



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM ENSINO

**OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO
DE JUAZEIRO DO NORTE (CE)**

Cícera Tatiana Pereira Viana

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Cícera Tatiana Pereira Viana

**OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO
DE JUAZEIRO DO NORTE (CE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvana Neumann Martins

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Cícera Tatiana Pereira Viana

**OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO
DE JUAZEIRO DO NORTE (CE)**

A banca examinadora aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Vale do Taquari – Univates como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Silvana Neumann Martins – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof.^a Dra. Kári Lúcia Forneck – Examinadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof.^a Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen – Examinadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof.^a Dra. Samai Serique dos Santos Silveira – Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA

Lajeado, dezembro de 2022

Educar é impregnar de sentido o
que fazemos a cada instante!
Paulo Freire

À minha filha Anna Mel, que me fez descobrir o maior amor do mundo e que me impulsiona todos os dias a lutar por um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que me concedeu a graça de finalizar este trabalho em meio a tantos momentos difíceis.

A meu esposo, Prof. Me. Guttenberg Sergistótanis S. Ferreira, que foi meu maior incentivador para ingressar no mestrado. Ele sempre acreditou em mim, mais do que eu mesma, e está sempre me incentivando a crescer. Obrigada pelo apoio, companheirismo, cuidado, dedicação e amor.

À minha família, em especial à minha mãe Dulcimar e à minha irmã Thais, que mesmo sem entender o tamanho da importância do mestrado em minha vida sempre me apoiaram, me ajudaram e torceram por mim. Sei que elas se alegram com minhas realizações.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Silvana Neumann Martins, que me acolheu com seu sorriso contagiante e que não desistiu de mim quando eu chorava de desespero achando que não conseguiria conciliar a maternidade com os estudos. Muito obrigada prof. pelos ensinamentos, orientações, conselhos e pelo mantra que tomei para minha vida: “*Vamos ao mundo para sermos felizes!*”

À Universidade Vale do Taquari – Univates e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por proporcionar a realização desse sonho em minha vida. Sem dúvida foi uma oportunidade única de crescimento profissional e pessoal.

Aos professores e colegas do programa com quem pude compartilhar muito conhecimento e aprendizado. Obrigada a todos pelo coleguismo, disponibilidade de ajudar sempre e simpatia.

À minha amiga Prof.^a Me. Bruna Fernanda P. P. da Silva que dividiu comigo os melhores e piores dias desta caminhada. Além de colegas, nos tornamos amigas, confidentes e mães de primeira viagem. Foram dias difíceis, mas como mulheres fortes que somos, conseguimos superar as dificuldades e concluir nosso sonho.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos professores participantes da pesquisa, cujos nomes não posso citar aqui por motivos éticos. Meu muitíssimo obrigada pelo apoio e pelo empenho com que se dispuseram a participar deste trabalho.

RESUMO

A pandemia da Covid-19 fez com que a educação escolar no Brasil assumisse, em 2020, o modelo remoto de forma emergencial, para tentar minimizar os prejuízos no processo de aprendizagem dos alunos. Diante daquele cenário, os professores se depararam com um grande desafio e precisaram se reinventar para dar continuidade às atividades pedagógicas. Nesse contexto, o objetivo central deste estudo é investigar os movimentos pedagógicos realizados por professores quanto ao desenvolvimento de práticas e atividades pedagógicas no período pandêmico, com vistas a responder à problemática: Como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I de Juazeiro do Norte (CE), movimentaram-se pedagogicamente no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, no biênio 2020-2021? Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores durante o ensino remoto; verificar quais recursos tecnológicos foram utilizados e quais cursos de formação continuada foram realizados pelos professores; identificar impactos, positivos e negativos, da utilização do ensino remoto na vida profissional e pessoal dos professores. A relevância da temática consiste em poder proporcionar, a partir dos relatos dos docentes pesquisados, indicadores educacionais para a construção de mecanismos que avaliem o desenvolvimento da educação durante a pandemia. A abordagem deste estudo é de natureza qualitativa e exploratória, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, apoiando-se nos pressupostos da modalidade estudo de caso e análise dos dados por meio de análise textual discursiva. Os resultados apontam para a construção de um diálogo reflexivo no qual foram percebidas dificuldades ante o impacto do modelo de ensino remoto, tais como isolamento social, falta de suporte tecnológico, pouca interação entre professor e aluno e falta de políticas públicas que favoreçam a inserção tecnológica nas escolas. Por outro lado, foi possível evidenciar que, apesar de desafiador, o período pandêmico trouxe avanços à educação, dentre os quais é possível citar a autoformação do professor, a imersão no mundo educacional tecnológico e a necessidade de perceber o aluno no seu contexto socioeducacional.

Palavras-chave: ensino remoto; práticas pedagógicas; ensino fundamental; recursos tecnológicos.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic caused school education in Brazil to assume the remote model in an emergency way in 2020, to try to minimize the damage to the students' learning process. Faced with that scenario, teachers faced a great challenge and needed to reinvent themselves to continue pedagogical activities. In this context, the main objective of this study is to investigate the pedagogical movements carried out by teachers regarding the development of pedagogical practices and activities during the pandemic period, with a view to answering the problem: How do teachers of the initial grades of Elementary School I in Juazeiro do Norte (CE), did they move pedagogically in remote teaching, during the Covid-19 pandemic, in the 2020-2021 biennium? Therefore, the following peripheral objectives were defined: to know the pedagogical practices used by teachers during remote teaching; to verify which technological resources were used and which continuing education courses were carried out by the teachers; to identify positive and negative impacts of the use of remote teaching in the professional and personal lives of teachers. The relevance of the theme consists of being able to provide, from the reports of the surveyed teachers, educational indicators for the construction of mechanisms that evaluate the development of education during the pandemic. The approach of this study is qualitative and exploratory, with the application of semi-structured interviews, based on the assumptions of the case study modality and data analysis through discursive textual analysis. The results point to the construction of a reflective dialogue in which difficulties were perceived in the face of the impact of the remote teaching model, such as social isolation, lack of technological support, little interaction between teacher and student and lack of public policies that favor technological insertion at Schools; on the other hand, it was possible to show that, despite being challenging, the pandemic period brought advances to Education, among which it is possible to mention the teacher's self-training, immersion in the technological educational world and the need to perceive the student in his socio-educational context.

Keywords: remote teaching; pedagogical practices; elementary school; technological resources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regiões Metropolitanas do Ceará.....	39
Figura 2 – Região Metropolitana do Cariri.....	40
Figura 3 – Estátua do Padre Cícero	41
Figura 4 – Escolas pesquisadas no mapa de Juazeiro do Norte.....	43
Figura 5 – ATD em fluxo	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atuação profissional do público pesquisado.....	43
Quadro 2 – Síntese do percurso metodológico	48
Quadro 3 – Síntese da Categoria 4.1.....	57
Quadro 4 – Síntese da Categoria 4.2.....	64
Quadro 5 – Síntese da Categoria 4.3.....	68
Quadro 6 – Síntese da Categoria 4.4.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET-CE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CIBEM	Congresso Iberoamericano de Educação Matemática
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus disease-19</i>
EaD	Educação a Distância
FASP	Faculdade São Francisco da Paraíba
FUNIP	Faculdade Única de Ipatinga
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
SEDUC-JN	Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 APORTE TEÓRICO	19
2.1 Formas de ensino na pandemia.....	19
2.1.1 Educação a distância (EaD).....	20
2.1.2 Ensino remoto	21
2.1.3 Ensino híbrido	22
2.2 Legalização do ensino remoto	23
2.3 Tecnologias digitais e ensino remoto	26
2.4 Ensino remoto e prática pedagógicas.....	31
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
3.1 Caracterização da pesquisa	36
3.2 Contexto do campo de pesquisa	38
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	42
3.4 Procedimento para a coleta de dados.....	44
3.5 Procedimento para a análise de dados	45
3.6 Síntese do percurso metodológico	48
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
4.1 Ensino remoto e práticas pedagógicas.....	49
4.2 Atividades e recursos	57
4.3 Formação continuada em tempos remotos	65
4.4 Reflexões sobre a experiência no ensino remoto	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78

REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A – Resumo do artigo “práticas pedagógicas e recursos tecnológicos no ensino remoto: um estado da arte”	96
APÊNDICE B – Termo de anuência.....	97
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas.....	98
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101

1 INTRODUÇÃO

*“O futuro pertence aqueles que acreditam na beleza de seus sonhos”
(Desconhecido)*

A pandemia causada pela *Coronavirus disease-19* (Covid-19), que se espalhou pelo mundo, trouxe ineditismo para o desenvolvimento de atividades laborais nos mais diversos setores. Entre esses, o sistema educacional se utilizou de medidas extremas, porém necessárias, tais como o isolamento social e o ensino remoto¹. Tais medidas fizeram com que a educação escolar no Brasil assumisse, durante o biênio 2020-2021, um modelo educacional de forma emergencial a fim de tentar minimizar prejuízos no processo de aprendizagem dos educandos.

Foi com esse cenário que os professores se depararam no início do ano letivo de 2020. Para desenvolver suas atividades pedagógicas precisaram superar desafios, inclusive se reinventando para conseguir dar continuidade ao processo educativo. Ao mesmo tempo, lidar com o distanciamento dos alunos e com a inserção de recursos tecnológicos – colocados como uma inovação na sala de aula –, bem como promover essa interação sob perspectiva virtualizada, favorecendo os processos de ensino e de aprendizagem, não foi uma tarefa fácil.

A partir desse contexto, surgiram discussões sobre a forma como o ensino seria trabalhado e sobre os impactos que o modelo remoto poderia causar no desenvolvimento das atividades docentes. Várias temáticas foram abordadas acerca das repercussões que a pandemia da Covid-19 trouxe ao processo de ensino, no

¹ A expressão ‘ensino remoto’ pode ser compreendida como todo o conteúdo que é produzido e disponibilizado no formato on-line e que é acompanhado em tempo real pelo professor que leciona determinada disciplina, seguindo cronogramas adaptáveis do ensino tradicional.

entanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas na Educação Básica merece um pouco mais de atenção, sobretudo quando analisados os relatos de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental envolvidos neste estudo.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas durante o distanciamento social, imposto pela pandemia da Covid-19, trouxe consigo dificuldades de implementação. Favorecer a dicotomia ensino-aprendizagem num contexto, por vezes, sem acesso a recursos tecnológicos adequados, tanto de professores quanto de estudantes, ilustra uma dessas dificuldades. Além disso, a forma como os professores conseguiriam estimular os alunos a realizar as atividades propostas a partir das atividades práticas desenvolvidas de modo remoto e virtual, por meio de recursos digitais de comunicação e informação, é outro exemplo das dificuldades já citadas.

Este estudo está centrado na temática do ensino remoto ao longo da pandemia da Covid-19 e no desenvolvimento de práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando responder à problemática: Como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Juazeiro do Norte (CE), movimentaram-se pedagogicamente no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, no biênio 2020-2021?

Partindo-se desse pressuposto, o objetivo geral foi investigar os movimentos pedagógicos realizados pelos professores da rede municipal de educação de Juazeiro do Norte, no Cariri Cearense, especificamente no que concerne ao desenvolvimento de práticas e atividades pedagógicas durante o ensino remoto no biênio 2020-2021, marcado pela pandemia da Covid-19. Para tanto, desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos: conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores durante o ensino remoto; verificar quais recursos tecnológicos foram utilizados e quais cursos de formação continuada foram realizados pelos professores; identificar impactos, positivos e negativos, da utilização do ensino remoto na vida profissional e pessoal dos professores.

A relevância da temática aqui proposta consiste em poder levantar indicativos sobre práticas e atividades pedagógicas, inovadoras ou não, com repercussões positivas ou negativas, inclusive quanto ao uso de recursos tecnológicos, que fomentaram a construção do processo educativo partindo de relatos dos professores. Posto isso, é importante salientar que favorecer a aprendizagem pode ser mais trabalhoso no ensino remoto, ou seja, todo esse processo educativo reverbera em um

planejamento diário mais detalhado, a fim de o professor conseguir maiores indícios de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que os educadores conheçam as potencialidades e realizem práticas metodológicas orientados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, aproveitando as melhores estratégias que essa nova forma de ensinar, via ensino remoto, pode propiciar. Para isso, faz-se necessário ilustrar o papel das instituições de ensino quanto ao provimento de estruturas adequadas – de pessoal, de equipamentos e de instalações – que assegurem as condições mínimas ao pleno desenvolvimento de aulas, pois prover os professores de formação continuada, fornecer equipamentos tecnológicos pertinentes à nova fase de ensino e ainda possuir instalações operacionais próprias durante esse período emergencial de ensino pode se constituir em um diferencial na práxis docente.

Consoante, considerando o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 e o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a investigação sobre os desafios naquele período pandêmico no município de Juazeiro do Norte (CE) se mostrou pertinente tanto em aspectos pessoais quanto profissionais daqueles professores. Para tanto, nesse período em que o docente passou por angústias profissionais diversas, foi preciso adequar-se a formas digitais de interação social, decorrentes desse modelo emergencial de ensino remoto, pois o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 foi uma realidade.

Tais angústias foram ganhando maior dimensão à medida que o retorno ao espaço escolar não acontecia e, com isso, a interação com os alunos se tornou cada vez mais difícil. Isso me levou a refletir sobre minha trajetória pessoal e acadêmica, sobre os porquês que me levaram à educação enquanto atividade profissional e como isso pode ser percebido nesse momento tão alheio às vontades humanas. Nessa perspectiva, antes de colocar em evidência as questões que tornam essa temática relevante, cabe descrever brevemente minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Naturalmente, o contato com professores e com o meio escolar é comum a todos nós desde os primeiros anos de vida. No entanto, existe aquele momento que se sobressai nessas vivências. Esse meu momento ocorreu quando ingressei no ensino médio (2001-2004), no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Ceará (IFCE), no campus Cedro, minha cidade natal. Além das várias oportunidades em lidar com uma educação emancipadora, crítica e reflexiva, consegui ainda ser bolsista daquela instituição de ensino, ficando sob supervisão de um professor. Esse professor, licenciado em Pedagogia e mestre em Educação, conseguiu me mostrar as potencialidades do profissional pedagogo, evidenciando suas áreas de atuação, inclusive no ensino superior. Certamente essa foi a pedra angular rumo à minha escolha profissional como professora.

Após o ensino médio, tive meu primeiro contato com a docência. Apesar de não possuir as competências legais e ainda com poucas habilidades, enfrentei esse desafio. A carência do município quanto a profissionais na área pedagógica justificava a contratação de pessoas ainda sem nível superior, ainda que de forma temporária. Com isso, senti a necessidade de formação legal para desempenhar minha função de professora da Educação Básica, além de melhor conhecer a legislação educacional referente a todo o contexto escolar.

Entretanto, cursar o ensino superior no interior do Ceará no início dos anos 2000 não era algo muito simples, dada a escassez de instituições de ensino que se dispunham a fazer essas ofertas em cidades menores. Enfim, pude cursar a Licenciatura em Pedagogia (2010-2014) na Universidade Vale do Acaraú (UVA), trazida ao município de Cedro (CE) pelo Instituto Dom José de Educação. Foram quatro anos de estudos intensos, com oportunidades diversas de trocas de experiências e aprendizado com outros profissionais, o que enriqueceu minha trajetória acadêmica, até conseguir a tão sonhada graduação. Isso me permitiu continuar trabalhando como professora, agora com as competências devidas e continuando a desenvolver as habilidades necessárias a fim de lograr êxito no processo de ensino, fomentando a aprendizagem.

Os frutos do meu esforço e dedicação ao longo da graduação vieram já no ano de 2015, quando fui aprovada em um concurso público da Prefeitura Municipal de Cedro, no cargo de Professor da Educação Básica I, atuando como profissional junto à pré-escola do município, função que desempenho até o presente momento. Isso intensificou meu desejo de me aperfeiçoar enquanto profissional docente. Com o término da graduação, ingressei de imediato em dois cursos de pós-graduação. Essas especializações, uma em Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico (2015-2016) e outra em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2015-2017), ambas

pela Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP), contribuíram bastante para meu aprimoramento profissional.

Nesse íterim, outras oportunidades de trabalho foram surgindo, e em outros níveis de ensino. Por meio de seleções públicas, atuei também como professora da rede estadual de ensino, ministrando a disciplina de Sociologia da Educação no ensino médio, em que pude me aproximar ainda mais da realidade de ensino do país. Também participei de uma seleção pública para professora substituta de Pedagogia no IFCE – Campus Cedro, que se destinava à atuação nos cursos superiores. Com isso, pude ministrar aulas nos cursos de Licenciaturas em Matemática e em Física durante o biênio 2016-2017, com as disciplinas: História da Educação no Brasil, Organização e Gestão da Educação Brasileira, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, Didática Educacional e Estágio Supervisionado I.

A oportunidade de trabalhar com o ensino superior me trouxe experiências enriquecedoras, tanto pessoais quanto profissionais, além de proporcionar maior contato com o mundo da pesquisa científica. Nesse período, participei do VIII CIBEM – Congresso Ibero-americano de Educação Matemática, realizado em Madri, na Espanha (2017), com um artigo discutindo a didática geral e a didática da Matemática, na perspectiva de paradigmas na formação inicial docente em Matemática.

Após essas experiências de ensino e pesquisa, prossegui na pós-graduação, agora no curso de Docência no Ensino Superior, ofertado pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP) durante o período 2018-2019. Saliento que o trabalho de pesquisadora incidiu diretamente na minha atuação como professora da Educação Básica, pois ali se ampliava minha visão sobre educação como direito subjetivo.

Após tantas experiências profissionais, nos mais diversos níveis de ensino, senti a necessidade de estudar mais e continuar meu desenvolvimento enquanto profissional da educação. Com essas expectativas foi que ingressei no programa de Mestrado em Ensino da Univates, em 2021, realizando um sonho de qualificação há muito perseguido.

Hoje, resido em Juazeiro do Norte (CE), cidade principal da região metropolitana do Cariri Cearense, onde obtive novo êxito em concurso público, novamente para atuar na rede municipal de ensino, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, função que desempenho desde o início de 2021. Contudo, essa nova fase da minha vida profissional coincidiu com o período pandêmico,

forçando-me a atuar em uma nova modalidade de ensino, tanto como profissional da educação quanto como aluna de pós-graduação.

Vivenciar e refletir sobre os papéis da docência e da discência durante esse período despertaram curiosidades e também preocupações, inclusive com relação ao aprendizado dos meus alunos. Nesse sentido, passei a pesquisar e conhecer diferentes práticas pedagógicas que foram utilizadas pelos professores no ensino remoto, com o intuito de transcender o espaço da sala de aula e ajudar os alunos a concretizarem o processo de aprendizagem. É nesse cenário reflexivo e investigativo que este estudo foi desenvolvido.

Para isso, é relevante destacar alguns fatos que corroboram e justificam a necessidade de refletir acerca deste tema. A prática pedagógica, que se refere à atuação do professor no âmbito escolar, no espaço de sala de aula, deve possuir intencionalidade, não sendo

[...] reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 2008, p. 159).

Nesse contexto, Farias *et al.* (2008) apresentam a práxis pedagógica como elemento da formação docente, da aquisição de saberes para a prática educativa no decorrer de sua experiência enquanto educador. Vale destacar ainda que a função do professor não está centrada na transmissão de conteúdos, mas na promoção de situações que possibilitem o desenvolvimento da autonomia do aluno, inclusive quanto aos aspectos cooperativos, interativos e colaborativos.

No próximo capítulo, serão evidenciados os principais eixos norteadores desta dissertação, numa perspectiva de revisão teórica sobre a temática ora abordada.

2 APORTE TEÓRICO

A revisão bibliográfica possibilita maior aproximação com a temática escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Partindo desse pressuposto, nesta seção apresento e discuto brevemente os principais eixos teóricos norteadores que poderão fomentar a pesquisa. Inicialmente, são trazidas a definição e uma reflexão sobre o ensino, destacando as modalidades EaD, remota e híbrida. Em seguida, é abordado o processo de legalização do ensino remoto, nas esferas federal, estadual e municipal.

Faço, ainda, uma discussão sobre o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino remoto, bem como sobre o desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas desenvolvidas no ensino remoto. No final desta, apresento o estado de arte² que emergiu a partir de uma pesquisa realizada em periódicos segundo os descritores “ensino remoto” e “recursos tecnológicos e práticas pedagógicas”.

2.1 Formas de ensino na pandemia

O panorama de saúde mundial caracterizado como pandemia da Covid-19 acometeu a população em março de 2020, ocasionando mudanças em diversos setores da vida, inclusive em âmbito educacional. Devido à transmissibilidade e à letalidade da doença, uma das medidas preventivas foi o distanciamento entre as pessoas, evitando situações de aglomeração. Com isso, as aulas presenciais em todo o mundo foram suspensas e, assim, lançou-se mão de uma educação amparada no

² A análise deste estudo foi publicada na Revista Research, Society and Development - RSD, v. 11, n. 6, 2022 (APÊNDICE A).

meio remoto e digital, de modo a garantir a continuidade do acesso à educação (ROVADOSKY; AGOSTINI, 2021). Nesse sentido, faz-se necessária uma breve distinção sobre essas novas formas de educar chamadas de ensino remoto emergencial, educação a distância (EaD) e ensino híbrido.

2.1.1 Educação a distância (EaD)

Primeiramente, é importante referir que a EaD é definida por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que, por sua vez, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para o Ensino Fundamental, segundo Brasil (1996), a LDB, em seu art. 32, § 4º, regulamenta que a EaD será utilizada em casos de complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, o que fortaleceu a possibilidade de utilização dessa modalidade de ensino em período pandêmico.

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; [...] (BRASIL, 2017, texto digital).

A lei supracitada aborda que a modalidade EaD é bem ampla, podendo ser ministrada desde o ensino fundamental até a formação superior. No entanto, é importante que o ensino siga critérios pedagógicos bem definidos, tais como encontros presenciais, avaliações, aulas práticas, estágios, trabalhos, entre outros (FERNANDES; HENN; KIST, 2019). Sobre a EaD, Behar destaca que

[...] é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente (BEHAR, 2020, texto digital).

A referida modalidade, além de avanços, também trouxe grandes desafios para os profissionais. Um deles está atrelado à evolução das metodologias pedagógicas utilizadas à época, as quais tinham que oferecer perspectivas educacionais

condizentes com os diversos contextos sociais dos quais os alunos eram provenientes (MOLEIRINHO; MALHEIRO; MORGADO, 2013). Além disso, o próprio contato com as tecnologias era um obstáculo, dado o escasso conhecimento que se tinha acerca dessas ferramentas.

O surgimento da EaD objetivou propor um novo caminho e novas experiências pedagógicas, possibilitando flexibilização do aprendizado, em que os alunos conseguem adaptar a sua rotina com a necessidade da formação. Assim sendo, essa modalidade de ensino está centralizada na aprendizagem do aluno, colocando em evidência questões teóricas e metodológicas do próprio ensino presencial, sobre as quais se discutia desde o século passado.

Contudo, vale ressaltar que a pessoa que se propõe a estudar na modalidade EaD precisa se organizar e criar uma rotina de estudos. Isso porque o contexto de uma sala de aula virtual assume novo design de espaço e tempo, delineado em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Tais ambientes acolhem diferentes tipos de estudantes, disseminando o conhecimento e a aprendizagem (MOLEIRINHO; MALHEIRO; MORGADO, 2013).

2.1.2 Ensino remoto

Preliminarmente, faz-se necessário entender que as atividades no ensino passaram a ser executadas de modo remoto devido à impossibilidade de professores e alunos frequentarem as instituições educacionais (BEHAR, 2020). Ou seja, o ensino remoto refere-se a uma solução emergencial, provisória, rápida e viável para lidar com a suspensão das atividades pedagógicas presentes em uma instituição de ensino, podendo o professor dispor de inúmeros recursos e ferramentas, como mídias e plataformas digitais (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Sobre o ensino remoto, Daros (2020, texto digital) afirma que:

Atividade remota significa a realização de uma atividade pedagógica de forma temporária e utilizada pontualmente, com o uso da internet, com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise.

À vista disso, a mediação didático-pedagógica por meio de tecnologias digitais; o desenvolvimento de atividades com intuito de acompanhar o percurso cognitivo e

emocional do aluno; e o caráter emergencial da transposição das aulas presenciais para o meio digital, sem um projeto pedagógico próprio e adequado, são características do ensino remoto que o distinguem da modalidade EaD (SALDANHA, 2020). Considerando a conjuntura atual, essa forma de ensino se sobressaiu em relação à viabilização de continuidade da educação. Apesar das dificuldades de acesso tecnológico, da compreensão dos entes envolvidos, da falta de capacitações para o manuseio das ferramentas de ensino, dentre outros aspectos, é notória a sua relevância diante do cenário de distanciamento social imposto (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Por outro lado, a implantação do ensino remoto consistiu em um desafio no que se refere à acessibilidade, tanto de alunos quanto de professores. Segundo Rovadosky e Agostini (2021, p. 28), o ensino remoto:

[...] não significou o pleno acesso a todos os alunos a essa sistemática [...] ante as desigualdades sociais, os acessos aos meios digitais de comunicação não estão disponíveis a todos. No entanto, a decisão para a passagem das aulas presenciais para as aulas em Ensino Remoto foi efetivada e justificada pela situação pandêmica, o que não poderia ser diferente, em nome da preservação de vidas.

Para evitar o abandono escolar, deve-se considerar o acesso do estudante ao material didático, a redução do déficit de aprendizagem, a motivação para estudar e realizar as atividades propostas, dentre outras ações (COQUEIRO; SOUZA, 2021). Com base nessa ideia, entende-se que, para que o ensino remoto proporcione aprendizagens aos estudantes, é preciso oferecer-lhes atividades atrativas e condizentes com sua realidade, por meio de metodologias diversificadas. Caso contrário, não se terá resultados eficientes, podendo, inclusive, levar o aluno ao abandono escolar.

2.1.3 Ensino híbrido

Sobre o ensino híbrido, Santos (2015) afirma que a convergência de metodologias que estabelecem uma interface entre as modalidades a distância e o ensino presencial já é algo claro. Assim a autora reporta-se a outra abordagem que ganhou destaque especial nos últimos dois anos, propondo a combinação de momentos de interação a distância, por meio de um ambiente virtual, com momentos

em que o ensino sucede de maneira presencial. Essa modalidade denomina-se ensino híbrido.

O ensino híbrido consiste em um método de aprendizagem que visa unir metodologias eficazes tanto da forma presencial quanto da forma on-line. Segundo Oliveira *et al.* (2021), ele surgiu com o intuito de resolver o problema da evasão escolar de alunos de cursos a distância, gerada pela sensação de abandono.

Considerado um método de aprendizagem fundamentado em metodologias ativas, o ensino híbrido tem se mostrado uma das melhores estratégias pedagógicas para aguçar e desenvolver nos indivíduos competências antes não encontradas. Para Arruda e Siqueira (2020), a incorporação de tecnologias em salas de aula tradicionais vem mantendo uma maior facilidade na interação social entre os colegas de turma e professores, gerando resultados inovadores na educação.

Diante do isolamento social, o ensino híbrido associado às aulas síncronas e assíncronas³ beneficiou a criatividade e a motivação de alguns professores, que buscam personalizar o ensino, para que assim todos possam alcançar seus interesses e desenvolver habilidades (BRITO, 2020). Nesse contexto, Miranda *et al.* (2020, p. 4) refletem ainda que o ensino híbrido amplia a construção de uma nova prática de estudo e advogam que “é uma tendência promissora e muito significativa na educação, devido às transformações sociais nas últimas décadas, que absorveram as ferramentas tecnológicas no cotidiano das pessoas”.

Posto isso, é perceptível que, por meio das novas tendências mencionadas até aqui, são estabelecidas novas formas de contatos sociais e de aprendizagem, em que a presença de diversos indivíduos em um mesmo ambiente não é mais uma conjunção necessária, demonstrando, assim, novas formas de adaptação e interconexão de estudos (GARCIA *et al.*, 2020).

2.2 Legalização do ensino remoto

Em março de 2020, a pandemia da Covid-19 trouxe mudanças emergenciais no desenvolvimento das mais diversas atividades humanas, haja vista a necessidade de conter a disseminação do vírus por todo o mundo. A declaração do estado de

3 As aulas síncronas são realizadas em tempo real, sendo que professor e aluno interagem em um espaço virtual, enquanto as aulas assíncronas são desligadas do tempo real, incluem gravações, material para leitura, canais para tirar dúvidas etc.

pandemia aconteceu no dia 3 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 188, do Ministério da Saúde, na qual o Governo Federal anunciou a emergência sanitária e o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020a).

Na área educacional, essa realidade contribuiu para que houvesse a experimentação de uma nova modalidade de ensino, em que os professores tiveram que adequar suas casas a espaços próprios de ensino, numa perspectiva de sala de aula, passando a utilizar recursos tecnológicos como estratégias para manutenção das atividades educacionais. Sobre isso, Almeida (2020, p. 5) afirma que:

Face à multiplicidade de demandas, os professores precisaram, com rapidez e criatividade, encontrar alternativas para o prosseguimento do trabalho iniciado, com o compromisso de oferecer, nas linguagens digitais, experiências pedagógicas que envolvessem os educandos de modo que se conseguisse alcançar os resultados esperados, ou seja, qualidade na aprendizagem.

Como já mencionado anteriormente, esse processo de transição em que professores e alunos tiveram que sair das aulas presenciais e partir para aulas virtuais foi denominado de ensino remoto. Reforçando o entendimento de ensino remoto, Alves, Martins e Moura (2021, p. 66) afirmam que:

Quanto ao conceito de aulas remotas, considera-se aquelas realizadas por meio de normativas da educação presencial, que permitam a continuidade ou complementação da escolarização com uso de recursos tecnológicos digitais, porém com indivíduos (professores e alunos) em locais distintos.

Essa nova modalidade de ensino foi autorizada emergencialmente por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação, a qual autorizou a continuidade das aulas por meio da utilização de diferentes recursos tecnológicos, conforme evidenciado no seguinte trecho:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020b, texto digital).

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal publicou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica. Em

seu art. 1º, dispensou as instituições da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2020c). Diante desse cenário, houve a necessidade de reorganização do calendário escolar, o que foi realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020d, p. 6), reafirmando a possibilidade da realização de atividades remotas:

A realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso.

Em 08 de junho de 2020, foi publicado o Parecer CNE/CP nº 9, a fim de reavaliar o parecer anterior, agora incluindo as atividades não presenciais como cômputo para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020e). Uma vez que se manteve o estado de calamidade pública, foi necessário sancionar a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual estabeleceu normas a serem adotadas durante o período que perdurar a pandemia. Na referida lei, em seu art. 2º, § 4º (BRASIL, 2020f, texto digital), está destacado que:

II - no **ensino fundamental** e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do **uso de tecnologias da informação e comunicação**, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (grifo nosso).

Partindo para a esfera estadual, especificamente no Estado do Ceará, o Conselho Estadual de Educação (CEE) publicou a Resolução CEE nº 481, de 27 de março de 2020, permitindo o ensino remoto. O art. 3º, inciso III do referido dispositivo legal autorizou a adoção das seguintes medidas:

III – preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e outros meios digitais ou não que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa (CEARÁ, 2020a, p. 4).

Em 16 de dezembro de 2020, foi publicada a Resolução nº 487/2020, a qual alterou o artigo 2º da Resolução CEE nº 481, possibilitando às escolas a permanência no regime remoto até o final do ano 2021, conforme segue:

Art. 2º O regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) poderá ser estabelecido, a critério das instituições ou redes de ensino públicas e privadas da educação básica e de educação superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará, até 31 de dezembro de 2021 (CEARÁ, 2020b, p. 1).

Em nível municipal, em 17 de março de 2020, foi publicado o Decreto Municipal nº 505, suspendendo diversas atividades em Juazeiro do Norte. Assim, as aulas escolares foram suspensas por um período inicial de 15 dias (JUAZEIRO DO NORTE, 2020a). Em seguida, o Decreto Municipal nº 521, de 05 de maio de 2020, no art. 2º, prorrogou por mais 30 dias a suspensão de atividades educacionais presenciais e ainda destacou, em seu § 1º, que “a suspensão a que se refere o caput deste artigo, não impede as instituições de ensino de promoverem atividades de natureza remota, desde que viável operacionalmente” (JUAZEIRO DO NORTE, 2020b, texto digital). Ressalte-se que também ficaram “autorizadas as atividades internas das instituições de ensino objetivando a preparação de aulas para transmissão virtual” (JUAZEIRO DO NORTE, 2020b, texto digital).

Em seguida, a suspensão de atividades educacionais presenciais foi renovada por outros Decretos Municipais (JUAZEIRO DO NORTE, 2020c, 2020d, 2020e), até que houve uma suspensão por prazo indeterminado (JUAZEIRO DO NORTE, 2020f). Com o início do ano 2021, a suspensão de atividades educacionais presenciais voltou a ser reafirmada e renovada (JUAZEIRO DO NORTE, 2021a), tendo sua suspensão por prazo indeterminado decretada posteriormente (JUAZEIRO DO NORTE, 2021b). O Decreto autorizava, contudo, que essas atividades fossem desenvolvidas por meio de transmissão virtual. Portanto, a utilização do ensino remoto, por se constituir uma ação emergencial, esteve condicionada aos progressos positivos ou negativos causados pela pandemia da Covid-19.

2.3 Tecnologias digitais e ensino remoto

Numa perspectiva histórica, as tecnologias vêm ganhando mais espaço na sociedade e na vida das pessoas nas mais diversas áreas de atuação, inclusive na

educação. No contexto educacional, adotou-se, inicialmente, a terminologia Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), evoluindo para Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Corroborando isso, tem-se que:

A utilização do termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se refere aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos mais antigos, em que se incluem o rádio, a televisão, o jornal, mimeógrafo, e até as mais atuais como o computador, a internet, o tablet e smartphone os quais tem a finalidade de informar e comunicar. [...] Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para designar os dispositivos mais atuais como o computador, o tablet, o smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet (CORRÊA; BRANDEMBERG, 2020, p. 38).

Atualmente o termo TDIC vem sendo substituído apenas pela expressão Tecnologias Digitais (TD). Essas tecnologias trouxeram mudanças para a sala de aula, especialmente EaD, e caracterizam-se pela difusão dos conteúdos através da digitalização e da comunicação em redes. Segundo Jesuz *et al.* (2018), podem-se citar como TDIC⁴: computador, televisão e rádios digitais, internet, telefonia móvel, e-mail, fotografias, vídeos, tecnologias de acesso remoto – como o *wifi* e o *bluetooth* –, dentre outras. Muitos desses recursos, integrados entre si, são utilizados para ministrar aulas.

As referidas ferramentas têm sido agregadas às práticas docentes para promover aprendizagens mais relevantes, com o objetivo de apoiar os professores na prática de metodologias de ensino ativas⁵. Além disso, são consideradas essenciais para o processo de ensino, promovendo maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da sua formação (ZACARIOTTI; SOUSA, 2019).

Atualmente, é possível lecionar uma aula de forma muito mais dinâmica, interativa e colaborativa por meio das tecnologias digitais. Sobre isso, Kenski (2012) apresenta exemplos de propostas de ensino mediadas por tecnologias, evidenciando o caráter dinâmico do processo educacional, bem como seu processo criativo. Porém, essa inserção não se dá de forma natural; é preciso repensar as práticas

4 Para efeito deste trabalho, os termos Tecnologias Digitais (TD) e Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDIC) são assumidos como sinônimos.

5 Para efeito deste texto há a compreensão de que metodologias de ensino ativas são aquelas em que há “possibilidades de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem), [...] enquanto método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270-271).

metodológicas de ensino existentes. Isso se configura como uma demanda educacional contemporânea, em que os avanços tecnológicos em relação à informação e à comunicação são constantes, trazendo consigo maior uso dessas ferramentas pelos alunos (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020).

Dessa forma, as ferramentas de ensino tecnológicas digitais são constituídas por inúmeros instrumentos que servem também para diversificar as aulas. Para Santos (2013), usar tecnologias na educação permite um processo interativo e amplia as possibilidades de aprendizagem, mudando qualitativamente as atividades pedagógicas e possibilitando novas formas de acesso ao conhecimento.

No entanto, sabe-se que “apenas o uso da tecnologia não contribui significativamente na aprendizagem, visto que, se a aula não for bem planejada e não dispuser de um objetivo específico não irá motivar e, muito menos, auxiliar no processo cognitivo dos alunos” (MORAIS; SOUZA, 2020, p. 17). Ou seja, para se utilizar de TD no processo de ensino, a ação docente precisa ser bem formulada e estruturada para que assim se torne um diferencial na prática de sala de aula.

Outro fator inerente às novas tecnologias reside no fato de o docente atuar como norteador da ação educativa, incluindo o aluno como participante desse processo. Santos e Ferrete (2021, p. 5) complementam tal abordagem, mencionando que:

É imensurável a quantidade de informações a que os alunos têm acesso a qualquer hora e em qualquer lugar, desde que haja conexão com a internet; e o que o professor precisa descobrir é como transformar essas informações e potencializá-las em prol da construção do conhecimento. Isso requer integração das TDIC na educação e na própria prática docente, ao mesmo tempo que se exige inovação metodológica, para que os alunos sejam mais proativos diante do processo de ensino e aprendizagem.

Para que o professor possa planejar suas aulas com o uso das tecnologias, é preciso que esteja capacitado para a formulação de atividades que despertem a atenção do aluno. Ademais, essa capacitação deve passar por atualizações periódicas, pois tanto o ensino quanto a aprendizagem são processos contínuos e em constante transformação (GENEROSO *et al.*, 2013). Da mesma forma, Valente *et al.* (2020) entendem que para o bom uso das tecnologias no processo de ensino são necessárias formações voltadas para atividades pedagógicas diferenciadas.

O ensino por meio das TD acarretou mudanças no contexto educacional, especialmente na forma de abordar a teoria, nas abordagens pedagógicas, no objetivo

do ensino, nas metodologias utilizadas e nos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Outro aspecto relevante a se considerar é que as TD precisam estar alinhadas com o planejamento. Nesse viés, Cerutti e Baldo (2020, p. 10) afirmam que “isoladas não fazem a diferença, o que agrega são os recursos computacionais e digitais que podem significar aprendizagem quando inseridos em um planejamento de aula que tenha potencialidade de significar a aprendizagem”.

Embora a proposta de utilização das tecnologias na educação não seja algo novo, foi somente com a pandemia da Covid-19, em razão do ensino virtualizado, que esses recursos se tornaram imprescindíveis. Nesse período, foi necessário recriar práticas diferenciadas de ensino, adaptando-as ao modelo remoto. Tais práticas precisavam ser extremamente atrativas, já que competiam com as redes sociais e os jogos eletrônicos, que facilmente desviavam a atenção dos alunos (DUARTE; MEDEIROS, 2020).

Acredita-se que o uso de TD pode ser um caminho viável para conseguir a atenção dos alunos nas aulas, pois permite que eles participem ativamente, tornando-se provedores do seu conhecimento. Nesse processo, o professor deixa de ser a figura central e passa a assumir o papel de norteador da aprendizagem. Tal metodologia se caracteriza como inovadora, pois traz autonomia, estímulo à criatividade e inovação para os educandos, tornando a aprendizagem mais significativa e contínua (MIRANDA; MARTINS, 2021). Essa ideia é corroborada por Cani *et al.* (2020, p. 24):

Ensinar tornou-se mais um desafio diante de tantas incertezas sobre como viver o dia a dia. Surge, assim, a necessidade de se reinventar a escola. Embora já lidasse com as tecnologias digitais em determinados momentos, os profissionais da educação se depararam com a obrigatoriedade de se adaptarem, de modo radical, a esses recursos.

Para tanto, as tecnologias digitais são uma alternativa para suprir as lacunas deixadas diante da impossibilidade de realizar aulas presenciais, ou seja, buscou-se nas mídias digitais uma maneira de se manter a educação ativa. Nesse sentido, é de suma relevância evidenciar que o ensino remoto não é sinônimo de aula on-line. Ele deve ser uma ferramenta emergencial utilizada pelos docentes para instigar a aprendizagem a distância (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Diante do exposto nesta seção, reafirma-se que o ensino é uma área dinâmica, que passa por constantes atualizações. Sendo assim, acompanhar tais mudanças e

aprimorar sua prática constitui-se um dos desafios dos professores. Diante desse cenário, o ensino remoto configurou-se como um obstáculo inesperado para as instituições de ensino, considerando que nem todos os professores se sentiam preparados para lidar com as TD, principal ferramenta usada no período. Além disso, a falta de estrutura tecnológica nas escolas afetou diretamente professores e alunos, tornando esse obstáculo ainda maior (VALENTE *et al.*, 2020).

Com este panorama, observa-se que o ato de ensinar não pode se limitar à simples exposição dos conteúdos, é necessário que haja um plano de ensino daquilo que se pretende abordar, no caso, a apropriação do objeto de estudo. Na sala de aula, é necessário ministrar a aula com clareza, elencando todas as metas, porém, para tal, é relevante que até o local da atividade esteja preparado (ANASTASIOU, 2002).

O ambiente de ensino atual busca desconstruir o professor como único veículo de fala e despertar nos alunos a ambição pelo novo conhecimento. Isso acontece quando estes percebem que o docente ensina determinada área com satisfação. O envolvimento de todos os sujeitos durante o ensino é fundamental, devendo ser uma ação conjunta do professor e do aluno (MASETTO; GAETA, 2019), no entanto, esta característica às vezes não é alcançada na modalidade EaD.

No âmbito da preparação dos professores para ministrar aulas on-line, são vistas dificuldades de adaptação aos conteúdos programáticos para a modalidade, além de diversos outros problemas enfrentados pelos docentes e gestores, já que a educação a distância exige um tutor e o uso de diversas ferramentas de mídia diluídas em tempos distintos, com atividade síncronas e assíncronas. Na modalidade remota, o professor foi posto a transferir sua aula teórica de maneira digital, muitas vezes sem meios de torná-la dinâmica e próxima das práticas cotidianas (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

As próprias instituições e redes de ensino apresentam dificuldades estruturais em relação às tecnologias, e as localizadas na zona rural apresentam uma dificuldade ainda maior. A falta de infraestrutura é um dos principais problemas apontados pelas escolas rurais do país para ter acesso à tecnologia, assim como o perfil sociodemográfico dos alunos (ARRUDA, 2020).

Comumente professores e alunos se sentiram desnorteados. Os estudantes reclamavam das dificuldades, prazos e quantidade de atividades cobradas, enquanto professores sofriam com a pressão e confusão produzidas no período pela grande falta de informações. A falta de conhecimento sobre os impactos econômicos e

sociais, além de desconhecimento sobre o tempo necessário de isolamento, combinados com a ausência de cura, tratamento ou vacina, afastava cada vez mais o estudante carente do professor e da escola, sendo um fator complicador da condição de acesso à educação (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021).

2.4 Ensino remoto e prática pedagógicas

Práticas pedagógicas são um conjunto de atividades que facilitam e promovem a aprendizagem dos alunos. Elas devem levar em consideração os diversos fatores que influenciam (in)diretamente o aprendizado, quais sejam: o cenário sociocultural, a fase de escolarização em que esses alunos se encontram, as necessidades particulares de cada um, dentre outros (PADILHA, 2017).

Em consonância, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) afirmam que as práticas pedagógicas são meios de estimular o aprendizado e de trazer entusiasmo ao aluno, buscando seu desenvolvimento integral, quer dentro ou fora dos muros da escola. Dessa forma, é primordial que o ensino nas escolas seja realizado por meio de práticas pedagógicas adequadas às novas necessidades dos alunos, sejam elas tecnológicas, sociais, culturais ou econômicas. Corroborando esse entendimento, Garcia (2020, p. 27) afirma que:

No âmbito educacional, as práticas pedagógicas, sejam elas propostas com maior ou menor grau colaborativo, estão alinhadas a programas, planos de ensino e abordagens pedagógicas. Há sempre alguma forma de conexão educacional que se liga às práticas; elas não são ações isoladas e também emergem de ações dialógicas, negociadas entre professores e alunos.

Na análise da educação escolar, identifica-se o seu papel como uma resposta à necessidade de preservação e socialização da cultura, pois contribui para a construção dos sujeitos ante a atividade pedagógica. Este panorama aprimora o nível de compreensão sobre o modo como nos tornamos humanos pela educação escolar. Contudo, torna-se imprescindível adentrar neste processo de entendimento a respeito do desenvolvimento da nossa forma de apropriação de conhecimentos necessários para a vida em sociedade (MOURA *et al.*, 2010).

As práticas pedagógicas são integrantes essenciais para o pleno desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo à luz da inclusão e da modernização da educação. Para Garcia (2020, p. 27), uma prática

pedagógica “evidencia sair do âmbito da teoria e adentrar no âmbito da ação” e tem o intuito de agregar esforços para que haja formação de pessoas e construção do saber. No entanto, vale ressaltar que esta é uma concepção em contínua atualização, na medida em que avanços e novas compreensões são alcançados na educação.

Nesse cenário dinâmico, as práticas pedagógicas estão sempre em metamorfose. Dessa forma, os docentes devem estar em frequente atualização, buscando atender às necessidades do processo educativo, de modo a estarem melhor capacitados para enfrentar os desafios diários da sala de aula, seja ela física ou virtual (MASCARELO *et al.*, 2021).

Neste estudo, parte-se da premissa de que as práticas pedagógicas diferenciadas podem influenciar positivamente a educação dos alunos. Nesse sentido, quando se discutem práticas pedagógicas norteadas pela integridade da formação humana, é possível sistematizar indicações teóricas e práticas que promovam o diálogo (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015). Em outras palavras, entende-se que estratégias pedagógicas promotoras do entendimento e do diálogo podem ser essenciais para a formação integral do sujeito.

A realização de práticas pedagógicas em sala de aula está diretamente ligada à formação do professor que, ao explorar as possibilidades pedagógicas no exercício de sua prática diferenciada de ensino, encontra oportunidades de vivenciar situações reflexivas de ensino e de aprendizagem. Freire (1980) diz que a teoria e a prática, juntas, possibilitam uma formação integral numa perspectiva crítica. Nesse sentido, vale ressaltar a importância dos conhecimentos teóricos e práticos para a criação e a execução de práticas de ensino inovadoras. Complementando, é possível entender que:

[...] as práticas [pedagógicas] ainda são parte de metodologias aplicadas para a realização do ensino e da aprendizagem. Entre suas características, pode-se destacar: uma organização, que implica princípio, meio e fim; propósitos; uso de recursos; finalidade e, finalmente, uma resolução (GARCIA, 2020, p. 28).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19, no biênio 2020-2021, ficou mais restrito e diferenciado. Nesse período, como já mencionado, a maior parte das escolas precisou se adequar à nova realidade e aderir ao ensino remoto, isto é, desenvolver práticas pedagógicas mediadas com o uso de tecnologias. Aquelas instituições que não conseguiram desenvolver as atividades de

forma remota tiveram que parar momentaneamente suas aulas, ficando responsáveis apenas pelo envio de tarefas aos alunos (CARVALHO; CUNHA; QUIALA, 2021).

Dessa forma, apesar das adversidades, o exercício de práticas pedagógicas continuou sendo uma atividade constante dentro das escolas, tanto nas que aderiram ao ensino remoto como nas que não o adotaram. A partir de então, percebe-se uma interface cada vez mais evidente entre as tecnologias digitais e as práticas pedagógicas da vida escolar contemporânea, contribuindo para que as tecnologias não mais atuem somente como um veículo de acesso ao conhecimento, mas também propiciando interações sociais no cotidiano (CARNEIRO; COSTA, 2017).

Essas atividades de ensino e de aprendizagem devem trazer às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo, podendo ser realizadas individual ou coletivamente e propostas para a sala de aula ou outros espaços. Espaços onde coabitam tanto a teoria – através ou não do dizer do professor – quanto a leitura (e a ação sobre) da realidade, a qual o aluno, como futuro profissional, terá que exercer (ANASTASIOU, 2002).

Sobre desenvolver práticas pedagógicas com o uso de tecnologia em sala de aula, Kensky (2012) advoga que essa abordagem deve essencialmente objetivar a aprendizagem do aluno, ou, minimamente, o acesso ao conhecimento. No entanto, reafirma-se que, no regime pandêmico em que o modelo remoto foi adotado, desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, mediadas por recursos tecnológicos, nem sempre é algo simples de se conseguir.

Um diferencial do ensino remoto é posicionar o aluno como protagonista a fim de que ele tenha autonomia no seu processo de ensino e de aprendizagem, operando o recurso de maneira participativa e dinâmica. Como resultado, há o desenvolvimento de várias áreas do conhecimento, como a leitura e escrita, as ciências, as artes, as tecnologias visuais e de áudios, a oratória, dentre outras (BITTENCOURT; ALBINO, 2017).

Em estudo realizado por Oliveira e Moreira (2015, p. 372), estes afirmam que “as tecnologias podem melhorar e inovar o processo de ensino-aprendizagem, trazendo novas possibilidades, recursos dinâmicos e interessantes, que despertem a atenção, a curiosidade e o interesse pelo conhecimento”. O ensino remoto como prática pedagógica caracterizou-se como uma modalidade nova de escolarização mediada através da tecnologia e que garantiu condições de distanciamento social

entre os indivíduos, algo essencial considerando-se a necessidade de contenção da pandemia do coronavírus, preservando vidas e a integridade de todos (UEMA, 2021).

Na modalidade remota, o docente adquire ainda as funções de motivador, criador de recursos digitais, avaliador do processo de ensino e de aprendizagem e de dinamizador de grupos e interações on-line. Para tal, é necessário entender as especificidades dos canais e da comunicação on-line, síncrona e assíncrona (SALMON, 2000).

Para que o aprendizado seja de excelência, é preciso criar uma boa estrutura virtual de comunicação e de aprendizagem, em que o estudante seja instigado a participar. É de suma relevância informar aos alunos a dinâmica das aulas e atividades, nos diferentes canais de comunicação, para que eles sintam a presença do professor. Uma sala de aula remota precisa ter um considerável número de alunos ativos e participativos para que a prática pedagógica se torne mais proveitosa.

As aulas foram desenvolvidas no formato on-line e ministradas em plataformas e aplicativos digitais, no mesmo horário, buscando resgatar o cotidiano das aulas presenciais, além disso, as atividades foram realizadas nas formas síncronas e em alguns momentos houve orientação e desenvolvimento de atividades assíncronas (FARIAS *et al.*, 2020). Os pesquisadores Nascimento e Lucas (2020, texto digital) abordam em seus estudos que:

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) instigou os professores a se reinventarem para atender as demandas educacionais remotas que substituíram o ensino presencial. Nesse cenário, houve a necessidade de utilização pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), que culminou com o aprofundamento de práticas ou com a aquisição de saberes inéditos, respectivamente, por parte dos professores que já utilizavam essas ferramentas ou daqueles até então leigos ou resistentes ao uso delas.

As estratégias de ensino são uma criação humana para desenvolver o modo de adquirir conhecimentos essenciais e introduzir novos sujeitos em atividades coletivas que contemplem as necessidades básicas, instrumentais e integrativas desenvolvidas ao longo do tempo. A relação que existe entre as atividades coletivas pode ser representada pelas atividades de ensino (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

O professor, como norteador das práticas de ensino, pode elaborar atividades e situações desencadeadoras de aprendizagens que abordem não apenas os aspectos teóricos e práticos, mas que preparem os estudantes para situações

rotineiras de seu cotidiano, assim como para a construção da sua identidade pessoal. Nesse contexto, é possível elencar as necessidades, as ações desencadeadoras e os sentidos atribuídos pelos sujeitos no processo de ensino. Para se atingir esses objetivos, são organizados momentos pedagógicos para que os estudantes possam estabelecer e fortalecer relações entre si, reconhecendo valores, desencadeando vivências e mobilizando-se para promover seu desenvolvimento (MOURA *et al.*, 2010).

Para se obter resultados positivos nos processos de ensino e de aprendizagem, é importante que o docente elabore um conteúdo com que os alunos se identifiquem, ou, então, que adapte os temas pré-estabelecidos para que haja uma melhor absorção do ensino. Para tal, faz-se necessário colocar em prática estratégias que irão ajudar o docente a identificar os saberes e as afinidades do aluno e assim planejar sua metodologia. Uma das maneiras de descobrir os saberes dos alunos é por meio do diálogo, que promoverá também a troca de saberes (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

Este capítulo sobre aporte teórico possibilitou maior conhecimento sobre o desenvolvimento de atividades escolares em meio à pandemia. Inicialmente foram trazidas à tona as diferentes formas de lidar com o ensino sem o contato presencial com o estudante. Para tanto, foram realizadas diferenciações entre a educação a distância, o ensino remoto e o ensino híbrido, com o intuito de evidenciar o enquadramento do ensino remoto emergencial proposto em meio à pandemia da Covid-19, inclusive discutindo o marco legal de sua implantação nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Também foi realizada uma discussão envolvendo o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais, bem como sobre o contexto de uso de práticas pedagógicas. Pode-se perceber que a falta de conhecimento sobre recursos tecnológicos e seu uso efetivo em sala de aula, mostraram-se como agravantes ao desenvolvimento das atividades escolares. Quanto à implantação de práticas pedagógicas realizadas em meio ao ensino remoto, foi percebido que os professores necessitam de maior tempo e dedicação para efetuar os planejamentos daquelas atividades, bem como, de dispensar maior atenção aos alunos durante seu desenvolvimento.

No próximo capítulo, está caracterizada a abordagem metodológica que norteia esta dissertação, evidenciando o lócus e os sujeitos pesquisados, além da forma como se deu a coleta, a tabulação e à interpretação dos dados obtidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discuto desde a abordagem metodológica até o ambiente de pesquisa, passando pela definição dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, nesta etapa está descrito todo o percurso metodológico necessário para sua realização.

Inicialmente, a fim de compreender o que é uma pesquisa, pode-se recorrer a Gil (2008, p. 26), que conceitua “pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Nesse sentido, há concordância com Prodanov e Freitas (2013, p. 43) quando defendem que:

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. Para solucionar esse problema, são levantadas hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas pela pesquisa. Portanto, toda pesquisa se baseia em uma teoria que serve como ponto de partida para a investigação.

Após essa breve discussão sobre o campo pelo qual esta pesquisa será trilhada, propõe-se, a seguir, o pensamento de Pescuma e Castilho (2005, p. 17): “qualquer ação deve ser planejada de antemão”. Então fica a reflexão: pesquisar por pesquisar não faz sentido, é preciso que a pesquisa tenha um objetivo.

3.1 Caracterização da pesquisa

Ao caracterizar esta proposta investigativa, convém retomar sua temática: “o ensino remoto e o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas séries iniciais do

Ensino Fundamental”, bem como sua problemática: “como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Juazeiro do Norte (CE) movimentaram-se pedagogicamente no ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19, no biênio 2020-2021?”

Quanto aos objetivos, as pesquisas são classificadas em relação ao objeto a ser pesquisado e às metas que se pretende alcançar. Para este estudo, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva exploratória e qualitativa, em razão de proporcionar maior familiaridade com o problema, além de descrever os fatos de uma determinada realidade (GIL, 2022).

Sobre a natureza exploratória da pesquisa, Severino (2013, texto digital) explica que ela “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Dessa forma, a pesquisa exploratória visa proporcionar mais informações sobre o tema delimitado pelo pesquisador. Tal ideia é corroborada por Vergara (2004), ao indicar que esse tipo de pesquisa é realizado em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado.

Prodanov e Freitas (2013) também afirmam que esse tipo de pesquisa geralmente assume a forma de estudo de caso. Os autores ainda ponderam que:

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve:

- levantamento bibliográfico;
- entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado;
- análise de exemplos que estimulem a compreensão (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (2003) afirmam que uma pesquisa qualitativa pode ser classificada a partir de cinco características específicas, a saber: ambiente natural como fonte de dados; pesquisa descritiva; maior interesse pelo processo que pelos resultados; análise indutiva de dados; e significado a partir de perspectivas dos participantes. Os autores indicam que essas características não necessariamente devem acontecer na mesma intensidade, pois o que se busca não é uma categorização sobre o tipo de pesquisa, e sim como se delineia todo o processo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Borba, Almeida e Gracias (2018, p. 75) complementam a discussão entendendo que “[...] em uma pesquisa qualitativa a teoria

emerge da prática, porém temos lentes teóricas e filosóficas em constante movimento que devem ser apresentadas e são uma poderosa e necessária voz na pesquisa”. Reforçando os pensamentos anteriores, Lüdke e André (2013, p. 14) evidenciam que a abordagem qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Quanto aos procedimentos técnicos, conforme já mencionado, este estudo teve aproximação com os pressupostos da modalidade estudo de caso. Inicialmente, é oportuno destacar que “um estudo de caso é uma descrição e análise, a mais detalhada possível, de algum caso que apresente alguma particularidade que o torna especial” (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 65).

Uma vez que este estudo de caso lidou com a realidade profissional dos professores partícipes da pesquisa, Gil (2008, p. 58) indica que é possível descrever a situação do contexto em que a pesquisa será realizada, bem como “explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos”. Complementando esse conceito, tem-se que o estudo de caso

É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Ainda sobre o estudo de caso, lidando com a realidade profissional de diferentes professores, não se pretende replicar os resultados obtidos, e sim a possibilidade de poder compará-los. É relevante destacar que, nessa comparação de resultados, o propósito maior não é o de avaliar a incidência dos resultados, e sim proporcionar compreensão sobre o contexto em que foram produzidos.

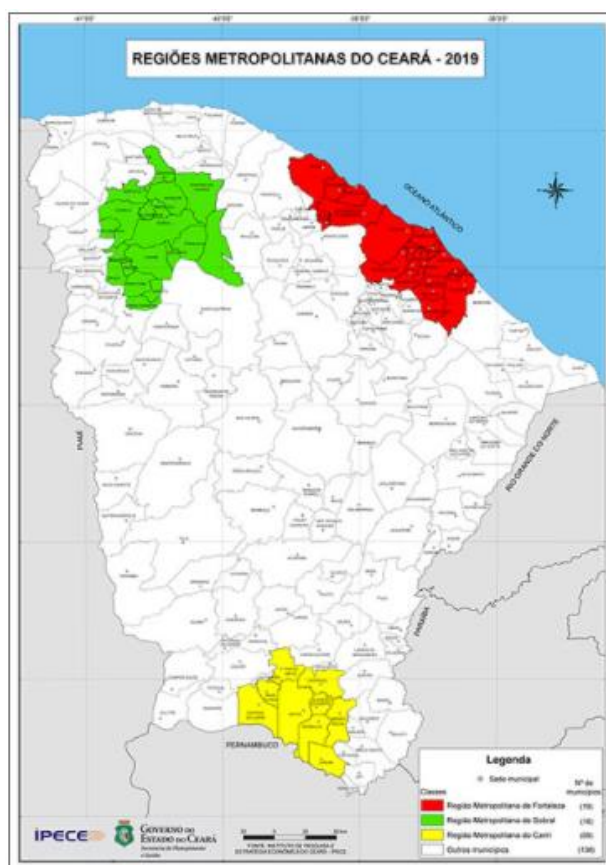
3.2 Contexto do campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto à rede de ensino municipal de Juazeiro do Norte (CE), com os professores das séries iniciais. Saliento que a Secretaria de Educação (SEDUC-JN) está de acordo com a execução deste projeto de pesquisa, conforme Termo de Anuência (APÊNDICE B). A escolha por este local e este público

se deu pelo fato de eu ter começado a atuar na referida rede de ensino como professora das séries iniciais a partir de janeiro de 2021, já em regime remoto.

Na continuidade desta seção, cabe informar que o estado do Ceará possui três regiões metropolitanas (Figura 1), e que Juazeiro do Norte é um município localizado especificamente na região sul do Estado, conhecida como Região Metropolitana do Cariri (Figura 2). O município se destaca por apresentar uma população de mais de 270 mil habitantes, com densidade demográfica de 1.004,45 hab/km², e também por ter se tornado polo industrial, já que conta com diversas indústrias de calçados (IBGE, 2021). Juazeiro do Norte também é um polo educacional, possuindo mais de 160 escolas de Educação Básica, além de diversas universidades, centros universitários e faculdades, públicas ou privadas (IBGE, 2021).

Figura 1 – Regiões Metropolitanas do Ceará



Fonte: Ceará (2019a).

Figura 2 – Região Metropolitana do Cariri



Fonte: Ceará (2019b).

O município também apresenta um forte turismo religioso, ancorado pelo patriarca da cidade, o Padre Cícero (

Figura 3), considerado santo pelos romeiros que peregrinam durante todo ano pela cidade. A partir desse turismo de fé, Juazeiro do Norte cresceu e hoje é destaque no Ceará, sendo a maior cidade do interior cearense. Recentemente, Juazeiro do Norte também se tornou destaque nacional por ser uma das primeiras cidades inteligentes (*smart cities*)⁶ do país.

⁶ Cidade inteligente (*smart city*) é aquela que explora seu potencial tecnológico e de inovação com a intenção de realizar desenvolvimento sustentável e, assim, melhorar a qualidade de vida dos seus

Figura 3 – Estátua do Padre Cícero



Fonte: Badalo (2019).

O município conta hoje com 94 escolas públicas municipais e aproximadamente 1298 professores distribuídos em educação infantil, fundamental I e II. Em relação às séries iniciais, são 58 escolas (sendo 40 na zona urbana) e aproximadamente 489 professores atuando especificamente nessa modalidade de ensino. Em tempo, vale ressaltar que esses dados contemplam tanto a zona rural quanto a zona urbana (JUAZEIRO DO NORTE, 2022).

Oportunamente, evidenciando os dados de aprendizagem no ensino fundamental do município, segundo a Fundação Lemann e Meritt (2021), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 mostrou que o município superou a meta estipulada para os anos iniciais, que era de 5,3, alcançando a média de 5,5. Além disso, apresentou ainda uma nota de aprendizagem de 5,63 com fluxo

habitantes. Para tanto, deve possuir características básicas, tais como: conexão rápida e de boa qualidade à internet, uso constante de inteligência artificial, dentre outras.

de aprovação de 0,98. Alcançou a meta estipulada para os anos finais, que era de 5,0, apresentando ainda uma nota de aprendizagem de 5,37 com fluxo de aprovação de 0,93.

Esses indicadores educacionais de Juazeiro do Norte também foram considerados quando da escolha do lócus da pesquisa. A necessidade de obter melhores índices de aprendizagem frente às avaliações externas, sobretudo durante o biênio 2020-2021, no período pandêmico da Covid-19, obrigatoriamente perpassa pela *práxis* pedagógica docente, justificando, assim, a escolha deste município.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Preliminarmente, Gil (2008, p. 54) conceitua que “população é um conjunto de todos os elementos que possuem determinadas características em comum. A amostra seria um subconjunto da população, através dela se permite estabelecer ou estimar as características”. O referido conceito é corroborado por Prodanov e Freitas (2013, p. 98), indicando que a amostra “é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou um plano. Refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população”.

Dessa forma, os participantes desta proposta investigativa foram extraídos de um grupo de professores das séries iniciais de escolas públicas do município de Juazeiro do Norte. Tais professores são oriundos de um grupo de *WhatsApp* com cerca de 127 participantes criado no ano de 2020 para discutir, entre outros aspectos, a questão do ensino remoto. Fazem parte do grupo professores de diversas escolas localizadas em contextos sociais diferenciados.

Para a realização da pesquisa foram enviados convites aos 127 professores, no entanto, apenas 38 deles se dispuseram a participar da investigação. Considerando o critério de ter apenas um professor por escola, partindo da compreensão de que isso é suficiente para se conseguir caracterizar os movimentos pedagógicos realizados durante o ensino remoto, reduziu-se o número de participantes para apenas 10 professores. Com isso, tem-se um quantitativo de 10 escolas no município de Juazeiro do Norte que efetivamente compõem esta pesquisa (Figura 4).

Figura 4 – Escolas pesquisadas no mapa de Juazeiro do Norte



Fonte: Da autora (2022).

Os professores selecionados foram entrevistados por meio da plataforma *Google Meet*. A partir dessas entrevistas se percebeu que todos os participantes possuem licenciatura plena em Pedagogia; ademais, 5 professores possuem uma segunda licenciatura, a saber: Matemática, História, Ciências Sociais, Letras e Letras-Inglês.

Ainda com o intuito de apresentar o perfil dos professores pesquisados em relação ao tempo de magistério e ao tempo em que trabalha na atual escola, tem-se o Quadro 1:

Quadro 1 – Atuação profissional do público pesquisado

Professores	Tempo de conclusão do EM	Tempo de magistério	Tempo de trabalho na atual escola
P1	14 anos	12 anos	1 ano
P2	26 anos	16 anos	16 anos
P3	21 anos	6 anos	1 ano e 6 meses
P4	7 anos	5 anos	1 ano e 6 meses
P5	24 anos	5 anos	1 ano
P6	12 anos	5 anos	3 anos
P7	20 anos	3 anos	1 ano e 5 meses
P8	15 anos	15 anos	6 anos
P9	10 anos	7 anos	1 ano
P10	18 anos	12 anos	2 anos

Fonte: Da autora (2022).

Conforme dados obtidos durante as entrevistas, podemos verificar que apenas quatro dos professores entrevistados possuem mais de 10 anos de magistério. Um dado relevante quanto à atuação profissional desses professores é que eles não haviam tido experiência com aulas remotas ou ensino EaD antes do início da pandemia da Covid-19.

3.4 Procedimento para a coleta de dados

Para a continuidade da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de investigar as movimentações pedagógicas utilizadas pelos professores durante o período do ensino remoto (APÊNDICE C). Para tanto, foram elaboradas dez questões semiestruturadas, além de questões iniciais com o intuito de conhecer os sujeitos e criar condições para o início da entrevista.

O uso de entrevistas semiestruturadas permite ainda maior flexibilização na coleta de dados, propiciando resultados satisfatórios e necessários à pesquisa. Nesse sentido, Triviños (1987) afirma que a entrevista é um dos meios principais para se realizar a produção de dados. O autor destaca que:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada* [sic], em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Ressalte-se, ainda, que a entrevista pode ser compreendida como uma forma de interação social e que, enquanto técnica de coleta de dados, mostra-se adequada para a obtenção de informações sobre o que o público pesquisado sabe, crê, fez ou ainda faz (GIL, 2008). Complementando essa afirmativa, Severino (2013, texto digital) afirma que a entrevista é uma “[...] técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”.

Da mesma forma, Triviños (1987) adverte que é importante criar, durante a entrevista, um ambiente de abertura. Para isso, o autor indica que sejam feitas perguntas iniciais quanto à vida do entrevistado. Sendo assim, será construído um ambiente favorável ao diálogo, propiciando ao entrevistado se expressar cada vez com mais propriedade, desenvolvendo um clima de simpatia, confiança e harmonia.

Além da entrevista semiestruturada, foi acordado com cada respondente que a entrevista seria gravada, tendo em vista a relevância desse procedimento para a análise de dados. A maioria das entrevistas nos estudos de caso é gravada, uma vez que a gravação eletrônica “[...] é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado” (GIL, 2008, p. 119).

Ao início de cada encontro, o entrevistado foi informado sobre os propósitos da pesquisa, esclarecendo a importância daquele momento investigativo para a conclusão do trabalho dissertativo ora realizado. Em tempo, o entrevistado também foi informado sobre o anonimato dos participantes, os quais foram nomeados por Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e assim sucessivamente, quando da transcrição das entrevistas, que foram realizadas via *Google Meet*.

Ressalte-se que, antes mesmo de iniciar a entrevista e a gravação, cada professor entrevistado foi ainda convidado a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D). Nesse momento, também foi combinado que,

após a transcrição de sua entrevista, o professor a receberia por e-mail a fim de que pudesse fazer as considerações que julgasse necessárias.

3.5 Procedimento para a análise de dados

Para se proceder à análise de dados, foi utilizada a análise textual discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiazzi (2006, 2013), visando identificar a possível contribuição dos artigos científicos para esta dissertação. Esses autores assim definem a ATD:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Com isso, há o entendimento de que, para se chegar à construção do metatexto, deve-se passar pelas fases da unitarização dos textos e da categorização das unidades de análise com vistas à emergência de novas compreensões sobre a temática estudada. Para tanto, faz-se necessária a desmontagem dos textos estudados para transformá-los em unidades elementares de significado. Tais textos “[...] são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 75).

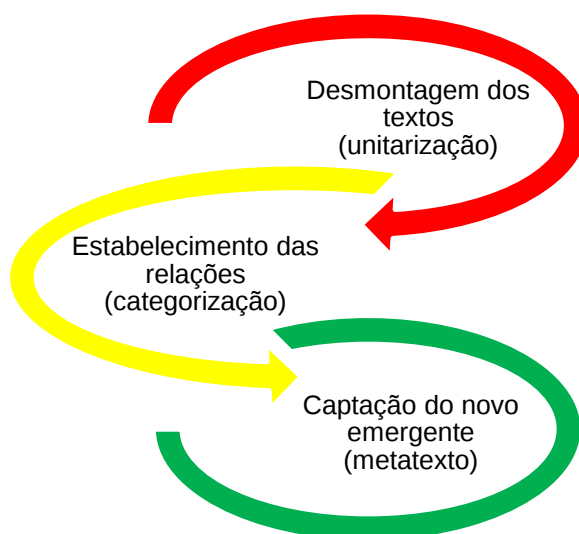
Ressalte-se que os metatextos são formados a partir da descrição e da interpretação, de modo que representem uma teorização em relação ao fenômeno investigado. Quanto a isso, faz-se necessário que o pesquisador se aproprie de seus argumentos, uma vez que a qualidade do trabalho final depende dessa apropriação (MORAES; GALIAZZI, 2013). Os autores indicam que essa abordagem de análise

pode ser caracterizada como um processo organizado do qual emergem novas compreensões, que resultam nos metatextos constituídos como terceiro momento do ciclo de análise. Os autores enfatizam ainda que:

O processo da Análise Textual Discursiva tem fundamentos na fenomenologia e na hermenêutica. Valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos. Centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 169).

Figura 5 representa o caminho percorrido durante a construção deste estudo. Na primeira fase, após a realização de leituras e da construção do estado da arte, foi realizado o processo de unitarização, desmembrando e transformando os textos lidos em unidades menores, classificando-os a partir do grau de importância da pesquisa. Na segunda fase, realizei o processo de categorização, agrupando as unidades de sentido de acordo com o material coletado nas entrevistas. Esse processo é longo, porém necessário, uma vez que não termina com a emergência das categorias iniciais, pois se faz necessário que o pesquisador continue até atingir um sistema de categorias que expresse claramente as novas compreensões, realizando assim um processo de ordenamento, organização e síntese (MORAES; GALIAZZI, 2013).

Figura 5 – ATD em fluxo



Fonte: Da autora, baseada em Moraes e Galiazzi (2013).

Para finalizar, após desencadeadas as fases anteriores, foi realizada a construção dos metatextos analíticos, descritos pelos autores acima mencionados

como o novo emergente. Nessa etapa, “a estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 32).

Os autores apresentam ainda os metatextos como um elemento de descrição e interpretação que devem relacionar teoria e investigação. Sendo assim, nesse momento da pesquisa foi essencial recorrer ao aporte teórico descrito no capítulo 2 com a finalidade de confrontar ou aproximar teorias e pensamentos. Aqui Moraes e Galiazzi (2013) pontuam ser de extrema relevância que o pesquisador se assuma enquanto autor de seus argumentos.

3.6 Síntese do percurso metodológico

Neste capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos adotados durante o percurso da pesquisa, bem como foram delineados o campo e os sujeitos pesquisados, além dos procedimentos para coleta e análise de dados (Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese do percurso metodológico

Fases da pesquisa	Ações desenvolvidas
Planejamento	• Pesquisa de aporte teórico • Construção do estado da arte
Execução	• Realização de entrevistas • Tabulação de dados
Discussão de resultados	• Unitarização • Surgimento das categorias • Categorização • Criação de metatextos

Fonte: Da autora (2022).

No próximo capítulo serão apresentadas as reflexões oriundas das quatro categorias de análise que emergiram a partir dos dados coletados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo estão disponibilizados os dados coletados no estudo, discutidos a partir da Análise Textual Discursiva descrita por Moraes e Galiuzzi (2013). Durante o processo analítico, problematizando a movimentação pedagógica no ensino remoto, emergiram quatro categorias *a priori*.

Assim, na primeira categoria apresento a relação entre o ensino remoto e as práticas pedagógicas. Na segunda categoria, discuto os tipos de atividades e os recursos utilizados nas aulas remotas. Nas terceira e quarta categorias, faço uma análise sobre a formação continuada em tempos remotos e os aspectos positivos e negativos que o período de ensino remoto trouxe para os professores que fizeram parte da pesquisa. As entrevistas aconteceram via *Google Meet*, conforme já mencionado, e perduraram por cerca de três meses; as mesmas contaram com um total de quatro blocos que foram subdivididos em dados profissionais, acadêmicos e pedagógicos.

4.1 Ensino remoto e práticas pedagógicas

Nesta seção destaco e discuto as percepções dos professores pesquisados acerca do primeiro impacto do ensino remoto em suas práticas pedagógicas diárias e de que forma eles compreenderam essa nova situação, e, ainda, o modo como adaptaram seus planejamentos ao novo contexto vivenciado. Especificamente, foi questionado: “Como o trabalho remoto interferiu na sua relação profissional e pedagógica?”. A princípio os relatos dos professores evidenciam o quão impactante

foi começar a atuar nesse modelo emergencial de ensino, conforme mencionado pelos professores P2, P6, P8 e P10.

P2 – Foi impactante, me pegou e me sacolejou e me fez pensar assim: “vamos mudar a sua maneira de chegar ao seu aluno”. Foi extremamente angustiante também, porque ninguém esperava viver algo assim e quando começamos as aulas remotas não tinha ninguém para chegar e dizer assim deixa eu te ajudar nisso, vamos utilizar isso [...]

P6 – Interferiu demais porque foi logo de cara, comecei a trabalhar com crianças já com trabalho remoto e aí sem orientação nenhuma porque era algo novo para todo mundo, [...] A logística para trabalhar com criança é completamente diferente. Inicialmente foi um choque, aí eu fui pesquisar, ver como estavam fazendo, como estavam trabalhando, possibilidades de como trabalhar com essas crianças a distância e foi assim, mas mudou muito. Toda ideia que eu tinha de uma sala de aula, eu ainda não consegui vivenciar com as crianças.

P8 – Interferiu muito no meu psicológico, eu estava em tempo de enlouquecer, apesar de estar com muito medo da covid, eu não via hora de voltar presencial, porque eu sentia que meu trabalho era em vão, porque eu me matava para planejar uma aula, porque eu não tinha muito manejo com a tecnologia, e no final aquela aula não chegava para maioria dos meus alunos.

P10 – Interferiu de maneira gigantesca foi extremamente angustiante, como trabalho com crianças, a princípio achei que não seria possível. Tanto que no início fui muito resistente a iniciar as aulas. Eu não tinha ideia do que fazer, nem de como fazer.

Percebe-se nas falas dos professores que a mudança para o formato de aulas remotas foi extremamente impactante; P8 destaca a questão psicológica, enquanto P2 e P10 refletem o sentimento de angústia, principalmente por não saber como começar a fazer, de que modo iniciar o desenvolvimento das atividades didáticas. A P6 descreve o choque que sofreu, principalmente pelo fato de ser novo para ela e ainda mais por trabalhar com crianças.

No contexto de início de trabalho escolar durante a pandemia, Gomes (2021, p. 3) afirma que “a transição do ensino presencial para a versão remota nas escolas brasileiras ocorreu em um curto espaço de tempo, de 15 dias a no máximo um mês, dada a urgência de retomada da rotina escolar pelos alunos”. Essa transição foi destacada pelos professores P2, P6, P8 e P10 no sentido de que o processo inicial de aulas remotas, imposto aos professores e de maneira imediata, acarretou um sentimento de medo e angústia, em especial pelo fato de não saberem com que estavam lidando ou como iriam trazer para sua prática docente algo tão inédito.

A sala de aula sempre foi considerada o lócus onde acontece a relação professor-aluno, onde se desenvolve com maior intensidade o processo de ensino e

de aprendizagem. Para Libâneo (1994, p. 29), “o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos”, é um compartilhamento cujo movimento é determinado pela ação docente na vida dos educandos. Com a chegada do ensino remoto de forma emergencial e de maneira abrupta, os professores sentiram-se “perdidos” e sem apoio para desenvolver suas aulas, sem saber como fazer, tendo em vista que não dava para seguir as mesmas estratégias utilizadas no modelo de aulas presenciais.

Vale destacar ainda que o objetivo de uma aula não é só transmitir conteúdos, mas sim proporcionar ao aluno uma aprendizagem que aporte significados em sua vida cotidiana. Como Freire (2008) destaca, é possibilitar ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento. Nesse contexto, apesar de o ensino remoto ter oportunizado a continuidade dos estudos escolares, trouxe também consigo diversos desafios para o trabalho docente, visto que os professores precisaram descobrir ferramentas novas, passando por um processo autoformativo com o intuito de adaptar-se à nova forma de trabalho.

Na questão seguinte, foi perguntado aos professores como conseguiram fazer seus planejamentos de aula diante dessa nova realidade de ensino remoto. Os professores P2 e P9 relatam a importância de conhecer o contexto em que a criança vive para então se fazer um planejamento mais viável.

P2 – Eu comecei a pensar no que fazer que não fosse só postar um vídeo ou uma tarefa em PDF, resolvi me colocar no lugar do meu aluno e então fui visitar a casa de alguns alunos mesmo na pandemia pra eu poder conhecê-los um pouco mais e com isso procurar outras ferramentas que pudessem chegar até eles ou que fizesse com que eles se interessassem pelas atividades.

P9 – [...] sempre planejei minhas aulas usando muita ludicidade, levando a criança à vivência, ao contato, coisas que de forma remota não teria como realizar, porque a gente não conhecia a fundo as famílias. Então busquei conhecer a realidade das famílias e todo planejamento passou a ser voltado para realidade deles. E por ser rede pública a situação é ainda mais delicada, devido à dificuldade financeira das famílias, então tudo que era planejado era pensando se a criança conseguiria realizar a atividade.

Na fala de P2 chama atenção o fato de a professora ter se dirigido até as residências dos alunos para conhecer um pouco mais da realidade de cada um e, com isso, tentar realizar um planejamento de atividades mais acessível e mais atrativo para eles. P9 comunga com a ideia de que é preciso planejar as atividades de acordo com a realidade familiar dos alunos.

O processo de ensino e de aprendizagem não mais se delimita ao espaço escolar e não se desenvolve somente a partir da relação entre professor e aluno. Envolve também a família e o contexto social em que a criança está inserida. Libâneo (1994) elucida que:

[...] o ensino, por mais simples que possa parecer à primeira vista, é uma atividade complexa: envolve tanto condições externas como condições internas das situações didáticas. Conhecer essas condições e lidar acertadamente com elas é uma das tarefas básicas do professor para a condição do trabalho docente (LIBÂNEO, 1994, p. 55).

Pode-se notar que a valorização do contexto familiar possibilita ao professor o desenvolvimento de um planejamento mais executável e com uma maior participação dos responsáveis. Para Vauthier (2020), a cooperação da família junto à escola reflete diretamente em benefícios aos alunos, o que foi reafirmado durante a pandemia. Segundo Alves, Martins e Moura (2021), apesar das dificuldades que surgiram, percebeu-se que pais e familiares atuaram mais diretamente na posição de orientadores, auxiliando no desenvolvimento de tarefas escolares.

Dando continuidade à questão sobre planejamento pedagógico para as aulas remotas, destaco as respostas de P3 e P4:

P3 – Eu planejava praticamente 3 aulas, 3 tipos de aulas, tinham os alunos que trabalhavam comigo todo dia, que eu podia fazer chamadas de vídeo com eles, discutir o assunto, tirar as dúvidas deles pelo meet; tinham os alunos que participavam só pelo WhatsApp, aí eu tinha que gravar vídeos e mandar para eles, pra depois eles ver o conteúdo me ligar para tirar as dúvidas; e, tinham os alunos que só participavam usando o controle impresso.

P4 – Nós utilizamos muito do WhatsApp para trabalhar com as crianças, então tudo que nós íamos colocar no planejamento, tinha que ser possível a realização por meio do WhatsApp [...] Então todo o planejamento é sempre pensado: “isso aqui dá para fazer por meio do WhatsApp?”, e “se for pra fazer pelo meet, tem como adequar pra o WhatsApp?”[...] então, por mais que o professor tivesse o domínio das ferramentas, boa parte das crianças não tinham acesso a essas ferramentas, então ficava sempre que ter um planejamento paralelo para que pudesse atingir uma maior parcela de crianças.

Nota-se na fala dos professores a dificuldade que encontraram para fazer um planejamento. É certo que as turmas, seja qual for o formato, dificilmente serão homogêneas e isso traz como consequência, por diversas vezes, o fato de o planejamento de aula ter que ser adaptado. O professor P3 destacou a necessidade

de realizar diversos tipos de planejamento para tentar alcançar um maior número de alunos.

Contudo, o que se pode observar nos relatos é que nesse formato de aulas remotas o planejamento das atividades tornou-se ainda mais complexo, ou seja, os professores tiveram que modificar toda sua metodologia de ensino para dar continuidade às aulas. Nesse sentido, P4 destacou a necessidade de sempre adequar o planejamento à funcionalidade do *WhatsApp*, que foi seu principal instrumento didático.

No entanto, Paes e Freitas (2020, p. 130) advertem que “não é suficiente que o professor saiba apenas realizar o uso e as leituras que esse universo digital exige, mas é preciso que ele saiba desenvolver estratégias para a promoção de habilidades e de competências”. Corroborando, Moraes, Costa e Passos (2021) ainda enfatizam que o professor pode ter dificuldades para compreender e melhor explorar a ferramenta tecnológica por ele escolhida, mas, se isso for superado, é possível que se possibilite uma aprendizagem mais dinâmica.

É válido ressaltar aqui que a dinâmica no processo de planejamento sempre esteve presente no dia a dia dos professores e, mesmo que seja flexível, norteia de forma sistêmica o trabalho pedagógico. Padilha (2001, p. 63) elucida que

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

O planejamento, no contexto escolar, é fundamental para que se consiga atingir sucesso no processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que é por meio do planejamento que o professor consegue delinear e direcionar seu trabalho pedagógico. Durante o período de aulas remotas não foi diferente, contudo, esse planejamento passou a ser mais complexo devido às adaptações de determinados elementos, a saber: tempo de duração da aula, uso de recursos didáticos, metodologia para cada atividade, e principalmente, acesso à internet por parte dos alunos. Garcia (2020, p. 28) compreende que “no âmbito educacional, as práticas, de modo geral, já contemplam um histórico que envolve a realização de atividades, visto que estão

pautadas, inicialmente, pelas concepções teóricas que sustentam suas diferentes abordagens pedagógicas”, e nisso é possível incluir o ensino remoto.

Em seguida, ao serem questionados como conseguiram implementar práticas pedagógicas durante o ensino remoto, os professores foram enfáticos quanto ao uso de recursos audiovisuais e também de atividades em formato PDF, que foram disponibilizadas aos estudantes por meio do *WhatsApp*. Segundo o relato de P5, isso ocorreu *“através de vídeos curtos, ou gravados por mim ou do YouTube e também atividades em PDF, que eles pudessem passar para o caderno, porque muitos não tinham como imprimir”*. P8 reforçou que as atividades foram desenvolvidas *“através de vídeos, atividades em PDF, chamadas de vídeo pelo WhatsApp, era a única coisa que funcionava”*.

Os professores entrevistados destacaram o uso do *WhatsApp* como o meio mais viável para chegar aos alunos. O uso de outros recursos ou plataformas para a realização de aulas síncronas, como o *Google Meet*, até foi tentado, mas, conforme destacam P7 e P10, a participação dos alunos era mínima.

P7 – De início tentei usar o meet para fazer as aulas, mas eu tinha uma sala com 34 alunos e participava 8 pelo meet, porque os demais não tinham acesso, eu até cheguei a falar com alguns pais e eles diziam que a internet não dava pra usar o meet, então fui puxando mais para o WhatsApp, e ainda tinha aqueles que só conseguia se fosse atividade impressa que ao meu ver foram os que ficaram mais prejudicados.

P10 – No meu caso, praticamente só funcionavam as aulas pelo WhatsApp, até tentei o meet, mas a participação era mínima. Então passei a gravar vídeos aulas, fiz um canal no YouTube por onde eu passava os vídeos para que os alunos não precisassem fazer download, porque as mães reclamavam muito que o celular não tinha memória. Então eu gravava vídeos aulas, depois enviava o PDF com a atividade. Muitas gravações de áudio também enfim... foram muitas as tentativas.

É fato que a situação emergencial a que foi submetido o ensino tem muitas limitações e, por mais que tenha ocorrido um esforço dos sistemas de ensino – e em especial dos professores –, as ausências e as fragilidades técnicas e estruturais acarretaram um cenário restrito de desenvolvimento do ensino e, por consequência, do favorecimento da aprendizagem. Santos (2020) destaca que mesmo que as condições ideais ocorressem, dentre elas a possibilidade de todos os envolvidos no processo educativo possuísem uma conexão à internet adequada, e que os professores tivessem produzido um material bem fundamentado, ainda faltaria a

criação de ambientes virtuais em que ocorresse interação, diálogo e colaboração entre os professores e alunos. A autora também ressalta que:

Se para nós educação online é fenômeno de cibercultura, devemos investir na linguagem hipermídia. Postar apenas textos em pdf, apresentações de slides lineares, videoaulas e ou pirotécnicas descontextualizadas é subutilização do digital em rede e instrucionismo curricular. Precisamos engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos, produzindo colaborativamente conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Só assim, teremos educação online (SANTOS, 2020, texto digital).

Sobre ambientes virtuais de educação que ensejam o uso de recursos tecnológicos não há garantias de sua eficiência ou eficácia nos processos de ensino e de aprendizagem, ainda mais se considerarmos o desafio que é a inserção tecnológica junto aos profissionais da educação, sobretudo em meio a uma pandemia. (SCALABRIN; MUSSATO, 2020).

As discussões elencadas acima ainda se entrelaçam com a questão colocada a seguir, que indaga: “Quais os principais desafios impostos pela distância e impessoalidade tecnológica no tocante à realização da práxis pedagógica?”. Para P2, *“o fato de não poder ver o aluno presencialmente, de não ter o olho no olho, atrapalhou demais a prática pedagógica”*. P9, por sua vez, acrescenta que:

P9 – Desenvolver o vínculo pessoal que a gente precisa com as crianças, foi muito difícil, porque presencialmente a gente conseguia desenvolver um vínculo não só com o aluno, mas também com as famílias e isso acaba deixando nosso trabalho mais fácil, mais leve. De forma remota eu me sentia sozinha, como se estivesse remando num barco só, porque mesmo estando me comunicando através do celular com eles eu sentia como se houvesse uma “barreira” entre nós que me impossibilitava de desenvolver minha prática pedagógica.

O formato de aulas remotas, além das dificuldades estruturais mínimas, como acesso à internet e uso de recursos tecnológicos anteriormente citados, traz consigo a imposição de um distanciamento social que gera muita impessoalidade e um excesso de formalismo, a fim de manter o aluno concentrado na aula. Freire (2008, p. 23) nos coloca que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

O fato de não estar em contato direto com o aluno torna os processos de ensinar e de aprender ainda mais difíceis, tendo em vista que lidar com seres humanos

é algo complexo, pois cada indivíduo possui um ritmo e um tempo de aprendizagem diferente. O que se pretendeu com essa questão foi extrair do professor uma reflexão sobre a relação existente entre ele e o aluno durante esse processo de aulas remotas. Quanto a isso, P3 destaca que:

P3 – [...] o que ficou de lição pra mim dessa aula remota foi o seguinte: a gente pode ter vários avanços, na tecnologia, na internet, em tudo, só que nada disso vai substituir o contato de um professor com o aluno, querendo ou não, o ser humano é um ser que precisa desse contato, a gente vai conseguir aprender as coisas por meios digitais? Vamos! Mas quando a gente fala com criança, o contato, você olhar no olho, ainda hoje não tem como você substituir isso [...]

As narrativas se completam e nos levam a refletir que na relação professor-aluno, especialmente quando se trata de crianças em nível de Ensino Fundamental I, o professor passa a ter uma posição primordial, pois fica incumbido de criar condições para o estabelecimento e o aprofundamento das interações interpessoais. No ensino remoto o professor precisou associar sua práxis pedagógica à distância pessoal que acarreta o uso da tecnologia para comunicação. Silva *et al.* (2021) elucidam que a afetividade na relação professor e aluno é de extrema importância, seja qual for a situação de aprendizagem.

Além disso, foi preciso adotar diversas formas de comunicação para sua relação diária com o aluno, a partir do uso de recursos tecnológicos que ajudassem no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso tudo sem esquecer o aspecto de que cada aluno tem seu valor, não somente na perspectiva da escola, mas também como ser humano. Lidar com seres humanos envolve também o desenvolvimento da afetividade, de sentimentos e emoções.

Sinteticamente, o Quadro 3 apresenta os questionamentos que foram dirigidos aos professores e suas respostas. Com isso, é possível perceber um panorama geral desta categoria que versa sobre ensino remoto e práticas pedagógicas.

Quadro 3 – Síntese da categoria 4.1

Questionamento	Principais respostas
Como o trabalho remoto interferiu na sua relação profissional e pedagógica?	• Extremamente angustiante • Falta de auxílio pedagógico • Pouco manejo com tecnologia
De que forma se deu seu planejamento para atividades durante as aulas remotas?	• Visita a alguns alunos • Observação da realidade familiar dos alunos • Ações entre gravar vídeos e material impresso (planejamento paralelo)
Como se deu a implementação das práticas pedagógicas no ensino remoto?	• Recursos audiovisuais (YouTube, WhatsApp, Google Meet) • Atividades impressas (PDF)
Quais os principais desafios impostos pela distância e impessoalidade tecnológica no tocante à realização da práxis pedagógica?	• Falta do contato presencial • Não desenvolvimento de vínculo com os alunos

Fonte: Da autora (2022).

Nesta categoria foi possível refletir que ao iniciar o trabalho no ensino remoto os professores foram levados ao limite de suas possibilidades, uma vez que não foram preparados para atuar nesse formato. Enfrentar essa nova situação implicou uma reconfiguração da sua prática pedagógica, além de uma preocupação plausível referente à comunicação com os alunos, tendo em vista que se tornou muito mais difícil manter o diálogo com eles se comparado aos moldes do ensino presencial.

4.2 Atividades e recursos

Essa segunda categoria emergiu a partir dos relatos feitos pelos professores, destacando como conseguiram desenvolver as atividades pedagógicas de leitura e escrita, e discutindo quanto aos recursos tecnológicos que conseguiram utilizar no decorrer do ensino remoto. Inicialmente, foi questionado: “De que forma você desenvolveu atividades pedagógicas durante o ensino remoto? (atividades de leitura e estudo, atividades práticas, atividades com recursos tecnológicos)”.

De acordo com os relatos dos professores, foi possível perceber as diferentes movimentações e estratégias utilizadas, o que está ilustrado nas respostas de P1 e P2:

P1 – Foi bem complicado, as atividades de leitura eram feitas através de áudios enviados pelo WhatsApp ou por vídeos quando o aluno não era muito tímido. Com alguns também consegui fazer chamadas de vídeo e aí ele ia lendo pra mim. Já as atividades de escrita eu só consegui ter o retorno por foto, quando a qualidade da foto ajudava eu conseguia fazer algumas correções e dar a devolutiva por áudio.

P2 – Eu desempenhei tudo pelo WhatsApp. As atividades de leitura e escrita tudo por lá. Além dos vídeos com as explicações e os jogos e games dos conteúdos, eu usava gravação de áudio e livros em PDF também. Utilizei muito uma plataforma de atividades digitais também, onde eu podia colocar áudio e imagem da atividade ao mesmo tempo. E com as crianças que não tinha celular eu mandava atividade impressa e em relação a leitura eu ia até a casa da criança para fazer a leitura pessoalmente com ela.

Nessa discussão que envolve o uso de recursos tecnológicos e atividades de leitura e escrita é válido ressaltar que o ensino remoto, apesar de ser mediado pelas TD, tinha os mesmos princípios do ensino presencial, tanto em relação ao planejamento dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, quanto nas aplicações e correções diárias das atividades, que se dividiram em síncronas e assíncronas. Sobre esse tema, Brasil (2020b) advoga que a escola poderia utilizar recursos como internet ou mesmo smartphone sempre que possível, de modo a definir qual o instrumento de resposta e *feedback* dado aos alunos.

Nesse contexto, pode-se acrescentar ainda que à medida que os professores foram utilizando novas estratégias, por exemplo, *lives* no *YouTube*, foi exigido deles um repensar da sua prática pedagógica, uma ressignificação do seu fazer educativo, conforme destaca P3:

P3 – [...] a gente conseguiu abrir um canal no YouTube e reunimos alguns alunos participando pelo chat, eu ia lendo e eles iam falando o que estava entendendo, o que eles tinham dúvidas, palavras que eles não conheciam e iam se comunicando comigo pelo chat. Com outros era tudo feito pelo WhatsApp mesmo, mas eu tentava fazer as chamadas por lá para que os alunos fossem lendo pra mim, em relação a escrita eu pedia pra ver as produções por foto.

Esses depoimentos reverberam reflexões acerca de como as aulas remotas foram constituindo nos professores uma experiência dinâmica e autoformativa, além da preocupação em garantir o acesso dos alunos às atividades pedagógicas, fomentando o aprendizado. Entretanto, o cenário acima descrito também trouxe à tona a discussão sobre carga horária de trabalho docente, sobretudo quanto ao planejamento daquelas atividades pedagógicas. Scalabrin e Mussato (2020, p. 15) destacam que:

[...] o cenário vivenciado com o ensino remoto, tem ocasionado uma sobrecarga de trabalho para o professor com aulas não presenciais, pois as práticas pedagógicas que envolvem o uso de recursos tecnológicos implicam numa inovação na atuação docente que demanda tempo para que as atividades sejam preparadas e aplicadas.

Outro ponto que emergiu na categoria atividades e recursos trata do desenvolvimento das atividades ocorridas no ensino remoto, especificamente sobre infraestrutura física e tecnológica dessas escolas. Nesse sentido, os professores entrevistados foram perguntados, preliminarmente, acerca das instalações prediais nas escolas em que trabalhavam. Essa discussão se faz importante uma vez que, com o fechamento das escolas durante o ensino remoto, foi possibilitado aos gestores uma melhoria nas instalações físicas, tendo em vista o retorno ao modelo de ensino presencial, num momento pós-pandemia, mediante o cumprimento de regras de distanciamento social necessárias para se evitar novos surtos da Covid-19.

A maioria das respostas contém relatos positivos. P2, P4, P5, P6, P7 e P8 destacam que as escolas foram reformadas durante o período remoto, com vistas a deixar o ambiente mais propício à recepção dos alunos. Contudo, P3 também relata que houve reformas, mas que a escola ainda necessita de muitos ajustes, tendo em vista problemas estruturais em relação à climatização das salas e ao uso de banheiros.

P3 – [...] a gente tem escola climatizada só que os ar condicionados não funcionam, então é como não se não tivesse, a gente tem banheiros no térreo e no 1º andar, só que se usar os dois banheiros ao mesmo tempo, o banheiro de cima infiltra e alaga embaixo e molha o assoalho...tem vários problemas estruturais dentro da escola que ainda não foram sanados [...]

O relato de P10 enfatiza a necessidade de melhorias quanto ao espaço físico, pois é *“tudo muito limitado, a biblioteca é minúscula, não existe nenhum tipo de laboratório, e também não possui uma sala de professores”*. É notório que o poder público vem percebendo a necessidade de modificar os espaços escolares, tornando-os mais atrativos, prazerosos e funcionais para a comunidade escolar. Entretanto, o que se percebeu durante a pandemia foi que as escolas não estavam preparadas para o período pós-pandemia e que a infraestrutura física representava um obstáculo ao retorno do ensino presencial. As salas de aulas, apesar de melhorias quanto à climatização, por exemplo, ainda contam com um número de alunos expressivo, até

mesmo excessivo em algumas realidades, e isso não possibilita o distanciamento social eficaz, conforme recomendado pelos órgãos de saúde.

Dando continuidade a essa categoria, foi questionado aos professores: “Quais os principais recursos tecnológicos que você utilizou durante o ensino remoto (computador, smartphone, tablet, calculadoras, plataformas digitais, mídias interativas) e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades no ensino remoto?”. Nesses relatos foi possível perceber, de maneira geral, que os professores usaram seus próprios equipamentos, e que as escolas, apesar de passarem por mudanças na estrutura física, não ofereceram suporte tecnológico de qualidade.

Dentre os relatos obtidos, P1 expressa que *“[...] os materiais que utilizei para o ensino remoto tive que providenciar, como compra de notebook e celular. Na escola até tem wifi, mas de alcance limitado, equipamentos tecnológicos não tem para alunos e nós professores usamos os nossos”*. Esse fato foi corroborado por P4 quando afirma que *“[...] de recursos foi o celular, com o WhatsApp, o e-mail também, que foi bastante utilizado e o meet, o Canva que foi utilizado na montagem das aulas, tudo recurso próprio”*.

Há de se destacar que no ensino remoto o professor se viu cercado pela necessidade de atualizar-se para conseguir ensinar on-line por meio das inovações tecnológicas educacionais. Contudo, para haver uma educação mediada por tecnologias que não seja fragmentada, faz-se necessário ofertar o suporte adequado ao professor. Discutindo a inserção tecnológica na educação, Cerutti e Baldo (2020, p. 7) afirmam que o domínio sobre o uso de ferramentais digitais “[...] é que define se as tecnologias agem em parceria ou isolam os envolvidos, se possuem um olhar construtivo a partir da possibilidade de estarem conectados ao mundo e utilizam como uma oportunidade de realizar novos aprendizados”.

Outro fato que chama atenção neste estudo é o de que as escolas dos professores ora pesquisados ainda não estão sendo preparadas para essa nova realidade educacional, mesmo após todo o advento tecnológico e a necessidade do uso de tecnologias digitais durante o ensino remoto. Alguns professores demonstraram maior preocupação sobre isso, conforme expressam P2 e P8.

P2 – Na parte tecnológica a escola deixa muito a desejar. Até tem um laboratório de informática, porém os computadores estão todos parados. Temos outros equipamentos como Datashow, lousa digital, que a gente até utiliza, mas para mim ferramenta tecnológica não é só isso. A internet o professor utiliza, mas os alunos não. E agora nessa pós pandemia acredito que a escola precisa se adequar em relação a essas ferramentas tecnológicas, acho que não é viável impedir o aluno de usar internet.

P8 – Em relação a tecnologia a escola disponibiliza wifi para os professores, mas ainda deixa muito a desejar porque o alcance é limitado, não chega nem até a sala dos professores, a gente acaba usando a internet do celular mesmo, e para os alunos a escola não disponibiliza de sala de computadores para as crianças.

Ademais, P6 e P9 corroboram as falas acima ao expressarem o acesso limitado à internet e a falta de laboratórios de informática nas escolas. P6 enfatiza: *“Em relação a parte tecnológica a escola deixa a desejar, o wifi não chega em toda parte, os recursos tecnológicos são poucos e não tem laboratório de informática”*. P9 também elucida a questão afirmando: *“Hoje temos também um laboratório de informática, mas ainda está sem uso e parece que ainda falta um equipamento para ser colocada a internet; mas os computadores já estão todos lá [...]”*.

Fazendo um contraponto ao exposto acima, os professores P4 e P7 relatam outra realidade, em suas respectivas escolas, quanto à existência de recursos tecnológicos. Segundo P4, *“[...] nós temos internet, nós temos também uma sala com computadores, 10 computadores, no momento eles estão em manutenção, mas assim, pelo menos a gente tem, eles estão em manutenção para que sejam utilizados nesse ano”*. De acordo com P7, *“a escola possui um laboratório de informática, apesar de ainda não estar sendo usado, devido a inconsistência da energia, mas usamos o espaço quando vamos passar filme para os alunos etc”*.

Essa falta de equipamentos tecnológicos e digitais nas escolas refletiu também no ensino remoto, uma vez que espaços com melhores estruturas têm condições de oferecer aos seus alunos aulas recursos mais diversificados, como aulas ao vivo e plataformas digitais (AGUIAR, 2020). A discussão sobre o uso enfático de recursos tecnológicos na educação vem sendo realizada já há algum tempo. Segundo Moran, Masseto e Behrens (2012, p. 13), *“o uso das TICs [Tecnologias da Informação e Comunicação] na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação”*.

Essa reflexão de Moran (1999), apesar de ser de um período da educação em que o uso de tecnologia difere bastante do atual, mostra-se ainda atualizada, pois naquela oportunidade iniciou-se o desenvolvimento de comportamentos e atitudes – tais como criticidade, interação e protagonismo – que hoje são exigidas dos alunos. É válido destacar ainda que as tecnologias digitais são validadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como protagonistas em muitos dos processos educativos:

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (BRASIL, 2018, p. 473).

Nesse sentido, quando se tem um ambiente escolar marcado pela presença do uso de tecnologias, a prática pedagógica pode ser potencializada e o pensamento sobre o ato educativo, transformado. Outro fato que não pode deixar de ser mencionado é que os alunos atuais fazem parte de uma geração denominada de nativos digitais⁷, e isso traz dinamicidade ao seu aprendizado. Muitas vezes, esses estudantes conhecem e sabem manusear os recursos tecnológicos melhor do que os professores, por isso, é importante que ambos os grupos façam parte de uma cultura digital. Cani (2019) destaca que:

[...] aquisição de habilidades, competências e atitudes voltadas ao uso das tecnologias digitais para localizar, selecionar, organizar, explorar, utilizar, produzir e compartilhar informações de forma crítica, ética, criativa, independente, reflexiva e segura para lazer, trabalho, socialização e aprendizagem, nas esferas educacionais, sociais, políticas, culturais ou econômicas, em diferentes formatos, gêneros e mídias, visando à inserção do cidadão no mundo contemporâneo por meio da educação (CANI, 2019, p. 64).

Diante desse cenário, as tecnologias digitais tornam-se aliadas do processo educacional, o que evidencia a necessidade cada vez maior de se promover uma cultura de letramento digital nas escolas. Mesmo quando se tem acesso a equipamentos tecnológicos pode-se não possuir habilidades para usar as ferramentas

7 O termo “nativos digitais” se refere à geração de jovens que nasceu e cresceu com as tecnologias presentes no seu cotidiano.

digitais disponíveis. Além disso, “apenas o uso da tecnologia não contribui significativamente na aprendizagem, visto que, se a aula não for bem planejada e não dispuser de um objetivo específico não irá motivar e muito menos auxiliar no processo cognitivo dos alunos” (MORAIS; SOUZA, 2020, p. 17).

Posterior à discussão sobre infraestrutura física e tecnológica, os professores foram indagados a respeito do suporte pedagógico e tecnológico oferecido pela SEDUC-JN durante o ensino remoto. A esse questionamento foram obtidas as seguintes respostas:

P5 – Não tive apoio institucional quanto a tecnologia, eu utilizei internet da minha residência (que não era suficientemente rápida), um computador e celular e não tive acesso a nenhuma plataforma[...]. Em relação ao suporte pedagógico ele era feito pela coordenadora pedagógica da escola de forma semanal, mas somente para acompanhar a participação dos alunos e os relatórios que tínhamos que enviar.

P7 – O suporte institucional era apenas as formações, mas que na minha opinião muito fora do contexto em que estávamos vivendo, a maioria das sugestões eram de atividades que só davam pra ser desenvolvidas de forma presencial, então assim tudo muito distante da realidade dos alunos. Era muito divergente o que estávamos vivendo do que eles estavam propondo. Em relação ao suporte tecnológico, usei tudo meu [...]

De acordo com as respostas de P5 e P7 pode-se inferir que os professores utilizaram nas aulas remotas seus próprios equipamentos tecnológicos e que o acompanhamento pedagógico acontecia de forma muito genérica. P10 corrobora os colegas acima ao destacar o uso de equipamentos próprios e ao relatar sobre a questão do acompanhamento pedagógico.

P10 – Em relação ao acompanhamento pedagógico, a coordenadora nos deixava bem à vontade para seguir as orientações da Secretaria de Educação se a gente julgasse pertinente, mas a parte burocrática era sempre cobrada, questão de relatórios, planos de aula, diários etc.

Nesse viés, os professores encontraram, além da insuficiência de recursos tecnológicos e materiais, a fragilidade da falta de um planejamento institucional sólido que os apoiasse no desenvolvimento da prática docente nesse cenário virtual. Diante desse contexto, Aguiar (2020) evidencia a impossibilidade de alterar de um dia para o outro a forma de ensinar e como a pandemia veio reforçar essa ideia a cada novo desafio que surgia, em especial no que se refere ao uso das tecnologias digitais.

Melo (2020) ressalta ainda que a ausência de equipamentos adequados e de acesso à internet de qualidade são grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes que comprometem o desenvolvimento das aulas virtuais. Destaca o uso de equipamentos próprios e critica tal situação, apontando o fato de a crise financeira também afetar a vida dos docentes.

Sinteticamente, o Quadro 3 apresenta os questionamentos que foram dirigidos aos professores e suas respostas. Com isso, é possível perceber um panorama geral desta categoria que versa sobre atividades e uso de recursos.

Quadro 4 – Síntese da categoria 4.2

Questionamento	Principais respostas
De que forma você desenvolveu atividades pedagógicas durante o ensino remoto? (atividades de leitura e estudo, atividades práticas, atividades com recursos tecnológicos)	• Áudios • Vídeos • WhatsApp • Jogos e games sobre o conteúdo • Material em PDF • Canal no YouTube • Uso do chat
Quais os principais recursos tecnológicos que você utilizou durante o ensino remoto (computador, smartphone, tablet, calculadoras, plataformas digitais, mídias interativas) e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades no ensino remoto?	• Aquisição pessoal de notebook e smartphone • WhatsApp • E-mail • Google Meet • Canva • Laboratório de informática • Internet pessoal
De que forma a Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte ofereceu suporte pedagógico e tecnológico durante o ensino remoto?	• Suporte pedagógico somente para acompanhar a participação dos alunos • Suporte institucional apenas nas formações continuadas • Falta de apoio institucional quanto à tecnologia • Não houve suporte tecnológico de qualidade
De que forma a Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte ofereceu suporte de infraestrutura durante o ensino remoto?	• Climatização ineficientes de salas de aula • Banheiros sem manutenção • Biblioteca pequena • Falta de laboratórios

Fonte: Da autora (2022).

Os relatos dos professores pesquisados nos conduzem a refletir que as condições de trabalho oferecidas aos docentes durante o ensino remoto não proporcionaram um ambiente fértil para resultados favoráveis. Cabe ainda averiguar a respeito da existência de formações continuadas para os docentes ao longo desse período, visto que seu desenvolvimento profissional passou por uma enorme transformação. Este é, portanto, o objeto de estudo da próxima categoria.

4.3 Formação continuada em tempos remotos

Nesta categoria procuro analisar, junto aos professores entrevistados, a importância da formação continuada e, principalmente, se houve algum tipo de formação com o objetivo de lhes auxiliar no uso de recursos tecnológicos no período de aulas remotas. Sendo assim, as narrativas dos professores evidenciam a falta de suporte oferecido pela SEDUC-JN, no tocante ao fator qualificação profissional continuada, conforme relatos de P2 e P9:

P2 – Foi realizado um curso, mas que só serviu para me angustiar mais, porque era a mesma coisa para todo mundo, sendo que os professores estavam em níveis de conhecimento muito diferentes. Eu cheguei até a sugerir para a Secretaria que fosse feito um levantamento e fosse dividido em grupos os professores para se ter um curso básico e um curso mais avançado. Porque acabou que para alguns, como eu, o curso não serviu. Era muito básico. Não serviu para aperfeiçoamento nenhum.

P9 – Foi oferecido um curso que era lidando com as tecnologias, eu comecei, mas não concluí porque eu achei que eles iam dar dicas de como utilizar recursos como YouTube, editor de vídeos, coisas que a gente estava utilizando nas aulas, mas era completamente diferente, achei tudo muito complicado, aí não cheguei a concluir, para mim não teve nenhum acréscimo.

Os relatos de P2 e P9 remetem a questões antes levantadas nesta dissertação. A primeira delas é o fato de muitos professores se sentirem angustiados com o trabalho que estava sendo feito, em virtude de ser algo novo e de não terem recebido qualquer tipo de formação para sua realização. Além disso, o uso eficiente de recursos tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico exige conhecimento sobre a realização de aulas com auxílio de ferramentas digitais.

Caso o professor desenvolva as aulas em ambientes virtuais da mesma forma que o fazia no ambiente presencial, denotando pouco conhecimento do uso de recursos digitais, é possível que não existam ganhos didáticos durante os processos de ensino e de aprendizagem. Nestes casos, o resultado pode ser atribuído à falta de cursos de formação “[...] que ajudem os(as) professores(as) a construírem, reflexivamente, essa possibilidade para o seu trabalho, se apropriando de elementos teóricos e práticos que deem sustentação ao uso intencional e contextualizado das tecnologias” (SEVERO, 2021, p. 3).

Para os professores P6 e P7 o desafio de produzir material e aulas que fossem atrativas para seus alunos ficou por conta da criatividade de cada um, tendo em vista

que o curso oferecido pela SEDUC-JN não ajudou nesse sentido. Segundo P6, *“foi feito um curso chamado formação TDIC, mas era muito básico. Não ajudou muito com a questão de gravação de vídeos, de edição e de produção de atividades diferenciadas”*. P7, por sua vez, também destaca a ineficiência do curso ofertado pela SEDUC-JN, especialmente no que se refere à produção de conteúdo: *“O curso sobre tecnologias foi bem básico, não ajudou muito com a produção de material”*. Nestes relatos fica evidente que o suporte teórico sobre a temática da tecnologia oferecido pela SEDUC-JN não foi suficiente para melhorar as condições de trabalho dos professores durante as aulas remotas.

Contudo, ainda em relação ao curso de capacitação tecnológica, foram também citados relatos positivos. P8 destaca que: *“eles ofereceram um curso voltado para tecnologias que pra mim foi muito bom, porque eu não sabia manusear nada e o curso era bem introdutório, bem ‘beabá’ mesmo”*. P4 corrobora o colega e elucida que o fato de ter participado efetivamente do curso a ajudou em virtude de precisar de conhecimentos básicos para o manuseio de algumas ferramentas computacionais.

É importante destacar aqui que a formação continuada, seja presencial ou remota, deve ter como objetivo principal desenvolver melhorias ao trabalho docente, buscando assim ressignificar a ação pedagógica a fim de torná-la reflexiva. Tardif (2014) procurou, em sua pesquisa sobre saberes docentes,

mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2014, p. 23).

É necessário ainda que a formação continuada considere a realidade em que trabalha o docente, suas necessidades e as dificuldades encontradas na escola, já que educar envolve muito mais do que simplesmente transmitir conteúdo. É fato que a formação profissional tecnológica constitui um desafio para os educadores e para as instituições formadoras, contudo, mostra-se uma ferramenta fundamental para que o profissional se mantenha preparado e atualizado com as diversas situações que surgem diariamente.

A partir dos relatos, foi possível perceber que os professores tiveram que enfrentar os desafios impostos pela falta de uma capacitação e/ou formação continuada adequada para o ensino remoto. Nessa direção, P1, P3 e P10 pontuaram,

em suas falas, algumas das dificuldades que precisaram superar por falta de uma formação tecnológica mais eficiente.

P1 – Foi preciso, primeiramente, encontrar tempo para buscar conhecimento tecnológico. Além das horas que estávamos disponíveis para tirar dúvidas dos alunos, planejar as aulas, era preciso se capacitar para aprender cada dia mais a lidar com as ferramentas digitais. Era preciso buscar conhecimento, porque produzir material para essas aulas remotas era muito complicado. Não podia jogar no grupo qualquer coisa. Tinha que ser um conteúdo viável e atrativo.

P3 – Como o curso da Secretaria não me ajudou, porque o básico eu já sabia, eu corri atrás de aprender a manusear aplicativos que ajudasse com a produção de material. Passei muitas horas assistindo tutoriais e pesquisando ferramentas que pudesse baixar tanto no computador, quanto no celular que pudesse me ajudar a editar os vídeos e os slides que eu produzia para minhas aulas [...]

P10 – [...] o fato de não saber a princípio lidar com alguns aplicativos de edição e de criação de conteúdos, dificultou muito o trabalho no início. As aulas síncronas não funcionavam, então a saída era produzir conteúdo. Mas tinha que ser algo atrativo, muitas vezes precisava de edição e isso era muito complicado. E sem nenhum tipo de ajuda institucional, o jeito foi recorrer ao YouTube e aos cursos pagos.

Tardif (2014), ao discorrer sobre saberes docentes, ressalta que o conhecimento do professor e o saber-fazer são as bases para sua prática, e o caracterizam como sujeito do conhecimento. Partindo desse princípio, temos um ponto de convergência entre o autor e os relatos dos professores: a importância de se buscar conhecimento para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa.

A educação vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, portanto, o processo de formação docente deve ser constante. O professor precisa estar bem preparado para sua prática em sala de aula e deve manter-se sempre atualizado para assumir as inúmeras obrigações que lhe são atribuídas. Assim, além de uma formação inicial sólida, é preciso contar também com formações contínuas e capacitações que lhe deem subsídios suficientes para sustentar uma boa prática pedagógica, fomentando a aprendizagem.

Esta terceira categoria traz para reflexão não somente a importância de uma formação contínua e de cursos de capacitação tecnológica para os professores, como também as dificuldades enfrentadas pelos profissionais justamente pela falta de tais cursos. É imprescindível que aconteça a inclusão dessas ferramentas tecnológicas e

a realização de formações adequadas para os professores em tempo e espaço favoráveis. Para Alves, Martins e Moura (2021, p. 76):

O maior desafio enfrentado pelos professores foi o de ter de utilizar-se dos meios tecnológicos sem estar completamente preparados, levando-os a uma reorganização coletiva em meio à crise pandêmica instalada. Essa atitude, de ordem coletiva, evidenciou mais ainda o que há tempos no meio educacional já se defendia: a tecnologia digital é necessária e importante para os processos de ensino e aprendizagem.

Pensar a formação contínua em tempos de pandemia a partir dos relatos dos professores pesquisados nos leva a refletir que ensinar de forma remota não foi tarefa fácil, pois requereu tempo para investimento, além de um olhar crítico para fazer a relação adequada entre recursos tecnológicos e aprendizagem. Nesse sentido, há acordo com Niz e Tezani (2021, p. 5) quando afirmam que “o maior desafio recaiu sobre os professores, que precisam adaptar os conteúdos, dinâmicas de sala e avaliações, sem causar danos ao processo de ensino e aprendizagem”, sobretudo numa situação pandêmica, de ensino remoto e emergencial que foi institucionalizada.

Sinteticamente, o Quadro 5 mostra os questionamentos dirigidos aos professores e suas respostas. Com isso, é possível perceber um panorama geral desta categoria que versa sobre formação continuada em tempos remotos.

Quadro 5 – Síntese da categoria 4.3

Questionamento	Principais respostas
Foi realizado algum curso de capacitação com o objetivo de auxiliar no uso das tecnologias durante o período de aulas remotas?	• Curso de recursos tecnológicos • Curso TDIC (muito básico) • Professores em autocapacitação

Fonte: Da autora (2022).

Por fim, ressalta-se a necessidade de uma formação contínua e eficaz, seja ou não tecnológica, e não somente durante o ensino remoto, pois esse tipo de ação reverbera diretamente numa práxis pedagógica crítico-reflexiva. Como objeto de análise da próxima categoria, apresento as reflexões sobre os principais ganhos e perdas que foram ocasionados pelo processo de ensino remoto, bem como a repercussão na vida profissional dos professores e no ambiente escolar para o qual retornaram.

4.4 Reflexões sobre a experiência no ensino remoto

O ensino remoto emergencial realizado ao longo da pandemia da Covid-19 nos levou a refletir a respeito do ensinar, em especial sobre como tornar o aluno parte do processo e produzir com ele uma aprendizagem que agregue significado em sua vida. Corroborando essa perspectiva, Anastasiou (2002) afirma que nesse processo de ensino e aprendizagem é fundamental envolver os sujeitos numa ação conjunta do professor e do aluno, possibilitando, pela ensinagem, o pensar através de aspectos que se condicionam mutuamente.

Nesta categoria abordo as reflexões dos professores pesquisados acerca dos aspectos positivos e negativos observados durante o ensino remoto, além de reflexões sobre em que proporção esse desafio de ensinar de forma remota pode transformar o professor, refletindo em sua prática docente. Aos professores pesquisados foi questionado, especificamente, se acreditavam que o novo contexto vivido na educação os impulsionaria a imergir em pesquisas docentes sobre a prática de sala de aula e suas vivências, ou seja, se o contexto vivido poderia estimulá-los a serem pesquisadores da sua prática docente. P4 e P6 discorrem da seguinte forma:

P4 – Sim com certeza, porque o que eu posso colocar que foi assim uma forma de ver o aluno como um todo, de verdade, porque geralmente na graduação quando a gente está ali estudando na teoria, a gente vê que o aluno é um ser integral, que você não pode ver só o aluno fora do contexto da família, fora do contexto, a gente vê tudo isso; só que quando a gente chega em sala de aula, que vai passando ali a prática do dia a dia, isso acaba sendo deixado de lado um pouco, em algumas situações; e nesse período nós fomos obrigados a enxergar o contexto. Então assim, eu acredito que tudo isso vai nos incentivar a pesquisar um pouco mais sobre a prática docente no nosso dia a dia.

P6 – Eu espero que sim, eu acho que quem não aprendeu não refletiu nessa pandemia, não melhora mais não, uma das grandes dificuldades inclusive, que os teóricos já falam que a gente fala muito, é a questão do incentivo, de políticas públicas com relação a tecnologia. Não dá mais para ficar brigando com tecnologia em sala de aula, A escola da forma como ela está hoje ela não é mais atrativa para os alunos, ela não garante mais um futuro profissional. Então precisamos reformular nossa prática, a escola também precisa ser reformulada para que a gente possa de fato atingir essas crianças.

A crítica reflexiva sobre a prática docente, como pode ser vista na fala dos professores, passa a ser mais valorizada e evidencia a importância do enfoque que deve ser dado à pesquisa no dia a dia do fazer pedagógico. Para Arruda (2020), o momento de crise nas escolas, gerado pela pandemia, pode se configurar em uma

oportunidade de produzir novos conhecimentos através de pesquisas que ultrapassem a dimensão do consumo e se tornem críticas e produtivas.

Para P5, realizar pesquisa ainda é um grande desafio, apesar de os professores precisarem fazer esse “upload” em suas práticas pedagógicas. *“Sei que é preciso refletir e pesquisar a prática, mas a sobrecarga de trabalho que temos na Educação Básica torna isso muito difícil de acontecer”*. Independentemente do nível escolar, a pesquisa deveria ter um papel de destaque nos ambientes educacionais, visto que o professor que assume uma postura de pesquisador, de investigador compromete-se com a descoberta e com um fazer pedagógico criativo.

Ainda em relação à atitude e postura diante de uma nova situação vivida no contexto escolar, os professores citaram também a falta de estímulos para o desenvolvimento da pesquisa por parte do poder público, como mencionado por P3 e P10:

P3 – Eu acredito ser muito importante a pesquisa, porque de certa forma a gente teve que se adaptar uma realidade que a gente não tinha tanto costume assim, a gente teve que buscar outra forma de conhecimento de como repassar esse conhecimento [...] foi por um lado desafiador e enriquecedor e por outro lado a gente viu o quanto que a gente, o quanto que o professor tá sozinho nessa batalha, não recebemos nenhum tipo de incentivo a pesquisa, pelo menos não aqui, nessa etapa da educação [...]

P10 – Ser um professor pesquisador é um sonho e deveria ser uma prática diária, contudo sem incentivo do poder público, acho pouco provável que ao retornarmos para salas de aula de forma presencial isso se torne uma prática. Temos uma carga de trabalho extensa, muita burocracia para ser feita e uma cobrança enorme por resultados nas avaliações externas, o que consome todo nosso tempo, às vezes sinto que nem consigo refletir sobre nada, apenas vou fazendo, como um robô, sabe? [...]

A fala dos professores P3 e P10 nos encaminha novamente à constatação de que a falta de incentivo à pesquisa por parte do poder público torna essa prática mais distante da vida cotidiana dos professores. O papel do professor, hoje, não consiste em somente mediar o processo de conhecimento, é muito mais amplo, e, nesse sentido, pesquisar o fazer pedagógico tornou-se extremamente relevante. Contudo, como destaca P9, é preciso que essa mudança de postura seja encarada por toda a comunidade escolar. P8 também acredita em uma mudança de postura dos professores depois desse período de aulas remotas, apesar de considerar ser uma atitude difícil.

P8 – Eu gostaria muito que a pesquisa se tornasse parte do nosso dia a dia, agora afirmar é complicado, mas creio que a maioria sim, porque a gente está voltando para as escolas com alunos que estão com déficit de aprendizagem muito grande e isso faz com que de alguma forma a gente saia do comodismo e busque melhorar essa situação, porque se a gente não abraçar a causa vai ficar difícil para esses alunos. Então assim: eu creio que vai mudar sim essa disponibilidade do professor de buscar, de pesquisar, de melhorar seu planejamento e sua metodologia. Eu estou pelo menos sonhando com isso.

Como se pode observar nos excertos acima, os professores pesquisados, em sua maioria, desejam vivenciar em seu cotidiano a prática da pesquisa científica, tendo em vista que ela está diretamente ligada ao aprendizado e ao processo educacional. Poder refletir acerca de sua prática pedagógica e construir junto com o aluno um aprendizado que agregue valor em seu cotidiano são ações ressaltadas por Libâneo (1994), quando advoga que os professores são os responsáveis pela condução do processo didático e por possibilitar a assimilação do conhecimento. Essas ações idealizadas foram constatadas junto aos professores sujeitos desta pesquisa.

Os professores ainda se expressaram quanto aos pontos positivos e negativos do ensino remoto, denotados por vantagens e desvantagens durante a entrevista. Eles afirmaram como maior ponto positivo o uso das tecnologias. Segundo P2 e P6:

P2 – A vantagem que deixa pra mim é uma transformação em relação ao uso das tecnologias e ao entendimento de como elas podem ajudar com o desenvolvimento dos meus alunos. [...] novas possibilidades nas práticas pedagógicas e uma maior interação com o mundo virtual, eu aprendi muita coisa, fiz vários cursos, inclusive de gamificação, está sendo muito bom para trabalhar com meus alunos, então pra mim isso foi muito positivo.

P6 – Como vantagem fica sem dúvida essa questão de incorporar a tecnologia às nossas aulas, inclusive muito material bacana que a gente conseguiu acessar. Acho que acabamos produzindo muito material legal. Os professores se ajudaram muito e hoje temos uma grande quantidade de material no mundo virtual que podem ser utilizados depois para deixarem as aulas mais interessantes, não ser só aquela coisa folha e quadro. Até porque os alunos não conseguem passar tanto tempo concentrados, eles são muito ativos, então assim a vantagem foi muito essa gama de material produzido e aprender a manusear ferramentas tecnológicas voltadas para práticas pedagógicas

A adaptação aos recursos tecnológicos feita durante o período de ensino remoto se tornou um desafio para muitos professores. O uso dos recursos digitais como via de acesso às aulas acarretou mudanças não somente para os alunos, mas também para os professores que precisaram compreender como utilizar aqueles recursos a fim de não comprometer o ensino e tornar suas atividades mais criativas e dinâmicas. Além disso, a sala de aula on-line não pode ser vista apenas como um

repositório de conteúdos digitais, mas sim como um espaço ativo e dinâmico (OLIVEIRA *et al.*, 2021), em que a interação professor-estudante não se restrinja à execução de atividades preparadas.

Para o professor P4, a interação com as tecnologias também foi vista como um ponto positivo desse período porque resultou em maior apropriação desses recursos para uso em sala de aula: *“a vantagem, foi muito essa questão do uso da tecnologia, acredito que vou poder trazer mais inovação também quando voltar presencial, vou está mais próxima do mundo dos meus alunos”*.

As falas de P1 e P5 também corroboram a vantagem de uma maior apropriação do uso de recursos tecnológicos como um ponto positivo naquele período pandêmico.

P1 – Ter trabalhado com ensino remoto me permitiu aprender mais sobre tecnologia e recursos digitais. Eu consegui passar a manipular diversas ferramentas para produzir conteúdo para as crianças. Isso me fez enxergar o uso da tecnologia em sala de aula com outros olhos... acho que é o que fica de positivo desse período.

P5 – Para mim a vantagem ou ponto positivo está na questão do aprendizado tecnológico que só veio a acrescentar na minha práxis pedagógica, ou seja, novas possibilidades para práticas pedagógicas e uma maior interação com o mundo virtual. As metodologias das aulas remotas a depender da tecnologia oferecida nas escolas a gente também vai poder aproveitar, como jogos, dinâmicas. Então tudo tem seu lado positivo.

A inovação passou a fazer parte das estratégias cotidianas dos professores durante o período de aulas em que o uso de recursos tecnológicos se intensificou. Para Almeida (2020), os professores têm um papel essencial ao criar estratégias que subvertam os conteúdos massivos impostos; assim sendo, é importante que se reflita sobre a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, no sentido de que não se configurem apenas como mais um item no plano de aula, mas sim uma estratégia didática que possibilite êxito nos processos de ensino e de aprendizagem.

Contudo, os professores pesquisados apontaram também desvantagens desse período, principalmente em relação à aprendizagem dos estudantes. Em seus relatos destacaram o pouco desenvolvimento dos alunos, mesmo fazendo uso de diversas estratégias de acompanhamento, como relatam P4 e P9.

P4 – Acredito que a maior desvantagem foi a questão do aprendizado dos alunos, por que por mais que a gente tentasse desenvolver estratégias de aprendizado, temos consciência que se as aulas fossem presenciais os resultados seriam diferentes. Na aula presencial consigo ter certeza sobre o que meu aluno sabe ou não.

P9 – [...] a desvantagem é a questão do aprendizado dos alunos, eu não vi muito rendimento, a impressão que eu tinha muitas vezes era que não eram os alunos que faziam a atividade, e sabemos também que muitas crianças não foram assistidas de forma nenhuma. Os alunos aprenderam dentro das possibilidades de cada um. O contexto no qual o aluno estava inserido também interferiu muito na sua aprendizagem.

As narrativas dos professores acima destacam a grande dificuldade de conseguir levar os alunos a uma aprendizagem significativa. A importância da relação entre professor e aluno, do contato diário, da interação que acontece dentro da sala de aula também foi elencada como uma grande desvantagem desse período de aulas remotas, como destacam P2 e P7.

P2 – a desvantagem foi mesmo a questão do estar junto, esse grande distanciamento entre o professor e o real desenvolvimento de seus alunos [...] me angustiava muito não saber ao certo se meu aluno estava aprendendo, e principalmente me angustiava com os que eu não tinha contato, como saber se eles estavam tendo algum aprendizado [...] a falta de contato de olho no olho pra mim foi a maior desvantagem de tudo isso.

P7 – Como desvantagem vejo o grande distanciamento entre professor e aluno. Nas aulas remotas não dá pra saber o real desenvolvimento dos alunos. Não consigo conversar com eles sobre outros assuntos do dia a dia que nos ajudam a entender cada um. Essa falta de diálogo entre professor e aluno faz muita falta pra mim.

Para Santos (2020), a interação pode ser compreendida como um processo comunicacional que permeia as relações cibernéticas e que permite a troca de informação e comunicação. Contudo, existe uma grande diferença entre interação presencial e interação digital. A sala de aula sempre foi locus da relação professor-aluno, é onde se desenvolvem com maior ênfase os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o espaço físico da sala de aula supõe a construção de uma postura dialógica entre professores e alunos que oportunize a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências.

Além da necessidade de se adequar ao uso dos mais diversos recursos tecnológicos, de ter que lidar com a ausência física dos estudantes e de superar a falta de interação proporcionada pelo meio digital, houve também relatos desfavoráveis ao uso dos recursos tecnológicos na volta para as escolas. O relato de P6 ilustra esse ponto negativo.

P6 – Como desvantagem fica essa questão de como incorporar essas ferramentas todas no nosso dia a dia. Nós aprendemos muito, produzimos uma gama de material, mas nas escolas que trabalho por exemplo, não tem um laboratório de informática, ou seja, os alunos não têm acesso a computadores e não podem levar os celulares, os que têm, então como por exemplo trabalhar com jogos digitais que a gente já viu que eles adoram! Isso me entristece muito.

Os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia, pois, além de reparar as perdas acarretadas pelo ensino remoto, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido dentro das escolas seja revisto, em especial quanto ao uso de recursos tecnológicos. Como advoga Kenski (2012), a utilização das tecnologias pela escola deve garantir um melhor aprendizado dos alunos ou, minimamente, acesso ao conhecimento. Nesse viés, é fundamental que os sistemas de ensino encarem novas formas do fazer pedagógico, considerando as tecnologias digitais como mediadoras desse processo.

O professor P10, por sua vez, acrescenta como desvantagem a falta de estrutura das escolas para receber esse novo profissional: *“vejo como uma grande desvantagem o fato de não poder usar todo conhecimento tecnológico que adquiri nas aulas presenciais [...] a escola que trabalho atualmente não tem recursos para desenvolver uma educação tecnológica”*. Tais apontamentos remetem às dificuldades enfrentadas pelos professores quanto à inovação tecnológica, o que ultrapassa o período de aulas virtuais. Tornar-se um ciberprofessor⁸ não é suficiente, pois o processo educacional, para ser mediado por tecnologias digitais, precisa ir muito além da criatividade dos professores, é necessário que haja investimento em toda estrutura física das escolas para que se possa colocar em prática uma educação tecnológica, conforme já assegurava Brasil (1997) quanto ao uso de tecnologias na educação.

Art. 5º Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. Parágrafo único - A implementação dos programas de que trata o caput tomará em consideração: Inciso III, a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância (BRASIL, 1997, texto digital).

8 O termo *ciberprofessor* designa o professor que domina e usa as mídias digitais, criando um ciberespaço com o intuito de promover e instigar a aprendizagem.

Diante das constatações feitas pelos professores pesquisados em relação à falta de recursos tecnológicos nas escolas, pode-se perceber que a volta às aulas presenciais possivelmente não contará com o uso desses recursos como aliado no processo de recomposição da aprendizagem dos alunos. Fato este que indica uma desconexão do ambiente escolar com a realidade virtual a qual professores e alunos foram inseridos em meio à pandemia da Covid-19.

Após feitas as considerações acerca dos pontos positivos e negativos do período de aulas remotas, os professores foram levados a refletir, imaginando uma linha do tempo, sobre sua atuação durante todo o período de ensino remoto até a volta gradual para a sala de aula. Essa reflexão teve como propósito maior perceber o que aqueles professores teriam feito de diferente, ou farão, caso um novo período de aulas remotas seja necessário. Os professores P5, P6 e P9 pontuaram como se sentiram, como evoluíram e refletiram sobre o que gostariam de ter feito a mais enquanto estavam atuando nas aulas remotas.

P5 – No começo uma atuação sem norte, sem recurso, sem planejamento e execução adequados. Hoje, uma atuação mais concreta, com diretrizes claras e diagnóstico preciso. Dentro dos recursos que nos foi disponibilizado eu não faria nada de diferente, acho que fiz o meu melhor, com os recursos que eu recebi.

P6 – No início foi muito tímido, eu não sabia muito como fazer, mas a gente vai aprendendo, hoje eu acredito que eu tenho mais confiança para estar nesse modelo remoto. Apesar de ser cômodo estar no conforto da minha casa, quando a gente percebe que o que monta em casa não chega a quem está do outro lado, a gente se entristece. Eu acho que a pandemia deixou isso bem claro, não temos recursos para fazer um ensino básico remoto, precisamos muito ainda do contato do estar juntos. Quanto ao que fazer de diferente, olha, se eu tivesse muito dinheiro teria dado um telefone ou um computador a cada um, para eu poder trabalhar melhor (rsrsrs). Porque a gente tem muitas ideias, a internet ajuda muito, você encontra o mundo nessa caixinha, mas se quem está do outro lado não tiver acesso, aí você deleta tudo que imaginou porque fica impraticável.

P9 – No início super perdida, mas em busca de acertar de me situar no tempo, no sentido de melhorar [...] eu busquei conhecimento e no que dependia de mim fiz o melhor que pude. No meio eu já me sentia mais pé no chão, mais confortável, ou seja, mais situada com tudo e hoje se fosse pra passar por tudo de novo eu me sentiria mais segura, mais experiente, mais leve. Então de qualquer forma houve uma evolução. Eu não quero mais viver tudo isso, mas se for preciso, com certeza não terei tanto medo como tive no início. Sobre o que teria feito de diferente, teria aceitado mais rápido a situação, eu fui muito resistente por um tempo a aceitar desenvolver essas aulas de forma remota e com isso acabei perdendo tempo em relação a aprender a lidar com as tecnologias que eu passei a precisar diariamente.

A ação docente sempre foi complexa e revestida de imprevisibilidade. Contudo, no cenário imposto pela pandemia é possível destacar a imersão de uma adequação docente a um novo contexto, de caráter complexo, de forma abrupta e inevitavelmente condicionada pelo uso de recursos tecnológicos. Para Oliveira *et al.* (2021), requerer do professor o domínio das TD de forma urgente, sem oferecer suporte e formações específicas fez surgir uma precarização do trabalho docente.

Consequente, os professores P7 e P8 também descreveram como se sentiram durante o início das aulas remotas e o que fariam de diferente:

P7 – No início bem perdida, depois fui buscando conhecimento, principalmente buscando estratégias para conseguir com que meus alunos tivessem interesse pelos conteúdos que estavam sendo disponibilizados. E o que eu teria feito de diferente era ter conversado mais individualmente com cada aluno. Acho que esse contato faltou, também teria investido mais em equipamentos.

P8 – No início sofri muito porque eu tinha muita dificuldade com as tecnologias e também não tinha equipamentos adequados, porque assim eu nunca fui uma pessoa que gostei muito de jogos e de mexer em coisas mais avançadas, mas eu aprendi muito, eu fiz cursos, eu vivia no YouTube procurando aprender, eu estou num grupo de WhatsApp com outras professoras que sempre passavam dicas e iam ajudando umas às outras, tinha até prof. com tutorial ensinando como usar as ferramentas. Então assim, para mim foi uma evolução muito boa. E quanto ao que teria feito diferente, seria ter feito um esforço pra comprar um computador desde o início, hoje percebo que teria facilitado muito meu trabalho.

Os professores pesquisados buscaram superar suas dificuldades, principalmente no que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos e decidiram enfrentar a situação, todavia, destacam a necessidade de ter adquirido melhores equipamentos. Esse fato também é destacado por P3, que descreve ter sentido ao longo do percurso a necessidade de fazer investimentos em materiais tecnológicos para melhorar sua atuação profissional naquele novo contexto vivido. Enfatadamente, P3 afirma: *“no início do remoto, eu percebi que teria que investir e acabei usando meus vencimentos em equipamentos que me auxiliaram e facilitaram na adequação das novas estratégias que estavam sendo usadas na sala de aula virtual”*.

Sinteticamente, o Quadro 6 apresenta os questionamentos que foram dirigidos aos professores e suas respostas. Com isso, é possível perceber um panorama geral desta categoria que se refere às reflexões sobre a experiência no ensino remoto.

Quadro 6 – Síntese da categoria 4.4

Questionamento	Principais respostas
Você acredita que esse novo contexto vivido na educação impulsionou os professores a se tornarem mais reflexivos quanto a sua prática docente?	• Sim, percepção do aluno em seu contexto social • Sim, reflexão sobre políticas públicas para uso de tecnologias na educação • Não, devido à sobrecarga de trabalho docente
Que vantagens você percebe a partir da experiência do ensino remoto?	• Uso de tecnologias • Participação de cursos • Produção de material próprio para sala de aula
Que desvantagens você percebe a partir da experiência do ensino remoto?	• Pouco desenvolvimento dos alunos • Distanciamento professor/aluno • Falta de interação • Falta de incorporação do material didático produzido nas escolas • Falta de recursos tecnológicos nas escolas
Imaginando uma linha do tempo, como você avalia sua atuação no início das aulas remotas até o presente momento no qual já se está retornando às aulas presenciais?	• Início muito difícil, mas hoje existem diretrizes claras • Confiança ao lidar com o ensino remoto • Após o início difícil, têm-se segurança e experiência
E o que teria feito de diferente?	• Não faria nada diferente • Observação do que é sugerido na internet (muitas ideias são boas) • Aceitação da situação e lidar melhor com as tecnologias • Conversas individuais com os estudantes sobre seus anseios • Aquisição imediata de novas tecnologias

Fonte: Da autora (2022).

O novo contexto educacional imposto pela pandemia acarretou reflexões para o ambiente escolar, em especial no que se refere ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, às condições de trabalho oferecidas aos professores, ao uso de TD dentro das escolas e de práticas pedagógicas que estejam centradas no aluno. Nesse sentido, é necessário que se dê voz aos professores para que possam expor suas percepções acerca daquele momento vivido na educação a fim de se discutir sobre as mudanças que a pandemia da Covid-19 instituiu em suas práticas pedagógicas.

Após a discussão das categorias que emergiram a partir dos dados produzidos, apresento a seguir minhas considerações finais sobre a pesquisa que resultou nesta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia provocada pelo surgimento da Covid-19 causou profundo impacto na sociedade como um todo. Em especial, no âmbito escolar, precisou-se repensar o ensino com a finalidade de tornar viável a manutenção das atividades escolares a partir do uso das tecnologias digitais. Para tanto, implantou-se o modelo de ensino remoto emergencial fazendo com que a comunidade escolar se reinventasse e assumisse o protagonismo frente à imposição pandêmica.

Partindo desse pressuposto, foi feita uma investigação acerca de como o ensino remoto emergencial estava sendo desenvolvido nas séries iniciais da rede municipal de Juazeiro do Norte (CE). Houve o intuito de levantar indicativos sobre as práticas pedagógicas, inovadoras ou não, com repercussões positivas ou negativas e inclusive quanto ao uso de recursos tecnológicos, que fomentaram a construção do processo educativo no biênio 2020–2021, a partir de relato de professores.

O interesse pela temática apresentada e analisada nesta dissertação se deu a partir de inquietações que emergiram durante minha atuação profissional no período de aulas remotas. Fui impulsionada a refletir sobre os efeitos que essa mudança abrupta no âmbito escolar provocou na práxis pedagógica, buscando, inclusive junto a outros profissionais que estavam inseridos no mesmo contexto educacional, compreender a forma como eles se movimentaram pedagogicamente no ensino remoto. Esse compartilhamento de experiências se mostrou fundamental para que fosse possível superar as inúmeras dificuldades que a sala de aula virtual impôs aos professores.

Esta pesquisa foi pautada na investigação dos movimentos pedagógicos realizados pelos professores da rede municipal de educação de Juazeiro do Norte, no Cariri cearense, especificamente no que concerne ao desenvolvimento de práticas e

atividades pedagógicas durante o ensino remoto no biênio 2020-2021, marcado pela pandemia da Covid-19. A relevância deste estudo está na compreensão de como ocorreu a mediação entre o que era ensinado (e possivelmente aprendido), discorrendo não somente acerca de práticas diversificadas de ensino, mas observando também a práxis pedagógica docente, pois conteúdo sem contexto não gera significado. Nesse viés, tem-se acordo com Freire (2008, p.118) quando afirma que o papel do professor se encontra em “incitar o aluno a fim de que ele, com os matérias que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim”.

A fim de alcançar o objetivo geral, foram determinadas três ações objetivas específicas que auxiliassem no desenvolvimento do estudo. Quanto ao primeiro objetivo – conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores durante o ensino remoto – foi possível identificar que os professores pesquisados buscaram se apropriar de diferentes recursos e estratégias para oferecer um ensino condizente com a realidade vivida pelos alunos. Apesar de não possuírem formação pedagógica e tecnológica adequadas às aulas virtualizadas que ocorreram, percebeu-se o quanto os professores pesquisados se reinventaram no período de pandemia, no qual as ferramentas tecnológicas passaram a ser aliadas nas práticas pedagógicas, associando-se assim, ao contexto da cibercultura.

Em relação ao segundo objetivo – verificar quais recursos tecnológicos foram utilizados e quais cursos de formação continuada foram realizados pelos professores –, tem-se que, além de tantas outras dificuldades, os professores tiveram que enfrentar um sistema educacional que não possuía (e ainda não possui) estrutura para ampará-los frente à realidade das aulas virtuais. Com a imposição de um sistema de ensino remoto, os professores precisaram utilizar meios e tecnologias digitais para conseguir dar prosseguimento às atividades educacionais.

Contudo, identificou-se nos relatos dos docentes a falta de apoio da rede pública de educação no que diz respeito à formação e capacitação para lidar com o uso de recursos tecnológicos. Outro fator relatado se refere à falta de investimentos em equipamentos para as escolas e de incentivo para aprimoramento do uso de recursos e aplicativos para viabilizar um melhor desenvolvimento das aulas.

Ainda foi constatado que o caminho trilhado pelos professores para se apropriar dos mais diferentes recursos tecnológicos ocorreu num curto espaço de tempo e numa perspectiva de autocapacitação, tendo em vista que não houve tempo hábil para

esperar pelo advento de uma política pública que os ajudasse nesse aspecto. Observou-se, portanto, que existiram dificuldades quanto à adaptação docente para a educação remota. Deste modo, ao final dos depoimentos, os professores ressaltaram o avanço tecnológico pelo qual tiveram que passar e como as tecnologias para o desenvolvimento da aprendizagem passaram a ser vistas como grandes aliadas em sua práxis docente.

Acerca do terceiro objetivo – identificar impactos positivos e negativos, da utilização do ensino remoto na vida profissional e pessoal dos professores – ficou evidenciado que o principal impacto positivo ocorreu devido à percepção de novas ferramentas tecnológicas e à aprendizagem de estratégias pedagógicas, além de uma gama de material produzido que pode fomentar uma educação tecnológica nas escolas, ou, pelo menos, em ações tecnológicas que favoreçam o ensino. Quanto aos impactos negativos, os professores ressaltaram o distanciamento imposto pela pandemia como uma grande desvantagem, dificultando a relação professor-aluno e comprometendo a interação social que ocorre no cerne dos ambientes educacionais.

Outros fatores negativos também foram trazidos para o debate, dentre eles, a questão do contexto de desigualdade social na qual os alunos estavam inseridos, o que comprometeu a interação e a aprendizagem discente naquele contexto remoto. Arruda (2020) argumenta que antes da pandemia já existia a dificuldade de os recursos tecnológicos chegarem às escolas, no cenário pandêmico os alunos enfrentaram a falta de acesso aos recursos que os permitissem acompanhar as aulas virtuais e realizar suas atividades on-line.

Essa falta de acesso digital dos alunos acarretou aos professores a sensação de ineficiência do trabalho realizado. O fato de não conseguir chegar aos alunos e contribuir para uma aprendizagem significativa trouxe para a vida profissional e pessoal daqueles professores um sentimento de angústia e insatisfação. Os processos de ensino e de aprendizagem não são simples a ponto de serem resolvidos apenas pela inserção de recursos tecnológicos e ferramentas digitais em sala de aula, virtuais ou não, pois lidar com seres humanos é complexo e exige tempos diferentes e processos de aprendizagem singulares.

A relevância do estudo de revisão de literatura, do qual emergiram as categorias Ensino Remoto, Recursos Tecnológicos e Práticas Pedagógicas⁹, foi ratificada quando da análise e discussão das categorias que denotam a pesquisa com os professores. Inicialmente, a necessidade de compreender formalmente o que se define como ensino remoto trouxe à tona o quanto a escola não estava preparada para vivenciar e propiciar essa forma de ensino à sua comunidade.

Quanto ao uso de recursos tecnológicos na educação, difundido em programas de pós-graduação e ilustrado em atividades pedagógicas em canais de comunicação acadêmica, ainda se mostrou distante da realidade escolar, seja por falta de política pública, seja por precarização do trabalho docente ou mesmo por dificuldades em estimular a criticidade dos estudantes para um uso melhor do mundo digital no qual já se encontram imersos.

Enquanto pesquisadora do desenvolvimento pedagógico durante a pandemia da Covid-19, pude perceber o esforço intelectual para favorecer ações no ensino nos mais diversos cenários, contando inclusive com inserção tecnológica numa perspectiva inclusiva e inovadora. Enquanto professora da rede municipal de Juazeiro do Norte, vivendo as mesmas angústias e dificuldades dos colegas professores pesquisados, senti-me representada em várias de suas falas e anseios. A compreensão da realidade educacional vivida pela comunidade escolar de uma cidade de médio porte do interior do nordeste brasileiro, especificamente no Cariri cearense, pode servir para subsidiar estudos outros sobre a temática aqui discutida.

Este estudo foi idealizado durante um momento atípico vivido pelo mundo e foi realizado tendo como foco os movimentos pedagógicos ocorridos durante a pandemia. A potencialidade desta pesquisa reside justamente nas lições que o biênio 2020-2021 trouxe (trará) às escolas, bem como às várias consequências de ações mal planejadas no processo educativo. O foco desta dissertação foi discutir a prática pedagógica docente e os movimentos docentes para favorecer o ensino. No entanto, outras vertentes foram percebidas ao longo da pesquisa, tais como: desenvolvimento de políticas públicas, infraestrutura das escolas, trabalho docente, realidade socioeducacional e econômica dos alunos, recomposição de aprendizagem, anseios quanto ao retorno ao trabalho presencial, dentre outros.

⁹ Estas categorias compõem o artigo de estado da arte que foi publicado na Revista Research, Society and Development - RSD, v. 11, n. 6, 2022 (APÊNDICE A).

Posto isso, tenho a compreensão de que este tema não está esgotado, longe disso, as ações educacionais desenvolvidas durante a pandemia e suas consequências a serem observadas no período pós-pandemia sugerem que ainda há muito o que se refletir e debater sobre os desafios deixados pelas aulas remotas. Ademais, compreendo que o período do ensino remoto pode, e deve, ser utilizado como uma experiência na qual o sistema educacional evolua, que agregue um ensino dinâmico e que consiga trazer rapidamente resultados positivos à comunidade escolar.

Para tanto, os sistemas educacionais têm grandes desafios neste período pós-pandemia, dentre os quais destaco propiciar aos professores a imersão tecnológica necessária para desenvolvimento de ações numa era digital na qual o mundo se situa, bem como munir o aluno das condições necessárias para que as ações docentes de fato auxiliem no seu desenvolvimento cognitivo.

Por fim, enfatizo os ganhos pessoais e profissionais que este estudo me propiciou, auxiliando na percepção do caminho trilhado pelo ensino em suas diversas modalidades e instituições educacionais, estimulando a criticidade e ainda propiciando reflexões sobre a práxis pedagógica do professor. Portanto, vislumbro a continuidade deste estudo, seja por meio de um curso de doutorado, seja por uma pesquisa independente, desde que consiga devolver à sociedade indicativos de como está se desenvolvendo o processo educativo na contemporaneidade, estudando possivelmente sobre: de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto influenciam (influenciaram) o retorno às atividades escolares presenciais, seja na ótica docente e/ou discente; ou ainda, que ações institucionais as secretarias municipais de educação estão desenvolvendo para solucionar os déficits de aprendizagem ocorridos durante a prática do ensino remoto.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Felipe R. M. de. Pandemia da Covid-19 e demandas de atuação docente. **Revista Diálogos Acadêmicos**, Fortaleza, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <http://revista.fametro.com.br/index.php/RDA/article/view/268>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ALMEIDA, Maria C. R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24827>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ALVES, Lucicleide A. de S.; MARTINS, Alexandra da C. S.; MOURA, Adriana A. de. Desafíos y aprendizajes con la enseñanza remota de los docentes de educación básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 86, n. 1, p. 61-78, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8614373>. Acesso em: 4 ago. 2021.

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 4 ago. 2021.

ARRUDA, Juliana S.; SIQUEIRA, Liliane M. R. de C. Metodologias ativas, ensino híbrido e os artefatos digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, e314292, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292>. Acesso em: 25 out. 2021.

ANASTASIOU, Léa das G. C. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 4, n. 8, p. 65-77, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3911>. Acesso em: 12 set. 2022.

ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2015.

BADALO. **Estátua do Padre Cícero**. Juazeiro do Norte, CE, 2019. 1 foto. Disponível em: <https://www.badalo.com.br/cariri/divulgada-programacao-do-cinquentenario-da-estatua-do-padre-cicero/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BARBOSA, André M.; VIEGAS, Marco A. S.; BATISTA, Regina L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565/302>. Acesso em: 10 out. 2022.

BEHAR, Patricia A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade**, UFRGS, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BITTENCOURT, Priscilla A. S.; ALBINO, João P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433>. Acesso em: 20 out. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BORBA, Marcelo de C.; ALMEIDA, Helber R. F. L. de; GRACIAS, Telma A. de S. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 22987, 13 out. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 100, seção 1, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 63-A, seção 1 extra, p. 1, 01 abr. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 24-A, seção 1 extra, p. 1, 4 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 01 jun. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9 de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/ [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 129, 09 jul. 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 159, seção 1, p. 4, 19 ago. 2020f. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/913976559/lei-14040-20>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRITO, Jorge M. da S. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948>. Acesso em: 25 out. 2021.

CANI, Josiane B.; SANDRINI, Elizabete G. C.; SOARES, Gilvan M.; SCALZER, Kamila. Educação e Covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, Vitória, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 20 out. 2021.

CANI, Josiane B. **Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 27 fev. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-BAWNV8?locale=pt_BR. Acesso em: 12 set. 2022.

CARNEIRO, Relma U. C.; COSTA, Maria C. B. Tecnologia e deficiência intelectual: práticas pedagógicas para inclusão digital. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 1, p. 706-719, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10449>. Acesso em: 6 dez. 2021.

CARVALHO, Alba V. G.; CUNHA, Marcos R.; QUIALA, Rosário F. O ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar? **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 5, p. 77-96, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>. Acesso em: 20 out. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 481 de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19). Fortaleza, 2020a. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e8747a4dc9c6.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 487 de 16 de dezembro de 2020**. Altera o artigo 2º da Resolução CEE nº 481, de 20 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo dos anos de 2020 e de 2021, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e dá outras providências. Fortaleza, 2020b. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/Resolucao-487.2020.pdf>. Acesso em: 30 jul 2021.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica (Ipece). **Regiões Metropolitanas do Ceará - 2019**. Fortaleza, CE, 2019a. 1 mapa. Escala 1:2.500.000. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/index.htm>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica (Ipece). **Região Metropolitana do Cariri**. Fortaleza, CE, 2019b. 1 mapa. Escala 1:1.000.000. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/index.htm>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CERUTTI, Elisabete; BALDO, Ana P. Da ambiência do aluno à prática docente: olhares sobre as tecnologias digitais em sala de aula. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-18, out/dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8349>. Acesso em: 30 ago. 2021.

COQUEIRO, Naiara P. da S.; SOUSA, Erivan C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32355>. Acesso em: 25 out. 2021.

CORRÊA, João N. P.; BRANDEMBERG, João C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CUNHA, Leonardo F. F. da; SILVA, Alcineia de S.; SILVA, Aurênio P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DAROS, Thuinie. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. **Portal Desafios da Educação**, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 20 out. 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DUARTE, Kamille A.; MEDEIROS, Laiana da S. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/202448499-Desafios-dos-docentes-as-dificuldades-da-mediacao-pedagogica-no-ensino-remoto-emergencial.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

FARIAS, Isabel M. S. de; SALES, Josete de O. C. B.; BRAGA, Maria M. S. de C.; FRANÇA, Maria do S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Líber Livros, 2008.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

FERNANDES, Stéfani M.; HENN, Leonardo G.; KIST, Liane B. O Ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research Society and Development**, n. 9, v. 1, e 21911551, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/336276776_O_ensino_a_distancia_no_Brasil_alguns_apontamentos. Acesso em: 25 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em 20 out. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Portal QEdu**. Disponível em:

<https://qedu.org.br/cidade/3627-juazeiro-do-norte/aprendizado>. Acesso em: 20 set. 2021.

GARCIA, Marilene S. dos S. **Aprendizagem significativa e colaborativa**. Curitiba: Contentus, 2020.

GARCIA, Tânia C. M.; MORAIS, Ione R. D.; ZAROS, Lilian G.; RÊGO, Maria C. F. D. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GENEROSO, Ana A. P.; COELHO NETO, João; REINEHR, Sheila; MALUCELLI, Andreia. Abordagem qualitativa do uso das TDIC na educação básica. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 19., 2013, Campinas. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2013. p. 230-239. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16664>. Acesso em: 15 out. 2021.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: GEN - Atlas, 2022.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Ana L. Impressões sobre o ensinar e o aprender em tempos de pandemia de COVID- 19. **Ensino em Revista**, v. 28, p. 1-20, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Portal do IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panorama>. Acesso em: 20 set. 2021.

JESUZ, Danilo A. F.; IZIDORO, Rafael H. F.; HIRATA, Cely K.; PEREIRA, Ana L. Formação docente e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de matemática na educação básica: uma possibilidade! **Revista Internacional de Formação de Professores**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 59-76, 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/949>. Acesso em: 12 set. 2022.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 505, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo coronavírus – COVID-19, no âmbito do Município de Juazeiro do Norte e adota outras providências. Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2020a. Disponível em: <https://taxpratico.com.br/pagina/decreto-n-505-de-17-de-marco-de-2020-juazeiro-do-n>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 521, de 05 de maio de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação do Estado de Emergência e novas medidas de enfrentamento no âmbito desta Municipalidade em razão da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2020b. Disponível em: <https://taxpratico.com.br/pagina/decreto-n-521-de-05-de-maio-de-2020-juazeiro-do-norte-ce>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 552, de 02 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação do Estado de Emergência e isolamento social no âmbito do Município de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará, em razão da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e adota outras providências. Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2020c. Disponível em: <https://taxpratico.com.br/pagina/decreto-n-552-de-02-de-agosto-de-2020-juazeiro-ce>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 564, de 16 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação do Estado de Emergência e isolamento social no âmbito do Município de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará, em razão da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e adota outras providências. Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2020d. Disponível em: <https://taxpratico.com.br/pagina/decreto-n-564-de-16-de-agosto-de-2020-juazeiro-ce>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 570, de 30 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação do Estado de Emergência e isolamento social no âmbito do Município de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará, em razão da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e adota outras providências. Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2020e. Disponível em: <https://taxpratico.com.br/pagina/decreto-n-570-de-30-de-agosto-de-2020-juazeiro-ce>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 582, de 04 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação do Estado de Emergência e isolamento social no âmbito do Município de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará, em razão da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e adota outras

providências. Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2020f. Disponível em: <https://taxpratico.com.br/pagina/decreto-n-582-de-04-de-outubro-de-2020-juazeiro-ce>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 614, de 21 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a prorrogação do Estado de Emergência e isolamento social no âmbito do Município de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará, em razão da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e adota outras providências. Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2021a. Disponível em: <https://taxpratico.com.br/pagina/decreto-n-614-de-21-de-janeiro-de-2021-juazeiro-ce>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura Municipal. **Decreto nº 621, de 11 de março de 2021**. Dispõe sobre a prorrogação do Estado de Emergência e isolamento social e estabelece medidas preventivas direcionadas a evitar a disseminação da COVID-19, no âmbito do município de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará, e adota outras providências. Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2021b. Disponível em: <https://juazeiro1.websiteseuro.com/site/midia/9158/1617898388-1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Secretaria de Educação. **Planilha de lotação de professores e quantitativo de escolas, de 23 de junho de 2022**. Juazeiro do Norte, CE: Prefeitura Municipal, 2022.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MASCARELO, Naiane de L.; SIMIONI, Simone; ALBIERO, Talita Z.; DICKMANN, Ivo. Práticas pedagógicas inovadoras: aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 1, p. 1–21, 2021. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5556>. Acesso em: 20 out. 2021.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 32, n. 106, p. 45-57, set./dez. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224>. Acesso em: 08 out. 2022.

MÉDICI, Mônica S.; TATTO, Everson R.; LEÃO, Marcelo F. Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, p. 136-155, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 15 out. 2021.

MELO, Ítalo. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino**: impactos e desafios. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, *campus Ipameri*, Ipameri, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1377>. Acesso em: 12 set. 2022.

MIRANDA, Fernanda M.; MARTINS, Viviane L. O uso de metodologias ativas como ferramenta capaz de potencializar a aprendizagem significativa na educação à distância em tempos de pandemia. **Revista MultiAtual**, Formiga, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.multiatual.com.br/2021/01/o-uso-de-metodologias-ativas-como.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

MIRANDA, Rozania V.; MORET, Artur de S.; SILVA, Jeferson C. e; SIMÃO, Berenice P. Ensino híbrido: novas habilidades docentes mediadas pelos recursos tecnológicos. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/913>. Acesso em: 25 out. 2021.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/i/2019.v45>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOLEIRINHO, Marina; MALHEIRO, Sofia; MORGADO, Lina. Contributo exploratório para uma abordagem digital inclusiva: o caso das universidades de ensino a distância. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE QUALIDADE E ACESSIBILIDADE DA FORMAÇÃO VIRTUAL, 4., Lisboa, 2013. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. p. 237-244. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5060>. Acesso em: 25 out. 2021

MORAES, Eriene M. de; COSTA, Walber C. L. da; PASSOS, Vânia M. de A. Ensino remoto: percepções de professores que ensinam matemática. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. e029, mai/ago 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1109>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-anteriores1301/2006-v-12-n-1/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MORAIS, Agnes P. M. de; SOUZA, Priscila F. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Devir Educação**, Lavras, ed. esp., p. 10-32, ago. 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/235>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAN, José M. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, n. 14, p. 17-26, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36839>. Acesso em: 4 jul. 2022.

MORAN, José M.; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MOURA, Manoel O. de; ARAÚJO, Elaine S.; SOUZA, Flávia D. de; PANOSSIAN, Maria L.; MORETTI, Vanessa D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel O. de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber, 2010. p. 81-110.

NASCIMENTO, Myllena F. M. do; LUCAS, Leandro M. Teorias da aprendizagem e prática docente: uma análise das práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa durante ensino remoto emergencial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69597>. Acesso em: 15 out. 2021.

NIZ, Cláudia A. F.; TEZANI, Thaís C. R. Educação escolar durante a pandemia: quais lições aprenderemos? **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16068>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Muriel B.; SILVA, Luiz C. T.; CANAZARO, Joelmir V.; CARVALHIDO, Maria L. L.; SOUZA, Rômulo R. C. D.; BUSSADE NETO, Jamil; RANGEL, Daniele P.; PELEGRINI, José F. de M. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597>. Acesso em: 25 out. 2021.

OLIVEIRA, Valéria A. de; MOREIRA, Herivelto. As tecnologias da informação e da comunicação como mediação pedagógica no curso de pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 371-389, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7785>. Acesso em: 20 out. 2021.

PADILHA, Anna M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2017.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PAES, Francisco C. de O.; FREITAS, Samya S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 15 out. 2022.

PEREIRA, Adriana S.; SHITSUKA, Dorlivete M.; PARREIRA, Fabio J.; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM, 2018.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio P. F. de. **Projeto de pesquisa: o que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROVADOSKY, Diogo N.; AGOSTINI, Camila C. Ensino remoto e educação a distância: algumas definições importantes para aplicação em tempos de pandemia. **EducEaD**, v. 1, n. 1, jan./ago. 2021. Disponível em: <http://revista.ead.ufvjm.edu.br/index.php/eduque/article/view/14>. Acesso em: 25 out. 2021.

SALDANHA, Luis C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/8701>. Acesso em: 25 out. 2021.

SALES, André B. de; BOSCARIOLI, Clodis. Uso de tecnologias digitais sociais no processo colaborativo de ensino e aprendizagem. **RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, [S. l.], n. 37, p. 82-98, jun. 2020. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rist/n37/n37a07.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SALMON, Jeffrey. Are we building environmental literacy? **The Journal of Environmental Education**, v. 31, n. 4, p. 4-10, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958960009598645>. Acesso em: 7 out. 2022.

SANTOS, Lucas M. A. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, p. 15-36, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829648002>. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, Simone C. A. dos. **Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do

Taquari – Univates, Lajeado, RS, 2 dez. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1058>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS, Willian L.; FERRETE, Anne A. S. S. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto emergencial em Jeremoabo-BA. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4280>. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 15 maio 2022.

SCALABRIN, Ana M. M. O.; MUSSATO, Solange. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Remat – Revista de Educação Matemática**, Guarulhos, v. 17, p. e020051, 2020. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/432>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SCHUARTZ, Antonio S.; SARMENTO, Helder B. de M. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 23, p. 429-438, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERO, José L. R. de L. Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56411>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Denis A.; BOSCARIOLI, Clodis; KAMINSKI, Márcia R.; BEDIN, Michelle; FARIAS DE MELLO, Etienne C.; TAGLIETTI, Marcelo. Aspectos afetivos e de isolamento social na educação remota: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. **Revista Temas & Matizes**, v. 14, n. 25, p. 35-69, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/26479>. Acesso em: 15 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

UEMA, Matheus A. **Impacto da pandemia da COVID-19 na rede de ensino básico brasileira**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia da Computação) – Universidade de São Paulo – USP, São Carlos, SP, 2021. Disponível em: <https://bdta.aguia.usp.br/item/003084845>. Acesso em: 12 set. 2022.

VAUTHIER, Rizolanda L. **A participação da família no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

VALENTE, Geilsa S. C.; MORAES, Érica B.; SANCHEZ, Maritza C. O.; SOUZA, Deise F. de. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345031355_O_ensino_remoto_frente_as_exigencias_do_contexto_de_pandemia_Reflexoes_sobre_a_pratica_docente. Acesso em: 25 out. 2021.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

ZACARIOTTI, Marluce E. C.; SOUSA, José L. S. Tecnologias digitais de informação e comunicação como recurso de mediação pedagógica. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 4, p. 613-633, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4674>. Acesso em: 15 out. 2021.

APÊNDICE A – Resumo do artigo “práticas pedagógicas e recursos tecnológicos no ensino remoto: um estado da arte”

Research, Society and Development, v. 11, n. 6, e22211629113, 2022
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29113>

Práticas pedagógicas e recursos tecnológicos no ensino remoto: um estado da arte

Pedagogic practices and technological resources in remote teaching: a state of the art

Prácticas pedagógicas y recursos tecnológicos educación en enseñanza remota: un estado del arte

Recebido: 12/04/2022 | Revisado: 19/04/2022 | Aceito: 21/04/2022 | Publicado: 25/04/2022

Cícera Tatiana Pereira Viana

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0856-4009>
Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte, Brasil
E-mail: tativiana8666@gmail.com

Guttenberg Sergistóteles Santos Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3978-8942>
Instituto Federal do Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
E-mail: guttenberg@ifce.edu.br

Silvana Neumann Martins

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1944-3760>
Universidade do Vale do Taquari, Brasil
E-mail: smartins@univates.br

Resumo

Este artigo é um recorte de pesquisa de mestrado na área do Ensino envolvendo a discussão sobre práticas pedagógicas diferenciadas e uso de recursos tecnológicos durante o ensino remoto emergencial no ensino fundamental. Para tanto, fez-se uma pesquisa qualitativa sobre o estado do conhecimento que envolvesse a temática daquela pesquisa junto ao portal de periódico da CAPES no período compreendido de janeiro de 2019 a agosto de 2021. Considerando os descritores “Ensino Remoto” e “Recursos Tecnológicos e Práticas Pedagógicas” foi possível localizar 651 artigos científicos potencialmente elegíveis, entretanto, apenas 20 artigos mostraram convergência com a temática. Os resultados apontam para diversas problemáticas, dentre as quais: relação entre espaço físico e espaço virtual; relação do professor com o mundo virtual; precariedade ou escassez de recursos tecnológicos para desenvolvimento de aulas virtualizadas; precária formação continuada e tecnológica dos professores; qualidade do ensino remoto. Também foram evidenciados indicativos de soluções, destacam-se: o uso real de tecnologia no contexto escolar; as relações entre o uso de recursos tecnológicos e a aprendizagem; e, a simbiose latente entre os recursos tecnológicos e as metodologias ativas. Por fim, foi possível perceber que apenas um dos artigos analisados foi direcionado à Educação Básica. Dessa maneira, embora seja uma temática recente, constata-se a necessidade de realização de pesquisas na área da Educação Básica, em especial junto às séries iniciais.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Ensino remoto; Recursos tecnológicos; Ensino.

APÊNDICE B – Termo de anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

Autorizo que a pesquisadora **Cícera Tatiana Pereira Viana**, mestranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pertencente à Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, desenvolva nesta Secretaria de Educação e/ou em suas Escolas sua pesquisa intitulada **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIVERSOS OLHARES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO DO NORTE (CE)**, sob orientação da professora Dra. Silvana Neumann Martins e que tem como objetivo geral investigar que movimentos pedagógicos foram realizados pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas nesta pesquisa, autorizo a utilização do nome, imagem e dados desta Secretaria de Educação e/ou de suas Escolas. Também concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que assegurado o que segue abaixo:

1. A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
2. Não haverá despesa alguma para esta Secretaria de Educação e/ou suas Escolas que seja decorrente da participação na pesquisa;
3. A garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
4. No caso de não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.

O referido projeto de pesquisa será realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte (CE) e/ou em suas Escolas.

Juazeiro do Norte (CE), 29 de outubro de 2021.

Pergentina Parente Jardim Catunda

Secretária Municipal de Educação

Pergentina Parente Jardim Catunda
Secretaria de Educação
Portaria Nº 011/2021

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Universidade do Vale do Taquari – Univates

Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado

Cícera Tatiana Pereira Viana

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins

Objetivo Geral

Investigar que movimentos pedagógicos foram realizados pelos professores da rede pública municipal de Juazeiro do Norte (CE), das séries iniciais do Ensino Fundamental, no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, no biênio 2020-2021.

Identificação

Os professores participantes serão denominados de P1 a P10 ao longo da dissertação.

1) Dados Pessoais

a) Nome

2) Dados Acadêmicos

a) Cursou o ensino médio em escola pública ou privada?

b) Há quanto tempo concluiu o ensino médio?

c) Cursou o ensino superior em universidade pública ou privada?

d) Qual a sua formação específica a nível de graduação?

e) Há quanto tempo concluiu a graduação?

f) O que o levou a ingressar nessa área?

3) Dados profissionais

a) Qual sua atividade profissional antes do magistério?

b) Quando começou a trabalhar como professor(a)?

c) Desde quando você faz parte do corpo docente da Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte?

- d) Qual a escola de sua atual lotação?
- e) Há quanto tempo leciona nessa escola?
- f) Como é a sua escola quanto à infraestrutura física e tecnológica, e acompanhamento pedagógico?

4) Movimentação Pedagógica durante o Ensino Remoto

- a) Como o trabalho remoto interferiu na sua relação profissional e pedagógica?
- b) De que forma se deu seu planejamento para atividades durante as aulas remotas?
- c) Como se deu a implementação das práticas pedagógicas no ensino remoto?
- d) Quais os principais desafios impostos pela distância e impessoalidade tecnológica no tocante à realização da práxis pedagógica?
- e) De que forma você desenvolveu atividades pedagógicas durante o ensino remoto? (atividades de leitura e estudo, atividades práticas, atividades com recursos tecnológicos)
- f) Quais os principais recursos tecnológicos que você utilizou durante o ensino remoto (computador, *smartphone*, *tablet*, calculadoras, plataformas digitais, mídias interativas) e suas contribuições para o desenvolvimento de atividades no ensino remoto?
- g) De que forma a Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte ofereceu suporte pedagógico e tecnológico durante o ensino remoto? (Caso a resposta seja afirmativa: Quais suportes pedagógicos foram ofertados? Quanto à infraestrutura tecnológica, o que foi disponibilizado? Quanto ao acesso à internet e uso de *softwares*/plataformas digitais, como isso se deu? Caso a resposta seja negativa: Como você conseguiu desenvolver suas atividades profissionais sem esse apoio institucional?)
- h) Foi realizado algum curso de capacitação com o objetivo de auxiliar no uso das tecnologias durante o período de aulas remotas? (Caso a resposta seja afirmativa: Qual o curso? Onde foi realizado? Iniciativa própria ou da Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte? O quanto essa formação auxiliou na sua aula? Caso a resposta seja negativa: Que dificuldades tiveram que ser superadas por falta daquela capacitação?)
- i) Você acredita que esse novo contexto vivido na educação impulsionou os professores a se tornarem mais reflexivos quanto a sua prática docente? (Caso a resposta seja afirmativa: De que maneira isso acontece? Quais os principais ganhos educacionais nesse cenário de pesquisa e prática docente? Caso a

resposta seja negativa: Quais os principais entraves ao desenvolvimento de pesquisas?)

- j) Que vantagens e desvantagens você percebe a partir da experiência do ensino remoto? (profissionais, educativas, uso de recursos tecnológicos etc.)
- k) Imaginando uma linha do tempo, como você avalia sua atuação no início das aulas remotas até o presente momento no qual já se está retornando as aulas presenciais e o que teria feito de diferente?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A presente pesquisa, cujo título é “OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO DO NORTE - CE”, é desenvolvida pela mestrandia Cícera Tatiana Pereira Viana, aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Tem como objetivo investigar que movimentos pedagógicos foram realizados pelos professores da rede pública municipal de Juazeiro do Norte (CE), das séries iniciais do Ensino Fundamental, no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, no biênio 2020-2021.

Os dados para esta pesquisa serão produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informada sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de produção de dados que será utilizado, já citado neste termo. Fui igualmente informada:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora. A responsável pela pesquisa é a mestrandia Cícera Tatiana Pereira Viana (Fone: 88-99601-0004).

Lajeado, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da participante da pesquisa
RG:

Assinatura da pesquisadora



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09