



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ARY RIBEIRO DE ALENCAR ARAÚJO

**DESAFIOS DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO
PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-**

19

CAXIAS DO SUL - RS

2023

ARY RIBEIRO DE ALENCAR ARAÚJO

**DESAFIOS DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO
DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Pescador

CAXIAS DO SUL - RS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

A663d Araújo, Ary Ribeiro de Alencar

Desafios do docente do ensino médio na transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia da COVID19 [recurso eletrônico] / Ary Ribeiro de Alencar Araújo. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Cristina Maria Pescador.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Metodologia. 2. Ensino à distância. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. 5. Pandemias. 6. COVID-19. I. Pescador, Cristina Maria, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.01

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“Desafios do docente do ensino médio na transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19”

Ary Ribeiro de Alencar Araújo

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 30 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cristina Maria Pescador (presidente - UCS)

Participação por videoconferência
Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes (UFRGS)

Profa. Dra. Andréia Morés (UCS)

A cada um que esteve comigo na concretização desse Mestrado, dedico.

AGRADECIMENTOS

Sou e estou grato a Deus, pela oportunidade de sobreviver à Pandemia e a tudo o que ela representou na aniquilação de sonhos e oportunidades a tantas pessoas que ela assolou. Ele me fez seguir e acreditar nas possibilidades de dias melhores, me dando a graça de realizar este projeto pessoal e profissional.

Sou grato a minha esposa, pelo apoio, paciência e compreensão nos momentos de ausência, para que eu pudesse estudar, ler, escrever, pensar, corrigir, alterar, reler... Privar-me de sua companhia para construir esta Dissertação. Ela reconhece o valor que sempre dei aos estudos e a querer fazer o Mestrado.

Aos meus filhos, que acompanharam minhas inquietudes para estudar e trabalhar, estar com eles e desfrutar de momentos que eles achavam extremamente engraçados, como, por exemplo, quando tomava banho, me arrumava e passava perfume para assistir às aulas síncronas. Foram muitas galhofas!

À Professora Leda Landim, da minha cidade, a qual me indicou a Professora Lindaura Torres, do CEEN – Juazeiro do Norte – CE, as quais vivem de realizar os sonhos de outras pessoas por meio da Educação.

À Universidade de Caxias do Sul (UCS) que, através de sua equipe, realizou um verdadeiro trabalho de inclusão, aproximando pessoas de vários Estados, alguns destes, como o meu, precário de um curso de pós-graduação de qualidade e nessa modalidade.

Aos meus professores e colegas de Mestrado; esse tempo de ensino e aprendizagem junto de vocês, embora não presencial (fisicamente) mas virtualmente, tem um significado muito especial, pois partilhamos momentos difíceis devido à Pandemia, e juntos conseguimos superar tudo o que veio para nos contrariar.

Gratidão à Profa. Dra. Cristina Maria Pescador, primeiramente por ter me aceitado como orientando, por sua paciência, seus ensinamentos, orientações e conselhos nesse tempo de construção da Dissertação, sempre na companhia dos seus dois gatos, Summer e Spring, esta, por sua vez, mais participativa, pois sempre fazia questão de arrancar o microfone.

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria da Conceição Rolim de Alencar (*in memorian*), uma Pedagoga que teve a sua vida envolta na Educação, que ficou deveras feliz quando lhe disse ter passado na seleção para o Mestrado da UCS; e ao meu avô paterno, José Ribeiro de Araújo (*in memorian*), que sempre deixou transparecer o sonho de ter um neto “formado” e “feito na vida”, chegando a encher o peito para falar tais palavras.

A todos, meu muito obrigado!!!

RESUMO

O estudo investigou a experiência dos professores durante a transição do ensino presencial para o remoto durante a pandemia da Covid-19 em uma escola de referência em Pernambuco. Diante da necessidade de adaptação rápida e intensa das práticas docentes durante a pandemia, questionou-se sobre a transição do ensino presencial para o remoto, a adaptação a essa nova realidade, e os efeitos percebidos na prática docente. O principal objetivo foi investigar os desafios enfrentados pelos docentes durante a transição do ensino presencial para o remoto, buscando-se compreender as estratégias utilizadas por eles para se adaptarem ao ensino remoto, observando-se os impactos da transição para o ensino remoto na sua prática docente. A pandemia da Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, abandonada à rápida adaptação das práticas docentes ao ensino remoto. Compreender a experiência dos docentes nesse processo foi fundamental para identificar as dificuldades enfrentadas, as estratégias adotadas e os efeitos gerados na prática docente. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com abordagem empírica, com aplicação de entrevistas semiestruturadas para quatro professores, que concordaram em participar voluntariamente da pesquisa. As entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar os principais temas e categorias relacionadas aos desafios, estratégias, restrições e necessidades dos docentes na transição para o ensino remoto. As três categorias de análise foram: Práticas docentes antes da pandemia; Práticas docentes após o Decreto da Pandemia da Covid-19; Práticas docentes no pós-pandemia. Dentre os principais resultados, constatou-se que os docentes relataram como desafios a falta de acesso à internet por parte dos alunos, dificuldade de engajar os alunos no ensino remoto e adaptação às novas tecnologias. Eles adotaram estratégias como o uso de plataformas *online*, a elaboração de materiais interativos e a busca por capacitação em tecnologias educacionais. Foi percebida a diminuição da interação e participação dos alunos, a necessidade de reorganização dos conteúdos e a sobrecarga de trabalho dos professores. Concluiu-se que a transição do ensino presencial para o remoto durante a pandemia da Covid-19 apresentou desafios persistentes para os professores. No entanto, eles justificam resiliência e adaptabilidade ao utilizar estratégias e recursos tecnológicos para manter o processo de ensino-aprendizagem. Os impactos foram percebidos tanto na interação com os alunos quanto na reorganização dos conteúdos. É fundamental que as políticas educacionais sejam adotadas para apoiar os docentes nesse processo e garantir o acesso igualitário à educação no contexto do ensino remoto. Com base nos resultados obtidos, recomenda-se o fortalecimento da formação docente em tecnologias educacionais, o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o acesso à internet e equipamentos adequados para os alunos e a criação de espaços de troca de experiências e apoio entre os professores. Além disso, é importante investir em estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos no ensino remoto e promovam a interação e colaboração entre eles. A integração entre família, escola e comunidade também deve ser valorizada, visando a construção de um ambiente de aprendizagem mais efetivo e inclusivo no contexto do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto; Prática docente; Desafios; Impactos; Formação docente; Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

The study investigated the experience of teachers during the transition from face-to-face to remote teaching during the Covid-19 pandemic at a reference school in Pernambuco. Faced with the need for rapid and intense adaptation of teaching practices during the pandemic, questions were asked about the transition from face-to-face to remote teaching, how they adapted to this new reality, and the effects perceived in the teachers' practice. The main objective was to investigate the challenges faced by teachers during the transition from face-to-face to remote teaching, seeking to understand the strategies used by them to adapt to remote teaching, observing the impacts of the transition to remote teaching on their practice. The Covid-19 pandemic has brought unprecedented challenges to education, abandoned to the rapid adaptation of pedagogical practices to remote teaching. Understanding the teachers' experience in this process was essential to identify the difficulties faced, the strategies adopted, and the effects generated in their teaching practice. Qualitative research was conducted, with an empirical approach, with the application of semi-structured interviews to four teachers, who agreed to voluntarily participate in the research. The interviews were analyzed using the content analysis technique, seeking to identify the main themes and categories related to the challenges, strategies, restrictions and needs of teachers in the transition to remote teaching. The three categories of analysis were: Teaching practices before the pandemic; Teaching practices after the Covid019 Pandemic Decree; Teaching practices in the post-pandemic. Among the main results, it was found that teachers reported as challenges, lack of internet access by students, difficulty in engaging students in remote teaching and adapting to modern technologies. They adopted strategies such as the use of online platforms, the development of interactive materials and the search for training in educational technologies. A decrease in student interaction and participation was noticed, as well as the need to reorganize the contents and the teachers' work overload. It was concluded that the transition from face-to-face to remote teaching during the Covid-19 pandemic presented persistent challenges for teachers. However, they justify resilience and adaptability when using strategies and technological resources to maintain the teaching-learning process. The impacts were perceived both in the interaction with the students and in the reorganization of the contents. It is essential that educational policies are adopted to support teachers in this process and ensure equal access to education in the context of remote learning. Based on the results obtained, it is recommended to strengthen teacher training in educational technologies, the development of public policies that guarantee access to the internet and adequate equipment for students, and the creation of spaces for exchanging experiences and support among teachers. In addition, it is important to invest in strategies that encourage the active participation of students in remote learning and promote interaction and collaboration between them. The integration between family, school and community should also be valued, aiming at building a more effective and inclusive learning environment in the context of remote teaching.

Keywords: Remote teaching; Teaching practices; Challenges; Impacts; Teacher training; Covid-19 pandemic.

LISTA DE FIGURA E QUADROS

Figura 1 Material de apoio para docentes e alunos	76
Quadro 1 - Resultado da busca com descritores “ensino remoto” e “ensino presencial”	17
Quadro 2 - Resultado de busca com uso de descritores - Scielo Brasil	20
Quadro 3 - Resultado de busca com uso de descritores - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	21
Quadro 4 – Docentes participantes da pesquisa	57
Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
p.	Página
OMS	Organização Mundial de Saúde
TD	Tecnologia Digital
SEASS	Secretaria Executiva de Assistência Social do Estado de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRABALHOS CORRELATOS.....	17
2.1	ALGUNS ESTUDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA.....	19
3	CONSTRUÇÃO DO SABER TEÓRICO	23
3.1	PRÁTICAS DOCENTES	23
3.2	DESAFIOS DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19.....	28
3.2.1	O Contexto da pandemia	29
3.2.2	A sala de aula que conhecemos	32
3.2.3	O impacto inicial da pandemia na sociedade.....	37
3.2.4	O impacto da pandemia na escola	38
3.2.5	Uso das tecnologias antes da pandemia.....	43
3.2.6	Políticas brasileiras de inclusão digital	44
3.2.7	As instituições de Ensino a Distância e os ambientes de aprendizagem	46
3.2.8	As políticas públicas que surgiram a partir da Covid-19.....	49
3.2.9	A adequação às aulas via ensino remoto	50
4	MÉTODO	54
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	54
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	57
4.3.1	Entrevistas	59
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	61
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
5.1	PRÁTICAS DOCENTES ANTES DA PANDEMIA.....	64
5.1.1	Planejamento e recursos utilizados em aula	64
5.1.2	Interação com os alunos	67
5.1.3	Avaliação das atividades.....	69
5.2	PRÁTICAS DOCENTES APÓS O DECRETO DE PANDEMIA DA COVID-19.....	70
5.2.1	Dificuldades tecnológicas.....	70
5.2.2	Dificuldades pedagógicas.....	72
5.3	PRÁTICAS DOCENTES NO PÓS-PANDEMIA (2022)	77
5.3.1	Mudança na interação com os alunos	77

5.3.2	Mudança no modo de ministrar as aulas	79
5.3.3	Mudança no planejamento das aulas	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL-TCI.....	101
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	103
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	105
	APÊNDICE D – CARTA-CONVITE.....	106

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora apresentamos, de caráter empírico, fala a respeito do uso da informática juntamente com os seus recursos on-line e off-line na educação da contemporaneidade, perante a pandemia da Covid 19 e seus impactos. As tecnologias digitais parecem ter sido criadas para potencializar os processos de ensino e aprendizagem na educação.

As mídias e as tecnologias digitais, acopladas à internet, estão transformando a maneira como desenvolvemos as atividades em praticamente todos os segmentos da sociedade, bem como o modo como as pessoas pensam, resolvem problemas, acessam a informação e se relacionam socialmente. No entanto, ao contrário do que geralmente se pensa, não é a tecnologia que determina ou contribui para a criação e a evolução da cultura digital. (Valente; Freire; Arantes, 2018, p. 21).

Sendo assim, a informática pode auxiliar no desenvolvimento deste processo com a finalidade de proporcionar um atendimento de qualidade frente a nova demanda e a situação sanitária mundial, fazendo com que os estudantes continuem, mesmo de forma remota, a desenvolver as competências e habilidades necessárias a exercer, futuramente e com total responsabilidade, as suas funções na vida adulta. Para corroborar com esse pensamento, frisamos os estudos experimentais do matemático e cientista da computação Alan Turing (1950), ao descobrir as semelhanças entre um computador e o pensamento humano, o qual destaca, ainda, que “um computador digital pode ser habitualmente encarado como algo constituído por três partes: 1) Memória. 2) Unidade executiva. 3) Controle”. Acerca dessa descoberta, afirma o matemático:

A memória é um depósito de informação e corresponde ao papel do computador humano quer este seja o papel onde ele faz os seus cálculos ou onde é impresso o seu livro de regras. Na medida em que o computador humano faz cálculos mentalmente, uma parte da memória corresponderá à sua memória. A unidade executiva é a parte que leva a cabo as diversas operações individuais envolvidas num cálculo [...] Passa-se então a chamar-se de tabela de instruções. Cabe ao controle garantir que estas instruções sejam seguidas corretamente e na ordem certa. (Turing, 1950, s/p).

Essas reflexões levam-nos a pensar ainda mais no cenário gerado pela pandemia, e nos incentivam a compreender o panorama da atualidade, as inquietações trazidas ao longo desse tempo, as formas como o professor teve que se reinventar e se redescobrir para oferecer um ensino de qualidade, usando os recursos tecnológicos que lhe foram oferecidos, atingindo o aluno em um ambiente tão diferente do usual.

As tecnologias da informação aplicadas à educação são recursos indispensáveis ao professor da contemporaneidade. O educador moderno deve estar sempre com a mente e o coração abertos para as mudanças que avanços tecnológicos nos impõem. Há tempos ouvimos sobre diferentes modalidades de ensino - como o ensino a distância -, presentes nas inúmeras instituições, muito antes do advento da informática, em cursos de qualificação, supletivos e outros, que foram oferecidos, tendo como veículo de mediação os correios. Assim, o ensino a distância surgiu muito antes do advento da internet. A novidade que aparece em nossos dias são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os *sites* de interação e as redes sociais que surgiram com a missão de aproximar pessoas.

Ensinar é um desafio que vai muito além da sala de aula tradicional; é mostrar ao ser humano que ele pode ser um agente gerador de conhecimentos, e estes podem transformar a sua vida. Essa compreensão recebe respaldo de Freire (2015, p. 47) ao declarar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Frente às diversas transformações ocorridas em virtude da pandemia, a educação também apresentou uma reviravolta magnífica. Saiu da sala de aula para as residências de docentes e alunos. Em um momento em que tudo foi obrigado a se transformar, não era possível saber, por exemplo, se os atores do processo educacional estavam preparados para enfrentar essas mudanças. O estado ofereceu os meios e recursos necessários para que o processo interacional de aprendizagem fosse bem sucedido? Assim, durante a pesquisa, desejamos responder a esses questionamentos que não são apenas dos docentes, mas de toda a comunidade que gira em torno da escola.

Assim, fizemos um estudo sobre o contexto gerado pela pandemia, falando sobre as formas de ensino tradicionais e os impactos sofridos por elas durante este período de tantas incertezas, buscando verificar as angústias de docentes e gestores escolares, pois para todos tudo isso é novo, e o processo de adaptação foi algo que teve de acontecer rapidamente, pois o ano letivo encontrava-se ameaçado de não ser concluído. Ainda não se sabia ao certo quando essa pandemia iria acabar, mas o processo de aprendizagem para docentes e discentes durante esse período foi intenso, os docentes aprenderam a trabalhar de uma forma alternativa, os alunos viram-se diante de um processo de aprendizagem, em que o interesse individual era fundamental para que o trabalho pudesse acontecer.

Apresentamos o seguinte **problema de pesquisa**: Quais os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem na transição do ensino presencial para o ensino remoto?

O **objetivo geral** de nosso trabalho foi identificar os impactos vivenciados pelos docentes durante a pandemia da Covid-19 na transição do ensino presencial para o ensino

remoto, em uma escola da rede pública localizada no interior de Pernambuco.

Para responder ao objetivo geral, contamos com os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Realizar o levantamento das legislações e analisar tecnologias/metodologias para o ensino remoto na pandemia da Covid-19;
- b) Analisar as práticas docentes para a aplicação de conteúdos durante a pandemia da Covid-19.
- c) Compreender as repercussões dos recursos didáticos nas aulas remotas.

É notório o quanto a imprensa mundial, desde fevereiro de 2020, tratou de um tema que transformou a vida da população mundial de um instante para o outro, colocando a todos em situação de emergência: a pandemia da Covid-19. Em estudo realizado por um grupo, e tendo como organizadores Sobrinho, Calgaro e Rocha (2020), fala-se sobre esse tema, e expõe-se que o mundo se viu estarecido com essa enfermidade:

O que começou como um surto de gripe em Wuhan, na China, logo avançou para uma epidemia, atingindo outros países da Ásia, seguindo para a Europa, Américas e África, se espalhando pelas diversas regiões do planeta. Pandemia é um termo cunhado para descrever situações de contágio de determinada doença em grande escala, espalhada por diversos países. (Brasil; Costa, 2020, p. 81).

Diante da pandemia que se alastrou rapidamente mundo afora, a China constrói em tempo antes nunca imaginado (dez dias), um hospital na cidade de Whuan, capital da província de Hubei, China. Um hospital com aproximadamente 25.000 metros quadrados de área construída, com capacidade para 1.000 leitos e uma equipe médica formada de 1.400 pessoas. A partir desse evento, o mundo inteiro ficou espantado diante de tantas mortes causadas por esse inimigo invisível a olho nu, e teve que parar com a finalidade de evitar a propagação da doença. O noticiário mundial não tem outro assunto e, por aqui, a enfermidade alcançou dados antes inimagináveis.

Em tudo a Covid-19 impactou. Em relação à educação, isso também aconteceu, e nos fez viver um processo de mudança e reinvenção em todos os níveis; apesar de já existirem instituições especializadas em ensino a distância, a maioria do ensino em caráter mundial ainda era de forma presencial. Nesse interim, os profissionais da educação do ensino presencial aparentemente tiveram que se reinventar, para manter a educação funcionando, não interessando os problemas, com vistas a criar formas de fazer com que os conteúdos chegassem até os alunos e com a preocupação de manter um padrão de qualidade.

É nesse viés que desenvolvemos este trabalho, para que, por meio da análise do que está mais próximo à nossa realidade, artigos, legislação e outros, chegássemos a uma

conclusão sobre os reais impactos causados pela pandemia em uma escola da rede pública de ensino médio em uma cidade do interior pernambucano. É inegável reconhecermos o primeiro impacto, observado em nossas escolas, que foi o real despreparo – de escolas, docentes e alunos para lidarem prontamente com a nova situação.

Este tema é de suma importância na sociedade da contemporaneidade, pois é o que a educação está vivenciando na atualidade; a pandemia “pegou a todos de surpresa”, não havia uma forma já planejada de executar um trabalho eficiente para uma situação igual a esta. Nosso desejo é verificar como esse trabalho foi desenvolvido, quais os operadores conceituais que deram forma ao que que investigamos. O tema é atual e relevante, com pouca produção acadêmica, conforme indica levantamento realizado. Os recursos digitais passaram a ser os principais materiais de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que seu uso permaneça, devendo essa continuidade ser motivo de esforços no sentido de melhor instruir os docentes e discentes sobre como fazê-lo, com sabedoria.

Apresentamos nos próximos **capítulos** nesta dissertação o que os autores e documentos trazem sobre os desafios dos docentes do ensino médio na transição do ensino presencial para o ensino remoto na pandemia da Covid-19, explicitando sobre o contexto da pandemia e seus impactos na sociedade e na escola, o uso de ferramentas tecnológicas antes da pandemia e as políticas brasileiras de inclusão digital, as decisões em torno do ensino remoto e a adequação às aulas nesse formato. E ainda, a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Seguida da análise e discussão dos dados e considerações finais. Ao final, as referências que sustentam a pesquisa teórica e empírica.

É importante explicitar a **trajetória deste pesquisador**: Ensino Médio com Habilitação Específica para o Magistério (1991); Curso de Ciências - habilitação em Biologia - licenciatura plena, pela Faculdade de Formação de professores de Araripina- PE – FAFOPA (2004); Graduação em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina- PE - FACISA (2011); Especialização em Processo Civil pela FACISA (2017); Especialização em Direito Penal e Processual Penal pela FACISA (2019).

Após graduar-me em Direito (2011), continuei a estudar. Há muito possuo uma paixão pela área da educação, por acreditar que ela é a base para o desenvolvimento de um país melhor e mais desenvolvido, onde todos devem ter acesso a uma educação de qualidade para desenvolver todo o seu potencial e crescer profissionalmente. Em minha trajetória na área jurídica passei a observar a importância da educação na vida das pessoas, notando que a falta de acesso a uma educação de qualidade pode levar algumas pessoas a uma vida socialmente desregrada, permanecendo à margem da sociedade.

Nessa perspectiva, tenho buscado aprimorar meus conhecimentos na área da educação, realizando uma especialização e atualmente cursando um Mestrado. Vi na pandemia uma oportunidade para o crescimento da educação a distância, mostrando a importância de oferecer educação de qualidade, tanto presencial quanto a distância. Minha vivência em uma família humilde motivou-me a sempre buscar conhecimento e seguir em meus estudos. Por isso considero cada conquista importante e espero, com a experiência no Mestrado, contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, visando o bem comum e o progresso do meu País.

2 TRABALHOS CORRELATOS

A partir do exposto, buscamos estudos sobre a transição do ensino presencial para o ensino remoto, com vistas a sabermos o que a comunidade acadêmica tem discutido em torno desse tema. Para tanto, realizamos busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023), com a seguinte combinação de descritores: “ensino presencial” e “ensino remoto”, a partir da qual encontramos apenas 09 publicações (05 dissertações em Mestrado Profissional e 04 Dissertações de Mestrado em Educação). No sistema, o recorte temporal de busca foi 2020-2023, considerando para este último ano, as publicações até o mês de julho. Analisadas as publicações por título, no Quadro 1, apresentamos os estudos que podem contribuir com a nossa abordagem:

Quadro 1 - Resultado da busca com descritores “ensino remoto” e “ensino presencial”

Título	Autoria	Ano de publicação, tipo e Instituição	Objetivo	Metodologia	Conclusão
Do ensino presencial ao ensino remoto: vivências da docência na EJA em espaço prisional, resultantes da pandemia por Covid-19	Adeilson Jorge da Silva	2022, Mestrado em Gestão Integrada do Território, Universidade Vale Do Rio Doce.	Compreender como tem sido a vivência docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o período da pandemia por Covid-19	Abordagem de natureza qualitativa, com análise de documentos e entrevista com 04 docentes da EJA	A flexibilidade para adaptações de um material fornecido pelo Estado de MG que não consegue efetivar uma educação de qualidade na escola da prisão. O não uso da tecnologia pelo aluno e a falta da mediação professor e aluno, interferem no processo de ensino e aprendizagem nesses espaços.
A experiência do CEJA Prof. ^a Alzira de Souza Campos no ensino presencial e as mudanças impostas pelo ensino remoto no contexto pandêmico nos anos de 2020/2021	Luceli Santília Silva de Paula	2022, Mestrado Profissional em História, Universidade Federal de Catalão	Mostrar as dificuldades da EJA no Brasil, e discorrer sobre os problemas encontrados durante o ensino remoto na pandemia de Covid-19 no CEJA - Prof. Alzira de Souza Campos, em Catalão –	Pesquisa documental e exploratória.	Com a pandemia as aulas foram inseridas no modelo remoto em plataformas on-line, agravando problemas já existentes nas escola de EJA, sucateando de um ensino que já era precário: evasão escolar, reprovação, baixa nível de aprendizagem, excesso de trabalho que leva ao baixo

			Goiás		rendimento do trabalhador, além de, transformar o ensino do CEJA fazendo com que o espaço escolar, antes acolhedor e de lazer, focasse vazio e as aulas fossem dadas através de tablets e celulares.
Migração do ensino presencial para o emergencial remoto: uma experiência no ensino da língua inglesa	Jessica Azambuja Feijó	2021, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Descrever e analisar aspectos envolvidos na migração emergencial do primeiro semestre de 2020, em uma escola de idiomas franqueada, situada na cidade de Gravataí, RS.	Revisão bibliográfica e aplicação de entrevistas com sete professores	Destacam-se o processo de planejamento, as dificuldades enfrentadas, as soluções construídas e como os docentes adaptaram metodologias para poder manter o engajamento e atendimento dos estudantes, considerando que a formação específica é uma decisão familiar que teve de ser ressignificada em tempos de tantas demandas e restrições diversas.
Planejamento: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto no período da pandemia da Covid-19	Luciana Rodrigues Loureiro Depieri	2021, Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Identificar e analisar as reflexões e mudanças elaboradas pelos docentes do Ensino Fundamental 2 em relação ao seu planejamento no processo de transição das atividades presenciais para o ambiente remoto.	Abordagem qualitativa, sujeitos da pesquisa 6 docentes do EF 2, análise de planejamento dos professores.	Notou-se uma perpetuação de tradições e costumes que impede o desenvolvimento e a prática de uma pedagogia crítica e emancipatória.
Do ensino presencial para o EAD e de repente o ensino remoto emergencial: Uma oportunidade (forçada) do uso de	Fausto Afonso Pereira Santos	2021, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal de Goiás	Compreender como o ensino remoto possibilitou uma inovação educacional relacionada ao uso das TDICs	Abordagem qualitativa, e procedimento bibliográfico e documental, com relato de experiência do autor como aluno do PROFMAT, em momentos de	O ensino não presencial adotado possibilitou inovações educacionais quanto ao uso das TDIC, que trarão um impacto positivo no ensino, a médio e longo prazo, que

inovações tecnológicas e educacionais no ensino de matemática				aulas presenciais e remotas.	podem tornar o ensino mais atrativo, interessante, produtivo e satisfatório, principalmente no ensino de matemática.
A metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos na transposição do ensino presencial para o ensino remoto: estudo de caso no ensino técnico	Rafaela Dalazen Veronez Monteguti	2021, Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina	Investigar a integração da metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos, mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs - em um curso de nível técnico, na transição do ensino presencial para o remoto	Estudo de caso em uma Escola Técnica (SATC) de Criciúma, SC, na disciplina de <i>Software</i> e Aplicativo II na modalidade presencial (antes da pandemia - projeto I) e de forma remota (durante a pandemia - projeto II).	A metodologia aplicada mediada pelas TICs no ensino presencial e no ensino remoto proporcionou uma dinâmica de curso diferenciada e positiva. Mudanças nos contextos educacionais do Ensino Técnico de nível Médio brasileiro são viáveis e devem ser implementadas a favor de uma aprendizagem que atenda melhor às necessidades contemporâneas dos seus alunos, considerando-se as características do ambiente e o contexto de sua aplicação.

Fonte: O autor, a partir de CAPES (2023).

Como vimos, começam a despontar estudos sobre a transição do ensino presencial para o ensino remoto, o que torna nossa investigação ainda mais necessária, principalmente porque tudo é ainda muito recente para findarmos um tema que perdurará por longos anos.

2.1 ALGUNS ESTUDOS RELACIONADOS À TEMÁTICA

Realizamos pesquisas relacionadas à temática junto a plataforma eletrônica e cooperativa de periódicos científicos Scielo Brasil, no sentido de encontrarmos pesquisas de outros acadêmicos, fosse em catálogos, resumos, teses e/ou dissertações, para identificarmos o objeto de estudo ou temas de interesse, selecionando, para tanto, filtros como:

- a) coleções: Brasil;
- b) áreas temáticas: Ciências Humanas e Educação.

c) Filtro temporal: março de 2020 a julho de 2023.

Encontramos os seguintes artigos publicados, utilizando os seguintes critérios de pesquisa, conforme elencamos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Resultado de busca com uso de descritores - Scielo Brasil

Descritores	Resultados / Ocorrências
“Formação de professores” e “Pandemia”	9 resultados
“Formação de professores” e “Pandemia e Ensino Médio”	2 resultados
“Ensino Médio” e “Covid-19”	3 resultados
“Formação de professores” e “Pandemia Covid-19”	4 resultados

Fonte: O autor (2023), a partir de Scielo Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/>.

Após a leitura dos resumos e das palavras-chave, chegamos à conclusão que apenas 01 (um) artigo, denominado “Universidades Federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial” (Castioni; Melo; Nascimento; Ramos. 2021)¹, aproxima-se da temática de nossa pesquisa, pois, apesar de abordar questões relacionadas ao Ensino Superior, o qual a artigo ora encontrado apresenta uma discussão sobre a paralisação das atividades de ensino nas universidades federais brasileiras por consequência da pandemia da Covid-19.

Dos autores, dois são Doutores em Educação (Castioni e Melo – membros do Programa de Pós-Graduação em Educação); e dois, Doutores em Economia (Nascimento - Técnico de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais; Ramos – *in memoriam*). Juntos, têm outros artigos publicados a respeito do ensino remoto. Nesse artigo em específico, preocuparam-se com a interdição da retomada dessas atividades e com a falta de acesso à internet, apresentando propostas abordagens estratégicas político-educacionais de enfrentamento à pandemia no tocante às recomendações da OMS. As análises das respostas imediatas das universidades quando as atividades presenciais precisaram ser suspensas promoveram a busca de justificativas consistentes de prolongamento da interrupção das atividades de ensino-aprendizagem, dando ênfase ao ensino remoto emergencial, destacando-o como caminho imediato em meio à pandemia e a adoção de futuras estratégias de ensino.

Os demais artigos, embora contenham informações acerca da pandemia da Covid-19, dizem respeito à formação de profissionais na área da saúde, não se aproximando, assim, da nossa temática, que tem o foco na formação de docentes na referida pandemia, motivo pelo qual foram descartados.

¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/abstract/?lang=pt>.

Ato contínuo, realizamos buscas junto a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, também relacionadas a nossa temática, com o uso dos mesmos descritores aplicados anteriormente. Acrescentamos na busca, duas combinações de descritores: “Ensino remoto” e “Pandemia Covid-10” (a); e “Ensino médio” e “Pandemia Covid-19” (b). Verificamos que com a combinação (a) encontramos 37 publicações, e 18 com a combinação (b), ambas as combinações com grande parte das publicações descartável, por não contribuir com nossa pesquisa. Assim, encontramos os resultados apresentados, a seguir, no Quadro 3:

Quadro 3 - Resultado de busca com uso de descritores - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Descritores	Resultados / Ocorrências
“Formação de professores” e “Pandemia”	4 resultados
“Formação de professores”, “Pandemia e Ensino Médio”	0 resultado
“Ensino Médio” e “Covid-19”	3 resultados
“Formação de Professores” e “Pandemia Covid-19”	5 resultados
“Ensino remoto” e “Pandemia Covid-10”	1 resultado
“Ensino médio” e “Pandemia Covid-19”	8 resultados

Fonte: O autor (2023), a partir de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Disponível em: <https://bddtd.ibict.br/vufind/>.

Após a leitura das dissertações encontradas na BDTD, analisando os resumos e as palavras-chave, chegamos à conclusão de que apenas 01 (uma) dissertação, denominada “Experiência e vivência educacional no contexto das tecnologias: o Colégio dos Jesuítas durante a pandemia” (Batista, 2021)², aproxima-se da nossa temática, pois

[...] busca conhecer a percepção dos professores acerca do uso das Tecnologia Digitais na educação, quais ferramentas foram utilizadas por eles em suas práticas pedagógicas, os limites e os desafios encontrados no uso dessas tecnologias e as possibilidades evidenciadas pelos educadores ao incorporarem os recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

A Dissertação de Batista (2021), de abordagem qualitativa (estudo de caso), objetiva analisar quais são as experiências para sistematizar as vivências e propor práticas formativas a partir dos desafios educacionais identificados pelos docentes durante o período de pandemia quanto à utilização das das Tecnologias Digitais em suas atividades pedagógicas. Busca conhecer a percepção dos docentes e quais ferramentas foram utilizadas por eles em suas práticas docentes, os limites e os desafios encontrados no uso dessas tecnologias e as possibilidades evidenciadas pelos educadores ao incorporarem os recursos tecnológicos em

² Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10914>.

suas práticas docentes (infraestrutura e recursos digitais) e humanas (habilidades e competências). Palavras-chave: Tecnologias digitais. Formação de professores. Pandemia. Ensino remoto.

As demais dissertações encontradas, embora tenham informações acerca de formação de docentes do ensino médio na pandemia da Covid-19, não se aproximam ao tema abordado no presente projeto, uma vez que tratam de temas relacionados a unidades curriculares específicas ou de outro país, como, por exemplo: Ensino Médio do Paraguai ou impactos da Covid-19 na aprendizagem de Matemática e de Língua inglesa.

Ante a constatação, após as citadas pesquisas relacionadas à temática exposta, verifica-se que, até o momento que esta dissertação foi finalizada (julho de 2023), 2 (dois) estudos foram identificados com foco nos desafios dos docentes do Ensino Médio na transição do ensino presencial para o ensino remoto na pandemia da Covid-19, sendo de grande importância a pesquisa acerca do tema, pois busca trazer, através das entrevistas com docentes do ensino médio, das suas realidades no ensino remoto, utilizado em tal período.

3 CONSTRUÇÃO DO SABER TEÓRICO

O foco de nossa pesquisa foi entender a formação docente no processo de transição do ensino presencial para o remoto na pandemia, observando-se os desafios do docente do Ensino Médio enfrentados nesse contexto. Na construção da fundamentação teórica, abordamos: práticas docentes; o contexto da pandemia; a sala de aula que temos; o impacto inicial da pandemia na sociedade e na escola; o uso das ferramentas tecnológicas antes da pandemia; as políticas brasileiras de inclusão digital; as instituições de ensino a distância e os ambientes virtuais de aprendizagem; as decisões em torno do ensino remoto; a adequação ao novo estilo de vida com as aulas remotas.

3.1 PRÁTICAS DOCENTES

A prática docente é um elemento crucial no processo educacional, pois é por meio dela que os docentes seguem o ensino e a aprendizagem de maneira eficaz. Autores têm se dedicado a estudar e refletir sobre as práticas docentes, trazendo contribuições importantes para o aprimoramento da educação no Brasil. Para justificar a necessidades desses estudos, recorremos a Bersch e Schlemmer (2017), por explicarem que

[...] as mudanças socioculturais, vivenciadas de forma cada vez mais acelerada, tem gerado um descompasso entre as formas de aprender, as necessidades de aprendizagem dos sujeitos e as metodologias e práticas pedagógicas que prevalecem na maioria das instituições formais de educação, fomentando uma crise em todo o sistema educacional formal. (Bersch; Schlemmer, 2017, p. 3).

Há uma estreita relação entre a prática docente e as mudanças socioculturais, pois, aos docentes cabe o papel de adaptar e ajustar suas abordagens de ensino para atender às necessidades dos alunos, considerando que vivemos num mundo em constante evolução. Associados às mudanças socioculturais, temos os avanços tecnológicos e transformações sociais, que influenciam diretamente no trabalho docente, nas formas de ensinar e se comunicar com seus alunos. Por isso a necessidade dos docentes estarem sempre atentos a essas mudanças para tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz e sempre relevante.

De acordo com Libâneo (2012), a prática docente deve ser norteada por uma postura reflexiva, na qual o professor avalia constantemente suas ações e busca compreender os resultados de suas intervenções pedagógicas. Para o autor, essa reflexão é fundamental para que o professor possa promover um ensino de qualidade, pois permite identificar os pontos

fortes e facilitar o processo educativo, possibilitando ajustes e melhorias contínuas.

Nessa mesma linha de pensamento, outro autor relevante no estudo das práticas docentes é Tardif (2002), que enfatiza a importância da formação dos docentes para o desenvolvimento de práticas eficazes. Ele destaca que a formação inicial e a formação continuada são elementos fundamentais para a construção de uma identidade profissional docente sólida e para o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com a diversidade de situações que ocorrem na sala de aula. Em relação à formação docente, Nóvoa (1992) enfatiza que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992, p. 13).

Nesse sentido, as práticas docentes são moldadas pelas experiências individuais do professor e pela formação profissional que ele recebe. Ao se aprofundarem em sua área de atuação e ao refletirem sobre suas práticas, os docentes podem se tornar agentes de mudança no cenário educacional, buscando aprimorar constantemente sua atuação para melhor atender às necessidades dos alunos e promover uma educação de qualidade. Na visão de Nóvoa (1992),

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (Nóvoa, 1992, p. 16).

As práticas docentes também são influenciadas pelas concepções teóricas e filosóficas dos professores. Segundo Libâneo (2012), as concepções de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes têm um papel central na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, é essencial que os docentes tenham clareza de suas concepções e busquem alinhá-las com as diretrizes curriculares e os objetivos educacionais. Para Tardif (2002), a prática docente é permeada por saberes específicos que vão além dos conhecimentos teóricos e disciplinares. Ele destaca os saberes da experiência, os saberes da prática e os saberes da formação, que são mobilizados pelos docentes no cotidiano da sala de aula. Esses saberes são adquiridos ao longo da carreira docente, por meio das emoções com os alunos, da troca de experiências com colegas e da reflexão sobre a própria prática.

Outro aspecto relevante das práticas docentes é a relação entre o professor e o aluno. Segundo Libâneo (2012), a construção de uma relação de confiança e respeito é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser capaz de compreender as características individuais dos alunos, suas necessidades e dificuldades, buscando adaptar suas práticas para atender a diversidade presente na sala de aula. Tardif (2002) também destaca a importância da ética na prática docente. E ressalta que o professor deve agir com responsabilidade e integridade, promovendo um ambiente de respeito, igualdade e justiça na sala de aula. Além disso, o docente deve estar aberto ao diálogo e à escuta, considerando as vozes e perspectivas dos alunos em suas práticas docentes.

Essas práticas são fundamentais para o sucesso da educação, e os estudos de autores como Libâneo (2012) e Tardif (2002) contribuíram significativamente para o aprimoramento da atuação dos professores. Ao refletirem sobre suas concepções de ensino, mobilizarem saberes específicos e construírem relações éticas e empáticas com os alunos, os docentes podem promover uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

Nesse contexto, podemos pensar que as práticas docentes são um conjunto de estratégias e abordagens utilizadas pelos docentes para promover a aprendizagem dos alunos. Segundo Libâneo (2011), existem diferentes tipos de práticas docentes que podem ser adotadas nas salas de aula. Um dos tipos dessas práticas, destacados por este mesmo autor é a prática expositiva. Nesse formato, o professor assume o papel central na transmissão do conhecimento, apresentando os conteúdos de forma mais diretiva, por meio de aulas expositivas e explicativas. Essa abordagem é comum em disciplinas teóricas, como História, Geografia e Matemática, e busca fornecer aos alunos informações básicas sobre os assuntos estudados.

Outro tipo de prática docente citada por Libâneo (2011) é a prática dialógica. Nesse modelo, o professor busca promover a participação ativa dos alunos nas discussões em sala de aula. É uma abordagem mais interativa e colaborativa, em que os estudantes são estimulados a expressar suas opiniões, debater ideias e construir conhecimento coletivamente. A prática dialógica incentiva a autonomia dos alunos, o pensamento crítico e a reflexão sobre os conteúdos estudados. Amante (2021), por sua vez, contribui com esse entendimento ao ponderar que

[...] é necessário apostar nas pedagogias que promovem a autonomia porque elas se ajustam à era de complexidade, à era da imprevisibilidade e da interação social em que vivemos. Só um aluno autônomo poderá fazer frente a desafios que lhe serão certamente colocados e para os quais a escola não tem respostas prontas, porque eles não são sequer conhecidos. Não se trata mais de ensinar conteúdos, mas

fundamentalmente de ensinar a pensar, a pesquisar, a analisar a refletir a validar a informação, a colaborar e, para isso, é necessário apostar na autonomia e no papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem, requerendo-se processos de aprendizagem situados e autênticos que assumam significado para quem os vivencia. (Amante, 2021, p. 6).

Nota-se que Amante (2021) e Libâneo (2011) convergem em relação à importância da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Ambos reconhecem que as práticas docentes devem primar em promover a autonomia dos alunos, de modo a torná-los mais ativos, mais encorajados a expressarem suas opiniões, mais participativos nas discussões e tomadas de decisão em sala de aula, desenvolvendo assim, as habilidades de pensamento crítico e reflexivo.

Nesse contexto, Libâneo (2011) destaca a importância da prática investigativa ou educacional. Esse tipo de prática docente tem como objetivo instigar o pensamento investigativo dos alunos, incentivando-os a pesquisar, coletar dados, formular hipóteses e aprender. Por meio de projetos, trabalhos de campo e atividades de pesquisa, os estudantes são estimulados a serem protagonistas de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades de investigação e senso crítico. Outra abordagem enfatizada pelo autor é a prática lúdica ou prática recreativa. Essa modalidade envolve o uso de jogos, brincadeiras e atividades recreativas como estratégias para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e prazeroso. Através do lúdico, os alunos podem aprender de forma mais leve e descontraída, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Por fim, Libâneo (2011) também menciona a prática interdisciplinar, que busca integrar diferentes disciplinas e conhecimentos, procurando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos temas abordados. A prática interdisciplinar estimula a conexão entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais abrangente e integrada do mundo. As práticas docentes são essenciais para orientar o trabalho do professor e influenciar diretamente a forma como os alunos aprendem. Para Libâneo (2011), a escolha do tipo de prática docente a ser adotada depende dos objetivos educacionais, das características dos alunos e do contexto escolar. A diversificação e o equilíbrio entre essas diferentes abordagens podem enriquecer o processo educacional e proporcionar uma aprendizagem significativa e eficaz.

Veremos que, o ponto comum entre Libâneo (2011) e Morin (2013) está na importância da interdisciplinaridade e na oferta de diferentes abordagens para enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem. Ambos os autores afirmam que integrar diferentes disciplinas e conhecimentos, bem como a adaptação das diferentes práticas docentes para

atender as necessidades dos alunos no âmbito escolar, podem melhorar de forma significativa a aprendizagem dos alunos. Essa experiência, conforme Libâneo (2011) e Morin (2013), pode ser ainda mais relevante com uso das tecnologias digitais, que podem auxiliar os docentes a aprimorarem e enriquecerem a aprendizagem dos alunos.

As práticas docentes com o uso de recursos tecnológicos têm se tornado cada vez mais relevantes no contexto educacional contemporâneo. Segundo Moran (2013), a integração das tecnologias digitais no ensino pode potencializar as estratégias pedagógicas e enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. As tecnologias, como computadores, tablets, softwares educacionais, aplicativos móveis e internet, oferecem diversas possibilidades para o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras.

De acordo com Moran (2013), os recursos tecnológicos podem ser utilizados para personalizar o ensino, adaptando-o às necessidades individuais de cada aluno. Com a tecnologia, é possível oferecer atividades mais individualizadas e interativas, que levam em conta o ritmo de aprendizagem e os interesses dos estudantes. Além disso, a tecnologia fornece a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais os alunos podem acessar materiais didáticos, realizar atividades, participar de fóruns de discussão e interagir com os colegas e docentes de forma assíncrona. Essa abordagem possibilita uma aprendizagem mais flexível e colaborativa, ampliando as oportunidades de interação e troca de conhecimentos.

Outra vantagem das práticas docentes com uso de recursos tecnológicos, segundo Moran (2013), é a ampliação das fontes de informação e conhecimento. A internet disponibiliza uma vasta gama de materiais, como artigos científicos, livros digitais, vídeos educativos e recursos multimídia, que podem enriquecer as aulas e promover uma abordagem mais contextualizada e atualizada dos conteúdos. É importante ressaltar que a utilização das tecnologias na educação requer uma formação mais específica dos docentes para que saibam integrar os recursos de forma pedagogicamente fundamentada.

Moran (2013) destaca a importância de os docentes desenvolverem habilidades tecnológicas e digitais, bem como uma visão crítica sobre o uso das tecnologias na prática educacional. Nessa perspectiva, as práticas docentes com uso de recursos tecnológicos podem ser uma ferramenta poderosa para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades dos alunos. A incorporação das tecnologias no ensino requer um planejamento cuidadoso, uma formação específica dos docentes sobre tecnologias digitais e uma abordagem crítica e reflexiva sobre o uso dessas ferramentas. A integração das tecnologias na educação pode abrir novas possibilidades para a formação de cidadãos mais conectados, críticos e preparados para os desafios do mundo

digital.

Gandin (1997) explica que tanto o planejamento (escolar) como o plano (de aula) são instrumentos que auxiliam a educação a alcançar a eficiência, porque neles devem estar todas as informações que permitirão aos docentes o desenvolvimento de suas práticas (docentes). Além disso, representam as orientações que para o resultado do que se está desenvolvendo, seja eficaz. Para Gandin (1997), a eficácia se consegue a partir da realização de ações pautadas naquilo que está estabelecido no planejamento ou no plano, estando esses instrumentos condizentes com a realidade para a qual foram elaborados, sendo ambos, primordiais às atividades humanas, e no contexto que abordamos, nas práticas docentes. O planejamento docente é obrigatório, e precisa ser concebido como uma prática docente também, por ele conter o que se pretende ensinar, como ensinar e o que se espera dessas ações em relação aos alunos.

Além disso, o autor destaca que o planejamento é uma ferramenta na prática docente para orientar a um grupo de professores, enquanto o plano, é individual, porém, não menos importante. O planejamento guia o trabalho docente na definição das metas, na elaboração dos objetivos, nas estratégias e metodologias de ensino, no processo de avaliação. O planejamento proporciona ao docente uma visão clara dos propósitos e significados de suas práticas, além de ser um documento (flexível) que lhe oportuniza refletir sobre elas, para que em determinadas e necessárias situações, o docente revise e ajuste seus planos para alcançar os objetivos de seu trabalho.

3.2 DESAFIOS DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19

Buscando por um entendimento acerca dos desafios encontrados pelos docentes na transição do ensino presencial para o remoto, dentre as modalidades de ensino e formas de aprendizagem atualmente aplicadas, no contexto da pandemia da Covid-19, tivemos a oportunidade encontrar essas respostas por meio de uma pesquisa empírica com os docentes de uma Escola Pública de Ensino Médio do sertão do Estado de Pernambuco. Outro caminho não há senão o da pesquisa, pois, como declara Soares (2015) em seu discurso quando recebeu o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para a Ciência e a Tecnologia 2015, cita Saramago, dizendo:

Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.

Respostas estão no mundo da educação à espera das perguntas do pesquisador. Temos, nós os pesquisadores, de responder ao apelo por compreensão: apreender as respostas que o mundo está dando, e formular as perguntas que se escondem sob essas respostas, em busca de compreensão – o caminho é a pesquisa.

Com a presente pesquisa buscamos a compreensão sobre que, quais e como foram utilizadas as tecnologias, inclusive as digitais, no processo de ensino e transformação das práticas docentes de professores do Ensino Médio e se tais tecnologias trouxeram benefícios e/ou melhoramentos nesse processo educacional, com foco entre o período que antecede e durante a pandemia da Covid-19.

3.2.1 O Contexto da pandemia

O mundo viveu³ um de seus maiores desafios, que é passar por uma pandemia que, desde 2020, que devastou a vida de muitos, por meio de um vírus que foi identificado pela primeira vez na China. O aparecimento da Covid-19 em 2020 provocou mudanças na vida das pessoas em escala mundial. A grande quantidade de mortos pôs o mundo em estado de alerta. A letalidade do vírus é alta e visível; muitos países, com base nos estudos desenvolvidos pelas comunidades científicas, tomaram uma série de providências para a redução da progressão do vírus, bem como a redução de seus impactos em meio à sociedade como um todo, como pudemos constatar assistindo aos noticiários televisivos através de várias emissoras de TV.

Assim, desde fevereiro de 2020, diante de uma emergência, os cientistas passaram a buscar uma solução mais imediata na tentativa de frear a pandemia, por meio de procedimentos, como a intubação e tratamento com medicamentos, como a Ivermectina e outros. Desconhecia-se, em muitos casos, a eficácia de toda essa tentativa, bem como as sequelas deixadas no organismo daqueles que conseguiram ser salvos. Não se sabia a proporção que a pandemia alcançaria. Enquanto isso, uma série de medidas foram tomadas pelos governantes do mundo inteiro, sendo a mais radical e muito necessária o distanciamento social mais restritivo (*lockdown*), conforme Recomendação N° 036, de 11 de maio de 2020, do Conselho Nacional de Saúde⁴.

Os números de infecções e mortes provocadas pelo coronavírus foi algo realmente estarrecedor, conforme podemos observar na citação abaixo:

³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou no dia 05 de maio de 2023, em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. Ver em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>.

⁴ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco036.pdf>.

A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Na metade do mês de abril, poucos meses depois do início da epidemia na China em fins de 2019, já haviam ocorrido mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por COVID-19, e estão previstos ainda muitos casos e óbitos nos próximos meses. No Brasil, até então, tinham sido registrados cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela COVID-19. O insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, geram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo. No Brasil, os desafios são ainda maiores, pois pouco se sabe sobre as características de transmissão da COVID-19 num contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração. (Werneck; Carvalho, 2020, s/p).

No início da disseminação do coronavírus pela Europa, assistimos o mundo parar (*lockdown*) – a saída encontrada era justamente a população se proteger, afastar-se do convívio social, evitar aglomerações, pois o vírus penetra para o organismo por meio de pontos vulneráveis: olhos; nariz e boca e aloja-se nos pulmões.

A adoção de diferentes estratégias de isolamento social, vertical ou horizontal, deve ser pautada em uma análise da situação e progressão da epidemia em um determinado contexto. Dessa forma, sob o ponto de vista estritamente teórico, uma estratégia efetiva de “isolamento vertical” poderia ser a mais eficiente também por reduzir as repercussões econômicas e sociais associadas ao “isolamento horizontal”. (Werneck; Carvalho, 2020, s/p).

Com a adoção das medidas de contenção, as redes de televisão em torno do mundo, começaram campanhas sob a orientação da Organização Mundial da Saúde para que o isolamento social ocorresse da melhor maneira possível. No Brasil, assim como pelo mundo, o uso de máscaras, e outros equipamentos de proteção individual, passaram a ser obrigatórios quando a pessoa necessitasse sair de casa por algum motivo muito importante. Muitos serviços considerados “não essenciais” permaneceram fechados para a contenção da proliferação do vírus.

No pico da contaminação pelo Coronavírus, em março de 2021, o Decreto governamental Nº 50.433 do estado de Pernambuco foi publicado, buscando conter a sua proliferação (Pernambuco, 2021a). Esse decreto determinou o fechamento e a interrupção no funcionamento de inúmeros estabelecimentos comerciais e sociais, além do uso obrigatório de máscaras. Dentre os estabelecimentos, todas as instituições de ensino. Dessa forma, vários decretos foram expedidos pelo governo estadual de Pernambuco para que se pudesse prevenir a infestação por meio do SARS-CoV-2, de maneira a não superlotar os hospitais e ocasionar, de uma forma ou de outra, um caos na saúde pública. Nós não possuíamos hospitais em

quantidade suficiente para enfrentar uma situação de superlotação. Como mencionado, a própria China – epicentro da doença – não tinha estrutura e emergencialmente teve que construir hospitais em tempo recorde para tentar reduzir os efeitos dessa crise.

A economia no mundo inteiro parou. Ficamos estáticos perante uma situação sem precedentes, que veio a afetar todas as esferas, culminando em um verdadeiro turbilhão de desestabilização econômica que em nível mundial estabeleceu inúmeros problemas. Passamos pelo aumento dos preços das mercadorias, como os gêneros alimentícios, combustíveis e outros.

Outro setor que sofreu com todos esses problemas foi o setor educacional, tanto a rede pública como a privada. O Decreto Nº 50.433, de 15 de março de 2021 (Pernambuco, 2021a), considerava os ambientes escolares típicos de aglomeração e favorecedores de contágio, local de alto risco de contaminação. Dessa forma, gestores e docentes de todas as instituições de ensino passaram a buscar estratégias de ensino e aprendizagem para minimizar os prejuízos causados pelos efeitos da Covid-19.

Foi um momento de debates acerca de como fazer a educação dar continuidade ao ano letivo já iniciado, sem, no entanto, levar ninguém a correr risco em relação à Covid-19. O ensino presencial estava vetado e a principal forma de retomar as aulas seria por meio das tecnologias digitais – mesmo não sendo uma realidade para todos, tanto docentes como os discentes. A revisão da prática pedagógica até então vigente foi uma necessidade:

Por se tratar de um direito fundamental social, a educação se apresenta inerente ao desenvolvimento do ser humano, enquanto ser social trazendo-lhe dignidade, razão pela qual se torna importante analisar o direito à educação não como uma norma meramente pragmática, sem eficácia imediata, mas, ao contrário, por se tratar de direito social, é exigível de imediato. (Silva, 2020, p. 224)⁵

Em decorrência da pandemia e visando cumprir o direito constitucional à educação, gestores e docentes encontraram, nas tecnologias aplicadas à educação e com uso de material impresso para os alunos estudarem em casa, um meio de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Tudo organizado pelo movimento de reflexão e ponderações. É importante salientar o quanto a reflexão nos ajuda a encontrar respostas às nossas inquietações, como fazemos na oportunidade de cursar o Mestrado, por exemplo. As pesquisas não param. Tudo está sempre em evolução e, quando nos propomos a uma pós-graduação, é nosso papel investigar o que nos inquieta.

⁵ In: Sobrinho, Calgaro e Rocha (2020).

3.2.2 A sala de aula que conhecemos

Em se tratando da sala de aula enquanto espaço físico, cada um de nós passou por essa experiência e a reconhece como um espaço onde acontece a interação com nossos pares, docentes, alunos e conhecimentos. É um território de aprendizagem. Arroyo (2012) concorda com essa afirmativa e faz a seguinte ponderação na introdução do seu livro:

Começamos pelo título dado a este livro: *Currículo, território em disputa*. O foco de nosso olhar é a sala de aula, espaço central do trabalho docente, das tensas relações entre mestres e alunos, sobre o que ensinar-aprender, sobre o que ensinar-aprender, sobre o currículo, redefinido na prática em tantas ações e tantos projetos que nossa criatividade coletiva inventa. (Arroyo, 2012, p. 9).

A partir da citação de Arroyo (2012), compreendemos que a sala de aula sempre foi o principal ambiente do processo educativo, onde os docentes transmitem sua mensagem – o conteúdo –, por meio dos recursos ali encontrados. Para esse feito, os docentes realizam com antecedência o planejamento pedagógico, e eles muito provavelmente o fazem tendo em mente a visualização desse espaço, com os recursos ainda que mínimos postos à sua disposição, tais como quadro, giz, retroprojektor.

No entanto, admitimos que a evolução tecnológica chegou às escolas e os docentes passaram a contar com outros recursos que, adaptados à educação, muito auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Não é mais novidade, por exemplo, o uso de computadores, *tablets* e até mesmo do celular para fins educativos. Nesse contexto, surge a sala de aula invertida, um exemplo de práticas inovadoras mais recentes:

O conceito da sala de aula invertida baseia-se, na prática, e desenvolvimento do processo de aprendizagem por meio da inversão estrutural da dinâmica de ensino, no qual nos modelos tradicionais acontecem por meio do processo de “ensinar-estudar-avaliar”, colocando o professor no centro da aprendizagem. Na inversão, essa estrutura é pautada na sequência “estudaravaliar-ensinar”, modelo este em que o aluno se torna o eixo do processo possibilitando a construção e reconstrução do aprendizado. (Vilanova, 2021, p. 20).

No mesmo estudo, Vilanova (2021, p. 21) afirma que “A atuação do professor na dinâmica da metodologia da Sala de aula Invertida baseia-se no planejamento e implementação da atividade a ser desenvolvida, garantindo que os objetivos da temática a ser discutida seja realmente atingida”. É interessante pensar na possibilidade de uma metodologia que poderia ser cem por cento eficaz. E parece-nos que a sala de aula invertida reconfigura a sala de aula tradicional sem fazer com que ela perca o sentido ou seja considerada

ultrapassada. A responsabilidade, tanto do docente quanto dos discentes, no processo de ensino e aprendizagem permanece, independentemente do formato da sala de aula. E os objetivos desse processo também. A respeito da aula invertida, Amante (2021) esclarece que

Esta estratégia pedagógica surgiu no contexto do ensino presencial, procurando alternativas aos modelos centrados no professor, expositivos. Nesta estratégia os momentos presenciais são destinados a interação, cabendo aos estudantes trabalharem previamente, em modo autônomo, com base em recursos digitais, sob orientação do professor. (Amante, 2021, p. 11).

Na opinião de Arroyo (2012), para alunos que muitas vezes estão estudando, concluindo seus estudos por imposição dos pais, um ensino a distância torna-se bastante complicado, pois ainda não nasceu neles o desejo real e a necessidade imediata de conseguir sucesso. A esse respeito, Arroyo (2012) argumenta que os pais proveem todo o necessário à sobrevivência dos filhos, mas isso não é suficiente para despertar em todos (os filhos) o desejo real de atingir um crescimento profissional pleno ou adquirir uma estabilidade.

Ainda segundo Arroyo (2012), na escola pública, os pais são obrigados por lei a matriculem os filhos que, muitas vezes, não se sentem bem naquele ambiente. Mesmo assim, os filhos não faltam às aulas, para que seus pais não sofram penalidade quanto à recepção de benefícios governamentais, por exemplo. No entanto, a produção de alguns alunos com esse tipo de comportamento (aula como obrigação) nem sempre consegue alcançar bom êxito dentro do ambiente escolar. Acerca disso, o mesmo autor explicita a maneira equivocada com que a escola foi pensada por nossos governantes:

A escola pública em nossa tradição política não foi pensada com a matriz conformadora da República, nem da nação, nem do poder, nem sequer conformadora da cultura nacional. Nem o professor público foi reconhecido como o formador da cidadania e dos membros da nação. Porque os coletivos populares segregados não foram reconhecidos como cidadãos, membros natos da nação, mas como subcidadãos. (Arroyo, 2012, p. 75).

Arroyo (2012) complementa ao dizer que ser o intermediário, a ponte entre o aluno e o conhecimento, é uma das principais missões do docente e, outra, porém bastante complicada, é despertar no estudante o real desejo de atingir os conhecimentos necessários e indispensáveis ao seu crescimento. Diante desse argumento, admitimos que a educação pública não é incentivada da melhor forma ou da maneira que alcançaria melhores resultados e, assim, a educação só é levada a sério pelos executores do trabalho docente, que realmente sentem orgulho em fazer a transmissão dos conhecimentos dentro do ambiente de sala de sala tradicional.

Anteriormente, já se falava e se pesquisava sobre Educação e Tecnologia; contudo, ganharam impulso a partir das demandas e desafios advindos do isolamento social, resultado da Pandemia da Covid-19 em 2020. Emergiram compreensões sobre o novo conceito de Linguagem a partir do uso das tecnologias digitais no novo cenário pandêmico, através do pensamento computacional, conceituado por Poloni *et al.* (2019), o qual “compreende um conjunto de habilidades relacionadas à forma com que os seres humanos podem usar os computadores para resolver problemas,” como forma de repensar e, também, ressignificar as práticas educativas.

Discorrendo, ainda, sobre o que trazem Poloni *et al.* (2019), pensamento computacional vai além do que se é estudado sobre a computação, extraindo-se de sua inteligência, de seus recursos, programas, jogos, vídeos, e aplicativos cognitivamente para a práxis educativa, criando assim uma nova linguagem. Segundo Santaella (*apud* Rachid, 2021), o computador não é uma ferramenta a ser utilizada para atividades pedagógicas, pois ele, em si, possui inteligência, e inteligência é linguagem, que é o que nos faz pensar, tendo sua própria linguagem, a qual devemos compreender para, daí, criarmos ferramentas que sejam utilizadas como atividades de ensino, como assim frisa:

Computador é uma tecnologia inteligente e inteligência é linguagem. Se ficarmos presos à noção de que linguagem é apenas linguagem verbal, a gente não vai muito longe. Principalmente porque estamos vivendo uma contemporaneidade de hibridização total das linguagens. Então, linguagem é aquilo que nos faz pensar. Sem ela não há pensamento, não há comunicação. O que nós fazemos sem linguagem? (Santaella *apud* Rachid, 2021, s/p).

E nesse mesmo pensamento, trazendo um significado mais amplo de Linguagem, como meio de comunicação e de construção do conhecimento, suas características e seus conceitos, vejamos que:

Ao tentarmos nos apropriar das características da linguagem, consideramos que suas funções primordiais não residem em seu caráter fônico ou se expressam por meio de palavras, mas sim pelo emprego funcional do instrumento psicológico, do signo, o qual corresponde ao processo de fala humana (Vigotski, 2009, p. 05).

E em meio ao que se pode produzir por intermédio da utilização das tecnologias digitais como meios de aprendizagem, pensemos no que diz Lévy (2019, s/p): “A questão é: como usaremos as novas tecnologias de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva?”. Isso posto, visualizamos que a educação contemporânea, aliada às Tecnologias Digitais (TDs), poderia ser explorada com reciclagens, diálogos pedagógicos, interações, conteúdos conceituais, mediações tecnológicas, criando novos cenários de

aprendizagem com novas ferramentas de linguagem, imbuídas na concepção de novas práticas educativas para reforçar, aprimorar, potencializar o saber e atender os anseios do novo formato de Educação virtual. Quando se pensa cognitiva e epistemologicamente a respeito da comunicação pedagógica advinda das TDs, Buzato (2010) destaca que letramento digital

[...] diz respeito à utilização dos recursos digitais e/ou pensamentos computacionais, com conhecimento de causa dessas tecnologias, com aplicabilidade crítica, consciente e responsável dos recursos digitais praticados, dentro dos limites do contexto social e educacional de tais recursos, para que se tenha um significado, com resultados positivos, tudo dentro dos valores, respeitando a subjetividade e dentro da temática leitura/escrita, assim interpretada: [...] é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. (Buzato, 2010, p. 53).

Santaella (*apud* Rachid, 2021, s/p), todavia, discorda quanto à literalidade do termo letramento digital, apresentando uma visão diferente quanto ao digital, tratando-o como linguagem criadora de habilidades cognitivas distintas, e não como letra, conforme explica:

O digital não tem nada a ver com letra e se a letra entra, entra em igualdade de condições com outras linguagens. Vídeo não é letramento digital. É que em inglês *literacy* quer dizer que você tem a educação letrada – isso já está em crise desde o século 19... Estamos convivendo com vários tipos de cognição, porque a linguagem não é instrumento, é mais que isso, cada tipo de linguagem produz um conjunto de habilidades cognitivas distintas e cada tipo de linguagem representa a realidade de maneira diferente. (Santaella *apud* Rachid, 2021, s/p).

No contexto pedagógico, o letramento digital discorre sobre conhecimento de causa sobre os recursos digitais utilizados como linguagem, e esta diz respeito à comunicação, gerando assim, mais conhecimentos, o que dá origem ao multiletramento. Multiletramento é o estudo e a resignificação de comunicação dos recursos digitais, aplica-se a outros signos originados do contexto digital e textual, com novas subjetividades e sentidos, como assevera-se:

Os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas. Em 1996, os autores fazem referência aos modos linguístico, sonoro, visual, gestual e espacial, considerando-os em relação aos *designs*. Em 2009, Cope e Kalantzis vão listar o escrito, oral, visual, sonoro, tátil, gestual, emocional e espacial, em termos de representações, sendo a sinestesia tangencialmente inserida no âmbito das multimodalidades. Já em 2012, os mesmos autores consideram a mesma relação (sem mencionar o emocional) em termos de significados (*meanings*), sendo sinestesia diretamente inserida no âmbito das multimodalidades. (Rojo, 2012, p. 01).

Essas múltiplas linguagens advindas das Tecnologias Digitais, conhecidas como multiletramentos, resultam em compreensões colhidas através da interação entre sujeitos. Senão, vejamos:

As Tecnologias digitais (TD) têm exercido grande influência na forma de se pensar e de se compreender o mundo; de comunicação e de interação entre os sujeitos; de entretenimento, de aprendizagem e de manifestações culturais. As mudanças promovidas pelas TD convocam-nos a discutir criticamente acerca de seus desafios e suas potencialidades para a educação, visando à ressignificação e ampliação das práticas de leitura e de escrita, fundadas nos princípios da pedagogia dos multiletramentos, que nos convida a repensar as ações pedagógicas e a formação docente no contexto da cibercultura. (Silva; Santos; Anacleto, 2021, p. 03).

Adentrando no mundo das tecnologias digitais, temos, ainda, a cibercultura, nomenclatura dada por Lévy (1999) para Cultura digital, para definir a cultura que emerge no contexto que ele chamou de ciberespaço, e segue definindo-a como: “um conjunto de técnicas e, igualmente, de práticas, atitudes, comportamentos, valores, pensamentos que são desenvolvidos, coletivamente, no ciberespaço”. E, ainda, na cibercultura,

[...] os letramentos avançam para além do impresso e tornam-se partes integrantes da cultura digital; constituem-se como práticas sociais, como processos contemporâneos que formatam textos em gêneros discursivos, entretecidos por várias semioses, as quais integram os novos letramentos. É desse modo que se configuram os multiletramentos que dizem respeito à multiplicidade – cultural e semiótica – de práticas letradas da sociedade em rede. (Silva; Santos; Anacleto, 2021, p. 03).

Dessa forma, mesmo estudando em casa, o aluno ainda dispõe da possibilidade de interagir com os conteúdos escolares, gerando conhecimento. Sobre essa possibilidade,

Garrison e Anderson (2003) desenvolveram um modelo de análise focado numa conferência mediada por computador para compreender os multifacetados componentes do ensino e da aprendizagem em textos-bases de ambientes educacionais virtuais de nível superior. Para os autores, a educação virtual possibilita níveis de interação elevados entre os elementos-chave do processo educacional, professores e alunos, que, integrados em um trabalho conjunto, poderão desenvolver capacidades cognitivas mais complexas, resultando em aprendizagens mais ricas, coerentemente organizadas e com objetivos constantes de exploração e aprofundamento. Garrison e Anderson (2003) reconhecem a importância da interação social e do senso de pertencimento ao grupo como elementos basilares para a aprendizagem e para a construção colaborativa de conhecimento. Para os autores, os resultados da aprendizagem se devem ao envolvimento conjunto e colaborativo entre professores e alunos, em atividades de ensino, por meio das quais se constroem significados compartilhados sobre os conteúdos e as tarefas escolares. (Lobato, 2015, p. 18).

O importante, conforme a citação, é o desenvolvimento de uma forma de manter o aluno focado nas tarefas escolares, compreendendo que ele não está livre de sua presença na

escola, porém, continua o processo de aquisição do conhecimento em casa ou outro ambiente que não seja a escola. A partilha de conhecimentos mediante o uso de meios digitais tem se tornado o principal elemento para o desenvolvimento rápido de tarefas que antes só eram possíveis mediante a presença física em ambiente escolar tradicional.

3.2.3 O impacto inicial da pandemia na sociedade

Conforme informam-nos Barton e Lee (2015), a sociedade contemporânea vive a era da informação rápida, precisa e em meio a um processo de modernização que acontece a passos cada vez mais rápidos. A sociedade brasileira cresceu desde o período colonial até o republicano rapidamente, promovendo uma mudança de consciência e perspectiva cada vez mais abrangente.

Darci Ribeiro (2010) afirma que a formação da sociedade brasileira aconteceu de forma bastante mista, e essa sociedade cresceu a partir de um complexo processo colonial, gerando muitas matizes de identificação racial, o que ocasionou uma mistura de culturas, gerando uma sociedade que recebeu (e ainda recebe) múltiplas influências externas. Ainda sobre o processo de formação de nossa sociedade, Ribeiro argumenta que o povo-nação

[...] não surge no Brasil da evolução da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturaram em classes opostas, mas se conjugaram para atender às necessidades de sobrevivência e progresso, Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram de fato um continuado genocídio e um etnocídio implacável. (Ribeiro, 2010, p. 21).

Essa forma como o Brasil foi estruturado influencia diretamente nas suas decisões futuras, mostrando uma nação que possui múltiplas fragilidades devido ao seu processo formativo, em que os brasileiros são resultantes do cruzamento de etnias nativas com estrangeiras, vindo daí um íntimo contato do nosso povo com o restante do mundo.

Isso serve para demonstrar que um país que *cotidianamente* esteve em relação direta com outras nações captaria tanto os focos de positividade quanto os de negatividade que, por acaso, pudessem surgir no mundo a sua volta. Assim, quando surgiu a pandemia no horizonte, muitas pessoas acreditavam que não pudesse chegar ao Brasil; porém, como normalmente existem turistas brasileiros pelo mundo, bem como existem turistas estrangeiros em território nacional, o resultado não poderia ser outro, a não ser enfrentar esse problema que assolava o globo terrestre. “O primeiro caso de infectados pelo vírus, no Brasil, foi em 26 de fevereiro

em São Paulo (Brasil, 2020). Têm-se, então, o início de dificuldades sanitárias, políticas e econômicas, das quais não é possível saber quando será o seu término.

Conforme nos informa Chloe Pinheiro em reportagem para a revista *Veja*, de 17 de setembro de 2021, o alerta foi dado e o Brasil estava em meio à maior crise que surgira nos últimos tempos em escala mundial. Não é possível ainda prever o término dessa crise, pois ela está ainda tomando corpo, e não foi descartada a possibilidade de uma nova onda.

O processo de vacinação é apenas um paliativo, pois uma vacina para comprovar real eficácia precisa de pelo menos dez anos de experimentos e múltiplas observações para poder realmente comprovar sua eficácia. Estamos diante de várias vacinas desenvolvidas em caráter emergencial no prazo de um ano, e ainda não são conhecidas todas as sequelas que essa doença poderá ocasionar nas pessoas que contraíram e conseguiram uma recuperação. E, ainda, continuando a citada reportagem, vários sintomas pós-Covid têm surgido em um número cada vez maior de pessoas.

3.2.4 O impacto da pandemia na escola

Em conformidade com Libâneo (2012), o processo de ensino/aprendizagem tem sido ao longo dos anos um verdadeiro ponto de discussão de pessoas que desejam que o país esteja entre os melhores colocados em nível mundial no *ranking* de produção de conhecimento científico. A sociedade avança de acordo como o conhecimento que produz, assim, na atualidade, é necessária a existência de um número cada vez maior de escolas, para que elas possam trabalhar o ensino básico, que poderá formar em um futuro próximo pesquisadores que contribuirão para o desenvolvimento do país. Torna-se necessário à sociedade como um todo tomar conta dos processos formativos de seus indivíduos, para que possamos ter uma educação pública que não deixe nada a desejar para a educação oferecida pelas redes particulares de ensino, como podemos constatar a partir das considerações na citação a seguir:

Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepara-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos acontecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (Libâneo, 2012, p. 17).

Dessa forma, o processo formativo em todas as sociedades humanas tem ocorrido mediante seus costumes e tradições. Verificamos que até em sociedades teocráticas, como a

sociedade dos israelitas, seguem uma legislação milenar, incorporada aos seus costumes, segundo a narrativa bíblica de Moisés, sob inspiração divina. Isso nos mostra que o processo de desenvolvimento da educação nas sociedades humanas é tão antigo quanto o aparecimento dessas sociedades.

Segundo Paulo Freire (1996), a ação transformadora da educação exerce em todos os elementos envolvidos uma forte influência, despertando neles o desejo pelo conhecimento e pela evolução, deixando o estudante apto para futuramente exercer o seu papel transformador na sociedade de forma positiva.

Segundo Costa (2015), a aquisição de novas tecnologias por parte das escolas não é garantia de aprendizagem, pois, na prática, muitas escolas que possuem tecnologias à sua disposição muitas vezes não são utilizadas e, se são, são utilizadas sem a devida exploração pedagógica, resumindo-se apenas a um acessório. Portanto, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem seja contextualizado com o momento tecnológico que estamos vivendo. O papel das organizações que são ligadas à escola é colaborar para que essas novas formas de ensino aconteçam, propiciando o acesso, tanto de alunos quanto de professores, aos recursos necessários para se utilizarem novas práticas educacionais. Para Ferreira, essas novas tecnologias trouxeram

[...] grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (Ferreira, 2014, p. 15).

Esse processo de aquisição de conhecimentos teve como lugar principal a escola, onde tradicionalmente o professor busca fazer uma mediação entre o aluno e o conhecimento. Apesar de o estudante ser colocado perante métodos de ensino cada vez mais revolucionários, algumas tradições sempre são mantidas na escola, como a maneira com que eles devem atingir determinados conceitos, para saber em que grau se encontra seu nível de conhecimentos. Mesmo com as mudanças sofridas ao longo dos anos no âmbito da educação nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil coloca o acesso à educação como direito de todos, e este direito está bem expresso na obra de Libâneo, como podemos constatar:

A escola pública deve ser unitária. O ensino básico é um direito fundamental de todos os brasileiros e um dever do Estado para com a sociedade, cabendo-lhe a responsabilidade de assegurar a escolarização da população. É unitária porque deve garantir uma base comum de conhecimentos expressos num plano de estudos básicos de âmbito nacional, garantindo um padrão de qualidade do ensino a toda a população. Com base num plano nacional de educação escolar, cabe aos estados a coordenação das atividades de ensino, com a cooperação dos municípios. (Libâneo, 2012, p. 37).

Tomando a afirmativa de Libâneo (2012), é importante referenciar sobre o que rege a educação brasileira, de modo especial o currículo nacional, que é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁶, segundo o Ministério da Educação.

Algumas empresas e universidades que ofertam o ensino a distância usando plataformas digitais e outros recursos tecnológicos é que apresentam essas ferramentas para os educandos, os quais precisam aprender a lidar com as plataformas EaD, em um tempo recorde, para poderem acompanhar o desenvolvimento do curso. Nessa modalidade, os trabalhos são postados nas plataformas virtuais, as quais os alunos acessam por meio de *login* e senha, com prazos determinados para serem entregues. Sobre a inserção de computadores na sala de aula, Buckingham (2008) expõe que:

O atual interesse em inserir computadores nas salas de aula é motivado, sobretudo, por empresas comerciais em busca de novos e previsíveis mercados para seus produtos e por governos aparentemente desesperados para resolver o que eles consideram problemas da educação pública. Ambos tipicamente advogam uma forma de determinismo tecnológico e uma crença no poder avassalador de tecnologia. Tal fato, por sua vez, resulta em uma visão instrumental do papel da tecnologia na educação. Ela é vista como um mecanismo neutro de transmissão de informações, e a própria informação é considerada uma espécie de objeto desencarnado que existe de modo independente dos interesses humanos ou sociais. Isso acarretou uma negligência de questões educacionais básicas, não apenas como ensinamos com tecnologia, mas também sobre o que as crianças precisam saber a respeito dela. (Buckingham, 2008, p. 1).

Assim, com fundamento na citação acima, a tecnologia vem sendo aplicada à educação de forma bastante lenta, apesar do interesse das grandes empresas tecnológicas, graças à imperícia de nossos educadores da atualidade com as ferramentas digitais. Na maioria dos casos, eles não têm sequer interesse em desenvolver aptidões para isso. As escolas são equipadas pelo Governo e precisam geralmente de uma sala de informática ou sala de multimeios para que as aulas com esse recuso aconteça. No entanto, mesmo com esse tipo de investimento nas unidades escolares, com o surgimento da Covid-19 houve um

⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

interesse de resolver uma situação. Promover uma educação a distância com uso de ferramentas tecnológicas, porém com docentes e discentes acostumados apenas ao ensino presencial. Uma mudança que não cabia defender o ensino presencial.

A forma de ensino trabalhada por instituições de ensino particulares era justamente os alunos frequentarem os polos de apoio presencial para assistirem transmissões e fazerem provas escritas na própria instituição. Mas, com o avanço de uma pandemia, a tendência foi de que o ensino presencial fosse suspenso para evitar a proliferação do vírus.

Com o intuito de conectar professores e alunos durante o distanciamento social, as ações pedagógicas escolares contaram basicamente com recursos e ferramentas digitais para promover a comunicação, a interação e a aprendizagem. Entretanto, mesmo com o avanço tecnológico instaurado, levantou-se que em torno de 89% dos professores das redes públicas de ensino brasileira não possuem experiência com ensino remoto, de acordo com pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG, 2020) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). (Silva; Rodrigues; Procasko; Villarroel, 2020, p. 2).

A forma de evitar a transmissão do vírus foi a modalidade denominada ensino remoto. De acordo com Schlemmer e Moreira (2022, p. 141), “O Ensino Remoto Emergencial tem seu foco no ensino realizado de forma remota, o que pressupõe um distanciamento físico de docentes e estudantes da geografia física”. Trata-se de uma metodologia de ensino totalmente a distância, em que os estudantes receberiam as aulas em suas residências, sem precisarem comparecer à escola fisicamente. No estado de Pernambuco, as escolas buscaram atender aos Decretos com uso de recursos diferentes dos tradicionais, para enfrentar essa jornada, ainda desconhecida.

No Ensino Remoto Emergencial, também denominado Aula Remota Emergencial, [...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 9).

Vários decretos do governo do estado foram expedidos, como o Decreto N° 48.833, de 20 de março de 2020 (Pernambuco, 2020a), que tratou a situação da pandemia informando o estado de calamidade pública, com medidas de isolamento, inicialmente com validade de cento e oitenta dias. O governo do estado teve a preocupação de decretar o estado de

calamidade pública para poder verificar as medidas corretas a serem tomadas para o enfrentamento desse inimigo invisível que se aproximava.

Dessa maneira, houve a necessidade de buscar manter o máximo de pessoas possível dentro de suas residências para reduzir o número de pessoas contaminadas. As escolas da rede estadual no interior pernambucano, conforme as medidas de isolamento do decreto, tiveram suas atividades presenciais suspensas, e os docentes tiveram que trabalhar com os alunos de forma remota. Houve a distribuição de *chips* com *internet* móvel para que os estudantes não perdessem o ano letivo, porém os docentes não tiveram nenhum acréscimo financeiro ou incentivo em forma de bonificações para prepararem-se para o enfrentamento da nova realidade.

Assim, vimos que, durante a pandemia da Covid-19, o Estado de Pernambuco adotou uma série de medidas legislativas para lidar com a transição do ensino presencial para o remoto. O Decreto Nº 48.833, de 20 de março de 2020, declarou situação anormal, reconhecendo o estado de calamidade pública devido à emergência de saúde pública. Esse decreto estabeleceu uma base legal para a implementação de medidas de restrição e adaptação das atividades escolares.

Em seguida, o Decreto Nº 49.959, de 16 de dezembro de 2020, manteve a declaração de situação anormal de calamidade pública em Pernambuco, reafirmando a necessidade de enfrentamento da emergência de saúde pública causada pelo coronavírus. Esse decreto sustentou a continuidade das medidas restritivas e a manutenção do ensino remoto como forma de proteger a saúde e a segurança dos estudantes e profissionais da educação.

Ao longo do tempo, foram publicados outros decretos para ajustar as medidas restritivas e o retorno gradual das atividades sociais e da ingestão de álcool. O Decreto Nº 50.433, de 15 de março de 2021, estabeleceu novas restrições para o período de 18 a 28 de março, visando enfrentar a emergência de saúde pública. Já o Decreto Nº 50.924, de 2 de julho de 2021, tratou do retorno gradual das atividades sociais e reduziu a partir de 5 de julho, enquanto o Decreto Nº 51.460, de 27 de setembro de 2021, trouxe mudanças para o retorno gradual. Por fim, o Decreto Nº 51.749, de 29 de outubro de 2021, dispôs sobre o retorno das atividades sociais e esportivas anteriormente restritas.

Além dos decretos, a Lei Nº 12.252, de 8 de julho de 2002, que aprova o Plano Estadual de Educação, é uma referência normativa que fornece diretrizes para a educação em Pernambuco. Embora não seja específica para a transição do ensino presencial para o remoto durante a pandemia, essa lei pode fornecer orientações gerais para a formulação de políticas educacionais e necessidades necessárias em tempos de crise.

Essas legislações do Estado de Pernambuco refletem a preocupação em garantir a continuidade do ensino durante a pandemia, ao mesmo tempo em que busca proteger a saúde e a segurança de todos os envolvidos. As medidas adotadas visam mitigar os efeitos da crise sanitária na educação, permitindo a adaptação para o ensino remoto e posterior retorno gradual das atividades presenciais, de acordo com as condições e necessidades da situação epidemiológica.

3.2.5 Uso das tecnologias antes da pandemia

Ainda que não possamos generalizar, a realidade do ensino público já se mostrou bem precária, pois os governantes não deram a atenção merecida às instituições de ensino. As escolas, por volta do final dos anos 1990, começaram a modificar sua estrutura de uma maneira tal que algumas nomenclaturas de espaços dentro do ambiente escolar foram alteradas. As bibliotecas passaram a ser chamadas de Centros de Múltiplos; as salas de informática, de laboratórios; e outras nomenclaturas mais, com o intuito de promover uma atualização dos múltiplos ambientes da escola pública, conforme decretos do governo do estado de Pernambuco, como a Lei Nº 12.252, de 08 de julho de 2002 (Pernambuco, 2002).

A mesma Lei acima referenciada afirma o investimento, dentre outras coisas, em espaço para a biblioteca; instalação para laboratórios de ciências da natureza, matemática e outros; informática e equipamento multimídia para o ensino/aprendizagem; atualização e ampliação do acervo das bibliotecas, incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos; equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula; computador. No decorrer das transformações, os recursos tecnológicos passaram a fazer parte do ambiente escolar. Como afirmam Souza *et al.* (2021):

A inserção de recursos tecnológicos no âmbito educacional tem proporcionado melhorias na qualidade da educação pública. Percebe-se que, os jovens têm demonstrado cada vez mais interesse no aprendizado. Isso é dado ao fato de que os jovens de hoje em dia estão cada vez mais conectados, já praticamente nasceram à mercê da tecnologia, e a usam em seu cotidiano para jogar, assistir vídeos, escutar música, entre outras atividades que proporcionam lazer. [...] A tecnologia já está presente na maioria das escolas não apenas como uma ferramenta de auxílio às tarefas realizadas, mas como um recurso que abrange diversas áreas de conhecimento e é relevante desde a infância (Souza *et al.*, 2021, p. 03-04).

As escolas particulares buscaram uma atualização estrutural, adaptando as ferramentas de uso pedagógico e as tecnologias que foram surgindo no processo de ensino. Dessa forma, muitas escolas particulares já trabalhavam com um sistema de educação híbrida, ou seja, em

que o aluno pela manhã assistia às aulas no espaço físico da escola, tendo contato direto com os docentes. Em casa, os alunos tinham acesso a materiais produzidos pelos docentes para a revisão e continuação dos estudos de forma on-line⁷, por meio de seus aparelhos eletrônicos.

São duas realidades completamente diferenciadas, pois a realidade do aluno de escola pública não condiz com a realidade dos alunos de escola particular. No entanto, em ambos os casos, o preparo do professor é crucial, como expõem Souza *et al.* (2021):

Colocar a tecnologia sem o preparo do professor e sem condições necessárias de trabalho, não irá solucionar. O aluno tem acesso à informação, mas quem pode dar sentido à essa informação adquirida, quem pode fazer com que essa informação se transforme em conhecimento, é o professor. Professor e aluno tornam-se cúmplices nesta busca por conhecimento e aprendizagem. [...] E a atuação do professor é de extrema importância para a mediação pedagógica em ambientes informatizados de aprendizagem juntamente com a necessidade de um programa de formação permanente dos professores que os estimule e dê possibilidades ao docente de integrar o conteúdo curricular de suas disciplinas e suas atividades às atividades dos softwares educacionais (Souza *et al.*, 2021, p. 05-06).

Notemos que o trabalho docente com recursos tecnológicos já se tornou uma realidade na maioria das escolas, ainda que algumas limitações estejam presentes no que se refere ao seu pleno uso. É certo que não se pode voltar, no sentido de ofertar aos alunos um ensino engessado, com aulas puramente tradicionais (lousa, giz e apagador, livros e listas de exercícios repetitivos). Toledo (2015) explica que os recursos tecnológicos são ferramentas que beneficiam o aluno no desenvolvimento de suas atividades. Com isso, é sempre visando melhorar o que se tem de recursos que o docente precisa avançar em suas metodologias. As diversas instituições de ensino já trabalhavam com uma espécie de educação híbrida que tem mostrado ao longo dos anos bons resultados e formado grandes profissionais para atuação nas mais diversas áreas do conhecimento.

Acerca disso, Souza *et al.* (2021) destacam alguns pontos que merecem inteira atenção: manutenção mais eficiente nos recursos para que não fiquem obsoletos; treinamento para capacitação dos docentes sobre o uso dos sistemas utilizados na escola e sobre os recursos disponíveis; proporcionar melhor desempenho no dia a dia letivo por meio de recursos tecnológicos.

3.2.6 Políticas brasileiras de inclusão digital

Segundo Afonso (2007), o Brasil tem tido como grande desafio estruturar uma política

⁷ Materiais disponíveis em endereço eletrônico, conhecido como “Portal da Escola”, cujo acesso era restrito à comunidade escolar.

de inclusão digital. O autor afirma que se trata de um país de extensões continentais, com mais de 188 milhões de habitantes; porém, no mesmo texto, indica que os gastos com TICs não é uma despesa qualquer, mas um investimento necessário para a promoção do avanço social e cultural do país.

Já Osório, Meirinhos e Loureuir (2020) afirmam que nós hoje vivemos imersos em um mundo digital, em que a informação se torna a base de todo o conhecimento, e este ocorre de forma cada vez mais rápida, como evolui também a passos largos. Assim, o processo de inovação na escola deveria ser mais que uma instrumentalização, para formar a “escola do futuro”, com estudantes conscientes de seu papel, críticos e interessados na formação de um mundo melhor.

Sobre isso, Afonso (2007) afirma que cada município brasileiro tem que ser priorizado na implementação de políticas digitais e de melhoramento na qualidade de ensino. Ademais, ainda nos informa que o país deve legislar com a finalidade de evitar apenas uma exploração comercial de empresas que buscam “capitanear” o uso de tecnologias, mas promover um acesso democrático para toda população brasileira, garantindo que dentro do menor prazo possível todas as escolas públicas não estejam simplesmente conectadas, de forma que este serviço ocorra com a qualidade necessária para que docentes e discentes possam fazer uso desse acesso com a eficiência necessária ao trabalho pedagógico.

Conforme Osório, Meirinhos e Loureuir (2020), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO vem buscando formas de promover o desenvolvimento de tecnologias digitais e sua implementação em todos os países através de conferências, diálogos, mostrando que as TICs são necessárias ao desenvolvimento da capacidade humana e, além de tudo, fundamentais para o crescimento econômico sustentável:

O projeto apresenta três documentos: *Marco político*, *Módulos de padrão de competência* e *Diretrizes de implementação*. Em todo o projeto percebe-se a explícita relação entre educação e economia quando se teoriza sobre os modelos econômicos tradicionais e alternativos. Os modelos econômicos do “novo crescimento enfatizam a importância dos novos conhecimentos, inovação e desenvolvimento da capacidade humana como fontes do crescimento econômico sustentável” (UNESCO, 2011, p. 7-8). Para atender a essa demanda, a UNESCO propõe, neste projeto, diretrizes de implementação para uma reforma educacional fundamentada em três abordagens que visam potencializar a força de um país e incentivar seu crescimento econômico: alfabetização tecnológica, aprofundamento de conhecimentos e criação de conhecimento. Essas abordagens se desdobram em seis componentes de ensino que concentram, para além da aquisição de habilidades de TIC, “uma abordagem mais ampla à reforma do ensino, que inclui: visão política, currículo e avaliação, pedagogia, uso da tecnologia, organização e administração escolar e desenvolvimento profissional” (UNESCO, 2011, p. 6). Nesta última etapa, os professores devem ter a competência de criar recursos digitais, criar ambientes de aprendizagem suportados pelas TIC, utilizar as tecnologias para estimular a

produção de conhecimento e o espírito crítico dos alunos, estimular uma prática reflexiva e contínua de aprendizagem, bem como promover a criação de comunidades *online* de aprendizagem (alunos) e de formação contínua (professores) (Osório; Meirinhos; Loureir, 2020, s/p).

São considerações relevantes para compreendermos a necessidade de mudanças na formação e na capacitação dos professores, de modo especial quando se trata de recursos que lhes são necessários no desenvolvimentro de sua prática docente. Assim, segundo Bertagnolli e Machado (2020), a formação de docentes para trabalhar com recursos digitais deve ocorrer sempre de maneira constante, para que em um momento que eles necessitem usá-los, estejam aptos, pois o professor constantemente está em processo formativo para acompanhar a evolução do ensino, conforme fica claro pelos autores citados.

Ao observar esse cenário, Soares e Valentini (2011) afirmam que os docentes precisam ser sempre bem preparados para fazerem uso das tecnologias nas práticas docentes, e que o façam mediante um planejamento exequível.

3.2.7 As instituições de Ensino a Distância e os ambientes de aprendizagem

Se verificarmos alguns estudos do ano 2000 até a contemporaneidade, o aumento de instituições que vêm ao longo de das décadas oferecendo ensino a distância. Hack (2011) propõe em sua pesquisa, entender sempre a “EaD como uma modalidade de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, no momento em que o encontro presencial do educador e do educando não ocorrer, promovendo-se, então, a comunicação educativa através de múltiplas tecnologias” (Hack, 2011, p. 15).

Com o desenvolvimento de sistemas operacionais e plataformas virtuais de trabalho cada vez mais eficientes, tornou-se necessário criar uma maneira de transmitir um ensino a distância de qualidade. Antes do advento da internet, existia uma instituição de ensino, com inúmeros cursos a distância, que funciona até os nossos dias, preservando a mesma sistemática de trabalho, enviando material para os alunos pelos correios, embora já possua um *site* na internet⁸, que é usado para fazer as inscrições no curso desejado para, em seguida, as apostilas e materiais necessários serem enviados ao aluno para que possa iniciar o seu processo de profissionalização, no conforto de sua casa.

Assim, a oferta de ensino a distância é vista em campo aberto e nas mídias sociais, não sendo algo tão novo como se possa pensar, tendo sido prevista na LDB, que dispõe sobre as

⁸ Disponível em: www.institutouniversal.com.br.

diretrizes para a educação nacional, que já fazia em seu texto uma menção a essa modalidade de ensino. Em seu Artigo 80, a LDB trata do incentivo do Poder Público aos programas de educação continuada na modalidade educação a distância, com requisitos específicos para garantir que as universidades interessadas tivessem tratamento diferenciado para também fazê-lo em relação aos alunos. O que significa, por exemplo, a concessão de canais com fins únicos à formação. Dessa forma, podemos perceber que o ensino a distância possui uma regularização bastante antiga, desde de 1994, dentro da legislação federal.

Nesse contexto, Hack (2011) afirma que o ensino superior a distância é uma prática ainda recente se comparada às universidades presenciais. E, como já afirmamos, também corrobora Hack (2011) que a LDB 9394/96 rege a EaD como uma alternativa viável aos alunos que querem estudar, porém residem em locais distantes das instituições educativas. Ou, ainda, uma alternativa àqueles que estão fora do sistema regular de ensino por algum motivo. Um fator importante refere-se ao tratamento diferenciado dado à EaD pela LDB, a qual dispõe que os custos de transmissão são reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens.

Cabe, então, referenciar uma fundação brasileira que se insere nessa disposição da LDB: a Fundação Roberto Marinho⁹ vem, ao longo dos anos, oferecendo vários cursos, inclusive supletivos, para quem não conseguiu estudar na idade certa, como podemos verificar nas informações contidas no *site* da fundação:

A convicção de que a comunicação pode ser instrumento para transformação social motivou a criação da Fundação Roberto Marinho, em 1977. Suas iniciativas promovem o direito à educação, incentivam o protagonismo e valorizam a cultura brasileira. Tendo em vista que a comunicação e a inovação são aliadas na promoção de uma educação integrada e de qualidade, a Fundação trabalha para quem ficou ou está ficando para trás no processo educativo. Seus projetos têm o objetivo de enfrentar os principais desafios educacionais brasileiros, com atuação em escala, monitoramento e avaliação de resultados e impactos. A Fundação Roberto Marinho é uma casa de parcerias com instituições públicas e privadas, com quem forma uma rede de cooperação em prol da educação.

Dessa forma, desde 1977, a Fundação Roberto Marinho vem desenvolvendo um trabalho voltado à educação, visando sempre oferecer, apesar da distância, um produto de qualidade, em que todos possam se sentir satisfeitos e ter o prazer de estudar. O projeto da fundação sempre foi voltado às correções das distorções idade/série, como podemos ver a seguir:

⁹ Disponível em: frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/.

A Fundação Roberto Marinho desenvolve projetos voltados para a escolaridade básica e para a solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade-série, evasão escolar e a defasagem na aprendizagem. Atua em soluções de educação, com foco em correção de fluxo e reforço escolar, e na inclusão de jovens no mundo do trabalho. Seus projetos atuam de forma integrada a diversas outras ações relacionadas às 10 competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando contribuir para uma sociedade mais ética, inclusiva, sustentável e solidária.¹⁰

Por esse motivo, fecharam convênio com vários estados e municípios brasileiros para levar adiante o projeto “Telecurso 2000”, que foi uma grande oportunidade para muitos trabalhadores concluírem a educação básica, pois, na década de 1970, o acesso à educação era difícil, os índices de analfabetismo altíssimos e as oportunidades muito poucas. Nesse caso, a Fundação Roberto Marinho surgiu com o seu pioneirismo em ensino a distância para tentar mudar esses índices, como é descrito, a seguir:

Nos anos 70, o problema de acesso à escola era especialmente crítico: apenas 67% da população em idade escolar no Brasil estava matriculada no ensino fundamental, e 10% no ensino médio (IBGE-PNAD). Diante desse desafio, foi criado, em 1978, o Telecurso, com o objetivo de ampliar o acesso à educação a centenas de milhares de brasileiros, ao levar educação de qualidade pela TV, com uma linguagem, formato e modelo de atuação inovadores. A partir dos anos 90, uma metodologia – que combina o melhor do conhecimento acadêmico na área pedagógica a um conjunto de ações (como formação de professores, acompanhamento e avaliação) – foi desenvolvida a partir do Telecurso para apoiar a solução dos principais desafios da educação brasileira: baixos resultados de aprendizagem, defasagem idade-série, evasão e repetência. Com esta metodologia, o Telecurso passou a ser adotado como política pública em parceria com o Ministério da Educação, governos estaduais e municipais, em escolas públicas de todo país. Desde 1995, 1,6 milhão de estudantes de escolas públicas, que estavam fora da escola ou em defasagem idade-série, foram formados pelo Telecurso em 12 estados do Brasil. Também continuou a ser implementado em ONGs, empresas, associações comunitárias, sindicatos e igrejas de todo o país.¹¹

Podemos verificar, a partir dessa observação, que formas alternativas de ensino, para pessoas que não tinham tempo de frequentar a escola em tempo normal, sempre foi uma preocupação não só de órgãos governamentais, como também de órgãos não governamentais no cumprimento de sua função social. Com isso, o ensino remoto tornou-se novidade para as escolas. Esclarecemos que, não encontramos na literatura uma data específica de origem do termo “ensino remoto”, entretanto, com a evolução e desenvolvimento das tecnologias digitais e das práticas educacionais, o termo vem ganhando espaço, recebendo maior notoriedade quando passou a ser utilizado em virtude da pandemia de Covid-19, em 2019.

Sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, Hack (2011) fala que é muito

¹⁰ Disponível em: frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/.

¹¹ Disponível em: frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/.

importante o processo comunicacional com o uso de múltiplas tecnologias, que se estabelece entre os envolvidos na construção do conhecimento a distância, devendo sempre a instituição que promove essa modalidade refletir sobre dois pontos principais: “a construção do conhecimento a distância – que ocorre com a utilização crítica e criativa das tecnologias disponíveis; a comunicação dialógica – que deve ser a base do processo de ensino e aprendizagem em um sistema de EaD que pretende promover a emancipação dos estudantes” (Hack, 2011, p. 47).

Grande parte do processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD pode ocorrer em espaços físicos compartilhados por alunos e docentes, com apoio de materiais impressos ou em ambientes virtuais, que, segundo Hack (2011, p. 109), requer “recursos dinamizadores” e “elaborados geralmente com o intuito de promover a cooperação”.

3.2.8 As políticas públicas que surgiram a partir da Covid-19

Quando a Covid-19 surgiu, foi alvo de toda a imprensa mundial. Jornais em todo o mundo noticiavam o surgimento desse novo vírus, qualificando-o como mortal, fazendo com que inúmeras medidas de precaução fossem adotadas, conforme podemos ver a partir da declaração:

[...] a OMS declarou a Covid-19 como pandemia em 11 de março de 2020 e instituiu as medidas essenciais para a prevenção e enfrentamento a serem adotadas. Elas incluíam a higienização das mãos com água e sabão sempre que possível e uso de álcool em gel nas situações em que o acesso à água e ao sabão não fosse possível. Também recomendavam evitar tocar olhos, nariz e boca, e proteger as pessoas ao redor ao espirrar ou tossir, com adoção da etiqueta respiratória, pelo uso do cotovelo flexionado ou lenço descartável.⁸ Além disso, a OMS indicou a manutenção da distância social (mínimo de um metro), que se evitassem aglomerações, e a utilização de máscara em caso de quadro gripal ou infecção pela Covid-19, ou se profissional de saúde no atendimento de pacientes suspeitos/infectados. (Olivera; Lucas; Iquiapaza, 2020, p. 3).

Os autores supracitados destacam que a forma de contaminação foi o que mais chamou a atenção dos cientistas, pois acreditava-se, na época, que até mesmo o contato com superfícies contaminadas poderia causar a transmissão de uma carga viral que poderia vir a se desenvolver tendo um hospedeiro humano. Esse fato fez com que vários países, incluindo o Brasil, adotassem medidas de isolamento social, deixando apenas os serviços essenciais com o direito de operar, para que a população não ficasse desassistida durante essa crise em escala mundial, que apontava no horizonte.

As experiências dos países acometidos, bem como a evolução da doença e o número de óbitos no mundo, mostram uma associação entre as medidas de prevenção que foram implementadas pelo estado e governo por meio das autoridades de saúde e o rigor com que essas foram incorporadas pela população, bem como seu impacto no enfrentamento e na progressão dos casos da doença. (...) Esforços das autoridades sanitárias e políticas nos estados no sentido de incentivar a população a permanecer em casa com a finalidade de se conseguir o achatamento da curva e menor circulação do vírus têm sido verificados, bem como a revisão de algumas recomendações. (...). A partir da rápida evolução, estatísticas mundiais consolidadas pela Universidade John Hopkins, nos Estados Unidos, até o dia 18 de abril de 2020, apontam que após 39 dias de reconhecimento pela OMS do surto como uma pandemia, o mundo registrava a marca de 2.317.758 casos e 159.509 óbitos, afetando 185 países e regiões em todo mundo. O total de casos confirmados evoluiu de 100 mil para 200 mil com um intervalo de doze dias; seis dias depois ultrapassou os 400 mil casos, alcançando mais de 800 mil sete dias depois; e passou de 500 mil para 1 milhão em sete dias, e passou os 2 milhões de pessoas infectadas 13 dias depois, evidenciando uma alta velocidade na duplicação do número de casos no contexto mundial. (...) Por outro lado, há que se considerar uma certa diferença na disseminação das infecções em cada país de forma particular, e em todo o mundo. (Olivera; Lucas; Iquiapaza, 2020, p. 3).

Mediante o alto número de óbitos, vários protocolos foram tomados para se conseguir deter a pandemia, de forma que até o Governo do Estado de Pernambuco considerou o surgimento e a contaminação por meio desse vírus como um desastre biológico, o que considerou necessário decretar estado de calamidade pública, conforme podemos verificar o que estabeleceu o Decreto N° 50.900, de 25 de junho de 2021:

Art. 1º Fica mantida a decretação de situação anormal caracterizada como “Estado de Calamidade Pública”, no âmbito do Estado de Pernambuco, em virtude da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, desastre de natureza biológica, causado por epidemia de doenças infecciosas virais (COBRADE 1.5.1.1.0), prorrogada pelo 49.959, de 16 de dezembro de 2020, homologado pela Assembleia Legislativa por meio do Decreto Legislativo nº 195, de 14 de janeiro de 2021. (Pernambuco, 2021e).

Dessa forma, a forma mais eficaz de evitar a contaminação foi evitar o convívio social das pessoas. Os decretos no início da pandemia falavam muito em isolamento social e uso de máscaras, pois eram as únicas formas possíveis de manutenção dos índices de contaminação pela Covid -19 em um nível aceitável.

3.2.9 A adequação às aulas via ensino remoto

A educação no estado parou no início da pandemia, conforme Decreto de 20 de março de 2020, Decreto N° 48.833 (Pernambuco, 2020a), enquanto as instituições de ensino buscavam uma solução para que o ano letivo não ficasse perdido. Era necessário que os estudantes continuassem em contato com a escola mesmo a distância. No entanto, como

argumentou Amante (2021, p. 5) “A desorientação inicial foi um denominador comum em muitas escolas. Com efeito, o processo foi muito repentino e para muitos a ideia de a Escola fechar era algo impensável, ou que, acontecendo, seria por um curto período”.

As atividades presenciais foram suspensas em todas as escolas da rede pública de ensino, iniciando o atendimento aos alunos com atividades remotas, através das plataformas digitais e redes sociais. Além disso, foi realizada a entrega de atividades impressas a domicílio, organizadas pelas Unidades Escolares. A partir daí, um novo desafio foi lançado para a educação: garantir o processo de ensino e aprendizagem com qualidade e equidade para todos, oferecendo uma educação mais justa, igualitária em oportunidades no que diz respeito ao acesso às tecnologias.

Segundo o filósofo e educador Deleuze (1925-1995), em entrevista cedida a Claire Pamet em 1998, intitulada “o abecedário de Gilles Deleuze”, quando perguntado – O que é uma aula?, responde: “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, interesse nenhum”. Com isso, Deleuze afirma que em uma simples aula ocorrem processos fundamentais que elencam áreas socioemocionais e cognitivas do ser humano. Dessa provocação deleusiana nasce um desejo de planejar aulas mais atrativas para os alunos e que eles possam não só entender, mas vivenciá-las em suas práticas e, por que não, se emocionar com a abordagem da forma como o conhecimento os atinge.

O momento atual pressupõe uma série de novas práticas e uma constante transformação na nossa perspectiva de ensino moderno, induzindo a novos processos de educação e o aperfeiçoamento no desempenho e manuseio das tecnologias digitais. Assim, acerca do manuseio das tecnologias, “[...] os alunos estão prontos para a multimídia, os professores em geral não. [...] os professores precisam mudar, mas não sabem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança”. (Moran, 2013, p. 89).

Instalar computadores, utilizar plataformas virtuais, e outros, não garante a inclusão de seus alunos no mundo tecnológico se não acontecerem também mudanças na prática docente, cabendo uma reflexão de quem ensina e de quem aprende. Para Almeida (1987), o balizamento de uma pedagogia para o uso da informática na educação como instrumento de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem exige clareza de sua dimensão e de seus rumos políticos. Ainda relata Almeida (1987): “[...] é um novo domínio da ciência, cuja própria concepção traz embutido o conceito de pluralidade, de inter-relação e de intercâmbio crítico entre diversos saberes e ideias desenvolvida por diferentes pensadores”.

Sobre o que foi exposto, Osório, Meirinhos e Loureir (2020) argumentam que com a pandemia nasceu um novo paradigma – formas diferentes de se pensarem os processos educativos, fortalecendo a busca pela evolução das práticas docentes.

É inovador à medida que novos métodos de ensino centrados na aprendizagem são desenvolvidos, trazem ruptura com as práticas mais tradicionais e ampliam a concepção do uso de tecnologias digitais de modo mais eficaz para a aprendizagem. É uma mudança de paradigma que traz uma mudança de foco no processo educativo. Observando os primeiros anos na educação até o advento da internet e dos recursos digitais, o foco estava no professor como agente do conhecimento e os alunos eram vistos como recetores passivos. No segundo momento, os holofotes mudaram para como o professor estava ensinando o aluno. No terceiro momento, os holofotes são direcionados aos alunos que passam a ser sujeitos ativos para pensarem e promoverem seu próprio aprendizado. (Osório; Meirinhos; Loureir, 2020).

Para Osório, Meirinhos e Loureir (2020), é certo que a pandemia avançou o uso das tecnologias na educação e, para aqueles que se dedicam ao exercício do magistério, permanece a necessidade de abertura para as mudanças que vão surgindo durante toda a sua trajetória. Quebrou-se o paradigma de aulas tradicionais, e os docentes se encontraram em situação de enfrentamento dos novos desafios, algo urgente. Um novo tipo de ‘sala de aula’ estava surgindo e os docentes precisavam se adequar a esta situação nova, não importando a época em que haviam iniciado sua trajetória no ensino.

A pandemia da Covid-19 paralisou o mundo inteiro. As rotinas das pessoas mudaram; novos trabalhos surgiram, alguns ramos de atividade progrediram, outros decretaram o seu fechamento por não conseguirem manter a sua prestação de serviços de maneira remota. A educação teve que parar em um primeiro momento para poder se decidir quais as medidas a serem tomadas para que o ano letivo não ficasse perdido.

O Ensino Remoto foi a solução encontrada pelos governantes, ouvindo-se as organizações que tratam da saúde em âmbito municipal, estadual, federal e mundial, pois buscava-se uma vacina que pudesse ser eficaz para deter o avanço do vírus. Estamos em pleno processo de retomada, a vacinação está sendo feita em todo o país, diminuindo pelo menos o risco de morte pela contaminação com a Covid-19. As escolas, aos poucos, estão lutando para devolver aos estudantes o encantamento pela escola e pelo ensino presencial.

Moreira e Schlemmer (2020) expõem que as mudanças dentro de uma organização vêm acompanhadas de desafios, de necessidades de adaptação, de inovações e de flexibilidade. Principalmente em situações repentinas como a suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia, que obrigou “professores e estudantes migrarem para a realidade on-line, transferindo e transpondo metodologias e práticas docentes típicas dos territórios físicos

de aprendizagem, naquilo que tem sido chamado de ensino remoto de emergência” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 07).

Para e Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021, p. 21), “A evidência marcante desse momento se configura com a transposição de metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço físico geograficamente delimitado pela sala de aula, para o espaço digital de fluxos online, de “conexões em rede”. Com base nas afirmações de Moreira e Schlemmer (2020), e de Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021) acreditamos que pós-pandemia, a educação continuará avançando rumo a uma educação com uma participação digital intensa. Segundo Rech e Pescador (2022),

[...] através do ensino remoto, seja com o uso das tecnologias ou através de formato impresso, torna-se mais difícil para o professor construir junto com seus estudantes o conhecimento. Quem encaminha tudo pronto é o professor. O estudante é apenas um mero receptor e reproduzidor da informação dada. No ensino presencial, ao entrar em uma sala de aula, o professor precisa estar aberto a indagações, curiosidade, questionamentos, inibições dos estudantes, seres críticos e inquietos. (Rech; Pescador, 2022, p. 9).

Nesse contexto, para abalizar essa explanação quanto à devida validação do ensino remoto e suas práticas como meio de transmissão da aprendizagem, as autoras trazem à luz algumas considerações:

Para que a prática educativa se realize de fato, nessa perspectiva, destaca-se a necessidade da presença da mediação do professor estimulando o estudante para entender a importância de ser protagonista no processo de aprendizagem, sentido que necessita buscar e querer cada vez mais aprender a aprender. (Rech; Pescador, 2022, p. 9).

Em que pese o ensino remoto ter sido incorporado de forma emergencial, ante a situação pandêmica, a sua aplicabilidade e/ou aprovação ficou a critério do professor, o qual teve que assumir o papel de mediador, incentivador, organizador de um ambiente digital em busca da participação de todos por intermédio das metodologias e práticas docentes, com a finalidade de acompanhar as mudanças, transformadas repentinamente de presenciais em virtuais.

4 MÉTODO

Neste capítulo de metodologia de pesquisa, abordamos os procedimentos e estratégias adotadas para realizar o estudo sobre os desafios do docente do ensino médio na transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 de forma sistemática e científica. Nesse contexto, são apresentados o tipo de abordagem escolhida para compreender o impacto da mudança no contexto educacional, a coleta e análise dos dados referentes à experiência dos docentes e as técnicas utilizadas para alcançar resultados confiáveis e coerentes com o tema investigado. Esse capítulo é fundamental para garantir a validade e a precisão dos resultados obtidos, proporcionando uma base sólida para a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes nessa transição abrupta e para a construção do conhecimento na área específica de estudo relacionada ao ensino durante a pandemia da Covid-19.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Considerando-se os possíveis impactos vivenciados pelos docentes durante a pandemia da Covid-19, na transição do ensino presencial para o remoto em uma escola da rede pública localizada no interior de Pernambuco, realizamos um estudo retrospectivo, com análise bibliográfica e análise de documentos normativos da escola durante a pandemia, como procedimento de coleta de dados, com vistas a dar sustentação a uma pesquisa empírica, por meio de entrevistas com docentes que estiveram em meio a esse processo. Os documentos normativos foram disponibilizados para o pesquisador pela direção da escola.

Conforme argumenta Stecanela (2007), o objetivo da pesquisa foi descobrir respostas a perguntas, através do emprego de métodos e processos científicos. Tais métodos e processos foram desenvolvidos para aumentar a probabilidade de que as informações obtidas fossem significativas para as perguntas propostas e, além disso, fossem precisas e sem distorções. Certamente, não existe garantia de que qualquer empreendimento de pesquisa apresente, na realidade, informação significativa, precisa e não distorcida. Mas, com a aplicação dos métodos e processos de pesquisa científica, temos maior probabilidade de acerto. O estudo retrospectivo desenvolve a partir de registros do passado, e é seguido adiante a partir daquele momento até o presente.

Para abordar a realidade do professor do ensino médio na transição do ensino presencial para o remoto, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva, com análise de conteúdo como método de análise dos dados. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa aborda a realidade tal como ela é, em seu ambiente natural, trabalhando com seu universo de significados, crenças, valores e atitudes.

Quanto à abordagem, trata-se de uma Pesquisa Qualitativa que, conforme Gerhardt e Silveira (2009) explicam, é o tipo que

[...] que utiliza os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32).

Conforme Minayo (1994), a metodologia é o caminho que delinea uma pesquisa e que mostra como seguir cada etapa, a qual ajuda a construir a realidade abordada. Assim, a partir do tema, adotamos a pesquisa qualitativa por não nos preocuparmos com a quantificação, mas com o significado das respostas. Preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, a pesquisa qualitativa é centrada na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, como bem explicam Gerhardt e Silveira (2009). Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. (Minayo, 2001, p. 14).

A pesquisa qualitativa é, todavia, criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (Minayo, 2001, p. 14). Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois, conforme Gerhardt e Silveira (2009), objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista, e envolve verdades e interesses universais.

E, seguindo o mesmo raciocínio de Gerhardt e Silveira (2009), quanto aos objetivos, considera-se uma pesquisa exploratória, que, cujo propósito consiste em alcançar uma maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais explícito ou construir hipóteses iniciais. Essas pesquisas geralmente englobam: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas

com indivíduos que possuem experiência prática com o problema em questão; e (c) análise de exemplos que auxiliem na compreensão do tema.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa quatro docentes de uma escola pública de um município localizado no interior do estado do Pernambuco. A pesquisa empírica deu-se com quatro docentes de uma escola estadual que oferta o Ensino Médio no sertão do Estado de Pernambuco. Atualmente, a escola atende nos turnos matutino e vespertino, e tem aproximadamente 600 alunos matriculados, entre matrículas regulares e especiais. Há, em média, 20 alunos por sala de aula/período. Ao todo, 18 docentes desenvolvem suas atividades docentes nessa unidade escolar. A escola possui 15 salas, e nenhuma delas é climatizada. Os equipamentos de informática disponíveis são: 15 computadores do tipo *desktop*, 2 computadores do tipo portátil e 20 dispositivos do tipo *tablet*.

O processo de escolha dos docentes para as entrevistas seguiu uma abordagem sistemática e cuidadosa. Inicialmente, um total de 18 docentes foi convidado a participar da pesquisa. Após o convite, explicamos a importância e o objetivo da pesquisa aos professores, explicitando que suas identidades seriam mantidas em sigilo, utilizando pseudônimos ou codinomes durante a divulgação dos resultados. Dentre os 18 (dezoito) docentes convidados, 4 (quatro) deles concordaram em participar das entrevistas, sendo esta a escolha final, baseada no acordo entre os próprios docentes em ter como respondentes, um professor por área do conhecimento, com disponibilidade e interesse manifestado por eles. Dessa forma, a escolha dos docentes para as entrevistas foi realizada de forma cuidadosa, respeitando critérios específicos e buscando garantir a representatividade acordada entre os próprios docentes e a diversidade de experiências.

A participação consentida e o anonimato foram assegurados para que os docentes se sentissem à vontade de compartilhar suas perspectivas de maneira franca e sem constrangimentos, confiantes para a qualidade e confiantes da pesquisa. Após o aceite e assinatura dos Termos de Consentimento Institucional e de Consentimento Livre e Esclarecido, realizamos entrevistas semiestruturadas com os docentes e analisamos as suas respostas.

Conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa, para resguardar as identidades, os participantes foram apresentados com pseudônimos: Marisa, Ana Maria, Iracema e José;

sendo que esses pseudônimos foram utilizados como uma homenagem às tias paternas e ao avô do Pesquisador. Os docentes entrevistados têm entre 8 a 20 anos de trabalho, e idade entre 30 a 43 anos. No quadro que segue temos as informações sobre os docentes que participaram da pesquisa, respondendo voluntariamente às questões propostas, após o agendamento das entrevistas, que constam após o mesmo quadro.

Quadro 4 Docentes participantes da pesquisa

Data da entrevista	Entrevistados	Área de conhecimento
01 junho 2023	Marisa	Linguagens e suas tecnologias
01 junho 2023	Ana Maria	Ciências da Natureza
01 de junho 2023	Iracema	Matemática
01 de junho 2023	José	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram agendadas de forma flexível, respeitando a disponibilidade dos docentes e buscando adequar-se às suas rotinas profissionais. E foram realizadas de maneira presencial, todas no mesmo dia e local, de forma individual, conforme a preferência dos participantes e as circunstâncias vigentes. As informações coletadas foram tratadas com confidencialidade e rigor científico, respeitando as normas éticas de pesquisa.

Depois da etapa de qualificação do Projeto de Pesquisa, fizemos sua submissão ao Comitê de Ética sendo o CAAE **30407520.6.0000.5341** seu número de aprovação. De posse dessa aprovação, agendamos as entrevistas todas para o dia primeiro de junho, nas dependências da escola onde os docentes compõem o quadro docente. A cada um foram esclarecidos: objetivo da pesquisa, direitos dos entrevistados quanto ao sigilo de identificação e dos dados por eles informados via entrevistas, conforme o Apêndice B, em anexo.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Importante retomarmos o contexto da pesquisa. Diante dos desafios pela pandemia da Covid-19, nosso estudo teve como foco investigar os efeitos no processo de ensino e aprendizagem, bem como na vida dos docentes, durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Nosso principal objetivo foi identificar as influências vivenciadas pelos docentes de uma escola da rede pública localizada no interior de Pernambuco durante a pandemia da Covid-19, especialmente no que diz respeito à mudança do ensino presencial para o ensino remoto.

Em relação aos objetivos específicos, nos propusemos a: levantar as legislações e analisar tecnologias/metodologias para o ensino remoto na pandemia da Covid-19; b) compreender impacto do uso de recursos didáticos nas aulas remotas; c) analisar estratégias de planejamento docente para a aplicação de conteúdos na pandemia da Covid-19. Nossa proposta foi fornecer informações relevantes sobre as experiências dos docentes e das estratégias adotadas durante esse momento de transição e adaptação às novas demandas educacionais, confiantes para a reflexão sobre o papel do ensino remoto em tempos de pandemia e suas instruções no processo educativo.

As etapas de coleta e análise de dados segundo Bardin (1977) envolvem um processo sistemático de organização e interpretação das informações coletadas em uma pesquisa qualitativa, especialmente em estudos que utilizam a técnica de análise de conteúdo. Essas etapas são essenciais para tornar os dados mais compreensíveis e permitir a geração de significados relevantes.

De acordo com Bardin (1977), antes da aplicação de entrevistas, antecede um processo de pré-análise. Nessa etapa inicial, o pesquisador se prepara para a coleta de dados, define os objetivos da pesquisa, seleciona os participantes e estabelece os temas ou questões que serão abordados durante as entrevistas. A pré-análise envolve uma imersão no tema de estudo, a familiarização com o contexto e a formulação de questões relevantes para o objetivo da pesquisa. Além disso, também é importante definir os critérios de inclusão e exclusão dos participantes e garantir a ética na condução das entrevistas. A pré-análise é fundamental para orientar o pesquisador durante a coleta dos dados e garantir a qualidade e a relevância das informações obtidas por meio das entrevistas.

Dessa forma, a primeira etapa é a pré-análise, na qual os dados são organizados e preparados para a análise propriamente dita. Nessa fase, ocorre uma leitura detalhada dos materiais coletados, buscando familiaridade com o conteúdo e identificando os elementos que serão objetos de estudo. De acordo com Bardin (1977), a segunda etapa é a exploração do material, na qual os dados são segmentados em unidades de análise, como temas ou categorias. Esse processo requer a coleta dos dados, ou seja, a identificação e atribuição de categorias às unidades de significado identificadas no conteúdo. A terceira etapa é a tratativa dos resultados obtidos, que consiste na interpretação e análise das unidades codificadas. Nessa fase, o pesquisador busca relacionar as unidades de análise e estabelecer inferências e entender com base nos dados coletados.

A última etapa é a inferência e interpretação dos resultados, na qual o pesquisador apresenta suas tentativas a partir da análise dos dados, fundamentando suas interpretações

com base nos achados da pesquisa. Assim, as etapas de coleta e análise de dados, segundo Bardin (1977), são um conjunto de procedimentos que possibilitam a organização e interpretação sistemática dos dados coletados, fornecendo uma base sólida para a compreensão e discussão dos resultados obtidos em uma pesquisa qualitativa.

Seguindo as orientações de Bardin (1977), para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, com o intuito de originar variedade de respostas ou outras questões, com distribuição do tempo para cada área ou assunto, formulando perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas, para evitar respostas dicotômicas (sim/não) e, ainda, com atenção para manter o controle dos objetivos a serem atingidos, a fim de evitar que o entrevistado extrapole o tema proposto.

Após a qualificação, encaminhamos o projeto da dissertação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/UCS e, logo após autorização, foi assinado o Termo de Consentimento Institucional – TCI (Apêndice A), pelo(a) Diretor(a) da escola na qual foram entrevistados os docentes. Ato contínuo, assinados pelos docentes que foram entrevistados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B).

4.3.1 Entrevistas

Conforme Bardin (1977), antes de aplicar as entrevistas, é necessário realizar uma preparação cuidadosa dos dados coletados por meio da pré-análise, garantindo que os materiais estejam organizados e prontos para serem apresentados ao processo de análise de conteúdo. Desse modo, finalizadas as etapas que antecedem a coleta de dados empíricos, realizamos a entrevista semiestruturada na qual, conforme descrevem Gerhardt e Silveira (2009), o pesquisador “organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.”, com roteiro de perguntas formuladas com vistas à entrevista como instrumento para coletas de dados (ver Apêndice C). Os instrumentos utilizados como acessórios para a coleta de dados por meio de entrevista podem ser: câmera do celular, filmadora, gravador, bloco para anotações e outros.

A utilização de diferentes recursos tecnológicos, como câmera do celular, filmadora, gravadora, bloco para anotações e outros, em uma pesquisa científica pode trazer diversas vantagens e contribuir significativamente para a qualidade e eficiência da coleta e análise de dados. Cada um desses recursos desempenha um papel específico e pode ser utilizado de acordo com as necessidades da pesquisa e o tipo de dados a serem coletados. A câmera do

celular e filmadora são úteis para registrar imagens e vídeos que podem ser relevantes para a pesquisa. Essas imagens podem incluir fotografias de objetos de estudo, cenários, eventos ou mesmo entrevistas em formato de vídeo até. O uso da câmera do celular ou de uma filmadora facilita a captura de informações visuais e ajuda a documentar a pesquisa de forma mais detalhada e precisa.

O gravador, que é um recurso tecnológico muito valioso, especialmente quando se trata de colher informações verbais, como entrevistas. Ele permite que o pesquisador registre áudios das inspiradoras com os participantes de forma prática e precisa. Ao utilizar um gravador, o pesquisador pode se concentrar totalmente na interação com os participantes, sem a preocupação de anotar todas as informações manualmente. Essa abordagem é particularmente útil, pois as conversas são extensas e complexas, pois o gravador garante que nenhum detalhe importante seja perdido. Além disso, o uso do gravador contribui para a fidelidade e integridade dos dados, pois possibilita a obtenção de citações diretas e precisas, sem o risco de erros ou interpretações equivocadas. Isso é fundamental para manter a qualidade e validar a pesquisa. Utilizamos o aplicativo de gravação de voz para *smartphone*.

Destacamos que, por questões éticas, optamos pela não identificação do nome da escola investigada e nem dos(s) professores(as) entrevistados(as), identificando-os(as) em nossa pesquisa apenas pela profissão seguida do número, pela ordem de entrevistas.

Ao realizar uma pesquisa científica, especialmente com entrevistas, é comum utilizar pseudônimos ou codinomes para preservar a identidade dos participantes. Isso ocorre para garantir o anonimato e a confidencialidade dos tratados. Ao usarmos o termo “Professor” em vez do nome real do/a entrevistado/a, protegemos a identidade e a privacidade das pessoas que nos forneceram informações para a pesquisa. Essa prática é uma forma ética e responsável de conduzir a pesquisa, respeitando os princípios de proteção aos direitos e bem-estar dos participantes. O anonimato ajuda a evitar que os participantes se sintam reconhecidos ou expostos e, portanto, aumenta a probabilidade de que eles compartilhem suas perspectivas de forma honesta e aberta.

Segundo Minayo (1994), as entrevistas podem fornecer dados primários, a partir das informações que são diretamente construídas no diálogo do pesquisador com o entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. As entrevistas semiestruturadas seguirão um roteiro, conforme esboço disponível no Apêndice C.

Após a qualificação, encaminhamos o presente projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/UCS e, logo após autorização, foi assinado o Termo de Consentimento Institucional – TCI (Apêndice A), pelo(a) Diretor(a) da escola na qual foram

entrevistados os docentes. Ato contínuo, assinados pelos docentes que foram entrevistados o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B).

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme **Parecer n. 6.080.385**, datado 25 de maio de 2023, nos dirigimos à escola localizada no interior de Pernambuco com uma Carta Convite (ver Apêndice D) esclarecendo aos Docentes que participariam voluntariamente da pesquisa respondendo à entrevista semiestruturada, respondendo às perguntas contidas no roteiro de perguntas. Esclarecemos também, que a aplicação das entrevistas seria no formato individual, em uma sala reservada, cedida com prévia anuência da direção da escola, exclusivamente para as entrevistas, sem interrupção ou presença de terceiros, sendo gravadas pelo pesquisador, utilizando-se um aplicativo de gravação de voz para *smartphone*, sendo posteriormente os arquivos salvos em um HD externo para posterior transcrição.

Esclarecemos que esses arquivos, conforme informado no TCLE (ver Apêndice B), seriam acessados exclusivamente pelo pesquisador para fins deste estudo e publicações acadêmicas decorrentes e, depois de cinco anos, serão deletados.

Ao todo foram entrevistados quatro professores, que concordaram em participar voluntariamente da pesquisa, respondendo à entrevista, previamente agendada. É um entrevistado por área do conhecimento, conforme acordado entre os professores. As entrevistas foram realizadas de forma individual, seguindo um roteiro de perguntas semiestruturado, que contou com três tópicos de perguntas: Práticas docentes antes da Pandemia do Covid-19; Práticas docentes após o Decreto de Pandemia da Covid-19; Práticas docentes no “pós-pandemia” (ano 2022).

Depois de cada entrevista, recorremos à etapa da transcrição, atividade para a qual foi utilizado o *Reshape* (programa de inteligência artificial). Em um primeiro momento, a transcrição foi literal, na qual consideramos todas as falas reproduzidas, incluindo-se os vícios de fala, como “né”. Passamos então à segunda etapa, que foi o refinamento da transcrição, com a omissão dos vícios de fala, por não serem relevantes no contexto, tais como “né”, “hum”, “e aí”, “certo” e outros congêneres, e palavras muito repetidas em uma mesma resposta, como “a gente”, “então”. Buscamos, assim, a informação mais objetiva de cada pergunta e resposta. Optamos por não se refinar a transcrição para a linguagem mais formal,

para que a essência de cada entrevistado permanecesse implícita nas respostas.

Após a transcrição das entrevistas para a coleta dos dados, iniciamos a Análise de Conteúdo. Com as transcrições das entrevistas, as organizamos para a análise. Bardin (1977) define Análise de Conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Com base na definição de Bardin (1977), registramos as percepções que surgiram ao longo das entrevistas, tanto as orais, como as gestuais. Esses registros foram possíveis, pois aplicamos a entrevista de forma individualizada, conforme a disponibilidade dos docentes que concordaram em participar voluntariamente da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A categorização dos dados das entrevista deu-se de forma tal a responder aos objetivos propostos em nossa pesquisa: a) Realizar o levantamento das legislações e analisar tecnologias/metodologias para o ensino remoto na pandemia da Covid-19; b) Analisar o planejamento das práticas docentes para a aplicação de conteúdos durante a pandemia da Covid-19; c) Compreender as repercussões dos recursos didáticos nas aulas remotas.

Segundo Bardin (1977), as categorias podem ser identificadas por meio da identificação de palavras-chave, expressões recorrentes, temas ou ideias que se repetem ao longo do material. A mesma autora explica que a identificação das categorias de análise é um processo complexo que requer sensibilidade e discernimento por parte do pesquisador, que precisa estar aberto a novas descobertas e ajustar as categorias conforme a análise avançada, garantindo que elas abarquem todos os aspectos relevantes do material e possibilidade de uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado. Nesse contexto, seguindo as fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (2006), passamos à leitura atenta das transcrições, tendo em mente os objetivos específicos traçados para o estudo. Assim, foi possível codificar as respostas e identificar as categorias e subcategorias de análise.

As quatro entrevistas apresentam um padrão de categorias e subcategorias comuns, focando nas práticas docentes antes, durante e após a pandemia do Covid-19. Isso sugere que esses foram relevantes e recorrentes nas experiências dos docentes durante esse período. Com base nas categorias e subcategorias encontradas nas entrevistas com os Docentes, podemos identificar as seguintes categorias e subcategorias em comum.

A partir do quadro que segue (Quadro 5), apresentamos a análise organizada por categoria. Para Bardin (1977), ao agrupar os dados em categorias, é possível obter uma visão mais clara e objetiva do conteúdo, tornando a interpretação mais sistemática e robusta. Além disso, as categorias possibilitam a comparação entre diferentes unidades de análise, permitindo inferências e generalizações a partir dos resultados obtidos.

Quadro 5 Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
1. Práticas docentes antes da pandemia.	1.1 Planejamento e recursos utilizados em aula 1.2 Interação com os alunos 1.3 Avaliação das atividades
2. Práticas docentes após o Decreto da Pandemia da Covid-19	2.1 Dificuldades tecnológicas: envolve situações como a dificuldade com o acesso à internet, adaptação das aulas ao ensino remoto; utilização das tecnologias. 2.2 Dificuldades pedagógicas: envolve situações como a interação com os alunos; avaliação das atividades no ensino remoto; acesso aos cursos de capacitação.
3. Práticas docentes no pós-pandemia (2022)	3.1 Mudança na interação com os alunos no retorno presencial 3.2 Alteração na forma de ministrar as aulas após a pandemia 3.3. Comparação do planejamento dos professores durante e após a pandemia.

Fonte: O autor (2023).

5.1 PRÁTICAS DOCENTES ANTES DA PANDEMIA

A partir das respostas dos entrevistados, com relação à Categoria 1 – Práticas docentes antes da pandemia, identificamos três subcategorias: Planejamento e recursos utilizados em aula; Interação com os alunos; Avaliação das atividades.

5.1.1 Planejamento e recursos utilizados em aula

Antes da pandemia, as práticas docentes no contexto educacional brasileiro foram alvo de estudos e reflexões por parte de diversos autores, entre eles Moran (2017), Santos (2015), Freire (2008), Hoffmann (2009). Como exemplo, é possível mencionar que a utilização de recursos em sala de aula foi explorada por Santos (2015, p. 32), que destacou a importância de recursos didáticos variados, como livros, materiais audiovisuais e tecnológicos, para promover a interatividade e a compreensão dos conteúdos pelos alunos. A elaboração do plano de aula foi abordada por Freire (2008, p. 45), enfatizando cuidados a necessidade de planejamento, com objetivos claros, metodologias incorporadas e estimativas formativas para garantir uma aprendizagem significativa.

A utilização de tecnologias digitais na educação foi amplamente difundida por Moran (2017, p. 68), que afirmou como a incorporação de recursos tecnológicos pode ampliar o acesso ao conhecimento, estimule a criatividade e a autonomia dos estudantes, desde que combinou a uma pedagogia inovadora. A interação com os alunos ganhou destaque nas obras

de Freire (1996, p. 72), que defendeu a importância do diálogo e da escuta atenta do educador para compreender as necessidades e potencialidades dos alunos, promovendo uma relação mais significativa e colaborativa na sala de aula. Por fim, a avaliação das atividades foi abordada por Hoffmann (2009, p. 91), enfatizando o encorajamento de uma avaliação contínua e formativa, que considera diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos, indo além das notas simples recebidas, e que seja um instrumento para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à utilização de recursos em sala de aula antes da pandemia, os docentes entrevistados concordaram que antes da pandemia, as práticas docentes incluíam a utilização de recursos variados em sala de aula (analógicos e digitais, como a lousa digital), tais como pincel, quadro branco, *data show*, *slides*, filmes, livro didático, apostilas e fichas de exercícios, documentários e até trechos de seriados relacionados ao conteúdo em questão. Isso pode ser percebido nas falas das Professoras, quando afirmam que:

Ana Maria: Eram aulas presenciais com uso de livro, muito livro e cópia em caderno, exercícios e já tinha aulas práticas já. Utilizava quadro e utilizava aulas práticas porque aqui eles têm aula de física experimental. As aulas, presencialmente, sempre. No laboratório ou na sala de aula mesmo. Assim, a coisa mais tecnológica que a gente tinha era o Lego, que é para a construção de robôs. A tecnologia. Lógico, já tinha o Datashow e os Legos mesmo.

Iracema: Antes da pandemia normalmente a gente trabalhava mais com a questão do quadro branco, a questão do pincel, que é minha área de atuação em matemática. O livro, sempre gostei de trabalhar com jogos, materiais práticos. E no período da pandemia não teve como exercer essa prática dessa maneira.

Embora a lousa digital e o quadro branco sejam usados em ambientes educacionais para escrever e apresentar conteúdo, eles diferem em suas características e funcionalidades. O quadro branco é uma superfície lisa e branca que permite escrever com marcadores especiais e apagar facilmente o conteúdo com um apagador. É uma evolução do antigo quadro negro de giz. Já a lousa digital é uma tecnologia mais avançada, é uma superfície interativa que pode exibir conteúdos digitais, como textos, imagens, vídeos e aplicativos educacionais, podendo os docentes interagirem com o conteúdo usando uma caneta ou o toque dos dedos, proporcionando uma experiência mais dinâmica e imersiva para os alunos. As lousas digitais podem ser conectadas a dispositivos eletrônicos, como computadores e *tablets*, permitindo o acesso a uma ampla variedade de recursos educacionais *online*.

Já em relação à elaboração do plano de aula antes da pandemia, eles destacaram a importância de elaborar o plano de aula com antecipação, para fornecer aos alunos um conhecimento prévio sobre o assunto que seria especificado, permitindo-lhes pesquisar e se

preparar previamente para a aula. Dessa forma, durante a aula, os docentes aprofundavam o conteúdo planejado, e também elaboravam o plano de aula com a utilização do livro didático, com apostilas e fichas de exercício. Podemos relacionar essa preocupação dos docentes com a abordagem de “Aula Invertida” no contexto educacional, porque essa metodologia, conforme explica Vilanova (2021), consiste em disponibilizar os materiais de estudo (vídeos, textos, atividades e outros), aos alunos antecipadamente, para que eles possam se preparar e adquirir conhecimentos prévios sobre o assunto a serem efetivamente em sala de aula.

Sobre a utilização de tecnologias digitais antes da pandemia, os participantes da pesquisa mencionaram que as tecnologias eram utilizadas em sala de aula, com acesso a *data show*, computadores e *internet* disponibilizados pelo governo do estado. No entanto, nem todas as salas tinham acesso à *internet*, o que às vezes limitava o uso de certos recursos, como documentários *online*. O governo do estado ofereceu capacitações para aperfeiçoamento no uso dessas tecnologias. As tecnologias digitais de ensino existiam, mas não eram amplamente utilizadas, de acordo com os entrevistados. Entretanto, um dos docentes entrevistados afirmou que no período anterior à pandemia, não foram promovidos cursos, oficinas ou manuais para o aperfeiçoamento no uso de tecnologias, e que esforços nesse sentido aconteceram somente com a pandemia. Isso pode ser percebido no seguinte trecho da entrevista:

Marisa: Não, a gente nunca teve nada muito específico. As práticas que a gente desenvolveu em sala de aula já eram baseadas nos nossos conhecimentos, de vida mesmo, conhecimentos prévios. E também não era, como eu disse, nada muito intenso. Eram tecnologias, um data show, um vídeo, coisas mais básicas mesmo. [...] A interação em sala, bem diferente. Exatamente, o aluno, nas aulas presenciais, ele fica mais à vontade para perguntar, para questionar, ele interage com o colega. Como é que eu posso dizer? Mais participativo, porque é olho no olho.

Considerando as perspectivas de Lévy (2019) e Moran (2017), podemos observar a proteção da utilização das tecnologias digitais no contexto educacional e sua evolução antes e durante a pandemia. Lévy (2019) ressalta a importância das tecnologias digitais como ferramentas que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, permitindo novas formas de interação, colaboração e acesso ao conhecimento. No trecho da entrevista, fica evidente que, antes da pandemia, as tecnologias digitais de ensino, como *data show* e vídeos, eram utilizadas em sala de aula, embora não de forma tão intensa ou ampla. O acesso a essas tecnologias era viabilizado pelo governo do estado, que disponibilizava equipamentos como computadores e acesso à *internet*.

Nem todas as salas de aula tinham acesso à *internet*, o que limitava o uso de certos recursos, como documentários online, prejudicando a experiência de aprendizado dos alunos.

Essa situação destaca a necessidade de um maior investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas para garantir a efetiva utilização das tecnologias digitais no ensino. Além disso, Marisa relata que, antes da pandemia, não foram promovidos cursos, oficinas ou manuais para o aprimoramento no uso de tecnologias. Isso corrobora com a visão de Moran (2017) sobre a importância da formação de docentes para o uso efetivo das tecnologias no contexto educacional. Com a capacitação adequada, os docentes podem explorar todo o potencial das tecnologias digitais, tornando suas aulas mais dinâmicas, interativas e enriquecedoras.

5.1.2 Interação com os alunos

Em relação à interação em sala de aula, Marisa menciona que, nas aulas presenciais, os alunos ficavam mais à vontade para perguntar, questionar e interagir com os colegas, destacando o ‘olho no olho’. Essa interação presencial é valorizada por Moran (2017), como fundamental para criar um ambiente de aprendizagem participativo e colaborativo.

A análise dessa subcategoria à luz das perspectivas de Lévy (2019) e Moran (2017) evidencia a importância das tecnologias digitais no processo educacional, a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação de professores, bem como o valor da interação presencial para o sucesso do ensino-aprendizagem. Além disso, remete a considerar que o enriquecimento trazido pelas tecnologias digitais nas práticas docentes somado à interação entre docentes e alunos, podem potencializar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e até emocionais dos alunos. Trata-se de uma abordagem integrada e equilibrada a ser cada dia mais experienciada pelos docentes e alunos.

Em relação à interação com os alunos antes da pandemia, os docentes entrevistados concordaram que antes da pandemia, a interação entre professor e alunos conforme seguia o padrão tradicional do ensino presencial em sala de aula – como explicitou a Iracema, de forma direta, individual, em duplas e com atividades em equipe, destacando-se a importâncias da “entrosação” (termo usado pela Iracema) em a turma, dependendo da atividade proposta. Nesse contexto, trazemos as falas de dois entrevistados:

Marisa: A interação em sala, bem diferente. Exatamente, o aluno, nas aulas presenciais, ele fica mais à vontade para perguntar, para questionar, ele interage com o colega. Como é que eu posso dizer? Mais participativo, porque é olho no olho.

Ana Maria: A interação era boa porque o feedback era imediato. A gente sabia exatamente se o aluno estava prestando atenção, se ele estava presente ou não, se ele tinha entendido através da resolução dos exercícios em sala de aula.

Iracema: [...] eu tive que adequar aquele assunto que ele era mais, como é que eu posso dizer, tradicional, entre aspas, não atender ser tradicional, mas era de matemática, é cálculo, é treinar, é caderno. É olhar se o aluno está fazendo direitinho, botando-o para treinar, porque a matemática tem que ser prática, não pode ser só teoria. Durante a pandemia, essa prática teve que ser modificada, com desafios, com questionamentos, com interação de histórias do dia a dia. Às vezes eu trazia uma pergunta, uma análise base de algum conceito que tinha do dia. Às vezes eu pegava a manchete que saía no jornal e dizia, vamos analisar. Como é que a gente resolveria determinado problema? Para tentar trazê-lo um pouquinho à matemática de uma forma menos chata, virtualmente falando. [...] Normalmente, dependendo do dia, a gente tinha um contato muito direto, aluno individual, às vezes em duplas, atividades em equipe. Tinha uma entrosação entre a turma normalmente dependendo da atividade a ser realizada.

Moran (2017) destaca a importância da interação e do diálogo no processo educacional. Na descrição das professoras entrevistadas, é possível perceber que, antes da pandemia, a interação seguiu um padrão tradicional de ensino presencial em sala de aula. As professoras mencionam que a interação ocorria de forma direta, individual, em duplas e com atividades em equipe. Esse tipo de interação, como menciona Moran (2017), possibilita que os alunos se sintam à vontade para perguntar, questionar e participar ativamente das aulas, criando um ambiente de aprendizagem mais envolvente e colaborativo.

No entanto, com a chegada da pandemia e a transição para o ensino remoto durante a pandemia, a interação precisou ser adaptada. Iracema relata como teve que modificar suas práticas, buscando formas de engajar os alunos virtualmente. Essa mudança também está relacionada aos princípios destacados por Arroyo (2015) sobre a importância de trazer histórias do dia a dia, desafios e questionamentos para tornar o aprendizado mais significativo.

As estratégias mencionadas pela Iracema, como utilizar notícias de jornal e aplicar o aprendizado de matemática em contextos mais reais, mostram uma abordagem de aprendizagem ativa e contextualizada, informada às ideias de Moran (2017) e Arroyo (2015). Essa abordagem busca tornar o ensino mais interessante e menos chato, mesmo em um ambiente virtual. As respostas mostram uma reflexão sobre a interação no ensino presencial e a necessidade de adaptação durante a pandemia, buscando manter a qualidade da educação e o engajamento dos alunos por meio de estratégias inovadoras e contextualizadas, em consonância com as ideias de Moran (2017) e Arroyo (2015).

5.1.3 Avaliação das atividades

Quanto à avaliação das atividades antes da pandemia, os docentes participantes da pesquisa concordaram que as atividades dos alunos foram avaliadas principalmente através de vias escritas, como textos e perguntas, e também por meio do uso do livro didático. E afirmam que também avaliavam seus alunos por meio de atividades de casa, fichas de exercício, prova bimestral e apresentações de trabalhos em oficinas específicas das disciplinas que ministram, bem como pela participação oral. A fala da Iracema deixa claro que as oportunidades e formas de entrosamento e avaliação das atividades eram mais amplas:

Iracema: Antes da pandemia, não. Após pandemia, houve alguns. [interação] Normalmente, dependendo do dia, a gente tinha um contato muito direto, aluno individual, às vezes em duplas, atividades em equipe. Tinha uma entrosação entre a turma normalmente dependendo da atividade a ser realizada. A interação com os alunos era essa, que eles trabalhavam em duplas, em equipes, e que a gente tirava as dúvidas direto do aluno, a forma que ele estava entendendo, se ele não estava entendendo. Tinha uma parte trabalhada chamada de nivelamento de matemática, para aquele aluno que tinha mais dificuldade com a matemática tentar equiparar, para que todos ficassem no mesmo nível de ensino. [avaliação] Normalmente, atividades de casa, de classe, ficha de exercício, prova bimestral, entre as apresentações de trabalhos de oficina de matemática.

A análise das respostas e das referências revela a importância da utilização de recursos tecnológicos digitais no contexto educacional, especialmente durante a pandemia de Covid-19, quando o ensino remoto se tornou uma realidade para muitos professores. A pesquisa de Valente e Almeida (2016) destaca que os docentes já faziam uso de tecnologias básicas em sala de aula, como *data show* e vídeo, indicando uma tendência anterior à adoção desses recursos.

A pesquisa de Oliveira e Pontuschka (2021) traz narrativas de docentes em uma escola pública, evidenciando as dificuldades iniciais com a adaptação ao ensino remoto, especialmente no que diz respeito à gravação de aulas. Essa mudança brusca no formato de ensino é mencionada também por Valente e Almeida (2016), que destacam a necessidade de capacitação dos docentes para lidar com as tecnologias educacionais.

Em relação à avaliação das atividades no ensino remoto antes da pandemia, os docentes participantes da pesquisa adotaram principalmente atividades avaliativas escritas, como textos e perguntas descritivas. Apesar da opção por ensino remoto não caracterizar um contexto de Educação a Distância, parece-nos possível encontrar respaldo em Barros e Primi (2019). Esses autores discutem os desafios da avaliação educacional no contexto da Educação a Distância e, entre os desafios identificados por eles, podemos encontrar algumas

semelhanças com o que ocorreu durante o ensino remoto, especialmente quando a pandemia da Covid-19 obrigou muitas instituições a adotarem o ensino remoto emergencial.

Uma das semelhanças entre os dois contextos está relacionada à utilização de tecnologias digitais como meio de condução como estimativas. Tanto na EaD quanto no ensino remoto, os docentes precisaram recorrer a recursos *online* para a aplicação e a correção das atividades avaliativas, o que incluiu o uso de plataformas educacionais, ferramentas de videoconferência, formulários online, entre outros recursos que permitiram a interação e a avaliação dos alunos à distância.

A formação continuada de docentes em relação às tecnologias digitais é abordada por Alves e Alves (2017). Essa formação se mostrou essencial para o uso eficiente das tecnologias no ensino remoto, como destacado na fala de Marisa no segmento analisado. A pesquisa e as referências ressaltam a importância de preparar os docentes para o uso de tecnologias no contexto educacional, especialmente em situações de transição para o ensino remoto. Além disso, evidenciam a proteção da interação presencial em sala de aula para a compreensão dos conteúdos e o engajamento dos alunos. Dessa forma, parece-nos um modelo híbrido que combina o uso de tecnologias com presenças confortáveis pode ser mais eficaz para proporcionar uma educação de qualidade, adaptando-se aos desafios e avanços tecnológicos.

5.2 PRÁTICAS DOCENTES APÓS O DECRETO DE PANDEMIA DA COVID-19

A partir das respostas dos entrevistados, em relação à Categoria 2 – práticas docentes durante a pandemia, identificamos 2 subcategorias: (1) dificuldades tecnológicas: envolve situações como a dificuldade com o acesso à internet, adaptação das aulas ao ensino remoto; utilização das tecnologias; (2) dificuldades pedagógicas: envolve situações como a interação com os alunos; avaliação das atividades no ensino remoto; acesso aos cursos de capacitação.

5.2.1 Dificuldades tecnológicas

Os docentes afirmaram que enfrentaram poucas dificuldades iniciais com a *internet*, pois logo após o decreto de pandemia, o governo do estado providenciou auxílio para que eles pudessem pagar a mensalidade da internet. No entanto, a dificuldade de acesso por parte dos alunos durante a pandemia. Houve dificuldades iniciais com a adaptação ao ensino remoto e a gravação de aulas, mas depois passaram a ministrar aulas ao vivo. Um dos problemas estava

relacionado à privacidade dos alunos e do professor, pois ambos entravam sem querer nos ambientes um do outro durante as aulas remotas.

José: Nós tivemos uma dificuldade inicial que foi a questão da internet, não essencialmente por parte dos professores, até porque logo depois do decreto o governo do estado providenciou auxílio para que o professor pudesse assim pagar a mensalidade da internet. Mas mesmo com isso já pagávamos antes porque a gente já obtinha esse acesso. Nós encontramos a principal dificuldade foi em relação ao acesso por parte dos alunos. Muitos de zona rural. Temos um público um tanto quanto diversificado em relação ao poder econômico. Temos aqueles alunos que têm um poder aquisitivo um tanto quanto bom, mas também, alunos que têm uma realidade financeira bem defasada, que isso muitas vezes impossibilitou tanto o acesso à internet, por conta da realidade financeira, ou então por conta da realidade local onde ele residia, ou até mesmo por questões de problemas familiares, de não terem locais adequados para assistirem às aulas, participarem das aulas.

A questão do acesso à internet por alunos de diferentes realidades geográficas já foi abordada em estudos anteriores. De acordo com Valente e Almeida (2016), o acesso à internet e a disponibilidade de infraestrutura tecnológica ainda são desafios a serem enfrentados no Brasil, principalmente para garantir a equidade no acesso à educação digital.

Em 17 de junho de 2021 o Decreto nº 50.873 regulamentou a Lei nº 17.322, de 15 de junho de 2021, autorizando a “Inclusão Digital dos Profissionais da Rede Estadual de Ensino” com o objetivo de abrandar os efeitos da pandemia. A adesão foi voluntária, conforme Artigo 2 desta Lei, cabendo ao profissional da educação efetivo, o cadastramento prévio para aderir esta ação, a partir do qual receberia recursos para a conectividade e o crédito para aquisição de *notebook* ou outro tipo de terminal portátil, podendo optar por ambos ou por um deles (Alepe Legis, 2021).

A fala de José deixa claro o quão desigual parece ser o acesso de parte dos alunos às tecnologias digitais, demonstrando que as condições financeiras deles pode ser a causa dessa limitação. E, ao provisionar o pagamento da internet para os professores, o governo garante somente isso, ainda que represente uma garantia necessária. Quanto à garantia da privacidade, seja dos professores e/ou de seus alunos, é uma preocupação natural, pessoal de cada um.

A adaptação das aulas para o ensino remoto aconteceu, segundo os docentes entrevistados, com o uso de slides, PDFs e outros documentos digitais projetados em suas telas para os alunos. A principal plataforma utilizada foi o Google Meet, que permitiu realizar uma hora ou mais de aula. A esse respeito, quando o pesquisador lhe perguntou se percebeu alguma mudança em ministrar as aulas no ensino remoto, Ana Maria afirmou:

Ana Maria: *Mudou totalmente. Saiu de uma realidade que a gente estava habituada, o novo assustou um pouquinho. Lembro como se fosse hoje, disseram, você vai ter que gravar algumas aulas para ser transferida para os alunos. Eu disse, como assim, gravar a aula? Nossa, a tecnologia eu utilizava, mas não em gravação. Voltamos em estúdio para poder preparar a aula e foi um susto. Um belo dia, acho que uns três, quatro dias depois, não precisa mais gravar a aula, graças a Deus. Não vai mais precisar gravar, agora vai ser ao vivo. Piorou a situação, mas foi um choque de realidade muito grande. Eu montei uma sala de aula dentro da minha biblioteca em casa. Eu tinha que estar com o computador conectado, com a câmera de frente, com o celular do lado para estar gravando áudio e interagindo com os alunos. Entrando no ambiente da casa do aluno sem querer querendo e o aluno entrando no ambiente lá de casa sem querer querendo também.*

A transição para o ensino remoto dos docentes precisou de uma adaptação rápida e significativa. Esse processo de adaptação também foi mencionado por Oliveira e Pontuschka (2021), que enfatizam a necessidade de os docentes se familiarizarem com as ferramentas tecnológicas e desenvolverem novas competências pedagógicas para o ensino remoto, tais como o domínio das tecnologias educacionais, a adaptação de materiais didáticos, o planejamento flexível e criativo - considerando as particularidades do ambiente digital e as necessidades dos alunos -, a comunicação eficaz – como expressar ideias de forma clara e objetiva em mensagens, fóruns de discussão e e-mails –, empatia e sensibilidade. Essas são algumas das competências pedagógicas essenciais que Oliveira e Pontuschka (2021) apontam como fundamentais para o sucesso do ensino remoto, que é nosso objeto de análise. O desenvolvimento dessas habilidades permite que os docentes enfrentem os desafios do ambiente virtual, promovam um ensino de qualidade e proporcionem uma experiência significativa de aprendizagem para os alunos.

5.2.2 Dificuldades pedagógicas

Para melhorar a comunicação e a interação com os alunos no ensino remoto, alguns docentes adquiriram mesa digitalizadora ou *tablets* com suporte à caneta. No início, houve uma participação assídua dos alunos que tinham acesso à internet. Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021, p. 14) explicam que, “ao imergir no espaço online, o professor é projetado para um novo território onde o docente precisa aprender a habitar e a se comunicar”. E a comunicação é primordial. Com o prolongamento da pandemia, a participação dos alunos foi ficando reduzida. A interação com os alunos acontecia principalmente através das plataformas de comunicação *online*, como *WhatsApp* e a plataforma do *Google* utilizada para enviar atividades. Ainda sobre a interação com os alunos, apresentamos a resposta de José:

José: Na maioria das vezes foi produtiva, porque no início nós tínhamos uma participação bem assídua daqueles que tinham acesso à internet. Em uma turma, por exemplo, de terceiro ano do ensino médio, inicialmente nós tínhamos faixa de 40 alunos, 30 participavam, 30 a 32 era a média. Então você tem uma participação aceitável nas aulas. Mas depois que a pandemia começou a se prolongar, nós tivemos uma redução da participação dos alunos. O principal problema em relação à participação deles dentro da aula era o fato deles se sentirem incomodados a ligarem as câmeras ou então até mesmo falar para tirar dúvidas, ou porque a casa estava assistindo aula em um local inadequado, ou então porque tinha muito barulho na casa. A gente não sabe os principais motivos deles.

No ensino remoto, o engajamento dos alunos é essencial para o processo de aprendizagem, mas pode ser mais difícil de ser alcançado, exigindo novas estratégias por parte dos educadores. O prolongamento da pandemia levou a uma redução na participação dos alunos durante as aulas virtuais, e a questão da privacidade foi considerado como um dos possíveis motivos para a falta de interação. Essa falta de interação pode ser problemática, como apontado por Coll, Monereo e Mauri (2010), que defendem que a interação presencial é mais efetiva para o engajamento dos alunos.

Sobre a avaliação das atividades no ensino remoto, os docentes entrevistados expuseram que as atividades foram avaliadas principalmente por meio de formulários *online*, como o *Google Forms*. Algumas questões eram de múltipla escolha, e outras questões eram abertas que exigiam correção manual. Alguns docentes recebiam as respostas das avaliações via *WhatsApp*. Ana Maria também fazia perguntas aleatórias durante as aulas para verificar o entendimento dos alunos. Esse formato de avaliação pode ser mais ágil e prático, mas também pode trazer limitações. Segundo Barros e Primi (2019), a avaliação deve ser meticulosa para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, levando em conta as características específicas desse contexto.

Em relação à utilização de tecnologias digitais no ensino remoto, além do *Google Forms*, os docentes afirmam que foram utilizadas outras tecnologias, como o *Google Meet*, *Zoom* e *Google Docs*. Também houve o uso de uma lousa digital integrada ao *Meet* para melhor interação com os alunos, como afirmou o José. Foram utilizadas várias tecnologias, incluindo computador com câmera, celular para gravação de áudio e visualização dos alunos, e *slides*. Seguem as falas dos entrevistados em relação a como aconteciam as aulas no período de aulas remotas:

Iracema: Essa questão da utilização foram muitas. Desde a utilização do computador, com a câmera em si, com o celular, porque no começo tinha aquela dificuldade de gravar áudio e ao mesmo tempo vídeo. Eu queria estar vendo meus slides passando, porque eu trabalhava com slides, mas eu queria estar vendo meu aluno, como é que ele estava se comportando. Eu utilizava normalmente as duas coisas, era o computador de frente e o celular na lateral, para poder visualizar

eles.

José: Google Forms, Google Meet, Zoom, Google Docs, que propiciavam a gente fazer o preenchimento de planilhas ou até mesmo documentos em Word de forma online, que o aluno poderia ir em casa preencher e praticamente instantaneamente estava disponível para que eu pudesse observar. Nós tínhamos também o aplicativo do Google, que é integrado ao Meet, que ele possibilitava uma espécie de lousa digital.

Os docentes fizeram uso de várias tecnologias no ensino remoto, como Google Meet[®], Zoom[®], Google Docs[®] e lousa digital integrada ao Meet[®]. Essa diversificação tecnológica foi uma tentativa de tornar o ensino mais dinâmico e interativo. No entanto, a aquisição de novas tecnologias pode gerar desafios adicionais, como a necessidade de adaptação e treinamento. Segundo Coll, Monereo e Mauri (2010), o uso correto das tecnologias requer um conhecimento pedagógico aprofundado para integrá-las de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem, no entanto, a situação provocada pela pandemia não permitiu tempo hábil para que esse conhecimento fosse construído. A diversificação tecnológica foi uma resposta dos docentes à necessidade de adaptar suas práticas docentes para o ambiente virtual durante o período de aulas remotas bem como para promover uma maior interação com os alunos durante as aulas virtuais.

A Iracema menciona o desafio de acompanhar os *slides* e, ao mesmo tempo, visualizar os alunos, o que ilustra as necessárias para tornar o ensino remoto mais próximo do ambiente presencial. E José deixa claro em sua fala a tentativa de promover uma avaliação contínua e uma maior interatividade durante as aulas. Embora a diversificação tecnológica possa proporcionar benefícios em termos de interação e flexibilidade, é importante considerar que a adoção de novas tecnologias pode apresentar desafios adicionais, como a necessidade de adaptação rápida e de treinamento para o uso eficiente das ferramentas. Isso pode ter impactos no planejamento e no desenvolvimento das aulas, bem como no domínio pedagógico das tecnologias.

O uso correto das tecnologias requer um conhecimento pedagógico aprofundado, o qual pode não ter sido totalmente desenvolvido devido à transição rápida para o ensino remoto durante a pandemia, sendo fundamental o suporte e a formação contínua aos docentes para garantir uma integração significativa e efetiva das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, como sugere Nóvoa (1992), ao afirmar que

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das

escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. (Nóvoa, 1992, p. 20).

Quanto às capacitações e cursos para uso de tecnologias no ensino remoto, os docentes receberam capacitações por meio da plataforma EducaPE, com duração de até seis meses. Foram oferecidos de forma não obrigatória (conforme afirmação de Ana Maria) cursos sobre tecnologias da educação, novas ferramentas e metodologias complementares ao ensino remoto. Em controvérsia, Marisa afirmou que durante o período inicial da pandemia não foram promovidos cursos, oficinas ou manuais específicos para o uso dessas tecnologias no ensino remoto, e os docentes precisaram buscar conhecimento por conta própria para lidar com a nova metodologia de ensino à distância. Desse modo, ficou claro que não houve convocação para as capacitações, mas sim, a oferta para aqueles docentes que quisessem fazê-las.

Nenhum decreto foi encontrado a respeito de capacitações para os docentes no período deste nosso estudo. No entanto, mesmo que esse apoio à capacitação dos docentes não tenha ocorrido via decreto, sabe-se que, durante a pandemia o governo do estado passou a oferecer cursos de capacitação voltados ao uso das tecnologias digitais. Essa mudança mostra a necessidade de adaptação e conscientização da importância das tecnologias na educação, como apontado por Lévy (2019).

A disponibilização de capacitações e cursos para uso de tecnologias no ensino remoto foi uma medida importante para apoiar os docentes nessa transição. No entanto, alguns docentes mencionaram que, no início da pandemia, não foram promovidos cursos específicos para o ensino remoto, o que os levou a buscar conhecimento por conta própria. Os docentes disseram a esse respeito:

Ana Maria: Sim, eles disponibilizaram uma plataforma com vários cursos do que você quisesse fazer. Lógico, assim como nossas aulas eram cursos online, os cursos também eram. [...] o nome da plataforma [...] É o EducaPE e o Ava, também tem um Ava que a gente usava muito. Graças a Deus eu apaguei muita coisa da pandemia, mas foi isso. Eles deram curso, sim.

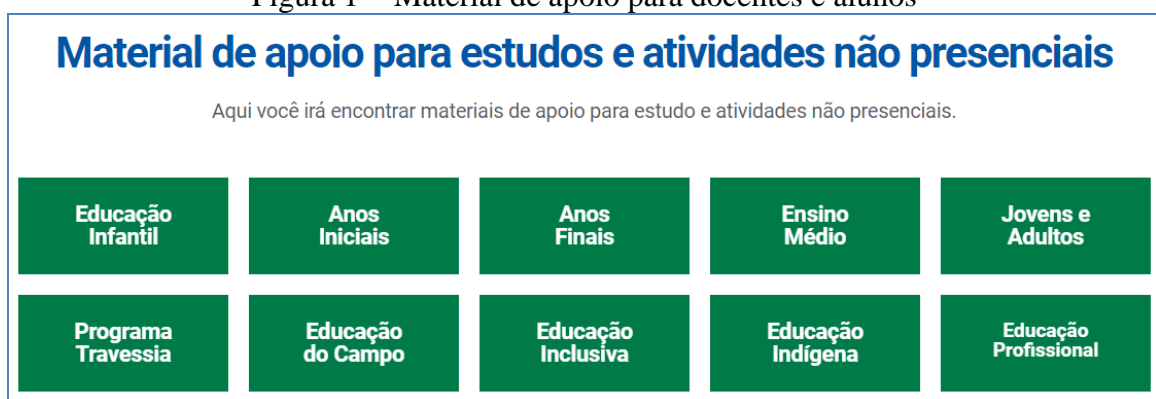
José: A escola, no quesito tanto da direção quanto da coordenação, nos ajudou bastante porque na mesma época o governo do estado propiciou algumas capacitações por meio da plataforma EducaPE, onde eram disponibilizadas tanto a formação para professores quanto aulas remotas para os alunos com professores lá do Recife. [...] nós tivemos uma bateria de cursos com duração até de seis meses de capacitação, e mês a mês eram disponibilizadas novas ferramentas. No caso eles faziam cadeiras, como se fossem cadeiras lá específicas e você ia respondendo atividades, tinha videoaulas sobre tecnologias da educação, sobre novas ferramentas, sobre metodologias que poderiam ser aplicadas de forma remota.

A capacitação docente pode contribuir para o sucesso do ensino remoto. Alves e Alves (2017) destacam que a formação contínua dos docentes é essencial para a incorporação efetiva das tecnologias na prática pedagógica, explicando que além de dominar o uso técnico das ferramentas digitais, os docentes precisam compreender como integrá-las de forma relevante ao processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve refletir sobre as estratégias de ensino, considerar as necessidades e características dos alunos e explorar maneiras criativas de enriquecer o conteúdo curricular por meio das tecnologias.

Desse modo, segundo Alves e Alves (2017), a capacitação dos docentes para o ensino remoto deve abranger diversos aspectos, como: o conhecimento técnico das ferramentas, a adaptação da prática pedagógica, a avaliação no ensino remoto, o acesso à tecnologia e inclusão digital, o acompanhamento e suporte contínuo. Assim, a formação contínua deve ser uma prática contínua, permitindo que os docentes acompanhem como educacionais e estejam sempre atualizados para oferecer uma experiência de aprendizagem significativa e relevante para os alunos.

Durante o período de isolamento social causado pela pandemia do novo Coronavírus, o Governo de Pernambuco implementou diversas iniciativas para viabilizar o ensino e aprendizagem dos estudantes, como a disponibilização de materiais de estudos, um ambiente virtual de aprendizagem e controle de aulas ao vivo em TVs aberto e *internet*. O material de apoio para o ensino remoto foi disponibilizado para docentes e alunos (Figura 1).

Figura 1 - Material de apoio para docentes e alunos



Fonte: EducaPE.

Sobre o Educa-PE, trata-se de um programa digital de apoio à educação não presencial em Pernambuco. Por meio do Portal Educa-PE, busca-se oferecer formação aos profissionais da rede estadual de ensino e ampliar o acesso a conteúdos pedagógicos para os alunos. O programa utiliza tecnologia para promover uma educação inovadora e atenta às demandas do

século XXI. O EducaPE é uma iniciativa que visa apoiar os docentes no processo de ensino e aprendizagem remota. Através de plataformas e canais digitais, os docentes têm acesso a diversos recursos e materiais de apoio para interagir com os alunos e manter o ritmo de estudos durante esse período. Os docentes são protagonistas nesse processo, contando com suporte e ferramentas para garantir a continuidade da educação mesmo de forma não presencial.

A análise das respostas revelou as subcategorias relacionadas ao ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, bem como os desafios e oportunidades enfrentados pelos docentes durante o ensino remoto na pandemia. A falta de acesso à internet e de equipamentos por parte dos alunos, a necessidade de adaptação pedagógica e tecnológica, a busca por novas formas de interação e avaliação, além da importância da formação docente, foram aspectos centrais desse período complexo para a educação. As falas de autores, como Alves e Alves (2017), reforçam que, a discussão desses temas e oferecem perspectivas para uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino remoto no contexto educacional.

5.3 PRÁTICAS DOCENTES NO PÓS-PANDEMIA (2022)

A partir das respostas dos entrevistados, com a Categoria 3 – práticas docentes no pós-pandemia, identificamos 3 subcategorias: mudança na interação com os alunos; mudança no modo de ministrar as aulas; mudança no planejamento das aulas.

5.3.1 Mudança na interação com os alunos

Em relação à mudança na interação com os alunos no retorno presencial, os docentes explicaram que perceberam uma mudança no comportamento dos alunos após o retorno presencial. E mencionaram que alguns alunos tiveram crises de ansiedade e outros distúrbios, o que afetou a interação em sala de aula, como podemos confirmar na fala de uma entrevistada:

Iracema: Percebi que eles sentiam muita falta daquele ambiente, principalmente que eu trabalho com adolescentes. E adolescente, pandemia, acho que não foi uma situação muito legal, não. Porque é o momento que eles têm que, sei lá, externar as energias que eles têm, a curiosidade que eles têm, a troca de informações entre os adolescentes não aconteceu nesse período. E houve, na minha opinião, muitas sequelas pós-pandemia, porque eles não tiveram essa socialização, não tiveram essa parte da adolescência exatamente vivida como deveria.

Os alunos apresentaram problemas psicológicos agravados, como distúrbios de aprendizagem e dificuldades pessoais, o que tornou mais difícil a pressão e a cobrança sobre eles. Alguns alunos que já tinham problemas de aprendizagem tiveram esses problemas intensificados, e ao mesmo tempo, os docentes notaram que muitos problemas pessoais dos alunos também foram agravados dentro de casa. Houve relatos de impaciência dos alunos na sala de aula, e alguns deles chegaram a destratar os professores. Os docentes perceberam que os alunos sentiam muita falta do ambiente escolar, principalmente os adolescentes. Durante uma pandemia, a troca de informações entre os adolescentes foi prejudicada, e houve consequências em termos de socialização e vivência da adolescência. É importante destacarmos a fala de um dos docentes entrevistados, que aponta mudança de interação com os alunos, já no pós-pandemia:

José: Sim, os alunos antes da pandemia, na sua particularidade, sempre têm aqueles que não interagem tanto quanto com o professor, mas a gente conseguia ter, devido a esse contato, ter uma proximidade maior. Hoje é um tanto quanto mais complicado, nós tivemos uma leva muito grande de alunos que vieram para a escola depois da pandemia, com crise de ansiedade, com vários distúrbios que foram ocasionados, não sei se seria o termo correto distúrbio, já parto para psicologia estudar, mas vamos usar essa nomenclatura. Essas dificuldades depois da pandemia, nós percebemos que a interação, hoje nós já estamos com praticamente um ano que voltamos às aulas presenciais, de certa forma normal, abrir aspas aqui para o normal da época, no caso da metade de 2022 para cá, a gente começou a ter essas aulas presenciais novamente, e assim nós percebemos essa mudança, tanto de comportamento dos próprios alunos, questão de impaciência deles em sala, alguns até mesmo em relação a destratar a professora em sala de aula, falta de alguns conhecimentos a respeito da ética e da moral, no caso o cidadão dentro da sala de aula mesmo.

Analisando a mudança na interação entre os alunos e os docentes após o retorno às aulas presenciais, especialmente no contexto pós-pandemia, uma das questões abordadas é o impacto psicológico nos alunos causado pela pandemia e pelo período de ensino remoto. Iracema destaca que os adolescentes, em particular, sentem falta do ambiente escolar como um espaço de socialização e troca de informações, aspectos essenciais para essa fase da vida. O retorno às aulas presenciais trouxe consequências, com sequelas pós-pandemia evidenciadas pela falta de socialização e vivência da adolescência conforme esperada. O ambiente de ensino remoto pode ter limitado a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos.

Essas mudanças na interação entre os alunos e docentes são corroboradas por José, que menciona a dificuldade em estabelecer a mesma proximidade que havia antes da pandemia. Ele relata que alguns alunos apresentaram problemas psicológicos agravados, tais como crise de ansiedade, e que isso tem impactado na interação em sala de aula. Além disso, o professor

destaca a impaciência dos alunos e comportamentos inadequados, como falta de respeito com os docentes.

Podemos compreender as repostas à luz das perspectivas sobre a importância da relação professor-aluno no processo educacional. Autores como Vygotsky (1978) e Freire (1996) destacam a importância do diálogo e da interação na construção do conhecimento. No contexto pós-pandemia, a falta de interação presencial prolongada pode ter afetado a relação entre alunos e professores, bem como a saúde mental dos alunos. A compreensão dos desafios enfrentados por docentes e alunos no contexto pós-pandemia é essencial para oferecer suporte adequado e desenvolver estratégias efetivas de ensino e aprendizagem.

5.3.2 Mudança no modo de ministrar as aulas

Os docentes afirmaram que houve alteração na forma de ministrar as aulas após a pandemia, e a forma de ministrar as aulas precisou ser adaptada devido às mudanças comportamentais dos alunos. Os docentes tiveram que ser mais diretos ao assunto, evitando se estenderem muito nos conteúdos. Alguns docentes observaram que o nível de ensino teve que ser rebaixado, pois, muitos alunos não aprenderam praticamente nada durante esse período. Devido à falta de aprendizado dos alunos durante a pandemia, os docentes precisam explicar tudo novamente do início e fazer cobranças menores, por compreenderem que os alunos enfrentam muitas dificuldades psicológicas e que não poderiam ter cobranças da mesma forma. As aulas continuaram sendo presenciais, mas houve ajustes na maneira como os conteúdos foram apresentados para melhor lidar com a impaciência dos alunos, tais como: Abordagem direta ao assunto, Rebaixamento do nível de ensino, Explicação abrangente dos conteúdos, cobranças menores e mais adaptadas ao contexto.

No contexto apresentado, o termo “rebaixamento do nível de ensino” refere-se a uma estratégia adotada pelos docentes para lidar com a falta de aprendizado dos alunos durante a pandemia e suas dificuldades psicológicas. Diante dessas adversidades, os docentes perceberam a necessidade de ajustar a forma como os conteúdos são apresentados para garantir uma melhor compreensão e engajamento dos alunos, implicando em explicar novamente os conteúdos desde o início, levando em conta o aprendizado que foi prejudicado pela situação de ensino remoto ou híbrido. Os docentes adaptaram-se ao ritmo de aprendizagem dos alunos, a fim de não os sobrecarregar com cobranças excessivas.

Essa estratégia de rebaixamento do nível de ensino não implica em uma diminuição da qualidade do ensino, mas sim em uma adaptação pedagógica que busca proporcionar uma

aprendizagem mais significativa e eficaz. Ao adotar essa abordagem, os docentes buscam equilibrar as necessidades dos alunos com a manutenção dos objetivos educacionais, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender de forma mais acessível e inclusiva. É uma forma de reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante esse período desafiador e buscar soluções educacionais mais flexíveis e sensíveis ao contexto de cada um.

Quanto às tecnologias e práticas incorporadas ao presencial, alguns docentes passaram a utilizar mais tecnologias em sala de aula, como mídias, vídeos interativos e grupos de *WhatsApp* para interação e divulgação de trabalhos das turmas. Nesse contexto, apresentamos o que traz a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que visa garantir a proteção da privacidade dos indivíduos, assegurando que suas informações pessoais sejam tratadas de forma adequada e segura. A implementação efetiva da LGPD requer a conscientização de todos os colaboradores sobre as novas regras e a importância da proteção de dados. Programas de treinamento e educação são fundamentais para que as empresas possam cumprir as exigências da legislação.

A videoaula não vem sendo muito utilizada, mas outras tecnologias têm sido empregadas para auxiliar o processo de ensino. A fala de José explicita as mudanças ocorridas.

José: Nós tivemos também uma mudança, porque como a forma comportamental deles foi um tanto quanto alterada, devido à pandemia, nós temos que estar sempre trazendo uma coisa mais, como se fosse direta ao assunto, a gente não pode muitas vezes se estender um tanto quanto mais no conteúdo, por exemplo, mostrar ramificações, por exemplo, quando eu estou explicando era Vargas, então a gente muitas vezes acaba tendo que ser direto, não mostrando a participação do Brasil, por exemplo, na Segunda Guerra, e outros elementos que podem puxar e ir em direção ao mesmo conteúdo, justamente por conta dessa impaciência deles...

José destaca as mudanças, especialmente no que diz respeito à forma comportamental dos alunos. Ele menciona a necessidade de ser mais direto ao assunto durante as aulas, evitando se estender muito nos conteúdos. Isso pode ser atribuído à impaciência dos alunos, que foi influenciada pelas mudanças vivenciadas durante o período de ensino remoto e pelas dificuldades enfrentadas nesse contexto. Essa adaptação na forma de ministrar as aulas pode ser justificada pelas mudanças comportamentais dos alunos devido à pandemia. A pesquisa de Oliveira e Pontuschka (2021) também ressalta a importância de ajustes no ensino após o período de ensino remoto, destacando a necessidade de compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos e adaptadas as práticas docentes para lidar com as consequências desse período.

A observação de José sobre a impaciência dos alunos durante as aulas também pode ser compreendida à luz das teorias sobre o impacto psicológico da pandemia na educação. Autores como Coll et al. (2010) discutem que eventos traumáticos, como a pandemia, podem afetar o comportamento e a aprendizagem dos alunos, evitando uma abordagem mais sensível e compreensiva por parte dos professores. O uso de tecnologias e metodologias mais diretas e objetivas, como mencionado por José, pode ser uma estratégia para lidar com a impaciência dos alunos e promover uma educação mais adaptada às realidades atuais. No entanto, é importante que essas experiências sejam embasadas em uma abordagem pedagógica fundamentada e sensível às particularidades dos estudantes.

Quando questionados sobre as tecnologias utilizadas no pós-pandemia, os participantes da pesquisa concordaram que após o retorno presencial, as plataformas de serviço de reuniões *online*, como *Google Meet* e *Zoom*, não estão mais sendo utilizadas para aulas com os alunos. Ainda são utilizados recursos tecnológicos como computadores, *datashow*, *slides* em PDF e grupos de *WhatsApp* para repassar atividades e materiais, mas não para interação com os alunos por meio de vídeos, como antes. Após a pandemia, os alunos aprenderam a utilizar o *YouTube* como uma ferramenta para rever o conteúdo antes das provas, assistindo a vídeos de outros professores, que estão tentando se adaptar a outras tecnologias que os alunos usam, como *TikTok* e *Instagram*, para trazer essas ferramentas para a sala de aula, para causar mais interesse e engajamento dos alunos. Importante destacarmos as seguintes respostas:

Marisa: Na realidade, durante esse período, nós recebemos uns notebooks do governo. A escola oferece, nesse sentido de tecnologia, ferramentas. A gente tem e usa Datashow. Gostaria que melhorasse a internet em todas as salas. A gente não tem ainda. Esse, no momento, eu diria que, para o uso da tecnologia, sim, em sala dela é o maior desafio ainda. É a nossa maior necessidade, nesse sentido. É tanto, que quando eu utilizo Datashow, esses jogos, usa-se geralmente dados móveis. E, quando eu tenho que fazer esse jogo, que é individual, como o aluno tem que jogar no celular, e como nem todos têm acesso à internet, muitas vezes, eles respondem em casa. Eu mando o link e eles resolvem em casa. Isso, sim, mas algumas salas têm, mas não todas. As que ficam mais distantes ainda não têm acesso. Esse é o maior empecilho ainda.

José: No que diz respeito a plataformas de serviço de reuniões online, pouco se utiliza, ou até mesmo nós não estamos utilizando mais com o aluno, porque como nós já temos essa interação presencial, elas não estão sendo mais necessárias. Até porque, devido a carga horário de professores, distribuição de aula, a gente não tem outro contato com os alunos fora do horário de trabalho, para, por exemplo, como era rotineiro, acontecer de muitas vezes, você estar em casa à noite, na época da pandemia, e aluno lhe mandando mensagem sobre questões. A gente está atendendo aluno até altas horas, no caso 9, 10 horas da noite. Muitas vezes era obrigado a gente desligar a internet para não querer ser um tanto quanto rude, e falar que a gente estava fora do horário. A gente acabava vendo que muitos alunos no horário de expediente normal de trabalho, por algum motivo, ou eles não

estavam na aula, ou não tinham acesso à internet, ou coisa do tipo. E à noite era que eles deixavam para fazer essas coisas, aí acabava sendo, de certa forma, um tanto quanto inconveniente. Em relação a computadores, data show, slides, PDFs, utilização também de grupos de WhatsApp, ainda estão sendo utilizados para repassar atividades, para repassar materiais, mas para ter interação com eles de forma de vídeo, não é mais utilizado.

O relato dos docentes revela um cenário de mudanças no uso de tecnologias no ensino após o retorno presencial. Algumas reflexões e considerações teóricas podem ser feitas com base nas informações fornecidas pelos docentes. A redução do uso de plataformas de reuniões on-line como *Google Meet* e *Zoom* após o retorno presencial é uma consequência natural da volta das aulas presenciais, que permitem a interação direta entre docentes e alunos. Nesse sentido, pesquisas como a de Moran (2017) destacam que a tecnologia deve ser uma aliada da prática pedagógica, se adequando às necessidades do momento e não substituindo o contato presencial quando possível.

O relato de Marisa sobre a falta de internet em algumas salas de aula e a necessidade de enviar atividades para serem resolvidas em casa reflete as desigualdades de acesso à tecnologia enfrentadas pelos alunos. A teoria de Giddens (2015) aborda a ideia de que a tecnologia pode ser uma força de transformação social, mas também pode aprofundar as desigualdades existentes. Essa reflexão é fundamental para pensar em estratégias inclusivas e equitativas no uso da tecnologia em sala de aula.

O relato de José sobre o uso do *YouTube* como ferramenta de estudo pelos alunos indica uma mudança nos hábitos de aprendizagem dos alunos. A utilização de redes sociais como *TikTok* e *Instagram* para trazer ferramentas para a sala de aula também demonstra uma busca por formas de engajar os alunos e tornar o ensino mais atrativo. Essa abordagem pode ser relacionada com a teoria de Freire (2016), que enfatiza a importância de tornar o ensino significativo e relevante para os alunos, partindo de suas experiências e interesses.

Os relatos dos docentes também apontam para algumas limitações e desafios no uso da tecnologia em sala de aula, como a dificuldade de conciliar o atendimento aos alunos fora do horário de trabalho e a falta de interação por meio de vídeos. Esses aspectos podem ser discutidos sob a perspectiva da teoria de Illich (2019), que questiona o impacto da tecnologia na sociedade e destaca a importância de uma reflexão crítica sobre seu uso na educação.

5.3.3 Mudança no planejamento das aulas

Ao compararem o planejamento dos docentes durante e após a pandemia, os docentes mencionaram que houve alterações na metodologia de avaliação e na forma de interação com os alunos, mas o princípio básico da aula, com objetivo, conteúdo e forma de avaliação, permaneceu o mesmo. Durante a pandemia, houve uma mudança radical no planejamento das aulas dos professores, que tiveram que se adaptar à nova realidade do ensino remoto, sendo muito desafiador para todos, com questionamentos e análises de situações do dia a dia para tornar as disciplinas mais interessantes virtualmente. No pós-pandemia, os docentes continuaram com uma abordagem diferente da que utilizaram antes da pandemia e durante esse período, por sentirem que a pandemia trouxe sequelas para os alunos, incluindo perda de aprendizagem e falta de conhecimento básico para a série seguinte.

Marisa: Muita coisa que eu não conhecia, de aplicativos, essas poucas formações que eu mais trouxe isso, eu estou trazendo. Não com a mesma intensidade, visto que nem toda sala de aula tem acesso à internet. Mas eu ainda lanço pra casa e tudo mais, então a gente continua usando. Os alunos gostam muito.

Iracema: [...] eu sempre digo na sala de aula que tudo serve de aprendizado. Se houve esse momento de pandemia e tivemos que mudar nossa metodologia de ensino, isso trouxe também conhecimento, trouxe mais bagagem para a nossa profissão e também a visão, que existem outras formas de dar aula, não somente aquela que a gente está habituado, mas também aquelas que vêm como novidade, como desafio para ser alcançado.

A pandemia também proporcionou novos aprendizados e bagagem para a profissão de docente, mostrando que existem diversas formas de dar aula, incluindo as tecnologias e desafios enfrentados durante o período pandêmico. Um dos entrevistados argumentou que, embora ainda existam problemas com alunos que trabalham, seu público aumentou significativamente, o que levou a desenvolver várias formas de abordar o mesmo assunto para atender a diferentes necessidades. A esse respeito, destacamos os seguintes excertos das falas de duas professoras.

Marisa: Exatamente. Tinham as síncronas e as assíncronas. No caso da assíncrona, era o que a gente fazia para postar. Teve uma vez que eu tive até que ir para a casa da minha sogra gravar lá, para ver se eu tinha mais silêncio. E na metade da aula, o galo dela cantou. Começou a cantar, atrapalhou. São esses e outros casos. E foi muito desafiador esse período da pandemia. Eu fico triste ainda quando eu escuto dizerem que o professor não trabalhou, o professor ficou em casa ganhando só para ficar em casa. Eu não sei qual é a realidade de outras cidades, de outras escolas, mas eu posso dizer quanto a minha, sim, nós trabalhamos e não foi pouco. Trabalhamos muito.

Iracema: Sim, mudou. Antes da pandemia existia um estilo de professora, durante a pandemia foi outra e pós-pandemia também é outra, porque a pandemia trouxe muitas sequelas para os alunos. Muita perda de aprendizagem, porque tinha aquele que estudava certinho, tinha aquele que estava lá, mas não estava vendo nada, estava dormindo, estava brincando, deixava só a câmera ligada e a gente não teria como comprovar, porque estava a imagem da pessoa lá. E tem aquele que não estudou de forma alguma. Quando retornou o pós-pandemia, percebemos a falta de muito conhecimento base para a série seguinte, onde houve, pelo menos português e matemática, tivemos que fazer um nivelamento mais pesado para tentar diminuir os danos causados no período de pandemia.

Analisando esses segmentos, a partir da fala das professoras, podemos observar que houve mudança na interação entre docentes e alunos no retorno presencial e impacto psicológico. A percepção de mudanças no comportamento dos alunos após o retorno presencial foi um tema recorrente na fala dos professores. Elas notaram problemas de ansiedade, distúrbios e psicológicos agravados em muitos alunos, o que afetou a interação em sala de aula, como afirma José.

José: Hoje é um tanto quanto mais complicado, nós tivemos uma leva muito grande de alunos que vieram para a escola depois da pandemia, com crise de ansiedade, com vários distúrbios que foram ocasionados, não sei se seria o termo correto distúrbio, aí já parto para psicologia estudar, mas vamos usar essa nomenclatura. Essas dificuldades depois da pandemia, nós percebemos que a interação, hoje nós já estamos com praticamente um ano que voltamos às aulas presenciais, de certa forma normal, abrir aspas aqui para o normal da época, no caso da metade de 2022 para cá, a gente começou a ter essas aulas presenciais novamente, e assim nós percebemos essa mudança, tanto de comportamento dos próprios alunos, questão de impaciência deles em sala, alguns até mesmo em relação a de tratar a professora em sala de aula, falta de alguns conhecimentos a respeito da ética e da moral, no caso o cidadão dentro da sala de aula mesmo.

Segundo Oliveira e Pontuschka (2021), durante a pandemia, a saúde mental dos estudantes foi muito percebida, foi envolta em dificuldades emocionais e psicológicas que persistiram no retorno presencial. Isso pode explicar as mudanças comportamentais observadas pelos docentes após a retomada das aulas presenciais. Os docentes perceberam que muitos problemas pessoais dos alunos parecem ter sido agravados durante a pandemia, o que também contribuiu para dificuldades na interação em sala de aula. Esse aspecto é alcançado por Huremović (2019), que destaca que eventos traumáticos e estressores podem ter efeitos duradouros na saúde mental e emocional dos indivíduos, podendo amplificar problemas pré-existentes.

Os docentes mencionaram que a forma de ministrar as aulas precisou ser adaptada devido às mudanças comportamentais dos alunos após a pandemia. A necessidade de explicar novamente todo o conteúdo do início e fazer cobranças menores é compreendida por meio da abordagem de Bransford *et al.* (2000), que enfatizam a importância de considerar o

conhecimento prévio dos alunos ao planejar o ensino, especialmente após a continuidade na aprendizagem, como a pandemia. A adaptação ao uso de tecnologias é mantida por Bates (2015), que aborda a importância dos docentes desenvolverem habilidades para a integração efetiva da tecnologia no ensino pós-pandemia.

Por notarem a falta de conhecimento básico para a série seguinte após a pandemia os docentes destacaram a necessidade de realizar um nivelamento mais pesado para mitigar os danos causados durante esse período. A importância do nivelamento após contínuo no ensino é mantida por diversos autores, como Guskey (2010) e Fullan (2011), que apontam para a necessidade de abordagens diferenciadas para atender às necessidades individuais dos alunos e preencher lacunas no aprendizado.

O período de ensino remoto, segundo os professores, foi desafiador, com utilização de recursos tecnológicos digitais com vistas a suprimir as diferentes necessidades dos alunos. Esse aspecto é descrito por Fadel *et al.* (2021) em seu estudo no qual destacam os desafios enfrentados pelos docentes durante a pandemia e a importância de fornecer suporte e capacitação capaz para lidar com a mudança repentina no formato de ensino.

Essas são as informações relevantes sobre esses aspectos apresentados nas entrevistas em relação às três categorias de análise e às dez subcategorias que identificamos nas respostas. Com base nas respostas dos quatro docentes entrevistados é possível observar uma série de mudanças e desafios enfrentados durante a pandemia em relação ao ensino e à prática docente. Os docentes apresentaram a necessidade de adaptação e utilização de novas tecnologias, como plataformas on-line, videoaulas e ferramentas digitais, para manter o ensino remoto. Houve uma preocupação com a falta de acesso à internet e dispositivos por parte dos alunos, principalmente aqueles de regiões rurais ou com menor poder aquisitivo.

A interação entre docentes e alunos também sofreu alterações, com dificuldade de engajamento dos alunos e falta de participação ativa nas aulas virtuais. Os docentes enfrentam desafios em avaliar o aprendizado dos alunos de forma eficaz, com o uso de formulários on-line e atividades avaliativas remotas. Além disso, a falta de interação presencial afetou o desenvolvimento socioemocional dos alunos, com relatos de ansiedade, distúrbios e dificuldades de comportamento.

A capacitação dos docentes foi um aspecto importante, com relatos de cursos e formações oferecidas para auxiliar na transição para o ensino remoto. A utilização de diferentes plataformas e ferramentas tecnológicas também foi mencionada como forma de fornecer um ensino mais dinâmico e estimulante. No entanto, alguns docentes demonstraram a necessidade de adaptar os conteúdos de forma mais direta, devido à impaciência dos alunos

e à falta de tempo para abordar temas mais amplos.

As respostas dos docentes refletem as transformações vivenciadas no contexto educacional durante a pandemia. Houve uma necessidade de se reinventar e buscar alternativas para garantir a continuidade do ensino, com a adoção de tecnologias e o enfrentamento dos desafios relacionados à conectividade e engajamento dos alunos. A interação e o acompanhamento socioemocional dos alunos receberam uma atenção especial por parte dos professores. A capacitação dos docentes e a adaptação dos conteúdos foram cruciais para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem nesse novo contexto, ainda que com limitações e dificuldades.

Os docentes entrevistados deixaram evidente a complexidade do processo de transição para o ensino remoto durante a pandemia. Foi necessário um esforço coletivo para enfrentar os desafios descritos. Apesar das restrições e dificuldades enfrentadas, as respostas dos docentes também evidenciam aspectos positivos dessa experiência. Houve uma busca por inovação pedagógica, explorando novas formas de transmitir conhecimento e estimular o interesse dos alunos. A pandemia foi um momento de aprendizado e reflexão sobre a importância da flexibilidade, adaptabilidade e resiliência no exercício da profissão docente. Portanto, a pandemia da Covid-19 trouxe profundas alterações ao cenário educacional, desafiando os docentes a se reinventarem e repensarem suas práticas docentes. Embora tenha sido um período desafiador, as respostas testemunharam a dedicação e o comprometimento dos pais em garantir a continuidade do ensino, buscando soluções criativas para promover o aprendizado dos alunos em um contexto adverso.

Durante o período pandêmico, a educação passou por transformações significativas, impactando tanto os métodos de ensino quanto a interação entre docentes e alunos. Conforme argumentado por Silva (2020), a adoção do ensino remoto emergencial como medida de contenção do vírus trouxe à tona a necessidade de repensar e reestruturar os modelos tradicionais de educação. O autor destaca que a pandemia acelerou a adoção de tecnologias educacionais e evidenciou a importância da flexibilidade e adaptabilidade por parte dos educadores. As mudanças ocorridas nesse período foram profundas e desafiadoras, requerendo uma reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem para atender às demandas do contexto virtual.

A participação dos alunos e a interação com o professor no período pandêmico foram desafios a serem enfrentados diante das restrições impostas pelo ensino remoto. Conforme destacado por Santos (2021), a falta de acesso à internet, a ausência de equipamentos deficientes e as condições desfavoráveis em alguns eletrodomésticos dificultaram a

participação ativa dos alunos nas aulas virtuais. Além disso, a resistência em ligar câmeras e microfones, bem como a dificuldade de estabelecer uma comunicação fluida, impactaram a interação entre alunos e professores. Essa realidade evidencia a necessidade de estratégias e recursos adicionais para promover uma maior participação e engajamento dos alunos durante as aulas remotas.

O uso das tecnologias no contexto educacional sofreu mudanças antes, durante e após o período pandêmico. Conforme apontado por Silva *et al.* (2020), antes da pandemia, pois as tecnologias já eram utilizadas em algumas práticas docentes, porém de forma limitada e pouco explorada. Durante a pandemia, houve uma necessidade urgente de adaptação e extensão do uso das tecnologias para garantir a continuidade do ensino. Plataformas virtuais de aprendizagem, videoconferências, recursos interativos e compartilhamento de materiais online foram amplamente adotados. No pós-pandemia, embora o retorno ao ensino presencial tenha ocorrido, o uso das tecnologias se manteve como uma ferramenta complementar, permitindo a diversificação das práticas docentes e a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e interativa.

As práticas avaliativas no contexto educacional demonstraram manifestações antes, durante e após o período pandêmico. De acordo com Pimentel (2021), antes da pandemia, as avaliações geralmente eram realizadas por meio de provas escritas, trabalhos individuais e em grupo, além de atividades em sala de aula. Durante a pandemia, houve a necessidade de adotar novas estratégias avaliativas que fossem viáveis no ensino remoto, como testes online, apresentações virtuais, projetos colaborativos e portfólios digitais. No pós-pandemia, as práticas avaliativas têm se mostrado mais flexíveis e diversificadas, combinando elementos presenciais e virtuais, e enfatizando a avaliação formativa e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos alunos.

Durante o período da pandemia, houve uma ampla adesão de novas tecnologias no contexto educacional, concomitante da oferta de capacitações para os docentes e adaptarem a esse novo cenário. Segundo Silva *et al.* (2020), as tecnologias digitais, como videoconferências, plataformas de ensino online e ferramentas colaborativas, tornaram-se essenciais para viabilizar o ensino remoto. Os docentes tiveram que se atualizar rapidamente e desenvolver habilidades digitais para utilizar essas ferramentas de forma efetiva. Nesse contexto, as capacitações oferecidas pelas instituições de ensino e órgãos governamentais receberam um papel crucial. Conforme Barreto (2021), essas capacitações visaram fornecer orientações pedagógicas, técnicas e práticas sobre o uso das tecnologias educacionais

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explorado ao longo deste estudo, abordamos o impacto significativo da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, bem como na durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto. O problema de pesquisa que orientou nossa investigação consistiu em compreender os efeitos dessa mudança abrupta no contexto educacional. O objetivo geral deste trabalho foi debater a docência, as práticas e estratégias relatadas pelos docentes participantes durante a pandemia da Covid-19 na transição para o ensino remoto, tendo como cenário uma escola da rede pública localizada no interior de Pernambuco.

Para alcançar esse objetivo, estabelecemos três objetivos específicos. Primeiramente, realizamos um levantamento sobre as legislações existentes para a transição do ensino presencial para o remoto durante a pandemia, além de explorar as tecnologias e metodologias aplicadas nesse processo. Em seguida, buscamos compreender as repercussões dos recursos didáticos utilizados no processo de aprendizagem das aulas remotas, considerando o contexto de ensino não presencial. Por fim, analisamos as formas de planejamento das práticas docentes para a aplicação dos conteúdos durante esse período desafiador.

Para a condução desta pesquisa, adotamos uma metodologia qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. A análise de conteúdo foi empregada como abordagem para compreender as experiências, experiências e desafios enfrentados pelos docentes nessa nova realidade do ensino remoto.

Ao explorar as respostas dos participantes e os resultados obtidos, pudemos identificar as principais transformações vivenciadas pelos docentes durante esse período de transição, assim como os desafios e oportunidades que emergiram no contexto educacional. A análise de conteúdo realizada a partir da transcrição das entrevistas permitiu perceber que a pandemia provocou algumas transformações nas práticas educacionais.

Antes da pandemia, as aulas seguiram um padrão, com interação presencial e uso de materiais físicos. Com a transição para o ensino remoto, os docentes tiveram que se adaptaram rapidamente ao uso de tecnologias educacionais para ministrar aulas *online* e enviar atividades. Essa mudança trouxe desafios, como a falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos por parte dos alunos, afetando sua participação e engajamento nas aulas virtuais. Esse padrão, no contexto do texto, refere-se ao modo de ensinar que estava em vigor antes da pandemia. Nesse padrão, as aulas eram realizadas presencialmente, com os alunos e docentes interagindo no mesmo espaço físico e temporal em sala de aula, e o uso de materiais físicos, como livros, cadernos e quadros, para o processo de aprendizagem.

Em resposta ao problema de pesquisa, foi possível identificarmos os principais impactos vivenciados pelos docentes durante a pandemia da Covid-19 na transição para o ensino remoto. Esses incluíram a necessidade de adaptação às tecnologias educacionais, a capacitação para o uso dessas ferramentas, a redefinição das práticas avaliativas e a preocupação com o bem-estar dos alunos, especialmente em relação à perda de aprendizagem e à saúde mental.

A pesquisa realizada teve como principal objetivo identificar os impactos vivenciados pelos docentes durante a pandemia da Covid-19 na transição do ensino presencial para o ensino remoto em uma escola da rede pública localizada no interior de Pernambuco. Ao analisar as legislações e decretos alcançados pelo Estado de Pernambuco, ficou claro o esforço em garantir a continuidade do ensino, ao mesmo tempo em que se busca proteger a saúde e segurança de todos os envolvidos.

Quanto ao alcance dos objetivos específicos, os resultados da pesquisa evidenciaram a importância das capacitações oferecidas aos docentes para auxiliá-los na adaptação ao ensino remoto. As formações abordam o uso de plataformas digitais e estratégias pedagógicas para o ensino remoto, mostrando-se fundamental para o desenvolvimento das competências digitais e pedagógicas dos docentes. Além disso, o alcance desses objetivos nos permitem uma análise aprofundada das legislações existentes para a transição do ensino presencial para o remoto, dos recursos didáticos utilizados nas aulas remotas e das formas de planejamento das práticas docentes durante a pandemia.

As tecnologias digitais desempenharam um papel essencial durante esse período, permitindo a continuidade das atividades educacionais mesmo à distância. A pesquisa revelou que as tecnologias da informação e comunicação foram ferramentas indispensáveis para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em meio à pandemia, permitindo que os docentes pudessem criar controle para alcançar os alunos de forma remota.

Constatamos que o uso das tecnologias digitais juntamente com seus recursos *online* e *offline*, foi essencial para oferecer uma educação de qualidade durante a pandemia. As tecnologias digitais permitiram a realização de aulas remotas, o compartilhamento de conteúdos, a interação entre alunos e professores, e a disponibilização de recursos didáticos para o aprendizado. Contudo, também foram identificadas algumas restrições nesse processo de transição. A falta de preparação e infraestrutura adequada, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos, foi um desafio enfrentado. A necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto, sem um planejamento prévio, gerou dificuldades e angústias para os profissionais da educação.

É importante destacarmos que o ensino remoto não deve ser visto como uma substituição do ensino presencial, mas sim como uma alternativa complementar em situações instituídas, como a pandemia. O retorno às aulas presenciais, com todos os cuidados necessários, é fundamental para uma educação completa e equitativa.

A pesquisa evidenciou que a pandemia trouxe desafios para o ensino na escola investigada, mas também mostrou que as tecnologias digitais podem ser uma poderosa aliada para garantir a continuidade do processo educacional em momentos de crise. Uma reflexão sobre as experiências vividas durante esse período pode ser uma oportunidade para repensar e aprimorar as práticas docentes, tornando-as mais inclusivas, dinâmicas e adaptáveis às demandas do mundo contemporâneo.

Entendemos que o número de docentes entrevistados (04) pode ser uma das limitações deste estudo, embora um total de 16 tenha sido convidado a participar. Outra limitação ocorreu pela incerteza sobre a possibilidade de manter o estudo de campo enquanto se aguardava a aprovação do Comitê de Ética.

Em resposta à pesquisa, é possível fazermos algumas recomendações para aprimorar a prática pedagógica no pós-pandemia. Primeiramente, é essencial investir em tecnologia e infraestrutura nas escolas para garantir o acesso à internet e equipamentos adequados para todos os alunos. Isso possibilitará a continuidade do ensino remoto de forma eficiente, caso seja necessário no futuro. Além disso, é importante promover a participação ativa dos alunos, sempre incentivando a interação e o engajamento por meio de atividades colaborativas e recursos interativos.

Outra medida relevante é repensar as avaliações, buscando formas mais flexíveis e abrangentes de mensurar o aprendizado dos alunos. A diversificação de estratégias avaliativas, como projetos, apresentações e portfólios digitais, permite uma avaliação mais contextualizada e abrangente das habilidades e competências dos alunos. Fortalecer as parcerias entre escola, família e comunidade também é fundamental, reconhecendo o papel de cada um no processo educativo e promovendo uma comunicação transparente e eficaz.

Por fim, é necessário revisar e atualizar as políticas públicas e legislações educacionais, considerando os desafios e aprendizados trazidos pela pandemia. Essas políticas devem garantir o acesso igualitário à educação, apoiar os docentes em suas práticas e promover a inovação e a qualidade do ensino.

Adotar essas soluções poderá contribuir para uma prática docente mais resiliente e adaptada aos novos desafios do cenário pós-pandemia, proporcionando uma educação mais inclusiva, participativa e conectada às necessidades dos alunos. O processo de adaptação ao

ensino remoto trouxe à tona a importância da colaboração, da capacitação contínua dos docentes e do uso adequado das tecnologias educacionais para enfrentar os desafios impostos por momentos de crise e choque. O aprendizado obtido durante esse período poderá ser aplicado no futuro, enriquecendo ainda mais a prática educacional e beneficiando os estudantes em sua jornada de aprendizagem.

A principal contribuição da pesquisa, deu-se por meio da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os professores, que nos possibilitou compreender as principais situações vivenciadas por eles nesse período desafiador, incluindo a necessidade de adaptação às tecnologias educacionais, a capacitação para o uso dessas ferramentas e a preocupação com o bem-estar dos alunos, especialmente em relação à perda de aprendizagem e à saúde mental.

Apresentamos duas sugestões: a primeira, para enfrentar qualquer situação de ensino, é essencial que as escolas invistam em infraestrutura tecnológica, como acesso à *internet* e equipamentos adequados, para garantir que todos os alunos tenham igualdade de condições no processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental oferecer capacitações regulares aos docentes para que estejam preparados para utilizar efetivamente as tecnologias educacionais em suas práticas docentes. A segunda, com base nos aprendizados da pandemia, é importante repensar as formas de avaliação dos alunos, buscando alternativas mais flexíveis e abrangentes que considerem as diferentes habilidades e competências durante o ensino remoto. A diversificação das estratégias avaliativas, como projetos, apresentações e portfólios digitais, pode contribuir para uma avaliação mais contextualizada e inclusiva, levando em conta as particularidades de cada aluno.

Esta pesquisa representou a busca por respostas, ante as inquietudes de um servidor público do Poder Judiciário do Estado de Pernambuco que, através de um curso de Mestrado em Educação, pôs-se a entender quais foram os desafios enfrentados por docentes de uma escola de ensino médio, localizada no sertão do seu Estado, em meio às significativas mudanças que a pandemia da Covid-19 provocou. E após ouvir esses profissionais, as reverberações desta pesquisa foram enriquecedoras para este pesquisador, tanto sob uma perspectiva profissional como pessoal, uma vez que, além de dirimir dúvidas, trouxe ensinamentos que superam os construídos nas formações de docentes.

É por meio de capacitações que os docentes buscam conhecimentos para auxiliar aos seus alunos na construção do conhecimento em sala de aula, com o fito de cumprir normas que regulam as aprendizagens essenciais, por etapas e modalidades. Como também transpareceu a humanização, ao se apresentarem preocupados com o bem estar e a formação dos seus alunos ante os impactos causados pela pandemia, numa faixa etária que passa por

várias transformações, inclusive, para a fase adulta. Esse ato de humanização, inerente a todos os entrevistados, encontra respaldo em Ferreira (2009 *apud* Alves; Silva¹², 2017, p. 2):

Humanização significa humanizar, tornar humano, dar condição humana a alguma ação ou atitude, humanar. Também ser benévolo, afável, tratável. É realizar qualquer ato considerando o ser humano como um ser único e complexo, onde está inerente o respeito e a compaixão para com o outro (Ferreira, 2009).

Construir e reconstruir, reaprender a ensinar em meio a um processo de superação de desafios que se iniciou diante do inesperado, do isolamento.

¹² Disponível em: *Id on Line Rev. Psic.* v. 11, n. 36, jul. 2017 - ISSN 1981-1179. Edição eletrônica disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos A. **Políticas Públicas e Inclusão Digital**. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/politicas-publicas-e-inclusao-digital/#:~:text=Pode%2Dse%20citar%2C%20entre%20outras,por%20pain%3%A9is%20fo tovolt%3%A1icos%20em%20escolas>. Acesso em: 16 maio 2022.
- ALEPE LEGIS. **Decreto nº 50.873, de 17 de junho de 2021**. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=55768&tipo=#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2017.322,internacional%20decorrente%20do%20novo%20coronav%3%A Drus>.
- ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática: Os Computadores na Escolas**. São Paulo: Cortez, 1987.
- ALMENARA, Júlio Cabero. Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. **Revista Electrónica Educare** (Educare Electronic Journal), edición de 01 de diciembre del 2020. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare> educare@una.ac.cr.
- ALVES, Lourdes M.; ALVES, Denise C. A formação continuada de professores no contexto das tecnologias digitais. **Educação em Revista**, 2017, v. 33, e157104.
- AMANTE, Lúcia. “Redesenhar” a escola para lá da pandemia. **REVELLI**, v. 13, v. 202, 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio.
- ARAUJO, Francisco Roberto Diniz; DE LIRA, Erygeanny Machado; DA SILVA, Joao Paulo; DE ARAUJO, Adjanny Vieira. **Educação a Distância: Repensando as práticas pedagógicas e tecnológicas no processo de ensino aprendizagem**. Especialização em Ensino de Ciências e Matemática. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Patos, 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo Território em disputa**. 4. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Renan G. Formação continuada de professores para o ensino remoto: a experiência de uma escola pública do Paraná. **Revista Tecnologia Educacional em Foco**, v., 14, n. 1, p. 91-106, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtef/article/view/10547>.
- BARROS, Rui da Silva; PRIMI, Ricardo. A avaliação educacional no contexto da Educação a Distância: desafios e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 105, p. 59-82, 2019.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BATES, Anthony William. **Ensino na era digital: Diretrizes para projetar ensino e aprendizagem**. Tony Bates Associates Ltda, 2015.

BATISTA, Ângela Bigonha Bovarêto Icon. **Experiência e vivência educacional no contexto das tecnologias:** o Colégio dos Jesuítas durante a pandemia. URI: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10914>.

BERSCH, Maria Elisabete; SCHLEMMER, Eliane. Educação e tecnologias digitais: Uma vivência pedagógica na formação de professores. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 6, n. 2, 2017.

BERTAGNOLLI, Silvia de Castro; MACHADO, Rodrigo Prestes. **Pesquisas em informática na educação:** Teoria, Prática e Perspectivas. Porto Alegre: IFRS, 2020.

BETAGNOLLI, Silvia de Castro; MACHADO, Rodrigo Prestes. **Pesquisa em informática na educação.** Porto Alegre: IFRS. 2020.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Org.). **Como as pessoas aprendem:** Cérebro, mente, experiência e escola. Imprensa da Academia Nacional, 2000.

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília-DF: Senado. 1996.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e Cultura Digital, **Revista Pátio**, ano XI, n. 44, jan. 2008.

BUZATO, Marcelo. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In:* RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (Org.). **Linguagem, tecnologia e educação.** São Paul: Peirópolis, 2010. p. 41-53.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima (*In Memoriam*). Universidades Federais na pandemia da COVID-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

COLL, César; MONEREO, Carles; MAURI, Teresa. (2010). Educar e avaliar na cultura da tecnologia. *In:* **Avaliação de competências educacionais.** Artmed Editora, 2010. p. 123-152.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Recomendação N° 036, de 11 de maio de 2020.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco036.pdf>.

COSTA, Sídney Moreira M. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem.** 2014. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

CRUZ NETO, Constantino Dias da. **Comunidade Virtual de Prática (VCoP) como apoio à educação a distância no IFMT em tempos de pandemia:** a narrativa reflexiva de um percurso. Tese de Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DE MOURA BUENO, Maria Angélica; MACHADO PINTO, Lauren; DE ASSIS CESAR, Maria Rita; GOMES, Júlio. Oficina IN virtual com estudantes no ingresso ao ensino superior: espaço dialógico em tempos de pandemia. **New Trends in Qualitative Research.**, v. 7, p.

304-312, jun. 2021. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.304-312>.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**, entrevista a Claire Pamet, em 1998, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu e Silva, incluído no *site* “máquina da diferença”. Disponível em: www.ufrgs.br/faced/Tomaz.

FERREIRA, Maria José Morais Abrantes. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FULLAN, Michael. Escolher os drivers errados para toda a reforma do sistema. **Center for Strategic Education**, Seminar Series Paper, 2011, 204.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIZZO, Bianca Salazar, MARCELLO, Fabiana de Amorim, A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia, **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020.

GUSKEY, Thomas. R. Fechando lacunas de conquistas: revisitando “Aprender para dominar” de Benjamin S. Bloom. **Jornal de Acadêmicos Avançados**, v. 22, n. 1, p. 8-31, 2010.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis - SC: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Editora Mediação, 2009.

HUREMOVIĆ, Damir. (Org.). **Psiquiatria de pandemias: uma resposta de saúde mental ao surto de infecção**. Primavera Natureza, 2019.

LÉVY, Pierre. A questão é: como usaremos as novas tecnologias de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva? **Fronteiras do Pensamento**. Postado em jul. de 2019. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/pierre-levy-a-questao-e-como-usaremos-as-novas-tecnologias-de-forma-significativa-para-aumentar-a-inteligencia-humana-coletiva>.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOBATO, Maria Cristina Ataíde; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa; CUNHA, Ana Lygia Almeida, **Educação a distância, particularidades e desafios**. 1. ed. Belém, PA: AEDI, 2015.

LOUREIRO, Ana Cláudia; MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António José. Competência digital docente: linhas de orientação dos referenciais. Universidade Federal de Minas Gerais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 163-181, 2020.

MACEDO, Isabella Trevisol de. **EAD versus presencial: Como a modalidade de ensino afeta o desempenho acadêmico e profissional?** Dissertação de Mestrado Profissional em Governança, Tecnologia e Inovação. Universidade Católica de Brasília. Brasília: UCB, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAN, José. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar Lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 89-90.

MORAN, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Elaine, Por um novo conceito e paradigma da educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, p. 63438, 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

OLIVEIRA, Adriana Cristina de; LUCAS, Thabata Coaglio; IQUIAPAZA, Robert Aldo. O que a pandemia da COVID-19 tem nos ensinado sobre adoção de medidas de precaução? SciELO Brasil. **Texto & Contexto Enfermagem**, 2020.

OLIVEIRA, Karina Marques de; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Docência e ensino remoto em tempos de pandemia: narrativas de professores de uma escola pública. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. e27111, 2021.

OSÓRIO, António José, MEIRINHOS, Manuel; LOUREIRO, Ana Claudia. Competência digital docente: Linhas de orientação dos referenciais. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 163-181, mai./ago. 2020.

PERNAMBUCO. **EDUCAPE**. Disponível em: <https://educape.educacao.pe.gov.br/>.

PERNAMBUCO. **Decreto Nº 48.833, de 20 de março de 2020**. Declara situação anormal, caracterizada como “Estado de Calamidade Pública”, no âmbito do Estado de Pernambuco,

em virtude da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: <http://web.transparencia.pe.gov.br/ckan/dataset/legislacao-covid-19/resource/ea6d65f5-428e-4295-90fe-d2e6e0098fa6>.

PERNAMBUCO. **Decreto Nº 50.433, de 15 de março de 2021**. Estabelece novas medidas restritivas em relação a atividades sociais e econômicas, no período de 18 a 28 de março de 2021, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. 2021a. Disponível em: http://web.transparencia.pe.gov.br/ckan/dataset/legislacao-covid-19/resource/56529b09-73c1-44cb-8327-c793eb8d8dac?inner_span=True. Acesso em: 12 set. 2022.

PERNAMBUCO. **Decreto Nº 49.959, de 16 de dezembro de 2020**. Mantém a declaração de situação anormal, caracterizada como "Estado de Calamidade Pública", no âmbito do Estado de Pernambuco, em virtude da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. 2020b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=406106>. Acesso em: 12 set. 2022.

PERNAMBUCO. **Decreto Nº 50.924, de 2 de julho de 2021**. Dispõe sobre o retorno gradual das atividades sociais e econômicas, que sofreram restrição em face da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, a partir de 5 de julho de 2021. 2021b. Disponível em: http://www.pge.pe.gov.br/PGEPE_LegislacaoEstadualCovid19.aspx. Acesso em: 12 set. 2022.

PERNAMBUCO. **Decreto Nº 51.460, de 27 de setembro de 2021**. Altera o Decreto nº 50.924, de 2 de julho de 2021, que dispõe sobre o retorno gradual das atividades sociais e econômicas, que sofreram restrição em face da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. 2021c. Disponível em: http://www.pge.pe.gov.br/PGEPE_LegislacaoEstadualCovid19.aspx. Acesso em: 12 set. 2022.

PERNAMBUCO. **Decreto Nº 51.749, de 29 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o retorno das atividades sociais, econômicas e esportivas, que sofreram restrição em face da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. 2021d. Disponível em: http://www.pge.pe.gov.br/PGEPE_LegislacaoEstadualCovid19.aspx. Acesso em: 12 set. 2022.

PERNAMBUCO. Lei Nº 12.252, de 08 de julho de 2002. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Alepe Legis**. Portal da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=3978&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 12 set. 2022.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: Estado da Arte. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PIMENTEL, Nara Maria. Avaliação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Revista Tecnologia Educacional em Foco**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtef/article/view/10907>.

POLONI, Leonardo; SOARES, Eliana Maria do Sacramento; WEBER, Carine G. Pensamento computacional no ensino médio: práticas mediadoras utilizando a linguagem *scratch*. CINTED-UFRGS. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 17, n. 3, dez. 2019.

PRETTO, Nelson De Luca Pretto; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Formação ou capacitação em TIC? reflexões sobre as diretrizes da UNESCO. **Revista Docência e Cibercultura**, 2017.

RACHID, Laura. **Lucia Santaella analisa as tecnologias e seus efeitos cognitivos**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/05/lucia-santaella-tecnologias/>.

RECH, Gislaine Zanoto; PESCADOR, Cristina Maria. Ensino remoto em tempos de pandemia: Covid-19 suas implicações na interação professor-estudante - uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1264-1278, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16075>

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/povo_brasileiro.pdf.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 25 set. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**. Sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagem, Pensamento, Mídias, Hibridismo e Educação por Lucia Santaella**. Youtube. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=laNhz7Kf1Ac&list=PLYitNCB1Uv1vB3tqjKujxsBWSPw4dPa_i&index=3.

SANTOS, Adriana Benedito dos. **Recursos didáticos em sala de aula: uma abordagem prática**. São Paulo: Editora Educação e Aprendizagem, 2015.

SANTOS, Maria Amélia. Educação em tempos de pandemia: O desafio da participação discente no ensino remoto. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 59, p. e34700, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24042>.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César; MENEZES, Janaina. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-25, abr./jun. 2021. (Dossiê Temático: Educação e Cultura Digital na Covid-19).

SILVA, Isilda Pereira; SILVA, José Manuel Pereira da; GRABOWSKI, Gabriel; ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. As competências para o século XXI na perspectiva dos professores, um estudo na região centro-oeste de Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 74, p. 193-216, 2017.

SILVA, João Antônio da. Pandemia e educação: O impacto do ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. e027010, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4735>.

SILVA, Lígia Lopes da; SOUSA, Cristina Ribeiro de; COSTA, Luciene Guimarães. Educação a Distância e o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia da Covid-19: Desafios e Oportunidades. **Revista Práxis**, v. 12, n. 24, p. 145-162, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/praxis/article/view/49696>.

SILVA, Maria Madalena da *et al.* Educação e tecnologias digitais em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, p. 12-27, 2020. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rief/article/view/8977>.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 47, p. e 221083, 2021.

SOARES, Eliana Maria do S.; VALENTINI, Carla Beatris. Tecnologias digitais: práticas e reflexões no contexto do ensino fundamental. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 13, n. 02, jul./dez. 2012.

SOARES, Magda. *In*: ANPED - **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Magda Soares é a primeira educadora a receber o prêmio Almirante Álvaro Alberto. Publicado em: 07 maio 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/news/magda-soares-e-primeira-educadora-receber-o-premio-almirante-alvaro-albert>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOBRINHO, Liton Lanes Pilau; CALGARO, Cleide; ROCHA, Leonel Severo. (Org.). **COVID-19: Ambiente e Tecnologia**. Livro eletrônico. Itajaí: UNIVALE, 2020.

SOUZA, Dércia Antunes; GARCIA, M.; FAJAN, F. D.; NABARRO, C. B. M.; OLIVEIRA, M. A. M. de. O uso dos recursos tecnológicos nas escolas públicas no município de Bragança Paulista-SP. **XIII SEGeT** – 31 out./01 nov. 2021. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos17/12425102.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

STECANELA, Nilda. Princípios gerais para elaboração de um questionário de pesquisa. (s/d) Texto adaptado de RECH, Jane. **Orientações Sobre Elaboração de Questionários e Processos de Pesquisa** (pol.). Disciplina de Prática de Pesquisa em RP, Curso de Comunicação Social - UCS, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; MACEDO, Nayara Alves; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. **Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ**, Dossiê especial, Educação Infantil em tempos de pandemia. 2021.

TOLEDO, Bruno de S. **O uso de softwares como ferramenta de ensino-aprendizagem na educação do ensino médio/técnico no Instituto Federal de Minas Gerais**. Universidade FUMEC. Belo Horizonte, 2015.

TURING, Alan M. Computing machinery and intelligence. **Mind**, Oxford, n. 59, p. 433-460, 1950. Disponível em: <http://www.csee.umbc.edu/courses/471/papers/turing.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

VALENTE, José Armando.; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Computadores, internet e educação no Brasil: Um estudo a partir da avaliação educacional. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n. 3, p. 38-53, 2016.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhales. **Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas, SP : NIED/UNICAMP, 2018.

VASCONCELOS, Enock; SILVA, João; SILVA, Ledevande; LIRA, Erygeanny. **O uso da tecnologia na pandemia: dificuldades de alunos nos cursos na modalidade a educação à distância**. Especialização em Ensino de Ciências e Matemática. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *Campus Patos*, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 1987.

VILANOVA, Ariane Delitti. **Sala de aula invertida versus sala de aula tradicional: Ensaio randomizado controlado no Curso de Técnico em Enfermagem**. Dissertação de Mestrado em Pesquisa Clínica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Botucatu*, 2021.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, Rio de Janeiro, maio 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL-TCI



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL-TCI

Trindade, XX de xxxxxx de 2022.

Prezado (a) Sr. (a): XXXXXXXXXXXXXXX

Cargo: Diretor(a) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Trindade - PE

Eu, Ary Ribeiro de Alencar Araújo, mestrando, matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, venho através desta, solicitar a vossa senhoria autorização para a coleta de dados da pesquisa intitulada “**DESAFIOS DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO NA PADEMIA DA COVID-19**”, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Maria Pescador(UCS).

O trabalho tem como objetivo compreender a os desafios do docente na transição do ensino presencial para o ensino remoto.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de ética em Pesquisa da UCS, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após sua emissão.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos em sigilo de acordo com as legislações vigentes relacionadas com a pesquisa com seres humanos. Saliento, ainda, que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço sua colaboração.

Ary Ribeiro de Alencar Araújo, mestrando (UCS)

Profa. Dra. Cristina Maria Pescador(UCS)

PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

- AUTORIZADO
 NÃO AUTORIZADO

(Assinatura e Carimbo do Responsável pela Instituição)

_____, de _____ de 202x.

Rubrica:

Informações a respeito do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul -CEP-UCS: Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Res. CNS 466/12). Os CEP fazem parte do Sistema CEP-CONEP, que é integrado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CONEP/CNS/MS) e pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).

O CEP/UCS avalia os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, incentivando a formação continuada dos pesquisadores da Instituição e promovendo discussões sobre aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade, por meio de seminários, palestras, cursos e estudos de protocolos de pesquisa. Além disso, tem a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, Bairro Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306, Caixas do Sul, Rio Grande do Sul, CEP: 95.070-560-000, e-mail: cep-ucs@ucs.br, (54) 3218-2829.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pesquisa: DESAFIOS DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO.

Pesquisadores responsáveis: Dr^a. Cristina Maria Pescador, Esp. Ary Ribeiro de Alencar Araújo, mestrando (UCS).

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua anuência em permitir que os dados sejam coletados através de entrevistas.

Objetivo: Analisar a transição dos docentes do ensino presencial para o ensino remoto.

Procedimentos: O procedimento de coleta de dados será feito através de entrevistas com docentes das últimas séries do ensino médio, independente da ordem. As entrevistas serão gravadas e transcritas literalmente.

Riscos: Não há riscos na participação desse estudo.

Benefícios: Os resultados desse estudo serão úteis para a compreensão da transição do docente do ensino presencial para o ensino remoto, no cenário da Pandemia da Covid-19.

Alternativas: Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

Custos: Você não receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como também não terá nenhum custo.

Confidencialidade: Os dados de identificação e das entrevistas serão mantidos em sigilo e serão guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados. Sendo assim, os dados desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser

publicado. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente por pesquisadores envolvidos no projeto.

Problemas ou perguntas: Os pesquisadores se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos e-mails: araraujo@ucs.br ou aryzaoribeiro@hotmail.com

Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar da entrevista que será gravada e transcrita.

Nome legível do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Cristina Maria Pescador

Assinatura: _____

Nome legível: Ary Ribeiro de Alencar Araújo

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

PROPOSTA DE ENTREVISTA COM DOCENTES DE UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DO INTERIOE DE PERNAMBUCO

Dados gerais

Data da entrevista:

Local:

Dados de identificação

Área de Formação:

Ano de formação docente:

Ano em que iniciou o trabalho como docente:

Curso(s) de:

a) Práticas docentes antes da Pandemia do Covid-19

Conte-me como eram as suas práticas docentes antes da Pandemia do Covid-19?

Como as aulas eram ministradas?

Houve a utilização de tecnologias? Em caso positivo, quais?

Foram promovidos cursos, oficinas ou manuais para aperfeiçoamento para uso dessas tecnologias? Caso a resposta seja afirmativa, como foram ministrados?

Como acontecia a interação com os alunos?

Como as atividades eram avaliadas?

b) Práticas docentes após o Decreto de Pandemia da Covid-19

Conte-me como passaram a ser as suas práticas docentes após o Decreto da Pandemia do Covid-19?

Como você passou a ministrar as aulas?

Como foi sua interação com os alunos?

Como foram avaliadas as atividades realizadas até o ano de 2021?

Houve a utilização de tecnologias nesse período? Em caso positivo, quais?

Que suporte a escola ofereceu?

Foram promovidos cursos, oficinas ou manuais para aperfeiçoamento para uso dessas tecnologias durante esse período? Caso a resposta seja afirmativa, como foram ministrados?

c) Práticas docentes no “pós-pandemia” (ano 2022);

Você percebeu alguma mudança de interação com os alunos? Em caso afirmativo, quais?

Você percebeu alguma mudança em ministrar as aulas? Em caso afirmativo, quais?

Estão sendo utilizadas tecnologias? Em caso afirmativo, quais?

Que suporte a escola oferece?

Como você compara a forma de planejamento de suas aulas durante e depois da pandemia? Houve alterações em relação à forma que fazia antes da pandemia?

APÊNDICE D – CARTA-CONVITE

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARTA-CONVITE

Olá, tudo bem?

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da nossa pesquisa “**DESAFIOS DO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO**”, desenvolvida pelo mestrando Ary Ribeiro de Alencar Araújo, sob a orientação da professora Dra. Cristina Maria Pescador.

Para participar, é necessário ser professor(a) da Escola de Referência em Ensino Médio Governador Muniz Falcão - Trindade - PE.

A participação consiste em uma entrevista de forma semiestruturada, com roteiro de perguntas formuladas através de instrumento para coletas de dados, elaborado em 02 (duas) laudas.

A participação é voluntária.

Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e obteve sua aprovação em 25 de maio de 2023 – CAAE: 67319722.7.0000.5341 – Número do Parecer: 6.080.385.

IMPORTANTE RESSALTAR que as entrevistas serão realizadas individualmente, em uma sala reservada, cedida com prévia anuência da direção da escola, exclusivamente para as entrevistas, sem interrupção ou presença de terceiros, e serão gravadas pelo pesquisador, utilizando-se um aplicativo de gravação de voz para smartphone e os arquivos serão salvos em um HD externo para posterior transcrição.”

Agradecemos sua atenção!

Ary Ribeiro de Alencar Araújo – CPF nº XXX.XXX.XXX-XX - Mestrando (UCS)

Profa. Dra. Cristina Maria Pescador – CPF nº XXX.XXX.XXX-XX – Orientadora (UCS)