



O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO NO IFTM, CAMPUS UBERLÂNDIA

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Paula Adriana Vieira da Cunha

38

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios, as dificuldades e as alternativas para ministrar aulas no contexto da Pandemia da Covid-19. O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberlândia, de forma específica nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Como metodologia recorreu à pesquisa qualitativa. Foram entrevistados seis professores que atuaram, no Ensino Médio, no contexto do ensino remoto. A investigação revelou as inúmeras dificuldades vivenciadas pelos docentes e as alternativas possíveis que foram realizadas. O estudo também evidenciou a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino, pois muitos estudantes não tinham *internet* de qualidade e/ou aparelhos digitais para acompanhar as aulas. Esse fato revela sinais dos grandes desafios que a Educação enfrentará no período pós-pandemia.

Palavras-Chave

Ensino Remoto; Atuação Docente; IFTM.

ENSEÑANZA A DISTANCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UN ESTUDIO DE LA IFTM, CAMPUS UBERLÂNDIA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los desafíos, dificultades y alternativas para la impartición de clases en el contexto de la Pandemia del Covid-19. El lugar de la investigación fue el Instituto Federal del Triángulo Mineiro (IFTM), Campus Uberlândia, específicamente en los Cursos Técnicos Integrados a la Enseñanza Media. Como metodología se recurrió a la investigación cualitativa. Se entrevistó a seis docentes que trabajaban en la enseñanza media en el contexto de la enseñanza a distancia. La investigación reveló las innumerables dificultades experimentadas por los profesores y las posibles alternativas que se llevaron a cabo. El estudio también mostró desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación, ya que muchos estudiantes no tenían internet de calidad y/o dispositivos digitales para seguir las clases. Este hecho revela indicios de los grandes desafíos que enfrentará la Educación en la pospandemia.

Palabras clave

Aprendizaje Remoto; Desempeño Docente; IFTM.



REMOTE TEACHING IN PANDEMIC TIMES: A STUDY AT IFTM, CAMPUS UBERLÂNDIA

ABSTRACT

This paper approaches the challenges, difficulties, and alternatives of teaching classes in the context of the Covid-19 Pandemic. The research locus was the Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberlândia, specifically in the Technical Courses Integrated to High School. As a methodology, it resorted to qualitative research. Six teachers who worked in high school in the context of remote teaching were interviewed. The investigation revealed the countless difficulties experienced by the teachers and the possible carried out alternatives. The study also showed inequality of opportunities in access to education, as many students did not have internet and/or digital devices to follow classes. This fact reveals signs of the great challenges that Education will face in the post-pandemic period.

KEY WORDS

Remote Learning; Teaching Performance; IFTM.

1 INTRODUÇÃO

A oferta do ensino remoto tornou-se um fato inédito para nossa geração de educadores e educandos, em razão da pandemia da Covid-19 provocada pelo SARS-Cov-2 (SARS-CoV-2: vírus da família do coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Nesse contexto, o acesso, a permanência e qualidade de educação que promovam uma transformação na sociedade, que considerem as diferentes culturas e que promovam uma interculturalidade foram agravados com a necessidade do isolamento social em decorrência da pandemia e a suspensão das aulas presenciais. Foi um período marcado por desafios, tanto para professores, família e estudantes, evidenciando ainda mais as desigualdades sociais.

As escolas se viram obrigadas a se tornarem digitais, sem a segurança e a estabilidade do chão de suas salas de aula e nos limites dos seus muros. Seu modo de ser e existir a séculos esvaiu-se, deixando seu espaço físico vazio e tendo que ressurgir, não como era antes do dia 13 de março de 2020, pois ganhou novos contornos, e agora estava na tela dos computadores, *tablets*, celulares, *notebooks*. Esse novo contexto histórico-social trouxe à luz a escola digital em plataformas educacionais e o espaço físico da escola transferiu-se para as casas de professores e estudantes, deixando seus lares e sua privacidade até então resguardados,



expostos. Sem a segurança do espaço e estrutura escolar, nos vimos isolados em várias janelinhas que conhecemos por meio das telas do computador.

No curso desse processo, surgiram muitas dúvidas, inquietações, reflexões, necessidade de adequações e desafios. E é sobre esse emaranhado de questões que essa investigação se desenvolveu. A Instituição que nos acolheu para o desenvolvimento da pesquisa foi o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia. Nos detemos em pesquisar os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. A partir dessas considerações definimos nossa problemática: como ocorreram as aulas, durante o ensino remoto, no IFTM, Campus Uberlândia-MG? Dessa forma, o objetivo desse artigo consiste em refletir sobre os desafios, as dificuldades e as alternativas de ministrar aulas no contexto da Pandemia da Covid-19.

Como metodologia, optamos por uma pesquisa qualitativa, pois conduz a um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos, sendo seu objetivo compreender e encontrar significados por meio de narrativas verbais e de observações em vez de números. Segundo Triviños (1987) a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa busca captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

No processo da pesquisa entramos em contato com o universo dos professores que atuavam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para a realização da entrevista. Deste universo, seis, de diferentes áreas (Sociologia, Biologia, Matemática, Português, Filosofia), aceitaram participar. Os professores tinham uma média de 10 anos de experiência na docência. Ao longo do diálogo com os participantes da pesquisa abordamos questões relacionadas à formação inicial, formação continuada, experiência na docência, e questões relacionadas ao ensino remoto. Em relação à entrevista, concordamos com Ludke e André (1986), ao afirmarem que essa técnica constitui um dos instrumentos básicos para a coleta de dados nas ciências sociais. As autoras afirmam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).



Seguimos a proposta de Meihy (2002) que sugere as seguintes etapas: pré-entrevista, entrevista (propriamente dita) e pós-entrevista. De um modo geral, a primeira consiste na aproximação com os participantes e seu contexto, momento em que foram informados sobre os propósitos da investigação desde o início do projeto e puderam optar por aderir, ou não, à pesquisa.

Os encontros ocorreram por meio de Plataformas Digitais, com duração de cerca de 60 minutos, foram gravados e em seguida, organizamos e tratamos as narrativas. Para Meihy (2002) esse tratamento compreende três etapas distintas, sendo: transcrição, textualização e transcriação. Na transcrição, fizemos a passagem inicial do oral ao escrito. Na etapa de textualização, primamos pela organização da narrativa, de modo a contemplar uma compreensão encadeada da fala do participante. É nessa etapa também que se busca conformar o texto transcrito às regras gramaticais vigentes e de suprimir expressões repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. Na fase de transcriação, incorporamos elementos percebidos pela pesquisadora que vão além da narrativa. Nesse sentido, procuramos recriar o contexto no documento escrito.

Todo o processo depois de finalizado foi encaminhado para apreciação do participante. Há, assim, colaboração significativa da pesquisadora e do participante no texto, que é sempre refeito a partir de sugestões, alterações e acertos combinados entre ambos nos momentos de conferência da narrativa textual.

O texto está organizado em duas partes. Na primeira, empreendemos algumas reflexões sobre a formação de professores. Na segunda, analisamos o que dizem os professores, participantes da pesquisa sobre sua formação e atuação em tempos de pandemia. Por fim, tecemos algumas considerações.

2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Concordamos com Freire (2000) ao afirmar que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Dessa forma, compreendemos a importância do diálogo no processo de ensino. Aprendemos por meio da troca com o outro. Na situação escolar, consideramos que ensinar é desafiar, instigar, propor situações para a descoberta. Ninguém ensina aquilo que não sabe. Nesse sentido, consideramos fundamental o processo da formação de professores.



Um olhar retrospectivo na formação de professores nos remete ao paradigma da racionalidade técnica, segundo Silva e Fonseca (2007), o mais difundido entre nós. O modelo da racionalidade técnica, empregado na formação de professores, fundamenta-se numa concepção herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX. Segundo esse modelo, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução dos problemas concretos que encontra na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Considera o(a) professor(a) como um técnico, cujo saber-fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa, objetiva e matematizada. De acordo com Pérez Gómez (1992), “A atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

Nesse paradigma formativo, de natureza transmissiva e cumulativa, as relações entre formadores e professores são marcadas pela assimetria de saber e de poder, e a cada um são atribuídos papéis com contornos claros e definidos. Espera-se que o conhecimento técnico-científico, repassado pelos formadores oriente o professor e o seu fazer cotidiano em sala de aula, numa transposição linear, mecânica, dirigida no sentido da teoria para a prática. O primado é, portanto, da teoria, trazendo as inovações e as descobertas. A prática fica reduzida à aplicação da teoria, negando a diversidade de demandas que o professor encontrará no espaço escolar.

Ainda em relação aos programas de formação orientados por esse paradigma, é importante destacar que procuram fornecer aos professores os recursos instrumentais, de forma a capacitá-los para o exercício competente da profissão docente. Isso porque, nesse modelo, ser competente é ser objetivo, possuir o domínio das técnicas de ensino, ter desenvolvido a capacidade cognitiva de prever os resultados da intervenção pedagógica, mediante o controle rígido e sistemático das ações-meio, cuidadosamente estudadas e deliberadas pelos professores. Nesse processo, se algum resultado escapa ao controle, reinicia-se todo um replanejamento das ações de intervenção, conferindo um poder absoluto aos meios para se conseguir o fim desejado.

Existe uma divisão hierarquizada entre os que pensam e os que executam, entre os produtores e os consumidores de saberes, entre os pesquisadores e os professores, entre a teoria e a prática, que se relaciona com a perspectiva positivista de conceber o mundo. A



lógica inerente a essa concepção está assentada na cisão, na fragmentação, na dicotomização, na visão parcial do objeto, revelando grande dificuldade em reconstruí-lo em sua totalidade, aspectos estes, que tornam a teoria muito distante da prática do(a) professor(a).

Segundo Pérez Gómez (1992), o modelo tecnicista, dificilmente, poderá resolver os problemas que se detectam numa situação concreta, uma vez que os seus esquemas de análise e as suas técnicas de intervenção asfixiam as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social que se enfrenta. Esses aspectos tornam a teoria muito distante da prática do professor, não oferecendo os subsídios necessários para que o docente consiga responder às demandas da sala de aula. Afirma que não podemos considerar a atividade prática do professor como atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico.

A crítica generalizada à racionalidade técnica, modelo pelo qual a formação de professores) não foi capaz de prepará-los para lidar com situações novas, ambíguas e confusas, fez emergir várias concepções alternativas sobre o papel do(a) professor(a) como profissional: Professor Pesquisador, Professor Reflexivo, Intelectual Transformador, Professor Autônomo Apesar das diferenças, elas têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. O sucesso do(a) professor(a) depende da sua capacidade de trabalhar em um espaço contingente e complexo, resolvendo problemas práticos, por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Ao trazermos algumas reflexões acerca da formação de professores e relacionar com o cenário da investigação é importante ressaltar que a atuação docente no IFTM é marcada por uma especificidade: a carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). De acordo com Moreira (2017), uma característica marcante das instituições educativas às quais estão vinculados os docentes da carreira EBTT, é a diversidade de níveis de ensino em que o(a) professor(a) poderá atuar: na formação inicial e continuada de trabalhadores (PRONATEC e PROEJA, por exemplo), na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), na educação técnica (cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos na modalidade concomitante e/ou subsequente), na educação tecnológica (graduação e na pós-



graduação). Com isso, exige-se desses docentes a mobilização de diversos saberes provenientes das mais variadas fontes.

A carreira EBTT contempla as atividades de ensino, pesquisa e extensão, restando pouco espaço para a formação. Lembramos que muitos docentes são bacharéis, ou seja, não tiveram a docência como formação e, assim, consideramos importante o investimento na formação continuada e/ou serviço. Existe o desafio de se manter na profissão de docente quando a formação inicial não preparou para isso. As Licenciaturas têm se esvaziado ao longo dos anos, com vagas ociosas em vários cursos nas universidades. Já para os cursos técnicos e/ou integrados ao médio temos um número grande de bacharéis que se veem no exercício da docência. O “trânsito” desde o ensino médio até a pós-graduação possibilita o acompanhamento dos discentes por um período maior, oportunizando um ajuste do currículo na prática docente.

Ainda sobre a formação do professor, retomamos Nóvoa (2009) ao defender a necessidade de assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. O autor ressalta a importância da valorização do professor(a) reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação. É fundamental que a formação docente desenvolva culturas colaborativas e o trabalho em equipe. O autor destaca cinco disposições necessárias ao professor:

- 1) Conhecimento: O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os estudantes à aprendizagem;
- 2) A cultura profissional: Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.
- 3) O tato pedagógico: Capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos.
- 4) O trabalho em equipe: [...] o exercício profissional, organiza-se cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.



5) O compromisso social: Defender princípios, valores, da inclusão social e das diferenças. Educar é conseguir que o estudante ultrapasse as fronteiras... (NÓVOA, 2009, p. 30-31).

As disposições elencadas por Nóvoa (2009) fizeram-se ainda mais importantes no ensino remoto. É sobre esse contexto que nos deteremos a seguir.

3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE DIZEM AS VOZES DOS PROFESSORES

Concordamos com Guimarães e Zamboni (2008), ao afirmarem que a formação docente não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos, em múltiplos espaços socioculturais, agências, em diferentes modalidades e projetos formativos. Aspectos da história de vida pessoal marcam o ser e o formar-se professor. Vida e profissão são lugares que constroem experiências. Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação.

Dos professores que concederam a entrevista, todos concluíram graduação e pós-graduação em Universidades Públicas. Procuramos saber sobre o acesso dos docentes a laboratórios de informática e/ou similares durante a graduação e/ou pós-graduação. 100% dos participantes responderam que tiveram acesso a esses espaços.

Além da formação acadêmica, o acesso às tecnologias durante a graduação e/ou especialização, nos preocupamos em entender qual/quais motivos fizeram com que os profissionais escolhessem a docência dentre as possíveis carreiras. Alguns docentes ressaltaram que a escolha foi pelo interesse e gosto pela profissão: “Paixão pela docência”, “vocação”, “gosto pela profissão, gosto de trabalhar com pessoas e gosto pelo processo de aprendizagem como um todo”. Outros afirmaram que a escolha teve relação com a oportunidade de trabalho: “Empregabilidade e desejo de conhecer o mundo”, “Salário,



estabilidade, benefícios de carreira, inclusão no mercado e contato com o setor”, “Formação em pós-graduação e oportunidades de trabalho”. Um ressaltou que a escolha tem relação com o histórico familiar e outro registrou que foi por meio de conversas com amigos. Percebemos pelas respostas dos docentes que as escolhas em sua maioria foram feitas tendo como base um projeto de vida, vocação, emprego e estabilidade.

Por diferentes caminhos, os professores da pesquisa experimentaram a docência. Porém, mesmo com a experiência, os anos de 2020 e 2021 nos trouxeram um grande desafio: o trabalho de ensinar de forma remota. No caso do ensino remoto no IFTM, foi publicada uma Resolução que altera temporariamente algumas organizações didático-pedagógicas, mas somente enquanto perdurar a pandemia e as aulas remotas, e todos os *campi* ficaram obrigados a seguirem as mesmas regulamentações pedagógicas.

Questionamos os professores se houve uma preparação para desenvolver o ensino remoto, especificamente sobre os usos das tecnologias digitais aplicadas à educação. Ficou evidenciado que o ensino remoto foi imediato, ou seja, no dia seguinte em que foi decretada a suspensão das aulas presenciais. Dessa forma, não houve uma preparação imediata, mas houve uma rede de colaboração entre os docentes que compartilharam seus saberes relacionados à Plataforma. Vejamos o que dizem as narrativas:

Terça eu estava no presencial e na quinta eu tinha que entrar em uma aula remota. E assim, posso te dizer que na primeira semana eu já pesquisei como eu ia me virar nisso é lógico que nossa previsão era 20 dias sem aulas presenciais. Eu tive um dia para me preparar para a aula *online* em um ambiente totalmente diferente do que eu nunca tinha experimentado. (Entrevista, Vilma Maria, 2022).

No caso do Instituto nós não paramos nem um minuto, nós tivemos uma normativa no dia 18 de março de 2020 na qual passaríamos para o ensino remoto devido à questão do isolamento social, no dia 20 nós já estávamos trabalhando a todo vapor com a plataforma *online* sem nenhuma interrupção. (Entrevista, Marcelo, 2022).

Eu estava em sala de aula quando foi decretada a interrupção das aulas, se eu não me engano foi numa terça-feira, me lembro que foi no meio da semana e falaram que a partir do dia seguinte não teria aula porque tinha sido decretada a pandemia e eles iam rever alguns conceitos. Eu acho que o IFTM foi um dos institutos mais rápidos para agir em relação a isso, porque nós começamos o ensino remoto uma semana depois, capengando óbvio, com todas as dificuldades porque foi uma coisa nova não só para os alunos, mas para muitos professores, para a maioria dos professores, na verdade. (Entrevista, Isidoro, 2022).



Dentre todas as incertezas da Pandemia, além do medo e insegurança da COVID-19, a necessidade do uso das novas tecnologias, acolher as dificuldades de alunos e familiares colocou educadores de todo o país frente a situações limites. De acordo com as narrativas, a Instituição, ao ser decretada a suspensão das aulas presenciais, optou por iniciar o ensino remoto, sem um estudo mais aprofundado.

Quando a pandemia chegou, professores, alunos e as próprias instituições de ensino não estavam preparados para a complexa demanda que viria para continuarem com a oferta de ensino. Um dos grandes desafios era preparar com agilidade e rapidez os docentes para o uso das tecnologias, definir o que e como fazer em um cenário composto por dúvidas e planejar para um período incerto. E ainda assegurar que todos os docentes tivessem os meios necessários para seguir o trabalho de suas casas.

Questionamos os professores sobre a organização dos equipamentos necessários. A maioria dos entrevistados afirmou que não houve acesso aos equipamentos necessários, e recorreram aos equipamentos que já possuíam em casa. Com toda essa imersão no uso das novas tecnologias aplicadas à educação em quase dois anos de atividades remotas, é perceptível a autonomia no uso desses recursos após esse período. Houve um aprendizado digital, um compartilhamento de experiências por parte dos docentes, que em muitas vezes foram auxiliados e apoiados por seus alunos. Os docentes experimentaram o ensino remoto de forma diversa. Em geral, consideraram difícil no início, mas foram se ajustando. Com o intuito de aprofundar sobre essa questão, buscamos destacar as narrativas dos docentes entrevistados:

Eu gostei de usar as ferramentas do *Google Meet*, o *Google classroom*. Eu quase não uso mais papel nas minhas aulas, isso achei uma coisa positiva, usar novas tecnologias, embora temos que nos preocupar com quem tem ou não o acesso, uma vez que todo mundo tem acesso às tecnologias facilita muito. Mas, tem desafios que temos que encarar e que não somos preparados, fomos descobrindo ao longo desse processo, mas eu não culpo nem a coordenação e nem a direção porque é algo muito novo, ninguém poderia esperar por isso, porque não é uma questão só do ensino remoto, tivemos também quem teve que lidar com esse contexto de pandemia, que as pessoas estão ficando doentes, que os parentes estão morrendo, então não foi apenas a distância, mas todo esse novo ambiente, a nova forma de lidar com os alunos tudo isso é muito diferente. (Entrevista, Maria Vieira, 2022).

A virada de chave para o remoto foi no se vire, quando tivemos alguma formação a gente já estava em julho. Já tinha ido um trimestre. O esforço de



trabalho com as Plataformas foi gigante e no retorno ao presencial, retomou a chave e não aproveitou nada do esforço empreendido. (Entrevista, Vilma Maria, 2022).

Para mim também foi um pouco novo, eu nunca tinha ministrado uma aula pelo *Meet*, já tinha participado de reuniões, mas quando você é o centro das atenções é diferente, assim como o *Google Classroom*, eu não tinha conhecimento da ferramenta, então eu tentei estudar para dar o melhor suporte possível para os nossos alunos, pelo menos para os meus alunos, então eu tentei ministrar aulas síncronas desde a primeira semana que falaram que o ensino seria remoto. Inicialmente como eu já havia comentado não deu certo, mas depois fluiu de uma maneira bem legal. (Entrevista, Isidoro, 2022).

Para mim esse momento não foi fácil, por gostar desse contato com os jovens e principalmente porque eu gosto de Ensino Médio, daquela energia da galera e dar aula para “fotinhas” era uma coisa muito difícil, eu usava vídeos, dançava, usava a música, e eles achavam a aula legal, mas eles não estavam sabendo que eu estava animando a mim mesmo e não a eles, eu estava gerando novos momentos de descontração, momentos que foram legais para eles, mas muito mais para mim, esse foi o primeiro desafio, você não ter esse contato visual. (Entrevista, Galdino, 2022).

Por meio das narrativas podemos identificar que os professores vivenciaram o contexto do ensino remoto por diferentes caminhos. Maria Vieira, percebeu diferentes potencialidades nos usos das tecnologias e identificou possibilidades de utilizar essas tecnologias no retorno ao presencial. Vilma Maria, relata que tudo que foi aprendido no ensino remoto, não está sendo aproveitado no retorno ao presencial. O professor Isidoro, teve dificuldades no início, mas se adaptou ao uso das Plataformas Digitais. Galdino ressaltou que teve que empreender um grande esforço para dar aulas nas Plataformas. Em sua entrevista ressaltou o quanto gosta de gente, ou seja, sentiu dificuldades em dar aulas sem ter o contato direto com os alunos.

Para os docentes ficaram outros aprendizados, tais como: a importância de aprender constantemente, a utilização das plataformas digitais como metodologia de ensino, aprender a superar desafios, a vencer obstáculos. Assim, concordamos que houve aprendizado. As narrativas nos permitem dialogar com Nóvoa (2022) ao afirmar que:

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de



democracia e participação; entre redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento humano e social. (NÓVOA, 2022, p. 36).

A experiência vivida ao longo do ensino remoto no contexto da Pandemia exige reflexões para pensarmos em qual modelo escolar queremos construir. Foi um período em que fomos atravessados por diferentes situações e possibilidades. Nesse sentido, consideramos importante denunciar e anunciar.

Pedimos para que os professores ressaltassem os aspectos negativos do ensino remoto. Ressaltamos as seguintes narrativas:

Todos aqueles desafios que nós já temos normalmente, foram potencializados no período de ensino remoto e eu acho que todos os professores devem ter falado a mesma coisa, essa dificuldade de acesso, a dificuldade de organizar o tempo dos alunos, porque quando os alunos estão em casa eles não estão simplesmente de folga, muitos estão ajudando os pais, muitos estão cuidando dos irmãos, trabalhando, às vezes temos que ter uma maior flexibilidade em relação a isso e não achar que eles estão à disposição só porque eles estão em casa, que eles estão 24 horas por dia à disposição dos professores. Sei que a maior parte dos alunos têm dificuldades, se normalmente eles já têm dificuldades no dia a dia da escola, imagina nesse ambiente, muitos chegaram lá e nunca tinham tido contato com uma escola de tempo integral, eles chegam no primeiro ano e já tem que entrar nesse ritmo frenético, então foi muito difícil sei que houve um déficit, eles estão chegando agora com dois anos de déficit. (Entrevista, Maria Vieira, 2022).

Em um primeiro momento, além do desafio da tecnologia, tivemos o desafio das próprias famílias do que aconteceram nelas, porque algumas na realidade precisaram ir para o mercado de trabalho, alunos que estavam em tempo integral aqui na escola passaram a ser parte da renda da família. Tínhamos alunos que não tinham acesso à *internet*, tinha aluno que só tinha o telefone e algumas vezes tinha telefone quebrado e tinha que esperar alguém, a mãe chegar em casa para esperar para revezar o equipamento. Então você tem que ajustar até o tipo de atividade, além daqueles que estão na zona rural e não chega *internet* e que o material precisou ser impresso para chegar lá, a Kombi da escola, uma equipe ia levar e depois buscar... (Entrevista, Vilma Maria, 2022).

O primeiro ponto negativo é que nem todos os nossos estudantes tinham acesso à *internet*, nós trabalhamos em uma escola que também é na zona rural, nós temos alunos que moram em fazendas e muitos deles não tinham acesso, nós chegamos inclusive a fazer um processo no qual a escola levou o trabalho impresso para o aluno semanalmente, material didático, exercícios para que eles pudessem acompanhar e quando possível assistir às aulas gravadas nos canais de cada professor, então essa foi a dificuldade por parte do aluno. Do ponto de vista do professor, houve um trabalho muito maior



porque a gente passou a trabalhar durante 3 períodos, manhã, tarde e noite às vezes até madrugada. (Entrevista, Marcelo, 2022).

A frequência era baixa, em uma sala de 30 alunos eu tinha 15, participantes o que para mim é baixo, metade dos alunos é baixo. Falamos “participando”, eu não sei se eles estavam em sala, muitas vezes você encerra a aula e tem dois alunos lá. Ministras aulas de matemática assim é complicado porque eu particularmente gosto do quadro, eu sempre prefiro quadro, eu acho muito mais fácil de se explicar para o aluno e eu tive que adaptar todas as minhas aulas, fazer o *Powerpoint*, eu tinha bastantes aulas, mas eu nunca gostei de ministrar no *PowerPoint* porque eu acho que não prende tanta atenção dos alunos, mas era o que tínhamos. (Entrevista, Isidoro, 2022)

Dar aula para “fotinhas” era uma coisa muito difícil [...] Em relação a conteúdo fizemos o nosso melhor no ensino remoto, mas eu sei que é muito diferente, eu sei que o estudante aprende com gesticulação, com seu olhar, com a sua afetividade e coisas do tipo que são importantes no processo de ensino-aprendizagem, então a gente perdeu tudo isso. Outro desafio que para mim foi um aprendizado foi trazer para dentro da minha casa a minha sala de aula, quando eu falo dentro da minha casa eu falo de um apartamento de 100 metros quadrados com duas crianças, uma de 3 anos e um recém-nascido que nasceu durante a pandemia. (Entrevista, Galdino, 2022).

As narrativas reforçam as denúncias sobre a questão da acessibilidade às tecnologias digitais por parte dos estudantes; os desafios de desenvolver um processo de ensino em um contexto de pandemia, momento em que o medo e as perdas provocadas pela doença assolavam professores e alunos; a sobrecarga do trabalho docente e a necessidade de fazer de nossas casas o local de trabalho. As vozes dos professores confirmam a afirmação de Nóvoa (2022) que alerta sobre a questão de que as tecnologias dotadas de uma “inteligência artificial” não substituirão o conhecimento especializado dos professores.

Registrados os pontos negativos do ensino remoto, buscamos identificar se houve algum aspecto positivo:

Além das ferramentas tecnológicas que nós aprendemos, eu acho que essa experiência de ver um pouco mais da história de vida de cada um, da variedade que a gente tem, o nosso público, a quantidade de alunos pobres que nós temos, alunos com problemas familiares inclusive de agressão familiar, então isso foi um choque de realidade e essa tentativa de pensar o que eu posso fazer de diferente, não ficar estagnado na nossa prática, pensar o que a gente pode aperfeiçoar. Se nós conseguimos nos adaptar a esse período tão difícil o que podemos incorporar de novo nas nossas práticas, eu acho que possibilitou essa reflexão, mas foi um período difícil, sabemos que isso trouxe muitos problemas para os nossos alunos, as questões emocionais,



muitos ficaram muito presos dentro da família, passando por situações difíceis então não foi fácil para ninguém. (Entrevista, Maria Vieira, 2022).

Acho que a minha aprendizagem é: eu preciso sair dessa gaiola! E eu mesmo que como formiguinha quero ver se consigo encontrar mais gente fora dessa gaiola nessa saída, nessa ida e vinda, às vezes a gente sai da gaiola e volta para gaiola, mas esse desejo de quebrar essas caixinhas, ele ficou muito evidente depois disso. (Entrevista, Maria, Vilma, 2022).

Eu sempre tento tirar a parte boa das coisas, a pandemia foi péssima, eu não preciso citar em relação a isso, mas eu acho que algumas vivências ficaram e algumas coisas tem que ficar, por exemplo, hoje eu utilizo sala do *classroom* para todas as minhas turmas, listas que antigamente eu imprimia eu disponibilizo tudo lá, então é um canal de comunicação muito mais rápido, muito mais fácil e não tem como o aluno falar que não viu, eu estou falando da minha vivência, o *classroom* ficou. (Entrevista, Isidoro, 2022).

De aprendizado, valorizar a vida eu estou vivo, eu passei por isso, estou vacinado com três doses, muitos dos nossos não conseguiram isso e não consigo deixar de citar por um descaso governamental, por várias escolhas erradas da gestão do nosso país, a gente poderia ter vacinado há muito tempo e eu não ter perdido pessoas que eu perdi porque não se vacinaram, a primeira lição é isso, estou vivo. [...] Algumas coisas para mim vieram para ficar e outras eu acho que não precisam continuar, acho que nada substitui o papel do professor dentro da sala de aula, seja como mediador, como orientador e os nossos alunos falaram isso, teve aluno que falou "professor, eu aprendi mais nessa primeira semana de aula do que nos dois anos de ensino remoto", isso é muito forte de ouvir, o que você fez de diferente nessa primeira semana que em dois anos não foi feito? É a presença, olho no olho, foi isso que faltou de fato nesses dois anos, então os recursos tecnológicos foram outro aprendizado, foram vários, mas eu vou citar esses três por enquanto. (Entrevista, Galdino, 2022).

Uma das coisas que mais parei para pensar e desenvolver, é a avaliação e em período remoto foi um tema muito sensível porque estávamos acostumados a aplicar avaliações, estruturadas em memorizar dados ou achar dados que são facilmente encontrados na *internet*. Era algo que se a pessoa está trabalhando do computador ela facilmente abre uma aba e pesquisa no *Google*, quando fomos aplicar avaliação remota isso ficou muito escancarado, então repensar a avaliação porque já que tudo é muito fácil de ser encontrado, aqueles professores que tiveram esse tipo de raciocínio tiveram que pensar, se ele encontra algum dado na *internet* como ele resolveria alguma situação prática relacionada a esse dado? (Entrevista, Rios, 2022).

A pandemia, o ensino remoto emergencial, forçaram a construção de novos saberes. O professor, como “ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações,



[...] do sentido que tem em sua vida o ser professor”. (PIMENTA, 2012, p. 20). O sentido de ser professor foi impactado nesse contexto. Maria Vieira aprendeu sobre o potencial das diferentes Plataformas Digitais, e o trabalho remoto possibilitou conhecer mais sobre a realidade dos discentes. Vilma Maria percebeu a importância de um trabalho interdisciplinar, de sair da “caixinha”, de não limitar o processo de ensino a conteúdo. O professor Isidoro e o professor Galdino também ressaltaram o aprendizado com as tecnologias. Galdino também ressaltou que aprendeu a dar mais valor à vida. A experiência vivenciada impactou nos saberes docentes.

Lembramos que os saberes da experiência também são constituídos a partir da reflexão sobre a prática. Pimenta (2012) afirma que:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2012, p.22).

Em relação aos saberes do conhecimento, são os conteúdos disciplinares tão presentes no cotidiano das escolas. Pimenta (2012) esclarece que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. (PIMENTA, 2012, p.24) e, diante disso, a escola e os professores devem questionar-se sobre como a influência dos conhecimentos específicos de cada disciplina podem contribuir para o processo de humanização, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

As experiências registradas nas narrativas dos professores participantes dessa pesquisa nos permitem estabelecer um diálogo com Nóvoa (2022) ao afirmar que educação implica sempre uma intencionalidade, obriga um esforço de construção, de criação e de composição das condições dos ambientes. Nesse retorno às aulas presenciais é fundamental o papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação. É papel dos docentes criar ambientes escolares, compor uma pedagogia do encontro.

Mesmo antes da pandemia, Candau (2012) alertava que as escolas precisam ser reinventadas. O modelo da educação bancária, denunciado por Paulo Freire (2000), que marcou a educação no Brasil ao longo do século XX, não potencializa o sucesso do ensino e aprendizagem. O autor, nos convida a refletirmos sobre o papel da escola, do educador e do



educando. As narrativas dos professores participantes ressaltam a importância da afetividade no processo de ensino.

As tecnologias foram fundamentais, mas o professor que a opera é o protagonista. Concordamos com Buckingham (2010), ao afirmar que os meios digitais têm enorme potencial para o ensino, mas é difícil realizar esse potencial se eles são considerados apenas tecnologias, e não formas de cultura e comunicação. As tecnologias, historicamente, fizeram parte do cotidiano escolar, porém o desafio é compreendê-las como formas de cultura e comunicação, usar as tecnologias de forma crítica e reflexiva.

O desenvolvimento desta pesquisa nos ensinou que as melhores respostas vieram dos fazeres e saberes dos professores que, por meio de sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar em propostas com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs registrar as vozes, as histórias vivenciadas por cada um dos professores entrevistados. Sabemos que cada “janelinha” teve seus desafios, não foi só o conteúdo que tentamos ensinar da melhor maneira, o nosso lar se transformou em uma escola, não estávamos preparados para esse momento, física, emocional e estruturalmente. Por mais que tivéssemos uma formação acadêmica e/ou profissional e já utilizássemos tecnologias na prática educacional, não podemos igualar ao que foi o Ensino Remoto durante a pandemia da Covid-19. Essa observação fica evidenciada no relato dos docentes durante as entrevistas.

Há profissionais que acreditam que todo esse aprendizado será incorporado às aulas presenciais, que poderão melhorar a forma de ensinar utilizando-se dessas novas tecnologias. Mas há educadores que avaliam que todo o processo foi muito doloroso, despreparado, o que ocasionou um alto nível de estresse comprometendo a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos durante o ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. A pesquisa evidenciou a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino, pois muitos estudantes não tinham *internet* de qualidade e/ou aparelhos digitais para acompanhar as aulas. Esse fato revela sinais dos grandes desafios que a Educação enfrentará no período pós-pandemia.



Vale destacar que não se trata de transcrever de forma direta a realidade, uma vez que há discrepâncias nas instituições de ensino por todo o país e em nossa cidade essas particularidades também são existentes, o que nos impossibilita considerar que os fatos analisados na pesquisa possam ser considerados verdades absolutas que compreendam todos os sistemas ou redes de ensino, mas se tornam uma amostragem significativa da realidade vivenciada nas instituições de ensino de Uberlândia/Minas/Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-115
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, septiembre-diciembre, 2010, p. 37-58.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Campus Foz do Iguaçu, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas**. Editora Paz e Terra, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.
- GUIMARÃES, Selva; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, Nara. **A construção da identidade profissional de professores no contexto do PROEJA: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2017.
- NEHME, Valéria Guimarães de Freitas. **A Pedagogia de Projetos na Práxis da Educação Ambiental: uma experiência na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia - Universidade Federal de Uberlândia, 2004.



NÓVOA, António. Três teses sobre o terceiro: Para repensar a formação de professores. *In: Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores** – Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

AUTORES

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGDE/UFU). Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Atua no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED) e no ProfHistória. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores, Saberes e Práticas do Ensino de História e Geografia. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8983-4471>. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Paula Adriana Vieira da Cunha. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGDE/UFU). Pedagoga da Instituição SESI Minas. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores, Saberes e Práticas do Ensino de História e Geografia. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2703-0317>. E-mail: paulamayfair@gmail.com