



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMERSON MAYK CRISTIANO DOS SANTOS

**AS TECNOLOGIAS NO ENSINO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO
DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA DA COVID-19**

CAMPINA GRANDE – PB
2023

EMERSON MAYK CRISTIANO DOS SANTOS

**AS TECNOLOGIAS NO ENSINO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO
DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira

CAMPINA GRANDE – PB
2023

S237t

Santos, Emerson Mayk Cristiano dos.

As tecnologias no ensino e na prática pedagógica no processo de retorno às aulas presenciais pós-pandemia da COVID-19 / Emerson Mayk Cristiano dos Santos. – Campina Grande, 2023.

171 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira".

Referências.

1. Tecnologias Educacionais – Processos Pedagógicos. 2. Educação – Pandemia da COVID-19. 3. Tecnologias da Informação e de Comunicação (TICs). 4. Práticas Educativas e Diversidade. I. Teixeira, Luciênio de Macêdo. II. Título.

CDU 37.018.43(043)


EMERSON MAYK CRISTIANO DOS SANTOS

AS TECNOLOGIAS NO ENSINO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA DA COVID-19


Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 26/05/2023.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCIENIO DE MACEDO TEIXEIRA
Data: 26/07/2023 17:10:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira – PPGEd/UFCG
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 ANDRE AUGUSTO DINIZ LIRA
Data: 26/07/2023 14:25:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira – PPGEd/UFCG
(Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 RAISSA REGINA SILVA COUTINHO
Data: 26/07/2023 16:45:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Raissa Regina Silva Coutinho – IFPB
(Examinadora Externa)

*Dedico a mim mesmo
Por nunca ter desistido
Mesmo não acreditando que conseguiria.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, por terem sido minha base e suporte ao longo da minha vida, especialmente nestes últimos anos em que estive no mestrado, morando sozinho, em outra cidade de forma independente e dificultosa. Reconheço seus esforços e sacrifícios para que eu pudesse chegar tão longe e realizasse um sonho pessoal.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luciênio Teixeira, dotado de uma inteligência superior a qual I.A e de uma gentileza e humanidade que me emocionam. O agradeço por acreditar no meu potencial e no meu trabalho, além da paciência para comigo constantemente em seu *WhatsApp*, cobrando pelas correções e considerações sobre o que vinha produzindo a cada etapa. Acredito que, de tanto pesquisar sobre máquinas, às vezes penso que eu e as pessoas a minha volta também são uma.

A minha orientadora de TCC da graduação, Profa. Ms. Mônica Pereira, um exemplo de docente, um ser humano de luz em que só de estar perto nos sentimos tocados. Serei eternamente grato por todos os momentos que compartilhamos juntos durante e depois da graduação e por sempre acreditar em mim, você sempre será uma inspiração para mim.

Aos professores que compõe a banca examinadora desta dissertação, Prof. André Augusto Diniz Lira que além de examinador também foi meu professor em uma das disciplinas do programa. O agradeço pelos ensinamentos e pelos *feedbacks* que tivemos, com eles pude me reconstruir como sujeito docente. E também a Prof. Dra. Raissa Regina Silva Coutinho, que para além de examinadora, professora de graduação, é uma grande parceira com a qual me auxilia em meu desenvolvimento profissional desde 2014. Sou muito grato por ter você em minha caminhada acadêmica desde os primeiros passos dela. Você sempre será uma referência para mim em tudo aquilo que eu me propuser a fazer.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, especialmente aqueles da Linha 2 – Práticas Educativas e Diversidade do PPGED/UFCG – por todas as risadas, fofocas, bebedeiras e momentos juntos que passamos. Foram poucos os encontros, mas cada um deles mais significativo e especial que o outro. Espero que continuemos caminhando e nos desenvolvendo em companhia, pois, com vocês, tudo fica mais leve e iluminado.

Aos amigos Maurício Santana e Juninho Gouveia, por acreditarem tanto no potencial dessa pesquisa e do pesquisador, haja vista que até mesmo me ajudaram na aquisição de livros que foram importantes para a construção da pesquisa bibliográfica da dissertação. Sem o apoio e o suporte de vocês esta pesquisa não teria o impacto social almejado.

Agradeço com muito carinho todos os professores e professoras das duas instituições pesquisadas por abraçarem esta pesquisa e tirarem um tempo de suas aulas para realizar a entrevista necessária. Sei que muitos estavam nervosos para com esse momento, mas todos foram incríveis e contribuíram de maneiras imensuráveis para a construção desta pesquisa. O papel social que nós exercemos enquanto docente deve ser sempre estudado e refletido.

Por fim, também agradeço ao corpo gestor das duas instituições por me acolherem de forma tão doce e gentil. Sei como a presença de um pesquisador pode ser muitas vezes invasiva e desconfortável no ambiente de trabalho e ainda assim vocês apoiaram a mim e minha pesquisa por acreditar no potencial da mesma. Lembrarei de todos vocês com muita gratidão e respeito.

“O grande desafio da escola não é oferecer aulas com efeitos especiais, pelo contrário: é empoderar o aluno das habilidades que o tornarão protagonistas de seus processos de aprendizagem.”

(BACHICH, 2020)

RESUMO

O uso das tecnologias digitais está, cada vez mais, imbricado em nossa sociedade. No entanto, se bem observarmos, ainda veremos certa resistência em diversos segmentos no que diz respeito à adesão ao uso das Tecnologias da Informação e de Comunicação, doravante TICs. Prova disso é que a Escola, por meio de seus agentes, por muito tempo, resistiu ao uso de ferramentas tecnológicas no interior das salas de aula. Tal fato ficou ainda mais evidente com a pandemia da COVID-19, quando todos os sujeitos envolvidos no processo educacional precisaram se readaptar ao modelo remoto, utilizando as TICs disponíveis para mediar o ensino e alcançar a aprendizagem dos alunos. Desse modo, considerando a urgente necessidade durante a pandemia de readaptação do modelo de ensino tradicionalmente presencial para um modelo online- em que todos os docentes se viram obrigados a utilizar as TICs- esta pesquisa objetivou precipuamente analisar as práticas pedagógicas pós ensino remoto, considerando os processos de (des)continuidade no uso das tecnologias educacionais nos anos finais do Ensino Fundamental II da Educação Básica. Mais especificamente, buscou-se: (1) identificar as principais especificidades e desafios do uso das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem; (2) identificar o grau de conhecimento digital do corpo docente; (3) analisar o discurso sobre os planos de curso do corpo docente quanto à utilização de tecnologias digitais. Este estudo está fundamentado pelos postulados de Moran (2015), Prensky (2001), Kenski (2008) sobre as bases conceituais e teórico-epistemológicas de TICs e suas vertentes; por Ferraz e Marinho (2013), Santos e Lima (2016) e Costa (2020) que discutem as diferentes formas nos modelos de educação presencial, semipresencial, híbrida, online, remota e EaD e outras; por Vilas-Boas (2021), Sousa e Queiroz (2020) que discutem os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Esta pesquisa configura-se como qualitativa, do tipo estudo de caso, cujo lócus da investigação se deu em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guarabira, sendo os sujeitos da pesquisa 15 docentes. Destes, 9 atuam na escola A, e 6 na escola B. A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista semiestruturada, gravada em áudio, cujos dados coletados foram organizados consoante à estruturação prévia do roteiro e analisados à luz da hermenêutica. Ressalte-se que as potencialidades de uso das TICs foram exploradas pelos sujeitos participantes durante a pandemia e, a partir de seus relatos, ficou notável observar que eles passaram a enxergá-las como contributo às suas aulas. Como resultados, observamos que essas ferramentas possuem relevante potencial de utilização na mediação dos processos pedagógicos, podendo, significativamente, contribuir para a educação. Mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia e pelas condições socioeconômicas dos alunos, os docentes ainda encontraram maneiras de mediar suas aulas frente à falta de conhecimento prévio sobre as TICs e afirmaram que pretendem continuar utilizando-as na pós-pandemia, permitindo entender, com isso, um relevante processo de continuidade no uso das TICs.

Palavras-chave: Processos Pedagógicos. Tecnologias Educacionais. Educação na Pandemia. TICs.

ABSTRACT

The use of digital technologies is increasingly intertwined in our society. However, if we observe closely, there is still some resistance in various sectors regarding the adoption of Information and Communication Technologies, hereafter referred to as ICTs. This is evident in schools, where for a long time, the use of technological tools within classrooms was resisted by educators. This resistance became even more apparent during the COVID-19 pandemic when all stakeholders in the educational process had to adapt to remote teaching models, utilizing available ICTs to mediate instruction and facilitate student learning. Thus, considering the urgent need during the pandemic to adapt from the traditionally in-person teaching model to an online model, where all teachers were compelled to use ICTs, this research aimed primarily to analyze post-remote teaching pedagogical practices, considering the processes of continuity and discontinuity in the use of educational technologies in the final years of elementary education (Ensino Fundamental II) of Basic Education. More specifically, the research sought to achieve the following objectives: (1) identify the main specificities and challenges of using educational technologies in the teaching and learning process; (2) identify the digital literacy level of the teaching staff; (3) analyze the discourse of the teaching staff regarding the use of digital technologies in their course plans. This study is grounded in the principles of Moran (2015), Prensky (2001), Kenski (2008) regarding the conceptual and theoretical-epistemological foundations of ICTs and their aspects; Ferraz and Marinho (2013), Santos and Lima (2016), and Costa (2020) who discuss different models of education, such as in-person, blended, hybrid, online, remote, and distance education; and Vilas-Boas (2021), Sousa and Queiroz (2020) who discuss teaching and learning processes during the pandemic. The research is configured as qualitative, a case study type, conducted in two schools of the Municipal Education Network of Guarabira, with 15 teachers as research subjects. Of these, 9 teach at school A, and 6 at school B. The research technique used was semi-structured interviews, recorded in audio, and the collected data were organized according to the pre-defined structure of the interview guide and analyzed using hermeneutics. It is worth noting that the potential uses of ICTs were explored by the participating subjects during the pandemic, and based on their reports, it became evident that they began to see them as contributions to their classes. As a result, it was observed that these tools have significant potential for use in mediating pedagogical processes and can contribute significantly to education. Despite the difficulties posed by the pandemic and the socio-economic conditions of the students, the teachers found ways to mediate their classes despite their lack of prior knowledge of ICTs and stated their intention to continue using them after the pandemic. This indicates a significant process of continuity in the use of ICTs.

Key Words: Pedagogical processes. Educational technologies. Education in the pandemic. ICTs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disciplinas Lecionadas pelos Sujeitos.....	75
Figura 2 - Nível de Pós-Graduação	78
Figura 3 - Conhecimento Prévio.....	85
Figura 4 - Escala de Informatização	87
Figura 5 - Fez curso sobre as TICs durante a pandemia?.....	90
Figura 6 - Usava TICs na Prática Antes da Pandemia?.....	95
Figura 7 - TICs Usadas Antes da Pandemia.....	96
Figura 8 - Dificuldades para o uso das TICs Antes da Pandemia	100
Figura 9 - TICs Usadas Durante a Pandemia	116
Figura 10 - Dificuldades para com as TICs Durante a Pandemia	125
Figura 11 - Investimento Pessoal.....	132
Figura 12 - Participação Discente.....	135
Figura 13 - Formação Especializada	140
Figura 14 - Mudanças Positivas.....	142
Figura 15 - O Uso das TICs no Pós-Pandemia.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Áreas de aprofundamento dos Sujeitos Entrevistados 8181

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA's	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTS	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAC	Ensino Assistido por Computador
EaD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GBL	<i>Game Based Learning</i>
HUAC	Hospital Universitário Alcides Carneiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Plano de Ação Estratégico Escolar
PET	Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPA	Síndrome do Pensamento Acelerado
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – TICS: MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	22
1.1 Educação <i>Online</i> , Ead ou Ensino Remoto Emergencial?	26
1.2 Metodologias de ensino: entendendo as novas taxonomias	29
CAPÍTULO II – A COVID-19 E SEU IMPACTO SOCIAL	36
2.1 A COVID-19 e suas implicações no sistema educativo brasileiro	40
2.2 A COVID-19 e suas implicações legais	46
2.3 A COVID-19 e a flexibilidade e autonomia das escolas	50
CAPÍTULO III – A METODOLOGIA DA PESQUISA	57
3.1 Percurso metodológico	57
3.2 Natureza da pesquisa	57
3.3 <i>Locus</i> e sujeitos da pesquisa	59
3.4 Procedimentos metodológicos	64
CAPÍTULO IV – O ESTUDO DE CASO	71
4.1 Analisando os dados coletados	71
4.2 A análise dos dados do estudo de caso	71
4.3 O estudo de caso: a entrevista sobre antes da pandemia	73
4.3.1 A disciplina lecionada pelos sujeitos	75
4.3.2 O nível de pós-graduação dos sujeitos	78
4.3.3 O conhecimento prévio dos sujeitos	85
4.3.4 A escala de informatização dos sujeitos	87
4.3.5 A realização de cursos sobre as tics durante a pandemia	90
4.3.6 O uso de tics antes da pandemia	94
4.3.7 TICS usadas antes da pandemia	95
4.3.8 As dificuldades para o uso das tics antes da pandemia	99
4.4 O estudo de caso: a entrevista sobre os planos de aula	106
4.4.1 As principais alterações nos planos de curso	109
4.4.2 As principais alterações nos planos de curso - objetivos	111
4.4.3 As principais alterações nos planos de curso - metodologia	111
4.4.4 As principais alterações nos planos de curso – temas trabalhados	112
4.4.5 As principais alterações nos planos de curso – recursos tecnológicos	114
4.5 O estudo de caso: a entrevista sobre a pandemia	115

4.5.1 As TICS usadas durante a pandemia.....	115
4.5.2 Dificuldades para com as tics durante a pandemia	124
4.5.3 Os investimentos financeiros pessoais	131
4.5.4 A participação discente	135
4.5.5 Formação especializada dos sujeitos.....	139
4.5.6 Mudanças positivas	142
4.5.7 O uso das tics no pós-pandemia	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	170
Apêndice 1 – Roteiro De Entrevista Semiestruturada	170

INTRODUÇÃO

A escola, tal qual qualquer outra Instituição social, não é passível de cristalizações e constâncias, uma vez que são mutáveis e vivem em uma grande “metamorfose ambulante” que se insere e se dissemina no interior dela essencialmente através dos próprios alunos. Para além disso, devido ao nosso mundo essencialmente conectado, determinados tipos de alterações que ocorram em uma região específica, podem reverberar em outras. Isso fica ainda mais explícito quando analisamos questões como as tecnologias digitais e a pandemia da COVID-19.

As tecnologias digitais, ou TICs, como são chamadas por diversos autores como Moran (2013), não são atuais, pelo contrário, estão presentes em nosso círculo social há algumas décadas e, com o passar do tempo, elas vêm crescendo e tomando proporções cada vez maiores e mais significativas, atingindo até mesmo os economicamente menos favorecidos. De acordo com o IBGE¹, a população brasileira de zona urbana que possui *internet* em casa no ano de 2021 (ano de pandemia) chegou a 90,0%, enquanto, na zona rural, o número equivale a 74,7%.

Isso nos mostra como a população brasileira está cada vez mais imersa no ambiente em rede, independente do uso que se faz da ferramenta possuída. As mídias digitais possuem grande influência nesses números, uma vez que aqueles que hoje não estão conectados em uma rede social correm o risco de se tornarem excluídos digitais.

Nesse sentido, essa conexão anteriormente citada também afetou a todos nós nos últimos anos não apenas com o aprimoramento das ferramentas tecnológicas, do avanço da ciência, e em outros segmentos, mas com alterações profundas nas dinâmicas sociais causadas pela pandemia da COVID-19.

Assim, em decorrência da pandemia em questão que se iniciou em 2020, obrigando o isolamento social e a reorganização do trabalho escolar no Brasil, várias instâncias sociais precisaram se readaptar, sem planejamento ordenado e arrojado. Essa nova realidade ocasionou insegurança, incerteza, medo e até inúmeras mortes diárias decorrentes da pandemia, inclusive no interior do nosso próprio seio familiar, do nosso contexto de trabalho e dentro do ambiente escolar – alunos, professores, funcionários em geral. Com isso, fomos forçados a migrar nossa

1 NERY, C; BRITTO, V. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **Agência IBGE Notícias**, 2022. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021#:~:text=Em%202021%2C%20entre%20os%20183,a%20rede%20pública%20de%20ensino>>. Acesso em 05 mai 2023.

forma de ser indivíduo social fundamentalmente através do contato físico, para ambientes virtuais.

Nesse contexto, as tecnologias digitais entraram como ferramentas essenciais para que determinados trabalhos continuassem seguindo. O teletrabalho expande-se e, com ele, vislumbra-se a grande maioria dos empregos em caráter remoto, de modo que apenas o que é essencial permanece presencial, a exemplo dos hospitais, das farmácias e dos supermercados, enquanto outros segmentos foram migrados e forçados a se readaptar a uma metodologia pouco conhecida ou até mesmo desconhecida.

A Escola, por sua vez, seguiu a onda das mudanças que estavam sendo feitas internacionalmente. Nesse sentido, observou-se que países como Estados Unidos estavam se organizando metodicamente para que as aulas não fossem suspensas por tempo indeterminado, ocasionando, com isso, inúmeros prejuízos para os estudantes, desenvolvendo, portanto, um modelo de ensino *online*. O Brasil seguiu essa metodologia e instaurou o que ficou chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma adaptação do modelo *online* popularmente conhecida desde antes da pandemia.

Contudo, o ERE foi instaurado de forma pouco preparada e metodologicamente sistematizada. O que podemos observar é que não foi fornecido preparado para os sujeitos envolvidos muito menos fornecido o material essencial para trabalho: computadores, celulares e *internet*, deixando esses sujeitos com o mínimo ou nenhum recurso e preparo (como capacitações, formações, oficinas, treinamentos etc.) para lidar com essa nova realidade.

Embora haja inúmeros estudos antes da pandemia sobre o papel das TICs no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo-as como mediadoras e facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, o que podemos observar, ao longo dos anos, é que a escola pública muitas vezes tentou afastar-se dessa ferramenta, sempre buscando maneiras de evitá-las, algumas vezes até negligenciando seu potencial, mesmo quando os próprios alunos já entravam nas escolas com um *smartphone* no bolso. Ressalte-se que até mesmo que leis foram criadas para inibir sua presença².

2 RIO DE JANEIRO (Estado). **Artigo 3 da Lei nº 4.734 de 04 de janeiro de 2008 do Município do Rio de Janeiro**. Proibe A Utilização De Telefone Celular E Outros Em Sala De Aula. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/14132945/artigo-3-da-lei-n-4734-de-04-de-janeiro-de-2008-do-municipio-do-rio-de-janeiro#:~:text=Rio%20de%20janeiro-,>>. Acesso em 06 mai. 2023.

Assim, fica o questionamento se hoje, com a retomada do modelo presencial após o fim da pandemia, os professores continuam utilizando as ferramentas tecnológicas do ERE em suas práticas pedagógicas? É nessa questão que se situa o estudo desta pesquisa para que possamos verificar cientificamente o uso de qualquer ferramenta tecnológica em sala de aula com fins essencialmente pedagógicos.

Convém, aqui, um registro particular. Eu, na qualidade de estudante da educação básica, nunca tive contato com as tecnologias no campo educacional, embora tenha usado com fins recreativos. Meu primeiro contato com essas ferramentas em caráter educacional, pedagógico, sistematicamente organizado se deu apenas na graduação. Foi nesse encontro que pude ver as potencialidades que as ferramentas didático-tecnológicas possuem no contexto escolar. Pensar essas tecnologias através deste novo prisma despertou o interesse em pesquisar mais a fundo sobre esse campo. Arelado a isso, ao encontrar-me durante a pandemia e assistir aos meus colegas profissionais tendo que lidar com essas ferramentas de maneira muitas vezes abrupta, me fez questionar sobre a continuidade ou não de seu uso no período pós-pandemia. Esses pontos justificam a escolha do período no qual esta pesquisa se insere.

Além disso, toda a minha trajetória acadêmica esteve ligada ao estudo sobre as TICs em âmbito escolar. Ainda durante a graduação estive envolvido no desenvolvimento de artigos relacionados ao tema, fui duas vezes monitor da disciplina de Tecnologias Educacionais (disciplina essa que abriu meus olhos para esse tema), criei um grupo de estudos com colegas da minha turma com o intuito de desenvolver pesquisas em diversos campos como as TICs e finalizei meu curso com um trabalho intitulado “Tecnologias de informação e comunicação na escola: uma análise sobre a sua implicação na rede de Ensino Fundamental I de Alagoa Grande – Paraíba”, onde desenvolvi um estudo de caso com os docentes do *lócus* sobre um programa governamental intitulado “Escola Conectada”.

Assim, destaco que toda a minha trajetória acadêmica, acoplada com as inquietações pedagógicas, psicológicas e emocionais advindas da pandemia, fizeram emergir questões e indagações que culminaram no desenvolvimento do projeto da pesquisa e agora, desta dissertação de mestrado cujo intuito é o de aprofundar e expandir a problematização e atualização do tema.

Além disso, considerando o que já está posto, esta pesquisa está desenhada com o intuito de responder ao seguinte questionamento: durante o período de ensino remoto emergencial em que todos os docentes se viram obrigados a utilizar as tecnologias educacionais para poder

ministras suas aulas, será que agora, com a retomada das aulas presenciais, os docentes ainda utilizam as TICs em suas práticas cotidianas de ensino?

Considerando a relação historicamente conflituosa que os docentes possuem com as tecnologias digitais e suas recentes relações com elas dentro do aspecto da pandemia, delimitados os objetivos a serem atingidos com este estudo. Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas, pós ensino remoto emergencial, considerando os processos de (des)continuidade no uso das tecnologias educacionais no ano final do Ensino Fundamental II da Educação Básica.

De forma mais específica, este estudo objetiva: (1) Identificar as principais especificidades e desafios do uso das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem; (2) Analisar como os professores percebem o seu conhecimento digital; (3) Analisar o discurso sobre o planejamento do corpo docente quanto a utilização de tecnologias digitais.

Concebida como uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, do tipo estudo de caso, seguimos procedimentos metodológicos que apreciam a elaboração do referencial teórico, análise pedagógica dos planos de curso, coleta de dados através de entrevista e utilização de método de análise e interpretação de dados seguindo a hermenêutica.

A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas da Rede Municipal de Guarabira cuja escolha se deu através dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019 em que ambas as escolas apresentaram os melhores resultados na avaliação. Como essa avaliação se insere apenas anos iniciais e finais do Ensino Fundamental II, optamos por direcionar a pesquisa para os professores que atendem apenas os anos finais – especificamente o 9º ano – por ser a etapa final do ensino fundamental e porta de entrada para um novo ciclo educacional dos estudantes: o Ensino Médio.

Para a análise de dados no campo de pesquisa do estudo de caso, foi utilizada a metodologia da fenomenologia hermenêutica a partir de diversos pesquisadores do campo que versam sobre essa metodologia à luz do campo educacional para interpretar os dados de forma mais livre e detalhada como Alex Coltro (2000) que discute o círculo hermenêutico que fundamenta os resultados da análise dos dados da pesquisa, bem como Gadamer (1999), considerado como um dos maiores expoentes da hermenêutica e cujo trabalho consubstancia esta pesquisa e a análise dos dados. Além destes, também recorreremos ao aporte de Regina

Beghelli (2007) que justifica a escolha da hermenêutica como um caminho metodológico a ser seguido pelas pesquisas de campo e outros autores.

O referencial teórico da pesquisa contempla diversos pesquisadores do campo das tecnologias digitais, da educação em tempos em pandemia e da análise e interpretação de dados tais como Prensky (2018), Moran (2013; 2022), Valente (2007; 2014), que compõe essencialmente o capítulo teórico da dissertação sobre as tecnologias digitais. Sousa, Luiz e Queiroz (2020), Vilas-Boas, Buzoni e Carneiro (2021) que discutem sobre a educação em tempos de pandemia Além destes, Coltro (2000) e Weller (2011) que abordam a metodologia da fenomenologia hermenêutica que embasam teoricamente a análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

A pesquisa aqui proposta destaca, no referencial teórico, outros autores para além dos que estão supracitados, Além disso, embora eles constituam o cerne da pesquisa, é preciso ressaltar que já na organização dos capítulos da dissertação, optamos por apresentar primeiramente as questões teóricas por acreditar ser fundamental trazer, em um primeiro momento, para o leitor, as questões gerais que são pertinentes a pesquisa, tais como o uso e importância das tecnologias digitais, bem como seu potencial uso pedagógico, o contexto da pandemia e suas implicações no cenário educacional. Desse modo, o leitor ficará familiarizado com conceito e pressupostos teóricos que embasam toda a pesquisa.

Sendo assim, este estudo possui importância científica por se inserir em um contexto atual, que produziu e ainda produz constantemente trabalhos acadêmicos voltados a compreender o contexto geral. Nossa pesquisa propõe-se a servir como mais um instrumento de pesquisa do campo, levando também conhecimento e informação para o corpo docente sobre o uso, impacto e potencial que as tecnologias digitais possuem, contribuindo com a academia, provocando discussões e novos estudos acerca do conhecimento digital.

O primeiro capítulo, que está respaldado por autores como Prensky (2010; 2012), Moran (2013; 2022), Valente (2014) entre outros, trata dos pressupostos teóricos que compõe o campo das tecnologias digitais, bem como do esclarecimento de alguns conceitos, terminologias e taxonomias que foram sendo difundidas dentro do campo ao longo dos anos, a exemplificação desses pressupostos em forma de instituições que foram sendo abertas no Brasil e no mundo cujas metodologias estão diretamente ligadas ao fomento que as TICs proporcionam.

Concluimos a discussão, ainda no primeiro capítulo, sobre as diferenças entre Educação *online*, EaD e Ensino Remoto Emergencial, pois os sujeitos envolvidos na educação – alunos, família, corpo docente, comunidade escolar e outros –, demonstraram dúvidas quanto a essas nomenclaturas de tal modo que inúmeros estudos foram realizados especificamente sobre isso como os feitos por Barreto e Rocha (2020), Bacich (2015) e outros.

No segundo capítulo, discorremos sobre a própria COVID-19 com suas implicações biológicas no contexto de saúde pública e, essencialmente, seu impacto nos processos educativos formais de ensino devido à falta de investimentos, recursos e de práticas para que isso ocorresse, além do exacerbamento do trabalho docente. Também abordamos as alterações nas leis municipais e estaduais que culminaram em adaptações que os professores e estudantes precisaram fazer para poder continuar com suas aulas no denominado “novo normal”. Esse capítulo está posto à luz de autores como Sousa e Queiroz (2020), Vilas-Boas, Buzoni e Carneiro (2021) entre outros.

No terceiro capítulo, apresentamos, de forma detalhada e minuciosa, o embasamento metodológico da pesquisa, o *locus* em que se situa o estudo, bem como os sujeitos que a compõe, os procedimentos, instrumentos e métodos de coleta de dados, de análise e interpretação destes, para que os leitores fiquem previamente cientes do que encontrarão no capítulo subsequente com a análise dos dados coletados através das entrevistas com os sujeitos que se dispuseram de forma livre a participar do estudo.

O quarto capítulo é composto pela análise e interpretação dos dados coletados e que foram descritos no capítulo anterior, de forma minuciosa à luz da hermenêutica, absorvendo e analisando o que foi dito pelos sujeitos, a fim de exibir da forma mais clara possível, as relações entre os sujeitos entrevistados e o uso das TICs durante a pandemia. Por fim, seguimos com as conclusões e considerações finais e a lista completa das referências utilizadas em todo o corpo da dissertação.

CAPÍTULO I – TICs: MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Uma sociedade que se desenvolve tecnologicamente acaba gerando uma cascata de desenvolvimento em outras esferas sociais, pois ela não se limita à bolha a qual pertence, uma vez que consegue criar *links* e conexões com outras esferas, outros espaços, outros ambientes e perpetuar-se entre gerações. Dessa forma, quando observamos a nossa sociedade pelo prisma da globalização e do desenvolvimento tecnológico que estão intrinsicamente ligados, podemos perceber as suas influências em outros setores, como na educação.

Tais influências já vêm sendo postas em discussão há muito tempo não apenas no que se refere a como a tecnologia está dentro do ambiente escolar, mas os efeitos que ela causa entre todos os indivíduos e as mudanças que precisam ser efetivadas para acompanhar esse desenvolvimento contínuo para que a escola, por sua vez, adeque-se às novas múltiplas facetas da realidade. Nesse sentido, Moran (2015, p. 1) esclarece que:

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

Dessa forma, é preciso compreender que, com as mudanças advindas da globalização e do avanço tecnológico, os indivíduos, nesse caso um destaque especial para as escolas, precisam acompanhar esse ritmo e se adaptarem às novas realidades sociais.

Tais realidades vão ser apontadas por diversos autores através de diferentes perspectivas, a exemplo de Jamil e Neves (2000) que denominam essa nova realidade de era da tecnologia de informação e da comunicação, termo muitas vezes citado como TIC, para referenciar a dinâmica rápida, fluida e altamente volátil que compõem as informações que recebemos cotidianamente através dos meios de comunicação social, sejam eles as digitais, ou até mesmo as físicas que vão perdendo cada vez mais espaço.

As tecnologias de informação e comunicação (doravante TICs) compreendem hoje uma série de elementos majoritariamente digitais como o *smartphone*, computador *notebook* ou *desktop*, *tablet*, lousas interativas, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), óculos de realidade virtual, aplicativos de mensagens instantâneas e uma série de outros. Essas ferramentas desenvolveram-se a partir de outras TICs mais antigas tais como o *e-mail*, as

câmeras fotográficas, disquetes, CDs e DVDs etc. Muitas delas ainda fazemos uso, mas podem facilmente serem substituídas por outras tecnologias mais modernas.

Com retorno à discussão, toda a forma de relação humana mudou completamente com a difusão da *internet*, passando a ter um caráter ubíquo. Para Coll e Monereo (2010, p. 46), a tecnologia ubíqua “se refere à progressiva interação dos meios informáticos nos diferentes contextos de desenvolvimento dos seres humanos, de maneira que não são percebidos como objetos diferenciados”, ou seja, a tecnologia está tão imbricada nas relações sociais que nem mesmo os próprios sujeitos percebem que todas as suas ações estão interligadas e influenciadas por mecanismos tecnológicos da contemporaneidade.

Com as tecnologias mais antigas e as mais modernas, vimos nas últimas décadas dois grupos de indivíduos que os compõem e foram chamados por diversos autores, como Prensky (2001), de nativos e imigrantes digitais. Sobre os nativos digitais, o autor assinala que:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Esses indivíduos possuem uma capacidade de processamento de informação muito rápida, conhecida como Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA), o que é diferente do TDAH, em que o sujeito tem muitos pensamentos em uma velocidade muito maior desde que a criança é um bebê. Logo, não é algo que acontece repentinamente. O SPA, por seu turno, é algo adquirido, visto que geralmente o sujeito começa a assumir responsabilidades excessivas e chega a um *status* de estresse significativo.

Nesse caso, os indivíduos recebem e compartilham informações instantaneamente entre si e através de aplicativos de comunicação e redes sociais. A informação agora é compartilhada quase que na velocidade da luz. Agem melhor em coletividade do que individualmente, preferem e optam sempre por coisas inconstantes e que sempre variam como gráficos e vídeos ao invés das estáticas como era visto nos “velhos textos”.

Os próprios nativos digitais aprendem de formas diversificadas. Os nativos digitais não precisam mais, necessariamente, se matricular em uma instituição de ensino presencial, muitas vezes basta apenas baixar um aplicativo no celular que se propõe a ensinar idiomas, escolher o idioma desejado e começar a fazer as lições ou, se preferir, pode se matricular em uma

instituição de ensino, mas não precisa ser presencial, haja vista que os cursos podem ser disponibilizados *online* em caráter EaD, que estão se espalhando vorazmente, especialmente no contexto pandêmico³.

Por outro lado, tínhamos os chamados imigrantes digitais que compreendem uma parte dos professores do país, nascidos antes da década de 80 e que possuem, em geral, uma certa dificuldade em lidar com os aparelhos tecnológicos e recusam (ou simplesmente não querem) utilizá-los em sala como um recurso didático. Segundo Costa, Duquevi e Pedroza (2015 *apud* Valente 1998):

O uso das tecnologias digitais nas escolas é restrito e está distante do uso que os alunos fazem dessas tecnologias para acessar a cultura tecnopopular, fazendo surgir um novo divisor digital, que consiste na lacuna significativa existente entre o que se faz na escola e o que se faz fora dela, para o lazer. Por enquanto, sabemos que as TDIC ainda não estão sendo utilizadas em seu pleno potencial como instrumentos mediadores nos processos de aprendizagem.

Contudo, vale ressaltar que hoje há uma relativização muito maior no conceito de imigrantes e nativos digitais. Sujeitos que anteriormente se enquadrariam no conceito de imigrantes digitais podem ter um domínio muito maior sobre as TICs do que os sujeitos classificados como nativos digitais. Essa segregação dos sujeitos feita por vários autores na década de 80 em diante foi posta como um divisor baseado essencialmente no ano de nascimento. Hoje, mais de 40 anos após essa conceituação, notamos uma gradação significativa entre esses dois conceitos.

Neste sentido, é possível encontrar um sujeito que seria taxado como imigrante digital, tendo um conhecimento e domínio muito mais amplo das ferramentas que um dito nativo, bem como encontrar sujeitos que podem ter nascido nos últimos 20 anos, que seria nativo digital, mas desconhece determinadas tecnologias. Sendo assim, atualmente, quase não se usa mais essa conceituação de nativos e imigrantes. Assim, optamos por destacar apenas como ponto de referência.

Quase toda a sociedade mudou e continua a modificar-se para atender a essa nova demanda advinda dos ditos nativos digitais. Empresas especializadas oferecem consultoria sobre produtos e serviços a serem consumidos por eles, muito embora estes mesmos recursos

³ Contexto esse vivido por toda população mundial entre os anos de 2020 a 2022 onde se fez a necessidade de distanciamento social pois o contrário facilita a transmissão do vírus entre os indivíduos.

são sempre modificados constantemente, uma vez que os próprios desejos deste perfil de consumidor também mudam constantemente.

Especialmente com o início da pandemia, da mesma forma que inúmeras empresas vieram a falência por falta de demanda, outras surgiram e se adaptaram para essa nova realidade, atendendo a uma necessidade que já existia, mas que agora apareceu sob outra imagem. Um estudo feito pela CNN Brasil em 2021 apontou que a busca por profissionais de tecnologia cresceu 671% na pandemia⁴.

As possíveis divergências entre o corpo docente e discente no que tange ao domínio das tecnologias reverberam também nos processos de ensino, uma vez que a realidade no interior da escola não acompanha a realidade fora dela. Os alunos tentam aprender assuntos desconexos da realidade de uma forma completamente monótona e estática, ao mesmo tempo em que o *smartphone* está a pouca distância oferecendo muito mais atrativos que a aula. Os alunos nativos digitais são de uma geração e de uma realidade completamente diferentes da realidade de seus professores imigrantes digitais. Prensky (2001, p.1) assevera que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado.” Essa mudança no paradigma escolar é refletida por Camargo e Daros (2021) ao afirmarem que:

A transformação digital na educação, que já vinha sendo impulsionada pelos avanços na conectividade, pelo uso generalizado de dispositivos e aplicativos digitais e pela necessidade individual de flexibilidade, tornou-se ainda mais evidente com essa nova realidade, que acelerou as mudanças em direção a nova experiências de aprendizagem (CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie; 2021, p. 34).

É pensando a partir dessa perspectiva divergente que pesquisadores elaboraram estratégias e empresas desenvolveram *softwares* que possibilitassem uma convergência de gerações e mentalidades por compreender que as TICs, por sua vez, já estão presentes no ambiente social dos alunos, têm um enorme potencial pedagógico e que podem ser utilizadas como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Dauhs (2013, p. 10) afirma que “a escola não pode ficar alheia a essa nova realidade, onde a informação está disponível em grande quantidade e em qualquer lugar ou momento”.

4 Procura por profissionais de tecnologia cresce 671% durante a pandemia. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/procura-por-profissionais-de-tecnologia-cresce-671-durante-a-pandemia/>>. Acesso em 06 mai. 2023.

Contudo, Kenski (2008) ressalta que não são as tecnologias que vão mudar o ensino ou até mesmo a educação, mas o uso que se faz delas nesse processo pedagógico. Dessa forma, convém capacitação adequada às pessoas envolvidas nesse processo pedagógico. É preciso saber o que fazer, como fazer e quando fazer e para que isso aconteça de maneira sistemática, organizada e produtiva, é preciso, sobretudo, planejamento. As possíveis variáveis quando a falta de utilização das TICs é atribuída por Ferraz e Marinho (2013) ao apontarem que:

A utilização das tecnologias é restrita, tanto no uso pessoal quanto na prática pedagógica dos professores, que atribuem isso ao comodismo, medo, receio, à falta de pesquisa, de informação, de planejamento, de conhecimento das ferramentas e sítios relacionados à educação. (FERRAZ; MARINHO, 2013, p. 9).

É muito comum encontrar em pesquisas científicas, especialmente as que possuem professores como sujeitos diretos da pesquisa esse tipo de comentário relacionado à falta das tecnologias em suas práticas de ensino. Sendo assim, é necessário agir diretamente nesses pontos elucidados. Quando se tem um problema e se sabe o que causa aquele problema, fica mais fácil agir em prol de sua correção.

1.1 Educação *Online*, Ead ou Ensino Remoto Emergencial?

A discussão apresentada por Ferraz e Marinho (2013) no ponto anterior reflete o pensamento de muitos professores que, por muito tempo, optaram por rejeitar essa hibridização do ensino, especialmente pela falta de formação no campo e incentivos, o que ficou ainda mais evidente com a pandemia, quando alternamos do ensino padronizado presencial para um modelo *online*.

Entretanto, essa discussão sobre a hibridização do ensino não foi exclusivamente desenvolvida com a pandemia, muito pelo contrário, o termo Ensino Híbrido foi cunhado a primeira vez em 1960 através do termo originário do inglês *Blended Learning*, nos EUA, após a terceira revolução industrial que massificou a produção e disseminação de computadores que algumas décadas depois foram incorporados nas instituições de ensino.

Em 1970, surge o termo Ensino Assistido por Computador (EAC) o que podemos configurar como umas das primeiras tentativas bem-sucedidas de ensino híbrido, uma vez que isso provocou a diminuição em seu custo e a entrada nas instituições de ensino superior e básico. Hoje, temos diversas instituições que (mesmo antes da pandemia) trabalham com modelos disruptivos, a exemplo, temos a UniAmérica, que trabalha na perspectiva do ensino híbrido após longo período de estudo prévio, planejamento, reorganização pedagógica e estrutural, e

essencialmente, formação docente. Além dessas, outras instituições mudaram seus currículos como veremos mais à frente.

Contudo, para Santos e Lima (2016, p. 63) a conceituação de educação *online* se traduz como sendo “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”. Além disso, essa afirmação vai ser corroborada por outros autores no mesmo ano afirmando que:

A educação *on-line* é concebida para promover a (co)autoria do aprendente, a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa, a mediação docente voltada para interatividade e partilha, traz a cibercultura como inspiração e potencializadora das práticas pedagógicas, visa a autonomia e a criatividade na aprendizagem (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 24).

Além disso, os autores afirmam que deve haver estudo, aparato tecnológico e dedicação para que de fato funcione o ensino *online*. Não obstante, nesse período pandêmico, o ensino desenvolvido apresentou diversas nomenclaturas. A esse respeito, os autores Barreto e Rocha (2020) elencam o termo “ensino pandêmico” para referenciar a reorganização escolar feita a partir das demandas que a pandemia impôs às escolas. Essa paralisação forçada do ensino reverberou de diversas formas entre todos os indivíduos que compõem o seio escolar de diferentes formas. Especialmente ao corpo docente, criou-se a necessidade de repensar a forma como se daria continuidade às aulas e, diante do contexto internacional, o Brasil optou por seguir como os demais, através desse ensino mediado por tecnologias.

O conceito de Educação a Distância (EaD) também foi muito difundido entre os membros da área, contudo, há de se estabelecer que há uma diferença significativa entre o que é a EaD para o que tivemos durante a pandemia. Sobretudo, o conceito de EaD como uma modalidade de ensino não é nova (VILAS-BOAS; BUZONI; CARNEIRO, 2021).

Entretanto, o que presenciamos com nossas escolas, não pode ser caracterizado como EaD, especialmente pelo fato de que esta modalidade, pelo menos no Brasil, é exclusivamente para os cursos superiores, não se aplicando o termo para o ensino básico e fundamental. O conceito apresentado por Barreto e Rocha (2020) está mais próximo de nossa realidade, uma vez que o vírus causador da pandemia forçou a perda do contato físico mesmo entre pessoas geograficamente próximas. Além disso, criou-se a necessidade de novos meios de organização social, novas prioridades foram estabelecidas através do discurso da “temporalidade” do vírus. Dessa forma, pela perspectiva de que viesse a ser algo temporário, cunhou-se chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Em contrapartida, surge o termo “o novo normal”, elucidando que este difícil momento, ainda que temporário, pudesse também se tornar uma realidade duradoura com a qual tivéssemos que nos acostumar. Até mesmo a literatura sobre o ERE é muito escassa, ou seja, ela pode apresentar diversos conceitos e aparecer em diversos contextos. Mas aqui vale ressaltar que de acordo com Costa (2020) as atividades não presenciais desenvolvidas nesse momento não a caracterizam como modalidade de ensino, haja vista que elas apenas se constituem enquanto alternativa para a manutenção do processo pedagógico que até pouco tempo era primordialmente presencial.

O ERE é apenas a transposição do ensino presencial, físico, para os meios digitais diante das condições sanitárias impostas em que “a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de *web* conferência.

De todo modo, o ERE causa mudanças significativas no papel do professor, tirando seu protagonismo e o reatribuindo ao papel de mediador da dinâmica escolar. Põe-se o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e reorganiza-se a prática pedagógica, propondo desde mudanças sensíveis até mais profundas no seio escolar (MORAN, 2015). Essas mudanças são caracterizadas como ensino híbrido que significa:

[...] misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços (MORAN, 2015, p. 27).

É justamente através dessa perspectiva e da necessidade do distanciamento físico que o ensino durante a pandemia foi migrado para o modelo remoto por compreender essa hibridização, essa capacidade de ensinar e aprender em diversos espaços que só se tornou possível através das TICs. É preciso, sobretudo, compreender que a escola, atualmente como está posta, ainda segue o modelo do século passado, muito embora seu público-alvo não aprenda mais como naquela época.

Para Lankshear (2007), a contemporaneidade alterou significativamente a vida em sociedade, especialmente as formas de comunicação formais e informais do cotidiano, sendo hoje a participação e interação assim como a colaboração, são mais intensas. Nesse sentido, Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 47) estabelecem que “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas

relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola”. Vale ressaltar ainda que essas configurações se tornaram ainda mais firmes no período pandêmico.

Uma vez relegados ao confinamento e em alguns lugares até mesmo ao *lockdown*, algo nunca presenciado antes por um ser humano vivo, não resta muitas opções de entretenimento e lazer. O computador, o celular e a *TV* que estão presentes em inúmeros domicílios hoje apresentam-se como a melhor alternativa para “distrair a mente”. Em 2015, Bacich afirmou que os alunos possuem as altas conexões com as tecnologias, nesse sentido, durante e pós o período pandêmico essas conexões teriam se tornados ainda mais estreitas.

1.2 Metodologias de ensino: entendendo as novas taxonomias

Moran (2015) já havia discutido há muito tempo sobre como algumas escolas tentam, nem que seja com mínimas alterações, adaptar-se a esse contexto tecnológico da sociedade atual. Algumas instituições como a UniAmérica (BALTHAZAR, 2019) e outras já trabalharam através do que Moran chama de modelos disruptivos de ensino, que fogem totalmente do comum, do tradicional, inovam significativamente, alicerçadas em um currículo estruturado e com forte bases teóricas.

A exemplo de escola com metodologia disruptiva, o Projeto Âncora⁵ localizado em São Paulo atende ao ensino básico e trabalha através da perspectiva de escola sem parede, sem hierarquia e com o princípio de conectar os alunos a natureza. Mas, no projeto em questão, a pedagogia está alicerçada na inversão ao modelo tradicional de ensino. Nesta escola, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem a partir do estudante enquanto centro do processo, como seus interesses, sonhos e necessidades como norteadores para a aprendizagem.

No Projeto Âncora, a sequência da aprendizagem não se dá por séries letivas, mas através de núcleos de aprendizagem, muito menos divididos por faixa etária com professores específicos para cada disciplina, mas sim locais voltados para a aprendizagem em que os alunos possam, porventura, socializar e aprender o que ali está a sua disposição. Essa condição pedagógica é apresentada pelo projeto como sendo a aprendizagem da autonomia pela autonomia, e a cidadania pela cidadania.

⁵ ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **Site Escolas Transformadoras**, 2023. Escola Projeto Âncora (SP). Disponível em: < <https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-projeto-ancora/>>. Acesso em 06 mai. 2023.

O acompanhamento (ou avaliação) é feito pelo tutor (professor), de forma acompanhada, permanente, individualizada e com uma característica de *feedback* em que o tutor ajuda o estudante a compreender seus pontos fortes e fracos, naquilo que ele está indo bem e em que pode melhorar. A participação da família e da comunidade local também é elencada e estabelecida através de associações com o intuito de discutirem não só esse acompanhando pedagógico, mas os temas que podem ser discutidos com os estudantes.

Além desta, existem outras escolas de educação básica no Brasil que também se propuseram a trabalhar de outras formas para além do modelo tradicional de ensino, como é o caso da escola Campos Salles⁶ também de São Paulo. Nesse modelo que também tem forte influência da Escola da Ponte⁷ de Portugal, a seriação dos alunos é inexistente assim como as paredes das salas. O modelo de ensino é pensado coletivamente e desenvolvido através de um roteiro de aprendizagem personalizado para cada aluno, que será individualmente acompanhado pelos professores e os dados que refletem o desenvolvimento do educando, ficam expostos *Online* para que ele tenha acesso quando e onde quiser, conforme afirma Moran (2015, p. 37) onde “os modelos de problemas e projetos são mais híbridos”.

Nesse sentido, observamos, através da descrição acima, referente às escolas com modelos disruptivos, que uma lógica voltada ao currículo por projetos segue uma perspectiva mais horizontal, flexível, dinâmica e que está mais ligada às individualidades dos sujeitos que a escola pertence e a comunidade em que ela se insere. Assim:

Há indicadores que nos permitem argumentar a favor do currículo por projetos como uma matriz de mudança em potencial para aqueles segmentos da educação que entendem ser necessário recuperar a totalidade do conhecimento e romper com o conservadorismo das práticas pedagógicas repetitivas e acríticas. (KELLER-FRANCO; MASSETTO, 2012, p. 12).

Contudo, há escolas que conseguiram investimentos necessários para se tornarem verdadeiras escolas do futuro, como a escola *High Tech High*⁸, compostas por laboratórios de última geração, com metodologias voltadas para a aprendizagem por projetos.

⁶ Escolas que Inovam: uma escola pela paz. **Fundação Telefônica Vivo**, 2023. Disponível em: <<https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/acervo/escolas-que-inovam-uma-escola-pela-paz/>>. Acesso em 06 mai. 2023.

⁷ ESCOLA DA PONTE. **Site Escola da Ponte**, 2023. Disponível em: <<https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>>. Acesso em 06 mai. 2023.

⁸ HIGHT TECH HIGH. **SITE DA HIGHT TECH HIGH**, 2021. Connect the classroom to the world. Disponível em: <<https://www.hightechhigh.org>>. Acesso em 05 mai. 2023.

Ao passo que esses novos modelos de ensino vão sendo implementados nas escolas, consequentemente novos conceitos também vão surgindo. O conceito de cultura *maker* (cultura do fazer) surge justamente através da pedagogia dos projetos, intensificada através do desenvolvimento de projetos multidimensionais como na escola citada anteriormente. Segundo Prensky (2010), as gerações que vão adentrando as escolas são cada vez mais diferentes e estão sempre mais envolvidas nesses projetos.

Outros termos que se cunharam recentemente são o de *homeschooling* e o de *unsschooling*, que, mesmo com suas similaridades fonéticas, possuem significativos contrastantes. O primeiro, pode ser traduzido até literalmente, conceituando-se como o ensino em casa, ensino domiciliar, sem a necessidade de ir até uma estrutura física preparada especialmente chamada escola. Aqui, as crianças aprendem em casa, sob a tutela dos pais ou responsáveis, que os auxiliam no processo educativo, mas que possuem o mesmo currículo adotado pelo sistema de ensino (RIBAS; RIBEIRO; MARDEGAN, 2021). O segundo termo, está ligado ao processo avaliativo em que a própria criança é quem dita e conduz a forma como será sua avaliação. Afinal, ela é o propósito e produto da educação, sendo, portanto, a responsável pelo controle de aprendizagem e avaliação. Essa nova logística no processo de ensino e aprendizagem, tornou-a mais tecnológica, especialmente através da conceituação de termos como *m-learning*, *u-learning* e *b-learning*.

O conceito de *m-learning* ou *mobile learning* (aprendizagem por aparelhos *mobile*) é apontado por Trentin e Repetto (2013) como sendo a aprendizagem através de aparelhos celulares, *tablets* e outras ferramentas de fácil mobilidade que possuem alta capacidade de aproximação do estudante aos seus objetos cognoscíveis.

Se usado de forma adequada, esse mecanismo pode potencializar ainda mais os processos de ensino e aprendizagem (KUKULSKA-HULME, 2012) pois parte da realidade do educando e isso tem fundamentação através de pesquisas, como a realizada pelo IBGE⁹ em 2021 que pontou como 99,5% das residências brasileiras possuindo aparelhos celulares com *internet*. Isso corrobora a afirmação dos educadores supracitados no que tange à facilidade com a qual os estudantes que já possuem TICs têm de se conectarem e interagirem com a rede, o que ficou ainda mais intensificado durante o período pandêmico.

⁹ Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet. **Gov.br**, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>>. Acesso em 06 mai. 2023.

Em contrapartida, a pandemia também nos revelou a grande fragilidade na qual as nossas escolas e em especial, os nossos alunos estão submetidos. Em um ambiente social altamente tecnológico, ainda encontramos inúmeros sujeitos (essencialmente estudantes) que não dispõem de nenhuma ferramenta digital.

Isto, no contexto pandêmico, provocou mudanças negativas para os processos de ensino e aprendizagem uma vez que muitos desses estudantes ou não dispunham da ferramenta ou possuíam uma de qualidade baixa, disponível para todos os familiares, sendo necessário dividir entre eles. A própria *internet* muitas vezes de má qualidade, entre outros aspectos que inviabilizam o acesso e permanência destes alunos nas escolas. Nesse cenário, vemos como a pandemia desvelou as grandes desigualdades sociais enfrentadas por todos os sujeitos.

Arruda (2021) faz um comparativo de como quando os celulares sempre foram proibidos na escola e como, durante o período pandêmico, eles foram utilizados como ferramentas de trabalho e de aprendizagem, uma vez que possuem grande capacidade de interação e sociabilidade. Gadotti (2000) já nos alertou antes que, para o processo pedagógico ter maior fluidez, é preciso o domínio do máximo de linguagens possíveis, tal qual o celular, como observamos claramente no ERE e que deve ser levado inclusive após o período de pós-pandemia como apontado por Arruda (2021). Desse modo:

No ensino presencial pós-pandemia, o celular deverá servir de suporte para fomentar a pesquisa, o estudo em grupo, a realização de atividades e avaliações on-line, produção, compartilhamento e interação, comunicação e exercer protagonismo, dentre outras possibilidades previstas, inclusive, na Base Nacional Comum Curricular (ARRUDA, 2021, p. 7).

Além disso, veremos mais a seguir nesta dissertação, não apenas os bônus, mas também os ônus referentes à utilização de tal ferramenta no processo pedagógico. Ademais, dentro dessa perspectiva do *m-learning* durante o ERE, temos a grande presença do *WhatsApp* como ferramenta mediadora desses processos pedagógicos, uma vez que ele também é um *software* multimídia e como tal, possui inúmeras possibilidades de uso (VALENTE, 1999).

Santos, Coelho e Cabral (2016) fizeram uma pesquisa sobre o uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica e o que eles trazem como conclusão de pesquisa é que o aplicativo possibilita o compartilhamento dos conteúdos em diversos formatos (áudio, texto, vídeo, *PDF* e outros) de maneira fácil e ágil através da criação de grupos que hoje possuem capacidade próxima de 550 pessoas. Dentro desses grupos, os participantes podem citar uma mensagem, que pode ser uma pergunta, para que seja respondida, como uma forma de atividade, avaliação ou *feedback*.

Além disso, a ferramenta dispõe do recurso de saber quem visualizou a mensagem ou não, dessa forma, o docente tem o controle de quem já teve acesso a atividade. Sendo assim, “o aplicativo resulta em benefícios para todas as partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem, mas o *WhatsApp* é apenas mais um recurso e não um fim em si mesmo” (SANTOS; COELHO; CABRAL, 2016, p. 8).

Dentro dessa perspectiva do ensino *mobile*, surge o *u-learning* ou *ubiquitous learning* (aprendizagem ubíqua) que se refere justamente à aprendizagem através de programas e aplicativos que independem de orientação pedagógica. O objetivo dessa metodologia é criar um ambiente altamente pedagógico, dinamizado e principalmente autônomo em que o usuário consiga, através das orientações dadas pelo próprio sistema, progredir na realização das atividades.

As principais características desse modo são a acessibilidade, imediatismo e a interatividade (IAHNKE et al, 2013) o que corrobora as afirmações de Moran (2015), Prensky (2012) e Kensky (2007) sobre o potencial que as tecnologias digitais possuem quando aliadas ao processo de ensino e aprendizagem em modelos disruptivos, como o Ensino Híbrido, visto na pandemia e as metodologias ativas¹⁰, que põe o aluno no centro do processo educativo. Nesse sentido, Parise et al (2014) estabelecem que:

U-learning é definida como sendo a utilização de sensores, mecanismo de localização, dispositivos móveis e tecnologias de comunicação móvel sem fio, objetivando auxiliar o processo educacional, além de ser sensível ao contexto do aluno. De acordo com a análise dos trabalhos apresentados o u-learning é uma tendência pois, engloba as principais características das demais modalidades de ensino, tem a seu favor o crescimento do uso de tecnologias móveis e como diferencial o fato de ser sensível ao contexto do aluno (PARISE; PARISE; MARAN; BATTISTI, 2014, p. 9).

O conceito de *b-learning* ou *blended learning* (ensino híbrido), foi muito estudado por Valente (2014) ao esclarecer que esse conceito é comumente encontrado em trabalhos brasileiros apontados com o mesmo significado de EaD, muito embora não seja, pois a EaD caracteriza-se apenas como sendo as aulas mediadas inteiramente através do modo *online*, enquanto que o *b-learning* está voltado para a hibridização do ensino seja ele básico ou superior, como já mencionado anteriormente neste capítulo.

¹⁰ “[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, s/p).

Schneider (2015) estabelece que é preciso personalizar a educação de modo que ela atinja o seu público da forma mais interativa possível, sendo, portanto, as tecnologias a maior aliada nesse processo e tendo o *blended learning* como um recurso auxiliador nesse processo.

Essa falta de conexão com a realidade dos alunos também é apontada por diversos autores como Martinelli e Genari (2009), Silva e Brandão (2011) e outros sobre o fracasso estudantil a partir de critérios como motivação, questões biológicas e emocionais, familiares e culturais.

Por isso que a escola precisa se adaptar aos novos modelos de ensino e aprendizagem que vão surgindo. Adequar-se às necessidades dos estudantes promove um ensino mais participativo, engajado, lúdico e interativo, criando assim, um ecossistema de inovação, uma vez que:

A escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprenderem ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos e saber tomar as iniciativas e interagir (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 31).

Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 58) estabelecem que, no ensino híbrido ou *blended learning*, existem algumas subcategorias como o modelo *flex* em que “os alunos também têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino *on-line*” e cujo ensino é individualizado e personalizado, cabendo ao momento presencial para consulta de dúvidas. Inclusive esse método é usado pelo Projeto Âncora, mencionado anteriormente.

Outro modelo apontado pelos autores supracitados é o *à la carte* em que o estudante pode escolher o que fazer, o que quer estudar e se faz necessário os momentos *online* e presencial (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). No modelo virtual enriquecido, também temos a necessidade da combinação do presencial com o virtual e segue os modelos disruptivos apontados por Moran (2015).

Por fim, tem-se o modelo por rotação que se divide em quatro categorias: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual. No modelo de rotação, as atividades são desenvolvidas com ou sem a participação do docente e seguem uma logística não sequencial, especialmente no modelo por estações, pois os alunos circulam por grupos, chamados de estações, e colaboram entre si para que ao final do tempo todos tenham participado e contribuído em todas as atividades e possam então apresentar a atividade finalizada.

O laboratório rotacional segue a mesma perspectiva da proposta anterior, mas voltada para uma colaboração com o *online* em que os estudantes atuarão diretamente nos laboratórios e não necessariamente com papeis, canetas e outros materiais como na proposta anterior. Registre-se que, na rotação individual, o aluno recebe um roteiro com atividades individuais e algumas coletivas, e até o final do dia, precisa ter realizado todas elas.

Nota-se que no ERE, o que se teve foi, de fato, o ensino remoto adaptando o material presencial ao remoto, como já havíamos discutimos anteriormente, mas aqui podemos notar algumas referências como o modelo por rotação e suas variantes.

Por fim, não podemos concluir nesse momento que o ERE seja um ensino híbrido ou que sua intenção final fosse tornar-se tal modelo, mas percebemos como diversos elementos e características foram coletados e adaptados às necessidades de cada região, escola, alunos e às multiplicas culturas inerentes a um país de proporções continentais como o Brasil.

CAPÍTULO II – A COVID-19 E SEU IMPACTO SOCIAL

Sair da zona de conforto, da bolha a qual estamos acostumados, torna-se, muitas vezes, um desafio para qualquer indivíduo. Às vezes, saímos por conta própria, noutras ocasiões, somos levados a isso. Assim como fomos obrigados a mudar nossa realidade devido à pandemia, inúmeros profissionais da educação precisaram se reinventar, se redescobrir e sair de suas zonas de conforto para lidar com as novas demandas e com o que viria a ser chamado de nova realidade ou novo normal.

Embora nas últimas décadas tenhamos passado por algumas epidemias como H1N1, Zika Vírus, Influenza etc., que possuíam certo nível de mortalidade e fácil disseminação e contaminação, estávamos muito longe de uma verdadeira pandemia como a gripe espanhola em 1918, por exemplo. A COVID-19 é a primeira pandemia mundial em décadas e trouxe para o mundo um medo constante de sair de casa, de contato físico e até mesmo de respirar.

Embora o vírus tenha surgido e com registros de primeiros infectados na China, devido a sua alta facilidade de transmissão pelo contato físico, logo se espalhou por todo o mundo criando-se outros epicentros em diversos outros países como a Itália, Estados Unidos e o Brasil. Seu alto índice de mortalidade, aliado ao despreparo das nações para lidar com pandemias, fez com que milhões de pessoas fossem vitimadas mortalmente. No Brasil, ultrapassamos a marca de 600 mil óbitos em 2022, mas esse número não é referente apenas à letalidade do vírus, mas ao negacionismo e a falta de investimentos prévios em ciência e saúde preventiva.

A partir disso, os órgãos de saúde como a OMS, por meio de estudos, notaram que a melhor forma de evitar a disseminação do vírus seria o isolamento social, o uso constante de máscaras faciais e a lavagem das mãos com água e sabão. Essas ações foram suficientes para mudar toda a estrutura de vida das pessoas de modo radical. Por falta de hábito, campanhas de incentivos foram criadas para que a população em geral pudesse seguir com as novas “regras” e evitassem, assim, um quadro clínico grave enquanto não houvesse um tratamento comprovadamente eficaz.

Contudo, acompanhamos representantes políticos de diversas esferas, a partir da chancela do então presidente da república, incentivarem as pessoas a saírem de suas casas para trabalhar, a não fechar os comércios e a impedir os *lockdown* por preocupação estrita, para não dizer tão somente, com a economia do que com a saúde pública.

[...] no Brasil, as consequências do desmonte dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988, com a redução/congelamento dos gastos com políticas sociais (Emenda Constitucional nº 95/2016) e o maior redirecionamento do fundo público aos interesses do capital (PEC nº 186/2019); a contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.429/2017); a contrarreforma da previdência social (Emenda Constitucional nº 103/2019); a destruição da universalidade e gratuidade do Sistema Único de Saúde (SUS), entre outras atrocidades (RODRIGUES; STAMPA, 2020, p. 83).

Podemos ver, a partir da citação acima, que o Brasil já vinha em uma situação de aprofundamento das políticas neoliberais e que, no contexto da pandemia, observou-se que essas políticas foram se aprofundando de tal maneira que alguns autores sinalizam que determinadas ações poderiam ser mais prejudiciais do que benéficas para a própria população por terem pautas e contextos duvidosos que muitas vezes não se enquadram com a realidade do povo brasileiro. O que pudemos ver durante os ápices da pandemia, é que o isolamento social não foi posto para todos de maneira igualitária, havendo aqueles que, por necessidade, precisaram enfrentar as barreiras políticas para que pudessem ter o mínimo de alimento em casa.

Destaque-se que cidadãos que não puderam se dar ao “luxo” de ficar em casa e cuidar da sua saúde, trabalhadores autônomos, independentes, sem vínculo empregatícios que corriqueiramente arriscaram suas vidas como os entregadores, motoristas de transportes públicos e privados, trabalhadores lotados em serviços essenciais como atendentes de farmácia e supermercados, pessoas que fazem a coleta do lixo, cidadãos que sobrevivem a partir do lixo, enfim, uma série de sujeitos que precisaram enfrentar a pandemia em busca do meio de sobrevivência, uma vez que a principal política pública criada na pandemia foi o auxílio emergencial¹¹.

Corroborando essa afirmação, Moschkovich (2020, p. 2) afirma que “[...] isso implica, na prática, uma política de morte e de deixar morrer, deixar morrer, sempre, aqueles que menos importam para esses que fazem a gestão do Estado”. Além disso, Gafaell (2015, p. 1) esclarece que “o neoliberalismo aplica a necropolítica, deixa morrer as pessoas que não são lucrativas, porque não produzem nem consomem”.

A pandemia realmente veio para todos, mas a segurança do isolamento e tratamento estão sendo seletivos, privilegiando alguns em detrimento de

¹¹ Embora nesta pesquisa não me caiba esmiuçar com detalhes o que foi o auxílio emergencial, aqui vale ressaltar que este programa do governo federal instituído pela Lei nº 13.982, de 2020, objetivava reduzir os impactos da COVID-19 através do direcionamento de dinheiro para alguns cidadãos menos favorecidos, em situação de risco como os beneficiários de outros programas governamentais como o Bolsa Família, além de atender a outros grupos sociais como os microempreendedores individuais (MEI), trabalhadores informais, autônomos e outros (CARDOSO, 2020).

milhões que não têm a mesma condição de proteção, o *apartheid* social fica mais evidente ainda, demonstrando que a maior desigualdade é econômico-social (MESQUISA; SANTOS, 2020, p. 48).

De acordo com os autores aludidos acima, essa política neoliberal ou necropolítica aliada ao conflito de informações atreladas às *fakes News* provocou um aumento significativo e constante no número de infectados e, conseqüentemente, no número de mortos no Brasil. Convém registrar que o número de casos que cresceu exponencialmente desde o primeiro óbito em 26 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo, também cresceu vertiginosamente em outros países. Sendo assim, a questão da necropolítica abordada pelos pesquisadores em referência nessa pesquisa, abre espaço para uma série de questionamentos, especialmente no que tange às citações de Moschkovich (2020) e Gafaell (2015) quando afirmam que faz parte da política brasileira o negligenciamento da população de modo que isto acarrete a morte daqueles que em uma visão Estadista, não fornecem lucro.

Aliada a essa disputa de informações, as conseqüências da pandemia foram para além da saúde física, mas afetaram também a saúde mental, pois, como diz Vilas-Boas, Buzoni e Carneiro (2021, p. 55), “estar diante de uma ameaça invisível – e tantas vezes, mortal – desperta nas pessoas o estado de alerta relacionado ao medo máximo dos seres humanos: o medo da morte.” Não apenas isso, mas hoje podemos ver inúmeras pesquisas (FIOCRUZ, 2020), (ROCHA ET AL, 2021), apontando para o aumento no número de casos de ansiedade e depressão provocadas pelo e durante o isolamento social e o medo constante da morte. Nesse sentido, escrevem:

“[...] os efeitos da pandemia e medidas de contingenciamento, como o distanciamento social e a suspensão de atividades presenciais de ensino, podem desencadear maior desconforto emocional e aumento do risco de doenças psiquiátricas, em especial, entre os grupos mais vulneráveis. Estes sintomas, por sua vez, contribuem para o aparecimento de prejuízos cognitivos que conseqüentemente afetam o desenvolvimento da aprendizagem (SILVA; ROSA, 2021, p. 14).

Além disso, o novo Corona vírus impôs sobre as pessoas a necessidade de distanciamento físico, provocando em várias pessoas um fenômeno caracterizado como afefobia¹². Ademais, gerou a necessidade de todas as esferas sociais, inclusive a escola, a se readaptarem para que fosse possível seguir com as práticas pedagógicas.

¹² “O termo afefobia representa aqueles que sentem uma forte angústia com sintomas de taquicardia, sudorese, sensação de punhalada no peito, náusea e tremores quando tocados. Estes sintomas podem variar de pessoa para pessoa, sendo que algumas podem senti-los até em contatos/toques sociais: como um simples aperto de mão” (SILVA; GOMES; MARINHO, 2018, p. 1).

No que tange à situação escolar, já desde antes da pandemia nossas escolas encontravam em uma situação de precariedade e sucateamento. Escolas insalubres, com problemas na estrutura que podem ocasionar o desabamento em períodos de chuvas fortes, sem material essencial para o trabalho como giz, apagar, folhas para impressão de atividades etc, professores com baixos salários, sem reconhecimento, incentivo e uma série de outras situações que colocam o papel do professor em uma situação complexa.

Ainda nessa perspectiva, encontra-se desde antes da pandemia programas governamentais voltados para o incentivo e propagação da utilização das TICs em sala de aula, mas que foram abandonados no início ou no meio do percurso de implementação, demonstrando para a população, que investir em educação, talvez não seja uma das prioridades governamentais.

Vimos que a pandemia impulsionou a relação escola e tecnologia, mas é preciso ressaltar que esta mesma relação já existia há muitos anos, estando muitas vezes imbricada na sala de aula através de tímidas tentativas e de recursos que os próprios alunos traziam para a sala de forma livre e espontânea.

Durante a pandemia, o CNE (Conselho Nacional de Educação) do Ministério de Educação através da Resolução Nº 2/2020 permitiu flexibilidade e autonomia às escolas em razão de como iriam se reorganizar nesse contexto, o que levou as escolas a abrirem aulas em dias e horários mais dinâmicos. Contudo, essas flexibilizações foram autorizadas tendo como base que a EaD já estava exposta no Decreto-Lei Nº 1.044, artigo 2 de 1969 que autorizava a possibilidade de se estudar em domicílio¹³. Nesse sentido, coube à gestão escolar, bem como aos professores a atribuição de junto com as medidas sanitárias impostas pelos órgãos competentes, criar as condições necessárias para que as aulas continuassem.

Seguindo o que estava acontecendo em outros países mais desenvolvidos como os Estados Unidos, o Brasil também optou pela modalidade de ensino a distância, que surgiu em nosso contexto com algumas nomenclaturas diferentes e que, por vezes, não representam o significado real daquilo que foi criado a partir da pandemia.

Autores denominam de Ensino Remoto, como Alves (2020), Carvalho, Cunha e Quiala (2021) outros EaD como Godoy e Silva (2020), Santos (2020), também encontramos o termo

¹³ Art 2º Atribuir a êsses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

Pedagogia da Pandemia, nos textos de Barreto e Rocha (2020) ou o mais comumente usado, Ensino Remoto Emergencial, como encontramos em Sampaio e Bittencourt (2022), Pereira, Madureira e Silva (2020). Para esses últimos autores, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nada mais é que a realocação das atividades primariamente presenciais para um modelo *online* através de recursos tecnológicos como computador ou celular, e plataformas digitais de acesso simultâneo como *Google Classroom*, *Google Meet* e outros.

Sendo assim, as tecnologias digitais podem entrar como um recurso aliado das escolas em seu papel de incentivo e proteção à vida, à saúde e ao bem-estar dos alunos, criando ações de promoção ao diálogo, à participação e à socialização, além de criar espaços para os sujeitos abrirem seus sentimentos nesse momento delicado, conturbado, inseguro e assustador causado pela pandemia.

Além disso, as TICs são ferramentas fundamentais para a promoção da igualdade social, ajudando a romper com estigmas e fomentando a inclusão social daqueles que vivem à margem da sociedade tecnológica. Promover a igualdade, a autonomia, a participação e interação, a socialização, a troca de saberes e o cuidado, também são tarefas básicas de toda escola, inclusive no contexto pandêmico.

Assim, caberá mais uma vez a intensa mobilização e pressão por parte das organizações sociais para que os governos estaduais adotem uma postura mais democrática, abrindo canais de diálogo para reverter o atual quadro e essas decisões perpassam por categorias como: salários dignos, a garantia de acesso e permanência às escolas, garantia da merenda escolar, formação continuada dos docentes, tecnologias educacionais acessíveis aos alunos levando em consideração os com necessidades especiais, com déficit de atenção, os indígenas, ribeirinhos e os da educação do campo (MESQUISA; SANTOS, 2020, p. 43-44).

2.1 A COVID-19 e suas implicações no sistema educativo brasileiro

Essa mudança no espaço em que ocorrem as trocas de aprendizagem trouxeram diversos impactos significativos para todos os envolvidos no processo, sejam eles pais, alunos, professores e gestores, não apenas pela mudança, mas pela falta de apoio e suporte para todos.

De tal maneira, Pereira, Madureira e Silva (2020, p. 126) afirmam que “nossa rede pública de ensino é propositalmente sucateada e deliberadamente deixada por sua conta ou com recursos limitados, porque esse é o projeto de poder neoliberal: criar uma doença para a qual o capital tem uma milagrosa cura”. Nesse sentido, podemos encontrar diversas situações para elucidar isto, tal como a falta de *internet* e demais equipamentos tecnológicos nas escolas cujo uso se tornou vital nesse contexto como impressoras e papéis para impressão das atividades, a

falta de cursos voltados para o uso das ferramentas tecnológicas que foram fortemente recomendadas para as aulas, as políticas de sucateamento escolar etc.

Bourdieu (1998, p. 58) assinala que, “efetivamente, a força da ideologia neoliberal se apoia em uma espécie de Darwinismo social”, ou seja, algumas “espécies” sobreviverão e outras perecerão em detrimento da força e poder de outras maiores ou simplesmente por não conseguirem se adaptar ao meio e as mudanças que se façam surgir. Não obstante, Mesquita e Santos (2020) também apontam a lógica da educação mercadológica nesse cenário pandêmico em que a intenção capitalista é puramente a de perpetuação desse processo.

Assim, com as mudanças decorrentes da pandemia, corriqueiramente encontramos professores que, por vezes, precisaram investir seu próprio dinheiro em ações que melhorassem suas condições de ensino e de aprendizagem. Assim, não raros são os relatos de que professores foram em busca da compra de equipamentos como câmeras, *notebooks*, acesso à plataforma privadas que possuíam ferramentas úteis para as aulas como o *Moodle* e outros, impressoras com as quais imprimiam atividades de forma autônoma e independente para seus alunos, *ring lights* para iluminar o espaço de gravação das aulas e fazer *lives*, tela verde para aumentar o interesse dos alunos nas aulas por poder criar cenários diversificados e chamativos. Enfim, uma série de investimentos não oriundos dos cofres públicos, mas que ficaram às expensas dos próprios docentes.

Isso nos revela como a nossa educação não é só frágil, mas essencialmente sucateada e principalmente desigual e excludente. Fato é que a grande maioria dos professores não possuíam formação prévia sobre o uso das TICs, suporte durante o ensino remoto e condições estruturais básicas para ministrar/participar de uma aula, e alunos que, por muitas vezes, precisam ir em busca de fonte de renda, muito embora isso violasse a recomendação do *slogan* “fique em casa”.

Nesse sentido, a pandemia tornou evidente, não apenas para a política, mas principalmente para toda a população, certas questões que antes estavam sendo mascaradas e encobertas, mas que de logo foram desveladas pelas deficiências tecnológicas das escolas, pelas condições socioeconômicas dos alunos e professores, entre outras.

Além disso, a necessidade de utilização de aparato tecnológico por parte das escolas durante a pandemia revelou as dificuldades no aspecto da inclusão digital, muito embora, há

anos, inúmeros projetos tenham sido lançados, entre eles o Projeto Escola Conectada¹⁴, ProInfo¹⁵, UCA¹⁶ e outros que não foram abandonados por completo, foram sendo implementados de forma não sequencial ao previsto nos documentos e em sua grande parte, encerrados de maneira inacabada.

Além disso, dentro desses aspectos evidenciados pela pandemia, podemos citar a pressão exercida para com os professores, insistindo em um aumento da carga de trabalho por estarem de casa, criação de grupos de *WhatsApp* com os alunos e com os pais, mensagens no privado de ambos e da gestão com cobranças e em horário para além do convencional. Isso tudo acabou criando uma atmosfera de acúmulo de trabalho chamado de teletrabalho em que o “ficar em casa para cuidar da saúde” acabou se tornando sinônimo de mais trabalho.

Autores como Santos, Carvalho e Pimental (2016) estabelecem que a educação *online* é uma ferramenta de parceria com a educação, podendo ser usada de maneira exclusiva ou coparticipativa, a fim de promover a autonomia, colaboração e interação entre o todo. Mas, no nosso contexto pandêmico, o que encontramos foi um ensino adaptado, de modo que aquilo que era tradicionalmente presencial foi remanejado para uma modalidade virtual sem muitas instruções, equipamentos fundamentais e planejamento. Isso acarretou alta demanda de trabalho para o professor, pois, além de ministrar suas aulas, agora era mais uma vez necessário entender como fazer isso.

Nesse sentido, Villas-Boas, Buzoni e Carneiro (2021, p. 69) afirmam que:

A pandemia continua ampliando a crise econômica e social. Todo o contexto global da pandemia aumenta ainda mais a evidência da complexidade do sistema capitalista, por este depender da exploração da força de trabalho e geração de mais valia para sustentar o rimo da acumulação de capital.

¹⁴ Foi instituído por meio do Decreto N 9.204 de 23 de novembro de 2017, disciplinada pelo Projeto de Lei no 9165 de 27 de novembro de 2017 que tinha como principal objetivo o de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

¹⁵ O programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) lançado em 1997 é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

¹⁶ O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

O que podemos observar com isso é que as políticas públicas não estão dispostas a olhar para as condições trabalhistas pelas quais os professores estão submetidos. Observa-se isso nesse contexto pandêmico quando vemos que foi necessário que mudanças ocorressem de forma repentina nos planos, nos componentes curriculares, e a adaptação de todos os planejamentos previamente feitos – os quais muitos foram abandonados por não encontrar uma forma de serem realizados virtualmente –, enfim, toda uma mudança generalizada na prática docente e nos métodos de ensino, nas metodologias avaliativas, nas linguagens utilizadas e “novos saberes na ação de ensinar no contexto da pandemia” (LIRA, 2020, s/p).

Para além disso, ainda é preciso destacar as mudanças que foram necessárias quanto às avaliações. Coube aos professores a difícil tarefa de avaliar numericamente esse processo de ensino e aprendizagem, designando notas e/ou conceitos aos alunos sobre seus níveis de aprendizagem baseando-se em atividades *online* preenchidas em sua grande maioria via *Google Forms*, atividades enviadas para a residência e posteriormente entregues à escola e/ou ao professor, a partir da interação nas salas virtuais, *feedbacks* construídos a partir das ferramentas a mão dos professores etc. Ou seja, vimos que ficou à disposição dos docentes outra árdua tarefa: a de repensar a forma como avaliar remotamente.

Camargo e Daros (2021) propõem que, no processo avaliativo, é preciso ter objetivos claros e concisos para que se tenha objetivamente um percurso a ser seguido e uma meta a ser atingida. Nessa lógica, o docente vai coletando evidências da aprendizagem para que se possa aferir com responsabilidade o nível de aprendizagem de um aluno. Contudo, remotamente, em um contexto pandêmico, a situação tornou-se um pouco mais complexa.

Assim, no que tange ao exposto por Camargo e Daros (2021), é a dificuldade encontrada pelos docentes frente ao processo avaliativo durante o ERE, uma vez que, por mais que os docentes tenham elaborado objetivos e planejamentos claros e concisos, a lógica da avaliação contínua se fragmentou.

Mesmo que os docentes estabelecessem também como critérios de avaliação a participação dos alunos durante as aulas, a entregas das atividades extraclasse entre outras, o que se pôde observar durante as aulas no ERE foi justamente a oposição a esses critérios. Alunos com participação relativa, alguns outros sequer podiam participar das aulas virtuais por não terem os equipamentos mínimos suficientes como um celular ou computador com *internet* para tal, assim como as dificuldades não só em entregar as atividades, mas em respondê-las sem ter assistido à aula explicativa do professor sobre o conteúdo.

Hattie (2017) traz a lume o conceito de **aprendizagem visível** que é quando o professor estiver a ensinar e o aluno a aprender e essa troca de conhecimento é visível para ambos, o que torna o processo mais fácil, dinâmico e interativo. Porém, no ERE, essa aprendizagem se tornou por muitas vezes invisível por diversos fatores, tais como a ausência do contato físico ou, minimamente, da visualização do aluno, seja por não ter uma câmera, seja por razões pessoais de não querer ser filmado ou pelo fato de que usar a câmera irá consumir ainda mais dados móveis, entre outros motivos.

Além do que circula frente às dificuldades dos alunos diante de suas próprias participações no ERE como já exposto neste capítulo, barulhos advindos de suas residências por estarem junto com a família e animais domésticos acabaram corroborando também para tal dificuldade. O medo provocado pela iminência de morte de um vírus letal, o luto pela perda de um familiar ou conhecido etc., afetaram a participação dos alunos e, conseqüentemente, ocasionaram implicações significativas para a aprendizagem visível. Todos esses elementos interferiram no processo de ensino e aprendizagem durante o ERE e, conseqüentemente, dificultam ainda mais a aprendizagem.

Nesse aspecto, ao longo dos primeiros anos da pandemia, foram encontrados diversos artigos científicos, muitos dos quais com pesquisa de campo com professores de escolas públicas. Tais estudos concluíam sobre a possibilidade de que não fossem feitas avaliações dos alunos nesse momento por não encontrar caminhos para tal e que deixasse a avaliação para o momento pós-pandemia, quantos todos os alunos voltassem ao modelo presencial ou híbrido. Mas, como seria feita uma avaliação tendo como referência dois anos consecutivos de ensino?

Cipriani, Moreira e Corrêa (2020) publicaram um estudo de campo em que foram entrevistados alguns docentes da rede pública que atuavam na Educação Básica da cidade de Juiz de Fora, MG. Um dos pontos questionados aos sujeitos fazia referência ao contexto de avaliação dos seus alunos durante a pandemia. O que ficou observado por meio dos relatos expostos é que muitos docentes apontaram que não havia condições de avaliar remotamente ou que, devido à suspensão do calendário acadêmicos, as avaliações também foram suspensas.

Além destas, outras respostas foram dadas pelos sujeitos frente ao questionário, alegando a impossibilidade de avaliação durante o ERE e afirmando que apenas o fariam quando houvesse a retomada ao modelo presencial. Tal situação também é corroborada pelo próprio Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação ao publicar o

parecer CNE/CP n. 11/2020 de 13 de julho de 2020¹⁷ destacando a possibilidade de que as avaliações de fato só ocorressem após o retorno às aulas presenciais de modo que seja avaliado não apenas o que foi aprendido, mas as lacunas deixadas.

Garcia, Esteban e Serpa (2012, s/p) questionam: “quem estamos formando da forma que avaliamos?”, mas, durante o contexto pandêmico, quem formamos quando sequer avaliamos? A avaliação é um processo fundamental na prática pedagógica. É através dela que o docente pode compreender não só as dificuldades e lacunas que estão abertas para os alunos, mas também compreender seu próprio processo de ensinar. A ferramenta avaliativa correta tem o poder de fornecer esse *feedback* para o professor a respeito de sua própria prática e da compreensão desta pelo aluno.

Sendo assim, não avaliar os alunos durante a pandemia gera déficits significativos, tanto no que tange ao desenvolvimento do aluno quanto ao próprio professor e ao sistema educacional. É plausível a possibilidade de avaliação dos sujeitos através de diversas ferramentas disponíveis na *web*, cabendo, ao professor, a organização diante do contexto dos alunos que possui a fim de verificar quais métodos avaliativos utilizar e através de qual plataforma, mas recursar-se a avaliar fere um dos princípios básicos da educação.

O que se nota é que as avaliações se preocuparam muito mais com questões quantitativas que qualitativas, priorizando sempre avaliações e exercícios que se resumem apenas a certo e errado, deixando de lado o subjetivo, a reflexão e outras características que as atividades qualitativas pressupõem. Cipriani, Moreira e Corrêa (2020, p. 11) corroboram isso ao afirmar através de seu estudo que “formulários *on-line* com questões objetivas foram relatados como frequentes meios de avaliação nesse período de aulas não presenciais, reforçando que os aspectos quantitativos ainda tendem a preponderar os qualitativos.”

Desse modo, podemos notar, através dos documentos públicos, que o Governo também corroborou com o pensamento de avaliar apenas no momento pós-pandemia quando o próprio Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) publica um documento com recomendações para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação nesse contexto, salientando essa possibilidade através de provas, testes de múltiplas escolas e questões abertas a fim de

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 13 de julho de 2020. **Orientações Educacionais para a Realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia**. Brasília: Ministério da Educação, 2020

compreender as lacunas deixadas, e quais as competências e habilidades que foram desenvolvidas virtualmente para se trabalhar nelas presencialmente.

Diversos pesquisadores apontam inúmeras possibilidades de se avaliar remotamente. Camargo e Daros (2021) no livro “A sala de aula digital” apontam 42 estratégias de avaliação através do ensino virtual ou híbrido como o uso da rubrica aliado à aprendizagem, um método que estabelece critérios, atribuindo pesos, objetivos claros e concisos para professor e aluno compreenderem seu percurso de aprendizagem, seus pontos fortes e fracos, permite avaliar o aluno através de um acompanhamento sistemático e gradativo, possibilitando o compartilhamento da responsabilidade pela aprendizagem com o próprio aluno¹⁸.

2.2 A COVID-19 e suas implicações legais

Diante do cenário aludido neste estudo, em que a escola e os sujeitos que a compõe estavam imersos durante a pandemia, fez-se necessário que todos os órgãos governamentais providenciassem alterações nas leis que flexibilizassem o processo pedagógico, que diminuíssem o contágio entre esses sujeitos e que permitisse que o ensino continuasse durante a pandemia, mesmo que por um ritmo mais devagar e mesmo que não acontecesse dentro de uma sala de aula convencional.

Para tal, pudemos observar que o Governo do Estado da Paraíba aliado à Secretaria de Saúde e de Educação, desenvolveu o “Plano Educação Para Todos Em Tempos de Pandemia – PET-PB” através do Decreto Nº 41.010 de 07 de fevereiro de 2021. Com isso, fica estabelecido que:

O Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia – PET-PB se estrutura como um **conjunto de ações estratégicas a serem seguidas pelo Sistema Educacional da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano, devendo ser consideradas as redes públicas, municipais, estadual, federal e rede privada**, com o objetivo de orientar a retomada gradativa às aulas presenciais, propondo protocolos mínimos e um fluxo de governança para as tomadas de decisão, sendo o seu processo de implantação em total consonância com legislação nacional e demais normativas estaduais em vigor (PARAÍBA, 2021, p. 2) grifo do autor.

O principal intuito do PET é estabelecer diretrizes, metas e procedimentos a serem realizados por todas as instituições de ensino do estado para minimizar o impacto e disseminação da COVID-19 para que as aulas presenciais pudessem ser retornadas. As

¹⁸ Aqui cabe ressaltar apenas a exposição da referência como uma forma de reafirmar a possibilidade de avaliação dos alunos mesmo durante o ERE, contudo, não é de o escopo deste trabalho esmiuçar a avaliação no ERE.

estratégias implementadas foram criadas tendo como base um relatório enviado pelo observatório da COVID-19 da Paraíba, que, a partir de seus resultados, a Secretaria de Saúde pudesse intervir com as ações citadas no documento.

No PET, a retomada das aulas presenciais foi desenvolvida através de um cronograma de fases I a IV, de modo que, a cada uma delas, a porcentagem de aulas remotas decairia enquanto a de aulas presenciais aumentaria e um cronograma de etapas, que se refere à educação infantil e a anos iniciais como primeira etapa, a anos finais como segunda etapa e ao ensino médio, técnico, EJA e superior como terceira etapa.

Todas as fases e etapas tendo como base sempre o cuidado em observar o panorama da COVID-19 e um diagnóstico sobre cada uma das fases e etapas, “considerando aspectos pedagógicos, administrativos, de infraestrutura e de proteção à saúde física e mental dos membros da comunidade escolar e servidores de educação” (PARAÍBA, 2021a, p. 3).

Além disso, o documento previa que, a cada semestre, fosse feito um relatório sobre a sorologia local a fim de identificar quaisquer riscos ou consequências advindas de cada uma das etapas de retomada, assim, uma nova fase só seria iniciada quando identificado que a fase em curso estivesse apresentando bons resultados, isto é, baixo índice de contaminação. Ressalte-se que cada etapa seria analisada quinzenalmente tendo como base os mesmos critérios das fases, “considerando o cenário de estabilidade e/ou melhora do contexto pandêmico e a manutenção da estabilidade da prevalência da COVID-19 nas faixas etárias e ciclos educacionais autorizados a adotar o modelo híbrido” (PARAÍBA, 2021a, p. 6).

Além dessa estruturação do PET, há, também, o enquadramento em quatro eixos, a saber: (1) governança, diagnóstico e planejamento de retomada; (2) orientações sanitárias; (3) organização pedagógica; (4) aspectos socioemocionais e acolhimento psicossocial. O primeiro eixo está ligado a ações governamentais referentes a órgãos públicos locais, como parcerias entre as escolas e as equipes de saúde que atendem à região em que a escola está situada a fim de promover ações de combate e prevenção, bem como de acompanhamento e monitoramento dos casos suspeitos de confirmados no ambiente escolar. Além disso, esse eixo estabelece a criação de alguns comitês estaduais e municipais cuja função está voltada para o estabelecimento e acompanhamento das regras de retomada do modelo presencial.

O segundo eixo está voltado para o mapeamento dos grupos de risco cujos sujeitos deverão permanecer no modelo remoto mesmo durante o desenvolvimento das fases

presenciais. O eixo também se refere a orientações de prevenção da Covid no interior da escola e até durante o transporte escolar.

O terceiro traz alinhamentos voltados para as mudanças que foram previstas pela Lei nº 14.040/2020 sobre a possibilidade do ERE, bem como a reorganização do calendário escolar e da carga horária de acordo com a nova realidade. Outrossim, esse eixo orienta quanto às adaptações do calendário, mas sem deixar de lado os pareceres e normativos do CNE e CEE bem como as metas que foram previamente estabelecidas pelos PPP e pelo Plano de Educação.

Além disso, este eixo estabelece que as instituições de ensino devem primar por estratégias que contemplem as condições socioeconômicas dos estudantes, uma vez que nem todos não tinham acesso ao básico para poder acompanhar as aulas de forma *online*, sendo necessários o envio das atividades impressas e o acompanhamento da aprendizagem através delas.

Além disso, o documento em questão orienta quanto à necessidade de revisão do Plano de Ação Estratégico Escolar – PAEE para que sejam consideradas as adversidades decorrentes da pandemia. Some-se o registro de que as avaliações devem ser orientadas a um caráter diagnóstico e formativo para validar a aprendizagem dos estudantes e detectar possíveis déficits de aprendizagem, assim, o PAEE se torna mais flexível de modo a se adaptar quanto a essas possíveis dificuldades de aprendizagens ou lacunas deixadas devido ao ERE.

Desse modo, fica recomendado **um processo de flexibilização curricular, com revisão dos critérios avaliativos, objetivos de aprendizagem e estabelecimento de ações pedagógicas e administrativas**, respeitadas as autonomias pedagógicas das instituições de ensino, com a finalidade de minimizar os impactos relativos aos prejuízos de aprendizagem, retenção, abandono e evasão escolar, respeitando ao que disciplina a legislação nacional e estadual em vigor (PARAÍBA, 2020c, p. 12) grifo do autor.

Assim, podemos observar que o PET orientou as escolas a fazerem várias adaptações quanto às práticas pedagógicas, a avaliações e ao currículo em geral. Os objetivos de aprendizagem foram alterados, o calendário escolar condensado, os conteúdos ministrados reduzidos e aulas flexibilizadas como mecanismos que evitassem a perda de 3 anos letivos (2020-2022).

O quarto e último eixo está voltado aos aspectos socioemocionais e ao acolhimento psicossocial dos estudantes. Como mencionados no capítulo anterior desta pesquisa, todos os sujeitos que compõem a escola foram afetados psicologicamente e emocionalmente, sendo necessário que a escola tenha atenção e cuidado especializado nesse quesito. Assim, o PET

estabeleceu que as instituições de ensino deveriam implementar medidas de acolhimento, fortalecer os espaços de fala e escuta das queixas estudantis e profissionais através da atenção socioemocional e psicossocial.

Essas orientações do PET estão diretamente ligadas às legislações municipais, estaduais e federais, com o intuito de promover um ensino mais equilibrado em um momento de desequilíbrio social. Os municípios do estado implementaram leis e decretos tendo como uma das bases esse documento, assim como as secretarias de educação e as instituições de ensino, pautaram suas demandas a partir do documento em questão.

No nosso *locus*, que se situa no município de Guarabira, podemos observar esse reflexo do PET dentro de alguns decretos como o Decreto Nº 135/2021 de 05 de abril de 2021 publicado no diário oficial da cidade que estabelece sobre a retomada gradual das aulas presenciais no ensino fundamental menor em diante bem como do serviço de transporte público escolar e da regulamentação sobre as diretrizes sanitárias de controle e contenção da curva de disseminação que o retorno eventualmente pudesse causar.

Porém, no município em questão, desde o ano de 2020, os órgãos responsáveis já estudavam a possibilidade de retorno presencial em caráter híbrido. Através do Decreto Nº 117/2020 publicado em 23 de dezembro de 2020, a prefeitura havia estabelecido que as instituições de ensino públicas e privadas pudessem trabalhar em uma perspectiva híbrida de ensino, considerando o contexto epidemiológico da época em que estava em uma baixa.

Além disso, pouco mais de um ano desde a publicação do Decreto Nº 135/2021, publicado em março de 2022, a prefeitura de Guarabira publicou outro estabelecendo facultativo o uso de máscaras em ambientes abertos e fechados por considerar que o avanço da pandemia decaiu de forma significativa, considerando também o avanço na vacinação e a onda de flexibilização generalizadas que invadiu o país nos meses daquele período. De tal modo, foi publicado:

Art. 2º O uso de máscara em espaços abertos e/ou fechados, em todo o território do Município de Guarabira/PB, passa a ser facultativo a partir da publicação do presente Decreto, exceto no interior de unidades hospitalares, laboratórios clínicos, UBS e congêneres, recomendando-se às pessoas que possuam comorbidades ou que apresentem sintomas gripais que mantenham a utilização (GUARABIRA, 2023, p. 1).

Assim, podemos observar que, a partir da publicação do decreto, as escolas também foram incluídas nessa flexibilização do uso de máscaras, sendo necessário apenas ofertar álcool 70%. A partir disso, foi observado que todos os sujeitos, em todos os espaços do município,

inclusive da escola não viam mais a necessidade de usar um dos principais recursos de proteção da COVID-19, dando início, portanto, ao que chamamos de período pós-pandemia.

2.3 A COVID-19 e a flexibilidade e autonomia das escolas

No dia 10 de dezembro de 2020, foi publicada, pelo Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP Nº 2/2020. Com essa publicação, foram instituídas normas educacionais excepcionais a serem seguidas pelos sistemas de ensino brasileiro em todas as redes, níveis e modalidades frente à calamidade causada pela pandemia da COVID-19.

A resolução supracitada tinha como objetivo precípuo o de orientar os sistemas educacionais através de novas diretrizes nacionais corroborando outros documentos legais anteriormente publicados que direcionavam ações orientadoras para que as instituições de ensino básico e superiores seguissem ou se pautassem para a administração de suas atividades escolares.

Neste subtópico, analisamos todo o corpo do texto do documento, seguindo estritamente a organização das seções expostas no documento em questão. Assim, na primeira seção, “dos dias letivos e da carga horária” observamos já no artigo 2º a ruptura em caráter excepcional da obrigatoriedade no Ensino Fundamental frente ao mínimo de dias de trabalho escolar:

II – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual nos termos do inciso II do art. 2º da Lei nº 14.040/2020 (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 1).

Assim, já fica exposto de imediato que as escolas de Ensino Fundamental (*locus* da pesquisa) e médio não seriam mais obrigadas durante a pandemia a seguir o mínimo de dias de trabalho, desde que a carga horária anual fosse contemplada. Isso abre espaço para que tal carga horária pudesse ser cumprida de diversas maneiras, a exemplo de atividades *online* e presenciais, extraclasse, aulas em dias alternativos como nos finais de semana e o dito sétimo horário.

Tal ação é orientada na perspectiva de amenizar os impactos causados pela pandemia da Covid-19 no que tange ao trabalho docente e à participação dos alunos, em que ambos os sujeitos enfrentavam dificuldades em suas próprias responsabilidades para com o sistema educacional. De um lado, professores que ainda estavam adaptando-se à realidade de aulas virtuais. Assim, pouco conheciam as ferramentas tecnológicas de comunicação e informação. Do outro lado, os alunos que, porventura, não tivessem condições mínimas de adquirir os

equipamentos necessários para assistir às aulas. Em ambos os lados, as preocupações referentes à proteção da vida.

Dito isto, o documento em análise segue já na seção II os “direitos e objetivos de aprendizagem” estabelecendo que:

I – na Educação Básica, ao processo educativo que visa ao atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para cada etapa educacional, expressos nas competências previstas na BNCC e desdobradas nas propostas pedagógicas e nos currículos das instituições escolares ou redes de ensino, bem como nas pertinentes Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 1).

Nota-se aqui a reafirmação e o compromisso impostos às instituições escolares de que mesmo diante da pandemia, através do ERE, a educação tivesse a mesma qualidade de que no modelo presencial ou até mesmo superior, uma vez que, no documento em questão, é abordada como referência a fim de corroborar outros documentos legais como a BNCC que enfatizam os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento completo dos sujeitos.

Observa-se, portanto, a responsabilidade que foi incumbida aos docentes de fornecer aos alunos uma educação inclusiva, participativa, crítica e de qualidade e que este processo estivesse novamente pautado nos documentos legais que subsidiam a educação brasileira e nos currículos escolares, muito embora fossem encontrados, durante a pandemia, currículos excepcionais desenvolvidos não pelas escolas, mas pela secretaria de educação do município, como no *locus* em que se situa este estudo.

Contudo, mesmo nestes casos, o documento em questão analisado neste subtópico enfatiza que tais direitos e objetivos de aprendizagem possam ser contemplados em anos subsequentes diante da excepcionalidade da pandemia:

Art. 4º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 2).

A partir do artigo acima, observamos que as escolas foram orientadas a cumprir integralmente os objetos de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos que são consubstanciados por outros documentos legais como a BNCC e a LDB assim como a carga horária mínima ainda que tal ação fosse cumprida no ano seguinte através de um duplo currículo ou como já mencionado anteriormente, através de aulas extras como nos finais de semana.

O artigo aqui em questão ainda orienta frente ao aumento dos dias letivos e da carga horárias nos anos subsequentes de modo a suprir as defasagens dos anos anteriores, deixando abertura e autonomia suficiente para que as instituições escolares definam como o farão, mas enfatiza que, para os anos finais do Ensino Fundamental, segmento em que se situa esta pesquisa, devam ser criadas medidas específicas pelo sistema de ensino de modo a garantir aos estudantes a conclusão efetiva desta etapa da educação básica, garantindo também a possibilidade de mudança de etapa para o nível médio ou profissionalizante e até a mudança de instituição, ressaltando que qualquer mudança deva ocorrer mediante ações que minimizem o impacto do isolamento social.

§ 3º A reorganização das atividades educacionais, quando houver, deve minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 3).

Quanto à seção referente ao “Planejamento Escolar” o documento estabelece:

Art. 5º A normatização da reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública de todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na LDB, especialmente em seus arts. 22 a 28, 31, 34, 36, 36-D e 39, é de competência de cada sistema de ensino (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 3).

Aqui, observamos novamente o que já havíamos anteriormente exposto quando dito sobre a flexibilidade e autonomia das escolas para com seus respectivos currículos e calendários acadêmicos. Contudo, reiteramos que, por mais que o documento em questão defina a necessidade de adaptar o currículo e o calendário das próprias instituições de ensino que são normalmente feitos pelas próprias, o que ficou observado nas instituições *lócus* da pesquisa, tais adaptações foram feitas pela própria secretaria de educação do município, uma vez que elencaram alguns sujeitos docentes para ajudar na tarefa, mas sem deixar exposto os critérios da escolha para esses sujeitos.

Assim, no capítulo 6º da resolução em questão, ficam estabelecidas alternativas para o cumprimento da carga horária mínima, de modo que o seu cumprimento seja de caráter obrigatório ainda que se cumpra no ano subsequente e em horário contrário ao que o aluno usualmente estuda.

§ 1º A reposição de carga horária pode estender-se para o ano civil seguinte de modo presencial ou não presencial, mediante programação de atividades escolares no contraturno ou em datas programadas no calendário original como dias não letivos, ou, ainda, nos termos do art. 4º desta Resolução.

§ 2º A critério dos sistemas, secretarias de educação e instituições de ensino, a reposição dos objetivos de aprendizagem poderá ocorrer quando do não aproveitamento dos estudantes, como forma de recuperação da aprendizagem (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 3).

Observa-se, no § 2º, a caracterização dessa reposição dos objetivos de aprendizagem apenas e, caso haja, de fato, necessidade quando não for encontrado nas avaliações dos alunos um aproveitamento suficiente dos estudos, uma carência ou déficit de aprendizagem dos discentes. Assim, tal ação deve ser obrigatoriamente cumprida de forma a recuperar a aprendizagem perdida pelo aluno. Registre-se que o que ficou observado anteriormente neste capítulo foi que muitos docentes não fizeram avaliação de seus alunos, assim, nos questionamos, como e em que momento será feito esse nivelamento da aprendizagem dos estudantes, a fim de seguir com essa reposição dos objetivos?

O artigo 8º da resolução, sobre a retomada ao modelo presencial ou semipresencial, estabelece que:

Art. 8º Cabe aos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, bem como às secretarias de educação e às instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, definir seu calendário de retorno às aulas, em acordo com as decisões das autoridades sanitárias locais e dos entes federados, tendo em conta análise que identifique os riscos envolvidos na volta às aulas presenciais e, quando possível, apresentar mapeamento dos riscos locais e/ou regionais (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 4).

Nota-se aqui já o estabelecimento de critérios que embasariam, no futuro, a retomada ao modelo presencial do sistema de educação, estabelecendo critérios como uma análise dos riscos frente à saúde pública e ao mapeamento do local da instituição a fim de compreender os riscos da comunidade local em novamente reascender casos de contaminação. Além disso, tais critérios para a retomada vão ser expostos na resolução em questão nos artigos 9º ao 13.

Assim, na seção de “avaliações” fica exposto no artigo 27 novamente a questão de que as avaliações sejam consubstanciadas pela BNCC e pela LDB a partir dos direitos de objetivos de aprendizagem dos alunos, sendo necessária a reformulação das avaliações mediante o ERE e as implicações causadas por tal, uma vez que neste modelo é orientado para avaliações de forma *Online*, deixando as atividades impressas apenas para aqueles alunos que, porventura, não possam participar das aulas virtuais.

Além disto, nesta seção:

§ 1º Fica facultada a avaliação formativa e/ou diagnóstica do processo de aprendizagem, promovida no âmbito de cada instituição escolar, em todos os níveis, etapas, formas e modalidades de educação e ensino, conforme suas necessidades, durante o período de isolamento e no processo de retorno gradual

às atividades presenciais quando autorizadas pelas autoridades locais (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 12).

Observa-se, a partir desta Resolução, o estabelecimento de uma não obrigatoriedade frente à avaliação dos alunos no período remoto, o que corrobora o que foi exposto anteriormente neste capítulo quando alguns sujeitos entrevistados em um estudo de caso realizado em Minas Gerais apontam para a não avaliação de seus respectivos alunos durante a pandemia.

Observa-se que a falta de avaliação para os alunos fica apenas na excepcionalidade de que determinados alunos, porventura, não possam ser avaliados durante o período remoto, mas estabelece que deva haver tentativas, ações voltadas para a avaliação destes sujeitos senão de modo virtual, então através de envio de atividades a residência do aluno.

O que fica observado é que, diante dessa Resolução que faculta a avaliação, justificou-se a ausência de avaliação para alguns alunos, haja vista que determinados docentes alegaram não haver possibilidade de que seja feita qualquer tipo de avaliação remotamente. Nestes casos, o documento de fato sugere que a avaliação seja feita de caráter presencial e apenas após a retomada ao modelo presencial com a autorização dos órgãos competentes a fim de que seja feita uma avaliação globalizante de modo a analisar o sujeito como um todo, tendo como finalidade a identificação de possíveis lacunas e déficits na aprendizagem.

Assim, a resolução Nº 2/2020 do CNE/CP repassa às instituições escolares a responsabilidade de reorganizar o sistema avaliativos e re-avaliativo dos alunos diante do contexto da pandemia adaptando-se ao currículo desenvolvido, a carga horária estabelecida para as aulas de modo flexível, mas que contemple as metas de aprendizagem.

§ 3º Em face da situação emergencial, cabe aos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares promover a redefinição de critérios de avaliação para promoção dos estudantes, no que tange a mudanças nos currículos e em carga horária, conforme normas e protocolos locais, sem comprometimento do alcance das metas constitucionais e legais quanto ao aproveitamento para a maioria dos estudantes, aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e à carga horária, na forma flexível permitida por lei e pelas peculiaridades locais (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 12).

Já para a retomada das atividades presenciais pós-pandemia, a resolução em questão estabelece:

I – realizar uma avaliação formativa e diagnóstica de cada estudante por meio da observação do desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e habilidades que se procurou desenvolver com as atividades pedagógicas não presenciais e identificar as lacunas de aprendizagem;

II – observar os critérios e mecanismos de avaliação diagnóstica definidos pelos sistemas de ensino, secretarias de educação e escolas públicas, privadas, comunitárias e confessionais, considerando as especificidades do currículo proposto pelas respectivas redes ou escolas;

III – garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos pelas escolas e redes de ensino, de modo a minimizar a retenção e o abandono escolar;

IV – Priorizar a avaliação de competências e habilidades, alinhadas à BNCC, com ênfase em leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, comunicação e solução de problemas, projetos de pesquisa para um grupo de alunos, avaliação da leitura de livros indicados no período de isolamento, entre outras possibilidades;

V – Priorizar a avaliação formativa e diagnóstica da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também na transição para os anos finais;

VI – Observar atentamente os critérios de promoção dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, por meio de avaliações, projetos, provas ou exames que cubram rigorosamente somente os conteúdos e objetivos de aprendizagem que tenham sido efetivamente cumpridos pelas escolas;

VII – observar a possibilidade de um continuum curricular 2020-2021, conforme disposto nesta Resolução para os alunos que não se encontram em final de ciclo, de modo a evitar o aumento na quantidade de alunos retidos no final do ano letivo de 2020; e

VIII – Utilizar os resultados das avaliações formativa e diagnóstica que deverão orientar programas de recuperação da aprendizagem presencial ou não presencial, promovida em cada escola e/ou rede de ensino, conforme critérios definidos pelos gestores escolares de acordo com o seu replanejamento pedagógico e curricular no retorno às aulas (BRASIL; MEC; CNE, 2020, p. 12-13).

Através dos incisos acima citados, verifica-se a obrigatoriedade frente a uma avaliação formativa e globalizante na retomada ao modelo presencial de modo a compreender as possíveis dificuldades que os alunos possam apresentar. Nota-se, noutros documentos legais, a mesma pontuação e observamos isto como uma necessidade de que a educação possa comprovar que durante o ERE houve, de fato, uma educação de qualidade e que não gere prejuízos para os alunos como reprovações.

Observamos que essa organização dos processos avaliativos é deixada, essencialmente, à responsabilidade das próprias instituições de ensino, muito embora a própria secretaria de educação possa intervir ou sugerir ações a serem feitas pelos docentes de modo a suprir deficiências na aprendizagem e mitigar outras.

Nota-se que há, de fato, uma preocupação com a retenção dos alunos, uma vez que é orientada a avaliar o aluno de modo a evitar tal circunstância assim como o abandono escolar, mas considerando que os alunos devam ter desenvolvidos determinadas habilidades específicas como a leitura e a escrita, assim como a resolução de cálculos matemáticos. Observamos aqui

a predominância de conhecimentos em detrimento de outros, haja vista que os componentes curriculares como português e matemática são destacados de forma oculta como um dos principais objetivos de aprendizagem.

Nesta mesma perspectiva, também fica notável que essa preocupação com esses componentes curriculares está essencialmente direcionada a determinados grupos de alunos como os dos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano, *locus* da pesquisa) de modo a garantir que estes sujeitos, ao avançarem para a etapa seguinte (ensino médio ou profissionalizante), estejam com suas capacidades de leitura, escrita e matemática bem desenvolvidas. Em contrapartida, para os demais sujeitos que não estejam nessa etapa final do Ensino Fundamental, o documento prevê a possibilidade de um currículo *continuum*, que se siga nos anos subsequentes de modo a suprir possível lacunas na aprendizagem.

Assim, nota-se que o que houve, na realidade, foi uma exacerbação das secretarias estaduais que tomaram medidas de forma homogênea, mesmo quando nas cidades ainda não se tinham casos da doença, obrigando o fechamento prematuro das escolas. O que se pode observar nesse sentido, é que algumas Secretarias ao verem os casos de contaminação da COVID-19 em Municípios próximos crescerem exponencialmente, acabaram optaram pelo fechamento das próprias escolas como medida preventiva.

As escolas, por sua vez, tiveram suas ações quase todas essencialmente orientadas pelas resoluções citadas bem como pelos decretos Estaduais e Municipais, respaldados pelo STF, além dos documentos legais como LDB e BNCC, sendo tratadas diretamente nas Secretarias de Educação Municipais, quando do Ensino Básico até o Fundamental II e pelas Secretarias de Educação Estaduais.

CAPÍTULO III – A METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Percurso metodológico

Neste capítulo, primeiramente, abordamos o modelo de investigação qualitativa que adotamos para desenvolver esta pesquisa, que se configura como um estudo de caso, com caráter descritivo, realizado em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Guarabira-PB, com docentes dos 9º anos do Ensino Fundamental. Na sequência, descrevemos as características do contexto em que se deu a pesquisa e dos sujeitos participantes e, por último, discutimos como ocorreu a geração dos dados e como foi realizada a sua análise.

3.2 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa enquadra-se como sendo de natureza qualitativa, com uma base bibliográfica e descritiva que evidencia a utilização de procedimentos, métodos e a coleta de dados em um viés que proporciona a análise e a interpretação dos dados coletados. Além disso, tal natureza possui um alto índice de que, através dos dados empíricos, sejam encontrados resultados significativos para compreender, a partir das práticas pedagógicas docentes, se houve ou não (des)continuidade no uso das TICs no período pós-pandemia em duas escolas da Rede Municipal de Guarabira, embora, convenha aqui destacar, que a pesquisa de campo em questão, aborda os períodos de antes, durante e pós-pandemia com o intuito de analisar o contexto geral no qual os sujeitos entrevistados estavam envolvidos.

A pesquisa configura-se como qualitativa e descritiva, pois, para Bogdan e Biklen (1994), possibilita que o pesquisador utilize de diversos instrumentos para a coleta de dados e que existem diversos fatores que podem ser observados, analisados e descritos para compreender a realidade que se pesquisa, tal como uma foto, um áudio e múltiplos outros dados.

Nesse sentido, para os autores acima, o pesquisador, na abordagem qualitativa, exerce um papel ativo e central no processo de pesquisa, uma vez que ele não está fadado a analisar unilateralmente, mas pode ampliar seu olhar para todo um espaço, absorvendo dados para serem tratados de diversas fontes, especialmente se tratando de pesquisas com seres humanos, na qual um olhar e/ou um gesto podem falar mais do que palavras e até mesmo contradizê-las. Para Filho e Gamboa (2007), a intervenção é realizada por meio da interpretação, procurando o sentido e usando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos investigados.

Souza e Maria Teresa Kerbauy (2017) estabelecem que a pesquisa de natureza qualitativa entende o homem como sujeito e ator, em que a centralidade do significado é o produto da interação social. Portanto, cabe ao pesquisador preparar-se bem e o seu instrumento de pesquisa e de coleta de dados devem estar bem definidos, pois é através de ambos que a pesquisa toma forma e que os dados são coletados, analisados e divulgados cientificamente, não esgotando em si mesmo, mas abrindo caminhos para que outros pesquisadores possam seguir, trazendo novos dados e perspectivas a partir de outras realidades.

Sendo assim, esse método de pesquisa se concentra em orientar sistematicamente a profundidade dos fenômenos e cenários socioeducativos, bem com as transformações práticas, as escolas, as decisões, e outros elementos conexos (Esteban, 2017). Nessa lógica, pesquisas qualitativas em ambientes escolares além de contribuir para o conhecimento, ainda proporciona ao meio acadêmico e científico compreender determinados processos que podem há muito tempo estar enrijecidos e/ou mascarados.

Portanto, a partir dos estudos de Souza e Kerbauy (2017) e Filho e Gamboa (2013), a pesquisa qualitativa se adequa melhor a esta pesquisa por ter como principais características: o uso da interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade, a flexibilidade, a proximidade com o objeto e o sujeito pesquisado, uma vez que até mesmo o pesquisador tem papel ativo, tem caráter descritivo e narrativo e está mais preocupado com o processo e menos com o produto, e, por fim, por possuir um caráter exploratório, simbólico e subjetivo.

Entretanto, é preciso evidenciar que esta pesquisa também possui caráter de estudo de caso, pois se trata de uma pesquisa que averigua uma determinada realidade em um contexto de educação formal, em duas escolas públicas em que os efeitos da pandemia foram tão significativos quanto nas demais, mas cujo critério de escolha se deu através dos resultados do último SAEB como veremos mais a frente neste capítulo.

Além disso, é preciso ressaltar que no discurso de alguns dos autores que embasam o estudo de caso e que aqui estão citados, tal estudo também pode ser feito através de uma imersão na instituição. Porém, essa imersão aqui não se aplica, uma vez que não estamos analisando a prática educativa, mas sim o discurso do docente sobre ela, não se fazendo necessário, portanto, uma imersão.

Sendo assim, tratando de estudo de caso, Ludke e André (2020, p. 20) estabelecem que:

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem

de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações [...].

Para Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente que vai desde a coleta de dados até a sua análise. Além disso, o estudo de caso se enquadra para a pesquisa aqui proposta por razão de ser um fato extremo e/ou único, bem como pelo fato de o contexto no qual a pesquisa se situa (o contexto pandêmico) ser um fenômeno até então inacessível à investigação científica. Esse estudo de caso seguirá pelo viés instrumental, delineado por Stake (2000) como sendo um modelo cujo interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, portanto, embora a pesquisa seja realizada em duas escolas de um município, é possível encontrar semelhanças nos resultados em outras instituições locais ou não.

Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, vale salientar que a pesquisa aqui proposta passou por todos os processos relacionados ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Alcides Carneiro (CEP/HUAC) no qual a Universidade Federal de Campina Grande está vinculada. Assim, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam respectivamente suas cópias, a direção das duas instituições autorizaram a pesquisa e assinaram o Termo de Anuência e todos foram enviados ao comitê junto com o Termo de Compromisso assinado por mim e por meu orientador.

Nesse sentido, o contexto pandêmico em que a escola esteve inserida nos últimos anos e as alterações que foram feitas para suprir as dificuldades e manter o ensino através de tecnologias digitais deram origem a questão primária desta pesquisa: passado o período de pandemia, será que os professores continuam utilizando as tecnologias digitais em seus processos de ensino e aprendizagem?

3.3 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa teve como *lócus* duas escolas que fazem parte da Rede Municipal de Guarabira, cidade localizada a 98 quilômetros da capital da Paraíba e situada a 100 quilômetros de Campina Grande, sendo a 9ª cidade mais populosa dentre as que compõe o interior paraibano¹⁹. O município é visto como um polo universitário por ser responsável por diversas

¹⁹ ESTADOS E CIDADES. **Site Estados e Cidades**. Informações Da População, Educação, Religião E Outros. Disponível em: <<https://www.estadoscidades.com.br/pb/>>. Acesso em 06 mai. 2023.

instituições de nível superior privadas e o Campus III da Universidade Estadual da Paraíba, lotada com cursos da área de Humanas.

Destaque-se que foram selecionadas duas escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental. Não trataremos as escolas por seus nomes reais, iremos usar nomenclaturas para cada uma delas, de modo que uma escola será chamada de escola A e a outra de escola B, assim como no momento de análise de dados, optamos por não usar nomes reais ou pseudônimos, deixando as falas dos sujeitos completamente anônimas, assim preservamos dados sensíveis e evitamos que os sujeitos da pesquisa sejam expostos de alguma forma. Desse modo, garantimos a integridade das informações de todos os participantes que voluntariamente participaram da pesquisa.

As duas escolas possuem atendimento especializado, incluindo alunos com algum tipo de deficiência e cuja estrutura física possui adaptações de acessibilidade como rampas, entradas de todas as salas no mesmo piso para que nenhum aluno cadeirante seja impedido de ter acesso a determinado espaço.

Nesse contexto estrutural e pedagógico, a escola A funciona durante os três turnos, possui um corpo pedagógico composto por 12 professores que atendem ao 9º ano, série que escolhemos para atuar com nossa pesquisa, gestor geral e gestor adjunto, coordenadora pedagógica e psicólogo em caráter de estágio.

A estrutura física da escola aparenta ser conservada, adaptada com rampas, barras de segurança, possui uma cozinha onde são preparadas as refeições dos alunos, mas não foi encontrado um refeitório devidamente construído para esse fim, mas um espaço adaptado com carteiras de salas de aula onde os alunos, caso sintam-se a necessidade, possam usar o espaço para tal.

Essa escola possui 5 salas referentes ao 9º ano considerando os dois turnos. Possui também dois banheiros, uma cozinha, uma sala de diretoria e uma secretaria com computadores e impressoras, sala dos professores, quadra de esportes, biblioteca, salas de aulas e demais espaços climatizados com ar-condicional ou ventilador para os ambientes em que o ar-condicionado estava inutilizável, e uma sala de multimídia com televisão e caixa de som.

O PPP desta instituição estava desatualizado e sua versão mais recente data de 2017. Nele, já estava posta a inclusão de tecnologias, mas apenas de forma descritiva, informando ao leitor quais tecnologias a escola em questão dispunha. Não orientando em nenhum momento

ações administrativas ou pedagógicas frente ao uso de tais ferramentas. Tal documento possui versão digitalizada e foi disponibilizado para estudo e a partir deste, tiramos as conclusões citadas. O documento em questão estava disponível na sala de direção da escola onde tal gestão informou que ainda se organizariam para a elaboração de forma coletiva de uma versão mais atual.

O calendário pedagógico da escola absorve todos os eventos culturais de tal modo que no primeiro momento que fiz contato com a escola, foi apenas para me apresentar e destacar o motivo de minha presença ali, não havendo espaço para um primeiro contato com os professores ou passeio pela escola, uma vez que ela estava na semana de comemoração da independência do Brasil e toda a equipe pedagógica estava envolvida no projeto. Assim, foi necessário que eu voltasse à escola apenas uma semana depois, quando o evento tivesse sido finalizado para que eu pudesse conversar com mais tempo com a gestora e com os professores que ali estivessem.

A segunda escola, aqui chamada de escola B, também oferta atendimento especializado para alunos com algum tipo de deficiência e possui adaptações em sua estrutura física para tal. A escola B atende a apenas nos dois turnos, possui um corpo pedagógico do 9º ano composto por 19 professores, gestor principal e três adjuntos e coordenadora pedagógica. A estrutura da escola passou por uma reforma no período em que fiz o meu primeiro contato, como pinturas e renovação do ambiente devido a sua construção ser antiga.

A escola possui um espaço amplo e aberto, com um *hall* para os alunos interagirem entre si nos momentos adequados, diversas salas para cada série, cozinha, refeitório, coordenação, secretaria, biblioteca e laboratório de informática que foi desativado para as reformas e até o momento da pesquisa ainda não havia sido reativado.

Uma vez que a escola retorna ao modelo presencial, após 2 anos remotamente em que alunos e professores estudavam diante de aparelhos tecnológicos, o laboratório de informática caso estivesse reativado, poderia ser utilizado pelos sujeitos de modo a suprir possíveis dificuldades apresentadas por todos nesse período de transição do ERE para a volta no presencial.

Compreendemos a necessidade de retirada de todo o equipamento para a reforma escolar, mas mesmo após a finalização das entrevistas em que os todos os sujeitos já tinham voltado ao presencial, o laboratório ainda não havia sido reativado, tendo seu potencial uso novamente negligenciado e o que pode influenciar como um ponto de dificuldade no processo de transição do modelo remoto ao presencial, uma vez que com a disponibilidade do laboratório,

os docentes poderiam utiliza-lo em suas práticas de modo a minimizar o impacto causado pela súbita volta ao modelo presencial.

Durante o período em que estivemos na escola B, a gestão não conseguiu localizar o PPP, alegando que devido a recente posse de cargo e reforma da escola, alguns documentos estavam desaparecidos e supunha-se que, caso encontrado, não seria uma versão muito atualizada. A gestão da escola informou que em breve começariam a comunicar o corpo docente sobre a necessidade de tempo nas reuniões para a construção de um novo projeto político pedagógico.

No que tange à situação do PPP de ambas as instituições, vale ressaltar que a escola A disponibilizou o mesmo para que eu tivesse acesso tanto na escola quanto em uma versão em *PDF*. Enquanto a escola B, como dito acima não conseguiu localizar o documento em questão em nenhuma versão (impressa ou digitalizada).

Libâneo (2004) estabelece o PPP como um documento em que se insere os objetivos e as diretrizes daquela instituição bem como as ações que permearão todo o processo educativo que será desenvolvida pela escola no período de vigência (dois anos). Ainda de acordo com o autor citado, tal documento deve expressar a cultura escolar, seus valores, princípios morais e étnicos, e a metodologia de ensino da escola, que conseqüentemente irá se desdobrar na inserção das TICs.

É importante frisar que o documento em questão deve ser elaborado de forma democrática entre todos aqueles que compõe o seio escolar. Tal documento possui uma significativa influência na prática docente e no norte da própria escola.

A justificativa para a escolha dessas escolas como *lócus* da pesquisa se deu através dos seus resultados no SAEB de 2019 disponível no portal do *site*. No momento da busca pelas escolas para este estudo, o portal em questão apresentou os dados do último SAEB como sendo de 2019, embora hoje já haja dados da edição de 2021.

Com base nos dados de 2019 divulgados no portal do IDEB, as escolas mencionadas foram as que melhor tiveram resultados na avaliação que foi divulgada. Vale ressaltar que muitas escolas do município ou não participaram da avaliação ou não tiveram todos os resultados divulgados por terem registrado baixa participação dos alunos na prova.

Assim, as escolas A e B escolhidas, dentre as escolas do município que tiveram todos os resultados divulgados, foram as que alcançaram melhor desempenho na avaliação. Contudo,

ambas as escolas ainda ficaram com suas notas abaixo da meta estabelecida pelo sistema de avaliação, mas comparada com os resultados das outras escolas, suas notas foram as maiores da cidade.

Em meu primeiro contato com as escolas, fui recebido pela gestão escolar e me apresentei enquanto estudante do Mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG cujo intuito era a realização de uma pesquisa com os professores, de todas as disciplinas, mas dos anos finais, para compreender através de uma entrevista, as dificuldades que eles enfrentaram em ministrar suas aulas durante o período pandêmico, bem como o uso das tecnologias digitais nesse contexto e no período aqui chamado de pós-pandemia e de sua transição, além de compreender as dificuldades para com o uso das TICs antes da pandemia.

Nesse primeiro contato, fui bem recebido pela gestão. Ainda que cada escola estivesse passando por um contexto turbulento (evento e reforma), consegui coletar as assinaturas no termo de anuência, pois ambas concordaram com a pesquisa ressaltando que acreditavam no potencial dela para com a educação e com as respectivas instituições. Destaque-se que foi solicitado que, ao final da pesquisa, lhes fossem dado algum tipo de *feedback* sobre os resultados da pesquisa.

A partir desse momento, voltei às escolas uma semana após esse primeiro contato com a gestão para dar início a conversação com os professores a fim de verificar seus interesses em participar ou não da pesquisa para então assinar o TCLE e combinar a melhor forma de realizar a entrevista, uma vez que algumas foram realizadas na própria escola em algum intervalo que os professores, porventura, tivessem ou através da plataforma do *Google Meet* em dia e horário combinado previamente via *WhatsApp*.

Nesse ponto, é preciso ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas apenas em áudio e com o consentimento dos participantes, inclusive as entrevistas por *Google Meet*, deixando claro para os sujeitos que os áudios serviriam apenas para a transcrição de alguma fala caso necessário e de forma anônima e para a análise e interpretação dos dados que foram coletados.

Na escola A, que possui 12 professores lotados nos 9º anos, tivemos uma participação significativa, haja vista que 9 professores concordaram em participar da pesquisa, alcançando, portanto, 75% de participação. Dentre os 3 que não participaram, 1 estava afastado devido a um problema de saúde familiar e os outros 2 não quiseram e/ou não demonstraram interesse em participar.

Enquanto isso, na escola B que possui um total de 19 professores, a participação foi menor, com um total de 8 confirmações, enquanto os 11 restantes não quiseram e/ou não demonstraram interesse em participar da pesquisa, além de alguns sujeitos estarem afastados por alguma razão ou terem sido efetivados recentemente e, por este motivo, não se enquadrariam na pesquisa, uma vez que o roteiro aborda o período de antes, durante e pós-pandemia. Assim, a participação contou com 42,1% dos docentes que atuam na escola.

Por fim, totalizamos 17 participações para 31 convidados ou 55% da amostragem, cujos professores ministram, com não exclusividade, o 9º ano das suas respectivas escolas e que trabalhavam em outras instituições, ministrando uma ou mais disciplinas em uma ou mais cidades.

3.4 Procedimentos metodológicos

Para que a construção dessa pesquisa culminasse na contemplação de todos os objetivos propostos, foi necessário o desenvolvimento de etapas sistemáticas para se alcançar o que foi proposto. Portanto, a primeira etapa constitui-se de um arcabouço teórico com o qual estão fundamentadas as bases primordiais da nossa pesquisa, uma vez que dialogamos com autores que são cruciais para tal, a exemplo de Moran (2013; 2022), Kensky (2008), Prensky (2001), Valente (2007; 2014) e diversos outros autores que analisam as ferramentas tecnológicas no processo pedagógico enquanto aliadas e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa primeira etapa, buscamos por trabalhos dos autores supracitados assim como foi realizada uma pesquisa bibliográfica em *sites*, revistas, periódicos e portais voltados para o recebimento, acúmulo e divulgação científica nos campos de educação e tecnologias. Nesse momento, não foi atribuído período para limitar os resultados, assim, consideramos todas as pesquisas postas nesses espaços digitais que pudessem, de alguma forma, contribuir para a construção da pesquisa aqui proposta.

Assim, buscamos em *sites* como o Portal da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da instituição proponente, Google Acadêmico, *SciELO* e diversos outros espaços como revistas digitais e nos anais de congressos nacionais e internacionais a partir de palavras-chave que cruzam de forma direta ou indireta com esta pesquisa, tais como: educação digital, TICS, educação na pandemia, metodologias ativas, *homescholling*, e diversos outros termos que gerassem trabalhos com potencial relevância e contribuição para esta pesquisa.

Desse modo, os dois primeiros capítulos da dissertação constituem-se de um estado da arte sobre os temas e temáticas conexos com esta pesquisa. Feito dessa forma, para que ajudasse

ao leitor, seja ele do âmbito científico educacional ou não, a compreender determinados conceitos e referências que são pertinentes a compreensão geral da pesquisa.

Vale ressaltar que ambos os capítulos estão voltados mais especificamente para a questão da pandemia em si e a escola dentro desse contexto, portanto, os trabalhos que fazem referência nesse capítulo são os mais recentes possíveis, uma vez que mesmo em tempos de pandemia, a ciência nunca para, pelo contrário, ela se renova e se firma como um campo ainda mais seguro de informações.

A segunda etapa do estudo é constituída pela pesquisa de campo e coleta de dados com o estudo de caso, assim, as entrevistas com o corpo docente sobre o uso das tecnologias digitais no período antes pandemia, pandêmico e pós-pandêmico resultariam em dados que por sua vez seriam analisados empiricamente para compor os resultados da pesquisa.

Entretanto, é preciso aqui considerar que, mesmo a Organização Mundial de Saúde (OMS) não tenha se pronunciado oficialmente decretando o fim da pandemia no Brasil, o Governo Federal no dia 22 de Maio de 2022 revogou os decretos de enfrentamento à pandemia, dando início a uma onda de flexibilizações do uso de máscaras e de restrições por todo o país, o que também afetou as escolas, uma vez que passaram a permitir a circulação dos sujeitos sem máscara e outros pontos como vimos no capítulo anterior.

Isso ocasionou o que primariamente chamamos de ensino pós-pandemia, período em que nossa pesquisa atua e se situa. A reafirmação desse assunto é central para esse ponto da pesquisa, pois ainda é discutida, em diversos espaços, a necessidade e/ou obrigatoriedade do uso de máscaras em ambientes fechados, por considerar o risco à saúde pública, o que poderia ocasionar o questionamento se a nossa pesquisa que se propõe a ser realizada sobre o uso das tecnologias no período pós-pandemia não estaria sendo realizada sobre o uso das tecnologias ainda no período de pandemia.

Portanto, com base nos documentos legais em nível municipal, estadual e federal o qual já foram abordados no capítulo anterior, aqui reafirmo que estamos presenciando o que chamamos de período pós-pandemia. Assim, as entrevistas seguem compondo a segunda etapa da pesquisa por entendermos que através da fala de um sujeito, pode-se extrair diversas informações muitas das quais estão ocultas e expostas em um comportamento, uma posição, um gesto, um olhar.

Os sujeitos validam aceite para a gravação em áudio, pois durante as entrevistas com os sujeitos pesquisados, eu, enquanto pesquisador, posso acabar deixando passar alguma informação valiosa. Com a gravação da entrevista e conseqüentemente a escuta ativa e repetitiva dela, pode-se encontrar elementos que no primeiro momento passaram despercebidos.

Assim, desenvolvi um roteiro para servir de orientação e termos como base as perguntas a serem feitas nas entrevistas. Nesse ponto Richardson (2012, p. 189) caracteriza como “um instrumento de coleta de dados utilizado para descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”, assim, podemos ter um norte a seguir com as perguntas a serem feitas aos sujeitos da pesquisa.

Porém, é preciso ressaltar que embora nesta fase da pesquisa haja um roteiro como um norte a seguir nas entrevistas, ela está classificada como semiestruturada, o que abre espaço para que durante as entrevistas, caso seja oportuno, novas questões surjam e possam ser dialogadas com o sujeito sem danos a pesquisa, mas tornando-a ainda mais completa.

Nessa mesma perspectiva, Ludke e André (2020) estabelecem que, nesse tipo de entrevista, o pesquisador fica mais aberto a possíveis variáveis que possam aparecer no decorrer dela. Para esses autores, a entrevista se constitui como um instrumento de coleta de dados muito valioso, pois põe o pesquisador em contato direto com os sujeitos em uma conversa que possa ser formal ou informal, em um espaço adequados e confortável para os sujeitos da pesquisa, onde estes possam se sentir seguros em dialogar sobre os temas em questão.

Além disso, a entrevista semiestruturada serve como um ponto de partida ou um norte para o pesquisador se orientar no decorrer da pesquisa. Ela é flexível, abre espaço para que determinadas perguntas possam ser adicionadas caso seja necessário, modificadas, caso o sujeito não tenha compreendido da forma como a qual foi posta ou ser retiradas uma vez que os sujeitos podem respondê-las antecipadamente. O primordial é que as perguntas tenham conexão direta com os eixos da pesquisa, que não fujam dos objetivos principais e possam produzir os resultados necessários para a pesquisa.

O roteiro das entrevistas seguiu em cinco etapas. A primeira chamada de “Formação Profissional” com o intuito de delinear e traçar o perfil do sujeito entrevistado, uma vez que não limitados a disciplina lecionada e abarcamos todos os professores que lecionassem no 9º ano.

A segunda etapa chamada de “Atuação Profissional” está relacionada justamente ao que o nome já se refere. As questões nessa etapa estavam voltadas para compreender o tempo de profissão geral dos professores e naquela instituição especificamente assim como a quantidade aproximada de alunos que eles acompanham, haja vista que, no portal do IDEB, em relação ao corpo docente das instituições, havia um ponto específico sobre o esforço docente, caracterizado pela quantidade de alunos que eles acompanhavam e consequente dificuldade em fazê-lo.

A terceira etapa chamada de “Antes e Durante a Pandemia” possuía questões voltadas ao uso das tecnologias educacionais na prática pedagógica do docente nos períodos antes da pandemia para que se pudesse compreender se havia ou não professores usando alguma TIC em sala e com qual fim, bem como os possíveis investimentos pessoais ou não. E durante a pandemia para compreender quais tecnologias eles utilizaram para poder ministrar suas aulas, de quais formas faziam e quais as principais dificuldades encontradas por eles em ambos os períodos.

A quarta etapa chamada de “O pós-pandemia” volta-se para as mesmas questões da etapa anterior, apenas vinculadas a um período diferente. As questões dessa etapa, referem-se a pergunta chave da pesquisa aqui proposta sobre a utilização de recursos tecnológicos como mediadores da prática pedagógica docente no período pós-pandemia, suas dificuldades e interesses em formação especializada. As questões voltadas para esse último ponto, justificam-se, pois, diversos autores apontam que um dos fatores para a não utilização de TICs no processo pedagógico é justamente a falta de formação, conhecimento e orientação sobre as ferramentas e seu potencial na prática pedagógica como visto no primeiro capítulo da dissertação.

A última etapa do roteiro estava relacionada aos planos de curso do corpo docente. Em um primeiro momento, a pesquisa aqui proposta estava vinculada à necessidade de acesso aos planos de curso dos sujeitos para que fossem analisadas as mudanças que ocorreram nos mesmo devido a pandemia. Contudo, houve uma série de dificuldades e empecilhos impostos pelo corpo docente em compartilhar esses documentos. Dessa forma, optamos por transformar as observações que seriam feitas em perguntas abertas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa, com duração média de vinte minutos e roteiro pré-estruturado, realizamos as entrevistas de forma presencial nas escolas e algumas a partir do *Google Meet* conforme necessidade do pesquisador e/ou do sujeito pesquisado, como forma de aplicar a entrevista. Todas as

entrevistas, em especial as presenciais, foram realizadas respeitando as normas sanitárias que orientavam o distanciamento social e uso de máscara, embora como dito anteriormente não fossem mais necessários. A escolha pelo *Google Meet* se justifica, por ser a plataforma com a qual todos os sujeitos já tinham conhecimento e domínio sobre elas, facilitando as entrevistas *online*.

No início das entrevistas, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, o conteúdo a ser abordado, assim como as questões éticas que envolvem a entrevista, os seus riscos (COVID-19) e o tratamento dos dados coletados e das gravações, garantindo o anonimato, entre outros aspectos elencados no TCLE cujo documento foi entregue uma via para os sujeitos participantes.

Para o processo de análise e interpretação dos dados coletados pela entrevista, foi utilizada a fenomenologia com enfoque sobre a hermenêutica utilizando diversos pesquisadores sobre o campo que embasam a justificativa dessa escolha por favorecer uma análise mais ampla e aberta dos objetos cognoscíveis e permitir que possa ser estudado a partir de outras perspectivas, não se limitando apenas aos resultados desta pesquisa.

Desse modo, Martins (1994, p. 26-27) estabelece que:

[...] o método fenomenológico-hermenêutico caracteriza-se pelo uso de técnicas não quantitativas, com propostas críticas, [...] buscando relacionar o fenômeno e a essência (*eidós*) [...] A validação da prova científica é buscada no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto do seu estudo.

Nesse caso, podemos notar a ligação direta com o estudo aqui proposto, uma vez que através do fenômeno ao qual nosso estudo de caso está inserido, podemos encontrar pressupostos e, posteriormente, resultados cientificamente comprovados.

O princípio da hermenêutica adequa-se melhor a essa pesquisa por ter seu enfoque metodológico caracterizado através do que Coltro (2000) compara com uma metáfora representada por um círculo de atividades ligadas entre si, que não possuem fim, mas dão bases para serem continuados como podemos verificar na figura a seguir.



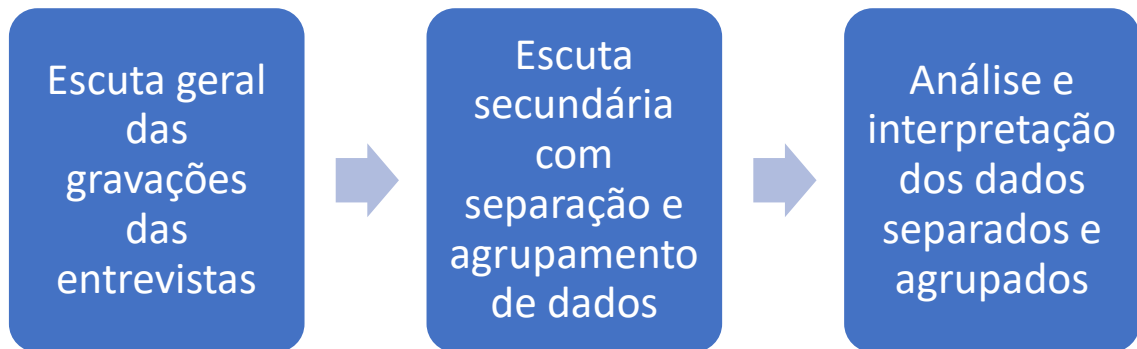
Fonte: Elaborado pelo autor

A figura acima, chamada pelos autores de “O círculo hermenêutico”, representa de forma visual a estrutura de análise que uma pesquisa hermenêutica perpassa. É observável que ela se torna um círculo vicioso e infundável, uma vez que, a todo momento, é possível desenvolver uma interpretação e conseqüentemente uma nova compreensão acerca do objeto estudado.

Para Coltro (2000, p. 40) esse método:

[...] propõe uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos questionamentos, indagações e respostas obtidos. Apresenta-se como de natureza exploratória, ou seja, com interpretação aberta a outras interpretações, muitas vezes conflitantes e que marcam o seu caráter polissêmico, sendo este o maior sinal de sua fertilidade.

Desse modo, é preciso fazer um exercício de análise e reanálise constante dos dados objetivos a fim de despir-se de preconceitos e pré-conceitos com o intuito de que os resultados obtidos sejam os mais claros possíveis, atentando-se as referências que embasam o estudo. Desse modo, esse exercício pode ser visualmente compreendido através da figura a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, cabe observar que a pesquisa fenomenológica-hermenêutica está direcionada para um viés de sinais, para as expressões objetivas, para as percepções que os sujeitos possuem sobre aquilo que é o objeto cognoscível da pesquisa, haja vista que tais sujeitos podem exprimir suas respostas de forma livre. Enquanto isso, cabe ao pesquisador o interesse não apenas nos dados obtidos, mas nos signos e significados que estão impressos ou ocultos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa (MARTINS; BICUDO; 1989).

CAPÍTULO IV – O ESTUDO DE CASO

4.1 Analisando os dados coletados

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da investigação a partir dos dados obtidos na pesquisa realizada com os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente dos 9º anos, de duas escolas da rede municipal do Município de Guarabira-PB, no ano de 2023. Objetivava-se investigar o trabalho dos docentes com relação à mediação de suas práticas pedagógicas permeadas por tecnologias de informação e comunicação (TICs) em três momentos: antes, durante e depois da pandemia da COVID-19. Desse modo, organizamos nossos dados gerados para análise a partir da hermenêutica e seguimos a análise das entrevistas a partir das quatro categorias definidas no roteiro de entrevista. Na primeira categoria, denominada por “Formação Profissional”, buscávamos conhecer um pouco do sujeito que se dispôs a ser objeto de estudo na pesquisa em questão, trabalhando traços de seu perfil profissional a fim de deixá-lo mais confortável com a entrevista e sua consequente gravação. A segunda categoria denominada por “Atuação Profissional” objetivava compreender há quanto tempo aqueles sujeitos já lecionam e tal categoria seguia a mesma linha de conceito da categoria anterior. Na terceira categoria, “Antes e durante a Pandemia”, desenha-se uma linha do tempo considerando os conhecimentos prévios dos sujeitos frente às TICs e seu desempenho durante a pandemia. A quarta categoria “O pós-pandemia”, compreende questões ligadas ao possível interesse dos sujeitos em relação às TICs no período em questão. Na última categoria, “Planos de Curso”, analisa-se os relatos dos sujeitos sobre seus respectivos planos de curso frente à inserção e à adaptação para com a pandemia. Em todas as categorias, os achados das entrevistas estão inseridos para ampliar nosso olhar acerca do fenômeno em análise.

4.2 A análise dos dados do estudo de caso

O avanço tecnológico das últimas décadas permitiu ônus e bônus a todos os cidadãos. Ao passo que determinadas atividades cotidianas passaram a ser realizadas com mais rapidez devido à fluidez de informações, maior interatividade entre os sujeitos, independente da distância geográfica e de forma instantânea, além de diversos outros aspectos, tornando-as ubíquas a grande parte da população. Em contrapartida, evidenciou as dificuldades de inclusão digital por parte daqueles menos favorecidos e que como qualquer outro, também dependem de determinadas esferas sociais, como a escola.

A pandemia da COVID-19 tornou ainda mais evidente a importância que as tecnologias de informação e comunicação possuem no nosso cotidiano, mostrando-nos como nossa sociedade está cada vez mais tecnológica de modo que possibilitou o teletrabalho ou o *homeoffice* como popularmente ficou conhecido.

Como já dito anteriormente nesta dissertação, o incentivo à utilização das TICs no contexto escolar como ferramentas mediadoras da prática pedagógica não é algo recente. Estudos voltados a esse campo de conhecimento vêm sendo publicados há algumas décadas reforçando seu uso, exemplificando como pode ser feito em escolas até mesmo com poucas tecnologias digitais disponíveis e incentivando a formação continuada dos docentes nesta área como apontado por Pontes et al (2012).

A partir de 2020 com a declaração da OMS sobre o estado de saúde pública agravado pela disseminação pandêmica da COVID-19, as tecnologias digitais entraram como mecanismos de proteção coletiva e continuidade das atividades sociais em caráter remoto. Muitas instituições e empresas que já trabalham presencialmente utilizando tais tecnologias não sentiram tanto impacto com a mudança quanto a escola que, por anos, vem trabalhando essencialmente através do modelo presencial.

Essa súbita mudança da organização do trabalho ocasionou impactos significados tanto para o corpo docente quanto discente. Dantas (2014) já enfatizava a necessidade de preparo do corpo docente para o uso das TICs na escola como uma forma de estar conectado ao contexto atual e para lidar com eventuais mudanças que pudessem ocorrer. Além disso, Carvalho e Barbieri (1997) também apontavam para como tais ferramentas estariam cada vez mais imbricadas nas sociedades de modo a se tornarem indispensáveis ao trabalho, assim como acompanhamos durante a pandemia.

Bezerra e Brito (2013) destacam as possibilidades que as TICs possuem no contexto educacional como ferramentas que aumentam a participação dos alunos, a interação entre aluno-aluno e aluno-professor, as diversas inovações nos processos de ensino e aprendizagem e seu poder de compartilhamento. Isso também é ressaltado por diversos outros estudiosos, contudo, através do estudo de caso aqui em questão, como veremos mais à frente, ficou observado que a utilização dessas ferramentas em sala antes da pandemia era algo restrito, limitado e esporádico.

Deste modo, a pandemia revelou as fragilidades do sistema educacional e a cristalização do modelo de ensino e aprendizagem com métodos muitas vezes configurados como

tradicionais. De mesmo modo, a pandemia provocou uma mudança turbulenta nesse paradigma educacional, rompendo com esse modelo cristalizado e promovendo a necessidade e obrigatoriedade de estudo, pesquisa, aprimoramento, desenvolvimento profissional e a indigência tecnológica da escola como um todo.

Sendo assim, voltamos à questão norteadora da pesquisa: passado o período pandêmico em que todos os professores se viram obrigados a usar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, será que estes ainda continuam utilizando-as em suas práticas de ensino? Ou será que retornaram aos modelos de ensino tradicionais e cristalizados que utilizavam antes da pandemia?

Inicialmente, apresentamos neste capítulo a entrevista realizada com o corpo docente das duas instituições públicas citadas no capítulo anterior e uma análise filosófica-hermenêutica a partir da abordagem de Gadamer (1999). Consideramos também os resultados obtidos a partir do estudo de caso como parâmetro e referência para compreender a efetividade das TICs no processo pedagógico, a sua continuidade como mecanismos de potencialização de tal prática e as fragilidades do sistema educacional atual.

Vale ressaltar que nosso olhar sempre esteve ancorado para o uso das TICs como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva do docente como mediador da prática pedagógica, dando luz às suas vivências nesse período, a fim não apenas de advertir sobre o latente uso de tais ferramentas, mas também de compreender as dificuldades enfrentadas por eles e essencialmente a possibilidade de uso das TICs no que chamamos de período pós-pandemia.

Assim, com base na análise da experiência dos sujeitos docentes dessas duas instituições públicas escolares do Município de Guarabira, no Estado da Paraíba, dissertamos sobre as possibilidades e dificuldades enfrentadas por eles para trabalhar com as TICs em seus processos pedagógicos antes e durante a pandemia, a fim de compreender a (des)continuidade de tais ferramentas no contexto atual: o pós-pandemia.

4.3 O estudo de caso: a entrevista sobre antes da pandemia

Qualquer mudança relacionada à prática pedagógica precisa, sobretudo, ser antecipadamente bem planejada e articulada com os objetivos que se pretende atingir. Inserir nos processos de ensino e aprendizagem ferramentas tecnológicas como *softwares*, jogos digitais, aplicativos etc., requer um estudo prévio das ferramentas, com os mapeamentos delas,

como por exemplo, se possuem usabilidade fácil e se são de fácil acesso aos sujeitos com quem se pretende aplicá-la, em suma, sempre requer planejamento.

A práxis também é fundamental nesse contexto uma vez que, a partir de resultados obtidos em um primeiro momento, podemos desenhar e delimitar ações a serem tomadas para corrigir possíveis falhas, sanar imagináveis dúvidas e reconfigurar o curso do planejamento inicial para, por fim, executar novamente.

Mas, diante da conjuntura pandêmica a qual estivemos imersos nos últimos três anos, as ações não puderam ser devidamente planejadas previamente para que se pudesse evitar consequências maiores, como ações que flexibilizassem a aquisição dos equipamentos tecnológicos essenciais, como computador ou celular, e uma *internet* adequada por parte de docentes e discentes para que as aulas pudessem ter ocorrido de maneira satisfatória, sendo essa uma das principais dificuldades apontadas pelos professores entrevistados no estudo de caso em questão.

Uma vez já conhecidas as potencialidades das TICs no processo pedagógico, a pesquisa em questão volta-se para a unidade de análise a partir dos relatos dados pelos professores durante as entrevistas, destacando suas experiências com esse ambiente que para muitos era algo anteriormente inexplorado e desconhecido.

Nesta análise, temos como foco o relato de experiência dos sujeitos entrevistados a partir de questões norteadoras (apêndice 1) que embasam e direcionam a entrevista. Vale ressaltar que as perguntas são abertas e que diante de determinados relatos dados por estes sujeitos, outras perguntas podem ter sido inseridas na entrevista com um sujeito que pode não ter sido feito a outro, sendo essa uma das principais características da entrevista semiestruturada como vimos no capítulo metodológico.

Além disso, a experiência dos sujeitos entrevistados, a partir de suas vivências nas escolas permeadas pelas tecnologias digitais antes, durante e pós-pandemia, trazem à tona questionamentos, informações, dados fundamentais e de grande relevância não apenas para esta pesquisa, mas para o meio educacional como um todo, pois assim podemos visualizar situações as quais outros sujeitos em outras realidades podem ter em comum.

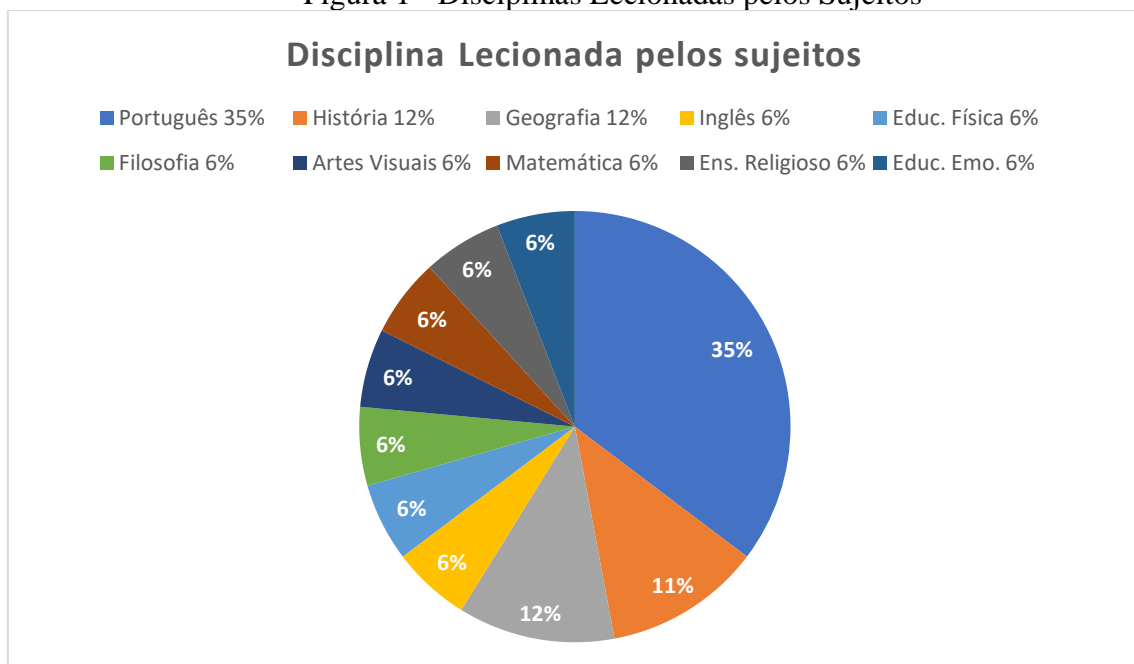
De início, percebe-se que alguns sujeitos entrevistados estavam pouco confortáveis com o fato de serem entrevistados, especialmente por não saberem quais perguntas seriam feitas. Desse modo, novamente ao iniciar as entrevistas, buscando mitigar a relação dos sujeitos com

a atividade eminente de entrevistá-los, foi explicado novamente o contexto da dissertação, o objetivo da mesma e a importância de ouvir e compreender seus relatos acerca de seus processos pedagógicos durante a pandemia.

4.3.1 A disciplina lecionada pelos sujeitos

Assim, começamos com perguntas básicas e tradicionais a fim de deixá-los confortáveis com a situação, ao mesmo tempo que tentava-se produzir uma visão geral de suas formações acadêmicas e experiências profissionais. Do mesmo modo, começamos questionando a respeito de suas respectivas formações acadêmicas, instituições de ensino e ano de conclusão de curso. No gráfico a seguir podemos visualizar as respostas.

Figura 1 - Disciplinas Lecionadas pelos Sujeitos



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do gráfico acima, podemos visualizar que, embora não tenhamos conseguido 100% de participação dos docentes das duas instituições para a pesquisa, a amostragem de sujeitos que concordaram em participar engloba disciplinas variadas, o que nos permite compreender determinadas situações a partir de perspectivas plurais, uma vez que existem disciplinas que possuem mais ou menos tempo de aula que outras, disciplinas relativas as áreas de humanas, exatas, filosóficas etc.

Também podemos ver que ambas as instituições, durante a pandemia, aplicaram em seus currículos uma disciplina intitulada “Educação Socioemocional” cuja diretriz está ligada ao apoio emocional e psicológicos dos estudantes. Como dito no capítulo 2, estudos na área da

psicologia comprovaram que a pandemia afetou o lado emocional e psicológico dos estudantes de tal modo que isto reverberou em seus processos de aprendizagem.

O componente curricular de Educação Socioemocional objetiva auxiliar o aluno no reconhecimento e desenvolvimento de suas próprias habilidades emocionais, na interatividade com o outro e para com as dificuldades do dia a dia. Além disso, Santana (2022) estabelece que tal disciplina “[...] tem por finalidade contribuir na formação do indivíduo de forma integral; promovendo cidadãos mais responsáveis que saibam tomar melhores decisões e tenham habilidades para lidar com suas emoções.” (SANTANA, 2022, p. 2)

Embora a discussão sobre a importância da inserção desse componente na grade curricular não seja recente, a sua inclusão de fato só veio a ser concretizada nessas instituições durante o período da pandemia. Isso fica evidente ao analisar o PPP de uma das instituições em que verificamos que esse documento não estava atualizado, bem como a inexistência do componente curricular Educação Socioemocional.

É possível que a inclusão do componente na grade curricular tenha sido orientada de forma vertical, mas o fato é que ele foi inserido justamente no contexto pandêmico como uma maneira de amenizar os impactos psicológicos e emocionais advindos da reclusão forçada. Tais impactos foram significativos como podemos visualizar através da fala de um dos sujeitos entrevistados cuja disciplina lecionada é justamente a de Educação Socioemocional, quando um dos sujeitos de pesquisa assinala que:

“Os alunos ficaram muito mais fechados, muito mais inibidos, não abriam as câmeras. Às vezes fazia um incentivo, prometia alguma coisa, uma premiação, uma pontuação para incentivá-los a abrir a câmera para ter um contato melhor, olho no olho, pois alguns estavam sofrendo de ansiedade devido ao isolamento.”

O relato do sujeito acima citado, corrobora o que já vínhamos abordando anteriormente sobre o impacto que a pandemia causou no psicológico dos alunos e como isso reflete no desempenho escolar deles. Ansiedade, depressão, déficit de aprendizagem e estresse tiveram um salto significativo, como apontado através de um estudo científico desenvolvido pela própria OMS em março de 2022, informando um aumento de 25% nos casos relativos a doenças

mentais devido o isolamento, cujos sujeitos mais afetados são especificamente os jovens e as mulheres²⁰

Essa mudança comportamental ficou evidente para os docentes como dito pelo sujeito acima citado, quanto, em outro momento, diz:

“Desenvolvi muito mais a minha empatia, minha sensibilidade, meu olhar para o aluno não só na questão do conteúdo, da aprendizagem, do processo de ensino e aprendizagem, mas olho mais as emoções tanto que me despertou o desejo pelo curso de psicologia. Então passei a me tornar uma profissional muito mais interessada no aluno como um todo devido a demanda durante a pandemia, as queixas. [...] Percebi que houve uma queda muito grande na participação e o emocional ficou muito, eles ficaram mais sensíveis, mais fragilizados, alguns com queixas de ansiedade. [...] Até a aprendizagem deles caiu bastante.”

Aqui, nota-se como os dados divulgados pela OMS estão diretamente ligados com os jovens que frequentam nossas escolas. A própria BNCC (2018) já estabelecia a necessidade de contemplar o sujeito estudante em sua totalidade, incluindo trabalhos relacionados ao emocional do mesmo. Diante da fala acima citada, podemos ver como trabalhos nessa competência são agora ainda mais importantes para suprir as dificuldades advindas da pandemia, mostrando-nos a fragilidade do nosso sistema educacional e dos sujeitos da qual ela faz parte.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de formação continuada do sujeito docente dentro daquilo que é base para uma educação totalizadora. Observamos como as exigências profissionais crescem significativamente ao passo que a falta de incentivos e investimentos decaem.

A cada dia exige-se ainda mais do docente um preparo globalizado, focado em cada particularidade e subjetividade do aluno, mas pouco se faz em prol do cumprimento de tal exigência, uma vez que podemos notar que, primariamente, o sujeito entrevistado que leciona

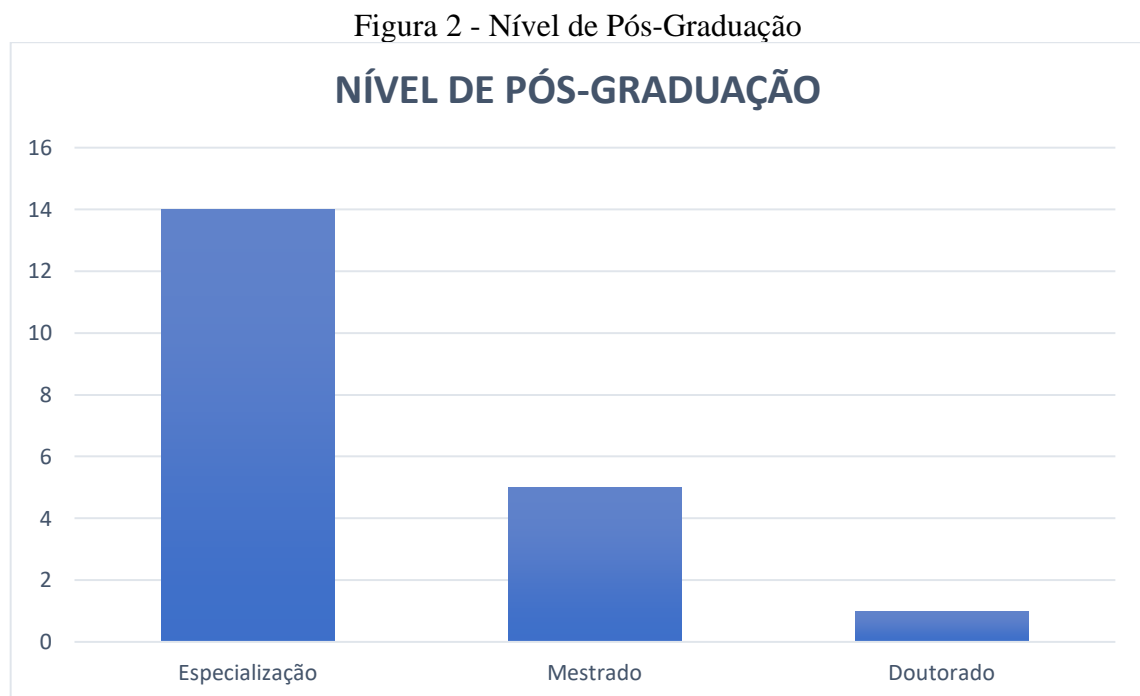
²⁰ MENTAL Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic’s impact: Scientific brief, 2 March 2022. Organização das Nações Unidas, Nova York, 02 de março de 2022. Disponível em <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1>. Acesso em: 04 de fev. de 2023.

tal disciplina possui formação em outra e que, apenas após a pandemia, notou a necessidade de uma formação que contemple o sujeito aluno em sua totalidade.

Verifica-se também a necessidade de atualização das políticas públicas no tocante à atualização profissional daqueles que estão diariamente enfrentando os novos desafios impostos pela sociedade moderna a escola. É preciso enfatizar que os processos de ensino e aprendizagem, mesmo que mediados pelas tecnologias digitais, acontecem através do docente, portanto, é preciso pensar neste sujeito como agente de mudanças significativas, responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dos alunos.

4.3.2 O nível de pós-graduação dos sujeitos

É justamente nesse contexto de atualização profissional, formação continuada e/ou reciclagem docente que a entrevista seguiu questionando os sujeitos a respeito de seus níveis de titularidade, a fim de verificar outras existências formativas no campo docente. Os resultados foram:



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do questionamento voltado para o nível de aprofundamento científico dos sujeitos entrevistados, podemos verificar que 93,33% possuem algum tipo de pós-graduação, indo desde uma especialização a um doutorado. Apenas um sujeito (6,66%) alegou não ter nenhuma pós-graduação pois havia concluído sua graduação recentemente.

Isso nos mostra que eles já reconhecem a necessidade de pós-graduação dentro de seus respectivos campos de conhecimento uma vez que nas entrevistas ficou evidente que a pós-graduação feita por eles é concernente às disciplinas que eles já lecionam. A partir disso, podemos correlacionar esses fatos à busca por autoformação de maneira livre e independente, por perceber a necessidade de desenvolvimento profissional diante de um campo de atuação diversificado, plural e inconstante.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou no ano de 2021 e atualizou em 2022 uma matéria sobre o perfil dos professores brasileiros da educação básica²¹ apontando um destaque para o desenvolvimento em nível de pós-graduação com um crescimento entre os anos de 2016 e 2020 de 34,6% para 43,4% o número de pós-graduação destes sujeitos. No que diz respeito à formação continuada, os dados também apontam um leve crescimento de 33,3% em 2016 para 39,9% em 2020.

O aumento nesses números é reflexo de iniciativas e investimentos advindos do último PNE que tem, em uma de suas metas, a evolução da pós-graduação dos docentes da educação básica para 50%. Atrelado a isso, os próprios docentes sentem a necessidade de atualização de suas práticas pedagógicas, de suas metodologias e de aprimoramento pessoal e profissional por compreender que atuar como mediador da prática pedagógica requer sobretudo domínio do conhecimento.

É nesse sentido que Nóvoa (2003, p. 23) afirma que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”, ou seja, atualizar-se, capacitar-se, permitir ampliar seu próprio conhecimento em sua profissão é possibilitar aqueles sujeitos que dependem dela – os alunos –, uma aprendizagem ainda mais significativa.

Para além disso, a formação continuada possibilita o preenchimento de lacunas que podem ter sido abertas durante a graduação ou através dos anos pelas experiências profissionais, como vimos na urgente necessidade de adaptar-se ao modelo de ensino remoto e híbrido para atender à demanda da sociedade durante a pandemia. Lacunas como essa sempre existiram e continuarão a fazer parte do meio educacional de tal modo que corriqueiramente visualizamos

²¹ Conheça o perfil dos professores brasileiros. **Gov.br**, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>>. Aceso em 06 mai. 2023.

pesquisas sobre a formação continuada dos professores, indicando sua respectiva necessidade constante.

Isso fica ainda mais evidente através dos relatos dos sujeitos entrevistados quando eles mencionam a urgência com a qual eles foram submetidos a buscar informação sobre como utilizar as tecnologias digitais que estavam sendo orientadas a usar tais como: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Zoom* e outras. Em trechos da entrevista, os sujeitos dizem de forma semelhante:

“[...] Eu tive muita dificuldade, e como eu resolvi essa dificuldade? Eu fui estudar! [...] Fui pedir socorro, perguntar aos meus colegas que sabiam mais que eu. [...] Os professores novatos, os professores mais jovens a gente recorria e eles com a maior atenção nos ajudava foi quando eu aprendi a gravar aulas na plataforma, a jogar o link, eu não sabia nem como pegar um link, eu tive muita dificuldade.”

Através do relato do sujeito acima, podemos observar que muitos professores não sabiam sequer gravar uma aula através das plataformas com as quais tiveram que usar para ministrar suas aulas durante o período remoto. Isso se deu tanto por falta de cursos advindos dos órgãos responsáveis (como a própria instituição e/ou as Secretarias de Educação do município) que não se planejaram de modo a suprir a demanda ocasionada pela falta de informação dos docentes com relação às ferramentas ou mesmo da falta de formação continuada.

É preciso ressaltar que essa falta de formação continuada possui algumas variáveis a serem consideradas, quais sejam: a falta de incentivos e investimentos por parte dos órgãos responsáveis, baixos salários, planos de carreira pouco atrativos e a indisponibilidade de tempo, uma vez que a maioria dos professores atua em mais de um horário, às vezes em mais de uma escola e em alguns casos até mesmo em mais de uma cidade.

Essa situação é nada mais que reflexo das políticas públicas ligadas à profissão docente. Escolas com o mínimo em estrutura, a falta de equipamentos necessários para ministrar as aulas, carga horária excessiva tendo que fazer atividades em casa, corroboram como pontos que dificultam para o docente dar continuidade a sua formação como ficará evidenciado mais a frente neste capítulo através do discurso dos sujeitos entrevistados.

Nessa perspectiva, a profissão docente sofre impactos significativos de todos os lados através de uma pressão em escala vertical para atualizar-se e conduzir de forma eficiente a sala de aula, independente dos empecilhos e dificuldades que possam surgir.

Outro sujeito da entrevista também aborda essa necessidade urgente de formação, adaptação e busca de informação em caráter emergencial durante a pandemia para poder ministrar suas aulas remotamente quando afirma:

“Fiz um curso antes lá na UFRN já em 2019, [...] mas durante a pandemia não. Durante a pandemia foi mais a ideia de aprender mesmo com os canais no *YouTube* com a galera que ensinava muita coisa pra gente desenrolar assim, mas relacionado a alguns *sites* mesmo, ferramentas que ajuda com a essa parte pedagógica.”

O discurso do sujeito acima apenas corrobora o dito anteriormente e com falas de outros sujeitos entrevistados até o momento ainda não expostas aqui, que nos revelam a urgente necessidade que foi imposta para os docentes de aprender a utilizar as tecnologias digitais, as plataformas *online* de aulas e o “incentivo” a buscar atualização, a buscar aprendizagem para tornar a aula mais dinâmica, mais interativas e mais convidativas para os alunos.

Contudo, essa urgente necessidade de aprendizagem ficou à mercê dos próprios profissionais das instituições, uma vez que coube a cada um deles de maneira individual ou coletiva, buscar esses conhecimentos onde melhor achassem. No discurso acima, observamos que um dos professores entrevistados buscou esses conhecimentos na plataforma de vídeos *YouTube*. No discurso anterior, o sujeito informa que foi tirar dúvidas e aprender com outros professores mais jovens e que já dominavam tais ferramentas.

Durante esse momento da entrevista em que foram questionados aos sujeitos sobre seus respectivos níveis de pós-graduação, eles também informaram sobre as áreas as quais se especializaram como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 1 - Áreas de aprofundamento dos Sujeitos Entrevistados

Especialização	Mestrado	Doutorado
Tecnologias Educacionais E Ciências Naturais	História Do Brasil E Da Paraíba	Ciências Da Educação
Língua, Linguagem E Ensino	Educação	
Leitura e Produção Textual	Ciências Da Educação	

Libras	Mestrado Em Educação	
Psicologia Da Educação	Mestrado Em Educação	
Língua Portuguesa		
Ciências Ambientais		
História Do Brasil		
Língua, Linguística E Literatura		
Psicopedagogia Clínica E Hospitalar		
História Da Arte		
Neurociência		
Ciências Da Educação		
Educação Física Escolar		
Literatura Brasileira		
Metodologia Do Ensino Superior		
Ciências Ambientais		
Língua Portuguesa E Literatura Brasileira		
Supervisão Escolar		
Psicopedagogia		
Não possui		

Fonte: Elaborado pelo autor

Na tabela²² acima, podemos verificar que praticamente todos os professores possuem especialização (alguns inclusive mais de uma), o que vimos no gráfico 2 que representa 82% dos sujeitos entrevistados. O que também se observa na tabela aludida é que dentre todos os sujeitos entrevistados, 5 docentes (33,33%) possuem mestrado e apenas um docente (6,66%) doutorado.

²² Destaco que na tabela em questão está configurada de modo em que todas as pós-graduações mencionados pelos entrevistados estão relacionadas sem necessariamente estarem ligadas ao gráfico 2.

Além disso, podemos verificar que, dentre todos os sujeitos, apenas um possui uma especialização no campo das tecnologias digitais através da especialização “Tecnologias Educacionais E Ciências Naturais”.

Moran (2008) já enfatizava que se especializar no campo das tecnologias digitais seria um caminho fundamental para poder compreender as mudanças sociais da época e as que viriam nos anos subsequentes. Além disso, em textos da época, Moran já apontava como a ciência e a tecnologia estavam cada vez mais interligadas e que as mudanças que viriam dessa conexão fariam parte cada vez mais do cotidiano dos indivíduos, especialmente dos estudantes, sendo necessário, portanto, atualização por parte do corpo docente para acompanhar o ritmo acelerados em que as tecnologias avançam e que os alunos naturalmente acompanham.

Através da fala de um dos sujeitos entrevistados, podemos visualizar isso quando ele diz:

“Eu não sabia fazer transferência de banco, eu não sabia usar o PIX, aí tô aprendendo tudinho [...] Eu era zerado nisso, fazia vergonha [...] tô evoluindo [...] tô aprendendo a usar as tecnologias.”

Aqui, podemos observar que até mesmo atividades básicas do dia a dia como o popular PIX ficou inacessível para determinados grupos sociais a menos que buscassem onde quer que seja para aprender e dominar as ferramentas que não só fazem parte do cotidiano, mas que estão cada vez mais populares até mesmo entre os jovens estudantes o que em contra partida obriga aqueles mais velhos, que por ventura possam ter dificuldades com as ferramentas, a buscar aprender com os filhos, com os netos ou com os colegas de profissão.

Na tabela 1, podemos visualizar que apenas um dos professores (6,66%) de uma das instituições antecipou-se de modo a estudar as capacidades pedagógicas que as TICs possuem dentro de sua disciplina lecionada (ciências) e diante da pandemia já estava relativamente preparado para utilizar as ferramentas orientadas pela Secretaria de Educação para ministrar as aulas.

Contudo, esse é um número bastante ínfimo dentro da amostragem de sujeitos. Já é sabido a respeito das dificuldades existentes para o corpo docente dar continuidade em suas respectivas formações, mas ainda assim é preciso reforçar a importância e a necessidade de

fazê-la, especialmente dentro do campo das TICs como apontamos no capítulo 1, à luz de diversos autores.

Em algumas situações, estar preparado para as demandas sociais impostas a nossa profissão está além de esperar que órgãos governamentais, secretarias etc forneçam o material ou o curso necessário para nossa atualização. Capacitar-se profissionalmente é uma atitude que não está diretamente ligada a uma dependência em escala vertical, ou seja, buscar formação, dar continuidade aos estudos, atualizar-se profissionalmente também deve ser encarada como uma demanda profissional livre e espontânea. Mas ao que parece, quando voltada para o campo das TICs, os docentes parecem ainda ter uma resistência que podemos observar através da fala de um dos sujeitos entrevistados quando ele diz:

“A gente teve uma formação lá no polivalente, é, assim, como a gente utilizar essas novas tecnologias, [...] mas esse curso não se prologou, começou, mas aí os professores desanimaram e aí a gente não fez esse curso.”

Através do discurso acima, podemos verificar que em determinado momento antes da pandemia, alguns professores tiveram a oportunidade de realizar um curso especificamente sobre o uso das TICs no contexto de sala de aula, mas de acordo com o sujeito entrevistado, os próprios docentes não demonstraram interesse em dar continuidade e desistiram. Isso nos revela que ainda é necessário reforçar com os profissionais da educação a importância e necessidade de atualizar-se perante as tecnologias digitais e seu uso na prática pedagógica.

Há que se considerar também que alguns dos sujeitos entrevistados havia se formado recentemente e iniciaram suas atividades profissionais justamente durante o período pandêmico, o que lhes causou um impacto significativo por começar a exercer a profissão em um momento delicado e conturbado para a profissão, deixando de lado a possibilidade de formação continuada para concentra-se no momento em questão a fim de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade.

Apenas um pequeno grupo de sujeitos que também tinha formação recente e assumido aos cargos públicos dentro da pandemia estava em algum curso de pós-graduação (especialização ou mestrado) em andamento, mas todos direcionados a um aprofundamento teórico e práticos dentro de suas respectivas licenciaturas com visto na tabela 1. De qualquer modo, representa um avanço significativo, haja vista que muitas instituições de ensino superior

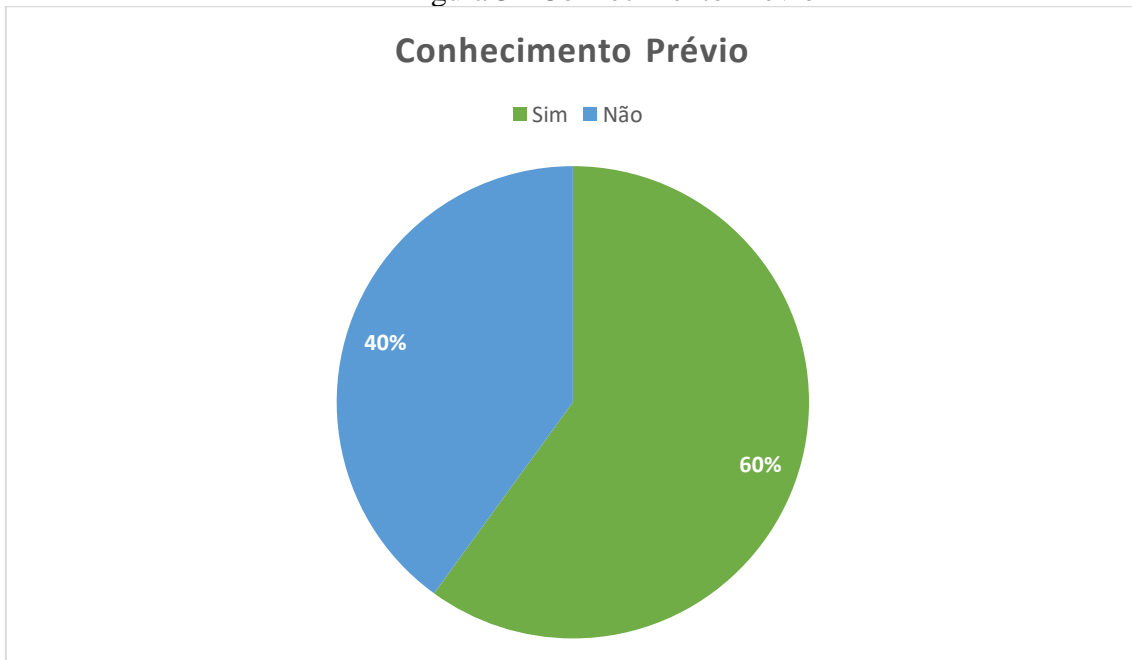
estão se preocupando em levar a seus alunos desde a graduação até a pós, disciplinas voltadas ao uso das TICs no processo pedagógico.

A esse exemplo, podemos citar a Universidade Estadual da Paraíba que, há alguns anos, preocupou-se com este campo e adicionou na grande curricular dos licenciandos em pedagogia uma disciplina intitulada “Educação e Novas Tecnologias” que estabelece, desde a ementa, a importância de conhecer as ferramentas tecnológicas passíveis de serem usadas nas práticas de ensino, sua importância e usabilidade.

4.3.3 O conhecimento prévio dos sujeitos

A partir das respostas obtidas nesse questionamento, seguimos a entrevista perguntando aos sujeitos se eles já possuíam algum conhecimento (em qualquer nível que seja) acerca dos processos metodológicos de ensino e aprendizagem mediados por TICs, pois, embora não tenham uma especialização dentro do campo, era possível que já tivesse realizado algum curso dentro da área. As respostas obtidas foram transformadas no gráfico a seguir:

Figura 3 - Conhecimento Prévio



Fonte: Elaborado pelo autor

Através do gráfico acima, (gráfico 3), podemos observar que a maior parte dos professores alegou ter realizado algum curso antes da pandemia sobre o uso das TICs seja no espaço sala de aula ou em qualquer outro, até mesmo de uso em caráter pessoal por sentirem a necessidade que emana da sociedade por domínio de tais ferramentas.

Neste ponto da entrevista, podemos verificar que um número significativo de sujeitos conheciam as TICs e através de seus relatos frente à questão, informando que esse conhecimento veio através da graduação ou da pós-graduação para alguns, enquanto que para outros veio a partir de cursos técnicos, fornecidos pelo Município e/ou pelo estado ou até mesmos realizados em caráter particular, uma vez que sentiram a necessidade de aprofundamento teórico e prático e buscaram cursos em instituições particulares *online*.

Não tivemos acesso com detalhes sobre o curso ao qual os sujeitos entrevistados se referiam, seja o nome, a grade curricular, as instituições ou qualquer outro detalhe acerca dele, aqui nos limitamos às respostas fornecidas pelos sujeitos frente a pergunta feita.

Para além disso, ainda é preciso ressaltar que embora a maioria dos sujeitos entrevistados tenham dito que já possuíam algum conhecimento acerca das TICs previamente à pandemia, ainda existe uma porcentagem expressiva que indicou não ter realizado nenhum curso, não ter tido nenhum acesso à informação voltada as TICs antes da pandemia.

Embora já sejam sabidas as dificuldades frente à formação continuada, esperava-se que, nesse momento, houvesse uma porcentagem menor de não conhecimento. Isso revela uma fragilidade não apenas do sistema educacional, mas especialmente das secretarias de educação que também são essencialmente responsáveis em fornecer formação, estudo e pesquisa ao corpo docente sobre os temas mais atuais.

Ainda que os docentes não tivessem domínio, conhecimento amplo e aprofundado sobre as TICs ou até mesmo que as vissem de forma negativa, expressar que não possuem absolutamente nenhum conhecimento acerca delas antes da pandemia é, de certo modo, preocupante, uma vez que a escola não pode ficar alheia ao processo de desenvolvimento tecnológico, haja vista que na contemporaneidade o uso das TICs no dia a dia se tornou uma atividade inerente à prática do trabalho.

Impõe-se, hoje, que é necessário para a sociedade brasileira conhecer a potencialidade dos recursos disponíveis nas tecnologias de informação e utilizá-los para resolver problemas, tomar iniciativas, se comunicar e progredir. Neste contexto, a área educacional é o nosso alicerce básico, já que é ela a responsável pela formação de cidadãos que possam usufruir e servir-se desse novo conhecimento, para tomarem-se profissionais com novas competências (ROSA, 2000 p. 34).

E é em razão do que a autora acima fala que podemos visualizar um contraponto com a realidade docente dentro do contexto pandêmico, quando um dos sujeitos entrevistados diz:

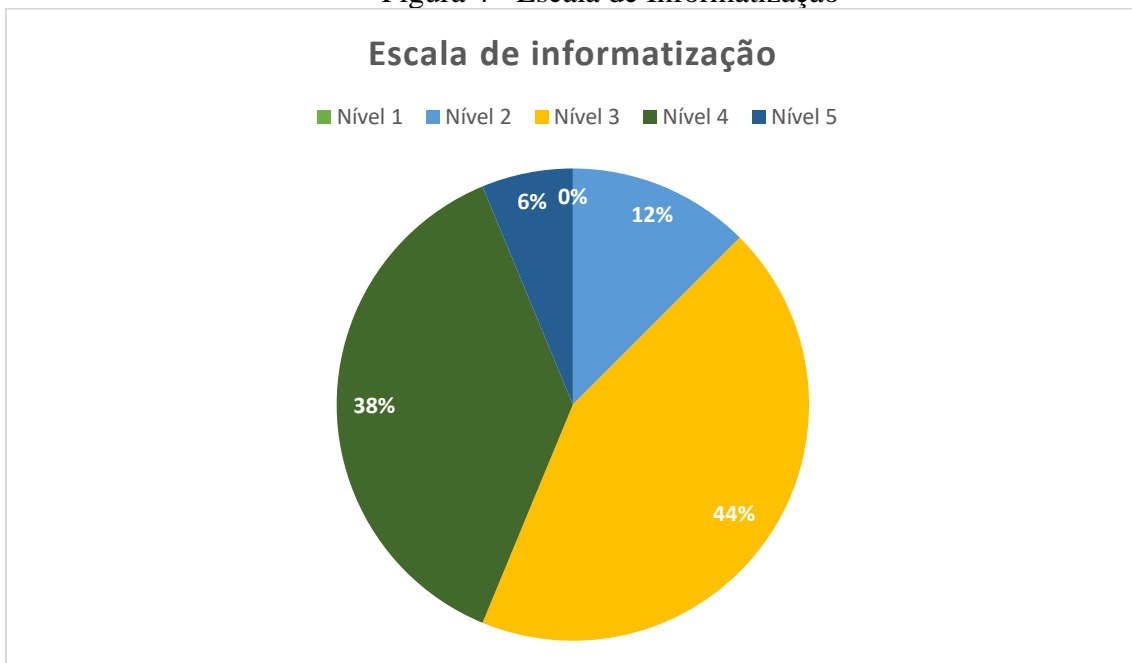
“[...] Tudo que eu sei hoje em termos de aulas *Online*, de aulas remotas, dos TICs né que é o termo que tá sendo bastante utilizado eu aprendi a partir da pandemia.”

Assim, fica novamente evidente como o domínio das ferramentas, sejam elas as mais básicas até as ferramentas pedagógicas, foram essencialmente estudadas, buscadas e utilizadas pelo corpo docente durante a pandemia, muito embora há anos se discuta sobre as suas potencialidades frente à prática pedagógica e muito antes disso, já víamos o seu uso em todos os espaços como mediadoras do trabalho, seja nos supermercados, em bares, restaurantes, nos espaços de lazer etc.

4.3.4 A escala de informatização dos sujeitos

Dito isto, optamos durante a entrevista em categorizar o nível de domínio por parte do corpo docente frente as TICs, a fim de compreender o quão informatizado eles próprios se consideram de 1 a 5. A seguir podemos ver os dados obtidos:

Figura 4 - Escala de Informatização



Fonte: Elaborado pelo autor

Sobretudo, é preciso ressaltar que a pergunta além de estar voltada para uma autoavaliação também reflete o processo de aprendizagem e autodesenvolvimento que eles passaram uma vez que a questão está ancorada no período pós-pandemia.

A grande maioria dos professores autoavaliou-se com nota 3 (relativo) ou 4 (muito). Assim, podemos verificar que um bom percentual dos sujeitos entrevistados considera, agora,

no período pós-pandemia, como relativamente ou muito dominador do uso das tecnologias de informação e comunicação e seus processos pedagógicos permeados por tais recursos.

Além disso, o processo de autoavaliação é um mecanismo que desloca o eixo que tradicionalmente está centrado em um sujeito que não é o “eu” e coloca-o justamente neste último. Esse processo além de ser apontado como inovação dentro do processo pedagógico, coloca o sujeito “eu” em uma posição de avaliar-se perante um objeto, que nesse caso é seu processo de aprendizagem frente a utilização das TICs.

Isso fica ainda mais evidente quando um dos sujeitos entrevistados relata:

“Eu era uma professora em 19 e eu sou outra professora depois de 20. A pandemia proporcionou a quem quis aprender, uma mudança significativa, eu me vejo hoje outra professora.”

Sobretudo é preciso ressaltar que “19” e “20” são respectivamente os anos 2019 e 2020. Ela faz esse jogo comparativo informando que, em 2019, antes da pandemia, era uma professora, e depois de 2020, passado o período pandêmico, ela se enxerga como uma outra professora, enfatizando como a pandemia lhe proporcionou mudanças significativas enquanto docente.

Embora a pandemia tenha forçado²³ os docentes a utilizarem as TICs em suas práticas pedagógicas, o que ficou observado a partir das entrevistas é que, mesmo sendo forçados e obrigados e utilizarem-nas e mesmo diante das inúmeras dificuldades apontadas, eles conseguiram dominar, mesmo que minimamente, as ferramentas tecnológicas que lhes foram impostas pela secretaria da escola e/ou do Município.

O que podemos notar também é que tais docentes conseguiram não só dominar essas tecnologias, mas usufruir de seus benefícios de forma pessoal e profissional. No relato do sujeito acima, podemos ver que ela afirma ter mudado enquanto sujeito devido à pandemia e, além disso, acrescenta que a pandemia proporcionou aprendizagens, o que fica notável através das respostas que deram no gráfico 4, uma vez que o índice de maior repetição sobre o domínio das tecnologias ficou no nível 3 e 4. E ainda há que se considerar os 6% dos sujeitos

²³ O termo em questão foi atribuído nesse contexto, pois foi o mais utilizados pelos próprios sujeitos entrevistados referindo-se à utilização das tecnologias de informação e comunicação em seus processos de ensino e aprendizagem.

entrevistados que se identificaram com nota máxima, alegando que possuem total domínio das tecnologias digitais após a pandemia.

Assim, denota-se que o uso contínuo de uma ferramenta pode proporcionar ao seu usuário um maior domínio da mesma devido a essa sucessão de acessos e, além disso, no caso aqui em questão, os sujeitos além de usar com frequência tais ferramentas ainda buscaram estudá-las, buscando ainda mais conhecimento sobre todas as variadas formas de utilizá-las e os diversos espaços possíveis de aprendizagem.

Esse investimento de tempo em pesquisas e estudos sobre as ferramentas tecnológicas que os docentes estavam sendo obrigados – como eles próprios falam – a usar, ao passo que lhes iluminavam a mente sobre como lidar com seus alunos, lhes proporcionou um domínio significativo e inesperado por eles próprios sobre essas ferramentas, o que pode eventualmente lhes instigar a continuar aprendendo mesmo no período pós-pandemia. Sobre isso, um dos sujeitos entrevistados cita:

“Eu sempre gostei de tecnologias, sabe? Tanto que eu tenho um projeto de vida de evoluir bem muito nessa área”

É justamente nessa perspectiva que Teruya (2006) afirma que hoje o profissional da educação precisa estar disposto a aprender e a ter capacidade de autoaprendizagem assim como observamos no sujeito acima citado. Compreendemos as dificuldades que são impostas aos docentes que muitas vezes se apresentam como barreiras que impedem a formação continuada, a autoformação e o autodesenvolvimento. Contudo, é preciso estar disposto a enfrentar tais barreiras para se tornar um profissional cada vez mais capacitado e apto a lidar com as mudanças sociais que nos são impostas.

Atravessar as adversidades também é uma característica muito comum entre os profissionais da educação e isto fica ainda mais visível através dos dados dessas entrevistas quando conseguimos visualizar que os professores desenvolveram-se no quesito das tecnologias e autoavaliaram-se com maior frequência entre notas 3 e 4, alguns avaliando-se até mesmo com a nota máxima 5, o que nos revela os olhares dos docentes para com uma ressignificação de suas próprias formações, tendo em vista que as demandas sociais e seus avanços, reverberam também em seus processos educativos.

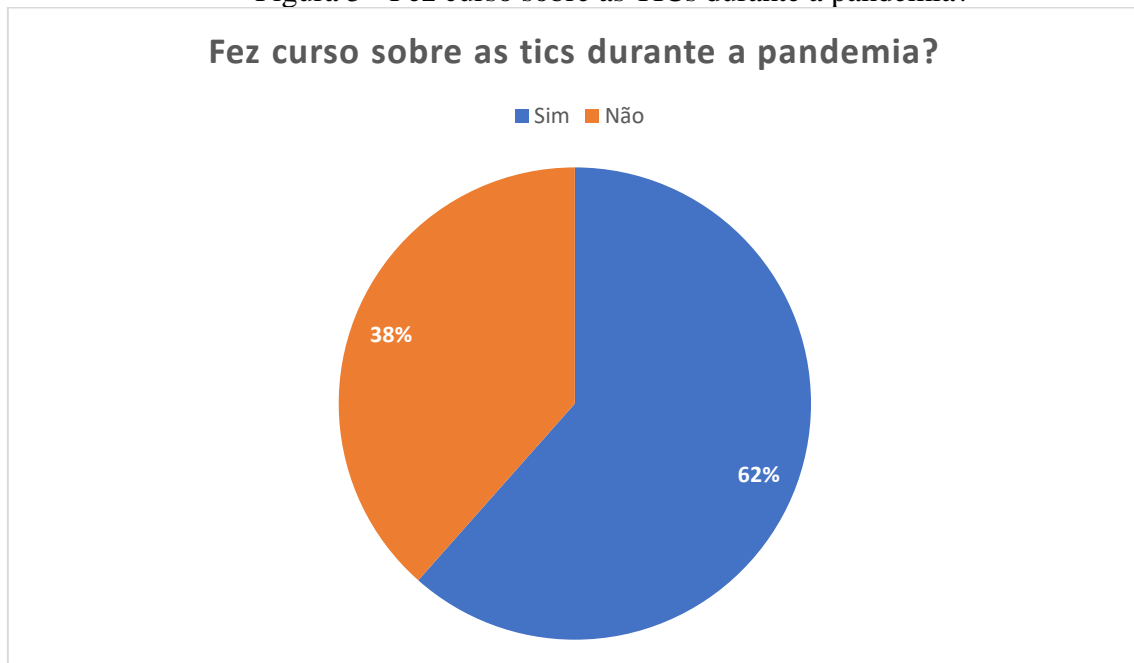
Essa autoavaliação com notas tão significativas nos mostra um futuro mais promissor. Uma vez que os docentes aumentam seus domínios sobre o uso das TICs, mesmo que em caráter

peçoal, aumenta-se igualmente as chances de elas serem usadas por estes sujeitos em suas práticas pedagógicas no período pós-pandemia e no que vier após.

4.3.5 A realização de cursos sobre as tics durante a pandemia

Dessa forma, indagamos sobre a possibilidade de que esses sujeitos tivessem realizado algum curso, treinamento, oficina, etc., sobre o uso das TICs durante a pandemia. A seguir podemos ver os resultados obtidos:

Figura 5 - Fez curso sobre as TICs durante a pandemia?



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando a necessidade de adaptação do corpo docente frente a utilização das TICs para poderem ministrar suas aulas, vimos anteriormente neste capítulo que muitos docentes buscaram informação, estudos, pesquisas, aulas em diversos espaços para poder compreender quais tecnologias usar e principalmente como usá-las.

A grande maioria dos sujeitos entrevistados (62%) alegou que realizou algum curso durante a pandemia, mas o que podemos observar atrás de seus respectivos relatos é que os tais cursos foram fornecidos pelas secretarias municipais e/ou estaduais. Vejamos:

“O Estado favoreceu isso para os professores, então tivemos sim, fomos acolhidos nesse sentido, foram passados [...] formações, palestras, cursos *Online*.”

Através do relato do sujeito acima citado, que também é corroborado por outros sujeitos que compõe ambos os *lócus* da pesquisa, os docentes receberam algum tipo de formação em

caráter emergencial com o intuito de informá-los a respeito de quais tecnologias poderiam e deveriam ser utilizadas para ministrar as aulas, bem como a respeito de como especificamente utilizá-las.

Ou seja, houve uma preocupação no tocante à instrução do corpo docente frente a essas tecnologias, algo que é fundamental, uma vez que é estritamente necessário cuidar do sujeito educador frente às mudanças imposta a escola, pois qualquer alteração no paradigma escolar e principalmente nos processos de ensino e aprendizagem, adentram no seio escolar através do educador. Ele é a figura fundamental, portanto, se não tiver o preparado adequado e o conhecimento necessário para lidar com o contexto, corre-se o risco de a prática pedagógica ficar defasada.

Porém, o que se observa, a partir do relato desses sujeitos no tocante à formação no período da pandemia, é que os cursos fornecidos pelo Estado e/ou Município foram algo rápido, curto e com poucas informações como podemos ver no seguinte relato:

“Fiz [...] às vezes fazia alguma capacitação, mas eram coisas muito rápidas, coisa de um turno só, não era uma preparação que a gente realmente pudesse ter habilidades mais reforçadas.”

No relato acima podemos identificar que eram fornecidos cursos rápidos, mas que possivelmente tinham um baixo planejamento, pois de acordo com o sujeito em questão, a capacitação não lhes preparava o suficiente para dominar as tecnologias que lhe foram condicionadas a serem utilizadas. Além disso, ainda pelo relato do sujeito, podemos notar que os cursos eram fornecidos apenas esporadicamente quando ela menciona que era fornecido “às vezes” alguma capacitação.

Em um contexto de mudanças rápidas e significativas como foi o ensino remoto emergencial, era necessário que houvesse um preparo mais eficaz e condizente com a realidade proeminente que se instaurava. Era necessário cursos mais densos, completos, exemplificando com o máximo de detalhes possíveis as tecnologias que lhes eram impostas em toda a sua capacidade de utilização, minuciosamente preparado para que o corpo docente tivesse não apenas o mínimo preparado, mas o preparo fundamental teórico e prático no tocante a utilização das tecnologias digitais enquanto mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Nota-se que essas formações realizadas pelas secretarias municipais e/ou estaduais possuíam um caráter menos formal através dos relatos feitos pelos sujeitos entrevistados como podemos observar que o mencionado anteriormente é corroborado por outros ao dizer:

“Tivemos sim, mas assim, reuniões *onlines* com o pessoal da secretaria, mas eu não diria a você que seria um curso, na verdade nós fomos jogados na boca do leão e cada professor teve que se virar, a verdade é essa.”

Assim, podemos concluir que o curso em questão mesmo que com uma boa aderência e participação dos profissionais da educação foi considerado pelos docentes como ineficiente ou insuficiente tendo em vista a demanda imposta pela sociedade e a urgente necessidade de adaptar-se as TICs para poder ministrar suas aulas.

Um outro quesito observado durante as entrevistas, é que 38% dos professores alegaram não ter realizado nenhum curso durante a pandemia. Essa afirmação está ligada com o que alguns sujeitos entrevistados alegaram sobre a falta de cursos advindos da secretaria do Municípios, o *locus* da pesquisa em questão, uma vez que eles afirmaram que o único curso em escala vertical foi promovido pelo Estado como podemos ver no relato a seguir:

“Assim que foi decretado a pandemia, né pela OMS o Governo do Etado suspenderam as aulas e de imediato, acho que com uma semana, no máximo duas, aí começou esse curso pra gente ter uma noção de algumas tecnologias que a gente ia usar, principalmente no *Google Meet* que era pra poder se encaixar nas aulas *Online*, mas pela prefeitura a gente não teve nenhum apoio, não teve nenhum curso, não teve nada.”

Como mencionado no capítulo metodológico, a pesquisa em questão está situada em duas escolas municipais de Guarabira. A partir do relato acima citado, o sujeito em questão alega que a prefeitura se ausentou de formação para com os docentes de sua própria região, deixando-os a margem, à mercê e que eles por si só ou entre si, buscassem algum tipo de formação, ou, como um dos sujeitos acima citados mencionou, foram jogados “na boca do leão”.

“O Estado realizou uma formação na plataforma google, né!? Em especial voltado para os recursos do google que era o que ele ofertava. Então como mexer no *Google Forms*, no *Meet*, essas coisas [...] Se eu não fosse professora do Estado eu não teria tido essa formação, então eu estava lecionando no município sem ter tido essa formação. Infelizmente o município de Guarabira não nos ofertou formação.”

Outro sujeito entrevistado também informa:

“O Estado fez [...] um curso *online* de como a gente utilizar o *Google Meet*, de como utilizar o *Google Forms*, aquelas coisas todas, mas só que eu te digo uma coisa, eu não aprendi muita coisa não. [...] Então era uma coisa muito rápida e eu tive que aprendendo assim com os colegas, com minha a sobrinha como eu falei, com as pessoas que estavam mais próximas, mas o curso mesmo assim pra mim não foi muito valioso não, porque era pra quem já tinha essa habilidade.”

Além dos relatos acima expostos, outros sujeitos entrevistados também forneceram detalhes similares em relação ao curso fornecido pelo estado com essas características mais aceleradas, voltadas às ferramentas do *google* que foram as indicadas pelo governo em questão para utilização na prática pedagógica. Nota-se, através do relato dos sujeitos, que esse curso não foi organizado da melhor maneira possível, deixando inúmeras dúvidas entre os docentes sobre como de fato utilizar tais plataformas ou ferramentas.

Em relação à (in)existência de um curso similar ou até mesmo mais organizado por parte da prefeitura fica dúvida, uma vez que alguns sujeitos alegam que a prefeitura forneceu alguma formação enquanto outros alegam que a prefeitura os deixou totalmente despreparados. A fim de certificar-nos sobre a realização ou não de algum curso sobre o uso das TICs no período do ERE para os docentes intermediado pela prefeitura do Município, entramos em contato com a Secretaria de Educação através de *e-mail* questionando-os sobre tal assunto. Até o presente momento (06/04/2023), não tivemos retorno algum por parte da secretaria, não sendo possível afirmar ou negar a existência desses cursos ou treinamentos.

O que é observável, é que alguns professores que mencionaram ter realizado algum curso voltado ao uso das TICs no período da pandemia foram justamente os professores que possuíam vínculo com o Estado e realizaram o tal curso em questão através desse respectivo vínculo. Enquanto muitos sujeitos que alegaram não ter feito, foram os que não possuíam o mesmo vínculo, estando ligados apenas a prefeitura municipal em questão.

Delors (1999) caracterizava a atividade docente como uma função social que carece de formação e atualização constante, alegando que os professores em exercício precisam em determinada frequência de aprofundamento teórico sobre suas próprias práticas pedagógicas de modo que elas consigam abarcar o máximo de toda a complexidade social em que a escola onde atuam está inserida.

Justamente através desse prisma é que surge o imperativo de que as TICs exercem no contexto social e em todas as esferas sociais. É possível que os profissionais da educação

possam aventurar-se através da formação continuada por plataformas digitais, através de cursos e treinamentos *online* sobre temas que são condizentes com suas respectivas realidades.

Isso fica evidente uma vez que “faz-se imperativo, diante deste novo contexto, pensar uma alfabetização, ao mesmo tempo em termos tecnológicos, de modo a introduzir o indivíduo em um cenário marcado justamente pela presença tecnológica” (BENETI, 2022, p. 49-50), ou seja, volta-se aquilo que Paulo Freire (1997) já discutia na Pedagogia do Oprimido sobre a necessidade de partir da realidade na qual a instituição se faz presente. A isso, Beneti (2022, p. 50) corrobora quando diz que “esta formação remete diretamente à questão escolar reforçando, uma vez mais, a precisão de interação do ambiente educacional com a realidade que se faz presente”.

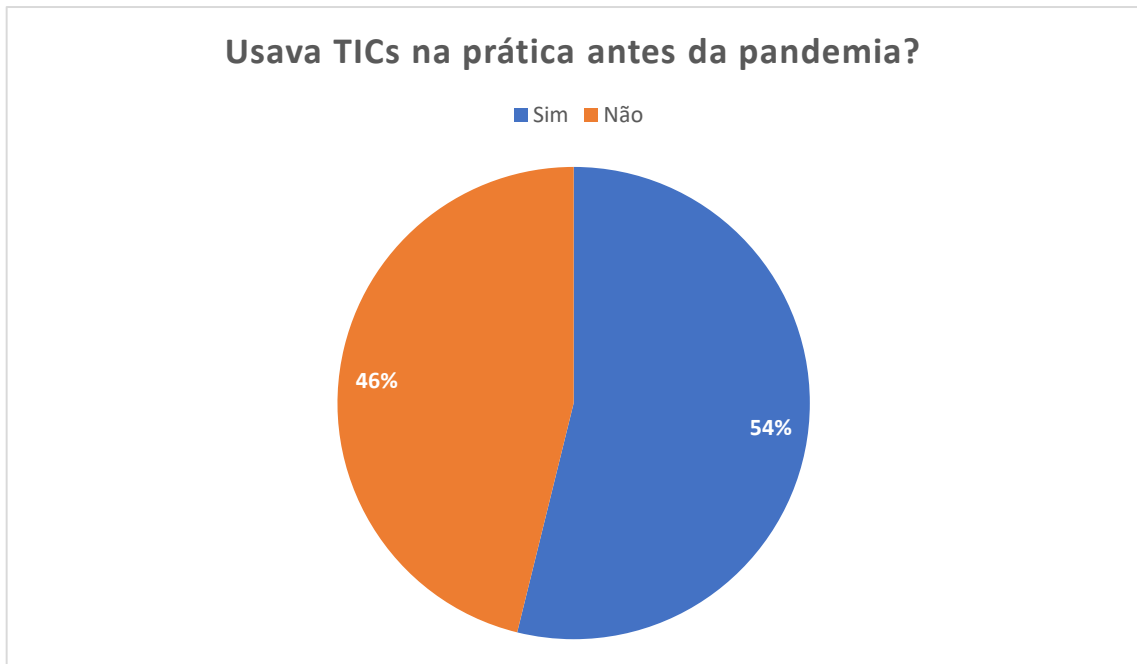
Como sabido, os docentes precisaram utilizar as tecnologias digitais para poder ministrar suas aulas em caráter remoto, mas antes de questionar os sujeitos entrevistados sobre quais TICs usaram e as ações que seguiram a partir disso, optamos por verificar junto aos sujeitos a respeito do uso dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas antes da pandemia.

Como foi constatado através de perguntas anteriores, um determinado grupos de sujeitos entrevistados alegou possuir determinados conhecimento acerca das tecnologias de informação e comunicação e a realização de cursos (em um dos casos uma especialização) referente a esta área.

4.3.6 O uso de tics antes da pandemia

Dessa forma, indagamos sobre a possibilidade de que essas ferramentas já estivessem presentes em sala de aula como mecanismos mediadores das práticas pedagógicas antes da pandemia. A seguir podemos ver os resultados obtidos:

Figura 6 - Usava TICs na Prática Antes da Pandemia?



Fonte: Elaborado pelo autor

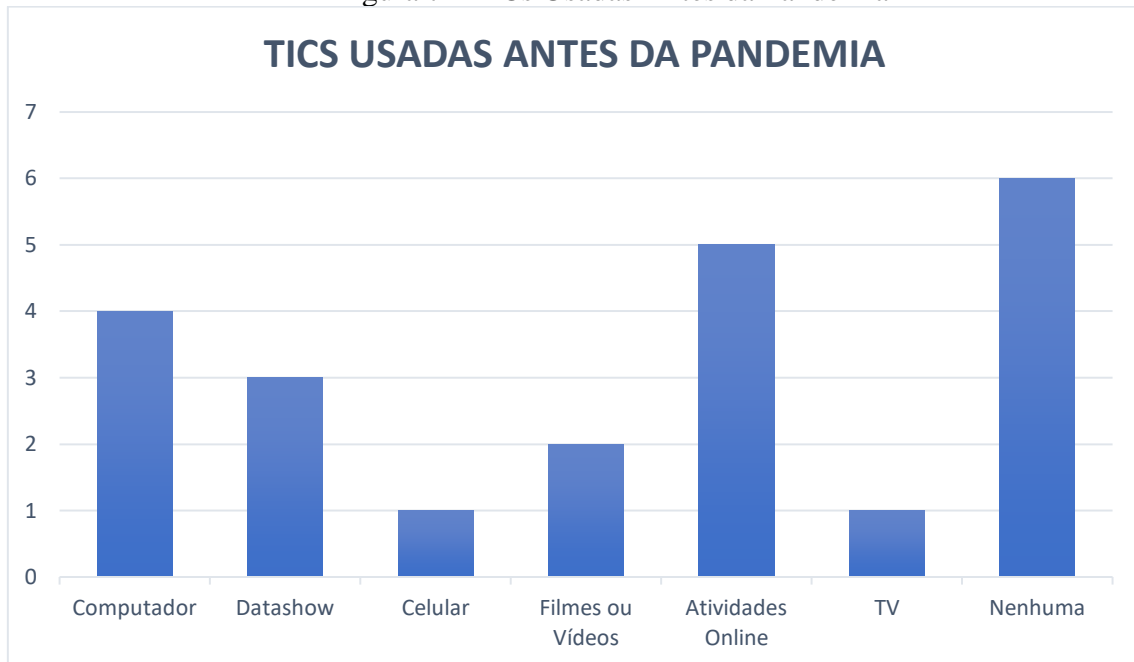
O uso das TICs em sala de aula em instituições públicas pode ser uma atividade por diversas vezes dificultosa. Algumas instituições de ensino podem desenvolver barreiras para impedir a entrada de qualquer ferramenta nas salas de aula, uma vez que a escola poderia encontrar as mais variadas formas de impedir que as tecnologias entrassem em sala de aula.

Jamil e Neves (2000) afirmam que os estados não reconheciam o celular como uma ferramenta pedagógica e, em razão disso, o proibiam, contudo, especialmente quando nos deparamos frente a uma pandemia e a eminente necessidade de aulas remotas, tais ferramentas antes proibidas, agora são recomendadas a utilizar. Além disso, como vimos em relato de alguns sujeitos entrevistados, antes mesmo da pandemia, alguns docentes já estavam presentes em cursos sobre o uso de tais ferramentas em salas de aula, embora não tenha concluído o curso, eles puderem ver, mesmo que rapidamente, seu potencial.

Nesse sentido, através do gráfico acima exposto, podemos verificar um certo nível, até significativo, de aderência a determinadas TICs nas práticas pedagógicas no período que antecede a pandemia. A seguir podemos verificar quais tecnologias foram citadas pelos sujeitos entrevistados:

4.3.7 TICS usadas antes da pandemia

Figura 7 - TICs Usadas Antes da Pandemia



Fonte: Elaborado pelo autor

O que podemos visualizar a partir do gráfico 7²⁴ é que quanto ao uso das TICs antes da pandemia vemos um alto índice de resposta ao que categorizamos como “atividades *online*”. Essa categoria compreende atividades como: pesquisas *online*, atividades através do *Google Forms*, e o compartilhamento de diversos tipos de atividades através do *WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas popularizado alguns anos antes da pandemia devido a sua gratuidade, facilidade de uso e capacidade de criar grupos com altos números de pessoas e compartilhamento de arquivos.

Além disso, vimos, a partir dos relatos nas entrevistas, que os sujeitos de ambas as instituições atuavam com tecnologias muito diversas, indo do tradicional *notebook* até mesmo a jogos digitais como o *Kahoot!* ou a plataformas de redes sociais com o *Facebook*. A rede social em questão, que ficou bastante popular nos anos 2010 pois possui uma capacidade de acesso simultâneo muito alta, além de possibilitar a criação de grupos de alta capacidade onde todos podem compartilhar os mais diversos materiais como textos, links, áudios, vídeos, *sites* etc.

Silva (2014) elaborou um estudo que apresentava a utilização de tal rede social como recurso de apoio pedagógico, apresentando elementos do *site* que poderiam ser utilizados como

²⁴ É preciso ressaltar que para esse questionamento, não sugerindo opções de respostas aos sujeitos entrevistados. Apenas questionamos sobre quais TICs usavam antes da pandemia e as respostas por eles dadas foram condensadas no gráfico exposto.

potencializador da prática pedagógica. Um dos sujeitos entrevistados que afirmou utilizar tal rede social em sua prática, descreve como se deu tal utilização em sala de aula antes da pandemia:

“Antes da pandemia sim sim, através do *Facebook* eu já tinha trabalhado com eles, com algumas salas, principalmente os oitavos e nonos anos. Criava um grupo no *Facebook* e aí a gente trabalhava tanto os conteúdos além do diálogo constante com eles a gente tinha essa parte de ferramentas do grupo social, no caso o *Facebook*.”

A partir do discurso acima retirado de uma das entrevistas, podemos visualizar que, de fato, a rede social em questão pode agregar potencial pedagógico na prática em sala de aula dos docentes, uma vez que os grupos no *site* estão lotados com uma gama de ferramentas que possibilitam essa interação grupal (e até mesmo individual através dos *Chats*).

Além disso, é possível verificar que houve, de fato, a utilização de TICs em sala de aula antes da pandemia, o que nos leva a considerar que, para esses sujeitos docentes e seus respectivos alunos, a mudança do ensino para o modelo remoto emergencial pode ter sido um processo menos difícil que para outros, uma vez que estes já tinham tido acesso anteriormente a aulas permeadas por tecnologias digitais, aulas híbridas ou o que chamamos de aula invertida.

O uso de recursos das redes sociais enquanto mecanismos didáticos-pedagógicos é ratificado por outros sujeitos entrevistados, uma vez que eles compreendem que os alunos dominam tais *sites* e os usam cotidianamente ou com a maior frequência possível dentro de suas possibilidades e limitações, vendo nelas, portanto, um possível nicho de recursos a serem trabalhados com os alunos de modo a conseguir prender a atenção dos alunos, fazer as atividades de casa etc., aumentando o nível de aprendizagem. Vejamos o que foi dito por um dos sujeitos entrevistados sobre o assunto:

“[...] Eles sabem muito de *Instagram*, *TikTok*, essas coisas que são mais voltadas para a questão da rede social.”

Sendo assim, é preciso, antes de qualquer coisa, planejamento para organizar da melhor forma possível as atividades pedagógicas através da rede social em questão, mas fica evidente como tal comunidade pode agregar conhecimentos, aprendizagens e trocas significativas entre os sujeitos que ali fazem parte.

Outros entrevistados, verificando as dificuldades que sua respectiva instituição implica para com a utilização de tecnologias digitais antes da pandemia, buscou adaptá-las para um sistema que não necessitasse de um computador, celular ou até mesmo de *internet* quando diz:

“[...] Eu já usei ele (O *Kahoot!*) na plataforma mesmo, digital, mas já utilizei também sem ser digital numa ideia de criatividade pensando em como fazer o *Kahoot!* sem [...] *internet*, como eu poderia fazer né.”

Como vamos verificar mais a frente neste capítulo, uma das maiores dificuldades apontadas pelos docentes frente ao uso das TICs em sala de aula, antes e durante a pandemia, é justamente a falta de *internet* e aparelhos necessários como celular e computador na escola ou de posse particular dos alunos. Mesmo em razão disso, alguns docentes ainda tentavam levar para suas aulas, alguns recursos digitais, utilizando de sua criatividade para adaptá-las em suas aulas.

No discurso da entrevista acima exposto, podemos verificar que um dos sujeitos adaptou uma plataforma *online* chamada de *Kahoot!* para um modelo que não necessitasse de *internet* na escola para usar com seus alunos, uma vez que tal ferramenta é um jogo dinâmico e interativo que utiliza questionários, pesquisa, *quizzes*, baseados em perguntas de múltipla escolha que possibilita a todos os envolvidos investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos entre si de uma forma dinâmica e visual.

O *site* em questão é caracterizado como uma plataforma de gameficação que, por sua vez, está fundamentada dentro dos princípios de aprendizagem baseada em jogos (GBL) discutida por diversos autores do segmento que fundamentam cientificamente como a aprendizagem através de jogos potencializam a aprendizagem dos estudante por levar até eles aprendizagens de forma dinâmica e divertida, haja vista que “[...] o *Kahoot!*, consegue estimular o interesse dos alunos em aprender a disciplina, e em contrapartida, o docente obtêm informações sobre o seus alunos, de modo a diagnosticar o desempenho de cada um deles” (SILVA; SILVA; DANTAS, 2019, p. 9).

Considerando a porcentagem de 46% que alegaram não utilizar nenhuma TIC antes da pandemia (gráfico 6), ainda assim esse número reflete aquilo que já discutimos anteriormente a respeito das dificuldades que circundam os profissionais da educação no tocante à formação continuada, como a falta de incentivos para tal atividade devido ao excesso de trabalho e outros

fatores, como até mesmo a pura e simples caracterização das tecnologias como algo inapropriado para a sala de aula.

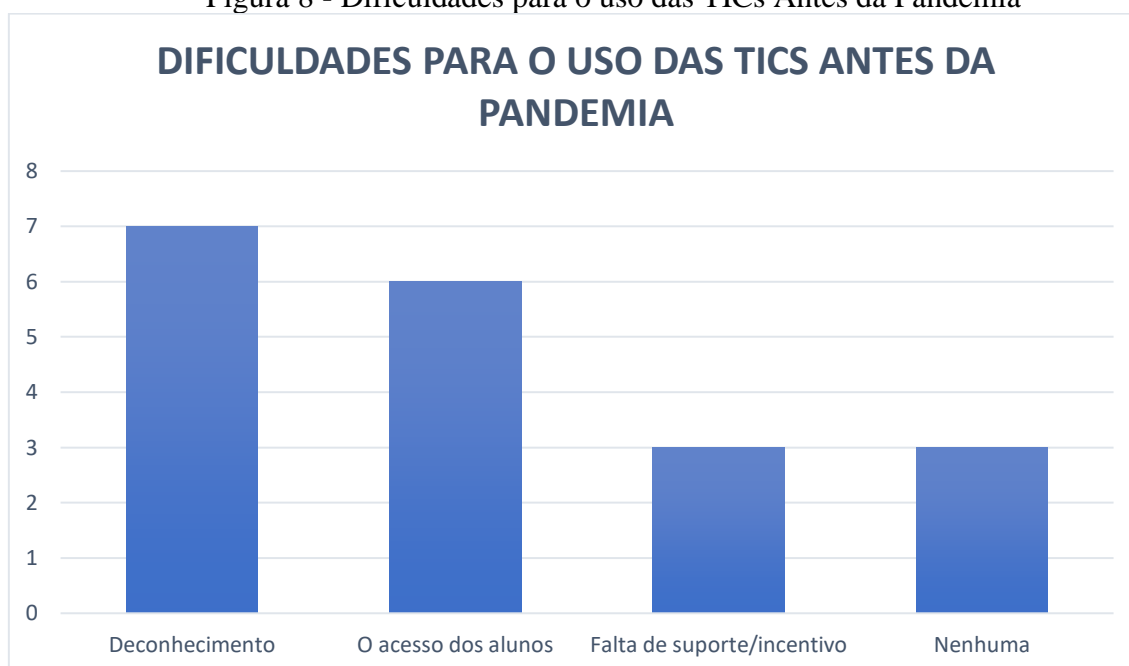
Mesmo com a alta discussão acerca do potencial pedagógico que as TICs possuem na prática, há que se considerar que muitos docentes ainda o negam. Seja por falta de formação adequada ou por de fato não verem nas tecnologias digitais, meios para combinar com seus planos de aula. Além disso, a falta de desestruturação física das escolas como *internet* adequada e suficiente para todos, a falta de laboratórios de informática na escola que estejam em pleno funcionamento, a falta de equipamentos em caráter pessoal dos discentes e de caráter pessoal do docente colaboram para que muitos professores optem por não utilizar essas TICs em suas aulas.

O próprio PPP das escolas deveria incluir essas ferramentas em seu texto. Verificou-se que, em um dos *locus* da pesquisa, a inexistência do documento alegando-se perda devido à mudança de gestão e reforma na escola. Em outra, o documento foi encontrado, mas estava desatualizado tendo sua última versão em 2017. Ele já apontava algumas tecnologias no tópico de recursos, mas não especificava quais TICs e em nenhuma outra página apresentava elementos que indicassem a utilização na prática pedagógica dos docentes.

Assim, vale ressaltar que as TICs são aliadas no processo de ensino e aprendizagem e devem ser vistas como tal por todos aqueles que fazem parte da escola, não se limitando apenas os docentes e discente, mas a gestão, aos pais e a comunidade onde a escola está inserida.

4.3.8 As dificuldades para o uso das tics antes da pandemia

Figura 8 - Dificuldades para o uso das TICs Antes da Pandemia



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do gráfico 8²⁵, podemos observar que a maior dificuldade para o uso das TICs pelos sujeitos entrevistados em suas práticas antes da pandemia é justamente a falta de conhecimento sobre essas ferramentas. Por mais que há anos se venha discutindo sobre o uso e as potencialidades que as ferramentas digitais possuem como mecanismos potencializadores da prática pedagógica, ainda é preciso considerar que muitos sujeitos não conhecem essa realidade e tampouco sabem quais as ferramentas estão disponíveis no mercado e como utilizar.

“Eu mesma não conhecia tanto esses recursos do *google*, eu havia estudando as TICs de uma maneira assim mais abrangente né, mais aberta, mas voltada para o computador, para o *email*, essas ferramentas, mas não exatamente para esses aplicativos, para essas funcionalidades, eu não conhecia exatamente todas. Então a falta de conhecimento em específico desses aplicativos, dessas ferramentas que nos foi apresentado.”

Através da transcrição da fala do sujeito acima, observamos que muitos docentes tinham o conhecimento apenas relacionado ao uso do computador por si próprio, do *email* e outras ferramentas de caráter pessoal ou para a parte de planejamento e organização da atividade

²⁵ É preciso ressaltar que para esse questionamento, não sugerindo opções de respostas aos sujeitos entrevistados. Apenas questionamos sobre quais TICs usavam antes da pandemia e as respostas por eles dadas foram condensadas no gráfico exposto.

docente, mas não como um recurso a ser usado em sua prática pedagógica com seus respectivos alunos.

Como visto no primeiro capítulo da dissertação, as metodologias ativas como a aula invertida etc., são as mais populares entre os docentes por utilizarem muitas vezes redes sociais ou aplicativos de comunicação instantânea para as atividades *Online*. Mas para além disso, existem *sites* e aplicativos na *internet* que foram desenvolvidos com o intuito de servir a escola ou o docente em sua prática pedagógica.

“Antes da pandemia eu acho que é mais a ideia mesmo de aprender, né de aprender sobre elas porque na pandemia a gente se viu obrigados a aprender de fato, né. Então assim, com essa obrigação de aprender para poder fazer as aulas com mais diversidade, no meu caso por exemplo, eu passei muitas horas vendo vídeo no *YouTube*, o cara ensinando, eu indo pra lá e pra cá, isso se tornou mais fácil o uso da ferramenta.”

Outro sujeito corrobora a afirmação quando diz:

“Antes da pandemia, as tecnologias [...] a maioria dos professores até os jovens professores nunca tiveram essa preocupação de trazer não.”

A partir dos relatos acima, observamos que o que caracteriza o uso das ferramentas digitais durante a pandemia é justamente a “obrigatoriedade” de se utilizar. Vemos que alguns sujeitos entrevistados apontam que antes da pandemia não sentiam essa necessidade, ou não havia a obrigação de usar essas ferramentas e, portanto, não o faziam. Mesmo conhecendo algumas TICs, tendo domínio sobre elas, tanto a falta de obrigação de utilização dela quanto à falta de conhecimento, culminam como justificativa para o desuso dessas ferramentas na prática docente antes da pandemia. Outros sujeitos entrevistados apontam sobre essa caracterização do desuso obrigatório das TICs antes da pandemia como fator principal.

“[...] A pandemia me transformou porque eu sempre quis aprender, mas eu não era obrigada. O ser humano ele tem essa grande desculpa, você não é obrigado, você não faz. Aí a pandemia me obrigou, então eu fiz.”

Observamos que os sujeitos entrevistados possuem essa visão da obrigatoriedade do uso das TICs durante a pandemia em paralelo à falta de obrigação antes da pandemia e assim justificam o seu desuso nesse período. Observa-se nos relatos que muitos alegam ter interesse

em aprender sobre, mas em decorrência de falta de tempo e de obrigação, não o fazem. Nota-se que esses sujeitos que afirmam ter o interesse, conseqüentemente já conhecem as potencialidades que as ferramentas digitais possuem, mas diante de determinadas circunstâncias, acabam diminuindo as prioridades.

Flôr (2021) disserta sobre as potencialidades que a ferramenta digital *gcompris* possuem no desenvolvimento do conhecimento digital pelas crianças. Camargo e Daros (2021), em seu livro “A sala de aula digital”, apontam 42 metodologias e ferramentas digitais que podem ser utilizadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas, indo desde o popular *YouTube* a tecnologias mais sofisticadas que demandam um conhecimento digital mais amplo como a criação e edição de *blogs*.

Ainda nesta literatura, os autores apontam uma gama de recurso que podem ser usadas pelos docentes como através dos mapas mentais, a gameficação, *brainstorm* digital, *digital storytelling* (histórias digitais), museus virtuais, fóruns interativos, a utilização dos *QR Codes*, *podcast* etc. Além destes, é possível encontrar uma diversidade de outros recursos *online* e *offline*. Pesquisando por “jogos educativos” na *Play Store/Apple Store* de um celular, é possível encontrar jogos voltados para a aprendizagem de crianças e adolescentes em diversas áreas do conhecimento como aulas de inglês, de matemática, português etc.

É sabido que muitos desses aplicativos se tornaram mais populares durante a pandemia, mas a grande maioria deles já estavam disponíveis muito antes. Assim, vemos que muitos docentes não utilizavam esses recursos antes da pandemia essencialmente por falta de conhecimento sobre sua existência ou manipulação, bem como a falta de obrigação. A disponibilidade de formação continuada também pode corroborar para justificar essa falta de conhecimento dos docentes sobre esses recursos, uma vez que para especialização no campo docente, é preciso dispor de tempo e muitos dos sujeitos entrevistados possuem mais de um vínculo empregatício.

“Diferente, por exemplo, antes da pandemia que não tinha esse tempo todo para ficar vendo vídeo e tentando alguma coisa. [...] É a condição de você estar disponível para estudar sobre essas ferramentas.”

Com isso, observamos que existe uma diversidade de situações e circunstâncias por traz da falta de conhecimento dos sujeitos entrevistados frente ao uso das TICs em sala de aula e

como veremos mais à frente, a pandemia proporcionou a oposição disso, fazendo com que os docentes conheçam uma gama de recursos tecnológicos para a prática docente.

Porém, observando o gráfico 8, notamos que uma outra situação apontada pelos sujeitos entrevistados para esse desuso das TICs antes da pandemia é o acesso dos alunos as ferramentas necessárias.

“Antes da pandemia a questão era a *internet* [...] por conta de alguns alunos não possuírem *internet*, alguns nem celular pra que a gente pudesse fazer esse intercâmbio e também a falta de tempo.”

Essa fala também é corroborada por outros sujeitos quando dizem:

“Alguns alunos terem acesso (e outros) não terem. Porque possuir um celular é uma coisa, ter aceso a *internet* é outra, né. [...] Nós temos alunos com realmente as condições financeiras que não possui um celular.”

Assim, vemos que de fato muitos alunos antes da pandemia não tinham os recursos financeiros, as ferramentas tecnológicas adequadas ou mínimas para fazer esse uso junto com os docentes durante as aulas. Então, mesmo para aqueles professores que desde antes da pandemia tinham interesse e desejo por utilizar as TICs em seus processos pedagógicos, muitos acabaram optando por não fazer, pois sabiam que não teriam como contemplar todos os alunos.

Embora muitas TICs sejam essencialmente ativadas quando conectadas a uma rede de *internet*, ainda existem inúmeras outras que funcionam de maneira *offline* como o GCompris, tecnologia dissertada por Flôr (2021) e que possui uma gama de recursos que contemplam as mais diversas áreas do conhecimento e ativam igualmente uma outra gama de áreas a serem desenvolvidas por parte dos alunos. Assim, mesmo para aqueles alunos que não possuem *internet*, é possível fazer uso desses recursos fazendo a instalação através da rede *wifi* da própria instituição, uma vez que ambas dispõem de tal e uma vez que os alunos estejam em casa, podem usar o aplicativo sem a necessidade de uma rede.

Contudo, vale ressaltar que, como ambos os *lócus* da pesquisa são escolas públicas e locais que atendem muitos alunos da zona rural, já era esperado encontrar dificuldades financeiras por parte destes, tanto antes quanto durante a pandemia. As circunstâncias por trás dessa realidade podem ser diversas e amplas, mas não nos cabe limitar nesta pesquisa, uma vez que este estudo se volta para a atividade docente. Porém, diante dos relatos dos sujeitos

entrevistados sobre as condições financeiras dos alunos, se faz necessário expor os dados obtidos e os relatos deferidos para compreender as dificuldades que existiam antes da pandemia frente ao desuso das TICs em sala de aula.

Ainda observando o gráfico 8, podemos verificar que alguns dos sujeitos entrevistados também apontaram a falta de incentivo e de suporte técnico como razões para o desuso das TICs antes da pandemia. Isso fica ainda mais evidente através dos relatos dos próprios sujeitos quando dizem:

“A gente não era incentivado muito a usar essas tecnologias não, porque as aulas eram presenciais. Eu não ouvia falar [...] dessa história de *google classroom* que já existia, né? Mas assim, não se utilizava essas ferramentas. [...] Mesmo as pessoas que eram jovens, bem informadas, não utilizavam.”

Outro sujeito entrevistado também responde de forma semelhante ao dizer:

“Como eu não aprendi [...] eu não usava.”

Observa-se através dos relatos acima que os sujeitos em questão não utilizam as TICs antes da pandemia por não ter incentivo da escola ou da secretaria para tal, alegando que por mais que conhecessem sobre as TICs, não conseguiram aprender e o que sabiam não usavam por não ter algum tipo de incentivo como a disponibilidade de tempo, de equipamentos necessário, uma vez que apenas uma das escolas possui laboratório de informática, a falta de *internet* na própria instituição, entre outros aspectos que corroboram para esses sujeitos apontarem tal justificativa para esse desuso.

Vemos que mesmo os professores mais jovens, cujo ano de formação e consequente inserção no mercado de trabalho se deu no período da pandemia, sentem as mesmas dificuldades que os demais colegas frente a esse uso das TICs, uma vez que as instituições não dispunham de um técnico especializado para o manuseio e manutenção dos equipamentos, como dos computadores disponíveis no laboratório da escola B.

Nota-se, através dos relatos supracitados, que essa falta de apoio técnico para os docentes que não possuem muito conhecimento acerca das TICs, colabora para o seu desuso no período em questão, assim como a falta de algum tipo de incentivo dos órgãos superiores.

Como veremos a seguir, apenas a escola B possui laboratório de informática, enquanto a escola A dispõe apenas de uma sala de multimídia com televisão e caixinha de som, sendo esses os únicos equipamentos visíveis no espaço durante as visitas. A falta de conhecimento técnico dos docentes, atrelado a falta de equipamentos necessários nas próprias instituições como os laboratórios de informática, colabora para que alguns docentes apontem esse fato para exemplificar a falta de uso das TICs em suas práticas antes mesmo da pandemia.

Diante disso, sabendo que a escola A não possui laboratório de informática, questionamos apenas aos sujeitos entrevistados da escola B acerca do uso desse laboratório antes da pandemia, onde verificou-se que 100% dos sujeitos alegaram não ter feito nenhum uso desse espaço.

Diante da inexistência de um laboratório em um dos *locus* da pesquisa, é preciso considerar que, embora tenha ocorrido investimentos federais há alguns anos na perspectiva de informatizar todas as escolas públicas através de programas como ProInfo, UCA e outros, vemos que nem todas as instituições de fato foram contempladas. Deixando professores sem o preparo que fazia parte do programa, levar aulas técnicas para os docentes, e deixando também os alunos desamparados sem a oportunidade de entrar no mundo virtual e apropriar-se deste em seu processo de aprendizagem.

Em referência à escola B, em que existe de fato esse laboratório, vemos que os docentes entrevistados, pelos motivos acima expostos como falta de conhecimento sobre ferramentas tecnológicas que possuem capacidades pedagógicas, a falta de suporte técnico, de incentivos etc., acabaram negligenciando esse potencial uso que um laboratório tem no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo com a discussão acerca do potencial pedagógico que as TICs possuem na prática, há que se considerar que muitos docentes ainda o negam. Seja por falta de formação adequada ou por de fato não verem nas tecnologias digitais, meios para combinar com seus planos de aula. Além disso, a falta de desestruturação física das escolas como *internet* adequada e suficiente para todos, a falta de laboratórios de informática na escola que estejam em pleno funcionamento, a falta de equipamentos em caráter pessoal dos docentes e de caráter pessoal do docente contribui para que muitos professores optem por não utilizar essas TICs em suas aulas.

Outrossim, verifica-se, através das entrevistas com os sujeitos em questão, que alguns ainda possuem uma visão muito simplificada do que é TICs e de como utilizá-las em sua prática pedagógica como um recurso potencializador, haja vista que justamente entra a formação

continuada como um mecanismo de sanar as dúvidas e amplificar essa visão dos docentes a respeito das ferramentas tecnológicas.

O próprio PPP das escolas deveria sobretudo incluir essas ferramentas em seu texto. Verificou-se em um dos *locus* da pesquisa a inexistência do documento alegando-se perda devido a mudança de gestão e reforma na escola. Em outra, o documento foi encontrado, mas estava desatualizado tendo sua última versão em 2017. Ele já apontava algumas tecnologias no tópico de recursos, mas não especificava enquanto TICs e em nenhuma outra página apresentava elementos que indicassem a utilização na prática pedagógica dos docentes.

Assim, vale ressaltar que as TICs são aliadas no processo de ensino e aprendizagem e devem ser vistas como tal por todos aqueles que fazem parte da escola, não se limitando apenas os docentes e discente, mas a gestão, aos pais, os órgãos públicos e a comunidade onde a escola está inserida.

4.4 O estudo de caso: a entrevista sobre os planos de aula

Com o intuito de ter uma visão mais globalizada sobre esse processo de adaptação docente frente ao uso das TICs no período pandêmico, questionamos aos sujeitos no tocante aos seus planos de curso durante os anos que estiveram ministrando aulas remotamente devido a COVID-19. A princípio, foi solicitado aos sujeitos da escola A que disponibilizassem tais planos para que fosse feita uma análise documental a fim de verificar as mudanças que pudessem ter ocorrido no decorrer dos últimos anos, contudo não conseguimos tal acesso.

Os sujeitos da escola A apontaram diversos empecilhos para a disponibilização de tais planos. Alguns alegaram que existe uma obrigatoriedade em após desenvolver tais planos, enviá-los aos órgãos responsáveis através de uma plataforma virtual chamada SABER e que, após esse envio, os docentes perdem o acesso aos documentos. Os sujeitos entrevistados que apontaram essa circunstância alegaram que não tinham mais os planos arquivos em algum dispositivo pessoal de modo que pudessem nos compartilhar, outros, informaram que existia uma possibilidade de ainda terem esses arquivos e que fariam a procura.

Em contrapartida, outros sujeitos informaram que a plataforma em questão é flexível e possibilita que mesmo depois do plano enviado, o docente não apenas ainda tenha acesso a tal, como possa editá-lo novamente caso seja necessário. Contudo, informaram que ao longo dos últimos anos, a plataforma que era responsável pela administração desses arquivos foi alterada e, conseqüentemente, eles não teriam mais acesso aos planos de curso de determinados anos

em específico, a começar pela própria pandemia em que houve essa mudança de sistema. Alguns sujeitos entrevistados da escola A alegaram que ainda dispunham desses arquivos em um *drive* e ficaram de enviar por *e-mail*, mas até o presente momento, não foi recebido nenhum arquivo.

Diante dessa dificuldade imposta por alguns sujeitos entrevistados em disponibilizar seus planos de curso para que sejam analisados para a pesquisa, optamos por inserir no roteiro das entrevistas, questões relacionadas diretamente as mudanças em seus planos de curso. Assim, questionamos a estes sujeitos sobre as principais mudanças que eles percebem nos próprios planos, mudanças relacionadas aos objetivos, a metodologia, aos recursos e aos temas trabalhados.

O que ficou notável em um primeiro momento da entrevista com os sujeitos sobre seus respectivos planos, é que houve uma exigência maior para os docentes em resguardar-se e em registrar oficialmente e em detalhes, as atividades que estavam sendo realizadas remotamente.

“Durante a pandemia se exigiu mais porque nós tínhamos que fazer mais relatórios uma vez que estávamos ausentes. Então nós tínhamos que preencher mais formulários, mais relatórios para que pudéssemos prestar contas ou dizer como estávamos trabalhando, mostrar nosso trabalho, como estava sendo feito. Então nós preenchemos ainda mais do que agora no retorno.”

Com a fala acima exposta, percebe-se que houve uma cobrança para com os docentes de que registrassem suas atividades docentes e que tais registros fossem feitos diretamente em plataformas governamentais para que se tivesse um controle sobre aquilo que estava sendo feito remotamente.

Com a mudança abrupta do ensino presencial para o modelo remoto emergencial, a educação sofreu com pressões para que o ensino durante a pandemia tivesse a mesma qualidade que no período presencial, antes da pandemia, ou até mesmo uma qualidade superior. Observa-se através das entrevistas, que os sujeitos relatam sobre como se especulava que o nível da educação decaísse em detrimento do ERE. Com isso, a obrigatoriedade do registro formal dos planos de aula e de curso para que todos os sujeitos estivessem resguardados frente às atividades educativas realizadas.

Além disso, por estarem trabalhando remotamente de suas respectivas casas acabou-se gerando uma cobrança excessiva de trabalho, o que vimos no segundo capítulo da dissertação

como o teletrabalho e a sua exacerbação, levando muitos docentes à fadiga e, até mesmo, à ansiedade, ao estresse e a outras doenças mentais.

Essa cobrança de que se fossem preenchidos inúmeros formulários e relatórios também está caracterizado como uma exacerbação do trabalho docente devido ao pensamento de que, devido aos docentes estarem em casa, conseqüentemente teriam mais tempo, o que não é fundamentado pois estes docentes estavam constantemente estudando para poder adaptar-se às aulas remotas além de terem suas próprias demandas pessoais para além do trabalho.

Assim, questionados sobre possíveis mudanças em seus respectivos planos de cursos, 93% dos sujeitos entrevistados apontaram que precisaram e foram obrigados a fazer adaptações em seus planos devido a ruptura do modelo presencial para o modelo remoto, tendo que atender às especificidades e particularidades do momento e das necessidades advindas das realidades dos discentes.

“Teve que ser feito adaptação, sim. Houve realmente a necessidade, né. Não tinha como [...] a metodologia usada ser a mesma, então teve sim que adequar a realidade que estávamos passando.”

A fala em questão é corroborada por outros sujeitos quando dizem:

“Houve a necessidade de fazer algumas mudanças [...] dentro dos nossos planos. Porque é uma coisa nova, então até mesmo nas questões dos diários [...] seguir o modelo, colocar a lei. Houve sim a necessidade de fazer mudança nos meus planos de aula.”

Assim, podemos observar que de fato os sujeitos em questão adaptaram seus planos de curso conforme às novas demandas e exigências impostas pelo ERE e não de forma natural, uma vez que diante de um cenário totalmente arbitrário ao corriqueiro em que as relações aluno e professor, ensino e aprendizagem ocorrem de maneira virtual dentro da excepcionalidade de uma pandemia, os planos de curso e de aula não poderiam ser passíveis de cristalizações, sendo necessários mudanças significativas.

O plano de curso tal como o plano de aula, é uma ferramenta bastante importante para o desenvolvimento do aluno e de seu processo de aprendizagem, para o docente, é uma ferramenta poderosa, flexível e abrangente, uma vez que deve conter todos os objetivos, metodologias, recursos etc., que irão compor aquela aula, curso, semestre etc.

Tais planos surgem em decorrência dos planejamentos realizados pelos próprios docentes de maneira individual e coletiva com os demais profissionais que compõem a escola, seguindo sempre as diretrizes dos órgãos públicos e dos documentos legais tais como PNE, BNCC, LDB e outros e isto não ficou de fora nas readaptações dos planos de curso diante da pandemia.

“No plano [...] que até coincidiu, né com a BNCC e ela traz muito essa questão da *web 2.0* dessa necessidade da gente utilizar e trazer o trabalho com outros textos com o hipertextos com o uso das tecnologias. Então além desse currículo que o município fez, né pedindo essa adaptação as tecnologias a gente também se baseou muito na BNCC que priorizava muito o uso das tecnologias e dessas ações, dessas atividades, nesses textos muito midiático. [...] Em vez de produzir só um texto, publicar ele em determinada rede.”

Assim, a ato de planejar o curso para o docente é algo que está além de apenas escrever em um papel aquilo que se fará nos próximos dias, é pensar sobre as particularidades dos sujeitos, da instituição, é pautar-se legalmente, é o ato de colocar-se no lugar do outro, observando e absorvendo seus pontos fracos e fortes onde tudo isso culminará em uma ação pensada, refletida, fundamentada e pautada no processo de desenvolvimento do aluno. E tudo isso está transcrito nos planos de curso, nos planos de aulas e outros.

A práxis (ação-reflexão-ação) é a base de todo planejamento e plano docente. Sendo assim, é imprescindível para a prática educativa o ato de planejar que culminará no desenvolvimento dos planos em questão. Tais planos precisam ser, sobretudo, flexíveis, uma vez que se planeja uma aula a partir de uma determinada perspectiva, mas o contexto da sala de aula é diverso, múltiplo e instável. Isso significa dizer que aquilo que planejamos, pode não ocorrer diante de situações que são inesperadas para o docente.

Sendo assim, com um plano de curso flexível, podemos adaptá-lo às realidades, às particularidades e, especialmente, às novas circunstâncias que vão surgindo no decorrer nos dias. E é justamente nesse cerne que se concentra essa etapa da entrevista. Verificar junto aos sujeitos entrevistados a possibilidade de mudanças em seus planos de curso frente à pandemia e as mudanças abruptas e significativas que decorrem da mudança do ensino presencial para o ERE.

4.4.1 As principais alterações nos planos de curso

Como vimos nos relatos acima e a partir dos dados coletados nas entrevistas como um todo, verificou-se que 93% desses sujeitos apontaram positivamente sobre essas mudanças em seus respectivos planos, uma vez que, diante de todo o contexto, fizeram-se necessárias tais adaptações, enquanto 7% (apenas um sujeito entrevistado) apontou que não fez alterações nos planos de curso, mas não apresentou nenhuma justificativa para tal. Assim, questionamos aos sujeitos que afirmaram ter feito adaptações a respeito das principais por eles feitas em seus planos.

“A questão de utilizar mais vídeo, mais videoaula, entendeu? De utilizar mais o debate em sala de aula, então a gente teve que sair da parte [...] escrita e utilizar mais a metodologia oral, participativa, do que a escrita naquele momento.”

Outro sujeito afirma:

“Agregar a questão do uso dos aparelhos, dos *notebooks*, da questão do *Google Meet*, os assuntos houve a necessidade de enxugar a questão dos conteúdos por que não tinha como por exemplo a gente apresentar um determinado conteúdo, [...] de uma forma assim que pudesse ampliar a questão da noção do conhecimento matemático, principalmente conhecimentos abstratos.”

Outro sujeito expõe:

“Houve adaptação nos meus planos. Adaptação assim, até com muita pesquisa que eu fiz, deixando a coisa assim mais interativa e bem mais próximo [...] da realidade do aluno e por exemplo, na própria *internet* eu pesquisei vários *sites* que continham uma aproximação com os conteúdos que eu estava dando pra que melhorasse a questão de cada aula e eu consegui. Então teve alguns *sites* como o portal tudo sala de aula.”

Aqui novamente os sujeitos voltam a discursar sobre a necessidade de pesquisas para poder ministrar as aulas remotamente, uma vez que muitos não tinham tanto conhecimento acerca das TICs e de como de fato utilizá-las em suas práticas pedagógicas. Diante da híbrida participação dos alunos das aulas em que alguns deles eram mais participativos do que outros, os sujeitos sempre buscavam priorizar essa participação discente, pois, através dela, os docentes podem ter uma noção maior do nível de aprendizagem e de possíveis dificuldades.

Além disso, os docentes estavam sempre preocupados para que seus planos de aula contemplassem as pesquisas que faziam, os *sites* que acessavam e os que indicavam para os alunos e que ficasse claro que seu intuito era de criar uma proximidade maior com a realidade dos alunos assim como uma interação.

4.4.2 As principais alterações nos planos de curso - objetivos

Desse modo, questionamos aos sujeitos acerca das principais mudanças que poderiam ter feito no quesito “objetivos” de seus planos. Quando questionados sobre mudanças em seus objetivos estabelecidos nos planos de curso, obtivemos algumas respostas destacadas a seguir:

“Eles acabam sendo modificados sim”

Outro sujeito respondeu:

“Assimilar os conteúdos repassados e a participação, tentar envolver eles no que estava sendo repassado.”

A maioria dos sujeitos entrevistados acabaram sendo mais objetivos nesta etapa da entrevista não nos fornecendo muitos detalhes acerca das mudanças por eles feitas em cada um dos tópicos específicos. Mas, diante de seus relatos, observamos que, de fato, preocuparam-se em mudar os objetivos do plano de curso, de modo que verbos como “assimilar” tomaram mais destaques que antes. Verbo este direcionado ao ato de absorver os conteúdos ministrados, uma vez que, de forma remota, alguns sujeitos entrevistados apontaram para a dificuldade em afirmar se as dúvidas dos alunos foram de fato esclarecidas, se eles realmente aprenderam o conteúdo aplicado e para isso, assumiram o compromisso metodológico nos planos de curso em garantir que houvesse de fato essa assimilação dos conteúdos.

4.4.3 As principais alterações nos planos de curso - metodologia

Outro ponto que foram questionados aos sujeitos sobre mudanças nos planos é referente ao tópico “metodologia”.

“Eu utilizava alguns *sites* matemáticos, certo? Porque seu ficasse muito tempo com os alunos [...] para trabalhar com eles certos conteúdos era muito cansativo de mais. Então [...] nós tínhamos grupos de professores de matemática, então tem alguns colegas “olha gente tem uma ferramenta tal, usem essa ferramenta para poder cativar os alunos.” Então eu usei bastante desses recursos, ferramentas matemáticas, *sites* matemáticos, jogos para eles

interagirem dentro do conteúdo trabalhado naquele momento. Então isso foi bastante positivo.”

Outro sujeito entrevistado afirma:

“Com relação a metodologia era a metodologia que a própria aula remota exige, a questão do uso do *Google Meet*, do *Classroom* e dos grupos de *WhatsApp* aí a gente só fez adaptar o conteúdo que ia ministrar só que invés de ministrar de aula presencial, ministraria através dessas tecnologias e tinha que preparar uma aula diferenciada. Porque como geralmente eu apresentava como se fosse *Slides*, eu tinha que preparar o material antes pela *internet*, pesquisar na *internet* porque se ficar só falando não tem como. Então eu tive que adaptar isso aí fazendo *Slides*, mapas em que eu estava explicando e mostrando [...] para que eles tivessem mais interesse.”

Assim, notamos que os docentes estavam preocupados em incluir em suas metodologias aquilo que estavam usando em suas aulas remotas. E mais do que isso, estavam preocupados com a didática da aula, com a metodologia escolhida para poder ministrar as aulas de modo que os conteúdos ficassem claros para os alunos.

Os sujeitos entrevistados constantemente repetem sobre como no ERE eles tinham dificuldade em avaliar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que durante as aulas presenciais eles o faziam essencialmente através da observação. Eles apontam que através de um olhar, uma atitude ou um comportamento dos alunos eles conseguem interpretar como tendo assimilado ou não o conteúdo, enquanto de forma remota isso não era possível pois a grande maioria dos alunos não abriam as câmeras e a participação por *Chat* ou voz era relativa como visto anteriormente neste capítulo.

De mesmo modo, vemos que os sujeitos entrevistados novamente repetem a importância para eles de buscar atividades e dinâmicas que promovessem a interação e participação dos alunos e afirmam que todas essas atividades por eles desenvolvidas estão incluídas em seus planos de curso adaptados para a realidade pandêmica.

4.4.4 As principais alterações nos planos de curso – temas trabalhados

Em seguida, questionamos aos sujeitos no tocante às mudanças no tópico “temas trabalhos”.

“A secretaria de educação ela teve um acesso, abriu pra gente chamado ciranda, era um portal onde saia o currículo de acordo com o semestre. Então [...] era um enxugamento de conteúdos que a gente revisava até os primeiros 6 meses conteúdos do ano anterior e no segundo semestre, conteúdos do ano estudado. [...] Os conteúdos principais, não menosprezando aqueles que não for engajado, mais aqueles de mais importância para o aluno de acordo com a disciplina.”

Outro sujeito corrobora tal afirmação quando diz:

“Houve esse enxugamento de não apressar os conteúdos, mas desenvolver esses conteúdos de acordo com o nível de cada turma e de aprendizagem de cada aluno. Então a gente não correu nesse período de pandemia, mas a própria secretaria de educação estava sempre orientando os conteúdos que a gente deveria trabalhar na sala de aula, exatamente pra não apressar de mais. [...] A gente não seguiu no ritmo normal ou apressando de mais as coisas, mas no ritmo lento pra que cada aluno conseguisse acompanhar direitinho.”

É sabido que toda instituição escolar desenvolve com os docentes seus próprios planos de curso como uma forma de dar a escola autonomia e a liberdade de produzir um plano que atenda as especificidades dos discentes que ali frequentam. Nesse momento da entrevista, através dos relatos acima expostos, observamos que, durante a pandemia, houve um enxugamento dos conteúdos que seriam lecionados e que a escolha de tais conteúdos veio da secretaria de educação.

A partir do exposto, surgem alguns questionamentos. Se houve um enxugamento dos conteúdos a serem ministrados durante a pandemia, quais foram os critérios de escolha para os conteúdos que foram aplicados? E para os conteúdos descartados? A secretaria de educação desenvolveu esse plano sozinha ou contou com a colaboração dos sujeitos docentes? Se houve alguma colaboração, qual o critério de escolha para os docentes que foram convocados para esse papel?

As respostas para as questões acima levantadas não nos cabem aqui responder, mas são questionamentos conexos com a realidade docente passiva em que foram colocados durante a pandemia, não lhes deixando direito de escolha frente aos conteúdos que seriam ministrados por eles, para seus respectivos alunos, oriundos das mais diversas localidades.

Não ficou claro o quanto desses conteúdos foram reduzidos, o que se verifica com essas reduções é que os alunos tiveram uma perda significativa na aprendizagem e que caberá novamente aos docentes, no período pós-pandemia em questão e nos anos subsequentes suprir essa aprendizagem com atividades extras, recursos educativos, ferramentas digitais, metodologias ativas e tudo que o docente dispor para que os alunos da rede pública não sejam ainda mais lesados.

“Com certeza, a gente trabalhava em cima de eixos no começo. Então era o que a secretaria determinava, que eixos a gente tinha que trabalhar. E normalmente esses eixos era mais voltados para a pandemia, pra prevenção, pra o emocional do aluno e aí a gente colocava alguma coisa da nossa disciplina casando com os eixos. Então a disciplina em si ela ficou muito reduzida, não tinha como a gente trabalhar o conteúdo que a gente tinha determinado anteriormente pra o processo durante a pandemia.”

Através do relato acima, novamente observamos que, de fato, coube à secretaria do município determinar quais conteúdos (ou eixos) os docentes seguiriam em suas aulas. Houve uma preocupação com o emocional dos estudantes, uma vez que estes poderiam estar passando por abalos psicológicos e emocionais devido à perda de familiares e amigos, ao distanciamento social, entre outros fatores como exposto no capítulo 2.

Contudo, coube ao docente apenas a tarefa de criar uma ligação entre o que a secretaria determinava para com o conteúdo da disciplina, deixando o nível de aprendizagem dos alunos em um nível difícil de mensurar.

4.4.5 As principais alterações nos planos de curso – recursos tecnológicos

Enfim, questionamos aos sujeitos entrevistados quando as mudanças nos planos de curso frente ao tópico dos “recursos tecnológicos”.

“Mais pesquisas.”

“Como eu disse antes, a questão de usar muito a parte de interação, melhorar o nível do plano de aula, acrescentar mais algo que seja útil pra o aluno. Então esse processo de interação”

“Sim, a questão da metodologia que eu tive que adaptar a circunstância do aluno. Também os meus métodos avaliativos tive que adaptar, o próprio conteúdo que eu trabalhava, as

minhas metas, os meus objetivos o que eu pretendia alcançar com minhas aulas eu tive que fazer toda uma modificação de fato, não tinha como trabalhar da mesma forma que antes. Os planos da gente, realmente a gente foi [...] incentivado a modificar, desde o plano de aula até o plano de curso.”

Nesse ponto da entrevista, percebemos que os sujeitos entrevistados passaram a divagar um pouco nas respostas. Talvez pelo cansaço da entrevista ou pelo não entendimento do direcionamento da questão. Nota-se nesse momento, que eles não respondem com clareza e objetividade quais metodologias foram inseridas nos seus respectivos planos de curso, embora, em momentos anteriores da entrevista, referente às outras questões como por exemplo o uso das TICs durante a pandemia, tenhamos conseguido coletar as informações pertinentes.

Assim, sabe-se quais TICs durante usadas durante as aulas remotas, mas não ficou claro se estas mesmas TICs estavam inseridas em seus planos de curso e de que modo isso estava posto, uma vez que não está claro através dos relatos acima expostos.

Por fim, verificou-se que os sujeitos entrevistados adaptaram seus planos de curso e de aula, tanto por uma exigência da secretaria de educação quando pela pura necessidade de planejar novamente a prática docente frente às mudanças impostas à escola pela pandemia da COVID-19.

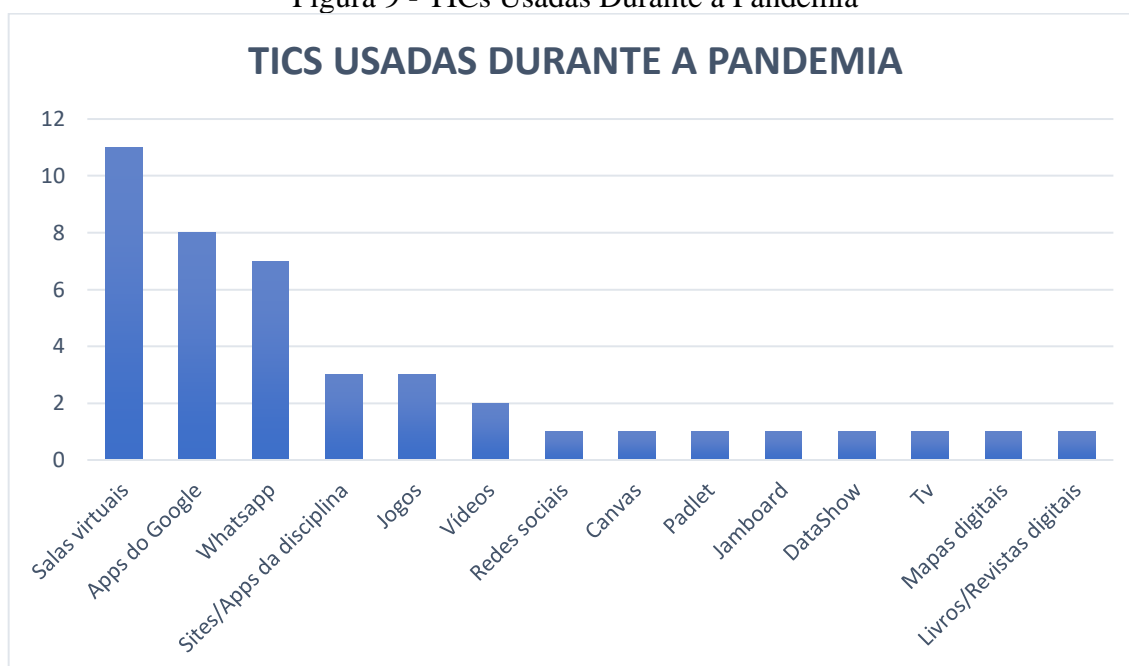
Estes docentes não desanimaram frente às dificuldades, mas buscaram conhecimento em todos os espaços e em todos os sujeitos a fim de proporcionar aos alunos uma aula que respeitasse o momento vivenciado, as obrigações legais impostas pela lei e pelos órgãos públicos de modo a produzir uma aula de qualidade para os alunos.

4.5 O estudo de caso: a entrevista sobre a pandemia

Dito isto, a entrevista seguiu questionando aos sujeitos entrevistados sobre quais TICs foram usadas por eles no período pandêmico para poder ministrar suas aulas. Vejamos, no gráfico abaixo, as respostas obtidas:

4.5.1 As TICs usadas durante a pandemia

Figura 9 - TICs Usadas Durante a Pandemia



Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos visualizar no gráfico acima (gráfico 9²⁶), o índice de maior resposta refere-se às salas virtuais, estas que, por vez, compreenderam o *Google Meet*, o *Zoom* e qualquer outra plataforma de reuniões *online* em que os docentes em questão mencionaram usar para dar suas aulas. Vale ressaltar que ficou popularmente chamado entre os docentes o termo “sala de aula *Online*” para se referir a essas plataformas de videoconferência.

Tais *sites* nada mais são que uma plataforma capaz de suportar grandes números de pessoas conectadas simultaneamente que podem interagir entre si através de áudio, vídeo e *Chat*, inclusive é possível usar os três ao mesmo tempo. Além disso, essas mesmas plataformas, ou salas de aula virtual também dispõe de instrumentos interativos como a lousa virtual do *Google Meet*, a opção de alterar o fundo da imagem como se o usuário estivesse usando uma tela verde atrás de si, possui opção de adicionar legenda simultânea, a opção de “levantar a mão”, enviar uma reação que são os populares *emoji*²⁷, apresentação de *Slides*, *sites*, vídeos e qualquer outro conteúdo disponível no aparelho ou na rede de *internet* etc., enfim, uma gama de possibilidades a serem utilizadas como recursos para a aula.

²⁶ É preciso ressaltar que para esse questionamento, não sugerindo opções de respostas aos sujeitos entrevistados. Apenas questionamos sobre quais TICs usavam antes da pandemia e as respostas por eles dadas foram condensadas no gráfico exposto.

²⁷ São pequenas imagens que transmitem uma expressão facial, um sentimento, um desejo, uma vontade, uma palavra, etc., e são muito populares em *sites* e aplicativos de comunicação.

Outrossim, muitas dessas plataformas possuem uma versão *mobile*²⁸ que dispõe das mesmas funcionalidades que na versão para computadores, o que facilita sua utilização para aqueles usuários que não possuem um computador ou *notebook*. O alto índice de usabilidade de tais plataformas não é exclusividade dos sujeitos entrevistados na pesquisa em questão. A CNN Brasil²⁹ no ano de 2020, elaborou um estudo apontando como o número de videoconferências havia aumentado significativamente em razão da pandemia. Uma vez que se fez necessário o distanciamento social, as empresas e demais trabalhos que precisam se comunicar entre si de forma direta e de modo a economizar tempo, encontraram, através de plataformas como *Google Meet* e *Zoom*, a oportunidade ideal.

Esse aumento não está ligado apenas às reuniões por empresas, como podemos visualizar no gráfico 9, os docentes também as utilizaram para poder ministrar suas aulas. Contudo, vale ressaltar que a escolha por essas plataformas também partiu de ordem vertical. O que pôde ser verificado é que as próprias instituições de ensino e a Secretaria de Educação, orientaram as escolas e seus docentes a utilizarem essas plataformas de videoconferência para poder ministrar suas aulas remotamente.

Isso fica evidente quando observamos que tais plataformas são as mais apontadas pelos sujeitos entrevistados, enquanto qualquer outra tecnologia ou ferramenta didática, interativa recebe menos apontamentos pelos sujeitos, uma vez que estas não foram caracterizadas como de uso obrigatório. Assim, aqueles que possuíam um domínio menor sobre as TICs, acabaram limitando-se a utilizar apenas tais plataformas, de modo que fica mais explícito quando determinados sujeitos alegaram durante a entrevista que utilizaram apenas e somente o *Google Meet* como recurso para ministrar as aulas durante a pandemia.

Por outro lado, aqueles professores que dominavam mais as tecnologias ou que possuíam um conhecimento maior, acabaram por buscar outros meios de ministrar suas aulas, implementando, oportunamente, novas ferramentas didático-tecnológicas com o intuito de prender ainda mais a atenção dos alunos, de aumentar suas respectivas participações durante as aulas, realizando atividades avaliativas através de jogos e de outras plataformas, de modo que possibilitassem os estudantes uma aprendizagem mais ativa e menos passiva remotamente.

Tanto os professores que usaram mais TICs quanto os que usaram menos, limitaram-se a usar o que era possível dentro de seus respectivos contextos, uma vez que ambas as escolas

²⁸ Palavra em inglês designada ao uso de dispositivos móveis como é o caso do celular, *tablet*, *ipod* e similares.

²⁹ CNN. **Site CNN Brasil**, 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br>>. Acesso em 06 mai. 2023.

atendem a um público significativamente carente de condições financeiras, advindos, essencialmente, da zona rural e que, por consequência, possui menos acesso a determinadas tecnologias digitais. A exemplo, um dos sujeitos entrevistados alega:

“A gente também se deparada com a realidade dos alunos né, nem todos tem os meios necessários que a gente gostaria que tivesse para poder dar uma aula de qualidade. Muitos tinham o celular, outros não tinham, usava os dos pais, então a gente trabalhava com o que era possível.

A fala acima citada também é corroborada por outro sujeito entrevistado quando afirma:

“As crianças, a maioria não tinham o acesso à *internet* [...] os pais não tinham celulares que comportasse a plataforma, muitos pais fizeram alguns sacrifícios e compraram celulares para os pais e deixavam para os filhos assistirem aula. Então o acesso das crianças, principalmente daqui né da escola pública [...] elas foram muito penalizadas. Muito. Porque? Eu vou te dar uma imagem para você ter uma dimensão. [...] 2021 num universo que eu tinha de 200 alunos eu dava aula para 60. [...] Porque muitos não tinham acesso ou a um aparelho que desse condição e a *internet*.”

Então a partir dos trechos acima expostos que foram retirados das entrevistas, podemos observar que mesmo com o esforço docente para poder adaptar-se à realidade de ministrar aulas remotamente, aprendendo sobre as TICs, sobre as plataformas de videoconferência ou salas de aula virtual, ainda existiam as barreiras que limitavam o acesso dos alunos a determinadas tecnologias e que consequentemente, dificultavam ou até mesmo impediam seu acesso à educação durante a pandemia.

Discutir as dificuldades para poder ter acesso às aulas durante a pandemia não nos cabe nesta dissertação discutir, entretanto, tais dificuldades reverberam na prática docente, uma vez que as instituições escolares não poderiam reprovar esses alunos mesmo com essa ausência, tendo que buscar maneiras de suprir essa falha. Para tal, as escolas passaram a entregar atividades para os alunos de forma impressa.

Os alunos ou seus responsáveis seguiam até a escola para buscar as atividades e, posteriormente, deveriam levar de volta já respondidas, em contrapartida, as escolas forneciam cesta básica. Essa foi uma ação pensada pela Secretaria de Educação do município com o intuito

de minimizar os impactos na defasagem da aprendizagem dos alunos que não possuíam meios de acesso às aulas remotamente.

Assim, mesmo com a redução do número de alunos que assistiam às aulas remotamente, os professores precisavam adaptar-se a utilizar as tecnologias que mais fossem de fácil acesso aos próprios estudantes. Um dos sujeitos entrevistados afirma:

“Eu tinha a ideia da curiosidade né, de poder utilizar pra saber realmente como é que era e até para ver a questão da aderência com o pessoal, até por exemplo nas transmissões, eu utilizei o *Google Meet*, utilizei o *Gtis Smit* que é outra plataforma de transmissão né e utilizei outra também acho que é, não sei se é a do próprio *WhatsApp* que tinha uma transmissão ao vivo ou é do *Facebook* alguma coisa assim, do *Messenger*, mas por exemplo, eu usei todas as três e dependendo também do posicionamento dos alunos.”

Portanto, podemos verificar que os docentes estavam sempre ligados às necessidades e usabilidades das tecnologias para com os alunos, buscando usar sempre as plataformas de preferência e facilidade para eles como uma forma de evitar a evasão escolar e aumentar a participação nas aulas.

Os aplicativos do *google* entraram como o segundo recurso mais apontado pelos sujeitos entrevistados. O *Google Meet* e o *Classroom* foram as plataformas orientadas pela secretaria a serem utilizadas pelos docentes, conseqüentemente, outros aplicativos que fazem parte do *Google* acabaram sendo explorados pelos sujeitos em suas práticas como o *Google Docs* o *Google Forms* e o *Jamboard*.

“O que eu mais utilizei foi as plataformas de aulas virtuais, o *Zoom* e o *Meet* né? [...] A gente montava as provas para os meninos, eles estavam em casa aí eu ia lá, montava minhas provas, mandava o link da prova para eles ou uma atividade, eles respondia e saia tudo respondido na hora [...] Eu adorei isso, cara. Eu adorei. [...] Depois que eu aprendi eu usava direto.”

Através da fala do sujeito acima, pode-se observar o processo de descoberta de uma ferramenta extremamente didática e de uma usabilidade igualmente simples, que pode facilmente ser inserida no contexto da aula, tornando-a mais interativa, mais dinâmica e que até mesmo facilita o trabalho docente desses sujeitos, uma vez que as respostas saem imediatamente a sinalização por parte do estudante de que finalizou a atividade.

Com efeito, percebemos como o sujeito, em suas próprias palavras, “adorou” usar a ferramenta do *Google Forms* e como utilizava com certa frequência combinando com suas aulas cotidianas de maneira a analisar a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos ministrados em cada aula, exercendo tal ferramenta como uma espécie de *feedback* com os alunos durante a aula ou até mesmo após a aula como uma atividade extra, o que também está caracterizado dentro da aula invertida abordada no primeiro capítulo desta dissertação.

Tal ferramenta ainda possibilita criar questões não apenas fechadas, mas abertas também. E todos os resultados são transformados em dados que podem ser visualizados pelo seu criador através de gráficos e é possível ver as respostas escritas individualmente, o que facilita para o docente analisar particularmente cada resposta dada pelos alunos e avaliá-los da melhor maneira possível.

Além disso, outro recurso do *Google* que foi citado pelos sujeitos na entrevista foi o *Jamboard*, uma ferramenta que simula uma lousa digital em que um ou múltiplos usuários podem interagir simultaneamente de maneira organizada, colaborativa e interativamente. Tal ferramenta é comumente usada por docentes como uma atividade a ser realizada pelos alunos, ou até mesmo pelo próprio professor em sua prática a fim de elucidar uma ideia aos alunos. Estes também utilizam a ferramenta em apresentações de seminários e atividades de classe com o mesmo intuito de aprender visualmente uma ideia.

O *Jamboard* é uma ferramenta muito visual, trabalha com a ideia de notas autoadesivas coloridas, lápis e apagadores digitais, adicionar imagens e/ou vídeos, inserir formas gráficas como círculos, quadrados etc., caixas de texto, e uma outra série de recursos digitais que quando combinados, podem deixar uma apresentação bastante interativa e dinâmica para todos os sujeitos envolvidos.

Por possuir todos os recursos citados, por ser adquirido gratuitamente pelo *Google* e ainda ter a capacidade de interação simultânea com um alto número de sujeitos. A ferramenta ficou muito popular entre os sujeitos entrevistados por entendê-la como um recurso similar ao *PowerPoint* da *Microsoft*, com o bônus da colaboração simultânea e *online* entre os sujeitos.

Tal recurso do *Google*, assim como outros que compõe a plataforma como o *Classroom*, o *Google Drive*, o *YouTube*, *Google Imagens* e outros, acabou sendo o segundo recurso mais explorado e apontado pelos sujeitos entrevistados como visualizado no gráfico 8, uma vez que esses recursos são essencialmente gratuitos, já que possuem versões mais amplas, porém pagas, e estão disponíveis a todos os sujeitos docentes e discentes

Isso foi verificado nas respostas daqueles sujeitos docentes que já conheciam essa ferramenta e divulgaram para os demais colegas que possuíam menos conhecimento, quanto a partir daqueles que, tendo menos conhecimento sobre, buscaram individualmente e particularmente maneiras de aprimorar suas aulas durante a pandemia, uma vez que a secretaria do município e a escola incentivavam que, durante a pandemia, o ensino fornecido tivesse a mesma qualidade que no modelo presencial ou até mesmo superior a este.

Observando o gráfico 9, podemos notar que o *WhatsApp* também foi uma tecnologia muito usada pelos professores durante a pandemia. O *WhatsApp* trata-se essencialmente de um aplicativo para *smatphones* (embora possua versão para computadores) cuja função primordial é a de troca de mensagens de texto, áudios, imagens, vídeos e outros formatos de arquivos de forma instantânea pela *internet*.

O aplicativo em questão possui as funcionalidades acima descritas de modo que pode ser utilizado em conversas um-a-um como também em grupos que podem chegar até 1024 pessoas aqui no Brasil. Essa capacidade de criação de grupos com alto número de pessoas bem como a fácil oportunidade de compartilhamento de arquivos, tornou a ferramenta uma aliada importante no processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares durante a pandemia.

Através do *WhatsApp*, os professores podiam compartilhar com seus alunos atividades em diversos formatos como imagens, vídeos e arquivos de texto, em especial o *PDF*. Com a possibilidade de gravar e enviar áudio, eles podiam usar tal funcionalidade para explicar aos alunos como resolver as questões das atividades. Através da função de chamada de áudio e/ou vídeo, os docentes podiam rapidamente se conectar com seus alunos para uma aula comum ou de reforço, ou até mesmo para tirar alguma dúvida. Ressaltando que essas funcionalidades estão disponíveis tanto para os grupos como para as conversas individuais. Um dos sujeitos entrevistados diz:

“As plataformas do google mesmo, *Google Meet*, *Google Docs* para enviar atividades, grupos no *WhatsApp* e assim por diante.”

Outro sujeito afirma:

“Desde o próprio celular pelo *WhatsApp* e usando tanto no celular quando no pc.”

Em suma, o aplicativo acabou tornando-se um dos maiores aliados dos professores como eles próprios apontaram durante este ponto da entrevista. Isso fica ainda mais notório quando extraímos e analisamos o seguinte relato de um dos sujeitos entrevistados:

“Uma resposta muito boa também por exemplo através do *WhatsApp*, eles estavam sempre mantendo contato comigo, tirando dúvidas também em relação as aulas que eram passadas. Então essas duas ferramentas que eu trabalhei, tanto o *WhatsApp* quanto o *Google Meet* foram muito favoráveis para esse processo de aprendizagem.”

Através da fala do sujeito acima exposto, podemos comprovar o potencial de eficiência do *WhatsApp* como ferramenta mediadora da prática pedagógica no período pandêmico, tendo-a em vista como uma aliada de seus processos de ensino e aprendizagem frente às dificuldades impostas pelo isolamento social e consequente distanciamento físico das pessoas.

Inclusive, antes mesmo da pandemia, já havia estudos que comprovavam a eficiência do aplicativo em questão no processo pedagógico como em artigo publicado por Rodrigues e Teles (2019) e no período pandêmico outros estudos também foram elaborados, enfatizando tal recurso como ferramenta pedagógica.

Isso nos revela que é muito comum encontrar, em nosso cotidiano, meios de levar as TICs para o interior da sala de aula. Coisas comuns, que já fazem parte do nosso dia a dia, dos nossos costumes e da rotina, também podem ser adaptadas e bem utilizadas como recursos para as aulas, tecnologias essas que já estavam sobre nosso controle e uso antes mesmo da pandemia, como o *WhatsApp* e a rede social *Facebook* citada por um dos sujeitos da entrevista que a utilizou em sua prática antes da pandemia, como vimos anteriormente neste capítulo.

A nossa sociedade, que evolui constantemente e em um ritmo acelerado frente ao desenvolvimento tecnológico, nos permitiu durante as últimas décadas um crescimento exponencial de acesso a ferramentas de informação e comunicação. Hoje, é muito incomum um profissional, seja ela de qualquer campo, não utilizar alguma TIC em suas atividades laborais. O que a pandemia revelou para com o *WhatsApp* é justamente esse fácil acesso que inúmeras pessoas possuem dele uma vez adaptado para a exercer a profissão docente frente às dificuldades atuais.

Além disso, através do aplicativo, os professores podem ter uma comunicação mais assertiva e direta com os pais dos alunos, uma vez que a parte significativa dos estudantes utilizavam o *WhatsApp* dos próprios pais. Assim, o acompanhamento estudantil, a presença dos

pais e o conhecimento deles acerca do desenvolvimento intelectual dos alunos, das práticas pedagógicas, das atividades avaliativas, dos trabalhos de classe, o desempenho dos alunos etc., tudo acaba passando pelos pais, conhecimento esse que antes da pandemia ficava limitado as reuniões esporádicas de pais e mestres.

Em suma, o aplicativo otimizou o trabalho escolar significativamente, ainda mais se consideramos os populares *ChatBots*, robôs pré-programados para fornecer opções e respostas previamente configuradas frente a perguntas frequentes como folgas, calendário escolar, datas de avaliação etc.

Ainda no gráfico 9, observamos que “*sites/apps da disciplina*”, “jogos”, “vídeos” e as outras opções foram citadas pelos sujeitos entrevistados praticamente com a mesma frequência. Essas TICs citadas, são as usadas por aqueles professores que possuem um domínio maior sobre as ferramentas tecnológicas e/ou que buscaram dicas tanto na *internet* quanto entre os colegas de profissão, de como aprimorar suas aulas ou deixá-las mais atrativas e interativas.

Um dos sujeitos entrevistados diz:

“[...] Como eu sou professora de geografia, eles meio que sentem uma dificuldade de localização, de se posicionar geograficamente, né? *Sites* [...] de meio ambiente, de sustentabilidade, o próprio IBGE eu acessei muito [...]. Então tem outras coisas que você também vai tá buscando, né por exemplo, revistas digitais [...] antigamente tinha que comprar uma revista, hoje tem um acervo de revistas digitais, o próprio livro didático tem a forma dele digital, virtual e isso facilita muito também, né.”

Através da fala acima, de conteúdo similar a 100% dos entrevistados, pode-se observar que estavam bem antenados sobre atividades, conteúdos, *sites* e aplicativos conexos com suas disciplinas e que fossem de fácil acesso para os alunos. Uma vez que a maioria dos alunos acessavam as aulas através do *smartphone*, ficava fácil encaminhar para eles a sugestão de aplicativos de celular voltados para algum conteúdo da disciplina. Vejamos:

“É o *Solar System*, né que ele vai mostrar a você certo, todos os planetas, como funcionam tá vendo? Então isso aqui a pandemia fez você explorar. Isso aqui já existia, só que não tinha tanto acesso. [...] O céu noturno, norte, leste, todo esse sistema de orientação, então é muito massa isso aqui. Então você tem outras ferramentas que são extremamente importantes.”

Esse é um dos exemplos extraídos das entrevistas, uma vez que um dos sujeitos detalha não apenas as funcionalidades de um aplicativo de celular usado durante sua prática pedagógica na pandemia, mas nos mostra também as potencialidades do mesmo frente à dificuldade de geolocalização de seus alunos como um recurso didático, pedagógico que auxiliou o desenvolvimento dos discentes.

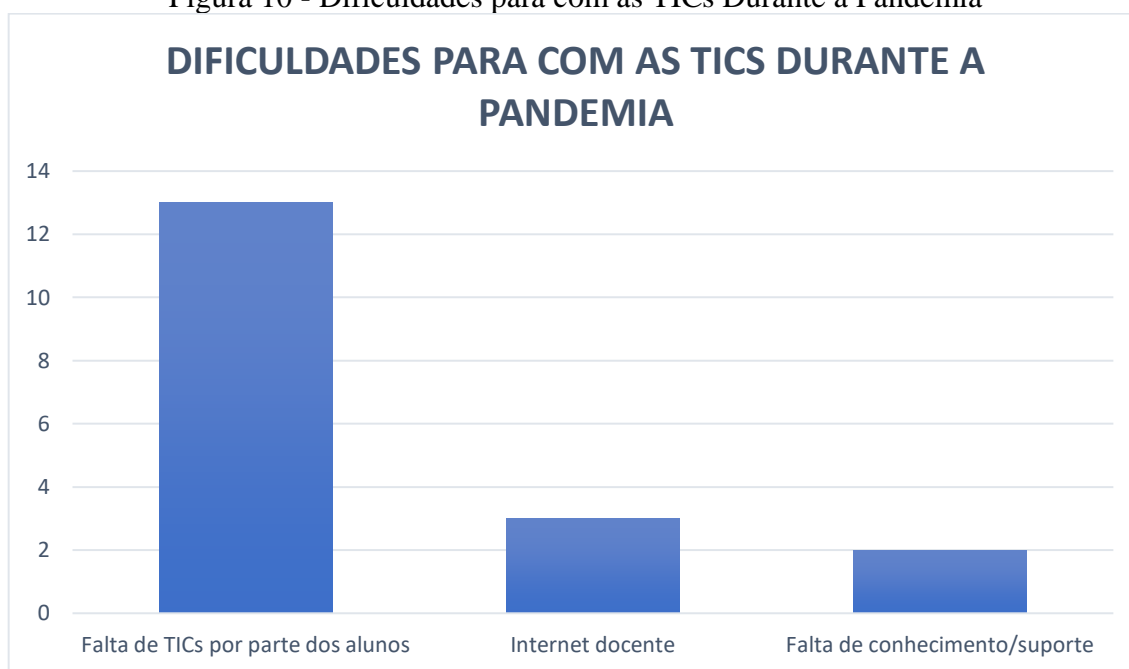
Além da fala acima, outros sujeitos entrevistados também relatam sobre suas experiências com determinados *sites* e/ou aplicativos que encontraram durante a pandemia e virem neles oportunidades de serem utilizadas em suas práticas pedagógicas como o *Canvas* ou *Jamboard*, sem deixar de explorar as TICs que são comumente encontradas até mesmo nas escolas como *TVs*, *Datashow* e caixinhas de som que, a partir de relatos, também foram usadas não só as de posse privada como as de domínio escolar quando necessário.

Assim, percebe-se que, de fato, houve um grande investimento de tempo e dedicação por parte de 100% dos docentes em não apenas dominar minimamente aquelas tecnologias que estavam sendo mais utilizadas por todos como o *Google Meet* e o *WhatsApp*, mas alguns docentes também buscaram ir além disso, usando de conhecimentos prévios que possuíam sobre determinados *sites* ou aplicativos e sempre partindo da realidade dos alunos, uma vez que a maioria não tinha as condições ideais, vindos de família de baixa renda e/ou da zona rural.

4.5.2 Dificuldades para com as tics durante a pandemia

Entretanto, por mais que os docentes tenham se dedicado com afinco para compreender e manipular as TICs, feito pesquisas sobre outras ferramentas como aplicativos e *sites* conexos com as disciplinas dentro de suas respectivas realidades, eles também encontraram determinadas dificuldades para seu exercício docente. Na etapa seguinte da entrevista, questionamos os sujeitos a respeito das dificuldades para ministrar as aulas remotamente. A seguir podemos ver os índices de maior frequência das respostas:

Figura 10 - Dificuldades para com as TICs Durante a Pandemia



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nos dados acima expostos (gráfico 10³⁰), podemos concluir que a maior dificuldade apontada pelos sujeitos entrevistados para poder ministrar suas aulas de maneira remota foi classificada como a falta de TICs por parte dos seus respectivos alunos. Como já apontamos anteriormente neste capítulo, muitos dos alunos que frequentam os *lócus* da pesquisa são compreendidos como alunos de baixa renda e muitos advindos da zona rural.

A combinação dessas duas características torna-os propícios a dificuldades financeiras, que por consequência os impedem de ter acesso a determinadas ferramentas como computador, celulares e *internet* adequada para poder acompanhar as aulas remotamente. Além disso, como também foi exposto nesse capítulo e reafirmado através do discurso de alguns sujeitos entrevistados, muitos alunos passaram a pandemia indo buscar atividades nas escolas, pois não tinham como acompanhar as aulas remotamente justamente por não terem os equipamentos básicos para tal.

“Mas os nossos alunos assim eu observei assim, muita dificuldade. Existiam alunos que participavam, eram poucos alunos que participavam, e os alunos que infelizmente não tinham condições, um celular, porque não tinha uma *internet*, porque uma coisa e outra, às vezes tinham que pegar esse material, um material editável na escola para levar isso pra casa. Então

³⁰ É preciso ressaltar que para esse questionamento, não sugerindo opções de respostas aos sujeitos entrevistados. Apenas questionamos sobre quais TICs usavam antes da pandemia e as respostas por eles dadas foram condensadas no gráfico exposto.

nesse material nós tínhamos todo o roteiro [...] como seria desenvolvido essas atividades, ta certo, para eles levarem para casa”

A fala acima é corroborada por outros sujeitos entrevistados quando dizem:

“[...] E a questão da dificuldade dos alunos em ter *internet* para poder acessar os *links*. Então isso também foi uma grande dificuldade para atingir o conhecimento, para poder passar o conhecimento para os alunos. Então eles tiveram uma perda muito muito grande com a pandemia, principalmente por causa disso, a falta de *internet* que muitos não tinham.”

Nos dois trechos citamos, podemos verificar como os sujeitos entrevistados abordam a questão do déficit de aprendizagem gerada nos alunos durante o período de pandemia, uma vez que uma parcela desses alunos não possuía as ferramentas mínimas necessárias para poder acompanhar as aulas.

Existem muitos fatores por trás dessa falta de TICs por parte dos alunos, sendo essencialmente oriundos de famílias de baixa renda, da zona rural que sobrevivem com trabalhos de baixo salário e sendo necessários a priorizar determinados aspectos de suas vidas, uma vez que a compra de um computador ou celular e instalar um provedor de *internet* em suas residências acaba não sendo uma dessas prioridades.

Além disso, a falta de ações e investimentos partindo dos órgãos governamentais responsáveis também se enquadra com uma alta responsabilidade nesse aspecto financeiro-social, uma vez que a partir de relatos dos sujeitos entrevistados, observamos que não houve direcionamento de investimentos financeiros para os alunos na rede municipal de modo a suprir possíveis dificuldades como essas apontadas anteriormente pelos sujeitos entrevistados.

“Muitos dos nossos alunos aqui mal tem o que comer em casa, eu to falando em nível de município. Porque o que eu vejo pelo Estado da Paraíba eles disponibilizaram até um chip para os alunos terem um acesso ilimitado por mês de giga que fala né? Para poder assistir aula.”

Através desse relato, podemos observar que houve iniciativas e investimentos partindo do Governo do Estado, direcionando ações que pudessem minimizar o impacto do ERE para os alunos, fornecendo *internet* para aqueles que não dispunham até então. Em contrapartida, os alunos do município do nosso *locus* ficaram à mercê de suas próprias condições financeiras e

de qualquer ajuda fornecida pela escola para poder acompanhar as atividades e assim ter o menor impacto possível em sua aprendizagem.

Embora a pandemia tenha ocorrido de maneira inesperada, esperava-se que, com o planejamento adequado, ações fossem tomadas para diminuir o seu impacto em todas as esferas sociais. Assim, verifica-se um descaso por parte da prefeitura em relação à educação, deixando de lado completamente a escola e os sujeitos que dela dependem, tanto pela evidência de falta de investimento para com os alunos de modo a suprir as dificuldades de acesso que eles poderiam ter tido quanto até o momento, essa dúvida existência ou não de cursos e treinamentos voltados para o uso das TICs em sala de aula com os docentes.

O que podemos observar, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, é que, de ação realizada pela prefeitura direcionada as instituições, existiu apenas a entrega de cestas básicas para as famílias.

“[...] Vinha buscar (as atividades) quando a prefeitura começou a distribuir alimento, aí vinha buscar, pegava o alimento e pegava a tarefa. E para devolver? Pra devolver aí teve que haver aquela pressão. Só leva a cesta básica se trazer a tarefa do mês passado.”

A partir dos relatos de todos os sujeitos entrevistados, a atividade de entregar cestas básicas para as famílias foi a única ação realizada pela prefeitura em prol da educação, mais especificamente para os alunos, uma vez que ações voltadas para o corpo docente ainda é impreciso. Com isso, havia professores ministrando aulas remotamente sem o devido preparo e alunos sem poder acompanhar as aulas devido à falta de equipamentos para tal como um celular e/ou computador, ambos com acesso à *internet*.

Para isso, observou-se, a partir das entrevistas, que muitos docentes além de buscar entre si e pela *internet* maneiras de utilizar tais TICs e possíveis outras para complementares suas aulas, também acabaram comprando equipamentos e/ou atualizando os que já tinham, como veremos mais à frente neste capítulo. Do mesmo modo, alunos e pais de alunos precisaram adaptar-se de modo a suprir essa urgente necessidade de aquisição de algum dispositivo para que seus filhos pudessem assistir às aulas e não ficassem prejudicados, como exposto anteriormente neste capítulo através da fala de um dos sujeitos entrevistados sobre “os sacrifícios feitos por alguns pais” para comprar celulares para si, deixando com os filhos durante as aulas.

Em razão de todas essas dificuldades, é que a maioria dos sujeitos entrevistados alegaram, de acordo com o gráfico 10, como maior dificuldade durante as aulas remotas, a falta de acesso dos alunos as aulas, justamente pela falta de TICs, sendo justificada pela falta de recursos financeiros próprios e investimentos advindos da prefeitura e da secretaria educacional.

Ainda de acordo com o gráfico 10, podemos observar que a falta de *internet* decente ou a sua lentidão também são apontadas pelos sujeitos entrevistados como dificuldades para ministrar as aulas remotamente. Um dos sujeitos entrevistados esclarece esse ponto quanto afirma:

“[...] Na nossa região Nordeste a *internet* é muito lenta. Infelizmente eu estou falando em nível de região, porque se você pegar por exemplo a região Sul do País, lá você teclou uma letra já aparece. É muito muito rápido mesmo. Inclusive quando eu estava em Belo Horizonte, [...] em janeiro de 2021, o menino que era responsável pela plataforma do município [...] ele até fez uma ligação, uma conferência comigo em Belo Horizonte e eu estava muito mais adiantada do que ele, ele mandava eu falar mais calmo porque lá, entendeu, a *internet* é muito mais rápida do que aqui. Então a maior dificuldade foi a velocidade da *internet*.”

A fala do sujeito acima também está ancorada no discurso produzido por outros sujeitos entrevistados, quando dizem:

“A *internet* em Guarabira ela é horrível, ela é horrível. Você tava dando aula daqui a pouco tua *internet* caia, daqui a pouco começa a travar, mesmo você tendo um *notebook* bom, mesmo você tendo condições de mexer, mas a *internet* não facilitava. Então a maior dificuldade para mim foi a questão da *internet*, atrapalhou muito e para a questão dos meninos da escola pública, a questão de não ter acesso a *internet* e a aparelhos telefônicos que dessem condições deles assistirem aula.”

Em estudo publicado pelo *site* Uol³¹ em 2021, a região Nordeste ocupava o 4º lugar no *ranking* das *internets* mais rápidas do Brasil, ficando à frente apenas da região Norte. O mesmo estudo também analisou por estado, e a Paraíba ocupava a 15ª posição com uma média de

³¹ CARVALHO, L. Centro-Oeste tem internet mais rápida do Brasil; veja como está sua região. **Uol**, 2021. Disponível em: < <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2021/09/09/centro-oeste-tem-internet-mais-rapida-do-brasil-veja-como-esta-sua-regiao.htm>>. Acesso em 06 mai. 2023.

velocidade de 52,82 Mbps o que não corrobora as afirmações dos sujeitos entrevistados no tocante às deficiências de velocidade da *internet* do município, uma vez que estes sujeitos afirmam que a *internet* local apresenta lentidões e quedas constantes e ainda fazem comparativos com as de outros municípios que atuam.

Problemas de conexão durante videoconferência podem implicar desconexão dos participantes, *bugs*, travamentos, impedimento de transmitir ou assistir a transmissões de áudio e vídeo dentro dessas plataformas como *Google Meet* que possibilita o compartilhamento de tela e outros empecilhos uma vez que para poder usufruir de todos os recursos disponíveis na plataforma, ter uma *internet* veloz é pré-requisito.

Assim, podemos notar, através dos relatos acima, que os docentes também sofreram com esse empecilho, tendo suas aulas derrubadas por falta e/ou quedas de *internet* suas e de seus alunos, alguns alegam até que trocaram de provedor mais de uma vez, buscando alguma *internet* que fosse rápida o suficiente para poder ministrar as aulas. Além disso, é preciso ressaltar que muitos desses docentes e discente dividiam a *internet* com outras pessoas no ambiente que estivessem, o que implica uma *internet* dividida pela quantidade de usuários conectados e conseqüentemente, deixando a *internet* de todos ainda mais lenta.

“[...] Eu mudei umas duas vezes porque como tava todo mundo na mesma situação e eu moro em prédio, em condomínio né, então muita gente tava fazendo uso e às vezes a *internet* não colaborava.”

Outro aspecto observável no gráfico 10 é que logo em seguida uma situação que os sujeitos entrevistados apontam como dificuldade para ministrar as aulas remotas, seja algo similar, a falta ou insuficiência de equipamentos por parte deles próprios, uma vez que muitos também não tinham equipamentos necessários para poder ministrar as aulas remotas e precisaram fazer aquisições, investimentos a partir de seus próprios recursos para poder adquirir o que faltava.

Alguns sujeitos entrevistados alegam ter usado até mesmo os equipamentos que a escola em questão dispunha como *TVs*, caixinhas de som e *Datashow* já que eles próprios não tinham e em determinado momento também não dispunham de condições financeiras para poder adquirir tais TICs ou quaisquer outras que porventura também necessitassem ou tivessem interesse em implementar em suas práticas pedagógicas.

As questões de ordem financeira e investimentos pessoais dos docentes serão abordadas mais a frente neste capítulo, mas, já neste ponto da entrevista, os sujeitos entrevistados apontaram com uma frequência significativa essa falta e/ou insuficiência tecnológica como um dos pontos de maior dificuldade para com o ERE.

Não só a falta e/ou insuficiência tecnológica foi abordada pelos sujeitos em questão, mas também as questões de ordem técnica. Durante esse ponto da entrevista, os entrevistados apontaram a falta de conhecimento e/ou suporte para com as TICs como um dos pontos de dificuldade durante o ERE, uma vez que muitos não tinha o conhecimento e tampouco o domínio sobre as ferramentas que estavam sendo orientados a utilizar e o pouco suporte técnico que tiveram da secretaria de educação e até mesmo dos colegas, tanto pelo distanciamento social, quanto pelas dificuldades de cada um, também eram compartilhadas por outros em ambos os *locus* da pesquisa.

“[...] Eu não era familiarizado com a tecnologia, eu não usava. Sofria [...] muito mesmo para aprender e para conseguir dar as aulas *online*. [...] Minha sobrinha que me ajudava, o tempo todo tava ali perto de mim. Então quando eu comecei, a gente não tinha o uso desse *Google Meet* né, eu não sabia como lidar com essa ferramenta. Então foi complicado, foi difícil. [...] Na minha primeira vez que entrou aluno com músicas pornográficas, eu não sabia como removê-lo dali, então a minha sobrinha tava ali perto.”

Outro sujeito entrevistado também aborda essas questões dificultosas de ordem técnica que enfrentaram durante a pandemia quando diz:

“Habilidade que eu não tinha tanto, a gente desenvolveu mais durante a pandemia. Antes eu estava acostumada a usar o *notebook* na sala de aula, o *Datashow*, caixinha de som, mas na sala de aula né, com ajuda do pessoal da escola a gente tem uma equipe que fornece apoio durante a aula quando algo dá errado, então eu tenho sempre ali algum suporte para vir a sala de aula e me socorrer e durante a pandemia não, era eu e eu, né? Se algo desse errado eu tinha que me virar.”

Observamos que os sujeitos não estavam de fato preparados para lidar com essas TICs durante o ERE e sentiram-se muitas vezes abandonados sem ter apoio técnico para caso uma eventualidade acontecesse, caso algum sistema não funcionasse, algum aplicativo desse erro, o microfone fosse desabilitado etc.

Assim, notamos que, através do relato supracitado, um dos sujeitos entrevistados alegou ter o acompanhamento de sua sobrinha durante as aulas para que ela lhe auxiliasse em qualquer problema de ordem técnica que ocorre, como no exemplo que ele próprio cita em que precisou retirar um aluno da videoconferência e ele, enquanto docente, não sabia como fazer, precisando recorrer a alguém.

Outros sujeitos entrevistados também apontaram sobre essa dificuldade para com o uso das TICs durante o ERE por falta de domínio sobre as ferramentas e seus respectivos complementos, sentindo-se muitas vezes despreparados diante de situações, de eventualidades que inevitavelmente ocorrerem e que são inerentes à prática pedagógica com crianças e adolescentes.

Muitos desses docentes, por serem de uma geração mais velha e que muitas vezes não tem uma certa facilidade para com as TICs, precisam estar sempre se atualizando, buscando novas fontes de conhecimento sobre aquilo que está acontecendo na sala de aula, a partir das vivências e realidades sociais dos alunos e do local onde a escola está inserida.

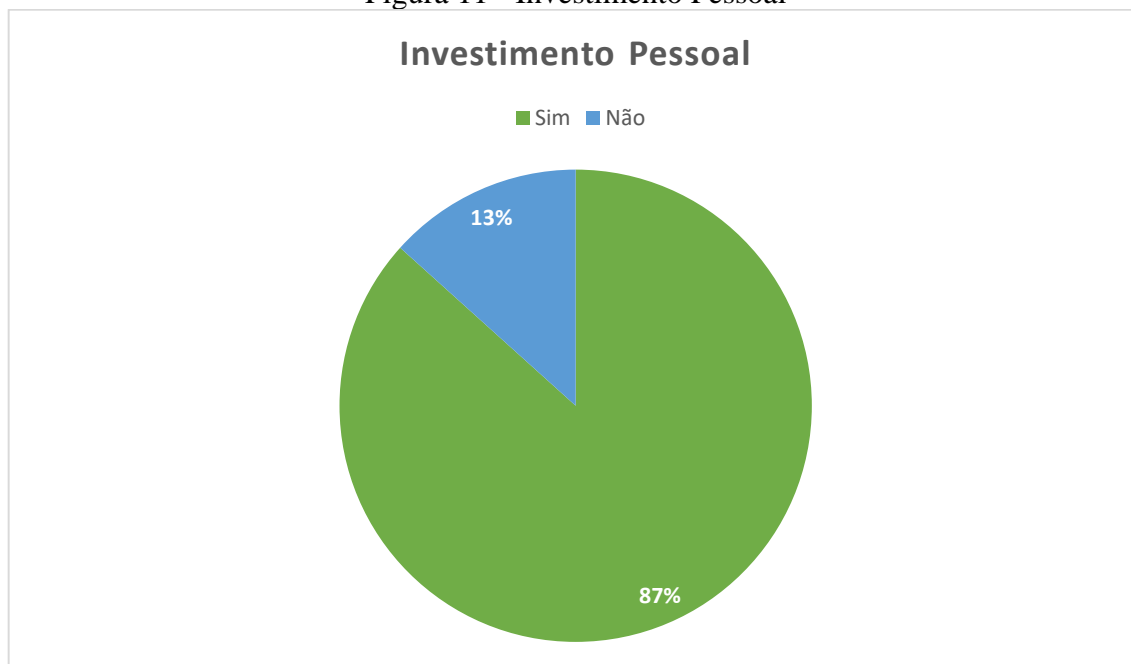
“Nós fomos obrigados a nos atualizar com relação as tecnologias. Eu costumo dizer aos meus alunos de graduação e de pós também que nós professores dos antigos [...] nós somos *profesauros*. Então a gente é professor que atravessou todas as evoluções tecnológicas. Nós passamos pelo extenso de álcool, nós passamos pelo [...] retroprojeto, chegamos no Datashow e hoje viramos *YouTubers*. Eu nunca imaginei na minha vida ter que aprender a dar aula através de tecnologias avançadas que eu não sabia manipular.”

Com isso, observamos que o despreparo docente atrelado à falta de formação e de apoio técnico foi uma das dificuldades apontadas pelos sujeitos que, durante o ERE, se viram isolados não só devido à necessidade imposta pela COVID-19.

4.5.3 Os investimentos financeiros pessoais

A partir desses relatos, seguimos com a entrevista questionando os sujeitos no tocante a possíveis investimentos financeiros pessoais feitos para a aquisição de equipamentos eletrônicos, ferramentas digitais para poder ministrar suas aulas ou aprimorá-las. Os resultados obtidos foram condensados no gráfico a seguir:

Figura 11 - Investimento Pessoal



Fonte: Elaborado pelo autor

Podemos observar, a partir do gráfico 11, que 87% dos sujeitos entrevistados alegaram ter adquirido alguma ferramenta durante a pandemia para poder ministrar suas aulas, contra 13% que alegaram não ter adquirido nada por já ter tudo o que era necessário.

Como todos nós fomos pegos despreparados em face da pandemia, muitos docentes não tinham o conhecimento mínimo sobre TICs, aulas virtuais, ou qualquer assunto similar, portanto, anteriormente à pandemia, não sentiam a necessidade de adquirir determinadas ferramentas que pudessem ser úteis tanto a nível pessoal quanto profissional. Sendo assim, notamos que a maioria desses sujeitos entrevistados, acabaram buscando durante o período remoto fazer as atualizações necessárias.

A partir desse ponto da entrevista, podemos observar, através dos relatos dos sujeitos, que todos os investimentos partiram de seus próprios recursos pessoais, uma vez que não receberam nenhum aporte financeiro do município como um auxílio no custeio de algum equipamento ou até mesmo o envio direto para eles de alguma TIC como um computador por exemplo. Um dos sujeitos entrevistados alega que recebeu um notebook do governo do estado, mas ressalta que ele chegou em suas mãos apenas pouco antes da entrevista, ou seja, já no pós-pandemia, quando todos os alunos e docentes estavam presencialmente nas escolas.

“Eu já tinha um *Datashow*, já tinha um *notebook*, mas a demanda é muito grande [...] Tive que preparar um ambiente que propiciasse, né um momento que eu tivesse ali só para poder ministrar minhas aulas, investimento com uma mesa digital que eu tive que comprar [...], são aqueles acessórios [...] *ring light* [...] houve sim a necessidade para agregar ao meu material. Infelizmente [...] tanto o Estado como o município, né, viemos ter agora o *notebook* depois que passou a questão da pandemia, mas o momento mais crucial assim da fase, a gente não recebeu do Estado. Então alguns colegas assim sofreram porque pegaram de surpresa, [...] foi uma coisa assim que quando chegou a pandemia então vamos comprar um *notebook*, parece que as coisas foram assim. Então o preço ficou exorbitante, né, aumentou o preço, as coisas muito caras, mas de toda forma eu tive que fazer investimento.”

Podemos observar, através do relato acima, que houve, de fato, por parte do Estado, um investimento também no docente em fornecer-lhe um equipamento que foi fundamental para todos durante o ERE, enquanto na prefeitura local, nenhuma ação como essa ou similar para com os docentes ou discente foi realizada.

Também podemos observar no relato como o sujeito em questão precisou investir financeiramente na compra de recursos que ele considerou necessários para poder ministrar suas aulas. E seu relato é corroborado por outros quando dizem:

“Comprei aparelho celular novo, aumentei a velocidade da *internet* da minha casa, meu *notebook* é um *notebook* bom que eu sou [...] de pesquisa, então meu aparelho particular, não o que eu trago para trabalhar, meu, é bom [...] comprei aqueles pedestalzinho para botar o celular pra eu poder conversar com meus alunos enquanto eu tava, para me gravar, então eu investi, eu e meus colegas, mas ninguém ajudou a gente não, foi do bolso da gente.”

Nesse relato, observamos que o sujeito em questão aborda em detalhes equipamentos como celulares e pedestais que precisou comprar para poder ministrar sua atividade docente durante a pandemia assim como outros sujeitos entrevistados também apontaram a aquisição das mesmas ferramentas citadas e até mesmo a compra de plataformas digitais que possuem tanto a versão grátis quanto a versão paga (*premium*) que possui recursos mais avançados com o intuito de aprimorar, dinamizar e diversificar suas aulas.

“Algumas plataformas que a gente tem o recurso grátis elas tem ferramentas melhores com a plataforma paga e aí eu utilizei algumas assim de pagar por alguns meses para poder fazer o

uso dela de forma mais ampliada. [...] Com a compra de um computador novo, porque o meu já estava mais sofrido, né do ponto de vista demorar a abrir, ligar [...] comprei um fone novo porque o que eu tinha já não estava legal, e com esse uso recorrente das aulas na pandemia, né precisava que a gente tivesse um equipamento mais legal, interessante para poder fazer as aulas melhores, né.”

A própria plataforma do *Google Meet*, por exemplo, possui uma versão grátis e uma versão paga que disponibiliza de recursos ainda mais avançados e que durante a pandemia foi constantemente atualizado e implementado com certa frequência através de *feedbacks* dos usuários a fim de melhorar sua experiência. Contudo, como o próprio sujeito acima citado assinalou, houve tal necessidade de comprar essas plataformas em suas versões pagas, ressaltando que tal compra partiu de seus próprios recursos, a fim de proporcionar aos alunos uma aula mais completa, interativa e interessante.

“*Case* para memória de computador, adaptador para conectar à *internet*, jogos de luz, programas que eu tive que pagar também [...] tripé, [...] extensão, entrada de *USB/HDMI*, muita coisa mesmo. [...] (tudo) por conta própria.

Assim, observamos que mais de um sujeito entrevistado também optou por adquirir *sites*/programas em suas versões pagas por disponibilizarem de recursos mais avançados e que por consequência seriam mais interessantes para suas práticas pedagógicas, ressaltando sempre que tais investimentos foram oriundos de seus próprios recursos, sem que nada tenha vindo da prefeitura e/ou secretaria de educação do município em questão.

Nota-se que mesmo com a falta de investimento em escala vertical, advinda de órgãos públicos que direcionasse ações, programas e/ou verba para a aquisição de equipamentos, ferramentas, TICs etc. tanto para os docentes quanto para os discentes, ainda assim os docentes investiram de maneira pessoal, tirando de seus próprios recursos a fim de melhorar sua prática pedagógica durante o ERE de modo que não deixasse a aprendizagem dos alunos em um nível de defasagem significativo.

Além disso, vale ressaltar que, durante a pandemia, o valor dos equipamentos eletrônicos cresceu exponencialmente em virtude de uma série de elementos como o aumento do dólar. Essas informações são retiradas a partir de um estudo publicado pela plataforma Zoom (2020) em que próprio CEO da empresa divulgou tal variação de preços durante a pandemia

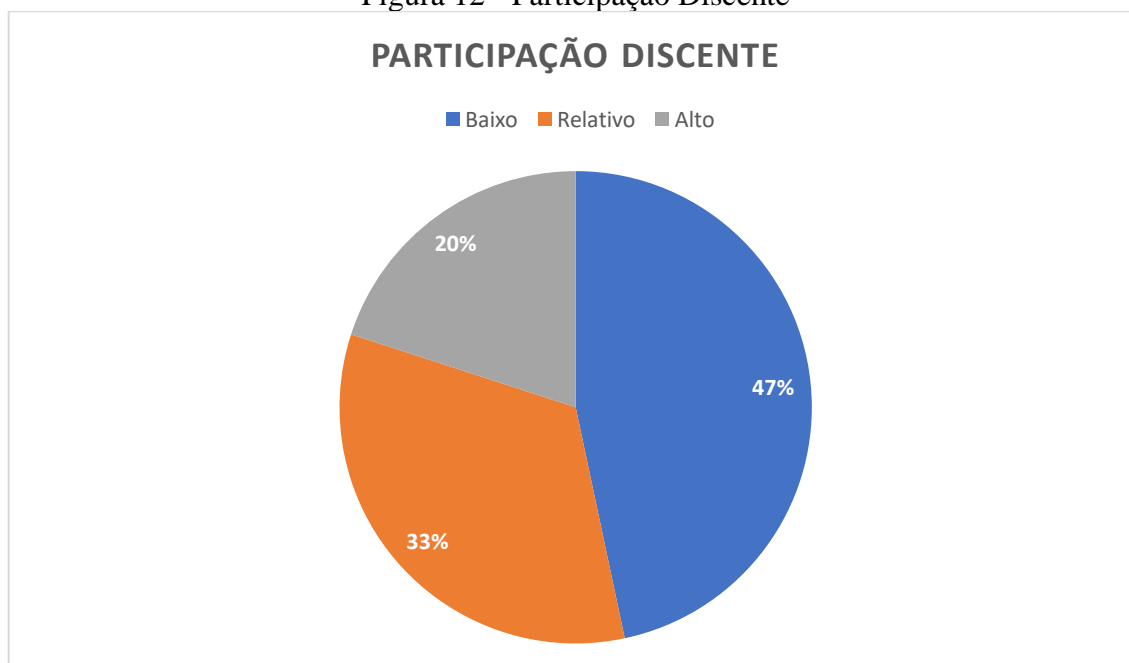
em um aumento que atingiu cerca de 32% em alguns eletrônicos como *videogames*, 7% para computadores do tipo *desktop* e 9% para os *notebooks*.

A partir do gráfico 11 e dos relatos extraídos das entrevistas, notamos que tais sujeitos se preocupam não só com suas próprias práticas profissionais, de modo a melhorar a maneira como trabalham, mas também com o público que atendem. Observamos, nessas falas, que muitos desses investimentos realizados foram feitos tendo em vista não apenas uma melhoria na forma como dariam suas aulas, mas no impacto positivo que isso teria em suas práticas pedagógicas e conseqüentemente em um aprendizado ainda maior e significativo para os alunos que ressaltamos aqui serem de escola pública, oriundos, essencialmente, da zona rural e de baixa renda.

4.5.4 A participação discente

Nessa perspectiva, seguimos abordando os sujeitos entrevistados no tocante à participação dos estudantes diante do ERE.

Figura 12 - Participação Discente



Fonte: Elaborado pelo autor

Através dos relatos dos sujeitos entrevistados, configurados no gráfico acima (gráfico 12), podemos observar que estes foram bastante diversificados. Há um índice maior de 47% referente a baixa participação dos alunos, seguido por 33% alegaram ser relativo e 20% informaram que a participação dos alunos durante o ERE era alta.

É preciso considerar também a própria disciplina que os docentes lecionam, uma vez que disciplinas como matemática geralmente tendem a ser menos participativas do que outras disciplinas como história, por exemplo. Isso fica mais evidente através do relato dos próprios sujeitos entrevistados.

“Eu não conseguia ter um controle. Muitos alunos não estavam estudando e até quando voltou mesmo ano passado, muitos demoraram a voltar para a escola. Não tinha um controle, não tinha como motivar eles a estudar, não.”

Observamos, no relato acima de um dos sujeitos entrevistados e que leciona matemática, a sua percepção em face da falta de interesse dos próprios alunos com as aulas, alegando que não havia muita participação e, engajamento dos alunos nas aulas. O que é contradito por outro sujeito entrevistado do mesmo *lócus*, mas que leciona a disciplina de história que diz:

“Eu fiquei impressionada, você acredita que os alunos da rede pública e da rede privada eles participavam mais? Eles perguntavam! Eles não queriam falar, colocavam no *Chat*. Você pergunta na sala ali “alguém entendeu?” todo mundo calado, “alguma dúvida?” todo mundo calado. Lá não. “Professora, essa imagem assim que a senhora colocou”, “professora, a senhora disse isso”, participavam e muito! Eu não sei se é porque cada um tava no seu, na sua zona de conforto, na sua casa, ninguém ia “rir” deles [...] eles se sentiam mais à vontade, durante as aulas *Online* participavam mais do que a aula presencial. [...] Para mim, o meu componente curricular, os meus alunos, tanto daqui como da outra escola privada, houve uma participação muito significativa.”

A partir dos relatos, verificamos uma divergência de opiniões frente à participação dos alunos em suas aulas durante o ERE. O fator mais provável ligado a essa divergência nas participações, pode estar vinculado ao componente curricular lecionado, uma vez que determinadas disciplinas são mais passíveis de interação do que outras. Além disso, o próprio modelo de ensino fornecido pelos sujeitos pode ser a raiz da questão por traz dessa relativa participação.

Convém considerar que nem todos os sujeitos docentes ministravam aulas da mesma maneira. Embora todos estivessem utilizando as mesmas plataformas de videoconferência, a didática de cada prática pedagógica é diferente entre os sujeitos entrevistados. Ou seja, determinados docentes podem ter uma aula mais interativa, mais dinâmica, diversificada do que

outros, uma vez que o primeiro, de fato, conseguirá atrair a atenção e a participação dos alunos do que o segundo.

Além disso, alguns dos sujeitos entrevistados iniciaram suas atividades profissionais pela primeira vez durante a pandemia. É comum que professores novatos sintam dificuldade em dominar a turma, controlar a participação discente, especialmente tendo em vista que sua primeira experiência docente seja logo em um modelo de ensino remoto emergencial devido a uma crise na saúde pública provocada pela COVID-19.

A própria realidade dos estudantes também pode ser um condicionante a sua participação nas aulas. Alunos que naturalmente são mais tímidos mesmo no modelo presencial, também podem continuar com tal característica no modelo remoto, assim como alunos que naturalmente são mais desinibidos e participativos também o serão no modelo remoto.

“A participação era bem abaixo do que a gente esperava. Toda vez que a gente falava alguma coisa, “comentem algo”, “digam algo sobre o assunto”, alguma coisa e eram sempre aquela solidão, né, aquele cri cri cri, ninguém dizia nada até vez por outra um abria o áudio e falava alguma coisa né, geralmente um aluno que já era mais desinibido para falar na escola antes da pandemia, esse foi o que continuou sendo o aluno participativo na pandemia e pós-pandemia também que quando a gente volta pra cá, a gente percebe que o mesmo aluno que estava na pandemia participando ele também aqui participava, né com mais efetividade.”

Com esse relato, podemos ver que as próprias características dos alunos também influenciam em sua participação, não sendo necessariamente pelo modelo de aula que está sendo aplicado através do ERE. Observamos como o olhar do professor acima citado, volta-se para a totalidade do aluno em todos os seus aspectos e períodos, considerando o antes, durante e pós-pandemia.

Outro aspecto que pode influenciar na participação dos alunos são os recursos que eles dispõem. Pelos relatos dos sujeitos entrevistados, podemos verificar que aqueles alunos que possuíam mais recursos para se fazerem presentes na aula, também eram os mais participativos do que os alunos que possuíam menos recursos a disposição.

“Nós verificamos que há alunos que tem mais acesso, tem *internet* em casa, tem um aparelho, tem uns que tem computador, então eles participavam mais eles puderam interagir mais. Em compensação aquelas turmas em que os alunos já eram desmotivados, não tinha tanta

presença, não tinha participação, eles também não participavam praticamente quase nada. Câmeras desligada, não retornavam com as atividades, então acentuou o que já era ruim e permaneceu com as oportunidades daqueles que já tinha mais oportunidades. [...] A gente percebesse esse lado muito social, conseqüentemente esses que são menos participativos acabam que não tem tanto acompanhamento da família, são aqueles mais humildes.”

Então, assim podemos ver como a participação dos estudantes, segundo os docentes, era bastante mista, variando essencialmente pela disciplina que lecionavam, pela dinâmica da aula e de acordo com as condições sociais e financeiras deles o que é corroborado por outros sujeitos entrevistados quando dizem:

“Variava de turma para turma. Tem aqueles alunos que já tinham contato direto com o celular eles interagiam de uma forma melhor.”

Aqui cabe ressaltar que as falas expostas neste gráfico (gráfico 12) referem-se ao discurso docente sobre a participação dos alunos e não a uma verificação desta participação real. Assim, podemos verificar que, de fato, as condições financeiras dos alunos também implicam diretamente na sua participação frente às aulas remotas. Contudo, existe um outro aspecto que também é fundamental para o alto índice de respostas dos sujeitos entrevistados ter sido sobre a baixa participação dos alunos no ERE.

“No início tinha uma participação maior, aí aos poucos eu notei que essa participação ela foi diminuindo gradativamente e eu acho que um dos motivos foi meio que disseminou a notícia, a informação de que na pandemia, por conta da pandemia, nenhum aluno poderia ser reprovado. Então eu acho que isso desestimulou ainda mais o aluno a não participar das aulas *online*.”

Outro sujeito entrevistado consolida tal afirmação quando diz:

“[...] Sabiam que estavam aprovados, foi outro problema seríssimo, porque eles dizem assim “eu já to aprovado, eu não vou participar de nada não”.”

É sabido que, de fato, durante a pandemia, as escolas foram orientadas a não reprovação dos alunos devido a todas as dificuldades apontadas por eles e expostas ao longo deste capítulo.

Contudo, com a disseminação entre os alunos sobre tal condição, eles acabaram perdendo o interesse não apenas em participar das aulas como até mesmo em assisti-las.

Outros sujeitos entrevistados apontaram situações que implicam a não participação dos alunos para além dessas que já foram expostas até o momento, tais como a falta de interesse na aula, uma vez que estando com um celular ou computador, eles preferiam acessar outros *sites* desconexos com a aula em busca de entretenimento. Outros sujeitos afirmam que a escola buscava entrar em contato com os pais e responsáveis com o intuito de que estes conversassem com os estudantes a fim de motivá-los já que parte dos pais acompanhavam seus filhos em alguns momentos não só para garantir a participação como também para verificar o nível de ensino que estava sendo apresentado a seus filhos no contexto remoto.

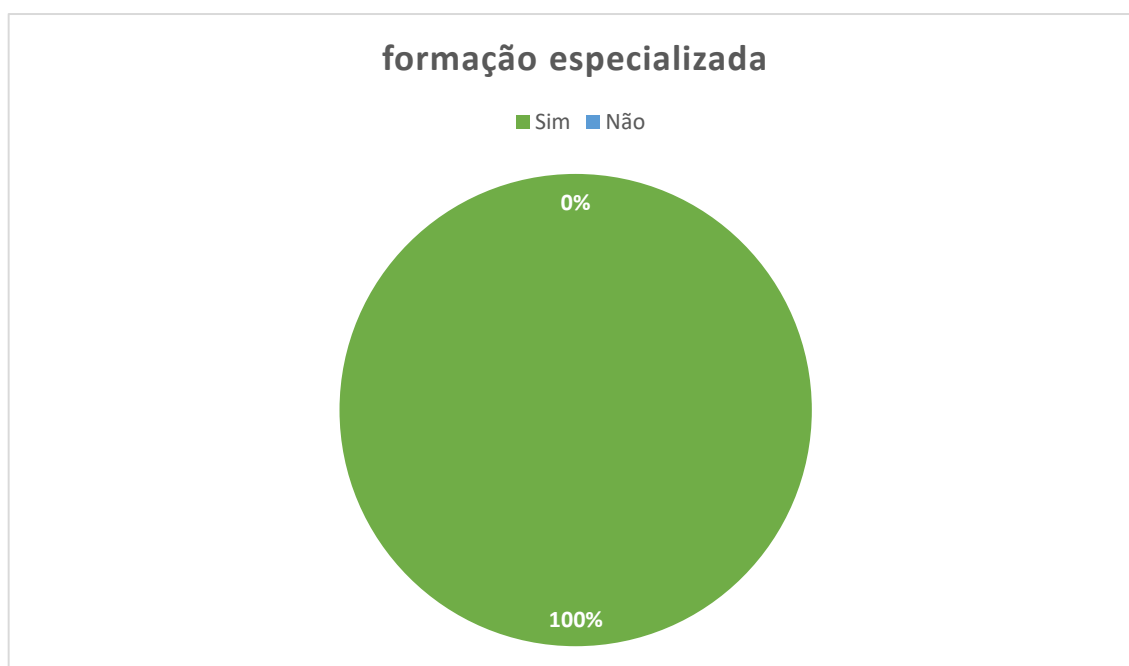
A timidez também é apontada pelos sujeitos entrevistados como um ponto de dificuldade para com a participação *Online*, a vergonha de abrir as câmeras ou o *Chat* para ser visto e ouvido por todos, seja para opinar sobre algo ou tirar uma dúvida. Alguns sujeitos entrevistados trazem até relatos de experiências em outras instituições que lecionam e que possuem uma jornada de aulas mais extensivas e que contribui como ponto chave para a não participação dos alunos.

Em suma, neste ponto da pesquisa, foram encontrados inúmeros fatores que condizem com a falta de participação dos alunos. Situações em face da responsabilidade de todos os envolvidos como professores, pais, escola, secretaria de educação e até mesmo os próprios alunos por não terem a compreensão de que também são responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

4.5.5 Formação especializada dos sujeitos

Nesse prisma, questionamos aos sujeitos sob a possibilidade de interesse em aperfeiçoamento profissional, seja do nível técnico ao nível mais formal, no tocante ao uso das TICs em seus processos pedagógicos. A seguir podemos visualizar os dados obtidos.

Figura 13 - Formação Especializada



Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos que, diante da pandemia, mesmos obrigados a utilizar as TICs no processo de ensino e aprendizagem, e mesmo com todas as dificuldades que os próprios sujeitos apontaram para com o uso das TIC na escola pública, com a deficiência financeira dos alunos e até mesmo de si próprio, os sujeitos entrevistados apontaram com 100% de unanimidade que participariam de algum curso voltado para o uso das ferramentas.

“Teria e tenho, inclusive depois que já voltou o horário normal, né o presencial, 100%, a gente já está buscando cursos para fazer justamente por essa necessidade de você estar atualizado. Então eu tenho interesse, inclusive quando as meninas jogam nos grupos eu vou lá e me inscrevo pra alguma capacitação, agora cursos a longo prazo eu ainda não tive acesso, mas capacitação todas que aparecem eu faço, desde que aconteceu esse problema da pandemia.”

Outro sujeito entrevistado também relata interesse em aprofundamento teórico e prático na área:

“[...] Eu teria porque isso vai ser uma nova exigência das práticas educacionais. [...] Inclusive estou pensando nisso para daqui um ano, um ano e meio.”

Nota-se que a pandemia também proporcionou aos docentes uma mudança em suas perspectivas profissionais e isto fica evidente a partir dos relatos acima expostos que também são corroborados com 100% dos entrevistados. A partir deste e de outros relatos, é possível perceber o interesse significativo dos sujeitos entrevistados frente as imposições sociais que são impostas a classe docente de atualizar-se ao novo, e isto inclui as tecnologias digitais.

Observamos que este interesse em um aprofundamento teórico e prático dentro do campo das tecnologias educacionais, tecnologias digitais é reflexo não apenas da experiência com o ERE, mas na visão de que formação continuada é a chave para uma prática pedagógica reflexiva, inclusiva e globalizadora do sujeito discente e docente.

“[...] Sim eu gosto de participar muito dessa formativa de participação em cursos, por exemplo, nesse período de pandemia e início de pós-pandemia, eu estou sempre me atualizando em relação a cursos tanto na parte de informática como na parte de educação e de educação inclusiva. Então [...] eu acho que eu tenho cerca de uns 50 diplomas, certificados que eu tenho feito pela *internet*. [...] O que for assim que melhore a questão da educação, e principalmente nesse período de pós-pandemia onde a gente sabe que o aluno sofreu muito com isso de uma forma geral no país. Não só os alunos, mas os professores sofreram também, muito! A questão de ansiedade, a questão de preocupações, então isso de uma forma geral afetou todo mundo.”

Observamos também não apenas a necessidade de atualização devido aos avanços tecnológicos que adentram cada vez mais no espaço escolar como também uma formação especializada em compreender o sujeito aluno e professor como seres frágeis, que precisam de atenção voltada as questões psicológicas e emocionais que afetam significativamente os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, notamos como os docentes estão preocupados com a necessidade de se atualizarem em relação às TICs por compreender que a escola também é uma esfera social passível de mudanças e de impactos advindos de todas as demais esferas sociais. Compreendendo assim que mudanças na economia, na saúde pública e demais espaços reverberam em outros espaços como no próprio seio escolar.

“[...] A necessidade da gente procurar sempre conhecimento, se aperfeiçoar dentro das tecnologias, né? Porque eu tinha uma coisa muito superficial, como eu disse para você era muito relativo, [...] com esse advento da pandemia, então a gente sentiu realmente que há

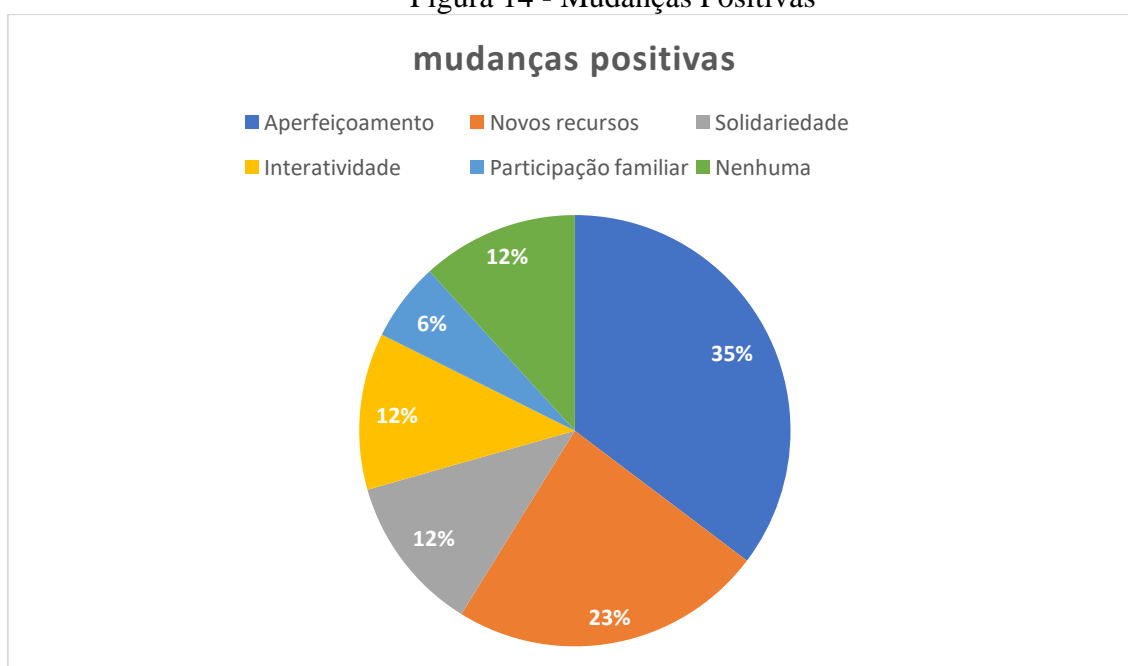
realmente uma necessidade do professor se engajar, agregar ao seu nível de conhecimento coisa que envolva isso aí, as tecnologias, ta?”

Com isso, notamos que, de fato, unanimemente, os sujeitos entrevistados compreendem a importância e a necessidade de atualizar-se, reciclar-se frente ao uso das TICs na sala de aula e na sociedade como um todo, haja vista que cada vez mais estamos imbricados as TICs e elas se tornando cada vez mais ubíquas a nossa realidade. Assim, deixá-las de fora, negligenciar sua existência ou seu papel positivo nos processos de ensino e aprendizagem não cabe mais a escola. Agora os professores buscam avidamente cursos e formação para se tornarem ainda mais capacitados para lidar com as múltiplas facetas que compõe o sistema educativo.

4.5.6 Mudanças positivas

Tendo em vista que muitos docentes mudaram suas perspectivas em relação ao uso das TICs em sala de aula, seguimos a entrevista questionando aos sujeitos se eles conseguiam apontar alguma mudança positiva que a pandemia pudesse ter ocasionado para a escola ou para suas práticas educativas. Os sujeitos apontaram respostas bastante diversas, uma vez que podemos ver que cada um deles analisou a situação a partir de um prisma diferente

Figura 14 - Mudanças Positivas



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do gráfico 14, podemos verificar que o maior índice de respostas sugeridas pelos sujeitos entrevistados frente à alguma mudança positiva proporcionada pela pandemia à sua prática pedagógica ou à escola é referente ao aperfeiçoamento prático dos docentes (35%),

uma vez que alegaram que, devido à pandemia e a urgente necessidade de adaptar-se à nova realidade, aos mecanismos de ensino e aprendizagem, lhes proporcionaram uma aprendizagem e um desenvolvimento profissional ainda maior do que eles esperavam.

“A prática pedagógica devido à necessidade, nós tentamos nos aperfeiçoar mais.”

Outros sujeitos entrevistados também apontam esse maior aperfeiçoamento docente devido a pandemia quando diz:

“Uma das mudanças positivas [...] o desenrolar, o evoluir do professor, né? Já que ambos, muitos professores tinham uma deficiência de usar as plataformas, equipamentos tecnológicos e hoje eles dizem que venceram o medo e estão mais desenrolados, né no uso de computadores, *Datashow*, das redes sociais.”

Assim, observamos que os sujeitos entrevistados acreditam que, de fato, desenvolveram-se ainda mais enquanto docentes, formadores da educação básica. Ampliaram sua aprendizagem, suas capacidades de pesquisa, estão ainda mais ávidos por aprender sobre o novo, sobre aquilo que desconhecem ou conhecem pouco, a fim de se preparem para o futuro que é sempre incerto, ainda mais como profissionais de uma área que muda constantemente.

Notamos também que esses sujeitos sentem a necessidade de atualização profissional, aperfeiçoamento teórico e prático como vimos anteriormente a partir dos dados do gráfico 13 em que 100% deles afirmam estar interessados em algum tipo de formação continuada desde momento pós-pandemia em diante e isto é reforçado pelos próprios nesse momento da entrevista.

Observa-se também, a partir do gráfico 14, que 23% dos sujeitos entrevistados apontam a disponibilidade de recursos digitais como uma mudança positiva ocasionada pela pandemia. Nesse sentido, podemos, de certo modo, ressaltar o que já foi discutido neste capítulo da dissertação sobre a gama de recursos digitais que os docentes utilizaram durante a pandemia em sua prática pedagógica. Aqui, notamos como esses sujeitos apontam sobre como viram, a partir da pandemia, as inúmeras possibilidades que as TICs podem proporcionar aos processos de ensino e aprendizagem.

“A gente teve um leque de opções, de ferramentas [...] que facilitaram.”

Outros sujeitos entrevistados também corroboram com tal afirmação quando dizem:

“Justamente a questão da aula *Online*. Infelizmente a gente não teve o aperfeiçoamento adequado, cursos adequados, mas eu acho que foi [...] um leque de opções que abriu, a questão da aula remota, a questão de você jogar vídeo no *YouTube* pra eles, nos grupos de *WhatsApp*. Facilitou também o próprio grupo do *WhatsApp* que a maioria das escolas utilizavam [...] Houve uma conectividade maior do aluno com o professor.”

Assim, observamos que os docentes reconhecem a gama de possibilidades que as TICs podem fornecer para a sua prática pedagógica, ampliando as possibilidades de interação, participação, potencializando o processo de ensino e aprendizagem, maximizando a atividade docente e minimizando o conflito de realidades, uma vez que os alunos podem se sentir desconexos da aula por não encontrar nela algo que faça parte do seu universo fora da escola.

Ainda de acordo com o gráfico 14, podemos verificar que 12% dos sujeitos entrevistados apontam a solidariedade entre os docentes como uma mudança positiva ocasionada pela pandemia.

“Eu percebi mais solidariedade entre as pessoas. [...] Eu percebi que houve compreensão por parte de alguns professores que tinham dificuldades em acessar as mídias. Então o que eu percebi foi que houve essa cooperação.”

Outro sujeito entrevistado também discursa de forma similar quando diz:

“[...] Essa questão de mais colaboração e cooperação entre os professores porque muitas vezes quem não sabia nada foi aprender exatamente porque precisou de um colega aqui pra ensinar, pra dizer alguma coisa e aí a gente vê isso aqui hoje sempre que tem uma dificuldade, uma necessidade “há, fulano sabe”, “fala com num sei quem que vai ensinar.”

Observamos que, diante das dificuldades que os sujeitos entrevistados mencionaram como visto no gráfico 10, eles se ajudaram, uma vez que alguns docentes durante o ERE não tiveram acesso a cursos e/ou treinamentos voltados ao uso das TICs na pandemia, assim aqueles docentes que já dominavam as ferramentas solidarizaram com seus colegas que enfrentaram a duras penas a súbita mudança do modelo escolar presencial para um modelo *Online*.

Diante dessa dificuldade, todos os sujeitos se acolheram, solidarizando-se uns com outros, uma vez que todos compartilhavam da mesma situação e muitas vezes da mesma

dificuldade. Observamos, a partir dos relatos dos sujeitos, que qualquer dúvida que eles tinham, eles recorriam uns aos outros através dos grupos de *WhastApp* e logo tinham uma resposta.

Observa-se que mesmo com o distanciamento provocado pela pandemia da COVID-19 isso não foi empecilho para que os docentes se ajudassem, tirando dúvidas uns dos outros. De acordo com relatos durante a entrevista, houve professores que gravaram vídeos explicando como utilizar determinadas ferramentas ou plataformas e compartilhou com os demais que não sabiam, promovendo assim uma rede de compartilhamento de informações seguras, de instrução, de modo de uso sobre aquilo que eles tinham mais dificuldade.

Com isso, notamos que de fato houve uma colaboração, uma interação e uma solidariedade maior entre os próprios docentes. Ambos compartilhavam da mesma situação, pois todos estavam trabalhando de modo remoto sem a mínima experiência, uma vez que nenhum deles trabalhou com seus alunos através das plataformas de videoconferência antes da pandemia, tampouco utilizou as ferramentas *online* que usou também com seus respectivos alunos.

Assim, todos compartilhavam da mesma realidade, nas mesmas circunstâncias e das mesmas dificuldades. Diante disso, ajudaram-se da forma como lhe cabiam ajudar, promovendo essa solidariedade que os próprios sujeitos entrevistados citaram. A interatividade e/ou conectividade que compreende 12% no gráfico 14 pode ser observada através dos relatos dos próprios sujeitos entrevistados:

“[...] Houve uma conectividade maior do aluno com o professor.”

Outro sujeito corrobora ao afirmar que:

“[...] Ficou muito mais fácil [...] de trabalhar com eles vídeo, então de ter essa interação mais próxima, uma discussão mais próxima mesmo que na sala de aula às vezes pela correria, pela falta de tempo, a aula passa rápido [...] essa parte de integrar a aula, de deixar a aula mais interativa na pandemia favoreceu muito isso.”

Assim, observamos que não só os docentes reconhecem a ampla gama de possibilidade que as tecnologias possuem para a prática docente como veem que ela possibilita uma interatividade muito maior entre o sujeito docente e o sujeito discente, uma vez que as aulas foram mais dinâmicas, diversificadas, permeadas por jogos e plataformas digitais que atraem e

excitam o olhar dos jovens que nesta fase do desenvolvimento é aguçada e instigada pela curiosidade, pela descoberta, pelo novo.

Através da fala dos sujeitos, observa-se que, antes da pandemia, a interação entre o professor e o aluno era menor se comparada com a interação durante a pandemia, já que agora acusam que a pandemia promoveu essa maior interação entre ambos. A razão por traz disso está ligada àquilo já exposto neste capítulo e no primeiro quando destacado que se leva para a sala de aula aquilo que já faz parte do cotidiano dos alunos, uma vez que estes se sentem mais motivados e instigados a participar e interagir.

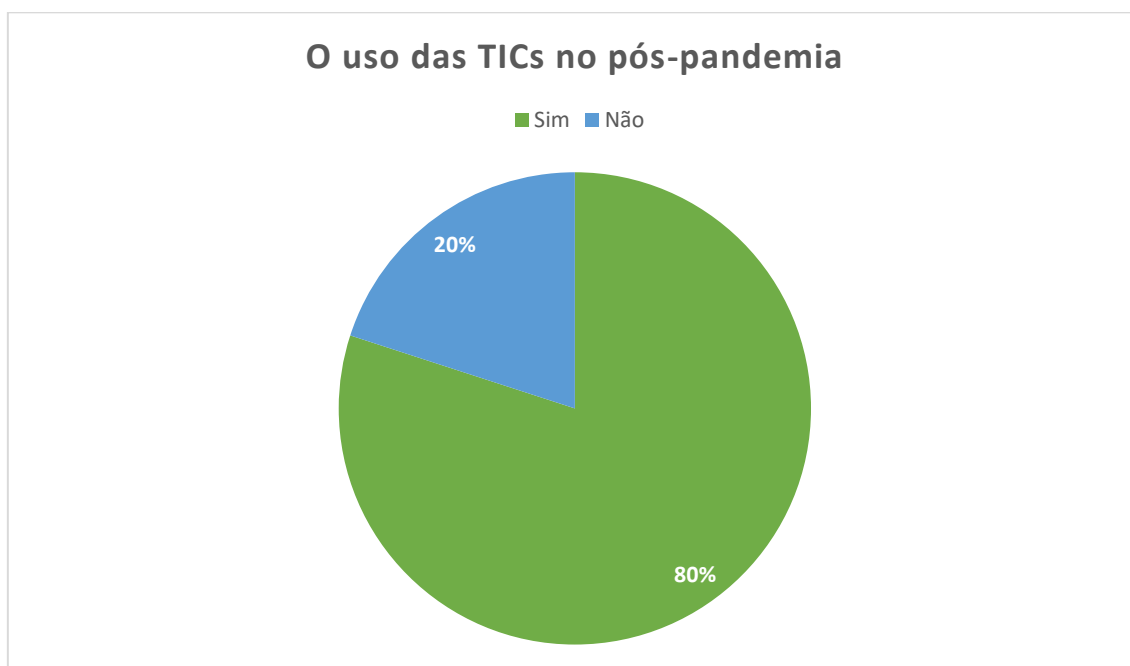
Mesmo aqueles alunos que não possuíam determinadas tecnologias antes da pandemia e adquiriram por ocasião da ERE se sentem motivados tanto quanto os que já possuíam, pois, a curiosidade, a novidade são a força motriz para os jovens alunos. Isto é observável inclusive na aula presencial, quando levamos para os alunos um experimento científico, um vídeo sobre o tema que será ou que foi exposto, qualquer tecnologia digital leva à curiosidade do aluno e consequentemente, aumenta sua participação e interação com a atividade.

Com isso, observamos que apenas 6% dos sujeitos entrevistados apontaram sobre a participação da família ter sido maior e uma consequência positiva da pandemia, como já exposto anteriormente neste capítulo.

4.5.7 O uso das tics no pós-pandemia

A partir disso, a entrevista seguiu para o cerne da questão norteadora desta dissertação, uma vez que questionamos aos sujeitos entrevistados sobre a possibilidade de uso das TICs em suas próprias práticas pedagógicas neste período em diante caracterizado como o pós-pandemia. A seguir podemos visualizar o gráfico com os dados obtidos.

Figura 15 - O Uso das TICs no Pós-Pandemia



Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que a maioria dos sujeitos entrevistados (80%) alegaram que continuam utilizando as TICs no período atual em que todos já voltaram com as aulas presenciais. Muitos sujeitos alegaram inclusive que desde o fim do modelo remoto e retorno do presencial continuaram utilizando algumas ferramentas como o *WhatsApp*.

“Sim, com certeza. [...] Eu já faço uso, por exemplo, às vezes eu faço alguma atividade bem interativa com eles, com o celular já que hoje eles disponibilizam, caixinha de som, hoje eu ando com uma dentro da minha bolsa para trabalhar mais a questão da música, né. [...] Como hoje eles já tem mais habilidade com a tecnologia, às vezes eu faço aula pelo *Meet*, uma aula de reforço uma vez que eles estão precisando, aí eu marco uma aula ou duas no mês para trabalhar a leitura, produção textual e também o *WhatsApp* permaneceu. A gente usa bastante hoje, muito mais que antes com eles.”

Outros sujeitos também relatam a continuidade no uso das TICs em suas práticas mesmo após a retomada ao modelo totalmente presencial.

“Elas são úteis e a gente continua utilizando os grupos de *WhatsApp*. [...] Mas eu continuo utilizando ainda a ideia de formulários, de alguns questionários que a gente pode fazer por outras ferramentas que não somente o quadro ali escrevendo, né.”

Anteriormente, quando questionamos os sujeitos sobre suas percepções quanto a alguma mudança positiva, vimos que alguns alegaram a gama de possibilidades que as ferramentas tecnológicas dispõem e possibilitam para as suas atividades docentes. Nesse momento, vimos que, além dessa nova percepção os docentes continuam utilizando essas ferramentas em suas práticas pedagógicas mesmo sem a obrigatoriedade que foi imposta pela pandemia.

A partir dos relatos acima, há evidências que, de fato, esses sujeitos continuam utilizando algumas ferramentas no cotidiano de suas práticas, algumas mais que outras. O *Google Meet*, por exemplo, que era usado cotidianamente como o instrumento de ministrar as aulas, trocar conhecimentos e saberes com os alunos tais quais eram feitos anteriormente, agora não é mais tão utilizado, deixando-o apenas para quando houver a necessidade de uma aula de reforço.

Agora, observamos a ascensão com mais frequência do uso de outras tecnologias como o aplicativo de celular *WhatsApp*. Observamos anteriormente neste capítulo como essa ferramenta foi usada durante a pandemia devido a todas as possibilidades de uso que fornece, mas convertida para a dinâmica e contexto da prática pedagógica. Suas funcionalidades são tão amplas que abarcam inúmeras atividades que compõem o exercício escolar, mas, de uma forma mais rápida, dinâmica e interativa como através do compartilhamento de mensagens instantâneas, de fotos, vídeos, áudios etc. Um dos sujeitos entrevistados descreve o uso que o faz o aplicativo já no período pós-pandemia:

“Nós continuamos usando os grupos (de *WhatsApp*) [...] das turmas. Então quando há seminários da disciplina que eu leciono, nós postamos. Quando há assim, a necessidade de se trazer um material “pessoal tragam isso”. [...] Atividades que são postadas, tira dúvidas.”

Assim, é notório que o *WhatsApp* continua a serviço da prática docente, uma vez que os docentes o utilizam para organizar seminários, divulgar as atividades que são realizadas em sala ou em casa, solicitar determinados materiais escolares para uma atividade, tirando dúvidas de pais e alunos, compartilhando com estes, suas notas, *feedbacks*, encaminhamento de avaliações individuais e em grupos etc.

Para além do aplicativo, o *Google Meet* e plataformas de videoconferência similares também continuam sendo utilizadas na perspectiva de tirar dúvidas de alunos como também de aulas de reforço para aqueles que estão com alguma dificuldade, algum déficit de aprendizagem como os próprios sujeitos entrevistados apontaram que houve, devido à pandemia, organização

de alguma atividade individual ou em grupos, entre outras atividades mediadas pelas plataformas em questão.

Além destes, o *Google Forms* também foi apontado pelos sujeitos como uma ferramenta muito adaptável à prática pedagógica, com bastante aderência docente e discente e que facilita os processos de avaliação e *feedback* dos alunos, sendo citada pelos próprios como uma das TICs que continuam utilizando mesmo com a retomada ao modelo presencial.

Nota-se que, diante da facilidade de uso da ferramenta em que as perguntas e respostas corretas são pré-selecionadas pelo docente e emitem o resultado de forma instantânea, o *Google Forms* surge como uma ferramenta didática e de usabilidade acessível para todos, sendo destacada pelos docentes como mais uma a ser continuada na prática docente pós-pandemia.

Outros *sites* e aplicativos anteriormente mencionados pelos docentes que a usaram durante a pandemia novamente são apontados nesse momento da entrevista como também usados ou com potencial chance de uso no período pós-pandemia tal como o *Kahoot!*, o *Padlet* e o *Classroom*. Os dois primeiros, respectivamente, são apontados por alguns sujeitos como ferramentas que continuam usando em suas práticas após a retomada ao modelo presencial. Um dos sujeitos entrevistados aponta para o uso do *Kahoot!* em uma versão adaptada para a sala de aula sem que haja a necessidade de *internet*, enquanto o *Padlet* como uma atividade extraclasse.

“Eu ainda utilizo muito o *Forms*, eu ainda utilizo o *Kahoot!*, utilizo muito aplicativo com o *Canva*, peço para os meninos fazerem pesquisas de poemas e publicarem no *Padlet*, eu ainda utilizo com frequência.”

Os sujeitos entrevistados também apontam as pesquisas *online* durante a aula e extraclasse como um outro recurso que continuam utilizando em decorrência da pandemia. Pelo fato de que muitos alunos passaram a adquirir telefones durante a pandemia e os levam para a sala de aula, os professores passaram a usar dessa ferramenta em benefício próprio.

Vimos, no primeiro capítulo da dissertação, que o celular sempre foi banido das salas de aula, agora, acompanhamos essa tecnologia ser incentivada pelos docentes a ser usada durante a aula ou após para uma pesquisa, um exercício, um *quiz* através do *WhatsApp*, entre outras atividades individualmente ou em grupo, de modo que possa abranger os alunos que porventura ainda não dispõem ou não puderam levar à escola o celular.

Nota-se que mesmo com a retomada ao modelo 100% presencial, sem a obrigatoriedade do uso das TICs devido ao fim da pandemia, os docentes optaram por continuar utilizando essas ferramentas por encontrarem nelas meios que facilitam seus processos de ensino e aprendizagem, que dinamizam a prática docente e possibilitam uma participação e interação maior a partir dos alunos, uma vez que estes se sentem mais conectados com a escola por esta estar conectada com suas realidades.

A partir dos relatos dos sujeitos, nota-se que muitos deles estão usando as TICs em uma perspectiva de aula invertida, metodologia característica do ensino híbrido, abordada no primeiro capítulo desta dissertação.

“[...] Eu tenho o grupo no *WhatsApp* de cada turma dessa [...] E ainda hoje a gente manda. [...] É chamada a aula [...] híbrida, que mistura presencial com (virtual). [...] Eu faço uma atividade, um exercício, sabe? Aí [...] quando não tinha esse recurso, eu tinha que copiar no quadro, perdia tempo, assim não, por exemplo, assim eu mando a tarefa, mando a resposta à noite pra eles e no outro dia eu vou só comentar, eu não fico mais copiando no quadro, eu simplesmente vou debater .”

Como dito acima, no primeiro capítulo da dissertação, pudemos discutir sobre as características do ensino híbrido, da aula invertida, modelo que compõe as metodologias ativas, e a partir do relato acima exposto, percebe-se que essas metodologias estão fazendo parte do cotidiano das escolas de rede pública. Os professores se apropriaram da tecnologia e seus benefícios para a escola e a utilizam de modo eficaz.

O sujeito acima enfatiza que trabalha a partir da perspectiva da aula invertida, compartilhando previamente com os alunos textos, vídeos, documentários, atividades, etc., para que os alunos absorvam esse material antes da aula, em qualquer horário que lhes cabem e a partir do dispositivo (celular, computador ou *tablet*) que eles tenham acesso para que o tempo determinado para as aulas presenciais seja voltado exclusivamente para o debate, para o esclarecimento de dúvidas e para novas atividades mais dinâmicas e interativas.

Nota-se como o sujeito em questão ultrapassou os limites do quadro branco e do giz, do tempo limite de aula padronizada e pré-estabelecida, ampliando o potencial de ensino e aprendizagem de sua própria prática pedagógica que são características do modelo de ensino híbrido, permeado pela metodologia da aula ativa aliada as tecnologias de informação e comunicação que ambos, alunos e professores dispõem.

Outro sujeito entrevistado também relata sua experiência com o ensino híbrido e a metodologia da aula invertida, junto com atividades em sala com o celular dos próprios alunos:

“[...] Hoje mesmo eu coloquei tarefas no *WhatsApp* para que hoje a tarde, na própria sala de aula a gente trabalhasse. Então eu liberei o celular durante a aula, e eles pesquisaram o conteúdo que foi colocado na aula de hoje e junto a gente trabalhou.”

Assim, a realidade da escola pública com a retomada ao modelo presencial está mais caracterizada pelo modelo do ensino híbrido, que mescla tanto aulas presenciais quanto aulas *Online* através das aulas de reforço pelas plataformas de videoconferência, quanto através das atividades extraclasse ou as atividades previamente enviadas antes da aula a fim de serem discutidas e debatidas durante o tempo da aula.

É perceptível que o modelo híbrido, a aula invertida e as metodologias ativas aliadas aos recursos digitais continuam fazendo parte do contexto da sala de aula mesmo com a retomada do modelo presencial e o fim da obrigatoriedade das aulas remotas. É evidente que os alunos se sentem mais engajados e motivados a participar das aulas quando estas possuem dinâmicas e atividades ligadas ao uso das TICs como o aparelho celular.

Diante de alunos com um universo tecnológico no bolso (o celular), os docentes estão cada vez mais ligados à realidade de sua clientela, adaptando-se a sua realidade e reconhecendo que as TICs chegaram para ficar. Os docentes também encontraram nas TICs um meio de suprir algumas deficiências como a possibilidade de indisponibilidade para uma aula presencial, uma vez que através das tecnologias digitais eles poderiam gravar uma aula, preparar uma atividade no *Google Forms* e encaminhar para eles durante o período da aula.

Contudo, a partir do gráfico 5, 20% dos sujeitos entrevistados apontaram para o desuso das TICs em suas práticas pedagógicas no período pós ensino remoto, alegando dificuldades de manuseio com as ferramentas e as deficiências financeiras dos alunos.

“Se for necessário eu usaria as aulas pelo *Meet*. [...] Porque no momento a gente não está utilizando [...] Se houver algum projeto, alguma necessidade eu usarei, mas assim, de imediato, não.”

Nota-se, a partir do relato acima, que o sujeito entrevistado em questão se pré-dispõe a utilizar as TICs nesse período pós pandemia, mas apenas condicionado em detrimento de

alguma necessidade ou circunstância adversa, não demonstrando nenhum interesse com o uso das ferramentas pelo puro potencial que elas possuem.

Mesmo com o advento da pandemia e a obrigatoriedade do uso das TICs, notamos que alguns sujeitos ainda sentem muita dificuldade para com o uso dessas ferramentas e por mais que a vejam como um recurso útil a prática pedagógica, ainda optam por não usar.

De fato, as deficiências financeiras dos alunos podem ainda permanecer, mas através dos relatos dos sujeitos, notamos que houve um avanço significativo em detrimento das aulas remotas. Sendo assim, o número de alunos que hoje possuem um celular ou aparelho similar é maior que antes da pandemia. Portanto, justificar a descontinuidade do uso das TICs no pós-pandemia pela falta de recursos por parte dos alunos não é justificável. Mesmo em turmas com quantitativo de alunos sem celular, atividades em grupos podem ser desenvolvidas entre estes e os alunos que possuem, assim nenhum aluno será excluído.

Um dado a ser considerado é que parte desses sujeitos (13,33%) estão com a aposentadoria iminente consoante ao que relataram durante a entrevista. Em razão disso, estes podem optar por não se especializar ou adaptar a prática pedagógica frente as TICs por requerer um tempo de planejamento que eles porventura podem não ter mais.

De toda forma, verifica-se que um número significativo de sujeitos não apenas considera utilizar as TICs em suas práticas pedagógicas pós ensino remoto emergencial, como de fato já as utilizam em diversas circunstâncias e através de múltiplas ferramentas e plataformas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TICs fazem parte do cotidiano de todos os profissionais e em todos os espaços, sendo inevitável ao trabalho, uma vez que elas possuem diversas características como a de agilizar os processos, facilitar outros e no caso da educação, de mediação, uma vez que os próprios estudantes já estão cada vez mais conectados com a *internet* através das redes sociais, aplicativos de comunicação, mesmo que em essência para lazer e entretenimento.

Com base nos capítulos teóricos expostos nesta dissertação, fica observável como as tecnologias de informação e comunicação estão hoje essencialmente ubíquas à realidade social, permeando todos os espaços e ambientes com diversas finalidades e propósitos e que seu avanço e desenvolvimento cresce em uma escala vertiginosa, haja vista que muitos países, em especial, os asiáticos, investem e exportam para outras regiões como o Brasil, inúmeras tecnologias diversificadas.

Hoje, temos acesso com muita facilidade a uma gama de TICs que nos auxiliam em todas as nossas atividades diárias, desde as mais simples como a limpeza do chão da casa que hoje pode ser feita por um minirobô a atividades mais complexas, muitas vezes ligada as atividades laborais em que *softwares* de computador são capazes de produzir e analisar centenas de milhares de dados simultaneamente.

A escola, por sua vez, durante muitos anos, evitou a inserção das TICs no contexto de sala de aula, muito embora já trabalhasse com elas em suas rotinas administrativas e pedagógicas que antecedem a sala de aula, como através da pesquisa, do desenvolvimento dos planos de curso etc. Porém, essa mesma tecnologia aliada a uma prática pedagógica pensada, planejada e previamente organizada foi, por muito tempo, negligenciada.

Em contrapartida, foi se tornando comum, cada vez mais, os estudantes com acesso a determinadas ferramentas tecnológicas, especialmente um *smartphone* e, em casa, um computador, um *tablet* e outras ferramentas. Neste sentido, por que não as usar em benefício próprio? Por que impedir e inibir o seu uso através, muitas vezes, de leis municipais que banem essas ferramentas da escola, quando poderíamos utilizá-las em nossa própria prática pedagógica, aliada aos processos de ensino e aprendizagem de modo pedagógico e educativo, promovendo um ensino mais dinâmico e interativo, ligado à realidade do próprio estudante?

No primeiro capítulo desta dissertação, vimos como a escola sempre apresentou resistência frente às tecnologias ao longo dos anos. Hoje, passado o período de pandemia, mesmo com as características emergenciais e as dificuldades que foram geradas, os docentes veem que as TICs são algo que se farão cada vez mais presentes em suas realidades em sala de aula e pretendem se preparar para lidar com esse novo contexto. Assim, apesar da resistência, encontramos hoje um avanço na aceitação das TICs.

A pandemia da COVID-19 obrigou esses sujeitos a se adaptarem ao meio, a se adaptarem a uma nova realidade nunca imaginada antes. Uma realidade caótica, insegura e assustadora em que, diariamente, víamos o número de infectados e de mortos crescerem de maneira exponencial. Mas também vimos os nossos docentes enfrentarem diariamente essas dificuldades, no exercício de seu fazer como formadores de sujeitos: levar uma educação de qualidade para aqueles que dependem da escola, mesmo em circunstâncias tão adversas.

Vimos, neste estudo, que diversos autores apontam sobre a necessidade de a escola adaptar-se a essa realidade tecnológica, abarcar para seu interior as ferramentas tecnológicas que os alunos já possuem e redirecionar seu uso em um sentido mais didático, diversificado e pedagógico.

Através do estudo de caso, observamos que 100% dos sujeitos entrevistados, agora, compactuam com esta mesma visão e sentem-se motivados diante das possibilidades de uso que as TICs podem proporcionar em suas práticas de ensino, em seus processos pedagógicos e até mesmo em suas atividades que antecedem a aula como no desenvolvimento do planejamento e avaliação da aula.

Reconhecer o potencial que as tecnologias digitais e pedagógicas possuem é um passo fundamental para uma renovação nos processos pedagógicos de modo a incluir, no cotidiano das aulas, atividades de classe e extraclasse que envolvam a tecnologia que já está na palma da mão dos alunos e dos professores, utilizando a *internet* que as próprias instituições já dispõem.

Além disso, podemos concluir que a importância e o incentivo à formação continuada dos docentes também são aspectos de significativa importância. Através da análise dos dados realizadas nas entrevistas, ficou observado que muitos docentes não dispunham de tempo e oportunidade para especializarem-se em campos de conhecimento que eles próprios reconhecem como importantes e fundamentais para suas práticas de ensino.

Vimos que a maior dificuldade pessoal apontada pelos docentes frente à utilização das TICs em sala de aula antes e durante a pandemia foi justamente a falta de conhecimento e habilidade acerca das ferramentas que lhes estavam sendo impostas a utilizar.

A formação continuada e a especialização em áreas do conhecimento que abrangem a globalização dos processos pedagógicos são fundamentais para suprir essas dificuldades que lhes foram impostas e que mesmo antes da pandemia já existiam. Assim, através da continuidade dos estudos, da pesquisa, nossos docentes podem desenvolverem-se de modo a conseguir suprir essas lacunas e se prepararem diante de possíveis adversidades que possam surgir em seu cotidiano.

Porém, independente da formação em caráter formal ter existido ou vir a existir no futuro, a informalidade pode suprir determinadas demandas que vão surgindo no contexto da sala de aula, ou ao menos minimizar a ausência de uma formação formal, cabendo, ao corpo docente, a busca por esses conhecimentos independentes de uma ordem vertical na escala laboral.

Para que haja uma formação continuada, é preciso mais do que vontade própria. Esses docentes precisam dispor de tempo, oportunidades e incentivos. Muitos trabalham em mais de uma escola e alguns em mais de um município a fim de complementar a renda e conseguir ter uma vida mais digna e menos dificultosa economicamente. Diante disso, conciliar a atividade decente e uma especialização requer tempo e recursos financeiros, algo que muitos não possuem.

Além disso, observamos que muitos programas de pós-graduação em nível público e privado possuem ofertas para aqueles que já atuam na educação básica, mas, devido à alta carga horária, à disponibilidade de tempo para a participação das aulas, realização de atividades, pesquisas para trabalhos e afins, a qualificação docente em nível *stricto sensu*, por exemplo, é deixada de lado. Ressalte-se que o número de vagas em cursos de pós-graduação é reduzido, a concessão de bolsas de estudo é limitada. Sendo assim, para aqueles que já possuem vínculo de efetivo na educação básica, ausentar-se da atividade para qualificação acaba não sendo tão atrativo. Registre-se que muitos dos docentes entrevistados possuem apenas uma especialização, são efetivos em seus cargos e reconhecem que realizar uma pós-graduação se faz necessário, sentem a necessidade e alguns afirmaram que procurarão fazer posteriormente, mas ainda encontram barreiras para tal.

A disponibilidade de tempo pode ser um empecilho para alguns, mas existem outras opções tão viáveis quanto como o ensino EaD que vem se expandindo significativamente no nosso país, em especial durante o advento da pandemia, portanto, pode ser uma alternativa para aqueles docentes que possuem o tempo livre reduzido.

Outra opção que também pode ser viável são cursos mais rápidos como oficinas e treinamentos mais práticos direcionados ao uso das TICs em sala de aula. Inclusive, durante as entrevistas enquanto uma parcela de 40% afirmou interesse em uma pós-graduação, 100% dos sujeitos entrevistados afirmaram interesse em formação mais rápida para com as TICs.

Nesse momento da entrevista, verificou-se que os 40% que informaram não ter interesse em uma pós-graduação na área, um curso de especialização, deu-se, como justificativas, questões como a falta de tempo e que a preferência a cursos mais práticos, menos teóricos, como encontros, tutorias e tutoriais, oficinas pedagógicas, reuniões entre os docentes e a secretaria etc., seriam de muita valia e aprendizagem para eles nesse contexto.

Ficou perceptível, através das entrevistas, que determinadas dificuldades que os docentes tiveram durante o ERE foram solucionadas através de ações na própria experiência vivida, ou seja, a experiência na prática também ocasionou aprendizagem efetiva para esses sujeitos sobre aquilo que antes, alguns poderiam ter receio ou dúvidas.

Além disso, os órgãos responsáveis devem fornecer subsídios para os docentes encontrarem meios de atualizar suas próprias práticas pedagógicas, fornecendo condições de carga horária reduzida ou até mesmo a liberação total para essa jornada de reciclagem profissional, assim como fornecer os cursos através das próprias Secretarias de Educação, evitando que estes sujeitos precisem recorrer a instituições particulares, que muitas vezes cobram preços exorbitantes.

Outrossim, durante a pandemia, vimos um aumento significativo nos preços dos eletrônicos e muitos dos sujeitos docentes (e até discentes) precisaram fazer a aquisição de determinados equipamentos para continuarem suas práticas pedagógicas sem o menor auxílio governamental para tal. Acreditamos que se faz necessário que haja um programa em nível federal que facilite a aquisição de equipamentos para os docentes, haja vista que muitos dos sujeitos entrevistados alegaram dificuldades econômicas durante a pandemia e precisaram fazer verdadeiros malabarismos para adquirir certas ferramentas. Igualmente, essas mesmas ferramentas também possuem vida útil limitada. Sendo assim, danificam-se com facilidade sendo necessário repor peças ou até mesmo todo o material como fizeram durante a pandemia.

No Brasil, os impostos que podem incidir na venda de eletrônicos como *notebooks* incluem o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados), PIS (Programa de Integração Social) e COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), entre outros. Além disso, há também o imposto de importação, que é cobrado sobre os produtos importados. Em geral, estima-se que a carga tributária total sobre um *notebook* no Brasil pode chegar a 40% ou mais do preço final do produto. É quase a metade do valor. Sendo assim, a redução desses impostos poderia contribuir de forma significativa para que os docentes (e até discentes) possam adquirir tal eletrônico que possui grande utilidade na prática.

Do mesmo modo, a essa aquisição dos equipamentos necessários para uma ação pedagógica permeada pelas tecnológicas digitais após uma formação adequada, nota-se, através desta pesquisa, um aumento significativo da participação dos discentes nas aulas remotas. Isso se dá justamente pelo uso dos aparelhos eletrônicos que eles comumente já utilizavam antes da pandemia como o celular e o computador, aliados à prática pedagógica dos docentes que utilizavam de recursos audiovisuais como vídeos e filmes, jogos, dinâmicas interativas e participativas no mundo virtual etc.

Essa interatividade digital através dos recursos virtuais como o *Kahoot!*, mapas mentais, e outros aplicativos e jogos expostos pelos docentes entrevistados, proporcionam aos alunos uma aprendizagem mais fluída, dinâmica, participativa, interativa que muitas vezes não são possíveis durante as aulas presenciais. Com o auxílio dessas ferramentas em uma educação híbrida, a aprendizagem dos alunos pode crescer significativamente, pois eles interagem melhor quando conectados a uma rede virtual. E isso ficou claro até mesmo para aqueles docentes que não conheciam as TICs antes da pandemia.

Além disso, se faz necessária a reestruturação dos laboratórios de informática nas duas escolas, especialmente da escola A que não dispõe desse espaço. Há a necessidade de inserção de *internet* em ambas as instituições não apenas para a administração, mas para os alunos, de modo controlado e assistido pelos docentes para a realização de atividades no mundo virtual, haja vista que, com este estudo, ficou claro que os discentes se sentem mais confortáveis e seguros em participar das atividades realizadas em plataformas virtuais como *Facebook*, *Google Classroom*, e outras.

Também os próprios docentes reconhecem que as TICs podem proporcionar uma mudança significativa em suas práticas, pois elas possibilitam uma gama de diversidades de

atividades, de interatividade, de participação pois atendem a diversas áreas cognitivas dos alunos e áreas de conhecimento, abrangendo todas as disciplinas sem exceção.

É notório que os demais profissionais da educação reconhecem e compreendem que não é mais cabível negligenciar as TICs. Elas estão cada vez mais ubíquas à atividade humana e, devido ao avanço tecnológico, possuem cada vez mais formas e formatos diferenciados e seu acesso é cada vez mais facilitado, aumentando seu alcance espacial através da diversidade de ferramentas disponíveis na *web* tanto para computador quanto para celular.

Ferramentas digitais como o tão popular *Google Forms* podem ser utilizadas aliadas à prática pedagógica dos docentes, uma vez que os alunos podem respondê-los no laboratório de informática da própria escola e aqui reafirmamos a importância da reativação e ampliação desses espaços, uma vez que no final do dia letivo ou da aula, os alunos podem ir até lá fazer as atividades complementares.

Esse exemplo está posto uma vez que ficou concluído através desta dissertação uma posição afirmativa frente à questão norteadora que a embasou. Posta no capítulo introdutório, esta pesquisa possuía como pergunta norteadora verificar se, passado o período de pandemia, independentemente do nível de domínio tecnológico que os docentes possuíam, com a retomada do modelo presencial, os professores continuariam utilizando as ferramentas tecnológicas em suas práticas. Assim, concluiu-se que sim, pois, mesmo neste período de pós-pandemia, com a retomada para o modelo totalmente presencial, os docentes continuam utilizando tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, a exemplo do *WhatsApp* utilizado para o compartilhamento de atividade extraclasse, troca de informação, de esclarecimento de dúvidas, repasse de notas e comunicados aos pais dos alunos, alinhamento de atividades em grupos no próprio aplicativo e outras.

Após a pandemia, os docentes passaram a ver as TICs com outra perspectiva, encarando-a como uma aliada em seus processos pedagógicos e não como inimiga. Como uma ferramenta que, quando bem planejada e preparada, pode proporcionar uma aprendizagem potencializadora, significativa, interativa e conectada com a realidade dos próprios alunos. Vimos também a popularização entre os docentes da aula híbrida e da sala de aula virtual, metodologias ativas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e possibilitam uma aprendizagem ainda mais rica.

Assim, percebe-se, notoriamente, uma mudança significativa nos paradigmas do modelo de escola pública, uma vez que as aulas tradicionais limitadas exclusivamente ao uso do livro

didático impresso, do quadro e do giz têm ficado cada vez mais obsoletas e a inserção das tecnologias digitais, especialmente do celular, tem encontrado significativo espaço na sala de aula.

No que tange aos planos de curso dos docentes, nota-se, nesse momento, que os sujeitos buscaram primeiramente adaptar os planos de modo a incluir as principais mudanças que ocorreram, como a inserção das plataformas de videoconferência, a utilização dos recursos tecnológicos como *notebooks* e ferramentas digitais, como videoaula, *sites* específicos ao conteúdo ou disciplina lecionados, assim como a priorização da fala dos sujeitos quando falam sobre o uso dos debates em sala.

Observamos essas adaptações em seus planos mais pela perspectiva da imposição verticalizada do que, propriamente, pela compreensão dos sujeitos que se fazia realmente necessária essa mudança. Esse nosso pensamento está ligado essencialmente às falas dos próprios entrevistados, quando todos afirmam que foi solicitado pela Secretaria que os planos fossem alterados antes de serem enviados na plataforma de registro. Não houve uma única fala em que o próprio sujeito alegasse ter notado que seria preciso adaptar os planos e assim o fez, ou seja, todas as falas estavam justificadas pelas demandas solicitadas ou impostas por algum indivíduo em escala superior.

Nota-se que os docentes ainda precisam compreender que os planos de curso são peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Ele é mais do que um documento, é uma bússola, um norte que o docente deve seguir e a qual sua prática pedagógica deve estar pautada. Por mais que sejam feitas mudanças imprevistas no decorrer das aulas, uma vez que a dinâmica escolar favorece imprevistos, ainda assim, o plano deve ser nosso guia enquanto profissionais da educação. Observamos que os planos estavam mais impregnados na mente do docente do propriamente no papel.

Além disso, observa-se que a percepção dos docentes frente às questões emocionais que envolvem a si próprios e seus respectivos alunos. Aqui, cabe lembrar que, durante a pandemia, houve a inserção de um componente curricular voltado às questões emocionais dos próprios alunos como vimos no segundo capítulo da dissertação. Diante disso, os docentes apontaram sobre como buscaram adaptar seus planos de modo a abarcar a realidade dos alunos e fazê-los interagir e participar de forma mais ativa.

Todos os sujeitos entrevistados sempre buscaram em suas aulas possibilitar uma abertura para a fala dos próprios alunos, incentivando-os a interagir e participar da aula através da voz, do *chat* e até mesmo com as câmeras.

Essa ação está posta de modo que o docente pudesse minimamente compreender não apenas as situações de déficit de aprendizagem dos alunos, as dificuldades que poderiam ter em relação ao conteúdo aplicado, mas também analisar as possíveis complicações psicológicas e emocionais que os estudantes poderiam vivenciar devido ao distanciamento físico.

A educação socioemocional é fundamental em todas as idades. A disciplina em questão, introduzida nestas escolas antes e pós-pandemia, reflete o interesse das instituições em proporcionar aos estudantes formas de lidar com as próprias emoções. Aqui cabe ressaltar que a escola A também dispõe de um psicólogo em caráter de estágio, já no período de pós-pandemia, estando, portanto, disponível para atendimento.

De um modo geral, no que diz respeito à prática pedagógica, a pesquisa aqui proposta conclui de forma positiva a inserção das TICs no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia e em seu pós-pandemia também. Observamos que os docentes agora estão mais adaptados e informatizados frente às TICs, uma vez que possuem melhor domínio sobre elas e agora afirmam que as utilizarão mesmo sem a obrigatoriedade.

Todavia, ressaltamos que urge a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão digital dos alunos e professores da rede pública, haja vista que, durante a pandemia, todos enfrentaram inúmeras dificuldades frente à aquisição de eletrônicos, ao acesso à *internet*, bem como ao manuseio de ferramentas digitais. Sabe-se que a implementação e permanência de programas e políticas ligadas a essa realidade, promovendo a inserção de mais laboratórios de informática nas escolas e capacitação para os docentes já foram tentados algumas vezes ao longo dos anos. Aqui, nota-se que a questão é mais local, a de que estes sujeitos percebam o contexto tecnológico no qual estão inseridos, do que propriamente uma imposição advinda em escala vertical. A experiência com o ERE apontou soluções muito mais práticas e simples do que as teorias educacionais discursam como observado nos relatos dos próprios sujeitos.

Com isso, observamos que todas as tentativas anteriores não preparam os docentes para um momento como esse, foi o próprio ERE que gerou um ganho que foi idealizado, mas jamais alcançado. Enfatizamos que as TICs contribuem de maneira eficiente nos processos pedagógicos, como mediadora desses, mas se faz imperativo que os docentes possuam os conhecimentos necessários para tal e que a escola disponha de material necessário.

Assim, esta pesquisa reitera sua importância pedagógica e social no atual conjunto de uso de diferentes tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, colaborando com os docentes da educação básica no que se refere ao conhecimento de possibilidades pedagógicas que as TICs possuem para o desenvolvimento globalizado do sujeito educando.

Além disso, esta pesquisa contribui para os docentes nortear e embasarem a análise das tecnologias digitais, a compreenderem as possibilidades de uso a serem incorporadas em sua prática pedagógica, como também contribuir com a comunidade acadêmica ao abordar um tema recente e pouco explorado nas produções acadêmicas, fomentando estudos e discussões, envolvendo o desenvolvimento da prática pedagógica por meio das TICs.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- APPENZELLER, Simone et al. . Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 44, supl. 1, e155, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712020000500201&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 abr. 2023. Epub 24-Set-2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>.
- BACICH, L; NETO, A. T; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. 1.ed. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARRETO, A. C. F; ROCHA, D. S. COVID-19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES INSS 2675-1291 – DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>. **Revista Encantar** – Educação, Cultura e Sociedade – BBC. Coronavírus: após resistir à ideia, governo anuncia adiamento do Enem por conta da pandemia. 2020. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil/52748042>. Acesso em: 01 de junho de 2020.
- BEGHELLI, R. L. M. **A fenomenologia hermenêutica enquanto metodologia de pesquisa**. DM (mestrado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora.
- BENETI, M. **A importância da formação continuada**. 1. ed. Guarujá-SP: Editora Científica Digital, 2022. v. 1. 24p.
- BEZERRA, J. C. C; BRITO, S. de O. Redes Sociais como ferramenta pedagógica: O caso do projeto e-Jovem. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 2013, Salvador, Bahia. Anais... Salvador: ABED, 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **Contre-feux**. Paris: Raisons d'Agir, 1998.
- BRASIL. Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da União**. 22 out. 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 13 de julho de 2020. **Orientações Educacionais para a Realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia**. Brasília: Ministério da Educação, 2020a
- BRASIL. Parecer CNE/11/2020 - **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. Brasília: MEC, 2020b. BRASIL.
- BRASIL; MEC; CNE. Resolução n. 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos

sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. 2020. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16 de março de 2023.

CAMARGO, F. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido** / Fausto Camargo, Thuinie Daros. – Porto Alegre: Penso, 2022.

CARDOSO, B. B. A implementação do Auxílio Emergencial como medida excepcional de proteção social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 54, n. 4, p. 1052–1063, 2020. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81902>. Acesso em: 6 abr. 2023.

CARVALHO, A. V. G; DA CUNHA, M. R; QUIALA, R. F. **O ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar?**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, pp. 77-96. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia

CARVALHO, C. P. de; BARBIERI, M. R. **Formação de Professor em tempos de Informática**. Revista do Professor, São Paulo-SP, julho, 1998, p. 22-24.

CIPRIANI, F. M; MOREIRA, A. F. B; CORRÊA, C. C. M. Políticas, currículo e práticas docentes: os impactos postos pela Covid-19 no contexto escolar. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 63, p. 452-465, dez. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53310>>. Acesso em: 02 de março de 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2020.53310>.

COLL, C; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas formas, novos conceitos, novos cenários, novas finalidades. In COLL, C; MONEREO, C. (Orgs), **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação** (N. Freitas, Trad., pp. 289-310). Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLTRO, A. **A Fenomenologia: Um enfoque metodológico para Além da Modernidade**. Caderno de pesquisa em Administração. São Paulo, v. 1 Nº 11, 1º TRIM./2000.

COSTA, K. A. S. Da; **EAD, ENSINO HÍBRIDO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS**. 2020. Disponível em:
<https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/EaD-Ensino-Hibrido-e-Ensino-Didatico-Emergencial.pdf>>. Acesso em 14 de março de 2023.

COSTA, R. S; DUQUEVIZ, S. B. C; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, Set/Dez, 2015. p. 603-610. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>>. Acesso em: 10 Set. 2018.

DANTAS, G. de F. V. **Fatores que levam à resistência dos professores ao uso das TIC em sala de aula**. 2014. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de Especialização em Gestão Escolar) - Universidade de Brasília. Disponível em: <

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9232/1/2014_GloriaDeFatimaVieiraDantas.pdf>. Acesso em 16 mar. 23.

DAUHS, G. O USO DO CELULAR NA SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO E ALTERNATIVA EM PROL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE. In **Os Desafios da escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções Didático-Pedagógicas. Versão On-line, Vol II, 2013.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufrpr_geo_pdp_gerson_dauhs.pdf. Acesso em 15 jul. 22

DE ARRUDA, R. L. RESSIGNIFICAÇÕES SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO CELULAR A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 17, p. 74–81, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4774336 . Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/340>. Acesso em: 14 mar. 2023.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2017.

FERRAZ, L. da S; MARINHO, J. C. B. **As tecnologias e sua utilização desvinculada da prática pedagógica na educação infantil**. 2013. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/44365/28027>>. Acesso em 20 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 84-110

GAMEIRO, N. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. Disponível em: <<https://www.fiocruzbrasil.br/fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>>. Acesso em 13 de agosto de 2020.

GARCIA, R. L; ESTEBAN, M. T; SERPA, A. **Saberes cotidianos em diálogo**. Rio de janeiro: De Petrus, 2015.

GEFAELL, C. V. **Neoliberalismo leva à morte as pessoas que não são lucrativas**. (Por Gilson Camargo). Tradução: Clarinda Glock. 03 jun. 2019. Disponível em:

<https://www.extraclasse.org.br/politica/2019/06/necropolitica-pesadelo-neoliberal/>. Acesso em 04 de setembro de 2022.

GUARABIRA. Decreto n. 209/2022. Dispõe sobre as medidas temporárias e emergenciais para enfrentamento e prevenção de contágio causadas pela Pandemia do Coronavírus Sars-CoV-2 (COVID-19) no âmbito do Município de Guarabira/PB. **Diário Oficial do Município de Guarabira**, 12 abr. 2022.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**. São Paulo: Penso, 2017.

IAHNKE, S. L. P; BOTELHO, S. S. da C; OLIVEIRA, R. R; DOS SANTOS, R. A. P; CARVALHO, J. T. **Educação Ubíqua: a tecnologia dando suporte ao processo de ensino-aprendizagem em qualquer lugar, em qualquer instante**. Rio Grande do Sul: Rio Grande: FURG

JAMIL, G. L; NEVES, J. T. R. **A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da informação**. Perspectiva em Ciência da Informação. Belo Horizonte, Vol. 5, nº 1, p. 41-53, jan.\jun. 2000. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/11>>. Acesso em 15 mar. 2018.

KELLER-FRANCO, E; MASSETO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, v. 5, n. 2, p. 3-21, 2012. Disponível em <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/377>>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

KENSKY, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Universidade de São Paulo, Novembro/2008. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em 15 jul. 2022.

KUKULSKA-HULME, A. **Mobile usability in educational contexts: What have we learnt**. International Review of Research in Open and Distance Learning, v. 8, n.2, 2012.. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/356>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (orgs.) **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA DE ARRUDA, R. **RESSIGNIFICAÇÕES SOBRE O USO PEDAGÓGICO DO CELULAR A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 6, n. 17, p. 74–81, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4774336 . Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/340>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LIRA, J. **Reflexões sobre a formação docente no contexto pandêmico atual: desafios da prática**. Blog e-docente. Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/blog/educacao/reflexoes-sobre-a-formacao-docente-na-pandemia/#:~:text=O%20ensino%20remoto%20e%20o,virtual%2C%20possuem%20suas%20características%20próprias>>. Acesso em 8 de setembro de 2022.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARTINELLI, S. C; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 13-21, jan/abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/sWx4FL7TtkYysW5M6sGWKKC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 22.

MARTINS, G. A. **Epistemologia da pesquisa em administração**. Tese (Livre Docência), Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994, 110p.

MARTINS, J. M; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989.

MESQUITA, N. M. da C; SANTOS, T. F. A. M. dos. Desigualdade social e a educação escolar pública paraense no contexto da covid-19. *In: SOUSA, R; QUEIROZ, L. M. G. Q. Educação Pública na Pandemia do Coronavírus*. Curitiba: CRV, 2020.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2022.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. Ed. Ver. Anual. Campinas: Papirus, 2013.

MOSCHKOVICH, M. **O mundo está queimando, o capital também, e isso é bom, mas não para vocês**. Blog Boitempo, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/27/o-mundo-esta-queimando-o-capital-tambem-e-isso-e-bom-mas-nao-para-voce/>. Acesso em 04 de setembro de 2022.

NÓVOA, A. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**, n. 154, p. 23, ago. 2002.

O CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?: Uma introdução à teoria dos híbridos**. Eua: Clayton Christensen Institute, 2013. p. 43. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/7517/4651>>. Acesso em 07/06/2022.

PARAÍBA. Decreto n. 41010, de 07 de fevereiro de 2021. Estabelece o Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, 07 fev. 2021a.

PARISE, D; et al. **U-Learning – O futuro do EAD?.**" Em: Seminário Nacional de Inclusão Digital (SENID). Passo fundo – RS. (2014).

PEREIRA, M. J. A; MADUREIRA, N. L. V; SILVA, E. A. P. da. O ENSINO REMOTO: condições e contradições sobre a aprendizagem e o trabalho dos professores da educação básica. *In: SOUSA, R; QUEIROZ, L. M. G. Q. Educação Pública na Pandemia do Coronavírus*. Curitiba: CRV, 2020.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <<http://crisgorete.pbworks.com/w/file/fetch/58325978/Nativos.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2018.

RIBEIRO, L. B. B. DE T; MARDEGEN, M. E. D; RIBAS, A. L. ENSINO DOMICILIAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: O HOMESCHOOLING À LUZ DO PROJETO DE LEI N.º 2401/2019. **REGEN Revista de Gestão, Economia e Negócios**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/regen/article/view/5603>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RICHARDSON, J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org) **Pesquisa Social**. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012, p. 90 – 103.

ROCHA, M. S.; DA SILVA, Y. G.; DOS SANTOS, A. P.; NASCIMENTO, P. S.; RODRIGUES, T. dos S.; BARBOSA, V. M.; DE ANDRADE, E. N.; MARINHO, M. dos S. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários durante a pandemia do COVID-19**. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 80959–80970, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n8-352. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/34467>. Acesso em: 4 de setembro de 2022.

RODRIGUES, V. A. C; STAMPA, I. A pandemia e a “inteligência” do presidente. In: LOLE, A.; STAMPA, I.; GOMES, R. L. R. **Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia**. [s.l.], Mórula Editorial, [2020?]. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/06/ParaAlemDaQuarentena.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2022.

ROSA, R. C. Da; **A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO PROINFO EM SANTA CATARINA**. Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78970>>. Acesso em 18 mar. 2018.

SANTANA, Katiane Cardoso. **A educação socioemocional em tempos de pandemia da covid-19**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79767>>. Acesso em: 16/03/2023

SAMPAIO, T; LEVINO, N; BITTENCOURT, I. M; MONTE, M. **Ensino Remoto Emergencial na Pandemia: uma Análise a partir da Revisão Bibliométrica de Literatura**. Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada, [S. l.], v. 6, 2022. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/115>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, E. O. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1. ed. Santo Tirso, Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. O; CARVALHO, F. S. P; PIMENTEL, M. **Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura**. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 23–42, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i1.8640749. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>>. Acesso em: 8 de setembro de 2022.

SANTOS, L. M. A; ALVES, J. S. O uso do Facebook como um recurso pedagógico no ensino superior. In: **Compartilhando Saberes**, 2017, Santa Maria. 1 Encontro Compartilhando Saberes, 2017.

SANTOS, N. A; COELHO, B. F; CABRAL, M. K. F. **M-LEARNING ATRAVÉS DO WHATSAPP: UMA ANÁLISE DE RECURSOS**. Disponível em: <<https://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/jice/7jice/paper/viewFile/7725/3606>>. Acesso em 14 de março de 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Guia 01 - Governança, diagnóstico e planejamento de retomada**. João Pessoa: 2021, p. 15.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Guia 03 – Organização Pedagógica**. João Pessoa: 2021, p. 18.

SCHNEIDER, E. I; SUHR, I. R. F; ROLON, V. E. K; ALMEIDA, C. M. de. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 68–81, 2013. DOI: 10.22169/revint.v8i16.499. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/499>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, D. dos S; GOMES, CÍCERA, M. dos S; MARINHO, A. O. de O. Afefobia em Foco: filme Repulsão a partir do prisma psicanalítico. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, 2018, vol.12, n.39, p.786-795. ISSN: 1981-1179. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1028#:~:text=O%20termo%20afefobia%20representa%20aqueles,um%20simples%20aperto%20de%20mão.>>. Acesso em 06 mai. 2023.

SILVA, K. L; BRANDÃO, D. B. S. R. O subjetivo no processo de ensino-aprendizagem: uma reflexão sobre o fracasso escolar. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**, 10., 2011, Maringá. Anais eletrônicos... Maringá: UEM, 2011. Disponível em: < <https://silo.tips/download/o-subjetivo-no-processo-de-ensino-aprendizagem-uma-reflexao-sobre-o-fracasso-esc#modals>>. Acesso em 14 jul. 22.

SILVA, M. E. S; SILVA, R. A. DA; DANTAS, E. A. A tecnologia Kahoot como prática pedagógica. In: **COLÓQUIO NACIONAL E COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, 5., 2., 2019, Natal. Anais do 5º Colóquio Nacional e 2º Colóquio Internacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora. Natal: IFRN, 2019. Disponível em: < <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/wp-content/uploads/2022/01/tl2-submissao51.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, P. A; GODOY, E. A. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: FACES DAS DESIGUALDADES SOCIAIS PREEXISTENTES**. Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1656>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVA, S. M. da; ROSA, A. R. **O IMPACTO DA COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO FATOR DE PROMOÇÃO E PROTEÇÃO**. Revista Prâksis, [S. l.], v. 2, p. 189–206, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.2446. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2446>. Acesso em: 4 set. 2022.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 1 dez. 2022.

STAKE, R. **The Case Study Method in Social Inquiry**, EduaitwmlResmrchm, vol. 7, no 2, Febmary, Publ. American Educationl Research Association, 1978.

TERUYA, T. K. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TRENTIN G; REPETTO M. (Eds.). **Using network and mobile technology to bridge formal and informal learning**. Oxford: Woodhead/Chandos Publishing Limited, 2013.

VALENTE, J. A.; DE ALMEIDA, M. E. B. NARRATIVAS DIGITAIS E O ESTUDO DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 1, n. 1, p. 32-50, 27 jul. 2014.

VALENTE, J. V. (2007). Mediation. Em H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), **The Cambridge Companion to Vygotsky** (pp. 178-192). New York: Cambridge University Press.

VILAS-BOAS, M; BUZONI, D; CARNEIRO, C. **Educação na pandemia**: perspectivas sobre a realidade brasileira. 1ª.ed. Curitiba: CRV, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro De Entrevista Semiestruturada

Formação Profissional

1. Em qual curso você se formou?
2. Em qual instituição você se formou?
3. Em qual ano você se formou?
4. Você tem alguma pós graduação? Se sim, qual?
5. De 01 a 05 o quanto informatizado você se considera? Onde 01 é nada, 02 pouco, 03 relativo, 04 muito e 05 expert)
6. Durante sua graduação ou pós-graduação, você se deparou com algum componente curricular – teórico ou prático – sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação/TICs em processo de ensino e aprendizagem?

Atuação Profissional

1. Há quanto tempo você leciona? E nesta instituição?
2. Em quantos turnos você leciona?
3. Em média quantos alunos você acompanha?

Antes e durante pandemia

1. Você já conhecia as TICs antes da pandemia? Usava alguma em sua prática? Se sim, quais e para quais fins?
2. Quais dificuldades você aponta para o uso das TICs antes da pandemia?
3. Antes da pandemia você havia realizado algum curso sobre TICs? Se sim, qual.
4. Durante a pandemia você realizou algum curso sobre TICs?
5. Durante a pandemia quais TICs você precisou usar para poder ministrar suas aulas?
6. Quais as dificuldades que você aponta para o uso das TIC`s durante a pandemia?
7. Antes da pandemia você usava o laboratório de informática da escola com os alunos? Se sim, para qual fim, se não por qual motivo?
8. Você chegou a realizar algum investimento financeiro pessoal para a compra de equipamentos e materiais durante a pandemia?
9. Quando você utiliza alguma TIC, os alunos participam com mais engajamento?

O pós-pandemia

1. Se houvesse um curso de formação em TICs, seja cursos rápidos ou até mesmo uma especialização para os professores você se engajaria em participar?

2. Você consegue apontar alguma mudança positiva que a pandemia ocasionou para a escola ou para sua prática pedagógica?
3. Dentre as TICs que você utilizou durante a pandemia, alguma delas você pretende continuar usando neste período chamado de pós-pandemia?

Planos de aula

1. Você precisou adaptar seus planos de aula durante o ensino remoto emergencial?
2. Quais foram as principais adaptações nos objetivos?
3. Quais foram as principais adaptações na metodologia?
4. Quais foram as principais adaptações nos temas trabalhados?
5. Quais foram as principais nos recursos tecnológicos?