Brito, telefone de contato (19) 99988-0400, e-mail: josneyprado@hotmail.com.

Agora, já considerando os detalhes da pesquisa, siga ao passo seguinte. Clique no item que indica a sua decisão. Ao assinalar “Sim, meu (minha) filho (a) pode participar dessa pesquisa” você está concordando com a sua participação e também permitindo que o pesquisador faça uso dos resultados.

1. Sim, meu (minha) filho (a) pode participar dessa pesquisa – etapa de validação do questionário. Autorizo o meu (minha) filho (a) a participar dessa pesquisa, considerando ainda que ele pode ou não querer participar.
2. Não autorizo o meu (minha) filho (a) a participar dessa pesquisa nesta etapa de validação do questionário.

Agradecemos a sua atenção!

APÊNDICE 7 - Termo de Consentimento – Destinado aos professores – Etapa de validação dos instrumentos de pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ETAPA DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Leia com atenção as orientações abaixo antes de iniciar a sua participação.

Nesse link você está recebendo:

1. Carta com orientações sobre a pesquisa e autorização se deseja participar;
2. Questionário com perguntas sobre relações pedagógicas através de tecnologias virtuais.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19* e está sendo desenvolvida por Josney Mateus Kroll do Prado Brito, do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do prof. dr. Artur José Renda Vitorino.

O objetivo do estudo é analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual. A finalidade deste trabalho é contribuir para a comunidade acadêmica, bem como para as escolas participantes, oferecendo subsídios para as melhores decisões a serem efetuadas sobre relações entre ensino e aprendizagem através de tecnologias virtuais.

Solicitamos a sua colaboração, voluntária e sem interesses financeiros, para participar dessa pesquisa na sua etapa de validação do questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e áreas afins. A validação do questionário tem como propósito verificar se as perguntas estão com vocabulário acessível, de fácil compreensão, como também eficazes para o cumprimento da pesquisa. A participação se dará em sequência, nesse mesmo link, após as autorizações no final dessa carta. O questionário está situado neste site, [surveymonkeys.com](https://www.surveymonkeys.com), onde a partir dele é possível participar de forma anônima e segura.

Por ocasião da publicação dos resultados ou até mesmo em qualquer momento da pesquisa, incluindo levantamento de dados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, pois isso não será perguntado. Apenas para uma identificação geral, haverá algumas perguntas de caráter censitário para identificação mínima do perfil dos participantes.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano, e se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa esta poderá ser solicitada em qualquer momento. Pode o participante sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à internet ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que responde a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecer, o participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável, através do e-mail josneyprado@hotmail.com e solicitar uma nova tentativa para responder o questionário. Por se tratar de uma participação em ambiente virtual, é possível a ameaça de vírus ou ataques cibernéticos, porém não há registros feitos pelo próprio [REDACTED] (equipe parceira e com diversos anos de experiência de aplicação de questionários nesse perfil) de qualquer infortúnio dessa natureza.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo

pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Os dados reunidos serão arquivados por até cinco anos e depois sistematicamente descartados das plataformas em que foram hospedados. Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, **telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I - Prédio A02, Térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00**, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável Josney Mateus Kroll do Prado Brito, telefone de contato [REDACTED], e-mail: josneyprado@hotmail.com.

Agora, já considerando os detalhes da pesquisa, siga ao passo seguinte. Clique no item que indica a sua decisão. Em “Sim, eu quero participar” você está concordando em participar e também permitindo que o pesquisador faça uso dos resultados.

1. Sim, eu quero participar. Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa – etapa de validação do questionário, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Vou guardar comigo, também, uma cópia dessas instruções e do questionário que participei.
2. Não quero participar dessa pesquisa.

Agradecemos a sua atenção!

APÊNDICE 8 - Termo de Consentimento – Destinado aos professores – Aplicação da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Leia com atenção as orientações abaixo antes de iniciar a sua participação.

Nesse link você está recebendo:

1. Carta com orientações sobre a pesquisa e autorização se deseja participar;
2. Questionário com perguntas sobre relações pedagógicas através de tecnologias virtuais.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia Covid-19* e está sendo desenvolvida por Josney Mateus Kroll do Prado Brito, do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do prof. dr. Artur José Renda Vitorino.

O objetivo do estudo é analisar, por meio de uma rede educacional brasileira, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual. A finalidade deste trabalho é contribuir para a comunidade acadêmica, bem como para as escolas participantes, oferecendo subsídios para as melhores decisões a serem efetuadas sobre relações entre ensino e aprendizagem através de tecnologias virtuais.

Solicitamos a sua colaboração, voluntária e sem interesses financeiros, para participar dessa pesquisa entre os dias 11 a 31 de agosto de 2021 respondendo o questionário proposto, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e áreas afins. A participação se dará em sequência, nesse mesmo link, após as autorizações no final dessa carta. O questionário está situado neste site, [surveymonkeys.com](https://www.surveymonkeys.com), onde a partir dele é possível participar de forma anônima e segura.

Por ocasião da publicação dos resultados ou até mesmo em qualquer momento da pesquisa, incluindo levantamento de dados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, pois isso não será perguntado. Apenas para uma identificação geral, haverá algumas perguntas de caráter censitário para identificação mínima do perfil dos participantes.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano, e se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa esta poderá ser solicitada em qualquer momento. Pode o participante sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à internet ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que responde a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecer, o participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável, através do e-mail josneyprado@hotmail.com e solicitar uma nova tentativa para responder o questionário. Por se tratar de uma participação em ambiente virtual, é possível a ameaça de vírus ou ataques cibernéticos, porém não há registros feitos pelo próprio [REDACTED] (equipe parceira e com diversos anos de experiência de aplicação de questionários nesse perfil) de qualquer infortúnio dessa natureza.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Os dados reunidos serão arquivados por até cinco anos e depois sistematicamente descartados das plataformas em

que foram hospedados. Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, **telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I - Prédio A02, Térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00**, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável Josney Mateus Kroll do Prado Brito, telefone de contato ■■■■■■■■■■, e-mail: josneyprado@hotmail.com.

Agora, já considerando os detalhes da pesquisa, siga ao passo seguinte. Clique no item que indica a sua decisão. Em “Sim, eu quero participar” você está concordando em participar e também permitindo que o pesquisador faça uso dos resultados.

1. Sim, eu quero participar. Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Vou guardar comigo, também, uma cópia dessas instruções e do questionário que participei.
2. Não quero participar dessa pesquisa.

Agradecemos a sua atenção!

APÊNDICE 9 - Comprovante de envio da pesquisa para o Comitê de Ética



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE EDUCACIONAL PRIVADA CONFSSIONAL BRASILEIRA SOBRE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS VIRTUAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.

Pesquisador: JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO

Versão: 1

CAAE: 46859521.7.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 050364/2021

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE EDUCACIONAL PRIVADA CONFSSIONAL BRASILEIRA SOBRE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS VIRTUAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. que tem como pesquisador responsável JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO, foi recebido para análise ética no CEP Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS em 17/05/2021 às 09:03.

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

APÊNDICE 9 - Carta da Propesq

Ilma. Sra.

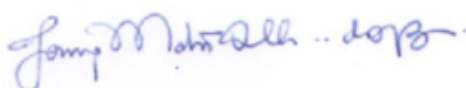
Professora Dra. Alessandra Borin Nogueira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da PUC-Campinas

Venho por meio desta, solicitar autorização para realização do Projeto de Pesquisa intitulado "As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia da covid-19", que tem como objetivo analisar, por meio de uma rede educacional brasileira confessional, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual, e será orientada pelo Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

Sendo assim, solicitamos à PROPESQ a assinatura na Folha de Rosto da Plataforma Brasil, autorizando o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,



Josney Mateus Kroll do Prado Brito

Contato: josneyprado@hotmail.com

APÊNDICE 11 - Declaração de Custos

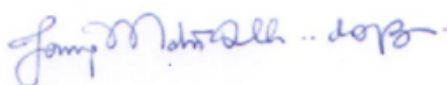
Campinas, 20 de abril de 2021.

DECLARAÇÃO DE CUSTOS E RECURSOS

Eu, Josney Mateus Kroll do Prado Brito, afirmo que não há custos envolvidos no projeto de pesquisa proposto, excetuando-se a possibilidade remota de uma viagem, conforme consta no projeto, no valor de R\$ 2.000,00 para despesas de passagem, hotel e alimentação.

Havendo esses custos, eles serão assumidos por meio de financiamento próprio.

Atenciosamente,



Josney Mateus Kroll do Prado Brito
Contato: josneyprado@hotmail.com

APÊNDICE 12 - Declaração de Infraestrutura

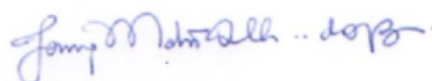
Campinas, 20 de abril de 2021.

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Declaro para os devidos fins que não será necessário disponibilizar infraestrutura adequada para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado “As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia da covid-19”, sob minha responsabilidade.

A pesquisa ocorrerá em ambiente virtual, e para isso não necessitarei de infraestrutura física (utilizarei meus equipamentos e recursos pessoais).

Atenciosamente,



Josney Mateus Kroll do Prado Brito
Contato: josneyprado@hotmail.com

APÊNDICE 13 - Termo de Compromisso de Utilização de Dados

Campinas, 20 de abril de 2021.

Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD)

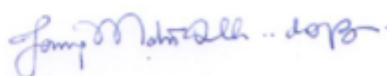
Eu, Josney Mateus Kroll do Prado Brito, aluno(a) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do departamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado "As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia da Covid-19", comprometo-me com a utilização dos dados contidos e recebidos via Departamento de Educação [REDACTED] sobretudo os vinculados aos cuidados do Programa [REDACTED] a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do sistema CEP-CONEP.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados via formulários virtuais, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Esclareço que os dados a serem coletados se referem a respostas dadas por professores e estudantes da Rede Educacional [REDACTED] no Brasil a um questionário estruturado, no mês de agosto de 2021.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida, mantendo-as pelos meus cuidados por cinco anos. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações serão submetidas a apreciação do CEP-PUC-Campinas.



Josney Mateus Kroll do Prado Brito

Contato: josneyprado@hotmail.com

APÊNDICE 14 - Parecer do Comitê de Ética do dia 26 de maio de 2021



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE EDUCACIONAL PRIVADA CONFSSIONAL BRASILEIRA SOBRE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS VIRTUAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA

Pesquisador: JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46859521.7.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.736.326

Apresentação do Projeto:

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, visando a angariar conteúdos e respostas para desenvolvimento de práticas pedagógicas reais; sua abordagem é explicativa, buscando identificar fatores que contribuem para a ocorrência de fatos e fenômenos. Para sua realização, considera-se a pesquisa no formato de levantamento, pela qual se produzirão dados quantitativos e qualitativos. Portanto, esta pesquisa se dá de forma empírica, sobretudo, pelo fato de seu foco se constituir de um questionário a ser respondido por pessoas, que por sua vez refletirão percepções do seu dia a dia. A pesquisa envolverá 329 escolas da Rede [REDAÇÃO], distribuídas em 232 cidades brasileiras, contemplando 45 mil estudantes e 5 mil professores, que serão convidados a participar, dando respostas a um questionário estruturado e socializado virtualmente. Para a investigação, estudam-se as percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional do Brasil acerca das aulas mediadas por tecnologias virtuais. Objetiva-se com este estudo expor a teoria da aceleração social de Hartmut Rosa; narrar a história da rede educacional [REDAÇÃO] que se constitui como objeto de estudo; descrever o percurso metodológico desde a validação de um instrumento até as análises estatísticas advindas dele; e refutar ou confirmar a hipótese construída para a pesquisa. Participarão desta pesquisa estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio da rede educacional [REDAÇÃO] no Brasil, constituída como privada, confessional e sem fins lucrativos. Sua realização é possível pela

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.736.326

parceria entre o pesquisador e o Programa [REDACTED]. O instrumento para a coleta de dados se dará por meio da plataforma Survey Monkey, pela disponibilização de um questionário estruturado e virtual para estudantes e professores. Após a coleta dos dados, eles serão tratados no Stata Statistical Software (SPSS) e a partir dali serão obtidos os dados válidos e a abertura para as respectivas análises pelo pesquisador. Espera-se com este estudo a validação de um questionário brasileiro na relação temática entre aceleração social, escola e tecnologia, bem como a percepção pelos discentes e docentes acerca do cumprimento da relação pedagógica das salas de aulas virtuais em ocasião da pandemia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: analisar, por meio de uma rede educacional brasileira confessional, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual.

Objetivos secundários

- expor a teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, aproximando-a do contexto da modernidade brasileira, base teórica da formulação da hipótese;
- narrar a história da rede educacional [REDACTED], que se constitui como objeto de estudo;
- descrever o percurso metodológico da pesquisa, a possibilidade e a realização da captura empírica de dados no/pelo território nacional (desde a validação do questionário estruturado até a participação dos respondentes);
- criticar a hipótese, no sentido de confirmação ou refutação, que organizou e dirigiu a busca dos fatos, pelo exame das respostas ao questionário (precedido de um tratamento estatístico do total das respostas).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Os riscos ao participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras (ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano); e, se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa, ela poderá ser solicitada a qualquer momento. Pode o participante, ainda, sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à internet ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que responde a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecer, o participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável e solicitar uma nova tentativa para responder o questionário. Por se tratar de uma participação em ambiente virtual, é possível a ameaça de vírus

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.736.326

ou ataques cibernéticos, porém, não há registros feitos pelo próprio PAAEB (equipe parceira e com diversos anos de experiência de aplicação de questionários nesse perfil) de qualquer infortúnio dessa natureza.

Benefícios

Estudantes e professores contribuirão para um levantamento de dados que direta ou indiretamente reunirá percepções promotoras de reflexão para as suas respectivas escolas. Essas reflexões ajudarão na elaboração de estratégias pedagógicas em face do que foi descoberto e, assim, os estudantes receberão uma contrapartida institucional movida pela pesquisa. Para os professores, é válido considerar também que, diante das transformações na educação ocasionadas pela pandemia da Covid-19, a pesquisa servirá para seu estudo como docente, organizador de estratégias de sala de aula, gestor do tempo e dos espaços. Esses benefícios serão resultado de uma ação individual, porém, que deriva de uma consciência coletiva de participação na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de reconhecida relevância acadêmica e social, ainda mais por ocorrer no "calor da hora", ou seja, em tempos de pandemia, com referências e metodologia bem escolhidas e suficientes para o cumprimento dos objetivos propostos, dentro de um cronograma também factível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão disponíveis para a apreciação do CEP/PUC-Campinas; e todos se acham redigidos de acordo com as exigências formais.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- (1) No TCLE para os professores: (a) substituir "pesquisadores" (no plural) por "pesquisador" (no singular), uma vez que o mestrando é o responsável pela pesquisa - são duas ocorrências no parágrafo que começa com a seguinte frase: "Esclarecemos que sua participação é voluntária [...]"; (b) acrescentar informação quanto ao arquivamento ou guarda dos dados por cinco anos, bem como de seu descarte ou destinação final depois disso.
- (2) No TCLE aos pais ou responsáveis: idem ao item anterior.
- (3) Inverter a relação entre o TCLE aos pais ou responsáveis e o TALE no que concerne ao encaminhamento, ou seja, enviar primeiro o TCLE para que, em seguida, com o consentimento firmado pelos pais ou responsáveis, as crianças e adolescentes participantes da pesquisa tenham

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 4º Bloco A02 4º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.736.326

acesso ao TALE.

(4) Como participantes da pesquisa, ainda que no processo de evidências de validade dos questionários (fase de teste), os juízes (especialistas) que serão consultados, as 50 pessoas que vão opinar sobre a compreensão do questionário e as 100 pessoas que responderão ao teste deverão receber e aceitar o TCLE ou TALE (a depender do caso) - observadas as correções indicadas no item 1.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP PUC-Campinas de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final. De acordo com a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, AS PENDÊNCIAS DEVEM SER RESPONDIDAS EXCLUSIVAMENTE PELO PESQUISADOR RESPONSÁVEL NO PRAZO DE 30 DIAS, a partir da data de envio do parecer pelo CEP PUC-Campinas. Após esse prazo o protocolo será arquivado. Solicita-se ainda que as respostas sejam enviadas de forma ordenada, conforme os itens das considerações deste parecer, destacando a localização das possíveis alterações realizadas nos documentos do protocolo, inclusive no TCLE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739882.pdf	06/05/2021 14:54:50		Aceito
Outros	Anexo_questionario.pdf	06/05/2021 14:44:38	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCUD.pdf	06/05/2021 14:41:48	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Orçamento	Declaracao_orcamento.pdf	06/05/2021 14:41:05	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/05/2021 14:40:42	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Outros	Carta_convite_██████████_Brasil.pdf	06/05/2021	JOSNEY MATEUS	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 4º Bloco A02 4º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.736.326

Outros	Carta_convite_██████████_Brasil.pdf	14:40:04	KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_Alunos.pdf	06/05/2021 14:35:09	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_professores.pdf	06/05/2021 14:34:59	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Pais.pdf	06/05/2021 14:34:45	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeinfra_online.pdf	06/05/2021 14:33:39	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/05/2021 14:33:24	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_2021.pdf	20/04/2021 17:25:29	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 26 de Maio de 2021

Assinado por:
Mário Edvin GreTERS
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Professor Doutor Eurycides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

APÊNDICE 15 - Parecer do Comitê de Ética do dia 1 de junho de 2021



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE EDUCACIONAL PRIVADA CONFESSIONAL BRASILEIRA SOBRE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS VIRTUAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA

Pesquisador: JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46859521.7.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.749.462

Apresentação do Projeto:

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, visando a angariar conteúdos e respostas para desenvolvimento de práticas pedagógicas reais; sua abordagem é explicativa, buscando identificar fatores que contribuem para a ocorrência de fatos e fenômenos. Para sua realização, considera-se a pesquisa no formato de levantamento, pela qual se produzirão dados quantitativos e qualitativos. Portanto, esta pesquisa se dá de forma empírica, sobretudo, pelo fato de seu foco se constituir de um questionário a ser respondido por pessoas, que por sua vez refletirão percepções do seu dia a dia. A pesquisa envolverá 329 escolas da Rede Educacional [REDAÇÃO] distribuídas em 232 cidades brasileiras, contemplando 45 mil estudantes e 5 mil professores, que serão convidados a participar, dando respostas a um questionário estruturado e socializado virtualmente. Para a investigação, estudam-se as percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional do Brasil acerca das aulas mediadas por tecnologias virtuais. Objetiva-se com este estudo expor a teoria da aceleração social de Hartmut Rosa; narrar a história da rede educacional [REDAÇÃO] que se constitui como objeto de estudo; descrever o percurso metodológico desde a validação de um instrumento até as análises estatísticas advindas dele; e refutar ou confirmar a hipótese construída para a pesquisa. Participarão desta pesquisa estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio da rede educacional [REDAÇÃO] no Brasil, constituída como privada, confessional e sem fins lucrativos. Sua realização é possível pela

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.462

parceria entre o pesquisador e o Programa [REDACTED]. O instrumento para a coleta de dados se dará por meio da plataforma Survey Monkey, pela disponibilização de um questionário estruturado e virtual para estudantes e professores. Após a coleta dos dados, eles serão tratados no Stata Statistical Software (SPSS) e a partir dali serão obtidos os dados válidos e a abertura para as respectivas análises pelo pesquisador. Espera-se com este estudo a validação de um questionário brasileiro na relação temática entre aceleração social, escola e tecnologia, bem como a percepção pelos discentes e docentes acerca do cumprimento da relação pedagógica das salas de aulas virtuais em ocasião da pandemia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: analisar, por meio de uma rede educacional brasileira confessional, as percepções de docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas num contexto de sala de aula virtual.

Objetivos secundários:

- expor a teoria da Aceleração Social, de Hartmut Rosa, aproximando-a do contexto da modernidade brasileira, base teórica da formulação da hipótese;
- narrar a história da rede educacional [REDACTED] que se constitui como objeto de estudo;
- descrever o percurso metodológico da pesquisa, a possibilidade e a realização da captura empírica de dados no/pelo território nacional (desde a validação do questionário estruturado até a participação dos respondentes);
- criticar a hipótese, no sentido de confirmação ou refutação, que organizou e dirigiu a busca dos fatos, pelo exame das respostas ao questionário (precedido de um tratamento estatístico do total das respostas).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos ao participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras (ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano); e, se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa, ela poderá ser solicitada a qualquer momento. Pode o participante, ainda, sentir-se constrangido pelo fato de sua conexão à internet ser limitada ou simplesmente ter um problema técnico no momento em que responde a pesquisa, prejudicando sua participação. Se isso acontecer, o participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável e solicitar uma nova tentativa para responder o questionário. Por se tratar de uma participação em ambiente virtual, é possível a ameaça de vírus

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 4 Bloco A02 4 Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.462

ou ataques cibernéticos, porém, não há registros feitos pelo próprio [REDACTED] (equipe parceira e com diversos anos de experiência de aplicação de questionários nesse perfil) de qualquer infortúnio dessa natureza.

Benefícios:

Estudantes e professores contribuirão para um levantamento de dados que direta ou indiretamente reunirá percepções promotoras de reflexão para as suas respectivas escolas. Essas reflexões ajudarão na elaboração de estratégias pedagógicas em face do que foi descoberto e, assim, os estudantes receberão uma contrapartida institucional movida pela pesquisa. Para os professores, é válido considerar também que, diante das transformações na educação ocasionadas pela pandemia da Covid-19, a pesquisa servirá para seu estudo como docente, organizador de estratégias de sala de aula, gestor do tempo e dos espaços. Esses benefícios serão resultado de uma ação individual, porém, que deriva de uma consciência coletiva de participação na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de reconhecida relevância acadêmica e social, ainda mais por ocorrer no "calor da hora", ou seja, em tempos de pandemia, com referências e metodologia bem escolhidas e suficientes para o cumprimento dos objetivos propostos, dentro de um cronograma também factível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão disponíveis para a apreciação do CEP/PUC-Campinas; e todos se acham redigidos de acordo com as exigências formais.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram resolvidas, de acordo com as instruções do parecer anterior.

Obs.: cabe registrar que, embora não se tenha produzido documento novo, o cumprimento dos termos da anterior "pendência 4" (cf. a seguir) é obrigatório, conforme decisão deste CEP/PUC-Campinas.

"(4) Como participantes da pesquisa, ainda que no processo de evidências de validade dos questionários (fase de teste), os juízes (especialistas) que serão consultados, as 50 pessoas que vão opinar sobre a compreensão do questionário e as 100 pessoas que responderão ao teste deverão receber e aceitar o TCLE ou TALE (a depender do caso)".

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 ç Bloco A02 ç Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.462

Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda, que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739882.pdf	28/05/2021 14:34:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_professores_2.pdf	28/05/2021 14:33:31	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Pais_2.pdf	28/05/2021 14:33:17	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_Alunos_2.pdf	28/05/2021 14:31:50	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Outros	Anexo_questionario.pdf	06/05/2021 14:44:38	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCUD.pdf	06/05/2021 14:41:48	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Orçamento	Declaracao_orcamento.pdf	06/05/2021 14:41:05	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/05/2021 14:40:42	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Outros	Carta_convite_██████████_Brasil.pdf	06/05/2021 14:40:04	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Declaração de	Declaracaodeinfra_online.pdf	06/05/2021	JOSNEY MATEUS	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Bloco A02 - Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.749.462

Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeinfra_online.pdf	14:33:39	KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/05/2021 14:33:24	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_2021.pdf	20/04/2021 17:25:29	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 01 de Junho de 2021

Assinado por:
Mário Edvin GreTERS
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

APÊNDICE 16 - Parecer do Comitê de Ética do dia 1 de dezembro de 2021



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA REDE EDUCACIONAL PRIVADA CONFESSIONAL BRASILEIRA SOBRE AULAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS VIRTUAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA

Pesquisador: JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46859521.7.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa: Este relatório parcial apresenta a versão final do questionário para aplicação ao

Data do Envio: 24/08/2021

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.138.536

Apresentação da Notificação:

Submissão de Mapa da Validação do questionário final/Dimensão 1, 2 e 3 (participantes da pesquisa).

Documento postado e anexado em PB.

Objetivo da Notificação:

Documento para notificação do CEP (parte do relatório de acompanhamento do estudo).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se aplica.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Comitê Ciente.

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 4º Bloco A02 4º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 5.138.536

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para a presente notificação: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	Mapa_Questionario_Final.docx	24/08/2021 07:59:25	JOSNEY MATEUS KROLL DO PRADO BRITO	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 01 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Mário Edvin GreTERS
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

APÊNDICE 17 - Declaração de Responsabilidade, Compromisso e Confidencialidade - Pesquisador



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

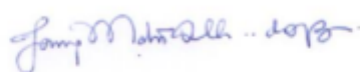
ANEXO 1 - DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Eu, Josney Mateus Kroll do Prado Brito, na qualidade de **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS**, referente à **PESQUISA** intitulada de "As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia da Covid-19", proposta pelo(a) Josney Mateus Kroll do Prado Brito - RP/RF/RA 21008827, vinculado ao Curso de Mestrado em Educação, que será realizada na rede educacional adventista, firmo a presente **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**, que se regerá pela Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), e demais normas pertinentes, conforme disposições a seguir:

1. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** possui o compromisso de manter a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações institucionais, técnicas e científicas, metodologias, processos e observações a serem utilizados no âmbito da **PESQUISA**.
 - 1.1. Serão consideradas informações confidenciais e/ou sigilosas quaisquer informações transmitidas na forma escrita, oral e eletrônica, incluindo, mas não se limitando a, técnicas, desenhos, cópias, diagramas, modelos, fluxogramas, croquis, fotografias, programas de computador, discos, disquetes, *pen drives*, processos, projetos.
2. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** deverá zelar pelas informações recebidas, dispensando os mesmos cuidados que teria com seus próprios dados confidenciais e/ou sigilosos, limitando o acesso somente às pessoas autorizadas, desde que devidamente supervisionadas, mantendo-as em local seguro, o que não exclui a sua responsabilização tanto no âmbito civil quanto, eventualmente, no penal, sem prejuízo das indenizações e ressarcimentos por perdas e danos, eventual lucro cessante, danos indiretos e/ou quaisquer outros prejuízos patrimoniais e/ou morais ocorridos em decorrência deste descumprimento.
 - 2.1. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** ficará como responsável, perante a Instituição, pela utilização, armazenamento (banco de dados), tratamento e, por fim, eliminação dos dados necessários para a **PESQUISA**.
3. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** tem a responsabilidade em relação às informações que serão utilizadas durante o período em que a **PESQUISA** ocorrer.

4. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** se compromete a tomar todas as precauções para assegurar a confidencialidade, integridade e não disponibilidade de qualquer informação sigilosa e/ou dados pessoais, sejam eles internos, sejam eles externos, que tenham sido confiados a ele(a).
5. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** assume, pessoalmente, irrevogável e irretroatamente, a obrigação de não revelar, reproduzir, repassar, expor ou divulgar, sob qualquer meio, pretexto, fundamento ou justificativa, as informações e/ou dados pessoais a que, por qualquer razão, tiver acesso, bem como de manter a confidencialidade de tais informações, que vierem a ser de seu conhecimento, por prazo indeterminado, permanecendo a obrigação de proteção da confidencialidade mesmo após o período de vigência do contrato de trabalho.
6. A vigência desta **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE** começa da data de sua assinatura, tendo caráter irrevogável e irretroatável, terminando com a conclusão ou descarte de serviços e, mesmo que a prestação de serviços não venha a ser executada, o dever de confidencialidade persistirá e se manterá indefinidamente.
7. Em caso de descumprimento das obrigações, compromissos e confidencialidade constantes desta Declaração, as medidas legais cabíveis serão aplicadas.

Campinas (SP), 6 de dezembro de 2021.



Josney Mateus Kroll do Prado Brito
Contato: josneyprado@hotmail.com

AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS

APÊNDICE 18 - Declaração de Responsabilidade, Compromisso e Confidencialidade – Orientador



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ANEXO 1 - DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Eu, Artur José Renda Vitorino, RP 021651, na qualidade de **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS**, referente à **PESQUISA** intitulada de "As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia da Covid-19", proposta pelo(a) Josney Mateus Kroll do Prado Brito - RA 21008827, vinculado ao Curso de Mestrado em Educação, que será realizada na rede educacional adventista, firmo a presente **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**, que se regerá pela Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), e demais normas pertinentes, conforme disposições a seguir:

1. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** possui o compromisso de manter a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações institucionais, técnicas e científicas, metodologias, processos e observações a serem utilizados no âmbito da **PESQUISA**.
 - 1.1. Serão consideradas informações confidenciais e/ou sigilosas quaisquer informações transmitidas na forma escrita, oral e eletrônica, incluindo, mas não se limitando a, técnicas, desenhos, cópias, diagramas, modelos, fluxogramas, croquis, fotografias, programas de computador, discos, disquetes, *pen drives*, processos, projetos.
2. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** deverá zelar pelas informações recebidas, dispensando os mesmos cuidados que teria com seus próprios dados confidenciais e/ou sigilosos, limitando o acesso somente às pessoas autorizadas, desde que devidamente supervisionadas, mantendo-as em local seguro, o que não exclui a sua responsabilização tanto no âmbito civil quanto, eventualmente, no penal, sem prejuízo das indenizações e ressarcimentos por perdas e danos, eventual lucro cessante, danos indiretos e/ou quaisquer outros prejuízos patrimoniais e/ou morais ocorridos em decorrência deste descumprimento.
 - 2.1. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** ficará como responsável, perante a Instituição, pela utilização, armazenamento (banco de dados), tratamento e, por fim, eliminação dos dados necessários para a **PESQUISA**.
3. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** tem a responsabilidade em relação às informações que serão utilizadas durante o período em que a **PESQUISA** ocorrer.

4. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** se compromete a tomar todas as precauções para assegurar a confidencialidade, integridade e não disponibilidade de qualquer informação sigilosa e/ou dados pessoais, sejam eles internos, sejam eles externos, que tenham sido confiados a ele(a).
5. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** assume, pessoalmente, irrevogável e irretratavelmente, a obrigação de não revelar, reproduzir, repassar, expor ou divulgar, sob qualquer meio, pretexto, fundamento ou justificativa, as informações e/ou dados pessoais a que, por qualquer razão, tiver acesso, bem como de manter a confidencialidade de tais informações, que vierem a ser de seu conhecimento, por prazo indeterminado, permanecendo a obrigação de proteção da confidencialidade mesmo após o período de vigência do contrato de trabalho.
6. A vigência desta **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE** começa da data de sua assinatura, tendo caráter irrevogável e irretratável, terminando com a conclusão ou descarte de serviços e, mesmo que a prestação de serviços não venha a ser executada, o dever de confidencialidade persistirá e se manterá indefinidamente.
7. Em caso de descumprimento das obrigações, compromissos e confidencialidade constantes desta Declaração, as medidas legais cabíveis serão aplicadas.

Campinas (SP), 6 de dezembro de 2021.



AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS
Artur José Renda Vitorino

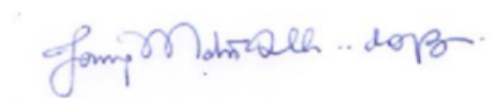
APÊNDICE 19 - Emenda ao Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética – Sobre tratamento de dados

Emenda ao Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética

Visando adequar o projeto de pesquisa “As percepções de professores e estudantes de uma rede educacional privada confessional brasileira sobre aulas mediadas por tecnologias virtuais no contexto da pandemia da Covid-19” estamos submetendo ao CEP o seguinte documento para apreciação ética: Declaração de Responsabilidade, Compromisso e Confidencialidade.

Sobre o Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais, afirma-se que a pesquisa já aconteceu com o devido consentimento dos participantes e pelo fato de ter 40 mil participantes, não é viável o preenchimento do referido documento.

Atenciosamente,



Josney Mateus Kroll do Prado Brito
Contato: josneyprado@hotmail.com