

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IRIS MARIA DOS SANTOS FARIAS

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO
DOCENTE: um estudo de caso em escolas de Maceió**

Maceió
2023

IRIS MARIA DOS SANTOS FARIAS

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO
DOCENTE: um estudo de caso em escolas de Maceió**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância (TICFORPROD).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Pereira Viana

Maceió
2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

F224e Farias, Iris Maria dos Santos.
Ensino remoto emergencial e as implicações no trabalho docente : um estudo de caso em escolas de Maceió / Iris Maria dos Santos Farias. - 2023.
153 f. : il. color.

Orientadora: Maria Aparecida Pereira Viana.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 132-144.
Apêndice: f. 145-146.
Anexos: f. 147-153.

1. Ensino remoto emergencial. 2. Tecnologias digitais. 3. Professores – Percepção. I. Título.

CDU: 371.3

AGRADECIMENTOS

Começo os agradecimentos a Deus, por ter me permitido alcançar mais esta etapa em minha vida acadêmica e profissional, levando-me a traçar os objetivos com muita força e sabedoria, mostrando a minha capacidade e a árdua rotina que tive em conciliar o trabalho com estudo e pesquisa.

Aos meus pais, minha mãe “Bel” e meu pai “Fábio”, que estão sempre comigo, acalmando-me em momentos de “aperreio” e chegando junto sempre quando necessário, com suas sábias palavras. Ao meu irmão “Ivo Farias”, que contribuiu direta e indiretamente na construção desta dissertação, minha cunhada “Mona Quirino”, minha bibliotecária favorita e ao meu sobrinho “Murilo Farias” que com toda sua pureza soube dar-me seu apoio.

Agradeço às amigas, em especial, Zayanne, Manuelle, Tâmires Leite e professora Deise Francisco que, de uma forma ou de outra, fizeram-se presentes, dando apoio a todo o trajeto percorrido até conseguir ingressar no Mestrado em Educação, as quais vibraram de alegria ao saber da minha aprovação e classificação. Dentre as amigas, a mais nova que conheci durante o Curso do Mestrado, “Willams Rodrigues” com quem realizei trabalhos acadêmicos com apresentações e publicações, contribuindo da melhor maneira possível, além de tudo o que foi resolvido por meio do *whatsapp*, não me deixando desistir, como também a “Esmeralda” que deu os toques finais (aperfeiçoamentos dela) dos slides da defesa.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Maria Aparecida, por toda paciência, atenção, compreensão, confiança e amizade. Por toda minuciosidade ao ler e reler meus trabalhos, e, assim, fazer críticas construtivas e a base teórica que referenciava, além de todos os elogios que a mim foram dados, sempre que teve oportunidade.

Aos professores, especialmente, aqueles que aceitaram participar da minha pesquisa, trazendo seus relatos, confiando na credibilidade que lhes passei, perfazendo entrevistas tranquilas e importantíssimas para a profissão docente, como também para minha formação, mediante os relatos de experiências que foram sensibilizadas. Foi uma honra conhecê-los.

Aos professores da Banca, Maria Elizabeth Almeida e Luís Paulo Mercado, que aceitaram o convite para participar desse momento ímpar na minha vida, trazendo, assim, suas análises e contribuições desde a qualificação à defesa, oportunizando-me momentos pertinentes para a minha pesquisa.

À professora Lígia, por todas as correções que foram feitas, muitas vezes contando apenas com curto prazo, porém sempre atendendo às minhas expectativas. Sou-lhe eternamente grata.

Aos meus ex-alunos, por quem tenho um carinho imenso. Houve momentos em que precisei me ausentar devido às responsabilidades acadêmicas, e, noutras vezes, o cansaço bateu e com suas doçuras alegraram meus dias. Agradeço a esses “guris”, “gurias” e “tiktokers”, que me surpreendem cotidianamente com suas “pérolas”.

Ao grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância (TICFORPROD) da UFAL, com o qual mais uma vez, tive a honra em colaborar com pesquisa no âmbito da educação, especialmente na formação dos professores, além de disponibilizações e publicações de e-books que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

E a todos que se fazem presentes em meu cotidiano e sentem-se felizes com este título tanto almejado, sendo família, colegas, conhecidos, professores e outros que eu posso ter esquecido, aos quais, desde já, peço perdão.

Você não sente, não vê, mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo, que uma nova mudança em breve vai acontecer. O que há algum tempo era novo, jovem, hoje é antigo e precisamos todos rejuvenescer [...] (BELCHIOR, 1976).

RESUMO

Ao vivenciar o contexto pandêmico do novo coronavírus (Sars-Cov-2) - o causador da doença Covid-19 - que impactou diversos setores sociais, sentimo-nos obrigados a respeitar o distanciamento e isolamento social, a fim de evitar a propagação do vírus. No âmbito da educação não foi diferente. A realidade impôs que boa parte dos professores do mundo, principalmente, do Brasil perpassasse pela experiência da transposição do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), com a mediação das tecnologias digitais, para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. A questão norteadora deste estudo é: qual a percepção dos professores de escolas públicas e particular de Maceió frente à prática do ERE? Nessa perspectiva, o estudo objetiva analisar as implicações do ERE para os professores da Educação Básica que atuam em escolas públicas e privada da cidade de Maceió, durante o isolamento social, evidenciado pela pandemia da Covid-19. Os procedimentos metodológicos tomaram como base uma abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso, utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo. A partir da análise de dados, identificaram-se três categorias que envolvem as tecnologias na prática docente desde os conhecimentos prévios às experiências do ERE: formação e concepção sobre tecnologias na educação; os recursos no período de aulas remotas; as implicações do ERE. Evidenciaram que professores foram impactados psicologicamente, ao se sobrecarregarem mediante a utilização das tecnologias digitais ao serem ministradas as aulas com o ERE, acentuando, assim, a negligência da qualificação docente a respeito da *práxis* tecnológica no âmbito da educação. Ao desdobrar-se perante as demandas exigidas por meio do ERE, realça-se a superação elencada dos respectivos profissionais ao tentar aprender e adaptar-se a essa emergência de ensino, advindo, assim, suas contribuições em torno dos percalços vivenciados tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

Palavras-chave: Pandemia - Covid-19. Tecnologias Digitais. Ensino Remoto Emergencial. Percepção dos Professores.

ABSTRACT

When faced with the pandemic context of the novel coronavirus (SARS-Cov-2) - the causative agent of the Covid-19 disease – which had a profound impact on various social sectors, we felt compelled to observe social distancing and isolation in order to prevent the spread of the virus. The education sector was no exception. Reality mandated that a significant proportion of the world’s educators, particularly those in Brazil, undergo the challenge of adapting to the Emergency Remote Teaching (ERT) format, employing digital Technologies to ensure the continuity of the teaching and learning process. The central question of this study is: what is the perception of public and private school teachers in Maceió concerning the implementation of ERT? In this light, the study aims to scrutinize the implications of ERT for Basic Education teachers who serve in public and private schools in Maceió in the context of the social isolation brought about by the Covid-19 pandemic. The methodological procedures are grounded on a qualitative approach with a case study design, utilizing the Content Analysis technique. Following data analysis, three categories were identified that embrace the role of technologies in teaching practice, ranging from pre-existing knowledge to experiences with ERT: a) pedagogical formation and conceptualization of Technologies in education; b) Resources employed during the remote learning period; c) the ramifications of ERT. These findings demonstrate that teachers have been psychologically impacted, bearing a significant burden while utilizing digital Technologies to deliver classes during the ERT, underscoring the neglect of teacher training regarding technological praxis in education. In the face of the demands imposed by the ERT, the Fortitude of these professionals stands out, as they strive to learn and adapt to this exigency in education, ultimately contributing to the solutions of the challenges faced, both professionally and personally.

Keywords: Pandemic – Covid-19. Digital Technologies. Emergency Remote Teaching. Teachers’ Perception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – População sem acesso à internet sem banda larga ou 3G/4G	70
Figura 2 - Programa Escola 10 TV	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – EaD X Ensino Remoto Emergencial X Educação <i>On-line</i>	79
Tabela 2 – Perfil dos participantes	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANDES – Sindicato Nacional das Instituições do Ensino Superior
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- Cetic.br – Conselho Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação
- CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Covid-19 – Sigla em inglês para Doença do Coronavírus 2019
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ERE – Ensino Remoto Emergencial
- EaD – Educação a Distância
- FUST – Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- NIC.br – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br
- PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PNED – Plano Nacional de Educação Digital
- REANP- Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais
- Sars-Cov-2 – Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave
- SEDUC – Secretaria do Estado da Educação
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- SUS – Sistema Único de Saúde
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TD – Tecnologias Digitais
- TDIC -Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TICFORPROD – Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PÓS-PANDEMIA	22
2.1 Regulamentos que visem às tecnologias como recurso educacional	31
2.2 O apoio tecnológico e o trabalho docente	31
2.3 O Ensino Remoto Emergencial e seus traços lineares.....	41
3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EDUCAÇÃO ON-LINE E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	49
3.1 Educação a Distância.....	50
3.1.1 Educação <i>On-line</i>	55
3.2 Ensino Remoto Emergencial.....	58
3.2.1 ERE pandemia Covid-19	61
3.2.2 ERE e suas contradições.....	68
3.3 Semelhanças, Implicações e Diferenças	77
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	85
4.1 Local e participantes da pesquisa.....	86
4.2 Procedimentos para coleta de dados.....	87
4.3 Tratamento dos dados e Análise de conteúdo.....	88
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	91
5.1 Instrumento para coleta de dados.....	91
5.2 Perfil dos participantes da pesquisa.....	92
5.2.1 Formação e concepção sobre tecnologias na educação	94
5.2.2 Recursos no período de aulas remotas.....	102
5.2.3 As implicações do Ensino Remoto Emergencial.....	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE	145
ANEXOS	147

1. INTRODUÇÃO

A nova conjuntura mundial e nacional perpassada pela crise sanitária, imposta pela pandemia Covid-19, necessitou de intervenções governamentais, respeitando as determinações feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) mediante a convivência da sociedade. A situação impôs novas determinações em diversos setores, incluindo a educação, obrigando professores a realizarem atividades por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), utilizando tecnologias digitais para continuidade do processo pedagógico.

O processo de ensino e aprendizagem submetido a essa adoção emergencial trouxe desafios e implicações aos protagonistas da educação – professores e estudantes – diante da intervenção didática utilizada para dar continuidade ao ano letivo. As tecnologias são importantes ferramentas quando utilizadas para comunicação e informação, diante da era tecnológica que se vivencia. Por isso tornou-se instrumento pertinente para serem mediadas as preleções enquanto estávamos confinados. Porém, devido à vasta desigualdade educacional no Brasil, o ERE escancarou a exclusão digital que ainda prevalece na diferenciação entre classe sociais e raça.

O interesse em abordar a prática docente mediante a vivência do ensino remoto justifica-se pelo motivo de ser pedagoga e lecionar no Ensino Fundamental 1 de uma instituição de rede particular. Assim sendo, a relevância da respectiva pesquisa trará discussões que enfatizem a prática de aulas remotas ministradas por docentes da Educação básica de redes pública e privada de Maceió, visto que toda a rotina foi modificada para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Diante de tal circunstância entende-se que “[...] O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente” (FREIRE, 2005, p. 66), reinventando-se, readaptando-se, cumprindo, assim, as demandas das aulas virtuais.

É levado em consideração o fato de as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)¹ estarem sendo utilizadas com mais frequência, principalmente após a chegada da internet, havendo, assim, uma contribuição relacionada à comunicação e à informação. Como o desenvolvimento do uso da internet foi iniciado no século passado, obtêm-se registros e percepções ao atentar-se às transformações aceleradas mediante o seu

¹ No respectivo estudo, foram utilizadas as tecnologias digitais atuais, em virtude de a discussão da pesquisa estar relacionada ao trabalho desenvolvido durante o ERE, o qual foi utilizado com o apoio das tecnologias de base digital associadas ao computador e à internet.

uso e conexão realizados pela cibercultura, evidenciando o fato de que “em pleno século XXI, com o desenvolvimento da computação móvel e das novas tecnologias nômades (laptops, palms, celulares), o que está em marcha é a fase da computação ubíqua, pervasiva e senciente, insistindo na mobilidade” (LEMOS, 2013).

O interesse pelo tema surgiu inicialmente durante a graduação, a partir da disciplina “Introdução a Educação a Distância” na grade curricular do Curso de Pedagogia em Licenciatura, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), cursada no sétimo período. Posteriormente foi exercido o trabalho de monitoria da mesma disciplina, atuando como tutora, podendo, assim, auxiliar os estudantes com as atividades que foram exigidas ao decorrer da disciplina. Em seguida, foram desempenhadas atividades durante a participação como colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com o projeto ‘Formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental para integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aos processos de ensino e aprendizagem: estudo de caso instrumental em Cursos de Pedagogia de três Universidades Públicas Federais’. Nesse momento foi possível conhecer melhor o funcionamento do Curso presencial de Pedagogia da UFAL, através do Projeto Político Pedagógico, as metodologias dos docentes (realizando entrevistas com os das disciplinas de Tecnologia de Informação e Comunicação e outros que inseririam esses recursos como parte didático-metodológica) e aplicação de questionários com os discentes.

Em meio à pandemia² da Covid-19 ocorrida no presente século XXI (no Brasil teve início no ano de 2020), muitos profissionais, inclusive docentes, tiveram de continuar suas atividades por meio de plataformas digitais para assim cumprir o isolamento social estabelecido pela OMS e orientações feitas pelo governo do Estado de Alagoas e município de Maceió. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), pelo menos 190 países – incluindo o Brasil - optaram pelo fechamento das escolas, impactando 70% dos estudantes do mundo. Na tentativa de minimizar as consequências da suspensão das aulas, muitas instituições optaram pelo ensino remoto.

Considerando o cenário pandêmico no Brasil, em março/2020, foi publicado, no Diário Oficial da União, o Decreto Legislativo nº 6, o qual reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade

² De acordo com o Parecer CNE/CP 5/2020 - A OMS alegou a disseminação comunitária da Covid-19 em todos os continentes, caracterizando como pandemia, no dia 11 de março de 2020.

pública, nos termos da solicitação do Presidente da República. Diante da respectiva circunstância, os dados iniciais relacionados ao número de pessoas infectadas foram 529 (quinhentos e vinte e nove) em 20 (vinte) estados e no Distrito Federal, contabilizando 4 (quatro) mortes, desde que começou a circulação do vírus. Como consequência, começou a alastrar o vírus, contagiando inúmeras pessoas rapidamente, intensificando a gravidade da doença e sua contaminação.

A partir desse cenário, as escolas passaram a ser consideradas espaços de disseminação do vírus, partindo daí a necessidade de substituir o ensino presencial pelo ERE. No Decreto Legislativo acima mencionado, apresenta-se no segundo artigo, do primeiro parágrafo, que os trabalhos poderão ser desenvolvidos virtualmente. Por conseguinte, o parecer CNE/CP nº 5/2020, homologado em abril/2020, enfatiza a reorganização do calendário escolar, responsabilizando os Conselhos Estaduais e Municipais acerca do ensino emergencial tanto para instituições públicas quanto privadas, que ofertam da educação básica ao ensino superior em todo o país.

Nas escolas, no município de Maceió, as aulas passaram a ser ministradas, tanto para crianças quanto para adolescentes, por meio de plataformas virtuais, possibilitando, assim, uma rotina pedagógica de apoio aos estudantes e familiares durante a suspensão das aulas. É válido ressaltar que a situação da educação brasileira ainda enfrenta dificuldades, principalmente na formação e na valorização do docente. A interrupção de aulas foi uma decisão tomada devido à situação emergencial, adotando-se medidas a serem aplicadas ao sistema de ERE. Dessa forma, os professores passaram a se adequar a essa transição, transformando sua casa em um ambiente de trabalho. Sua rotina foi modificada (assim como para muitas pessoas), procurando cumprir as exigências determinadas pelas instituições, respondendo diversos e-mails e participação em grupos de *whatsapp*, atendimento personalizado dos estudantes, com o objetivo de esclarecer conteúdos previstos para serem ministrados no âmbito presencial.

A partir dessa perspectiva, em 2020, o ERE tornou-se evidência cotidiana entre estudantes e professores. Desse modo, as preleções tiveram o apoio das tecnologias digitais a fim de dar continuidade ao ano letivo. Ao observar a rotina dos docentes em ministrar aulas em um novo formato, a ansia em conhecer a metodologia dos respectivos profissionais deu-se como um fator fundamental a ser pesquisado, enfatizando a importância da formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada. Fundamentamos o estudo em Alves (2020) – debate sobre o ERE durante pandemia Covid-19; Santos (2019) – que traz discussões a

respeito da educação on-line; Silva (2002) – debruça suas pesquisas a respeito da interatividade no âmbito da educação on-line; Behar (2020); Mattar; Behar (2020) – os quais pautaram em reflexões frente ao contexto do ensino remoto emergencial e ao mesmo tempo analisaram a Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino.

Com o avanço das TDIC, as transformações sociais sempre ficaram evidentes, estimulando um “novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação” (LIBÂNEO, 2011, p. 8). Essa percepção e discussão apontadas pelo autor, são pontuadas há décadas por alguns profissionais da educação perante a vivência de cada época e o contexto contemporâneo. Em virtude do panorama imposto pela pandemia, o apoio das tecnologias foi essencial ao entrelaçar a relação entre docentes e estudantes. Entretanto, realça-se que a mudança brusca como foi colocado o ERE, necessitou de uma análise cautelosa mediante a realidade vivenciada por professores, os quais foram sobrecarregados e ao mesmo tempo oprimidos pelas instituições e pelo sistema governamental, em relação ao seu papel e trabalho na educação perante as aulas remotas.

Outro aspecto relevante que nos chama atenção é que, antes da chegada da internet, alguns programas contribuíram para a educação brasileira, sendo utilizados desde o século XX por meio da rádio, sempre procurando aos poucos modificar o processo de formação, a que se somou mais um recurso tecnológico essencial à educação, a televisão, a qual obteve maior relevância durante décadas. A partir desse contexto, pode-se refletir e analisar como a sociedade brasileira foi construída (desde o período colonial) de maneira estruturalmente desigual. Sendo assim, nem todos possuíam a utilização dos recursos tecnológicos em suas residências para que pudessem ouvir ou presenciar o que estava sendo transmitido. As dificuldades encontradas podem ser equiparadas com realidade vivenciada durante a pandemia da Covid-19, especificamente no âmbito da educação. Mediante a essa (des)organização com o passado e o presente estruturado no Brasil, pode-se enfatizar que, se por um lado, existiu a possibilidade de formar e/ou dar continuidade aos assuntos programados, por outro, existiu a possibilidade de escancarar a desigualdade social brasileira e o descaso com a educação, e, principalmente, com os professores.

Entretanto, mediante as normas, diretrizes estabelecidas em nosso país, está evidente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Seção III, art. 32, parágrafo 4º, que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Surgindo a necessidade de incluir as tecnologias no campo da educação, principalmente com o recurso da

internet, a demanda atual exigiu que a relação entre docentes e estudantes permanecesse de forma conectada por meio de aulas virtuais, havendo, assim, uma exigência de mudanças no planejamento das aulas. As TDIC estão cada vez mais sendo rebuscadas, pois, desde a década de 1990, surgiram “como uma infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p.32.).

Observa-se que a LDBEN permite que a EaD seja lecionada em períodos emergenciais, entretanto não há nenhuma evidência, clareza, discussão sobre como será trabalhada a respectiva modalidade na Educação Básica. A menção tratada só preenche um espaço no documento, mas, ao mesmo tempo deixa uma lacuna prensada na educação, desvalorizando ainda mais os profissionais da área. Por outro lado, as tecnologias podem ser acessadas pela população, considerando a crescente ubiquidade vivenciada, entretanto isso não garante que todos terão condições de acesso, usufruí-las e manuseá-las. Com o ERE, a necessidade do apoio às tecnologias foi crucial, porém a medida evidenciou a fragilidade que há no processo de ensino e aprendizagem no Brasil. É preciso pensar em políticas públicas que viabilizem a infraestrutura, socialização e contextualização perante a realidade exigida no processo cognitivo.

Durante o período pandêmico intensificado, pode-se considerar que as TDIC atuaram como uma importante aliada durante o processo de ensino e aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, exigiam do professor competências digitais em saber dominar essas ferramentas para assim criar uma nova forma de interação, procurando ampliar conhecimentos, desenvolver materiais didáticos que pudessem ser utilizados e editados *on-line*. Outra exigência requerida do professor tratava-se do ato de planejar considerando esse novo cenário, incluindo metodologias que envolvessem a participação ativa dos estudantes. Para atender a essas situações, percebe-se o quanto é necessário o professor ter qualificação profissional adequada e, assim, estar preparado para a demanda atual, na busca de resultados satisfatórios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante da atual circunstância, as TDIC trazem novas possibilidades educacionais e comunicativas presentes na cultura digital, as quais influenciam tanto para as mudanças sociais quanto para seu uso e desenvolvimento, podendo ser utilizadas como “mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente” (MORAN; MASETTO; BERHENS, 2007, p.56). É importante, porém, destacar o despreparo na formação de docentes diante do manuseio de recursos tecnológicos agregados a práticas pedagógicas frente ao

cenário atual, daí “[...] a necessidade da formação continuada de professores concebida em uma perspectiva de formação ao longo da vida, um movimento de transformação e aquisição de saberes para enfrentar os novos tempos com vistas à renovação de suas práticas pedagógicas” (MELO, 2015, p. 12).

Habitualmente são encontrados nas salas de aula materiais como: quadro branco ou lousa digital, cadeiras, canetas, livros, borrachas, lápis, mochilas, entre outros elementos, porém a rotina começou a ser modificada diante da pandemia, levando docentes e alunos a se adaptarem à transformação digital, ampliando, assim, suas visões acerca de como usar a tecnologia na educação. Com o passar do tempo, essas tecnologias vão fazendo parte do cotidiano de muitas pessoas, inclusive na educação.

Mesmo considerando essas novas transformações que as TDIC vêm trazendo a respeito da agilidade de conexão, é importante trazer como reflexão a formação dos docentes para a educação, manuseando os recursos tecnológicos, tendo-os como de fundamental importância em meio à contemporaneidade, na apresentação de suas aulas. Nesse propósito, de acordo com a situação momentânea em que as TDIC estão contribuindo em grande relevância para o ensino-aprendizagem, com os educadores trabalhando de maneira remota, constrói-se a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos professores de escolas públicas e particular de Maceió frente a prática do ERE? Desse modo, o estudo analisou a metodologia utilizada por professores de instituições pública e privada durante o período de aulas remotas, enfatizando os impactos do ERE para os respectivos profissionais.

Nessa perspectiva, a proposta da pesquisa insere-se nos estudos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância (TICFORPROD), procurando, assim, não apenas contribuir com os conhecimentos já existentes na área, mas também trazer um novo olhar para tal objeto de estudo, suscitando novos horizontes mediante o cenário da educação na cidade de Maceió, em plena situação emergencial da pandemia. Diante disso, na percepção das dificuldades e dos diversos recursos utilizados por professores, a presente pesquisa se justifica pela possibilidade em conhecer melhor os aspectos relevantes que constituirão diálogos entre as metodologias aplicadas por docentes, analisando relatos de experiências diante do novo contexto social e desafios encontrados acerca do novo espaço de aulas a serem ministradas com o auxílio das TDIC.

Os professores foram profissionais que contribuíram ao lecionar durante o ERE no período inicial da pandemia, tendo sido desafiados a lidar com uma situação emergencial bastante repentina, não planejada para vivenciar a nova forma de ensino, levando-os a sair das experiências do trabalho presencial para a utilização de uma didática educacional em ambiente *on-line*, necessitando, assim, de uma criatividade, tendo em vista que a dinâmica foi substituída pela virtualização, possibilitando construir conhecimentos significativos.

Desse modo, “nesse novo ambiente de aprendizagem, o professor precisa ir além, motivar, aguçar a curiosidade, instigar a pesquisa, provocar a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico” (OLIVEIRA, 2020, p.39). À vista disso, foram necessários embasamentos teóricos que justificassem o ponto de vista da pesquisadora e, sobretudo, esclarecessem seu objeto de estudo, diante das teorias apresentadas mediante a temática escolhida. As fontes bibliográficas que deram suporte teórico à pesquisa fundamentaram-se nos pressupostos de Kenski (2003), Lévy (1999), Freire (2005), Nóvoa (2009; 2022), Vygotsky (1989; 1991), Mattar; Behar (2020), Santos (2019), Gatti *et al.* (2019), Lemos (2021), Behar (2020), Silva; Mercado (2019), Soares; Mercado (2021), Viana *et al.* (2021), dentre outras referências, as quais discutem os estudos a serem analisados.

Com o intuito em responder à problemática da pesquisa, há a hipótese de que a transposição do ensino presencial para o remoto tenha acarretado alguns problemas na relação entre estudantes e professores como: acesso à internet, falta de computadores e uma estrutura adequada para assistir às aulas em casa, situação crítica que precisa ser repensada na educação brasileira, além do despreparo dos docentes ao fazerem as preleções para o ensino online (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021), impactando o desenvolvimento metodológico ao provocar frustrações na prática docente, ao passar pela experiência do ensino remoto, que não fluiu conforme imaginara (FREIRE e SHOR, 1987).

É importante destacar Freire e Shor (1987) que, apesar de não terem vivenciado o ERE, foram essenciais para a presente obra, que foi constituída com base em um diálogo entre os autores, os quais contemplam considerações e análises a respeito da resistência contra um sistema opressivo, em busca de mudanças ao se preocuparem com as transformações sociais e humanas, além da questão política e educacional brasileira, permitindo, assim, a correlação com a situação vivenciada na atual conjuntura. Desse modo, os docentes reproduziram modelos de ensino mediante suas aulas remotas, moldando as práticas pedagógicas do ensino presencial para o ensino remoto. Considera-se que o docente vivenciou

momentos sombrios e temerosos frente às múltiplas possibilidades de reorganização, com a paralisação das atividades presenciais ao serem transpostas para o ERE.

E ainda: a questão de práticas conteudistas (unidirecionais, massivas, maçantes) vigentes em salas de aulas presenciais, que ainda enfrentam limites quanto à participação e aos interesses por parte dos estudantes, podendo ter-se agravado no AVA, ao contrastar com a interatividade dinâmica e fluida das tecnologias digitais, ao focar no ensino de conteúdos já estabelecidos, ocasionando um desinteresse dos estudantes, ou seja, ao mesmo tempo em que se permitiu usufruir de diversos recursos diante da interface digital, foram provocados limites na prática docente (JUNQUEIRA, 2020).

Nesse propósito, o objetivo deste estudo é analisar as implicações do ERE para os professores da Educação Básica que atuam em escolas públicas e privada da cidade de Maceió, durante o isolamento social, evidenciado pela pandemia da Covid-19. Consolidam-se os objetivos específicos nos aspectos seguintes: identificar nos documentos a relação das TDIC no âmbito da educação; apresentar a diferenciação entre EaD, educação *on-line* e ERE; ilustrar as metodologias aplicadas por docentes por meio do ERE; refletir a relação entre professor e estudante, levando em consideração a processualidade da interação; analisar os desafios e as implicações para o trabalho docente na utilização de recursos didáticos durante o ERE.

Na atual conjuntura, o trabalho do professor trouxe uma contribuição significativa ao ministrar as aulas durante a situação pandêmica de isolamento social. E, diante dessa importância, cabe discorrer, por meio da respectiva pesquisa *in loco*, a compreensão do trabalho realizado por professores da educação básica, mediado por TDIC. O estudo leva-nos a compreender as possíveis implicações que interferem na utilização das TDIC e mídias digitais para o processo de ensino e aprendizagem, de maneira remota. Dessa forma, a pesquisa é constituída de cunho qualitativo, como delineamento de estudo de caso, utilizando-se o método de análise de conteúdo, permitindo compreender com mais afinco a realidade local, sendo possível observar as práticas cotidianas por meio dos relatos feitos pelos docentes.

A dissertação está estruturada em cinco seções, possibilitando uma melhor compreensão e interpretação do texto. A primeira seção, “Docência no Contexto do Ensino Remoto Emergencial e Pós-Pandemia”, discorre a respeito da formação docente com aportes teóricos como Gatti *et al.* (2019), Nóvoa (2009; 2022), Tardif (2012), Freire (2005), entre

outros, que fundamentam estudos acerca da formação em tempos de TDIC, havendo, além desses, os documentos que enfatizam a tecnologia no âmbito da educação, incluindo legislações recentes que implementam a integração desses recursos em prol de uma educação digital. Acrescentam-se, ainda, diálogos acerca das contribuições do ERE perante a utilização dos recursos tecnológicos no âmbito educativo.

Na segunda seção, “Educação a Distância, Educação *On-line* e Ensino Remoto Emergencial”, enfatizam-se discussões, divididas em tópicos que apresentam conceitos, semelhanças e diferenças em cada um dos aspectos designados no período pandêmico, mediante a visão de autores que, ao longo do processo de desenvolvimento tecnológico, debatem estudos considerando as tecnologias vividas em cada época, como Lemos (2021), Kenski (2003), Alves (2020), Santos (2019), entre outros que se debruçam em pesquisas acerca da temática na educação.

Na terceira seção, apresenta-se a metodologia intitulada “Caminhos Metodológicos”, ocorrendo a abordagem metodológica, instrumentos para a coleta de dados, métodos de análise de dados, docentes participantes e como foram realizadas as entrevistas. Na quarta seção, são apresentados os resultados e análise da pesquisa, a partir da fala dos docentes como forma de reflexão frente ao uso das TDIC, bem como o ensino remoto adotado numa situação emergencial, frente aos impactos que podem ser acarretados na carreira e profissão docente. E, por fim, as considerações finais, trazendo-se uma reflexão mediante o contexto vivenciado durante a pandemia, viabilizando as dinâmicas de ensino com as ferramentas de tecnologias digitais usufruídas durante o período do ERE, realçando a importância da qualificação do professor a qual obtém um papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

2. A DOCÊNCIA NO CONTEXTO REMOTO EMERGENCIAL E PÓS-PANDEMIA

Constantemente, os professores são desafiados quando fazem suas preleções, além da exigência no tocante do uso e manuseio das tecnologias e mídias digitais em sala de aula. Convivem com alguns empecilhos (principalmente na rede pública de ensino) ao utilizarem esses recursos como metodologia de ensino e aprendizagem, os quais causam um “bloqueio” quando esses professores tentam trazer alternativas melhores e/ou atualizadas para suas aulas. E com o ERE, foi necessário compreender, aprender e ultrapassar barreiras, passando a reinventar-se, ao contextualizá-las, diante do isolamento social indispensável.

No respectivo capítulo, pretende-se discutir como os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elucidam a questão das tecnologias no âmbito da educação, correlacionando-se com a formação docente em busca de uma análise que contemple as tecnologias digitais como um dos manuseios que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, além de considerar as atuais publicações sancionadas. Sobre esse propósito, dialogar-se-á com Gatti *et al.* (2019); Nóvoa (2009); Tardif (2012); Freire (2005), que trazem reflexões a respeito da prática docente na contemporaneidade, frente à mediação dos recursos tecnológicos como instrumentos didático-pedagógicos.

2.1 Normativas que visem às tecnologias como recurso educacional

Ao longo da história da educação brasileira, mediante os empecilhos enfrentados, como desigualdades, retrocessos e avanços, caminha-se nos âmbitos legislativos, sociais, formativos, e normativos, visando a um aperfeiçoamento da qualidade nos espaços educativos, no processo de ensino e aprendizagem (FERREIRA; NOGUEIRA; MONTEIRO, 2021). Considerando a realidade de que as TDIC estão presentes na vida cotidiana, permeia-se em atividades como cultura, economia e sociedade em geral, ampliando-se a comunicação por meio de redes (FRANCISCO, *et al.*, 2019).

Em consonância com Assis e Almeida (2020, p. 2), “a ampla utilização de dispositivos digitais móveis para uso pessoal e profissional modifica significativamente os diferentes setores da sociedade, como o econômico, o político, o social e o cultural”. As tecnologias obrigam-nos a utilizá-las cotidianamente, participando do avanço e evolução que estão sendo estruturados. Isso nos permite refletir acerca das vantagens e desvantagens que esses recursos

nos trazem, sobretudo acerca dos constrangimentos e transformações difíceis de serem perpassadas.

Com o intuito de proporcionar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de maneira mais contextualizada - visto que no âmbito educacional, convive-se com o público cada vez mais inserido por meio da utilização de aparelhos de celulares mais modernos e aplicativos que proporcionam trocas interativas, principalmente em torno das redes sociais – de acordo com Moran (2005), “as tecnologias que num primeiro momento são utilizadas de forma separada – computador, celular, Internet, mp3, câmera digital – caminham na direção da convergência, da integração, dos equipamentos multifuncionais que agregam valor”. Cabe à docência (ressalta-se que não é a única responsabilidade) tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, embora haja docentes que resistem em utilizar os recursos, sentindo-se inseguros e/ou preferem não utilizar as mídias, sem ao menos refletirem que esses recursos podem dar um retorno positivo acerca dos conteúdos vistos.

Desse modo, de acordo com Moran (2005, p. 2), “os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança”. As exigências cotidianas obrigam docentes a realizarem seus trabalhos conforme as demandas impulsionadas, mas esquecem-se do parâmetro da formação dos respectivos profissionais acerca das concepções e compreensões das tecnologias para realizarem as preleções. Partindo-se da premissa do estarcimento mediante o contexto deparado (pandemia Covid-9), a mudança bruscamente do ensino presencial para o ERE impactou o ofício dos docentes, por ora sendo vantajoso ou não.

A vivência e a experiência durante o período crítico da pandemia covid-19, com a adoção do ERE, remetem a refletir, recomeçar e renovar o sistema educativo mediante o que foi praticado e lançado ao decorrer dos anos de 2020/2021. Utilizar as tecnologias no campo da educação, sempre foi um desafio tanto para os professores quanto para a estrutura/institucional. Embora o ERE tenha ampliado o leque de possibilidades em usufruir as tecnologias, não extinguiu os protagonistas da educação que são docentes e estudantes. Pelo contrário, as práticas pedagógicas adotadas por licenciados estreitaram o espaço e a comunicação da sala de aula para o AVA.

Nesse contexto, com o avanço tecnológico intensificado, o processo educativo não fica limitado a tecnologias massivas – como livros e cadernos, por exemplo. Há uma necessidade de o professor procurar envolver estudantes por meio de aulas mais dinâmicas, criativas e

atrativas, apropriando-se do uso das TDIC. Porém, ao mesmo tempo em que se exige o saber docente em lidar com a realidade inserida na sociedade – tecnologias digitais – torna-se um desafio para o respectivo profissional devido à carência em sua formação no tocante a contemplar as tecnologias como um dos instrumentos que possam mediar e, talvez, facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Macedo (2021, p. 265), “apesar de alguns avanços recentes na democratização das instituições educacionais, ainda temos um sistema de ensino desigualmente marcado por critérios de raça, classe e gênero entre estudantes, além das diferenças regionais brasileiras”. Mediante essas transformações, os documentos que regem a educação tentam amenizar as consequências ocorridas na sociedade brasileira em diversos contextos, inclusive na inclusão de acesso a recursos digitais. Com o período remoto, intensificou-se a tamanha desigualdade instalada em nosso meio e o quanto o sistema de ensino – principalmente nas escolas públicas - precisa avançar e equipar professores e estudantes perante o processo de ensino e aprendizagem com a utilização das tecnologias digitais, que durante o período de aulas remotas acarretou as desigualdades digitais.

A LDBEN nº 9.394/96, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições culturais, aponta em seus artigos, do ensino fundamental ao ensino superior, a inclusão das tecnologias como parte do processo de desenvolvimento educacional, como:

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Constata-se que o documento apresenta a tecnologia como um dos objetivos para a formação da sociedade, agregando-se ao ponto de apoio no desenvolvimento cognitivo do processo. Entretanto, salienta-se que há uma pequena menção referente à tecnologia no respectivo documento, sendo necessário trazer algo que represente uma visibilidade quanto ao uso desses recursos, uma atualização que possa ilustrar a intensificação deles, os quais estão presentes na atualidade.

Ao mesmo tempo em que o documento traz uma rápida apresentação quanto às tecnologias em instituições educativas do ensino básico ao ensino superior, reflete que esses recursos “[...] começam a afetar profundamente a educação. Esta sempre esteve e continua presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar, grade curricular” (MORAN, 2005). Entretanto, o mesmo autor critica as instituições educativas ao se preocuparem com a infraestrutura do ambiente e a gestão, pouco contemplando o uso das TDIC em sala de aula, ou as usando de forma superficial.

Moran (2015) apresenta indagações reflexivas a respeito de conteúdos vistos em sala de aula ao serem lecionados, seguindo, assim, o que está sendo implantado pelo sistema. Questiona-se, também, a respeito das mudanças de gestores e professores perante as evoluções constantes que estão ocorrendo contemporaneamente, havendo dúvidas quanto às dificuldades que os respectivos profissionais sentem ao tomarem decisões perante a contextualidade.

O respectivo documento (LDBEN) não enfatiza as tecnologias em prol da formação e atuação docente, “por mais que a lei possibilite e promova a formação por meio da EaD com uso de recursos tecnológicos” (ARRUDA, 2018, p. 27). O documento evidencia as TDIC como algo apresentável, mas não destaca que seja desenvolvida de forma que o docente possa aprender a utilizá-la.

Ao deparar-se com a apresentação dos parágrafos do documento, as discussões teóricas e a realidade proporcionam-nos uma dimensão contraditória do respectivo documento em relação ao que é vivenciado no âmbito educativo. As dificuldades e a falta de atenção na educação, fizeram-se notórias no período crítico da pandemia com o ERE. Antes da pandemia, docentes não realizaram preleções por videoaula ou obtiveram alguma formação pedagógica a respeito da utilização das tecnologias digitais (REIS, *et al.* 2020).

A formação/qualificação de docentes é um processo constante e que necessita de algo mais enfatizado e elaborado perante a realidade que está sendo construída. As transformações que as TDIC vêm intensificando são fatores que contribuem para uma educação tecnológica, porém é necessário investimentos que visem à qualificação profissional como também que atendam à formação de estudantes, possibilitando-os adentrar-se neste parâmetro que pode ser proporcionado por meio desses recursos.

Todavia, é importante destacar que as tecnologias, ao serem implantadas nas salas de aula, não solucionarão a discrepância que há na realidade da educação brasileira, mas poderá potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, as DCN, que visam estabelecer bases comuns nacionais da educação infantil ao ensino médio, apresentam orientações voltadas para a integração curricular em todas as redes de ensino no Brasil. Em seus artigos enfatizam as tecnologias na educação como suporte didático no cotidiano escolar:

Art. 13 - VII – estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

Art. 14 § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Percebe-se que as diretrizes trazem uma fundamentação acerca das concepções e elementos no âmbito educativo de forma mais adaptada, priorizando os fins educacionais, mediante o uso das tecnologias, diferentemente do que foi analisado na LDBEN. Sugere-se que o uso das tecnologias possa ser mediado como trocas interativas por meio da interatividade virtual, perpassando a necessidade de incluir as TDIC na proposta curricular, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Entretanto, encarando-se a realidade da educação brasileira no ponto de vista de equilíbrio entre escolas públicas e privadas, têm-se contextos desiguais, tanto estrutural quanto social. Nesse viés, é importante salientar que as instituições privadas são organizadas e implantadas de formas diferentes, como aquelas de grande, médio e pequeno porte, esta última conhecida como “escola de bairro”. Desse modo, traz-se mais uma problematização constatada acerca de exclusão de estudantes e professores no que tange à formação educacional.

Algumas escolas privadas de pequeno porte, diante do contexto vivenciado no período do ERE, optaram por não realizarem as aulas remotas com o apoio das tecnologias digitais, mas utilizar outros recursos que atendessem à realidade de estudantes de baixa renda, como materiais impressos, por exemplo. Sendo assim, os esforços que os responsáveis desses

estudantes fazem para realizar o pagamento da mensalidade, preocupando-se em manter seus filhos em escolas particulares, não têm o resultado desejável, considerando muitas vezes a baixa qualificação, havendo uma similaridade com a educação pública.

É válido considerar que nas instituições públicas, há uma estrutura e direção de melhor nível que as escolas de pequeno porte (na maioria das vezes). Além do mais, especificamente no estado de Alagoas, o governo estadual propõe investimentos que busquem minimizar a evasão escolar, no entanto ainda falta algo que vise estimular o interesse e oferecer condições propícias aos estudantes. Por outro lado, o ofício dos professores ainda permanece negligente mediante a limitada valorização dos respectivos profissionais. Enquanto os estudantes estão recebendo “um certo apoio”, os professores não estão sendo favorecidos no aspecto profissional, especificamente no que concerne à busca de melhoria essencial ao processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, é importante observar a formação docente, que por vezes não possui uma qualificação equiparada que atenda à performance exigida pelo documento da BNCC. À vista disso, como realizar planejamentos com a utilização das tecnologias digitais se não é oferecido o mínimo aos professores? O mínimo sugerido é a formação e recursos complementares para fins educacionais. Não é somente utilizar as tecnologias como meio de “apresentação”, mas obter uma finalidade por meio desses recursos permitindo potencializar o processo educacional.

As DCN para a Educação Básica sugerem um parâmetro curricular nacional, sendo que o Brasil possui uma diversidade de culturas e suas regiões, as desenvolvem de maneiras diferentes. A formação curricular diante dessa base requer uma estrutura que vise a uma intensificação na realidade local e qualificação docente.

Em contrapartida, Silva (2002, p.167) aponta como podem ser trabalhadas as aulas por meio da utilização das tecnologias, buscando-se a interatividade:

Penso na possibilidade de fazer sala de aula um lugar privilegiado para a formação do sujeito cada vez mais imerso na subjetividade de suas escolhas e navegações. [...] A interatividade em seus fundamentos pode potencializar esta confrontação. Pode criar o ambiente comunicacional capaz de acolher o *novo espectador*, o “homem aleatório” e prepará-lo para lidar com a referência coletiva.

Nesse sentido, o autor afirma a importância de trabalhar com a interatividade, pois permite um trabalho colaborativo mediado pelas TDIC, passando a realizar uma construção de conhecimento alicerçada na interatividade, na busca de comunicação e participação dos

estudantes com o que estiver sendo desenvolvido, principalmente com “a disseminação e utilização crescente da *Web*” (AMANTE *et al.*, 2008, p. 103).

As mudanças políticas organizacionais na educação estão entrelaçadas com o desenvolvimento advindo com a globalização e o capitalismo, dando-se prioridades ao mercado, “com suas modificações estruturais na produção e nos processos de trabalho, além do desenvolvimento das inovações tecnológicas” (HYPOLITO, 2021, p. 4). Diante desse contexto, os ofícios dos docentes deram-se por meio das tecnologias digitais – por meio do ERE - ao ministrarem suas aulas em decorrência do distanciamento físico necessário.

A eclosão da pandemia do novo coronavírus em 2020 refletiu nas desigualdades sociais que se acentuaram no Brasil, além de impulsionar as desigualdades digitais. Embora a circulação do uso da internet no país tenha se disseminado na década de 1990, sua popularização foi intensificada em 2010, principalmente por meio dos *smartphones*, aos quais nem todas as pessoas têm acesso (MACEDO, 2021). Devido a essa carência, a dificuldade em se trabalhar com o ERE foi ainda maior, pois não era só *os smartphones*, mas toda a estrutura e condições necessárias para ser trabalhado e utilizado o Ensino Remoto Emergencial.

Desse modo, Silva (2022) enfatiza quatro motivações que procuram enfatizar a formação docente na cibercultura, principalmente com a adoção do ERE, perante as práticas docentes, sendo as análises feitas por desabafos, relatos e interlocuções ocasionadas por meio das aulas remotas. Dentre os pontos elencados, inserem-se: as mudanças abruptas às quais os professores foram obrigados a tentar se adaptar; a prática desses professores com relação às tecnologias antes do período pandêmico; aulas expositivas e a modalidade híbrida ou semipresencial.

O cenário trouxe inventividades circunstanciais e amplo mal-estar causado pela exclusão digital das instituições, da docência e da formação de professores. [...] os estudantes, por sua vez, permaneceram solitários, espectadores, tarefeiros, por vezes forçados a abrir suas telas para assistirem à aula expositiva e explicadora (SILVA, 2022, p. 2).

Em consonância com o autor, é importante pontuar questões já discutidas como a exclusão digital que perdurou durante o período de aulas remotas, bem como a não habitualidade que professores tinham no tocante ao uso das tecnologias em suas aulas, constituindo-se mais outro desafio ter que trabalhar com a interatividade frente a esses contextos. Embora os estudantes estejam habituados com as TDIC, ocorreu que, ao participarem das aulas síncronas, acostumaram-se com o silêncio, deixando que os

professores passassem apenas a expor os conteúdos, havendo raríssimas intervenções e, gerando, assim, um desrespeito aos professores inseridos nessa situação. Essa realidade foi vivenciada apesar dos documentos.

Por outro lado, a BNCC é um documento que visa trazer o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens a serem desenvolvidas em todas as modalidades de ensino da Educação Básica, em conformidade com LDBEN e DCN da Educação Básica. Ao observar o documento no tocante à relação constituída com as TDIC no âmbito educativo, o respectivo artigo apresenta como uma das competências gerais da Educação Básica:

5. compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Realça-se também no documento o fato de as tecnologias estarem inseridas como uma das expectativas a serem objetivadas ao decorrer da Educação Básica. No respectivo ponto elencado, são enfatizados o protagonismo e a autoria por meio das tecnologias digitais, compreendendo que estão intrinsecamente relacionadas com o cotidiano da sociedade e, ao trabalhar com elas, permite-se que possa haver uma maneira mais interativa no aspecto positivo da aprendizagem.

Ao longo da BNCC, enfatiza-se como as tecnologias podem ser utilizadas da educação infantil ao ensino médio, com diferentes formas a serem trabalhadas de acordo com o nível de modalidade de ensino e o conteúdo a ser desenvolvido ao decorrer do ano letivo, estimulando as indagações, participação, comunicação, criatividade, entre outras maneiras em que podem ser ofertas das mídias ao contexto escolar.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o respectivo documento propõe por meio da cultura digital integrar as tecnologias digitais, é vigente e nítida a carência da desigualdade educacional no Brasil. Como avançar em uma educação digital com essa discrepância? Além disso, o mesmo documento - assim como os anteriores - não acentua a necessidade da qualificação dos profissionais da educação para lidar com os recursos digitais perante o processo de ensino e aprendizagem, mas, em diversas partes, há exigências de sua aplicação apontando as habilidades que conduzem suas práticas para o uso de recursos digitais.

Entretanto, as tecnologias a serem inseridas em instituições educativas provêm de um processo lento, principalmente no ensino público. Os documentos norteadores apresentados fazem recomendações acerca do trabalho com as tecnologias no âmbito educativo. Porém, as escolas ainda trabalham “timidamente” com as tecnologias. Mesmo com a situação vivenciada no período remoto, há instituições em que não houve mudanças significativas quanto à utilização desses recursos.

Diante das inúmeras modificações na educação decorrentes da pandemia da Covid-19, homologou-se a Portaria nº 865, de 8 de novembro de 2022, a qual institui a Rede de Inovação para a Educação Híbrida, com a finalidade de implementar estratégias de educação híbrida no país. No capítulo V, em seu parágrafo único, tem-se

O Observatório Nacional de Educação Híbrida será operado pela UFAL, com a coordenação do MEC, tendo como atribuições a criação, a manutenção, a gestão e a disponibilização de corpo técnico para a operacionalização do Observatório Nacional de Educação Híbrida, durante a vigência do projeto (BRASIL, 2022).

A respectiva portaria procura criar e disponibilizar recursos tecnológicos da Rede, além da criação do Observatório Nacional de Educação Híbrida com o intuito de acompanhar o desenvolvimento das atividades, planejar, executar e monitorar com avaliação, entre outras finalidades que contemplem a aquisição da Rede para as atividades educacionais.

Nessa portaria, há uma aprovação no período pós crítico da pandemia, a qual não obriga necessariamente que a sociedade conviva no confinamento sanitário. O documento traz informações, talvez, interessantes, pertinentes, mas, diante dos parâmetros educacionais, deixa um “vácuo” no sentido de contemplar a formação. Teoricamente é muito pragmático, contudo, conviver no âmbito da cultura digital requer prudência na contemplação da educação digital, e no Brasil isso ocorre vagarosamente. Mesmo passando por uma catástrofe na saúde mundial, em nosso país em especial, a situação foi caótica em todos os ramos, e na educação não foi diferente.

Os documentos deixam claro o quesito da utilização das TDIC, porém há um distanciamento entre o que foi colocado nos artigos/capítulos e a realidade vivenciada. A formação está inserida em um contexto que necessita ser reestruturada no viés educativo, procurando investir nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de contemplar as tecnologias como potencializadoras no decorrer do processo.

2.2 O apoio tecnológico e o trabalho docente

Durante a formação docente há documentos que enfatizam o apoio de suporte tecnológico, com o objetivo de favorecer uma facilitação no trabalho exercido, acompanhando, assim, o desenvolvimento da sociedade a partir do que é acentuado. Há algumas menções a respeito desse apoio ao longo da formação, principalmente no tocante à formação inicial.

Dessa forma, ao observar o documento apresentado pelo CNE nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, verifica-se, no artigo segundo, que:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Considerando esse princípio, deve-se o docente obter a percepção de mudanças rotineiras, a partir de diferentes visões do mundo, e as tecnologias estão no paralelo ao que é aplicado na contemporaneidade. A inclusão e a utilização das tecnologias digitais no âmbito da educação inserem-se no processo formativo no art. 5º - levando-se em consideração a relação entre teoria e prática, bem como a contextualização com a realidade vivenciada nas instituições educativas – incisos V e VI, *in verbis*:

V – à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI – ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes (BRASIL, 2015);

Tendo como foco os egressos dos cursos em licenciatura, de acordo com as DCN para a formação inicial do ensino superior, compreende-se que, durante o processo formativo, faz-se necessário correlacionar essa formação às mudanças cotidianas no aspecto cognitivo, contemplando, assim, as tecnologias como prática pedagógica.

Na tentativa de compreender o processo dado à formação de docentes com o apoio do uso das tecnologias em sala de aula, é importante apresentar discussões que trazem como pauta, na formação docente, o emprego e o manuseio das tecnologias em sala de aula, como afirma a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), documento que analisa a conjuntura e a política de formação, diante de uma análise crítica acerca do que está sendo pautado nos documentos oficiais relativos à educação brasileira, enfatizando a profissão docente.

Uma das discussões elencadas no documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE é o quadro do pós-pandemia: “anuncia o risco de desqualificação do trabalho docente, na medida em que a utilização de programas autoinstrutivos em grandes plataformas demanda compreensão sobre os processos de trabalho incorporados às plataformas” (ANFOPE, 2021, p.50). Desse modo, subentende-se que as tecnologias vêm sendo discutidas no ponto de vista de serem incorporadas no contexto educativo, porém a formação docente e seu ofício não correspondem às perspectivas das demandas exigidas em uma perspectiva democrática e igualitária.

E na situação pandêmica, sobretudo no período do ensino remoto, é importante analisar as competências digitais ao que concerne às tecnologias como recursos de ensino e aprendizagem, utilizando os recursos educacionais e enaltecendo o desenvolvimento profissional docente. De acordo com Silva; Behar (2012, p. 15), “entende-se que as Competências Digitais estão ligadas ao domínio tecnológico, mobilizando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) com o objetivo de solucionar ou resolver problemas em meios digitais”. Compreende-se que as competências digitais, no âmbito da educação, procuram envolver todos os sujeitos, considerando cada situação vivenciada, a partir da mobilização enfrentada.

As tecnologias, vistas como itens essenciais atualmente, podem auxiliar a relação entre professores e estudantes em busca da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Daí, a importância de ter-se professores com habilidades, boa formação para atender às necessidades individuais e coletivas, estimulando, assim, a construção criativa e reflexiva durante o desenvolvimento. “A aprendizagem online envolve a capacidade das pessoas para relacionar as informações de maneira crítica numa perspectiva globalizada e centrada na resolução de problemas significativos” (MERCADO, 2009, p. 108). Por mais que as tecnologias possam favorecer uma aprendizagem significativa, é importante saber mediar

com o apoio desses recursos e, assim, trabalhar colaborativamente, algo que durante o ERE, na maioria das vezes, não aconteceu.

De acordo com Chizzotti (2020, p. 221), “a pandemia revelou a relevância desses novos meios e a obsolescência de práticas consuetudinárias no ensino básico frente às tecnologias atuais”. Mesmo com o apoio das TDIC, para serem ministradas as aulas remotamente, o período pandêmico realçou as divergências sociais existentes, acarretando fissuras na educação que levarão anos a serem retificadas. Já o professor, sendo mediador com os respectivos recursos, medeia durante o processo de aprendizagem dos estudantes, estimulando-os a situações problematizadoras e oferecendo-lhes novas informações acerca da sua realidade. De acordo com Kenski (2003, p. 64):

A transição da sala de aula, onde costumeiramente os alunos e professores se encontram face a face, para os ambientes virtuais de aprendizagem não é fácil. Alguns aspectos desconsiderados no ensino presencial tornam-se de fundamental importância nessa nova forma de educação. Uma nova linguagem comunicacional se apresenta no espaço da cultura educacional digital.

Portanto, considera-se que há uma dificuldade em se adequar à saída do sistema de ensino tradicional para o AVA, pois há uma habitual convivência com o modo presencial, já que “o professor transmite o conhecimento através de aulas expositivas e fragmentadas, privilegiando a exposição oral dos conteúdos com enfoque na lógica, ordenação e sequenciação” (VIANA, 2009, p. 276). Já no meio virtual, além de ser um novo ambiente de ensino e aprendizagem, docentes e estudantes tentam se adaptar e estabelecer relações, criando uma comunicação, agregação e sintonia com todos os participantes (KENSKI, 2003). Com o ERE, o docente precisou se reinventar, transformando as aulas tradicionais expositivas em vídeos ou em tempo real, “síncronas, com explicações gravadas, permitindo ao aluno reproduzi-las quantas vezes for preciso” (OLIVEIRA, 2020, p.39).

Contraopondo-se ao que a teoria busca trazer com a prática aplicada, o ERE resumiu-se à transmissão de conteúdos e as tecnologias não foram recursos suficientes para equacionar o que é vivenciado em sala de aula presencialmente. De acordo com Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015, p.41): “A integração das tecnologias digitais precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações”. Salienta-se que foi desenvolvida essa dinâmica de aulas síncronas, gravações, porém a maneira trabalhada, na maioria das vezes, foi

conteudista. Poderia haver uma exploração maior (caso conseguisse) na utilização desses recursos, visto que eles proporcionam um acesso rápido às informações e, assim, poderia ser construído um ambiente colaborativo com a mediação docente.

Diante da situação pandêmica emergencial, professores e estudantes tiveram a necessidade de tentar se adaptar aos modos de ensinar e aprender, sem preparação alguma para lidar com a realidade vivenciada em busca de uma aprendizagem produtiva. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais [...]” (FREIRE, 2005, p.69-70). Entretanto, os professores explorados em seu ofício, foram “desafiados”, a submeter-se a um trabalho opressivo mediante o sistema governamental, o qual exigiu que os respectivos profissionais vivessem essa mudança abrupta, visando apenas ao lucro e, não se importando com o processo de ensino e aprendizagem.

O que foi visto e vivenciado durante o período de aulas remotas foi a explanação de conteúdos programados para os professores ensinarem. Porém, a prática cotidiana não modificou o que era trabalhado na sala de aula presencial. A mudança se deu, apenas, em relação ao local que eram realizadas as aulas. Freire (2005), contestava a maneira lecionada conforme o sistema deliberava, pois o considerava como “educação bancária”, tratando-se da transmissão de conteúdos sem que houvesse uma participação ativa dos estudantes. “Em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender” (FREIRE, 2005, p. 25). Contrapondo-se ao que o respectivo autor desejara:

A cobrança de conteúdos que devem ser ensinados na escola e que, em alguns momentos, podem não demandar criatividade e expressão do conhecimento de forma autônoma. Se o sistema educacional coloca educadores em uma encruzilhada, torna-se importante uma reflexão sobre a situação atual e uma busca por modificações que possam garantir que as duas demandas sejam atingidas: ensinar conteúdos considerados essenciais para cada faixa etária e aliar esse a ensino o uso das TIC (MARTINS, 2016, p.51).

O que ocorreu no ERE é que professores passaram a seguir o cronograma estabelecido pelas instituições e livros didáticos a ministrarem conteúdos a respeito de cada semestre. Se, por um lado, os professores tiveram que trabalhar seguindo as regras, por outro, demandava

que os mesmos fossem criativos ao terem que ministrar os conteúdos, mesclando-se com as TDIC. O desafio e exigência tornam-se maiores, quando colocado na balança o fato de os respectivos profissionais não terem recebido qualificação necessária para ministrar aulas por meio do ERE. Destaca-se que, de forma alguma, deverão ser menosprezados alguns conteúdos, mas é necessário repensar no seguimento a respeito do equilíbrio das abordagens didáticas, ao inserir as tecnologias visibilizadas numa potencialização durante o processo de ensino e aprendizagem a ser feito.

O professor, antes da pandemia, passava por momentos de desvalorização e frustração acerca da sua competência e dignidade. Durante o ERE, o aviamento não foi modificado; pelo contrário, intensificou-se ao ter que dar aulas para a tela do computador, tendo seus ofícios exacerbados. Dessa forma, docentes sentiram-se desmotivados e realizaram suas preleções com o mesmo método de ensino que era realizado em sala de aula presencial.

De acordo com Nóvoa (2009), os docentes têm uma relevância neste início do século XXI, sendo considerados insubstituíveis para a promoção das aprendizagens, além de atender aos desafios encontrados como a diversidade e o desenvolvimento de metodologias acerca da apropriação de novas tecnologias. “Estamos inseridos na Sociedade do Conhecimento, na qual alunos não aprendem da mesma forma que seus pais ou professores aprenderam anos atrás. É necessário que a postura do educador seja diferente daquela adotada por seus professores no passado” (ARAÚJO, 2020, p. 245). Nota-se o desafio encontrado nesse período de pandemia em que docentes têm que lidar com a atual situação, manuseando recursos tecnológicos sem uma preparação, revendo a forma de trabalhar e analisando suas metodologias, ao mesmo tempo em que realizam um trabalho de mediador e incentivador de novos saberes, além de compartilharem suas aulas por meio digital.

Durante o período crítico da pandemia da Covid-19, quando houve a necessidade do isolamento físico para evitar a disseminação do vírus, optou-se pelo ERE para dar continuidade ao ano letivo, visto que as instituições educativas encerraram as atividades presenciais pelo fato de serem locais com aglomerações e, assim, seriam um dos espaços propícios a haver um rápido alastramento do vírus e a contaminação seria maior. Entretanto, é notório o quanto o isolamento impactou a vida cotidiana de professores e estudantes, principalmente dos estudantes que, foram afetados a respeito da ausência do convívio no ambiente escolar e durante o processo cognitivo.

Em consonância com Vygotsky (1991), a relação do ser humano distingue-se dos demais animais, isto porque é dotado de funções psicológicas superiores e, assim, consegue ter habilidades para exercer suas funções. Dessa forma, o elo é essencial entre os sujeitos, já que “o homem não se estabelece sozinho, ele necessita de um convívio em sociedade para estabelecer relações e, conseqüentemente, ampliar suas estruturas mentais e comportamentais e assim, poder se desenvolver” (SILVA; SANTOS; MIGUEL, 2022, p.132).

Nessas condições, refletir na formação de docentes é o ponto crucial diante da atual conjuntura que a sociedade lhes impõe no tocante à questão de adaptar-se à realidade do século XXI. É indispensável trazer uma análise e conhecimento acerca da preparação de docentes para atuarem nesse cenário educativo presente na atualidade da cultura digital, diante do contexto que está em constantes mudanças, “de convergência tecnológica, de fluidez e desordem, superando concepções centradas no domínio de recursos em favor de um trabalho pedagógico que promova efetivamente a integração do currículo e tecnologia” (PONTES, 2016, p. 29).

Convém, no entanto, salientar que professores da educação básica, durante a pandemia, foram cobrados a utilizarem as tecnologias digitais, por meio do ERE, frente à ausência de uma formação prévia e, muitas vezes, sem condição de trabalho garantida. Diante dessa realidade, enfatiza-se a importância de avaliar a situação, condições de trabalho e formação quanto à utilização de TDIC tendo como finalidade o ensino e a aprendizagem. Durante o período de aulas remotas, os professores tentaram manter contato com estudantes e familiares, passando a reinventar-se e readaptar-se ao uso de recursos digitais como atividades pedagógicas, porém destaca-se a negligência de formação necessária para realizar as atividades didáticas remotas aplicadas de forma remota.

Apesar de a sociedade contemporânea estar tentando habituar-se ao contexto digital, há uma fragilidade quanto à preparação dos docentes para atuarem com o manuseio das TDIC, os quais precisam se adaptar a essa realidade. Acredita-se na hipótese de que o ERE poderá ser algo que possa vir a ser utilizado como uma nova medida didático-metodológica, pois essa experiência foi aproveitada durante o ano de 2020 como uma forma diferente de ensino. Segundo Pimenta (1999, p. 31):

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação de alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e

necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Na contemporaneidade, estamos vivenciando a cultura digital, havendo, assim, a necessidade de desenvolver técnicas mais sofisticadas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. “As disciplinas específicas necessitam da contribuição da didática que traz para o ensino-aprendizagem as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem” (LIBÂNEO; SUANNO; ALMEIDA, 2022, p. 6). Na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, diante de um contexto que pode influenciar no aspecto cognitivo, é importante demonstrar uma análise crítica, abordando o papel do professor diante da atual circunstância, a qual exige dele uma capacitação para lidar com o avanço tecnológico em busca do seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Vygotsky (1989) acredita que todo ser humano é construído por meio de relações de comunicação uns com os outros, a partir de instrumentos e mobilização dos meios a serem utilizados. Dessa forma, as tecnologias estão intrinsecamente ligadas à perspectiva sociointeracionista, configurando na aprendizagem ocorrente, diante das relações sociais, como bastante importantes no desenvolvimento mediante o novo espaço socioeducativo. Vygotsky, em suas obras, procurou trazer concepções acerca do desenvolvimento intelectual do sujeito, enfatizando a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois ela “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOSTSKY, 1991, p. 58).

Desse modo, o desenvolvimento cognitivo não se limita apenas ao mundo físico, mas também a todo o conjunto de conhecimento que é fornecido diante do ambiente social. No ensino e aprendizagem virtual, cabe ao professor realizar a interação mediada pelo computador, podendo, assim, fazer a mediação pedagógica. Com a pandemia da Covid-19, o acesso e o manuseio por meio de uma interação envolvendo as TDIC, devido ao isolamento e ao distanciamento social necessários para conter o alastramento do vírus, professores do Brasil e boa parte do mundo se viram na obrigação e necessidade de ministrarem suas aulas por meio do ensino remoto. De acordo com Gatti (2005, p. 604):

Crise designa um período de dificuldades, sinaliza uma ruptura de equilíbrio em um contexto, seja ele social, individual, cultural, econômico. Ela incorpora aspectos positivos e negativos que nos movimentos sociais-históricos se entrecrocaram. As ações educacionais estão entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão.

Nesse contexto, é essencial analisar que o Brasil, desde o período colonial, passa pelo processo de desigualdade social, cultural e econômica. E dentro desse contexto histórico que o país enfrenta na pandemia da Covid-19, mais especificamente no âmbito da educação, há diferenças estruturais e sociais entre os estudantes de instituições públicas e privadas. E frente a esse contexto, coube aos docentes e gestões criarem alternativas para amenizar tal situação.

Debruçar-se sobre a formação de professores no contexto pandêmico da atualidade está sendo essencial pois diversos docentes transpuseram suas aulas do ensino presencial para o ERE, devido à suspensão das aulas em instituições educativas. Ocorreu que a maioria, considerando sua realidade, não recebeu um apoio de formação para que pudesse ser capacitada a suprir a demanda estabelecida.

Nos Cursos de Licenciatura, é possível observar que os componentes curriculares não apresentam uma modificação que atente às demandas atuais, principalmente em torno das tecnologias digitais. Do ponto de vista da formação inicial, os professores não têm uma base consistente perante o conhecimento significativo em que possam efetuar suas práticas futuras. “Não basta ampliar os recursos dos docentes, pois o desenvolvimento profissional passa pela integração e aplicação dos conhecimentos em situações reais, em que teoria e prática estejam articuladas (SOARES e MERCADO, 2021, p. 155).

Nesse caso, Gatti (2016, p. 168) afirma que, nos cursos de formação de professores e em seu exercício de trabalho, interferindo em sua qualidade, há oito pontos que podem ser apontados:

a) a ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor); c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) a ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) a precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

A partir dessa perspectiva, é importante enfatizar a importância de o professor obter apoio em sua formação, seja inicial ou continuada, valorizando o ofício docente e seus recursos pedagógicos mediante ao que é exigido, partindo-se, principalmente, das condições reais do trabalho. Quanto a isso, foi nítido que os professores, durante o período de aulas remotas, passaram a se desdobrar para ministrar suas aulas e usufruir dos próprios recursos – há uma carência que precisa ser debatida e difundida na contemporaneidade que estamos vivenciando, além da desvalorização da educação que está sendo impactada em sua qualidade.

Mediante a mudança cotidiana que vivenciada, os ofícios de docentes adentram-se ao contexto capitalista, passando por modificações que impactam no processo de precarização. “A docência é um importante meio para compreender as transformações atuais, ao passo que tais mudanças no espaço social interferem nos setores econômico e tecnológico, influenciando na morfologia do trabalho docente” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3). Nesse sentido, a utilização das tecnologias – sejam digitais ou analógicas – antes da pandemia já estava sendo uma tendência a ser exigida, devido à modernização a que estamos submetidos. E com o confinamento sanitário necessário, o ERE tornou-se fundamental para a realização das aulas.

Portanto, a adoção do ERE pode ter impactado de maneira positiva e negativa. Pense-se a positiva no sentido de que o respectivo sistema abriu um “leque” de opções em que podem ser utilizados esses recursos de maneira virtual, tanto no modo síncrono, quanto assíncrono. Já o negativo, implica repensar na questão da estrutura, recursos e orientações necessárias que possam elencar o processo de ensino e aprendizagem, em busca de alternativas que visem minimizar a proletarização dos trabalhos dos docentes.

Ao vivenciar esse período difícil na pandemia Covid-19, a educação percorreu vários caminhos, tanto para os professores quanto para os estudantes, por meio digital ou impresso, sempre na busca de priorizar o processo de ensino e aprendizagem. Por toda discussão - diante da oposição do desgoverno federal e de seus aliados – a profissão docente, no período pandêmico entre os anos de 2020 e 2021, levou a repensar em tudo que foi passado, envolvendo estudantes, pais/responsáveis e gestão. Segundo Silva (2022, p. 7), a educação no digital é:

ação democrática e prática social de resistência que provoca repensar a formação de professores pelos vieses da personalidade, da institucionalidade e da profissionalidade. Também é tomada de consciência da totalidade social e das necessidades que emergem dela. É a possibilidade de lançar olhares atentos, de humanização das relações e da formação cidadã integral e crítica (SILVA, 2022, p. 7).

O ofício do professor, mediado por TDIC, reflete nos desafios enfrentados pelos respectivos profissionais. Em situações advindas de um contexto que desfavorece sua formação, trabalho e personalidade, surgem os impactos causados mediante as grandes responsabilidades propostas e impostas com o ERE, tanto para professores quanto para estudantes. Repensar a formação docente na contemporaneidade requer um posicionamento crítico-reflexivo perante a atual conjuntura.

Segundo o Parecer do CNE/Conselho Pleno nº 09/2001 DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, item 2.3.1 Cultura geral e profissional, “é necessário, também, que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna” (BRASIL, 2001, p.45).

Em 2001, pautava-se em um dos itens do Parecer, a respeito da formação de docentes na implementação do uso das tecnologias, porém não apresentava ofícios ou soluções que pudessem atender a respectiva menção, deixando sob responsabilidade dos profissionais fazerem a utilização dos recursos com algumas noções vistas em um pequeno período, durante a graduação ou “por conta própria”.

Posteriormente, o Art. 8º, da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Evidencia-se que o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a: “V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”.

No artigo 8º das DCN, evidencia-se que os egressantes da graduação deverão demonstrar domínio sobre as tecnologias na educação, contudo, essa orientação não foi suficiente para que os professores estivessem, no mínimo, preparados para vivenciar o período de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19.

Entretanto, na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as DCN para a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica (BNC-

Formação Continuada), nas competências específicas e habilidades do conhecimento profissional tem-se o seguinte: “1.2.7 Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e, emocionalmente, os alunos em seus aprendizados”.

A Resolução mais recente publicizada no período pandêmico, acima mencionada, não diferente do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e DCN/2015, elenca que os docentes precisam obter conhecimento e habilidades em diversos recursos, inclusive no tocante às tecnologias, em prol do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, não há consistência que visibilize uma formação norteadora que possa incentivar no processo de ensino e aprendizagem.

Mediante o Parecer CNE/CP Nº 09/2001, Resolução nº 2 e a mais recente Resolução CNE/CP Nº1/2020, há similaridades referentes à formação docente perante o domínio das tecnologias, porém exige-se que o professor obtenha esse conhecimento quanto ao uso e manuseio desses recursos, na busca de melhorias no aspecto cognitivo e emocional do estudante. Apesar disso, o que está nas normas não foi o suficiente. Durante as aulas remotas, os docentes sentiram uma sobrecarga maior, devido ao desdobramento do seu ofício: o que no presencial já era cansativo, no espaço *on-line* tornou-se uma opressão angustiada por parte dos professores.

Nota-se que estamos submetidos às mesmas legislações sobre a formação docente, porém a realidade da educação brasileira consiste no negligenciamento por parte dos governantes, o que traz insegurança relativa a um futuro promissor. As tecnologias digitais estão evidentes na contemporaneidade, entretanto o despreparo por parte dos professores como mediador e, também, na utilização desses meios, pode acarretar em uma fragilidade na prática dos respectivos profissionais. Também, a ausência de acessibilidade de estudantes e a não conscientização dos responsáveis, durante as aulas remotas, permitiram que a educação, mais uma vez, regredisse no âmbito do desenvolvimento social, cognitivo e emocional. A pandemia fez exacerbar contradições que já existiam na sociedade, como a desigualdade social por exemplo, e isto não está posto nas legislações e nem podemos ignorar.

2.3 O Ensino Remoto Emergencial e seus traços lineares

Diante do ambiente virtual, é possível observar a maneira como é aplicada a forma didática de ensino, requerendo do professor uma preparação, uma formação, para que possa se adequar perante a necessidade contemporânea e, assim, usufruir de novas habilidades

cognitivas, adaptando-se a novas situações, repensando os processos de formação e aprendizagem. Diante desse contexto, Santos (2022, p. 24) afirma:

As mudanças ocorridas na sociedade, e que influenciam de modo significativo a instituição educativa como um sistema aberto, trazem para o papel do professor e, conseqüentemente, para sua formação, novas dimensões, funções e responsabilidades, colocando-o em constante formação e movimento, para interagir com a sociedade em um cenário de constantes mudanças.

É notório que as TDIC fazem parte de nosso cotidiano, caracterizadas como midiáticas, possibilitando uma modificação na sociedade e na cultura. Qualificam-se pelas personalizações interativas e comunicativas, por meio de diversos aparelhos eletrônicos, principalmente as interações proporcionadas pela internet, tornando um desafio para as escolas e os educadores em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias (KENSKI, 2003). Complementando-se o respectivo raciocínio, “a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às TD, importa alterar a forma como se pensa a educação” (MOREIRA e SCHELEMMER, 2020, p. 6). As tecnologias podem potencializar o método do processo de ensino e aprendizagem, sejam elas analógicas ou digitais, constituindo-se a mediação do professor o fator essencial ao deparar-se com os recursos.

Considerando o fato, de que a evolução das tecnologias é cada vez mais intensa, fica evidente a relevância de obter conhecimento acerca de seu uso na atualidade. As novas possibilidades de utilização desse recurso “alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e de representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar” (KENSKI, 2003, p.23). Essas transformações afetam o trabalho do docente, havendo a necessidade de uma qualificação e requalificação profissional, visando entender que o professor na atualidade não está submetido apenas a passar conteúdos, mas também estimular os estudantes a procurarem fontes de pesquisas, informações que partem de seus interesses, obtendo, assim, os conhecimentos (PIMENTEL, 2010).

A pandemia trouxe a oportunidade de passar as aulas do presencial para o ERE, a fim de cumprir o distanciamento social e, assim, reorganizar atividades por meio de recursos digitais, dando continuidade ao ano letivo. O CNE apresentou, no dia 18 de março de 2020, a decisão de que todos os sistemas e redes de ensino passariam a adotar essa mudança

momentânea como meio de prevenir a propagação do vírus, uma mudança abrupta que exigiu dos professores tentarem se adaptar a essa alteração.

A cultura digital é o ponto inicial para assimilação, compreensão de conhecimento, com “novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e sua rápida multiplicação obrigam-nos a não mais ignorar sua presença e sua importância” (KENSKI, 2003, p. 28). Convém destacar, que o ERE oportunizou formas de os recursos serem manuseados, visando contribuir com preleções digitais que possam aperfeiçoar significativamente a aprendizagem dos estudantes, embora a educação digital ainda seja um dos grandes dilemas na educação brasileira. Segundo Lévy (1999, p. 171):

Os estudantes podem participar de conferências eletrônicas desterritorializadas nas quais intervêm os melhores pesquisadores de sua disciplina. A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo.

Compreende-se que o avanço das TDIC permite que os estudantes possam acessar conteúdos remotamente e que o professor atue como mediador entre os estudantes, incentivando a interação coletiva, construindo um trabalho colaborativo e enriquecedor, obtendo a participação de todos os discentes. Silva (2002); Farias; Viana; Costa (2022) afirmam a importância da interatividade em prol do desenvolvimento cognitivo, estimulando um engajamento frente ao processo de comunicação e informação já desenvolvido com as tecnologias, provocando uma assimilação melhor durante o processo de aprendizagem.

Observa-se que a utilização de TDIC abrange novas perspectivas a respeito do processo de mediação como uma nova maneira de ensinar e aprender, permitindo a comunicação em qualquer tempo e espaço, desde que a pessoa esteja conectada por meio de uma rede e um dispositivo acessível. Em consonância com Ferreira; Costa e Pimentel (2019, p. 494), “a Cultura Digital é fundada em um espaço e tempo livre, no qual seu desenvolvimento depende dos processos cognitivos socializados por meio de uma linguagem suportada pelo recurso digital definido”. O contexto vivenciado durante o ERE, provocado pela pandemia Covid-19, permitiu que professores recorressem a alternativas que os auxiliassem no respectivo sistema. Posteriormente, as instituições (principalmente as de redes

privadas) adotaram mesclar os estudantes presenciais e aqueles que assistiam a aulas em casa, quando, aos poucos, o ensino presencial estava retornando às atividades.

Enquanto perdurou o ERE, o qual foi desenvolvido, na maioria das vezes, por meio de plataformas digitais, sendo, assim, a internet foi importante ao facilitar o processo de comunicação, processamento e transmissão de conhecimentos, mas também ao contribuir para um novo espaço global para a ação social, “e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional” (COLL e MONERO, 2010, p. 16). Essa conectividade tem como objetivo melhorar as comunicações, modificando o estilo de vida das pessoas. “As TIC têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações conhecimentos adquiridos” (COLL e MONERO, 2010, p.17).

Frente ao contexto pandêmico, evidencia-se que as TDIC foram essenciais, tornando-se aliadas mediante o uso de atividades emergenciais por meio do ensino remoto, utilizando-se ferramentas virtuais ou outros meios interativos, na tentativa de minimizar os impactos com a suspensão de aulas presenciais, devido ao número crescente de pessoas infectadas pelo novo coronavírus. Por outro lado, devido as inadimplências existentes na educação brasileira, tornou-se evidente conflitar com a realidade diante da pobreza que assola no país, além de, sobreviver com o presidencialismo que atuava na época, disseminando factoides a respeito da doença e imprudência na educação.

Todavia, frente à realidade do contexto social brasileiro, tem-se o conhecimento da desigualdade social existente. E, com a pandemia, essa situação ficou evidenciada, principalmente no âmbito da educação, já que nem todos os estudantes de diversos níveis da educação possuíam acesso à internet e a outros recursos eletrônicos. E com o ensino remoto, uma parcela dessa população ficou excluída diante desse descaso com a população desfavorecida.

Segundo Mercado e Mercado (2023, p.92):

Acrescido a esse contexto a desigualdade educacional é a florada e agravada, enquanto alguns sistemas de ensino implantam plataformas de aprendizagem e instrumentalizam os professores para utilizá-las em várias redes de ensino o trabalho *on-line* é realizado via grupos de *WhatsApp*, programas de rádio e entrega de material impresso às famílias, pois não conseguiram superar as dificuldades vivenciadas pelos estudantes sem acesso a computadores e/ou à internet.

Mediante os impasses que a sociedade tem em acessar algum recurso ou internet, houve necessidade do “plano B”, para aqueles que não possuem acesso à internet pudessem acompanhar o que estava sendo executado. A pandemia da Covid-19 realçou os problemas estruturais que eram (in) visíveis na educação brasileira, além de ficar mais evidente o despreparo dos professores e das instituições educativas no tocante à questão de lidar com a situação pandêmica, mediando as aulas por computadores (LEMOS, 2021).

Sabe-se que, durante esse processo de transposição das aulas presenciais para o ensino remoto, os professores foram os principais mediadores no âmbito da educação em prol do processo de ensino e aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais. A esse exposto, enfatiza-se que o conhecimento docente está relacionado a suas práticas cotidianas: “o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas” (TARDIF, 2012, p. 17). As relações vivenciadas no trabalho são princípios fundamentais que oferecem soluções para enfrentar situações cotidianas.

Por meio de situações vivenciadas, as experiências que os professores perpassaram serão levadas em conta mediante a sua carreira profissional. A utilização das TDIC trouxe desafios em que os planejamentos, trabalhos, mediação pedagógica, didática levaram a incertezas a respeito de práticas que envolvessem o processo de ensino e aprendizagem, submetendo-o a situações em que constantemente os docentes estavam aprendendo e reaprendendo (como também é possível vivenciar no espaço presencial). Por mais que não tivessem alguma afinidade ao utilizar os recursos, ampliaram e ressignificaram seus saberes perante o dilema enfrentado.

Devido à urgência em adotar o ERE, surgiram incertezas e imprevistos quando implantado. A inexperiência pedagógica permitiu mesclar as metodologias utilizadas no ensino presencial, quando transpostas para o ambiente virtual, utilizando-se de inúmeros softwares, apropriados de maneira inesperada por professores e estudantes. Com o ERE, também chamado de “modalidade-tampão” (SILVEIRA, 2021), a prática pedagógica do professor apropriou-se (obrigatoriamente) de uma materialização que passou a ser utilizada - quando aos poucos as aulas presenciais retornaram, estabelecendo uma regra de quantidade e distanciamento de pessoas - a implantação do “ensino híbrido” aderida por instituições de ensino, mais especificamente a rede privada.

A maneira de ensino, quando adotada, não questionou ao professor acerca do seu consentimento, tanto a respeito do retorno presencial – pois as instituições estiveram de acordo com pais/mães/responsáveis exigindo que retornassem ao presencial, pois não queriam ficar sob a responsabilidade de auxiliar seus filhos e/ou não tinham condições – quanto à forma didática como foi apresentado o “ensino híbrido”.

A sobrecarga do trabalho dos professores, – principalmente, da educação básica da rede privada – tornou-se ainda maior. A forma que as aulas foram ministradas resultou em um cansaço físico e mental intenso, tendo em vista que a exigência para os professores não foi em adotar as TDIC, mas também tiveram que conduzir as suas aulas em dar assistência aos estudantes que estavam em sala de aula e aos estudantes que assistiam às aulas em casa. Porém, houve situações, em que as instituições reservaram uma sala específica para que o professor pudesse ensinar aos estudantes que estavam em casa.

É notório que as TDIC vêm ocupando diversos espaços e estreitando a convivência e comunicação na sociedade. Ficou evidente o quanto esses recursos foram essenciais, quando foram adotadas medidas de isolamento social, mais especificamente no ano de 2020. Na educação, as escolas, ao retornarem para o ambiente presencial precisaram modificar estruturas para usufruir das TDIC e acesso à internet em tempo real enquanto o professor ministrava as aulas, e posteriormente continuar adotando o uso de ferramentas digitais para aulas interativas e atrativas.

A cultura digital conclama a inserção de novas tecnologias, na busca de contemplá-las no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, com a pandemia surgiram novas demandas que puderam utilizá-las de maneira obrigatória e cotidiana, como o ERE e o ensino híbrido, por exemplo. Hoje, percebe-se que esses recursos tomaram uma proporção gigantesca perante o convívio mundial e transformações educacionais (imaginemos). Segundo Nóvoa e Alvim (2021, p. 2, grifo do autor):

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo *século escolar*, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente.

A discussão a respeito das TDIC, no âmbito educativo, procura trazer pautas que visibilizem soluções a serem contextualizadas ao inserir os respectivos recursos em prol do processo de ensino e aprendizagem, principalmente, com o domínio da internet, promover

acessos e usufruir colaborativamente/participação ativa em conjunto. A partir disso, pode-se apropriar das tecnologias nos âmbitos educativos e mediações realizadas por docentes (NÓVOA e ALVIM, 2021).

As infinitas possibilidades que as TDIC podem oferecer, não substituem o que precisa ser feito, visando a uma educação de qualidade. “O digital não é apenas mais uma “tecnologia”; instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores” (NÓVOA e ALVIM, 2021, p. 12). Ao mesmo tempo que esses recursos podem facilitar, principalmente, a informação e a comunicação, exigem um conhecimento acerca do uso e manuseio dos respectivos recursos, para que assim, aprimorem e aperfeiçoem o processo didático.

Mediante esse contexto da cultura digital, sancionou-se a Lei 14.453, de 11 de janeiro de 2023, a qual institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003, visando ampliar projetos, programas e ações que contemplem a educação digital por meio do apoio do governo federal.

Desse modo, o segundo parágrafo apresenta quatro eixos estruturantes, em que o III corresponde à Capacitação e Especialização Digital, que constitui como objetivo:

garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais (BRASIL, 2023).

O respectivo eixo apresenta cinco pontos cruciais que buscam desenvolver a capacitação, conhecimentos, direitos digitais, inclusão e domínio acerca das TDIC, procurando, assim, despertar o interesse dos estudantes da educação básica. Além disso, busca promover formação inicial e continuada de docentes da educação básica e ensino superior, desenvolvendo, assim, competências digitais relacionadas a cidadania digital e à utilização das tecnologias.

Dentro desse propósito, a presente Lei 14.453 é compreendida como um dos pontos cruciais acerca da inclusão digital na educação básica e formação docente no que concerne as tecnologias digitais. Pode-se considerar, que a aprovação dessa Lei, advém do contexto, principalmente, pandêmico, devido a utilização intensa dos recursos digitais, especialmente,

no processo educativo. Acredita-se, que esta competência pode contribuir significativamente para professores e estudantes.

O capítulo seguinte traz contribuições acerca de conceitos entre EaD, Educação *Online* e ERE, visando, assim, considerar os recursos didáticos e suas interfaces que possam proporcionar aulas por meio da utilização dos recursos digitais. Convém ressaltar que os respectivos recursos podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, em busca de um trabalho colaborativo.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EDUCAÇÃO *ON-LINE* E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

[...] No dia em que todas as pessoas do planeta inteiro Resolveram que ninguém ia sair de casa Como que se fosse combinado, em todo o planeta Naquele dia ninguém saiu de casa, ninguém [...] (SEIXAS, 1977).

Este capítulo tem o objetivo de esclarecer a diferença entre EaD, Educação *On-line* e ERE. A primeira é uma modalidade de ensino que vem sendo utilizada há décadas, desde o último século e a segunda surgiu devido à necessidade emergencial pandêmica, com o objetivo de conter o alastramento do vírus e, assim, as instituições educativas aderiram ao ERE para poder dar continuidade ao ano letivo que estava previsto a acontecer. Uma das características semelhantes é que as aulas/materiais ficam disponibilizados virtualmente.

Como o tão contemporâneo Raul Seixas interpretava a canção em que o “sonho previu” o dia em que Terra parou, essa afirmação pode correlacionar-se hoje com a pandemia (Covid-19). Em março de 2020, foi publicada a Portaria nº 343 que autorizou a substituição de aulas presenciais por meios digitais, no ensino superior, enquanto durasse a pandemia. Em seguida, o Conselho Nacional da Educação (CNE) tornou público que os sistemas de rede de ensino, de todos os níveis e modalidades, reorganizassem atividades acadêmicas por conta de ações necessárias à contenção e à proliferação do vírus (Covid-19). Diante desse propósito, os Conselhos Estaduais da Educação e os Conselhos Municipais de Educação, de várias regiões do país, emitiram resoluções/pareceres, a fim de nortear as instituições de ensino à reorganização do calendário escolar e às atividades não presenciais (BRASIL, 2020).

A princípio as aulas foram suspensas por quinze dias no Estado de Alagoas - Decreto nº 69.527, de 17 de março de 2020. Entretanto, com o avanço de pessoas infectadas pelo vírus, foi necessário expandir esse tempo o que determinou a “quarentena”, através da Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, apresentada pelo Ministério da Saúde do Brasil. E, assim, seguiu. Espaços públicos pouco movimentados, escolas fechadas, comércios, estabelecimentos e outros locais, considerados não essenciais, fechados. O problema manteve-se mais de quinze, quarenta dias, um ano, e as aulas passaram do presencial ao ERE.

Considerando a evolução que as TDIC vêm perfazendo, modificando a comunicação e a informação, é necessário que a sociedade esteja engajada nesse patamar adaptando-se e dele usufruindo constantemente. Antes da pandemia, a escola apresentava-se “despreparada, mal equipada e desprestigiada nem sempre aprova ou raramente desenvolve” (BELLONI, 2002,

p.118). Com a pandemia, foi necessário que eles tivessem uma estrutura, um novo currículo a ser pensado, incluindo recursos didáticos e os professores tivessem conhecimentos para além da teoria, colocando-os em prática. Como medida de contenção ao novo Coronavírus, houve o distanciamento e o isolamento social, e as escolas “passaram a lidar com o digital e equacionar suas antigas restrições” (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021, p.11).

A utilização do ensino remoto provocou uma perplexidade a respeito da percepção da modalidade EaD. Pensando nisso, evidenciam-se os autores que discutem as questões teóricas acerca da EaD e ensino remoto, como Moore; Kearsley (2013) Litto e Formiga (2009), Moran; Masetto; Behrens (2007), Belloni (2002; 2012), que trazem discussões acerca da EaD; Santos (2015; 2019; 2020), Silva (2022), que vêm trabalhando pesquisas acerca da educação *on-line*. À vista disso, os respectivos autores apresentam pesquisas e discussões acerca da contexto histórico da EaD, conceitos e parâmetros mediante a utilização das TDIC, que podem ser utilizadas de forma significativa, no que tange à educação *on-line*, em busca de um trabalho colaborativo.

Mediante a crise sanitária, em que foi necessário o confinamento da sociedade durante os anos de 2020/2021, foi significativo o apoio das TDIC para continuar o trabalho (o qual era exercido presencialmente) de maneira remota. Na educação, as aulas presenciais foram suspensas e transpostas para o ambiente virtual. Dessa forma, autores como Alves (2020) Costa; Santos; Rodrigues (2021), Coscareli (2020), Nóvoa (2022) entre outros que analisaram acerca do ERE no período da pandemia da Covid-19, analisando-se criticamente a prática de aulas realizadas por meio do ERE, principalmente no âmbito da educação brasileira.

3.1 Educação a Distância

Ao debruçar-se sobre o estudo, que contempla a utilização das tecnologias na educação, especificamente no contexto pandêmico como o ERE, é importante adentrar-se na modalidade que, de certa maneira, contribuiu no desenvolvimento das preleções a serem lecionadas por meio das tecnologias digitais, principalmente.

Sabe-se que as tecnologias foram um dos fatores propícios à implantação da EaD, especificamente falando, todos os recursos que vieram a fim de facilitar o uso cotidiano por parte da sociedade. Pensando em tecnologias que possam dar assistência ao campo educativo, temos as tecnologias massivas como materiais impressos, vídeos, audiovisuais, dispositivos de gravação (fitas cassetes, CDs, DVDs) que foram usadas anteriormente aos *pendrives*, cartão de memória que está sendo usufruído atualmente, entre outros meios que possam

alcançar a distância os alunos e, assim, contactá-los. “Então a EaD ela começa nesse planeta pela mediação com mídias massivas” (SANTOS, 2020).

A EAD é uma modalidade educacional historicamente mediada por mídias de massa (impressos, audiovisuais em geral). Estas, por sua vez, não liberam o polo da emissão. Assim, os aprendentes interagem com o desenho e materiais didáticos sem cocriar, juntamente com seus colegas e professores, o conhecimento. As mídias de massa não permitem interatividade no sentido do *mais comunicacional*, do cocriar juntos a mensagem. Por conta do limite da mídia de massa, a modalidade a distância privilegia pedagogicamente os conceitos de “autoaprendizagem” e “autoestudo” (SANTOS, 2019, p. 73, grifo do autor).

Desse modo, a aprendizagem é desenvolvida por meio do material disponibilizado, não ocorrendo uma aprendizagem colaborativa, pois a mídia de massa não permite haver uma interatividade. A interação realizada é diretamente com o material e o professor.

Ao longo dos anos a procura pela EaD tem crescido. A relevância por essa modalidade é ocasionada por diversos motivos, seja pela flexibilidade dos horários, locomoção, conteúdos e interações por meio dos ambientes virtuais, entre outros. De acordo com Alves (2011, p.2), a EaD é “usada na Educação Básica, no Ensino Superior, em universidades abertas, universidades virtuais, treinamento governamentais, cursos abertos, livres etc.” Pode-se notar o quanto a sociedade vai à busca de inovações a fim de uma melhor modernização e benefícios que podem ser utilizados como forma de uso e adaptação em seu dia a dia.

A contextualização histórica acerca da EaD é dada por volta do século XVIII, mais especificamente em 1728, nos Estados Unidos por Caleb Philips, o qual enviava lições para seus alunos por meio de correspondências. Posteriormente, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia empregando o mesmo método. Somente em meados do século XX as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, apresentaram cursos de extensão com a mesma característica (LITTO e FORMIGA, 2009).

A EaD é “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial” (MOORE e KEARSLEY, 2013, p.2). Subentende-se que é um espaço planejado diante do AVA, com roteiro a ser seguido, disponibilizando materiais, contando com professores e tutores. Os estudantes já entram sabendo (ou imaginam) como funciona o respectivo sistema de ensino e, assim, comprometem-se a realizar as obrigações exigidas ao decorrer do curso.

Entretanto, segundo a ANDES (2020), a educação vai além de atividades de ensino. No referido documento caracteriza-se como “Educação à Distância” pois está limitada apenas à transmissão de conteúdos, com pouca estabilidade para o docente considerando as atividades, não assegurando uma acessibilidade universal e havendo escassez do trabalho colaborativo perante o processo de ensino e aprendizagem, daí ser conceituada como Ensino a Distância. Já a educação é um processo que exige:

(1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento; (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial (ANDES, 2020, p. 8).

Diante dessa realidade, Silva e Mercado (2019, p. 284) consideram que:

A EaD, apesar de não radicalmente antagônica, diferencia-se da educação presencial sob muitos aspectos. O planejamento pedagógico, nessa modalidade, exige diálogo entre os profissionais envolvidos (tutores, designers, programadores, etc.) bem como uma boa exploração das potencialidades dos AVA utilizados. A docência, por sua vez, implica, além de uma interação singular com seus alunos, a produção de um material didático dialógico, que explore diferentes mídias, interaja com os alunos e favoreça, *per si*, experiências significativas de aprendizagem.

As contradições citadas ilustram, na primeira percepção, que a EaD é vista como uma modalidade que ainda mantém as mesmas ideias, uma didática tradicional, conteudista, preservando um elo unidirecional entre estudantes e docentes. Em contrapartida, os autores Silva e Mercado (2019) apresentam uma nova concepção de outras formas metodológicas que estão sendo desenvolvidas por meio da EaD.

Desse modo, compreende-se que as buscas por alternativas visam aprimorar as didáticas na respectiva modalidade, por meio dos profissionais que constituem a EaD e o conjunto de redes que podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo, assim, que estudantes possam se tornar sujeitos ativos no processo cognitivo. Diante do espaço e orientações mediadas por docentes e tutores, o trabalho pode ser colaborativo, desconstruindo, assim, a visão de prática conteudista que ainda é permeada. Embora ainda seja trabalhada de forma tradicional a realidade em que a sociedade está inserida, não impede de ser contemplada a interatividade que pode ser potencializada por meio das TDIC.

Segundo Belloni (2002), a EaD é uma das *macrotendências* que se tornará vislumbrante no âmbito da educação; é uma *convergência de paradigmas* que poderá entrelaçar o ensino presencial e a distância com novas didáticas por meio do uso intensificado

das tecnologias da informação. De acordo com Mattar; Behar (2020), EaD é estar distante, fisicamente, mas não distante pedagogicamente ou psicologicamente. Tal situação pode ser vista e comparada com o presencial durante a pandemia.

Sabe-se que a respectiva modalidade, a princípio, procura atender à demanda do público adulto, além de o uso e manuseio das TDIC poderem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, em busca de que interatividade seja no mínimo similar ao que ocorre em aulas presenciais (JUNQUEIRA, 2020). Portanto, o decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, no seu artigo 1º, considera que a Educação a Distância é uma modalidade educacional:

na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Pontua-se que a modalidade da EaD encontra-se difundida na educação de ensino superior, apesar de o decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, deixar em evidência que essa modalidade deve ser utilizada na educação básica. Ao perpassarem transformações cotidianas, vem à tona a realidade de que estamos vivendo a quarta revolução industrial “onde se diluem os limites entre o mundo físico (impressão 3D, robótica avançada), o digital (internet das coisas, plataformas digitais) e o biológico (tecnologia digital aplicada à genética)” (COSTAS, 2018, p.8). Com o surgimento da *web*, o princípio digital apresenta-se como um sistema de interação e conexão instantânea, por meio das redes conectivas online, caracterizando, assim, o ciberespaço, o qual, além de oferecer um espaço como meio de comunicação e mídia, possibilita reunir, integrar e redimensionar diversas mídias (SANTOS, 2015; 2019).

É por essa razão que devemos estar prontos a viver mudanças repentinas – principalmente, o professor - como aconteceu com a pandemia Covid-19, quando as aulas passaram a ser ministradas por meio do AVA, da educação básica ao ensino superior. Segundo Santos (2020), se os sujeitos do processo de conhecimento estão geograficamente dispersos, isso já é uma característica da EaD.

Constata-se o avanço tecnológico, a princípio o digital, no qual se diferencia o computador da TV analógica, obtendo-se uma modernização a ser vivenciada e, a partir da década de 1990, com o surgimento da *web*, amplia-se o sistema de interação e conectividade *on-line*. Dessa forma, a relação da sociedade com os objetos técnicos em conexão com a

internet e tudo que circunda esse ciberespaço traz a ideia da cultura contemporânea, como a cibercultura (SANTOS, 2019).

Mediante isso, é válido considerar que vivenciamos tempos de cultura digital a qual “vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço” (SANTOS, 2019, p. 72) que permite uma comunicação maior devido aos recursos que estão sendo modificados e, assim, tende a facilitar a aprendizagem a ser desenvolvida por meio de aparelhos conectados à internet, sobretudo com a evolução das tecnologias sem fio como Wi-fi, Wi-MAX, 2G, 3G, 4G, permitindo, dessa forma, a ubiquidade de socialização disponível.

A autoaprendizagem, proporcionada pela modalidade EaD, permite que o estudante, ao receber o material disponibilizado, elabore seu trabalho individualizado por meio de um retorno de espaços de comunicação entre o professor/tutor. Dessa forma, não há um trabalho colaborativo, pois o estudante aprende sozinho, quase não havendo um estímulo a ser trabalhado em relação à interação com os demais estudantes.

Esse tradicionalismo remete-se ao que Freire (2005) já contestava acerca da educação bancária: os estudantes têm a responsabilidade de conseguir compreender os conteúdos, sem questionamentos que o docente ou o computador apresentam. Será apenas uma reprodução do conteúdo disponibilizado. Na EaD, a adoção do AVA é fundamental, como *Moodle*, *Google Classroom*, *Canvas*, Grupo de Aprendizagem Social do Facebook, entre outros. Entretanto, com esses meios de comunicação que facilitam a interatividade entre os sujeitos, na respectiva modalidade ainda se repete o sistema tradicional de ensino, apenas utilizando o AVA, não havendo uma hipertextualidade, a qual é proporcionada pela internet (PIMENTEL e CARVALHO, 2020).

Entretanto, a busca por recursos digitais diante da diversidade de ferramentas que estamos submetidos, permite que a utilização desses meios potencialize o processo de ensino e aprendizagem, e a EaD é uma modalidade que pode propiciar esse processo como uma forma viável acerca de eventuais mudanças contemporâneas. De acordo com Lapa e Belloni (2012, p.187):

Essa variedade de recursos técnicos favorece a adoção dessa modalidade de oferta por iniciativas que se fundamentem em concepções construtivistas de educação como a nossa, que colocam no centro do processo o estudante “empoderado” pelas mídias, e faz dele o agente principal do processo de aprendizagem e de ensino (ao invés de professores e programas no centro, como é o caso do ensino presencial convencional).

Nessa perspectiva, as tecnologias entrelaçadas na respectiva modalidade constituem-se numa compreensão mais ampla mediante a integração desses recursos que visibilize não só a técnica, como também a organização de didática para as formas de ensinar e aprender. E o docente, por meio de sua qualificação, orienta estudantes a tornarem-se sujeitos críticos e participativos, diante da mediação.

3.1.1 Educação *On-line*

Com a ascendência das TDIC como um dos meios que visam a promover um ensino inovador, cabe levar em consideração que todo processo dinamizador está em consonância com a era das tendências ubíquas que compreendem a informação e comunicação, facilitando, assim, o estreitamento de relações sociais diante do que é socializado e apresentado mediante veiculação ou mediação de conhecimento e informações. “[...]na primeira metade dos anos 1990, quando a internet se tornou uma internet de pessoas, a evolução das redes tem sido meteórica e sua mira evolutiva tem crescentemente tomado a direção do usuário” (SANTAELLA, 2013, p. 20-21).

A constante mudança permite que a sociedade utilize recursos que norteiem os espaços físicos imbricados e a cultura do ciberespaço. Nesse contexto social e cultural a que a sociedade está se adaptando, a educação *on-line* chega como um novo ambiente de comunicação, por meio de recursos que permitem uma interconexão mundial de computadores (DIAS, 2014). Segundo Santos (2009), o ciberespaço é um elo de espaços mediados por interfaces digitais “que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história” (SANTOS, 2019, p. 30). Desse modo, o ciberespaço advém não só devido à digitalização ou da informática e suas interfaces, mas também por causa da interconexão mundial entre as redes.

O ciberespaço amplia suas conexões de comunicação e mídia, como revista, rádio, jornal, cinema e TV, como também a pluralidade de interfaces que permitem as comunicações síncronas e assíncronas (SANTOS, 2009). Ao mesmo tempo em que a pessoa está com o aparelho em mãos, pode-se movimentar e estar conectada, permitindo, assim, que aos integrantes possam se comunicar e acessar informações, tendo em vista que “o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico” (SANTAELLA, 2013, p. 21).

A cibercultura vem trazendo alternativas que visam promover possibilidades de socialização e aprendizagem por meio do AVA. A educação *online* não é apenas uma evolução da EaD, mas também está agregada à cibercultura (SANTOS, 2009), portanto “pode-se definir educação *online* como conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvida por meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência” (MORAN, 2003, p.41).

Subentende-se, de acordo com Santos (2019), que, na educação *on-line*, há um distanciamento geográfico entre professores e estudantes, mas ainda assim ocorre o processo de interatividade mediante os momentos síncronos e assíncronos e por meio do AVA, em concomitância com uma explanação de materiais hipertextuais. “Com efeito, se a Educação online está a mudar o ensino a distância, por outro lado e em simultâneo, está também a mudar o ensino presencial” (AMANTE *et al*, 2008, p. 106).

Na educação *on-line*, a interatividade é intensificada em prol da mediação educativa na rede disponibilizada. Por meio desse engajamento didático, comunicacional e informacional, a hipertextualidade é utilizada como “uma lógica didática de uma forma não sequencial, nem linear, mas, sim, promovendo conteúdos, a fim de provocar e favorecer uma melhor elucidação à aprendizagem do estudante” (FARIAS; VIANA; COSTA, 2022, p. 570). Essa dinâmica proporcionada pela educação *on-line* faz-se inovadora mediante o uso das tecnologias, frente ao processo de ensino aprendizagem mais colaborativo, como uma conexão de redes não linear.

No tocante à educação *on-line*, ela está intrinsecamente relacionada ao contexto da cibercultura. Por meio da cibercultura há novas possibilidades de socialização e aprendizagem desenvolvidas mediante o ciberespaço, e no âmbito da educação, como é conhecido o AVA. “A cibercultura solta as amarras e desenvolve-se de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloca até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada” (LEMOS, 2002).

Nesse contexto, segundo Harasim (2015, p. 26):

a definição de educação online está longe de ser algo claro e não representa per se uma pedagogia ou modelo específico, mas inclui termos antitéticos e diversos tais como educação a distância, aprendizagem colaborativa online, aprendizagem colaborativa com suporte computacional, e-learning, curso didatizado e sua variante, o MOOC – curso massivo, aberto e online (massive open online course).

Baseando-se na citação acima, pode-se afirmar que a educação *on-line* está dentro da modalidade da EaD. Desse modo, a educação *on-line* utiliza as ferramentas da EaD para, assim, poder trabalhar a interatividade diante dos recursos que são manuseadas com o apoio das TDIC, podendo potencializar o processo de ensino e aprendizagem diante do que está sendo usufruído.

Entretanto Santos (2019, p. 61-69) traz uma definição a respeito da educação *on-line* discutida:

A educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas.

A educação *on-line*, segundo Moran (2003), é encarada como um desafio na contemporaneidade. Através da educação *on-line*, aplicam-se ações mediante o processo de ensino e aprendizagem, mediadas por interfaces digitais que permitem intensificar o trabalho interativo, hipertextual e em mobilidade, “potencializando a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre indivíduos geograficamente dispersos, seja como elemento potencializador da educação presencial e ou da educação a distância” (SANTOS, 2019, p. 69).

Além de obter uma autoaprendizagem, permite uma troca interativa por meio do AVA, pois o estudante, ao exercitar a interatividade, obterá um aspecto de trabalho colaborativo por meio da dialogicidade encontrada com os sujeitos envolvidos – professores, tutores e os demais participantes – tanto em momentos síncronos quanto assíncronos (SANTOS, 2019). Embora, ainda não seja a solução definitiva na melhoria da educação, diante do contexto social e cultural que vivenciamos, poderá potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, no período pandêmico, que exigiu dos professores ministrarem suas aulas totalmente *on-line*, muitos não estavam preparados para vivenciar uma mudança repentina. “Com o impacto provocado, os docentes precisaram atuar com recursos que envolvessem TDIC e adaptar-se em usar plataformas educacionais e/AVA para atender aos estudantes que são cada vez mais digitais” (LIMA; ALMEIDA; MERCADO, 2021, p. 148-149). A partir desse cenário, foi necessário aprender a desenvolver práticas pedagógicas que envolvessem as TDIC, porém, mesmo diante do ambiente *on-line*, com os professores utilizando a

metodologia, foi notória uma prática conteudista, diferentemente da perspectiva da educação *on-line*.

3.2 Ensino Remoto Emergencial

Durante a pandemia da Covid-19, os equipamentos tecnológicos (graças à internet) foram usados com intensidade, não tendo sido diferente na educação. Pode-se considerar que a pandemia acelerou novas formas de ensino, algo que estava previsto a acontecer há uma década (MATTAR e BEHAR, 2020). Era o que já estava sendo delineado, traçado, mas, com a pandemia da Covid-19 e a obrigatoriedade da utilização do ERE, é possível caracterizá-la como uma migração forçada. Segundo Moraes (2020, p. 4), o ERE constitui um trabalho desenvolvido de maneira que:

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto governamental de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque subitamente o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser completamente modificado.

Destaca-se que na educação, os professores foram os protagonistas durante esse período de aulas remotas, mas não tiveram a devida atenção e formação necessária para lidar com a situação atípica ocorrida entre os anos de 2020 e 2021. Usufruíram dos recursos tecnológicos e ministraram as aulas (plataformas adotadas por instituições), além de se comunicarem com estudantes e familiares. De acordo com Cruz Junior (2021, p. 12):

Diante da necessidade de minimizar a ameaça de transmissão do vírus em sala de aula, escolas e universidades adotaram medidas extremas de prevenção, como a suspensão total das aulas e demais atividades presenciais de ensino. Outras instituições educacionais recorreram a saídas mais brandas para garantir o cumprimento de cronogramas de trabalho e calendários letivos, como as aulas *on-line*.

Perante a emergência do isolamento físico, o trabalho remoto passou a fazer parte da rotina de muitos professores. A transposição do ambiente físico para o *on-line* acarretou desafios e dificuldades para os respectivos profissionais e estudantes. A princípio, a única preocupação das autoridades e gestão foi com o cumprimento do calendário/ano letivo, principalmente, de instituições privadas. Os ofícios demandados aos profissionais da educação não questionaram professores e estudantes se concordariam ou não com o método a ser trabalhado.

Mediante isso, convém destacar que no Brasil, diante da tamanha desigualdade racial social e educacional, poderá ser considerada a questão de o período de aulas remotas ter se tornado um agravamento em parte do processo cognitivo, mediante a exclusão e negligenciamento dos governantes, enquanto se preocupavam, apenas, com o lucro obtido por meio da mão-de-obra da classe trabalhadora, incluindo professores, mais especificamente da educação básica.

A conceitualização do termo remoto firma-se como distante no espaço, estabelecendo-se a um distanciamento geográfico. Sendo assim:

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada em diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA e SCHELEMMER, 2020, p. 8).

Nesse sentido, o ERE é caracterizado como algo provisório de ensino, o qual foi utilizado durante a situação crítica do período pandêmico em diferentes níveis de ensino. Entretanto, é possível observar que o ERE somente é utilizado em situações emergenciais, porém sabe-se que essas situações atípicas podem se tornar corriqueiras devido às disseminações e variações dos vírus. Portanto, o ERE poderá ser adotado sempre que surgirem situações críticas emergenciais na sociedade.

É válido salientar que o ERE já é adotado em outras situações. De acordo com Cruz Junior (2021, p.13), “a educação remota é, frequentemente, associada a propostas de formação em contextos predominantemente não escolares, como hospitais, prisões ou em regiões afetadas por guerras e desastres naturais – como terremotos e tsunamis”. A (im)previsibilidade da necessidade de existir o ensino remoto, seja por questões políticas, sociais e/ou desastres naturais, corresponde à viabilidade de o ensino ser adotado e, certamente, habituado (como já acontece em outros países). Entretanto, no Brasil, essa calamidade é quase impossível de acontecer, mas, devido à poluição e destruição que há no mundo, obtém-se uma probabilidade de surgirem outras pandemias, em que seja necessário o isolamento físico novamente. Eis a importância de obter cuidado e organização ao passar pelo caos.

Diante desse propósito, o ERE ainda se constitui uma demanda nova e atual, a qual corresponde a situações emergenciais, sendo a mais recente no contexto da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), causador da doença da Covid-19. Dessa forma, há literaturas que afirmam não considerar o Ensino Remoto Emergencial como uma modalidade, devido à sua transposição de aulas presenciais para o âmbito *on-line*, alterando, apenas, o espaço a serem realizadas as atividades e preleções, ocorridas durante uma situação emergencial.

Por outro lado, antes da pandemia, há quem defendesse (pais/mães/responsáveis/governantes) o *homeschooling* (educação escolar em casa). “Logo após sua posse, no início de 2019, Bolsonaro anunciou que uma das medidas prioritárias no campo da educação para os seus cem primeiros dias de governo seria a regulamentação da *homeschooling* no Brasil” (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 4). Contradizendo ao que o governo anterior pretendia aplicar, no âmbito da educação escolar, é possível vivenciar e socializar com a comunidade que está naquele ambiente. Diferentemente da realidade da educação domiciliar, a qual pode não contribuir significativamente nesse aspecto, essa experiência (*homeschooling*) foi algo parecido quando houve convivência com o ERE.

Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa, estamos num ambiente privado; na escola, num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (GREENE, 1982). Em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade (NÓVOA e ALVIM, 2021, p. 6).

O ERE permitiu que as aulas fossem acessadas em casa, juntamente com familiares e seus meios. Por outro lado, a socialização ocorreu insipidamente durante as aulas - isso quando aconteceu - outras nem tanto. Docentes procuraram ministrar as aulas, fazendo-se presentes, e tentando mediar a interatividade nos momentos síncronos. A falta de educação e interesse, por parte de estudantes e familiares, entristeceu e desmotivou quem estava na “linha de frente” na educação. Câmeras desligadas, áudios inativos e ausência de participação bloquearam significativamente a prática docente. Por isso, o espaço presencial pôde trazer mudanças cotidianas significativas e transluzentes perante a realidade convvida.

3.2.1 ERE pandemia Covid-19

A prática do ensino remoto foi amplamente utilizada no mundo todo, obtendo a mediação por meio das tecnologias digitais. Estudantes e professores tiveram que se adaptar as preleções em momentos síncronos e assíncronos, semanalmente, seguindo a programação de atividades que estavam previstas ao decorrer do ano letivo (ALVES, 2020). Em consonância com Undime (2021, p. 13):

Um vírus que atravessou fronteiras, alcançou povos em todo o mundo, uniões em busca de uma cura, forçou o distanciamento entre as pessoas e fez do isolamento social uma proteção de vida. Assim foi a chegada do novo coronavírus (covid-19), no início de 2020, responsável por uma pandemia em nível global, nunca antes vista. Com ela vieram desafios de toda ordem como, por exemplo, a adoção contínua de hábitos sanitários, o trabalho remoto e, claro, maneiras diferenciadas de desenvolver o processo de ensino.

Em tempos de pandemia, diversos profissionais – inclusive professores - tiveram que se adaptar à nova realidade de ensino por meio das tecnologias, usufruindo de ferramentas que pudessem trazer à tona o benefício do ensino e aprendizagem diante da situação atípica. Desse modo, o trabalho do professor passou por uma experiência a qual nunca tinha vivenciado. Além de tornar sua casa uma sala de aula, passou a se desdobrar a respeito de aulas sobre tecnologias para a realização de aulas remotas, planejando e colocando em prática aulas criativas, preocupando-se diariamente com o desenvolvimento dos estudantes, reinventando-se todos os dias para assim cumprir sua missão de educar, ou seja, preparando-se a cada dia nesse mundo virtual e crescendo, assim, na sua profissão.

A esse propósito, Mercado e Mercado (2023, p. 92) fazem uma ressalva crítica mediante trabalho que os docentes foram obrigados a realizar por meio do ERE, no que concerne à sua privacidade e a todo o contexto vivenciado pelos respectivos profissionais, apontando, assim, que foram:

Devastados pela crise sanitária, ainda foram obrigados a violar a privacidade de suas casas e adaptar o ambiente doméstico a algo mais próximo possível do espaço escolar. Ao transpor as aulas da condição presencial para virtual apresentam às famílias e aos estudantes os conteúdos a serem estudados, como alternativa para mitigar os prejuízos causados por toda essa situação.

Perante isso, é importante refletir acerca da qualificação docente a respeito de sua prática e suas metodologias para atuar com recursos tecnológicos, visto que “estão a acontecer mudanças profundas nos processos educativos, em grande parte devido à revolução digital”

(NÓVOA, 2022, p. 10). A partir de experiências, principalmente com as aulas remotas, pode-se repensar soluções que visibilizem não só as mudanças cotidianas, mas também englobem a comunidade escolar, especialmente professores, em prol de ensino e aprendizagem construtivos. Além disso, contemplá-los com ambientes, recursos e apoios específicos ao serem realizadas as preleções.

Entretanto convém destacar que as tecnologias, especificamente na educação, não são a “solucionadora dos problemas”. Embora elas potencializem o processo de ensino e aprendizagem, não substituem uma excelente qualidade de ensino, por exemplo, tampouco que haja uma aprendizagem significativa, tendo em vista que “na realidade os computadores e a internet não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas” (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 6). O ERE expôs a fragilidade tanto na aprendizagem quanto no ensino, com que ambos os lados (professores e estudantes) passaram a conviver mediante as dificuldades desse período.

O sistema do ERE veio suprir a urgência vivida por muitas instituições educativas no sentido de cumprir todas as etapas do ano letivo, resguardando o isolamento social, com o intuito de conter a propagação do novo coronavírus. De acordo com Nóvoa (2022, p.25):

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era dito como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através do ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

A transposição do ensino presencial para o ensino remoto impactou o ofício e a vida cotidiana docente, principalmente dos professores da educação básica brasileira, quando tiveram que superar as dificuldades e suas condições necessárias para realizarem as preleções. A rotina tornou-se diferente, tendo que dividir seu espaço de trabalho e seu ambiente familiar, o descanso, muitas vezes, era algo impossível. O que foi possível ver foram momentos de “solitudes” enquanto estavam nas aulas síncronas. Na teoria, o ERE apresenta-se como algo simples e acessível, mas na realidade, muitas vezes, perdurou aulas monótonas, perante as preleções ministradas, por vezes, apenas para a tela do computador. Surge a seguinte indagação: “O que faltou dar certo no ERE no Brasil?”

Segundo Almeida (2021, p.5), diversos fatores contribuíram para o desencadeamento do ERE no Brasil, como:

despreparo das instituições para se adaptarem ao ensino remoto; falta de apoio técnico e pedagógico aos professores; desconhecimento da parte de educadores e gestores de políticas públicas da literatura científica e de experiências mais ou menos exitosas sobre educação e tecnologias; crise política e de gestão pública com mudanças abruptas, emergenciais e erráticas, implicando desestruturação das políticas econômicas, da saúde, cultura e educação.

Contextualizando a citação acima com a realidade da educação brasileira, evidencia-se a falta de cuidado com a educação que vem percorrendo desde meados do século passado, principalmente na exclusão de uma parte da sociedade (um dos motivos principais é a falta de recursos). Com o ERE, tornou-se evidente o quanto a educação foi negligenciada e os docentes sobrecarregados ao lidarem com a situação abrupta, impactando, assim, sua prática pedagógica perante os aparatos tecnológicos. E como se não bastasse, havia o fato de o governo federal nunca ter dado a devida importância para a pandemia, disseminando, assim, factoides a respeito da doença, fazendo-se propaganda como “o Brasil não pode parar”, estimulando a classe trabalhadora – incluindo professores - a trabalhar, como pretexto de movimentar a economia. Além disso, desde o início do seu governo, sempre estava propondo cortes de verbas, em diversos setores, incluindo a educação.

Todavia, no ERE, é importante destacar que o trabalho realizado se constitui em aulas síncronas e assíncronas, além de outras obrigações que professores passaram a realizar cotidianamente.

Podemos dizer que o que iria talvez ocorrer na educação em uma década acabou acontecendo de forma “emergencial” em um, dois ou três meses. Os professores estão aprendendo mais do que nunca a criar aulas online, testando, errando, ajustando e se desafiando a cada dia. Cabe enfatizar que as atividades remotas emergenciais não são só videoaulas. Nesse tipo de atividade, o professor tem que participar ativamente do conteúdo, interagindo ao vivo com seus alunos e organizando tarefas para serem realizadas e postadas ao longo da semana na plataforma selecionada pela instituição (BEHAR, 2020).

Dentro desse propósito, o ERE, vivenciado por professores de diversos níveis de ensino, tanto de instituições públicas quanto privadas, ocorreu de forma repentina, porém esse modelo de ensino era algo previsto por pesquisadores da área para acontecer no futuro nos próximos dez anos. Em vista disso, há uma evidência mencionada por Libâneo (2011) no

tocante às tecnologias avançarem intensificadamente, dando espaço para a “extinção” docente: “têm sido frequentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação” (LIBÂNEO, 2011, p. 15). Contrariamente ao que diz a afirmação, durante a pandemia, o papel dos professores passou a ser essencial para dar continuidade ao que estava previsto no calendário do ano letivo 2020, exigindo criatividade, planejamento, desdobramento na realização da sua prática docente, mesmo com a “facilidade” proporcionada pelas tecnologias.

Diferentemente da EaD que vem sendo desenvolvida por meio de um planejamento, organização e legislação, o ERE conceitua-se como “uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais” (ALVES, 2020, p. 358). Situação criada precipitadamente, as preleções ocorrem em tempo real e com acesso a plataformas adotadas pelas instituições, além de materiais disponibilizados pelos respectivos professores.

A situação emergencial e não ideal dessas mudanças permitiu que em três ou quatro meses avançássemos o que seria realizado em uma década. Desse modo, os professores que davam aula no ensino presencial, que nunca tinham dado aula a distância, foram obrigados a vivenciar essa experiência. A partir daí, passaram a ministrar suas aulas por meio de plataformas de webconferência, Microsoft *Teams*, google *meet* e *zoom*, durante o período de aulas remotas na situação pandêmica, constituindo esses AVAs. Diante disso, os professores transmitiram as preleções por meio de *webconferência* para dar aulas expositivas, de forma semelhante ao que era feito no presencial (MATTAR e BEHAR, 2020).

Diante desse fato histórico, inesperado e mundial, a sociedade saiu em busca de novos caminhos a fim de serem ministradas as aulas. O professor “de uma hora para outra teve que descobrir um ‘botão’ para mudar de sintonia e começar a ensinar e aprender de outras formas” (BEHAR, 2020). Desse modo, Coscareli (2020, p. 15) reafirma:

O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades *online*. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples).

É importante levar em consideração que professores em escolas já sentiam dificuldades ou recusavam usar algum suporte tecnológico para as aulas, antes da pandemia. Em 2020, os professores foram obrigados a ministrarem as aulas, exclusivamente, não só com as tecnologias, como também remotamente. Passaram a preparar e produzir aulas para o ambiente *on-line*, a depender das condições, tornando-se o aplicativo *whatsapp* o recurso fundamental para estreitar as relações entre professores e estudantes. “O professor se valeu de materiais impressos, grupos de mensagens instantâneas, teleaulas, programas gravados para TVs educativas e plataformas de produção de conteúdo para web” (UNDIME, 2021, p. 13). Os professores não tiveram como se preparar devido à mudança repentina. A negligência com os respectivos profissionais impactou num reflexo estrondoso no âmbito da educação, pois os principais mentores ficaram exaustos e sobrecarregados com o cotidiano.

Embora a sociedade tenha passado por uma mudança repentina, - com a chegada do ERE - despreparada, envolvendo estudantes, professores, gestão e família, ainda assim, há um lado positivo na perspectiva de Costa e Nascimento (2020, p. 2): “é preciso levar em consideração que o ensino remoto, atualmente, é considerado a melhor saída para continuar as atividades escolares e minimizar o atraso e as dificuldades dos alunos no retorno às aulas presenciais”. Entretanto, convém ressaltar que é necessário e importante o engajamento da comunidade escolar, a fim de minimizar as consequências e acentuar algo que possa agregar-se por meio do ensino digital, pois não se trata apenas de continuar as aulas, mas também, todo o processo cognitivo que é vivenciado.

O ERE, sendo experienciado por meio da internet - na maioria das vezes - se pudesse e conseguisse mediar aulas com a infinidade de recursos que ela abarca, poderia, assim, trabalhar com a hipertextualidade, envolvendo a participação ativa dos estudantes, porém nem todos tinham interesse e acesso. A interatividade não dependia exclusivamente do professor, isto porque, diante do contexto educativo, todos são participantes, a aprendizagem pode/deve ser colaborativa. Sendo assim, o ERE “do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.” (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 42). Se, de um lado, os professores ficaram sobrecarregados com a demanda de trabalho exigida, do outro, estudantes que tinham acesso e interesse nas aulas, ficaram azafamados com as atividades a serem realizadas. Infelizmente, o ERE foi trabalhado de maneira unidirecional, as tecnologias digitais foram minimamente exploradas, no sentido interativo.

Por outro lado, o ERE trouxe possibilidades significativas que antes eram desconhecidas ou menos utilizadas, como o uso de aplicativos e ferramentas, que passaram a ser trabalhadas durante as aulas remotas em busca de engajamentos, como também de amenizar os impactos - por meio do uso das tecnologias digitais e impressas - devido ao fechamento das instituições educativas, decisão essa necessária a fim de evitar a propagação do vírus causador da doença da Covid-19. Por outro lado, além de os professores não terem “familiaridade” ao usar os recursos/aplicativos, outros não possuíam notebooks ou computadores, acarretando empecilhos diante de seus ofícios. Além disso, professores procuraram alternativas para poder realizar suas preleções, trazendo conteúdos/atividades mediante a realidade de estudantes, principalmente de instituições públicas.

A educação durante a pandemia implementou o ERE como “solução” para diminuir os impactos trazidos com a suspensão de aulas. Entretanto essa alternativa trouxe não apenas benefícios, mas também malefícios no âmbito da educação, na profissão docente, na exclusão/inclusão de estudantes e no processo cognitivo. A realidade da educação brasileira, antes da pandemia, passava por desafios de encarar e encontrar empecilhos durante o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, nas instituições públicas de ensino, como: ausência de professores, falta de manutenção e água, materiais, transportes, acessibilidade, entre outros problemas quase inalcançáveis, prejudicando a população mais pobre e periférica.

O setor mais prejudicado nesse período de isolamento e distanciamento físico foi a educação. De acordo com Mungulume e Carvalho (2022, p. 69), “com o advento da covid-19, as escolas viram-se obrigadas a recorrer às tecnologias digitais como mecanismo ou alternativa da obtenção do ensino afetivo, mas tal estratégia suscita implicações e problemáticas da exclusão social”. As instituições educativas adotaram o ERE para realizar a continuidade do ano letivo vigente entre os anos de 2020 e 2021. Porém, é válido realçar que o ERE não foi adotado igualmente em todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. De acordo com a Undime (2021, p. 13):

Tal opção de oferta de ensino foi adotada por 99,3% das escolas brasileiras que suspenderam as atividades presenciais durante o ano de 2020, segundo a pesquisa “Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil” do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Houve instituições que adotaram plataformas digitais, outras o aplicativo *Whatsapp*, outras o rádio e outras as tecnologias impressas. Nem todas as escolas privadas e públicas

adotaram as plataformas digitais, tendo em vista que, devido as condições da realidade dos estudantes de baixa renda, optaram que professores elaborassem e enviassem atividades para posteriormente serem impressas nas escolas e serem entregues aos responsáveis.

A ausência da unanimidade de instituições educativas da educação básica, a respeito da adoção das tecnologias digitais, implica dizer o quanto o Brasil vive em um desordenamento de igualdade e inclusão social. A escolha em como seria feita/aplicada/adotada as atividades e explanações de aulas reflete a questão de como afetou a discriminação social. Além disso, a falta de apoio de governantes aos docentes implicou severas situações desoladoras, deixando-os, muitas vezes, desamparados perante as aulas remotas a serem ministradas com recursos próprios, sejam eles equipamentos e/ou despesas. De acordo com Silva; Santos; Miguel (2022, p. 117):

As falhas e deficiências ocorridas no processo de ensino e aprendizagem no período do ensino remoto, não é só problema do ensino remoto, mas uma resultante das falhas e deficiências no sistema educacional brasileiro, as quais na pandemia se potencializaram e ficaram ainda mais evidentes.

Em consonância com os autores Silva; Santos; Miguel (2022), as inúmeras implicações ocorridas durante as aulas remotas acentuaram as consequências no âmbito da educação, emblemáticas e/ou ofuscadas antes da pandemia, e isso nos permite refletir na fragilidade da educação brasileira frente à realidade deparada.

Analisa-se que o vírus (Sars-Cov-2) ainda continua circulando e pessoas estão sendo contaminadas, propagando -o em menor quantidade quando comparada ao período crítico da pandemia. Mesmo com a vacinação sendo aplicada, há pessoas negacionistas que não tomaram sequer a primeira dose, o que contribui para mais disseminações e surgimentos de variantes. É necessário pensar e preparar-se para situações atípicas, enfrentando-as, mediante essas adversidades e com o desmatamento que contribuirá para, possivelmente, mais pandemias.

Desse modo, é pertinente sistematizar, para não ficar aguardando o inesperado acontecer como ocorreu em 2020, mas sim, qualificar os profissionais, principalmente os da área da educação, para, fazendo uso das experiências, ir em busca de inovações e metodologias que estimulem o processo de ensino e aprendizagem.

Desde o ano de 2021, quase todas as instituições educativas escolares retornaram às aulas presenciais, minimizando o desespero, principalmente de pais, mães, responsáveis que

não queriam assumir a responsabilidade educativa escolar de seus filhos dos quais alegavam que o ERE não funcionou para uma parcela da sociedade, incluindo professores, estudantes e responsáveis. Por outro lado, há pessoas que são favoráveis ao ERE devido à sua “praticidade”. Na realidade, o ERE tem suas vantagens e desvantagens; é importante avaliar e saber mediar a forma de ensinar, como também obter e oferecer condições necessárias para poder usufruir do ensino adotado.

No subtópico seguinte, serão analisadas situações em que foi realizado/adotado o ensino remoto emergencial em diversas partes do mundo e as devidas providências no Brasil e no estado de Alagoas, fazendo-se referência ao município de Maceió.

3.2.2 ERE e suas contradições

Em março de 2020, diariamente, escolas de diversas partes do mundo fecharam as portas (DIAS-TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020). A partir de abril, os governos optaram em encerrar as atividades presenciais, visto que as escolas seriam mais um espaço que contribuiria para uma rápida disseminação da doença.

Diante desse contexto, de acordo com a Unesco 2022, no mês de março de 2020, pelo menos 109 países fecharam as instituições educativas e cerca de 666.741.569 (seiscentos e sessenta e seis milhões, e setecentos e quarenta e um mil e quinhentos e sessenta e nove) estudantes foram afetados em todo o planeta. No continente sul-americano, o Brasil foi o único país a permanecer com escolas parcialmente abertas, tendo sido um dos últimos países a ser atingido, razão pela qual “poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado –, investido novos recursos em função do estado de emergência e coordenado enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial” (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 36-37), mas houve uma irresponsabilidade do governo federal ao agir frente à situação pandêmica.

No mês de abril de 2020, o fechamento de instituições educativas corresponde a 151 países, impactando 1.291.004.434 (um bilhão e duzentos e noventa e um milhões e quatro mil e quatrocentos e trinta e quatro) estudantes. Isso corresponde ao aumento de países que optaram por fechar as instituições educativas como também ao número de estudantes afetados. Por essa razão, as medidas adotadas pelos governos foram diferentes em cada país. “Países europeus mais conhecidos, como França, Espanha, Portugal e Inglaterra adotaram estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação” (ARRUDA, 2020, p. 260). Em Portugal, a partir do dia 16 de março de 2020, o

Ministério da Educação (MEC), além de optar pelo fechamento de escolas, tomou a decisão de promover aos docentes uma preparação em orientações e formações em ambientes digitais, como também deu suporte aos estudantes que não tinham acesso aos recursos digitais e internet em domicílio (DIAS-TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020). No Brasil, infelizmente, não houve preocupação em preparar os respectivos profissionais.

No Brasil, a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, impôs a substituição de aulas presenciais pelo sistema de ERE, no ensino superior, enquanto durasse a pandemia, sendo proibida qualquer prática laboratorial ou estágios dos cursos da área de saúde e outros. Em 18 de março de 2020, o CNE veio a público apresentar os sistemas e as redes de ensino de todos os níveis, modalidades e etapas sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas, diante da suspensão de aulas, para conter a propagação do coronavírus.

Mediante a situação pandêmica, os Conselhos Estaduais da Educação dos estados brasileiros e os Conselhos Municipais da Educação apresentaram resoluções e pareceres, a fim de orientar as instituições pertencentes a seus sistemas de ensino, a respeito da reorganização do calendário e atividades escolares não presenciais, obedecendo, assim, aos projetos pedagógicos, às normas e aos parâmetros legais estabelecidos para as redes de educação básica e de ensino superior. E na Educação Básica, segundo Gatti (2020, p. 31-32):

[...] manteve-se a proposta de educação em forma remota, com variações nas propostas, e com vários percalços. Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. Em outras circunstâncias também se recorreu ao envio de material impresso aos alunos, com possibilidade de retorno à escola de atividades e tarefas propostas (GATTI, 2020, p. 31-32).

A adoção do ERE, como estratégia de ensino, escancarou as dificuldades elementares no âmbito da educação. O acesso as tecnologias digitais, internet e atividades impressas atenderam estudantes em condições e realidades diferentes, tanto em instituições públicas quanto privadas, coincidindo-se na discrepância de aparatos tecnológicos. O acesso - da população de instituições públicas de ensino - à internet em casa, por exemplo, de acordo com a figura 1, correspondendo ao ano de 2018, foi bastante limitado, evidenciando a desvantagem desse grupo em relação as aulas remotas.

Figura 1 - População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G

Nível ou etapa de escolarização	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa	População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa		Fontes dos dados
		Total (aprox.) de pessoas	Em instituições públicas de ensino	
Pré-escola	14% a 15%	Até 800 mil	Cerca de 720 mil	PNAD Contínua e CEB
Ensino fundamental – anos iniciais	Cerca de 16%	2,40 milhões	2,32 milhões	PNAD Contínua e CEB
Ensino fundamental – anos finais	Cerca de 16%	1,95 milhão	1,91 milhão	PNAD Contínua e CEB
Ensino médio	Cerca de 10%	Até 780 mil	Cerca de 740 mil	PNAD Contínua e CEB
Graduação	Cerca de 2%	150 a 190 mil	51 a 72 mil	PNAD Contínua e CES
Pós-graduação – <i>stricto sensu</i>	Menos de 1%	Menos de 2 mil	Cerca de mil	PNAD Contínua e GeoCapes
Da pré-escola à pós-graduação	12%	6 milhões	5,80 milhões	Todas as quatro
População em geral	Cerca de 17%	34,5 a 35,7 milhões		PNAD Contínua

Fonte: Nascimento *et al.* (2020, p.8).

Na educação básica, o Ensino Fundamental, mais especificamente, expõe-se como problema maior acerca do acesso à internet. Obtém-se a soma de estudantes sem acesso à internet (dados/2018) o equivalente a 4,35 milhões que não dispunham da rede de acesso domiciliar, supondo, assim, que, durante o ERE o número pode ter aumentado, acarretando-se na ausência da realização de atividades síncronas, assíncronas e comunicação relacionada ao ERE. Diferentemente de séries mais avançadas, que houve uma diminuição referente à inacessibilidade, porém esse resultado varia de acordo com o número de estudantes matriculados, mas, ainda assim, são dados que precisam ser repensados na questão do apoio de recursos tecnológicos que atendam os estudantes.

Desse modo, a realização de aulas síncronas, principalmente na rede pública, traz um contexto da realidade na educação brasileira, visto que a inacessibilidade prejudicou a aprendizagem de milhares de estudantes. A educação base é início do desenvolvimento cognitivo e social, mas, para isso acontecer, são necessários apoio e atenção diante da realidade da comunidade escolar. Por mais que a internet seja habitualmente utilizada, facilitando diversas situações, é válido considerar que no período crítico da pandemia, ela foi essencial, porém não atendeu aqueles que mais precisavam, podendo impactar no desinteresse e desestímulo dos estudantes. E, nesse período do ERE, os professores e instituições desdobraram-se para dar a assistência necessária, mas nem sempre foi possível.

Nessa perspectiva, o Conselho Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), apresenta dados acerca do Painel TIC – Covid-19:

Em grande parte dos estados e municípios, as aulas foram convertidas em atividades não presenciais. Entre as estratégias adotadas estiveram as transmissões televisivas e radiofônicas, a entrega de materiais impressos e o uso de meios digitais, como aplicativos, redes sociais e plataformas virtuais – medidas que foram implementadas por algumas redes de ensino desde a confirmação dos primeiros casos da doença no Brasil, em março de 2020 (CGI.br, 2021, p.80).

Dessa forma, a realidade da educação brasileira, no que concerne à utilização de tecnologias, apresenta uma heterogeneidade da contemplação desses respectivos recursos aos estudantes. Em vista disso, na tentativa de amenizar os impactos do ensino e aprendizagem, devido à suspensão de aulas presenciais, as instituições educativas decidiram que as aulas fossem lecionadas por meios digitais disponibilizando, assim, as plataformas e outros meios. Porém, sabe-se que dessa forma, não seria viável atender a todos os estudantes, razão pela qual outros recursos foram utilizados, como materiais impressos, aulas transmitidas por televisão e rádios.

Mediante isso, é necessária, uma reflexão diante da atual conjuntura. Estamos no século XXI, quando as tecnologias e suas interfaces estão sendo manuseadas intensamente, contribuindo, assim, em diversificar, principalmente, a comunicação e a informação. Porém, ao que se pode perceber, a educação não conseguiu acompanhar esse desenvolvimento proporcionado pelos respectivos recursos. Ao deparar-se com a situação emergencial, em que foi “necessário” utilizar o ERE, diversas instituições do Brasil e de outros países realizaram a transposição do ensino presencial para o ambiente *on-line*; mas no Brasil, sendo um país subdesenvolvido, foi inevitável adotar outras soluções como os recursos “antigos”, e isso ilustra o quanto há de desigualdade social e digital.

Nesse contexto, o impacto no ofício dos professores prolongou-se entre os anos de 2020 e 2021. As desigualdades de acesso e uso das TDIC exigiu que professores – principalmente os da rede pública – procurassem elos entre a comunicação e as didáticas para atenderem aos estudantes, buscando, assim, um envolvimento de interação entre esse período de isolamento físico e o ERE. Porém, convém destacar que, segundo a Constituição, todo cidadão brasileiro tem direitos iguais perante o acesso à educação, mas, ao que parece, esses “direitos”, durante o ERE, foram realizados de maneiras diferentes, ao começar com os recursos que foram utilizados, “esquecendo-se” de que, para isso acontecer, precisaria do trabalho docente na realização das aulas (os quais tiveram por obrigação de ter os recursos e conhecimentos para perfazerem seus ofícios).

É válido colocar em evidência que as escolas privadas iniciaram as aulas por meio do ERE, primeiro que as instituições públicas. No dia 28 de abril de 2020, o CNE emitiu um parecer, tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de um cumprimento de carga anual mínima, devido à Pandemia da Covid-19. Diante disso, as instituições privadas começaram a utilizar o sistema de ERE, seguindo os mesmos calendários dos semestres, com a mesma lógica do calendário presencial.

O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13).

Nesse sentido, inquieta-se acerca da vivência de professores da educação básica do ensino privado, onde a exigência passou a ser dobrada. A intensificação e a exploração do trabalho constituíram uma realidade cotidiana. A adoção do ERE foi respaldada na sustentação apresentada por instituições privadas de que, dessa forma poderia se trabalhar em suas residências por meio das TDIC, favorecendo a “contenção” do alastramento do vírus e respeitando as determinações da OMS. Porém, não houve credibilidade alguma quanto aos aparatos tecnológicos, orientações, trabalhando em tempo integral em suas residências, mediante as condições de trabalho improvisadas e as jornadas excessivas.

Desse modo, pode-se considerar um “trabalho escravo moderno”? A medida abrupta que obrigou os respectivos professores a lecionarem por meio do ERE, trabalhando em suas próprias residências, “trouxo consequências pouco exploradas para a saúde dos profissionais da educação que sustentam, por longa data, esse híbrido entre compromissos contratuais e afazeres da vida privada” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3). Toda experiência e vivência realizada cotidianamente ilustram que a privatização prioriza a exploração da mão de obra para obtenção do seu lucro, insensibilizando, assim, a respeito da subjetividade e formação profissional, quando, muitas vezes, há professores com títulos de formação e conhecimentos a mais que seus próprios chefes, mas parece que isso não tem significância.

O governo estadual de Alagoas, por meio do Decreto nº 69.527 de 17 de março de 2020, impôs medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública devido ao alastramento do coronavírus, em instituições de ensino públicas e privadas, decretando, em seu artigo 1º, a suspensão de todas atividades educacionais em escolas, universidades e

faculdades, a partir do dia 23 de março de 2020. E no artigo 3º salienta que o respectivo decreto vigorará enquanto durar o estado de emergência da situação pandêmica, ficando decidido, também, que as instituições de ensino poderiam adotar a antecipação do recesso/férias escolar e, assim, conseguir organizar de alguma forma como seriam as aulas posteriormente. Além desse decreto, a prefeitura de Maceió divulgou o Decreto nº 8.846 de 16 de março de 2020, sobre medidas temporárias profiláticas à pandemia da Covid-19, realçando em seu artigo 8º, a paralisação das atividades educacionais em escolas de Rede Municipal, a partir da mesma data decretada pelo governo estadual.

Em 17 de junho de 2020, a Secretaria do Estado da Educação (SEDUC), por meio da portaria 7651/2020, oficializa a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no Âmbito do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REANP), em escolas de rede pública estadual. E, no artigo 4º da respectiva portaria, explica que as atividades deverão ser desenvolvidas por meio de roteiros quinzenais, produzidos pelos professores, apontando os objetivos de aprendizagem, carga horária, materiais didáticos e os recursos necessários a realização das atividades, além das formas de acompanhamento e avaliação. Faz-se uma ressalva no sentido de que há uma necessidade de dar continuidade a uma educação de qualidade e segura, mediante o que determinou a OMS e os decretos estabelecidos pelo Estado.

Por meio do REANP, foram apresentados os artigos que estabelecem: aulas por meio da plataforma digital Google Sala de Aula (*ClassRoom*) com a conta institucional da SEDUC, dividindo-se em turmas virtuais; materiais impressos e offline; e outros materiais possíveis, assegurando-se as famílias perante o período pandêmico. As aulas lecionadas pelo ensino remoto de diversas instituições e níveis de ensino aconteceram de formas síncronas e assíncronas. As aulas síncronas ocorreram simultaneamente, seguindo os dias e horários estabelecidos no ensino presencial, enquanto as aulas assíncronas aconteceram de forma diferente, já que “são aquelas que contam com a dispersão geográfica e a partilha de tempos de comunicação variados” (SANTOS, 2022, p. 60). As duas maneiras utilizaram as tecnologias digitais como mediação entre docentes e estudantes e, às vezes, com os familiares que também assistiam às aulas.

É importante ressaltar que o manuseio dos respectivos recursos foi um desafio, principalmente para aqueles docentes que não estavam aptos a trabalhar com esses suportes. “[...] **A mediatização técnica**, isto é, a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de

criação (professores, realizadores, informatas etc.)” (BELLONI, 2002, p. 123, grifos do autor). A esse respeito, as tecnologias utilizadas no âmbito da educação, antes do período pandêmico, eram recursos limitados na prática docente. Isto porque, enquanto alguns professores recusavam-se em manusear, outros, a instituição não obtinha o apoio tecnológico a serem manuseados. Dessa forma, no período do ERE, além da falta de qualificação dos professores a respeito do uso das tecnologias, os desafios intensificaram-se ao ter que ministrar aulas e manusear os recursos para os estudantes obterem acesso e, assim, trabalhar o processo de ensino e aprendizagem.

Sob outro enfoque, devido à situação crítica relacionada à desigualdade social e digital, muitos professores tiveram de encarregar-se no tocante à ausência da maioria de estudantes que não possuíam acesso às redes digitais para assistirem às aulas. Escolas Estaduais e Municipais foram obrigadas a viabilizar outras formas que atendessem aos estudantes que não tinham acesso.

No setor público estadual, antes da pandemia, o governo estadual sancionou a Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018, instituindo o Programa Escola 10, como política educacional, consistindo em desenvolver os direitos de aprendizagem dos estudantes desde a alfabetização e combater a evasão escolar. O respectivo programa, durante o isolamento social, por meio do Escola 10 TV³, complementaram atividades já desenvolvidas no REANP, em parceria com a SEDUC/AL, com o projeto “Vamos Aprender”, desenvolvido pela Undime e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). Diante desse propósito, em Alagoas, as aulas passaram a ser transmitidas por meio da televisão, com duração de 30 a 40 minutos em parceria com a Tv Educativa, de segunda-feira à sexta-feira, entre os horários matutino e vespertino, e, posteriormente, as explicações e atividades ficavam *linkadas*. A seguir a figura 2, ilustra como está representada.

³ Para mais informações acessar: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/escola-10-tv>.

Figura 2 - Programa Escola 10 TV



Fonte: Farias (2023).

Desse modo, compreende-se que a solução adotada incluía desde a educação infantil ao ensino médio, conteúdos complementares visando, assim, ao conhecimento dos estudantes, baseando-se em programações e temas de acordo com a BNCC e o Referencial Curricular de Alagoas. Além desse programa, convém destacar que a UFAL, em parceria com a TV Cidadã e também pelo canal *YouTube* da UFAL, por meio do programa de extensão da mesma instituição de ensino “Conexões Mais”⁴, continuou o trabalho que exercia dentro da universidade com o programa “Conexões”, que constitui em realizar revisões e preparações para estudantes que realizam o ENEM, e com a suspensão das aulas (devido à pandemia), o respectivo programa, oriundo de um projeto de extensão, exibiu aulas com o Pré-Enem Comunitário para os estudantes de baixa renda.

⁴ Para mais informações acessar: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/7/tv-cidada-do-tce-al-exibe-aulas-do-conexoes-mais-o-pre-enem-da-ufal>.

Já na rede pública municipal de Ensino de Maceió, diante das suspensões das aulas presenciais, levando em consideração a realidade de estudantes de baixa renda não terem acesso as aulas por meio dos recursos digitais, eles tiveram a possibilidade de obter aulas por meio da radiofonia. A parceria foi realizada com a emissora Rádio Difusora do Instituto Zumbi dos Palmares (estadual) facilitando, assim, as aulas serem veiculadas via rádio, no *YouTube* e aplicativos de música e podcasts⁵, projeto intitulado “Rádio Escola Maceió”.

Segundo a portaria SEMED nº 12 de 02/02/2021 publicada, instituiu-se, a “organização e o funcionamento do ensino fundamental e suas modalidades, reunindo em um Ciclo Emergencial Continuum Curricular dois anos letivos consecutivos”, que visa desenvolver atividades de aprendizagem contidas entre os anos de 2020/2021, de unidades públicas de ensino do Município de Maceió. De acordo com o art.8º

A verificação do desempenho escolar, no Ensino Fundamental e suas modalidades na Rede Pública Municipal, ocorrerá de forma contínua e processual no desenvolvimento das atividades, projetos, Rádio Escola Maceió ou outros trabalhos pedagógicos realizados durante o Ciclo Emergencial Continuum Curricular 2020/2021 (MACEIÓ, 2021).

Desse modo, as escolas municipais obtiveram o apoio da Rádio, na qual os estudantes podiam acompanhar os conteúdos que eram lecionados e atividades passadas durante a programação. A implementação do respectivo recurso procurou contemplar, principalmente, os estudantes que não poderiam acompanhar as aulas virtuais. A respectiva estratégia buscou integrar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem a partir do plano pedagógico desenvolvido e toda socialização, imaginada, sendo realizada.

Contudo, observa-se que as contradições apresentadas no âmbito da educação brasileira constituem no complexo contexto que se vivencia. De um lado, obtemos os recursos tecnológicos em rápido desenvolvimento, acesso tanto no manuseio quanto na utilização, comunicação, informação e outras contemplações que podem ser vistas e deparadas por eles. No outro lado, obtemos uma parcela da sociedade que não usufrui desses recursos em virtude de suas realidades. Com isso, o ERE permitiu que os professores pudessem trabalhar de forma explorada, vivendo uma experiência que trouxe bastante aprendizagem e, ainda, assim, foram obrigados a ter os recursos para poder ministrar as aulas, como também se depararam com a

⁵ Para mais informações acessar: <https://maceio.al.gov.br/noticias/semmed/radio-escola-audioaulas-podem-ser-acessadas-por-multiplataformas>.

exclusão digital que persiste no contexto social e educativo, especificamente, em Alagoas, no município de Maceió.

3.3 Semelhanças, implicações e diferenças

Diante do que foi apresentado e discutido a respeito da EaD, Educação *on-line* e ERE, a respectiva subseção descreverá as semelhanças e diferenças entre as principais características de cada uma, apresentando as prováveis implicações referentes à aprendizagem, à avaliação e ao ofício do professor.

Mattar e Behar (2020) trouxeram uma discussão emblemática relacionada à interação, considerando que, no ERE, poderia haver uma maior probabilidade de interação direta com o professor da disciplina, mas o que houve foi a transposição da prática do presencial para o *on-line*. “Mesmo entendendo que, neste momento atual, as atividades presenciais foram substituídas emergencialmente por aulas remotas, o modelo usado é diferente da EaD, na qual o conteúdo é, muitas vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com a mediação de tutores” (RODRIGUES, 2020, p. 46).

Nobre (2022, p. 125) afirma que a modalidade EaD obtém um design educacional estabelecido, usufruindo da mediação das TDIC, visando, assim, a um trabalho que possa potencializar o processo de ensino e aprendizagem:

[...] entendendo a EaD, de forma cristalizada e estanque, como uma modalidade de ensino que pressupõe necessariamente design educacional, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), metodologias ativas, objetos de aprendizagem (OA), atividades síncronas e assíncronas, equipe interdisciplinar, tutores, professores-conteudistas, dentre outros (NOBRE, 2022, p.125).

Desse modo, Saraiva; Traversini; Lockmann (2020) afirmam que há algumas variações, pois os cursos desenvolvidos na modalidade da EaD ocorrem, normalmente, sem interações síncronas entre professores e estudantes, sendo o trabalho pedagógico arcado por tutores e com avaliações bem sistematizadas. “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). Dessa forma, a EaD obtém um contexto formativo e instrucional em busca de corresponder às necessidades dos estudantes, cooperando, assim, com sua autoaprendizagem.

Entretanto, o que ocorreu no período de isolamento social, por mais que a prática da EaD estivesse bem disseminada no ensino superior, instituições educativas escolares optaram pelo ERE, desenvolvendo aulas síncronas através do *Google Meet ou Zoom* ou de qualquer outra ferramenta parecida, ministrando as aulas que ocorriam nos mesmos horários das aulas presenciais. Diferentemente da EaD, que obtém toda a estrutura e competências para estarem ativas no âmbito da educação e formação com a equipe estrutural, no ERE toda a responsabilidade ficou a cargo do professor ao planejar suas avaliações e preleções de maneira mais personalizada.

Sob outra perspectiva, segundo Rocha (2021, p. 3), “A educação *on-line* pode contribuir para transformar o modo massivo do ensino remoto, promovendo mais interação entre docentes e discentes”, principalmente com a infinidade de aplicativos que proporcionam interações mais modernas e atrativas. Por meio da educação *on-line*, é possível que o trabalho colaborativo multiplique os conhecimentos vivenciados pela turma diante da mediação do professor. “Nessa concepção, os computadores em rede são usados como meios de interação social, não como máquinas para ensinar, mas sim para conectar as pessoas” (PIMENTEL e CARVALHO, 2020).

A figura a seguir demonstra como se realizam o desenvolvimento da aprendizagem, a avaliação e o ofício do professor na EaD, no ERE e na Educação *On-line*, podendo-se analisar as informações e observar se existe alguma aproximação possível entre as respectivas funcionalidades.

Tabela 1 - EaD X Ensino Remoto Emergencial X Educação *On-line*

PROVÁVEIS SEMELHANÇAS?	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)	EDUCAÇÃO <i>ON-LINE</i>
APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> A EaD é uma modalidade planejada e não emergencial; Remotamente as aulas podem ser síncronas e/ou assíncronas; Os professores e estudantes adaptam as atividades de acordo com o melhor horário para cada um; As IES normalmente têm um AVA e estruturam os cursos em atividades utilizando vários recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizado para suprir uma emergência pandêmica; Modelo Presencial é virtualizado; Normalmente as aulas ocorrem nos mesmos horários das aulas presenciais, de forma síncrona; Utilização de AVAs da instituição e plataformas de videoconferência. 	<ul style="list-style-type: none"> Proporciona novas e mais flexíveis modalidades de trabalho; Ambientes virtuais de aprendizagem, como tele ou videoconferência; Interatividade; Estudante é o centro da sua própria aprendizagem; Comunicação e Interação de forma síncrona através dos recursos disponíveis com o avanço da tecnologia.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Normalmente nos cursos EaD existe prova presencial nos polos; A avaliação pode ser somativa, a depender da metodologia definida pelo Curso por meio da utilização de diversas ferramentas. 	<ul style="list-style-type: none"> Não existe padrão; A avaliação é estabelecida de acordo com a instituição, podendo ser somativa ou formativa; contínua ou diversificada utilizando metodologias ou ferramentas diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação contínua; Flexibilidade na data de realização das atividades; Abordagem modular; Permite que cada um trabalhe em seu ritmo, incentiva a troca, a rapidez e eficácia da comunicação e informação;
PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> Comumente tem o papel do professor e monitores ou tutores que mediam o processo de ensino e aprendizagem; Os professores, às vezes, não costumam interagir com os estudantes, esse papel é o do tutor. 	<ul style="list-style-type: none"> Geralmente, o conteúdo é explanado e tenta sanar as dúvidas do estudante da mesma forma que ocorre no presencial; Sendo situação remota, a interação com o professor pode se dar somente por e-mail, mensagem, síncronas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliação dos contatos entre professor/estudantes /tutores; Precisa ter flexibilidade para adaptar-se a situações muito diferenciadas e ter sensibilidade para escolher as melhores soluções possíveis para cada momento.

Fonte: Farias (2023).

De acordo com Behar (2020), no ERE, as aulas são transpostas do ensino presencial físico para os meios digitais, sendo o conteúdo o processo centrado a ser ministrado pelo docente que antes lecionava no presencial. As aulas podem ser síncronas (vídeo-aula, aula expositiva por sistema de webconferência), seguindo ao que já ocorria nas aulas presenciais, como podem ser assíncronas (aula gravada, podendo, posteriormente, ser assistida). A presença física tanto de professores quanto de estudantes é substituída por uma presença numa sala de aula digital, e a comunicação geralmente é bidirecional (do tipo um para muitos). Com essa organização, acredita-se que esse ensino foi implantado para ser utilizado no momento de crise (mais especificamente, situação pandêmica) em prol de minimizar os impactos da aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino presencial.

Portanto, o ERE e a EaD não são sinônimos. “O termo ‘remoto’ significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico” (BEHAR, 2020) e, no período pandêmico tornou-se emergencial devido às mudanças dos planejamentos ocorridas repentinamente. Já a EaD, utilizada antes do período pandêmico, é uma modalidade educacional, obtendo toda trajetória política e governamental, para que pudesse ser implantada no Brasil e no mundo, desde as primeiras correspondências até as tecnologias digitais usadas atualmente.

A aprendizagem, na perspectiva da EaD, é uma modalidade planejada diferentemente do ERE que foi um método emergencial frente à pandemia da Covid-19, e na educação *on-line*, obtém-se um dos desafios a serem trabalhados com a interatividade. Desse modo, a aprendizagem desenvolvida na EaD e no Ensino Remoto Emergencial tem as semelhanças por serem metódicos, tradicionais, trabalhando-se com a transmissão de conteúdos, diferentemente do que a Educação *on-line* propõe, em que o estudante seja o centro de sua própria aprendizagem, pois permite um trabalho colaborativo com a turma.

Na educação *on-line*, a aprendizagem, como pode ser subentendida, está relacionada com a internet, exigindo a participação ativa de estudantes, podendo os professores possam mediar a comunicação que está sendo deparada. Constitui-se no trabalho colaborativo, como fator essencial, ao desenvolver a aprendizagem por meio da interatividade, proporcionada no ambiente, independente de ser no momento síncrono ou assíncrono, em que as redes/ferramentas forneçam uma aprendizagem profícua ao despertar o interesse dos estudantes.

Diferentemente do ERE, “para que ocorra a educação *on-line*, faz-se necessário estabelecer planejamentos pedagógicos alinhados com o ambiente em que a prática educativa ocorrerá” (ROCHA, 2020, p.3). Dessa forma, convém admitir que, no período de aulas remotas na pandemia, sem planejamento prévio por parte das instituições e governamentais, realizou-se apenas a transposição do ensino presencial para o *on-line*.

De acordo com Jaskiw e Lopes (2021, p. 236) a EaD:

Se apresenta como um processo mais complexo e elaborado. Planejado e executado seguindo linhas e normas previamente definidas. A Educação Remota, como caráter de urgência adotada em alguns estados, foi constituída às pressas mediante a crise sanitária instaurada pela Covid-19 e, muitos desafios surgiram.

A EaD é uma modalidade que se limita ao AVA, ocorrendo as aulas em horário definido entre docentes e estudantes, sendo ministradas de maneiras síncronas ou assíncronas. No ERE, as aulas presenciais foram transpostas para o ambiente virtualizado, ocorrendo com certa pressa. As aulas podem ser síncronas e assíncronas, com a prioridade de aulas síncronas no mesmo horário em que aconteciam as aulas presenciais.

Enquanto na EaD prioriza-se o AVA, com o ERE cada instituição adota a plataforma e/ou videoconferência para as aulas serem transmitidas. “Ensino remoto não é EAD e muito

menos Educação Online. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dias e hora marcados” (SANTOS, 2022, p. 68). No ERE, não há alguma legislação/regimento que paute o respectivo sistema de ensino a ser usufruído antes, durante ou pós pandemia, como ocorre historicamente com a modalidade EaD.

A Educação *On-line* está entrelaçada com a cibercultura, mediante essas comunicações, artefatos disponibilizados com as novas tecnologias que estreitam as relações, informações e comunicações na sociedade atual. A educação *on-line* emerge trazendo um delineamento construtivo através da participação coletiva, em que o docente, por meio de sua mediação, permite um ambiente dinamizador, usufruindo as tecnologias digitais para as aulas serem intermediadas por tele ou videoconferência, “reconhecendo que as emoções expressadas nas conversas potencializam transformações no convívio social que se desdobram também no processo formativo” (PIMENTEL e CARVALHO, 2020). Segundo Silva (2002, p. 13):

As novas tecnologias interativas tendem, por sua vez, a contemplar as disposições da *nova recepção*. Elas permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Elas ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção.

Com a diversidade que as tecnologias digitais oferecem, a aprendizagem da educação *on-line* busca, por meio da interatividade, trazer o estudante como autor por meio dos artefatos e mediação conduzida e, assim, estabelecer um trabalho em grupo colaborativo – em que todos (as) participam – diante da relação horizontal que pode ser contemplada com a educação *on-line*, como também a flexibilidade nas modalidades do trabalho.

Já a avaliação, na modalidade da EaD, geralmente é realizada nos polos das instituições, sendo feita presencialmente, bem como as atividades disponibilizadas no AVA. Na respectiva modalidade, obtêm-se como prioridade os conteúdos a serem seguidos por meio da inserção de materiais de apoio, exigindo autonomia de estudo do estudante “e deixando a encargo do tutor (este atuando num aspecto mais técnico ou burocrático) algumas mínimas interações e a resolução de dúvidas de caráter operacional ou logístico” (VIANA *et al.*, 2021).

Desse modo, como a característica principal da EaD é eliminar as distâncias geográficas e temporais, ela proporciona “ao aluno que não dispõe de condições para comparecer diariamente à escola, a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos transmitidos na educação presencial” (MACEDO, *et al.*, 2020, p.86). A princípio, a

modalidade apresenta-se como algo sistematicamente facilitador ao estreitar as distâncias, oferecendo, democraticamente, oportunidades de estudos a todos. Por outro lado, a maneira aplicada na prática pedagógica recebe críticas de pesquisadores que contestam a metodologia conteudista, pois não há uma dinâmica de socialização com os estudantes, motivando para que haja uma reflexão no sentido de trazer outras formas metodológicas, buscando um design avaliativo que proporcione a interação.

Já no ERE, nota-se que não existe um padrão definido na forma avaliativa. Isso implica dizer que os desafios não foram apenas em ministrar aulas por meio das tecnologias, mas também a maneira em realizar a avaliação com os estudantes. “As aulas e avaliações em tempo real podem dar um resultado mais significativo do ponto de vista da aprendizagem e interação social” (COSTA; SANTOS; ROGRIGUES, 2021, p. 159). Quando há uma participação, engajamento durante as aulas, a relação entre os estudantes e o professor tornar-se-á fundamental ao propiciar uma compreensão frente ao que está sendo discutido e abordado.

Entretanto, sabe-se que no ERE há circunstâncias em que não houve essa interatividade, cabendo ressaltar que “[...] um dos grandes desafios no contexto do ensino remoto tem sido motivar os estudantes para participarem das aulas [...] Alguns estudantes não abrem a câmera, outros não querem falar, etc.” (COSTA; SANTOS; RODRIGUES, 2021, p. 162). Diante desses empecilhos, é possível enfatizar o quanto as implicações no processo de ensino e aprendizagem foram intensificadas, impactando, principalmente, no desgaste emocional e desmotivação dos docentes durante o período de distanciamento físico.

Enquanto há professores que se preocuparam em concluir o conteúdo ou se o estudante conseguiu compreender, outros professores usufruíram das tecnologias digitais em busca de participações dos estudantes durante as aulas. De certo modo, o ERE deu oportunidades, mediante as metodologias diversificadas, para os docentes/instituições avaliarem seus estudantes, visto que não há um padrão definido relacionado a esse sistema de ensino. Segundo Joye; Moreira; Rocha (2020, p. 14), há diferenças entre o perfil do estudante da EaD e do ERE:

Na EaD, o aluno tem um perfil andragógico, ou seja, é um adulto que possui uma motivação específica para estudar *on-line* e tem um perfil, *a priori*, autônomo. Já na educação remota, o perfil do aluno é diferente, uma vez que esse é motivado a estudar remotamente em situações emergenciais, tais como conflitos bélicos, calamidades, pandemias, ou pessoas em trânsito ou com necessidades educativas especiais que não podem estar no ensino presencial de modo convencional.

Sendo assim, a maioria de estudantes que vivenciaram o ensino remoto são crianças e adolescentes, e ainda não possuem uma autonomia, comparando-os aos estudantes da EaD. Na maioria dos casos, no Ensino Remoto, houve pouca ou quase nenhuma interação entre estudantes e docente. Nessa perspectiva, a avaliação na EaD apresenta estratégias pedagógicas de acordo com o curso – utilizando modelo mais tradicional ou metodologias ativas – e, no Ensino Remoto permanece o modelo do presencial, com provas e atividades (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

A avaliação realizada na educação *on-line* é feita numa perspectiva formativa, a qual permite que os conhecimentos sejam vivenciados por meio da comunicação e as tomadas de decisões tornem-se uma prática constante em busca de ressignificações no processo de autorias e coautorias (SANTOS, 2009). É realizada de maneira contínua, visibilizando a bidirecionalidade – a qual envolve a hipertextualidade e a interatividade – em busca da expressão individual e coletiva em rede (SILVA, 2012).

O ofício do professor na EaD, devido ao seu designer educacional estabelecido, ao decorrer do tempo, vem sendo modificado com o avanço das tecnologias digitais. A respectiva modalidade engloba “os professores conteudistas, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), dentre outros” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14). Além disso, obtém o auxílio de tutores e monitores que dão suporte aos estudantes mediante as dúvidas a serem sanadas ou qualquer outro contato a ser obtido.

A professor no ERE passou a se desdobrar mediante os desafios impostos e vivenciados. “Os desafios apresentados ao professor exigem a busca do conhecimento, melhoria da formação para ampliar o uso da tecnologia na realidade pessoal e doméstica, para o uso pedagógico do ensino remoto” (SANTOS, 2021, p. 26). Diante disso, o pouco conhecimento acerca das tecnologias digitais como suporte para o processo de ensino e aprendizagem provocou a transposição das aulas presenciais para o ensino remoto, sem modificação em sua didática.

O professor, na maioria das vezes, responsabilizou-se por toda a demanda necessária para ministrar aulas nos ambientes virtualizados, como a seleção de conteúdos, organização e planejamento de videoaulas, complementação de aulas em AVA, além de todo suporte técnico

(recursos digitais) para a gravação e reprodução das aulas, como também sanando as dúvidas no momento das aulas síncronas, de acordo com o horário de aulas presenciais.

Já o docente *on-line* tem o trabalho mediado em torno da colaboração entre professor, estudante e tutor. “Onde há colaboração e conversação em rede, emergem dúvidas e conflitos que precisarão ser mediados pelo professor e pelos colegas” (PIMENTEL e CARVALHO, 2020). A flexibilidade exercida traz uma possibilidade em obter uma aprendizagem significativa que contemple a participação e a colaboração, mediante a hipertextualidade que ela propicia. “O professor gera e monitoriza as dinâmicas sociais e cognitivas no sentido de facilitar a criação da comunidade de aprendizagem e conseqüentemente o processo de construção do conhecimento” (AMANTE *et al*, 2008, p.113).

Diante desse contexto, subentende-se que o ERE, não obtém uma organização que permita a realização das preleções por esse meio. Diferencia-se, a partir das discussões vistas e discutidas, que obtém um estudo e planejamento, principalmente a EaD que apresenta o seu design educacional para as aulas serem desenvolvidas.

Portanto, as modalidades supracitadas requerem o uso e manuseio das TDIC em prol do processo de ensino e aprendizagem, podendo estar, na instituição de forma presencial ou não. A mediação pode ser realizada de acordo com as didáticas do professor, efetuando, assim, o desenvolvimento das aulas por meio das tecnologias como acompanhamento dos processos pedagógicos.

A seção seguinte debruçar-se-á a respeito da metodologia, trazendo conhecimentos mediante a exposição minuciosa acerca do estudo. Apresenta-se abordagem metodológica, o delineamento da pesquisa, participantes e como as entrevistas foram desenvolvidas, considerando o método que seguiu, para, assim, analisar os dados.

4.CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia o professor, também, não estava lá,
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar (SEIXAS,
1977).

A respectiva pesquisa apresenta um caminho metodológico baseando-se na pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Ao decorrer do capítulo será apresentada a metodologia da pesquisa utilizada, seu contexto, os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa tem por objetivo ampliar conhecimentos, analisar as possíveis implicações ocorridas na contemporaneidade e, assim, elevar um conhecimento científico que busque solucionar questões por meio da problematização. “A pesquisa é, ao mesmo tempo, um processo de construção e de descoberta” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 27). Mas as pesquisas em educação, segundo os autores citados, não têm um grande reconhecimento, pois são consideradas distantes do “chão da escola”, impactando com a realidade vivenciada por pesquisadores (produção acadêmica) e o que é vivenciado em práticas escolares cotidianamente. Isso reflete na consequência, na desvalorização em investimento de políticas públicas na educação.

A pesquisa possui caráter qualitativo, visando, assim, “descrever um problema de pesquisa que possa ser melhor compreendido ao explorar um conceito ou um fenômeno” (CRESWELL, 2007, p.88). De acordo com Oliveira (2016), esse tipo de abordagem leva em consideração um processo de reflexão e análise da realidade por meio de aplicação de métodos e técnicas para, assim, compreender detalhadamente seu contexto de pesquisa. Essa proposta metodológica requer um estudo que analise argumentos que não podem ser quantificados, dando, assim, ênfase às histórias de vida e aos processos desenvolvidos ao decorrer das vivências (MINAYO, 2015). Desse modo, a vivência deparada reflete acerca dos ofícios de professores da educação básica, especificamente, que foram obrigados a lecionar, remotamente, e tentar se adaptar a essa realidade brutalmente adotada, permitindo, assim, analisar e pontuar elementos “ocultados” perante a realidade da profissão por meio do ERE e tudo o que foi protagonizado.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com delineamento de estudo de caso, o qual “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos

individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2015 p.4). O estudo de caso possibilita realizar observações com o intuito de obter os dados coletados. De acordo com Mattar; Ramos (2021, p. 151), “é uma metodologia de pesquisa de campo que investiga um caso delimitado em profundidade, por meio da coleta de dados em múltiplas fontes, e que utiliza a triangulação na análise e interpretação dos dados”. Sendo, assim, é um estudo de caso que tem como foco relacionar realidades de professores de escolas públicas e privada da Educação Básica, por meio da voz dos respectivos profissionais, do Estado de Alagoas, cidade de Maceió.

Segundo Oliveira (2016, p.55), esse estudo serve para “buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”. Dessa forma, esta pesquisa procura discutir o contexto educativo diante das metodologias adotadas por docentes durante o ensino remoto, no período crítico da pandemia. Compreende-se que, no estudo de caso, utiliza-se mais de um instrumento para a coleta de dados, voltando-se para “vários tipos de dados e múltiplas fontes de informações, tais como: observação, entrevistas, documentos diversos, artefatos e material audiovisual” (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 152).

Com essa abordagem metodológica de cunho qualitativo com delineamento de estudo de caso, a entrevista é uma das orientações principais, elaborando-se um roteiro baseado em questões ou percepções críticas que poderão ser respondidas pelos participantes, esclarecendo-se que as respostas não poderão ser respondidas com “sim” ou “não”, mas apresentando-se posicionamentos pessoais, com pontos de vista e experiências a serem justificadas (ANDRÉ, 2013). Além disso, a pesquisadora traz os relatos o mais próximo possível do que está sendo estudado, atentando-se a todos os detalhes essenciais, bem como a inclusão de análise de documentos, os quais, como específica André (2013, p. 100), “são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”.

Dentro desse propósito, por meio dos questionamentos e análises documentais, a realidade apresentada diante de uma rede, diálogos, constituir-se-á parte de um domínio compreensivo, mediante as realidades esclarecidas e relatadas dentro do contexto social.

4.1 Local e participantes da pesquisa

Devido ao contexto pandêmico da Covid-19, as escolas encerraram as suas atividades presenciais em março de 2020, transpondo-se do ambiente presencial para o ensino remoto,

tanto em instituições públicas quanto privadas. Dessa forma, o contato com as instituições e os participantes da pesquisa foi feito por meio do aplicativo *Whatsapp*.

Este estudo foi desenvolvido com os professores das escolas de Maceió da Educação Básica por meio de chamadas via *Google Meet*, considerando que, devido a situação pandêmica, ainda havia a necessidade de manter o distanciamento e isolamento social. Foram recolhidas vinte e sete (27) respostas dos professores aceitando participar, porém alguns, ao serem contactados para saber a respeito das disponibilidades, não deram retorno ou por motivo pessoal não puderam participar da entrevista. Sendo assim, realizei entrevistas com 21 (vinte e um) professores de instituições públicas e privadas de Maceió. Entretanto, é válido ressaltar, que foram realizadas duas entrevistas pessoalmente, por escolha dos participantes. As entrevistas deram início no mês de julho/2021, sendo finalizadas no mês de outubro/2021.

No tocante às entrevistas realizadas por meio de vídeo chamada, é importante destacar que foi um recurso que facilitou a realização dos encontros. Porém, ao mesmo tempo, surgiu um pequeno transtorno – por parte da pesquisadora - devido à conexão da internet que ficou oscilando e/ou o equipamento parou de funcionar durante duas entrevistas. Ainda assim, foram retomadas as entrevistas sem causar algum dano para a coleta de dados, permanecendo os participantes assíduos do início ao fim. Salienta-se que os professores não serão identificados, utilizando a identificação Professor 1, Professor 2, e assim sucessivamente, de acordo como foram feitas as ordens dos entrevistados.

4.2 Procedimentos para coleta de dados

A princípio, para obter acesso aos professores, foi necessário adquirir o termo de consentimento das instituições. O respectivo documento obteve autorizações das direções/coordenações das respectivas escolas, esclarecendo-se que se tratava de entrevistas, envolvendo uma pesquisa semiestruturada, com duração média entre 20 e 30 minutos. O projeto foi submetido na Plataforma Brasil em 12 de junho de 2021, sendo aprovado em 17 de junho de 2021. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL – CAAE: 47975121.9.0000.5013 (Parecer nº 4.786.965), foram consultadas as escolas, solicitando-lhes permissão para o envio do convite – elaborado pela pesquisadora - aos docentes das respectivas instituições.

Com a aceitação dos participantes, eles foram contactados por meio do *Whatsapp*, estabelecendo os dias e horários de acordo com suas disponibilidades. Antes de iniciarmos as entrevistas com os participantes, foram realizadas conversas, esclarecendo a natureza da

pesquisa, os objetivos, a metodologia estabelecida, os potenciais riscos e incômodos que esta pesquisa possa acarretar-lhes, conforme direciona a Resolução CNS nº 466 de 12 de outubro de 2021. Em seguida, foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o esclarecimento feito, os participantes assinaram o TCLE e iniciamos as entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra, respeitando o regimento conforme o CEP.

4.3 Tratamento dos dados e análise de conteúdo

A análise da revisão bibliográfica e as respostas das entrevistas deram-se por meio da análise de conteúdo, que Bardin (2016) conceitua como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

Compreende-se que o método ou conjunto de técnicas - análise de conteúdo - consiste em realizar uma análise diversificada de anteposto ao conteúdo dos materiais. A análise de conteúdo busca interpretar discursos que viabilizem seus significantes (como, por exemplo, no caso da análise lexical) como seus significados (como, por exemplo, no caso da análise temática) (MATTAR e RAMOS, 2021). Para uma melhor interpretação dos dados, Bardin (2016) supõe que a análise de conteúdo se organiza em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase da organização. É o momento em que são escolhidos os documentos, delimitando o contexto da pesquisa, enfatizando o universo de materiais a serem analisados. Nesse sentido, o corpus da respectiva pesquisa compõe artigos e livros que abarcam o campo do conhecimento a respeito do ERE na Pandemia da Covid-19, realizando, assim, a “leitura flutuante” que permite à pesquisa um contato com os documentos e, assim, analisar os textos, tornando-se leituras mais precisas.

Sobre esse propósito, Bardin (2016, p.126) enfatiza que o corpus “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções, regras”. As escolhas dos documentos envolvem as regras principais: exaustividade representatividade, homogeneidade e pertinência. A regra da exaustividade, tem como característica considerar todos os elementos

desse *corpus*, ou seja, ela é completada pela *não seletividade*. Já na regra da representatividade, a amostra pode ser representativa como parte do universo inicial, enquanto na regra da homogeneidade, considera-se que os documentos possuam caráter homogêneo, obedecendo, assim, aos critérios precisos de escolha. Na regra de pertinência, os documentos dever-se-ão adequar-se como fontes de informação, que corresponda aos objetivos de análise. Mediante a exposição, baseando-se nos objetivos e abordagem do problema da respectiva pesquisa, discorre-se a mesma *regra da representatividade e regra de pertinência*.

O levantamento bibliográfico inicialmente foi realizado por meio de um conhecimento prévio da pesquisadora, a respeito de pesquisas que fundamentassem a temática da investigação, como também uma análise crítica considerando a prática docente da pesquisadora e de outros colegas de profissão durante o período pandêmico. A revisão bibliográfica foi realizada na base de dados do *Google Acadêmico* e *Scielo*, bancos de Teses e Dissertações, eventos na área, além de fontes bibliográficas fornecidas pela orientadora.

A exploração do material ocorreu na fase sistemática, difundida na primeira fase, sendo manual ou informatizada sobre as decisões tomadas. Consistiu em realizar operações de codificação, decomposição ou enumeração diante dos critérios previamente estabelecidos, com uma pesquisa mais aprofundada. Desse modo, Bardin (2016), traz a necessidade e a importância da análise, principalmente em abordagens qualitativas, fundamentando-se na codificação que “corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2016, p. 133).

Isso significa que pode corresponder a palavras ou frases, documentos, objeto, personagem, acontecimentos ou temas, como unidades de registros, enfatizando o critério da categorização, prevalentemente em ordem semântica (BARDIN, 2016; MATTAR e RAMOS, 2021; OLIVEIRA, 2021). E a terceira fase, tratamento dos dados, inferência e interpretação, fundamenta-se na teoria social da aprendizagem e nos conceitos de comunidades de prática, que compuseram o referencial teórico da pesquisa (MATTAR e RAMOS, 2021), ou seja, essa fase traz a compreensão em que as análises dos dados ocorram de forma mais significativa e válida, permitindo uma rigorosidade maior às provas estatísticas, propondo inferências que qualifiquem as interpretações, atentando-se aos propósitos dos objetivos e a outras descobertas que surgiram ao decorrer do estudo (BARDIN, 2016).

Na próxima seção, serão apresentados os dados e os resultados da pesquisa, que contemplam os docentes de Educação Básica de Maceió que lecionaram por meio do ERE, expondo, assim, as categorias e as subcategorias de análise, perante o que foi apresentado durante a realização das entrevistas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção traz a análise dos dados realizadas perante a leitura e compreensão do que foi coletado. Apresenta-se um levantamento, diante dos dados dos participantes, como gênero, rede de ensino à qual pertence, formação acadêmica e os pontos elencados referentes às entrevistas realizadas.

Tem-se como objetivo tomar conhecimentos acerca do que está sendo desenvolvido mediante o estudo abordado, referente à experiência dos professores quanto ao uso das tecnologias, no tocante às preleções, difundidas para o processo de ensino e aprendizagem, além de opinarem a respeito das tecnologias como instrumento mediador favorável à educação e os desafios e as possíveis implicações ocorridas com o ERE.

5.1 – Instrumentos para coleta de dados

Para uma melhor compreensão e aprofundamento acerca da realidade vivenciada por docentes durante o período de aulas remotas, optou-se por realizar uma entrevista técnica. Diferentemente do que ocorre com outras técnicas hierárquicas de coleta de dados na relação entre pesquisador e pesquisado, a entrevista permite um vínculo interativo, dialógica mediante as perguntas realizadas, principalmente quando é entrevista semiestruturada que não precisa seguir a ordem das questões, permitindo esclarecimentos, adaptações e correções, tornando as informações mais compreensíveis (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Devido à situação pandêmica ainda vivenciada, as entrevistas foram utilizadas de forma remota “áudio e vídeo (por exemplo, com o uso de recursos de comunicação como *Whatsapp*, *Skype* e ferramentas de webconferência) (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 249)”, seguindo protocolos éticos, apresentação do TCLE, com todos os esclarecimentos, considerando a proteção, a dignidade e a integridade dos participantes, possíveis riscos, privacidade de imagem, anonimato e confidencialidade. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas, individualmente fazendo-se perguntas e registros a um participante do estudo por vez, com registros das respostas, em data e hora marcadas.

O agendamento das entrevistas foi dado mediante o acordo feito, após responder o convite elaborado pelo *google forms* e, posteriormente, contatado via *whatsapp*, dando ênfase à disponibilidade dos professores. Destaco, ainda, que duas entrevistas foram realizadas presencialmente, sendo gravadas pelo celular (gravador de voz). Algumas entrevistas foram feitas no fim de semana, outras no horário de aula dos docentes e/ou no horário noturno. Por

outro lado, apenas um entrevistado não ligou a câmera, somente áudio, enquanto os demais participantes ligaram as câmeras, o que permitiu à pesquisadora estar atenta às expressões faciais e gesticulações.

Nas transcrições das entrevistas não foi utilizado nenhum recurso. Sendo assim, a pesquisadora transcreveu todas as 18 (dezoito) entrevistas de maneira autônoma. Participaram das entrevistas 21 (vinte e um) professores de educação de Maceió, sendo selecionadas 18 (dezoito). As demais foram descartadas porque uma delas não atuava na educação básica, o outro não assinou o TCLE e o outro professor trabalhava na direção.

Para facilitar a melhor compreensão deste estudo, foi organizado em categorias de análise, inicialmente tratando do perfil dos participantes da pesquisa; dando continuidade, a princípio, são apresentadas a formação e concepção sobre tecnologias na educação; recursos utilizados pelos professores durante o período de aulas remotas; a classificação das categorias considerando a relação entre as tecnologias no âmbito da educação frente ao período de aulas remotas.

5.2 - Perfil dos participantes da pesquisa

O respectivo tópico traz os dados e a análise quanto ao perfil dos participantes, como a quantidade de professores que participaram, a forma que o professor está sendo identificado, escola à qual pertence (instituição pública ou particular), gênero (feminino ou masculino), idade e formação acadêmica, como pode ser observado na tabela 2, seguinte.

Tabela 2 - Perfil dos participantes

Nº	Identificação	Rede de ensino	Gênero	Idade	Formação acadêmica
1	Professor 1	Particular	Masculino	Entre 30 – 40 anos	Graduação em História – Licenciatura; Doutorado.
2	Professor 2	Estadual	Feminino	Acima de 55 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização.
3	Professor 3	Estadual	Feminino	Inferior a 30 anos	Graduação em Letras – Português; Mestrado.
4	Professor 4	Estadual	Feminino	Entre 30 – 40 anos	Graduação em Letras – Inglês; Especialização.
5	Professor 5	Particular	Feminino	Entre 30 – 40 anos	Graduação em Relações Públicas; Graduação em Pedagogia; Especialização.
6	Professor 6	Estadual	Feminino	Entre 30 – 40 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização.
7	Professor 7	Estadual	Masculino	Entre 30 –	Graduação em Ciências

8	Professor 8	Estadual	Feminino	40 anos Entre 41 – 54 anos	Biológicas; Mestrado. Graduação em Pedagogia; Especialização.
9	Professor 9	Estadual e Privada	Masculino	Inferior a 30 anos	Graduação em Ciências Biológicas.
10	Professor 10	Estadual	Feminino	Entre 41 – 54 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização.
11	Professor 11	Particular	Masculino	Inferior a 30 anos	Graduação em Filosofia; Especialização.
12	Professor 12	Particular	Feminino	Inferior a 30 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização.
13	Professor 13	Municipal	Feminino	Entre 30 – 40 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização; Mestrado.
14	Professor 14	Municipal	Feminino	Entre 41 – 54 anos	Graduação em Pedagogia; Mestrado.
15	Professor 15	Particular	Feminino	Entre 30 – 40 anos	Graduação em Pedagogia.
16	Professor 16	Municipal	Feminino	Entre 30 – 40 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização.
17	Professor 17	Municipal	Feminino	Entre 41 – 54 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização.
18	Professor 18	Particular	Masculino	Inferior a 30 anos	Graduação em Matemática – Licenciatura.

Fonte: Farias (2023).

Observando o perfil dos entrevistados, nota-se que a maioria são professores de rede estadual 7 (sete) e de instituição particular 6 (seis), além do professor 9, que atua em duas redes (particular e estadual). E a minoria 4 (quatro) de instituição municipal de ensino. Quanto ao gênero, boa parte que aceitou participar são pessoas do sexo feminino. E dentre esses dados, é nítido que os professores entre 30 e 40 anos são os que estão na ativa; há uma minoria com a inferioridade de 30 anos e outra parte entre 41 e 54 anos. Quanto às titulações, apenas um professor possui doutorado, dois possuem graduação, porém estão fazendo especialização e/ou mestrado, quatro são mestres e os demais são especialistas.

Diante desse quadro, é perceptível que a maioria dos participantes são do gênero feminino, assumindo uma sobrecarga maior, por ter que dividir seu espaço com filhos e às vezes com o companheiro em *home office*. Há uma sobrecarga de afazeres pois “estão em casa com seus filhos em quarentena, logo, é preciso cuidar das crianças, fazer mais refeições para a família [...], organizar a casa que, por estar frequentada por mais tempo, se desorganizava mais fácil, orientar a tarefa dos seus filhos e assumir a docência” (JASKIW e LOPES, 2020, p.242). Isso contribuiu para um trabalho mais exaustivo, impactando a saúde psicológica ao vivenciar a realidade. Porém, faz-se uma ressalva: tal responsabilidade não

recai apenas em mulheres; homens também podem/devem assumir o compromisso e dividir as tarefas domésticas e outras responsabilidades, sempre que possível.

Eis as três categorias incluídas neste estudo durante a realização da pesquisa, as quais foram atribuídas conforme o que foi questionado e analisado diante dos dados coletados, correspondendo, assim, a: **Formação e concepção sobre tecnologias na educação**, abrangendo duas subcategorias: conhecimentos dos documentos oficiais e concepção de tecnologias e mídias na educação; **Recursos no período de aulas remotas**, alinhando-se às subcategorias: metodologia adotada por professores no ERE, o processo de ensino e aprendizagem, as interatividades durante o ERE na percepção dos respectivos profissionais; **As implicações do ERE**, correspondendo às subcategorias: experiências no ERE, continuidade do ERE, desafios e implicações durante as aulas remotas. Esses passos visavam, compreender de forma mais ampla a temática das tecnologias digitais no período de aulas remotas, analisando as possíveis implicações relacionadas à subjetividade docente.

A análise dos dados constitui-se de três relatos de professores selecionados, sendo da rede privada (Professor 1), rede pública estadual (Professor 7) e rede municipal de ensino (Professor 13) das escolas de Maceió. A seleção deu-se a partir dos seguintes critérios: fidelidade nas perguntas; apresentação de contribuições significativas a respeito da vivência do ERE; disposição em relatar abertamente sobre toda fragilidade que ocorreu com o ERE; e os relatos sobre os impactos que foram fortemente alavancados no conceito pessoal e profissional, entre outros pontos essenciais que serão discorridos nos tópicos seguintes.

As seleções ocorreram com bastante cautela e representatividade relativa à classe dos professores da Educação Básica, atentando-se aos fatos e detalhes que vêm a ser desenvolvidos, analisados e debatidos. As falas dos demais professores foram transcritas e analisadas, mas, infelizmente, não constarão neste trabalho, tampouco não serão descartadas. Ressalta-se que todas as falas e expressões são de extrema relevância para a análise do contexto educacional atual, mas há a necessidade de separar e analisar para a respectiva pesquisa.

5.2.1 Formação e concepção sobre tecnologias na educação

No intuito de compreender o conhecimento dos professores mediante as tecnologias no âmbito da educação, a respeito do que é apresentado nos documentos que regem a educação, bem como, suas concepções acerca da utilização desses meios no processo didático, a respectiva categoria está dividida em duas subcategorias, como: **conhecimentos dos**

documentos oficiais e concepção de tecnologias e mídias na educação, alinhando-se ao roteiro das entrevistas.

Conhecimentos dos documentos oficiais

Considerando este princípio, uma das questões norteadoras das entrevistas, buscou-se compreender se o docente teve acesso a conhecimento sobre os documentos oficiais (legislação vigente que regulamenta e orienta a temática das tecnologias como uso para o processo de ensino e aprendizagem. Ex.: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)), subsídio para analisar a teoria e prática mediante a situação inesperada.

O professor 7 da rede estadual afirmou ter o conhecimento ilustrado durante a formação no ensino superior – em sua graduação:

Durante a graduação sim. No período remoto a gente se baseou mais na BNCC, né? Mas ano passado, com o início da pandemia a gente não pôde seguir o plano curricular da BNCC. Então a gente ficou focado em temas transversais, com o intuito de trazer os alunos pra o ensino remoto. Que era algo novo e era uma coisa emergencial e a gente não poderia ficar preso aos conteúdos, digamos assim. Porque ninguém sabia como ia ser. Mas ao longo do ano passado, acho que no fim de agosto até agora, a gente tá trabalhando mais no currículo. Aí, a gente teve acesso a todo plano curricular pra essa modalidade remota (Informação verbal).

A partir da fala do professor, percebe-se que durante a sua formação, obteve conhecimento acerca dos documentos que contemplam as tecnologias. Porém, durante o período de aulas remotas, a BNCC foi seguida, mesmo com o advento inesperado e, procurou, assim, soluções que viessem facilitar a integração de estudantes nas aulas remotas. Destaca-se ainda que procurou alternativas no início da pandemia - como os temas transversais - na tentativa de envolver os estudantes em assuntos cotidianos e, assim, compreender o que estava sendo ministrado pelo docente e trazer os estudantes para o ambiente remoto.

Mediante isso, convém destacar que os temas transversais estão em pauta no contexto decorrido pelas normas da BNCC, com o título de “Temas Contemporâneos Transversais – TCT”, compreendendo-se como:

[...] no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (BRASIL, 2019, p.7).

A contextualização do que está sendo lecionado, segundo o documento, visa contemplar o cotidiano, e na época do ERE, as tecnologias tornaram-se o meio a ser trabalhado, delas fazendo-se uso para dar continuidade ao ano letivo, como também vislumbrar o processo de ensino e aprendizagem. Em decorrência disso, é importante discutir que os respectivos temas já estavam em vigor antes do período pandêmico, mas, a partir da fala do professor, compreende-se que a adesão dos respectivos temas deu-se no período inicial da pandemia. Fazendo-se a relação com a fala do professor, compreende-se, justamente, essa vivência que pode ser trabalhada mediante as demandas contemporâneas, podendo interferir no contexto educacional.

Entretanto, ao responder à respectiva pergunta, o Professor 13, da rede municipal, assim se posicionou:

Sim, esses documentos são básicos, na vida do professor, tanto a BNCC como o município, concluiu há pouco tempo o referencial curricular. Eu sempre busquei estar atualizada em relação a isso, mas dentro do próprio trabalho também sempre surgiu, a secretaria tem essa preocupação. Eu sempre busquei estar atualizada em relação a isso, mas dentro do próprio trabalho também sempre surgiu, a secretaria tem essa preocupação (Informação verbal).

O Professor 13 fez menção à busca individual e, ao mesmo tempo, mencionou que a Secretaria Municipal tem o cuidado em trazer a formação a respeito. Em consonância com o Professor 13, o Referencial Curricular de Maceió, ao iniciar o capítulo “O referencial curricular de Maceió: contextualização, concepções e elaboração”, menciona o zelo com os profissionais da educação: “[...] e nessa trajetória, sempre buscou a formação dos seus profissionais para melhorar a qualidade da educação ofertada no município” (MACEIÓ, 2020, p. 35). Sendo assim, sobre o conhecimento acerca dos documentos, a realidade local e profissional pode ser contemplada, tanto na teoria (como o referencial), quanto na vivência relatada pelo docente, vinculadas a BNCC, LDB, portarias e outros. Embora o professor esteja sempre buscando atualizações, a SEMED também procura promover a qualificação dos respectivos profissionais em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, o Professor 1, relatou não ter recebido formação a respeito, tendo ido em busca de atualizações por conta própria, como os docentes da rede privada e municipal.

Não, não tive acesso. Na verdade, algumas coisas que eu conheço é muito por procurar mesmo. Na verdade, foi tudo muito de improviso, de algum

modo, com a pandemia, que a gente tinha uma condição de professor enquanto professor presencial. E com a pandemia, as escolas praticamente pararam um mês e já retornaram cada uma com um sistema próprio de ensino. Algumas com ensino ao vivo, durante o horário próprio da aula, outras com aulas gravadas. Então, foram cada uma com sua adaptação. Mas nada dessas informações sobre legislação nos foi concedida. Eu sei de algo assim, ou outro a partir da leitura da LDB. Recentemente. [...] as escolas não costumam exigir esse tipo de conhecimento dos professores. Não é nem mencionado, assim, no máximo se comenta algo por cima. Mas a gente não... as escolas não pedem que a gente tenha esse tipo de conhecimento (PROFESSOR 1) (Informação verbal).

Mediante isso, há três sinalizações a respeito de instituições privadas que merecem ser elencadas. Sobre a primeira, convém salientar que os livros didáticos, geralmente, vêm com a observação, informando que a edição foi reformulada conforme a atualização da BNCC, como também atividades disponibilizadas na internet, informando as habilidades da BNCC que estão seguindo, variando de acordo com os conteúdos e componentes curriculares.

Outro ponto que merece destaque, é que as escolas particulares (em sua maioria – principalmente de médio/grande porte), quando divulgam vagas ou que estão precisando de professor nas escolas - as famosas seleções - um dos critérios estabelecidos é que tenha domínio das diretrizes curriculares da BNCC. Além disso, como se não bastasse, nas seleções/etapas acontece exigirem fazer uma redação, desde que seja um relatório descritivo com base na BNCC.

Porém, quando se adentra na instituição com o objetivo de trabalhar, é exatamente o que o professor falou: “no máximo se comenta algo por cima”. Isto porque, no cotidiano, passam a observar o cumprimento – horário, atividades, comportamentos - dos professores e não se preocupam com o respectivo documento. Desse modo, subentende-se que o cumprimento se baseia no material/materiais a serem utilizados e o professor, que se encarregue de procurar atualizações a respeito.

Considerando as falas dos Professores 1 e 13, respectivamente, enquanto o primeiro realça que as instituições nas quais trabalha não têm compromisso com a formação docente – referindo-se aos documentos que regem a educação – o segundo, ao contrário do que ocorre nas instituições privadas, busca o desenvolvimento perante conhecimentos e exigências profissionais. Ao deparar-se com essa situação, o Professor 1, por sua forma independente, realiza estudos acerca dos documentos, enquanto o Professor 13 complementa e/ou atualiza-se mediante o que está sendo planejado e utilizado.

Ao observar os depoimentos dados durante as entrevistas, de modo geral, percebe-se o quanto os docentes da rede de ensino básico, mais especificamente, o Professor 7, algumas vezes, têm em mente a sua formação inicial como principal fundamentação teórica ao concluir a graduação. A partir disso, é perceptível o quanto os licenciandos precisam de mudanças constantes e assim acompanhá-las, mediante as reformulações no ensino da educação brasileira, como ocorre atualmente com o novo Ensino Médio. De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 154):

o discurso pedagógico da academia e o que é veiculado pelas políticas de governo insistem sobre o papel fundamental da docência perante o longo processo de escolarização das novas gerações exigido pelas sociedades contemporâneas, dada a complexidade de que estas se revestem.

Desse modo, outro ponto em evidência é a maneira como os professores fazem a articulação das demandas mediante as necessidades, pois, por conta própria, pesquisam e, assim, aperfeiçoam-se, como complementa o professor 1: “as escolas não costumam exigir esse tipo de conhecimento dos professores. Não é nem mencionado, no máximo se comenta algo por cima”. Com isso, reflete-se a desvalorização profissional, considerando-se a existência dos documentos aprovados, dos quais os professores mal têm conhecimento, acerca do que é trazido ou discutido.

Uma das discussões que Santos (2021)⁶ traz é que a formação dá-se por meio de experiências. Essa realidade pode ser vista tanto em docentes de educação pública quanto privadas, respaldada em: “a constituição dessa identidade acaba por desenvolver formas identitárias construídas por experiências de formação vividas com grandes limitações, bem como, construídas nos limites das suas vivências profissionais, a partir dessa base” (GATTI, 2016, p. 168). Essas práticas conduzem a uma didática em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Concepção de tecnologias e mídias na educação

Em relação à concepção de tecnologias e mídias digitais na educação, procurou-se investigar a familiaridade que os respectivos professores atribuem a esses recursos em sua prática pedagógica e enquanto formador, visto que “a tecnologia enquanto incorporadora de ciência contribui para uma mudança na concepção de homem, de sociedade, de escola. Instalam-se novos modos de ensinar e de aprender. Enfim, representa uma mudança de

⁶ Mesa redonda no evento Coneduc – UFS/2021.

paradigma” (ENDLICH, 2016, p.89). A tecnologia é de fundamental importância no cotidiano em que a sociedade convive, tanto em sua utilização pessoal quanto profissional, sendo esta última utilizada obrigatoriamente devido ao ERE.

Dando continuidade às entrevistas a respeito do conhecimento prévio sobre tecnologias e mídias na educação, questiona-se: qual a sua concepção sobre tecnologias e mídias digitais aplicadas na educação? A maioria dos entrevistados relacionaram aos equipamentos e aplicativos, principalmente a partir da experiência com o ERE e o ensino híbrido (metodologia adotada durante o ano de 2021).

De acordo com o depoimento do Professor 13:

Na época da Graduação eu paguei uma disciplina de tecnologias da informação, e depois disso, há uns quinze anos, um Curso promovido pela Secretaria da Educação, a respeito de mídias, mais voltado para o uso de laboratório de informática escolar. [...] As tecnologias e mídias elas têm muita importância, especialmente no momento em que a gente está vivendo. Infelizmente, a incapacidade, a falta de acesso dos estudantes, e a falta de oportunidade de qualificação também para professores dificultou bastante o trabalho nesse período. Independentemente da pandemia, eu vejo as mídias como uma oportunidade de enriquecimento do material de trabalho e de estudo e de aprendizagem como consequência (Informação verbal).

A partir do depoimento acima, compreende-se que o professor aponta a importância do uso das tecnologias em sala de aula, acentuando o conhecimento de que as tecnologias se tornaram essenciais no processo educativo e vão muito além da instrumentalização, diante de sua importância como material de apoio para o desenvolvimento tanto de estudo quanto de trabalho. Além disso, observa-se que a formação inicial dele, na época, não estava no parâmetro como nos dias atuais; pelo contrário, a contemplação dada referia-se ao uso de laboratório de informática. Porém, faz uma ressalva quanto aos empecilhos referentes ao manuseio desses recursos tanto institucional quanto profissional e estudantil. Em consonância com o Professor 7, quando perguntado, respondeu o seguinte:

Nesse último ano de experiência que eu tive na escola que eu trabalhei, a gente enquanto professor de rede, tinha muita dificuldade de aparato, de equipamento. Então você tá na escola que até tem dificuldade de acesso a internet, vamos supor que eu precise fazer uma chamada no sistema que é o SAGEAL⁷ que é do Estado, eu preciso de internet. E nem todas as salas de aula do prédio da escola tem acesso à internet. Então dificulta muito (Informação verbal).

⁷ Sistema de Gestão do Estado de Alagoas.

Os professores acima consideram recursos relevantes a serem trabalhados em sala de aula, porém há alguns entraves, em escolas públicas principalmente, como a estrutura e os recursos a serem disponibilizados à demanda da comunidade escolar. O relato do Professor 7 traz uma análise, a partir de sua experiência ao trabalhar com as tecnologias, complementando o pensamento do Professor 13. Convém destacar que ambos são de escolas públicas e salientam as mesmas dificuldades, principalmente no quesito de acesso aos equipamentos.

Para atender ao que foi relatado pelos professores acima, o governo decretou e sancionou a Lei nº 14.533, em 11 de janeiro de 2023, que trata da Política Nacional de Educação Digital, a qual procura atender aos seguintes eixos estruturantes: I – Inclusão Digital; II – Educação Escolar Digital; III - Capacitação e Especialização Digital; IV – Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (BRASIL, 2023).

A esse respeito, compreende-se que o acesso será ampliado e acentuado, no sentido de que a educação possa garantir a inserção da educação digital, fortalecendo, assim, os papéis do desenvolvimento da aprendizagem de professores e estudantes. Compreende-se que a respectiva Lei atenta-se ao que vem sendo discutido ao longo dos anos – principalmente, com a intensidade da evolução das tecnologias e com a utilização do ERE e o “ensino híbrido” - vindo suprir uma das demandas, carências e negligências a respeito do processo educacional poder/tentar acompanhar essas integrações, visando, assim, estimular, de forma didática e democrática, o ensino e a aprendizagem.

Entretanto, diferentemente do Professor 1, que realça a importância de as tecnologias serem aplicadas na educação, elas são vistas também como um recurso que pode ser usado como forma de complementar o conteúdo. De acordo com o Professor 1:

elas são interessantes. Como qualquer tecnologia. [...] elas são importantes porque elas possibilitam fazer pesquisas, marcar reuniões, fazer aulas também [...] a tecnologia ela veio como um susto pra gente e a gente vai adaptando. [...] mas para construção ela não substitui o presencial, porque esse presencial, ele exige algo que é humano, que é o contato humano, olho no olho (Informação verbal).

Observa-se que o professor salienta a importância do uso das tecnologias digitais como prática pedagógica, constituindo-se necessárias nesse período remoto para os que realizam as preleções, como também para quem já as utilizava como um recurso mediador, a fim de complementar o assunto visto. Porém, não se queixou de alguma dificuldade perante o

uso desses recursos, principalmente, do acesso aos estudantes, o que reflete em uma realidade social diferente do que é experienciado na rede pública.

Um ponto importante a ser observado é que o Professor 1 salientou a questão socioafetiva. Mediante isso, Saviani e Galvão (2021, p. 42) afirmam:

Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar.

Compreende-se que as tecnologias, por mais que tentem estreitar as relações por meio da comunicação, não são profícuas no sentido de desenvolver a afetividade. Segundo Farias; Viana; Costa (2022, p. 576), “o uso das tecnologias como instrumento educativo ainda é um grande desafio a ser contornado, além de que elas não poderem substituir o que é vivenciado presencialmente, pois são momentos ímpares no espaço educativo”. A partir disso, compreende-se que a sócio-interação contribui no processo sócio-educativo, dando-lhe respaldo nos aspectos cognitivos e colaborativos dentro do contexto vivenciado. Tudo está entrelaçado na perspectiva social.

Diante disso, Vygotsky (1991, p. 60-61) afirma que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança.

Considerando esse contexto, o meio pode interferir no desenvolvimento social do sujeito. A vivência permite aspectos favoráveis na compreensão de estudos e apreciações contínuas, a qual visa entender e experimentar situações que, no ambiente virtual, podem impossibilitar uma construção sócio-afetiva entre professores e estudantes. Por outro lado, é válido salientar que as tecnologias oferecem ferramentas interativas que podem ser usufruídas a favor da comunicação, porém o contato físico é algo que não é substituído pelos respectivos recursos.

A partir dos dados coletados, tem-se a compreensão das mídias e tecnologias digitais na contemporaneidade, cuja utilização foi intensificada com o ERE, tornando-se apoio

fundamental em prol do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor 7 complementa: “[...] o ensino remoto proporcionou pra gente buscar as formas [...] querendo ou não você já tá preso no meio virtual, que é o *whatsapp*, *google meet*, *google sala de aula*” (Informação verbal). Tendo em vista as dificuldades em ministrar as aulas, foi necessário aprender a lidar com os respectivos recursos de uma maneira didática.

No período pandêmico, embora a instituição não desse respaldo suficiente no tocante ao uso da tecnologia, o Professor 13 sempre esteve em busca de realizar suas aulas por meio de equipamentos próprios, destacando que: “[...] levava meu próprio equipamento pra fazer transmissão de algum conteúdo, com as crianças de 5º ano, por exemplo, eu gostava de utilizar nos estudos de mapa ou na exibição de algum vídeo educativo, coisas que a gente busca” (Informação verbal). A limitação não o impediu de utilizar outras formas metodológica com as tecnologias, mas, convém salientar, que ele possuía o equipamento, levando-o até a instituição.

Portanto, é notório que todos os professores relataram o quanto as mídias e as tecnologias digitais podem ser importantes quando aliadas ao processo didático, embora alguns percalços precisem ser superados. Trazer essas ferramentas como dinâmicas de ensino torna-se evidente no contexto, realçando as experiências vivenciadas.

5.2.2 Recursos no período de aulas remotas

Considerando o que foi analisado a respeito da formação e concepção de tecnologias aplicadas na educação, tem-se como objetivo compreender melhor a relação da práxis no âmbito educativo. Ao contextualizar os princípios da pesquisa, o respectivo item abordará a metodologia e outros dados elementares que complementam fundamentações essenciais, na tentativa de compreender e relacionar questões das entrevistas, a partir da prática adotada por professores da educação básica e, assim, correlacionar e confrontar de experiências vividas por docentes de educação pública e privada.

Ao continuar as entrevistas e levando em consideração os entrelaçamentos que se alinham à respectiva categoria, contextualizando, assim, um parâmetro mais amplo sobre a didática acerca do ERE, contempla-se discutir questões como: **metodologia adotada por professores no ERE; o processo de ensino e aprendizagem; as interatividades durante o ERE, na percepção dos respectivos profissionais.**

Metodologias adotadas por professores no ERE

Visando a esse propósito, a questão aplicada foi a seguinte: “Diante do contexto que estamos vivenciando (pandemia COVID-19), fale sobre a metodologia de trabalho que vem sendo utilizada em suas aulas remotas”. Nesse quesito, serão analisadas as falas que abordarão os recursos utilizados e desenvolvidos em suas metodologias, no que concernem ao ERE perante a realidade dos respectivos profissionais, mediante seus materiais e prática.

Os argumentos dos professores enfatizaram os recursos utilizados com base em suas falas descritivas. Não é possível ilustrar o que foi trabalhado, já que, embora tenha sido uma experiência recente, os professores não apresentaram, durante os depoimentos, os materiais utilizados. Sendo assim, por meio da oralidade, as metodologias serão apresentadas. Porém, nada impede que pesquisas futuras sejam trazidas para discussão e conhecimento, o que abarcou durante o ERE, detalhando-se esses recursos.

O Professor 7 – de rede pública estadual - relatou o seguinte:

a gente está sempre se renovando, porque a pandemia veio mostrar algumas dificuldades da rede e também pessoais, os professores. Então tem a dificuldade de acesso a internet, tem a dificuldade de não ter o ambiente virtual - no começo não tinha -, depois, o estado fez um contrato com o google. E a gente teve o *Google* sala de aula com o acesso pra os alunos. Então inicialmente, a gente usava o *Whatsapp*. Então o método se baseava muito em vídeos ou áudio explicativo pra os alunos, e questionamento que eu colocava no grupo perguntas pra obter resposta dos alunos, tentando manter um diálogo via *Whatsapp*. [...] Então usar o *Google Meet* que é uma ferramenta muito boa, que é simultânea porque ele vê o professor explicando, mas acaba excluindo os alunos que não têm acesso. Então a gente fica nesse jogo de cintura: usar o *Google Meet*, usar o *Whatsapp*, né? O *Whatsapp* ele armazena as informações lá, então todo áudio e vídeo que o professor manda querendo ou não fica lá no grupo [...] No *Meet*, como a gente não tem autorização pra gravar aula, aula simultânea, então a gente dá aula e aquela aula quem não assistiu, perdeu. Então tem essa dificuldade (Informação verbal).

A princípio, o professor enfatizou as dificuldades de início com a suspensão de aulas, tanto no sentido institucional quanto profissional, como já mencionado no item anterior. Inicialmente o *Whatsapp* foi adotado com intensidade e posteriormente o governo estadual fez parceria com o *Google* Sala de Aula, conforme noticiado e publicizado no dia 29 de maio de 2020⁸:

⁸ <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/1677-parceria-entre-a-seduc-e-google-cria-180-mil-e-mails-para-professores-e-alunos-da-rede-estadual>.

Uma parceria que veio para agregar e levar uma melhor experiência para os professores e alunos da rede estadual de Alagoas - principalmente durante a vigência do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP) – e que propiciou a criação de 180 mil contas de e-mail institucionais para que professores e estudantes tenham acesso ilimitado aos recursos de uma das principais plataformas educacionais do mundo. Foi o que a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) anunciou nesta quinta-feira (28), em parceria com o Google for Education no Brasil – durante live transmitida nesta quinta-feira (28) no Youtube e Facebook (ALAGOAS, 2020).

Dessa forma, o contrato firmado – vigente ao REAENP - permitiu que as aulas fossem realizadas a partir das ferramentas que o *Google* pode oferecer. Para ter acesso, foi necessário criar contas de e-mails institucionais no Gmail e, assim, usufruir do sistema, permitindo tanto professores quanto estudantes a acessar sites separados. A notícia ainda explicava que o acompanhamento da aprendizagem podia ser realizado tanto por plataformas digitais quanto materiais impressos (sendo entregues pelos estudantes que não possuíam acesso à internet aos professores para correções posteriores), na tentativa de minimizar os impactos da educação totalmente remota.

Correlacionando essa informação com a complementação da fala do Professor 7, tem-se:

[...] A gente também faz correção de atividades, passo atividade, os meninos respondem, as respostas são coletadas via *Google Forms* a gente usa o formulário do *Google*, monta a questão a qual está no livro e envia pra eles. E aí, essa coleta de respostas é feita via *Google Forms* e a gente faz a correção do *Google* e dá a devolutiva. Ainda temos o momento de correção, assim como em sala de aula, a gente volta no momento no *Whatsapp* ou *Meet* e faz a correção de atividades, questões a questões e tirando as dúvidas dos alunos (Informação verbal).

Percebe-se que adoção do *Google* foi relevante para ministrar aulas e atividades a serem corrigidas via *Google Forms*, mas, ainda assim, o professor necessitou retornar ao *Whatsapp* para as devidas correções. É importante ressaltar que, em 2021, ainda permanecia nesse sistema na rede pública estadual. Subentende-se que as aulas remotas, metodologicamente, foram realizadas via *Whatsapp*, como também pelas ferramentas do *Google*, recursos *on-line* e gratuitos – *Google Meet*, *Google Classroom* e *Google Forms*. O recurso didático que o professor realizou, fazendo referência ao *Google Forms*, refere-se às atividades avaliativas da disciplina e, assim, o docente obtinha o feedback, quando possível por esse meio, ou via *Whatsapp*.

Outro elemento importante que o professor 7 destacou no início, refere-se ao fato de que não era possível gravar aulas via *Google Meet*, sendo, portanto, prejudicial àqueles que não estavam presentes durante o momento síncrono, excluindo-os desde então, devido à transmissão ocorrer em tempo real.

Entretanto, o Professor 7 afirmou que na instituição, na qual estava locado, as atividades por meio de livros ocorreram em 2021, ano em que as entrevistas foram realizadas. Segundo o professor 7: “Esse ano ainda teve um apoio um pouco melhor, porque a escola aderiu o livro didático. [...] a gente monta os roteiros hoje baseado no conteúdo dos livros mesmo” (Informação verbal). Essa afirmação contraria a notícia publicada a respeito do acompanhamento da aprendizagem, já que, segundo o Professor 7, adotaram-se os livros em 2021, não havendo menção ao ano anterior, data em que foi noticiado.

Por outro lado, sobre as dinâmicas metodológicas de ensino desenvolvidas, o Professor 13 – rede municipal de ensino, relatou o seguinte:

A forma mais prática que a escola conseguiu de ter acesso aos alunos, e que os alunos tivessem acesso às aulas foi via *whatsapp*. E via *whatsapp* eu costumo usar a sala de aula, a sala do próprio *whatsapp*, que é pelo Messenger. Faço bastante gravação de tela, gravação de áudio, gravação de vídeo, vídeos do YouTube, planilhas interativas tipo *liveworksheets*, jogos tipo do *wordwall*, também gosto de criar atividades com o *Kahoot*, né?! São aplicativos que têm ajudado bastante e com eles a gente consegue manter os poucos alunos que têm acesso, porque quando a atividade é só pra copiar e escrever a gente vê que tem uma diminuição grande da participação do aluno. Então, assim, a gente tenta enriquecer, trazer a parte gamificada com mais ênfase pra segurar o aluno na participação da interatividade pelo *whatsapp*. [...] a gente programa, planeja, organiza as aulas e postas e eles dão o retorno realizando as atividades (Informação verbal).

Nas falas dos Professores 7 e 13, observa-se que o primeiro leciona em escola pública estadual e o segundo em uma instituição pública municipal. A semelhança dos relatos refere-se à utilização do aplicativo *Whatsapp* para o acompanhamento das aulas, entretanto, usufruíram de ferramentas diferentes. O Professor 13, ao apresentar suas atividades, conseguiu:

diversificar as experiências de aprendizagem dos educandos fazendo uso de vídeos, podcast, textos interativos e até mesmo jogos virtuais que possibilitam a aprendizagem dos componentes curriculares, garante a criação de uma rotina assertiva frente ao cenário de instabilidade e de tantas mudanças (ANDRADE, 2021, p.10).

A habilidade que o professor possui com relação aos manuseios dos recursos, bem como em pesquisar outras ferramentas, viabilizaram aspectos positivos para atender à demanda didática e, assim, buscou levar os estudantes a uma participação ativa durante este período. Como bem colocado pelo Professor 13, “são aplicativos que têm ajudado bastante e, com eles, a gente consegue manter os poucos alunos que têm acesso” (Informação verbal). Acredita-se que essa diversificação contribuiu no desenvolvimento interativo, principalmente na relação entre professor e estudantes, isto porque trabalhar com crianças requer dinâmicas desafiadoras, como no caso da gamificação, e, assim, leva-los a sentir-se entusiasmados durante essa vivência árdua e duradoura.

O Professor 13, da escola municipal, utilizou o aplicativo *Whatsapp* para mediar as aulas, aproveitando a facilidade que os estudantes tinham em acessar o aplicativo, e assim, facilitar a comunicação e o retorno das atividades propostas. Por outro lado, por mais desafiador que apresentasse o processo de aulas ministradas e/ou apresentadas via *Whatsapp*, o docente interviu por meio de recursos atrativos e interativos, principalmente com os jogos. “Experiências em que os professores atuam como mediadores da aprendizagem em plataformas virtuais com a cocriação de ambientes dialógicos, de partilha de experiências e sentimentos, produção colaborativa de conhecimentos” (ALMEIDA, 2021, p.56). A partir da mediação docente, obtém-se uma aprendizagem significativa por meio das propostas colocadas, de maneira que os estudantes possam acessar e participar.

Sendo o *Whatsapp* recurso principal de informação e comunicação, no período de aulas remotas, foi utilizado intensificamente como um alicerce durante as aulas. Entretanto, avaliar a aprendizagem nesse modelo é bastante limitante, já que “ele não é uma ferramenta educacional, e sim uma rede social de contato e interação entre as pessoas para além da escola, o que pode ocasionar desatenções e outras ações paralelas, enquanto as aulas e os encaminhamentos das atividades são realizados” (BRITO e MOURA, 2021, p.406). Por outro lado, o respectivo aplicativo foi o principal meio entre professores, estudantes e familiares, tanto para o acesso às informações quanto para as atividades encaminhadas, sendo vídeos (gravados pelos professores), disponibilização de links para acessar o YouTube, entre outras atividades realizadas por *Whatsapp*.

Enfatiza-se, que a respectiva metodologia foi adotada por instituições públicas, ao tentar estreitar o distanciamento físico imposto pela pandemia, com vista à realidade dos familiares e estudantes que não tinham recursos suficientes para utilizar outras ferramentas na

realização das aulas remotas, principalmente, o professor do Ensino Fundamental 1, em que ainda, se prioriza a ludicidade.

Já o ensino tradicional passou a ser colocado no ambiente virtualizado, como enfatizado pelo Professor 1:

No remoto, como é que eu tenho feito, né?! Sou professor de história, filosofia e sociologia, então eu acabei utilizando, de algum modo, ao que não fugiu muito do tradicional. Ao invés da lousa eu estava utilizando esquemas prontos, porque como trabalho com sistemas de ensino, né?! Já os conteúdos que a gente precisa dar conta desses conteúdos. Eu utilizei a elaboração de esquemas como mapas mentais ou slides (Informação verbal).

É notório que a metodologia tradicional utilizada e reconhecida pelo Professor 1 passou a ser adotada, porém aprimorada, ou seja, o professor conseguiu usufruir de recursos essenciais na maneira em que utiliza mapas mentais durante as aulas. O respectivo esquema é essencial na dinamização das aulas e compreensão do conteúdo. “O Mapa Mental tem início de uma ideia central que pode ser escrita ou representada por um desenho. A partir disso são desenhadas ramificações para outras ideias que tenham associação com a ideia central ou ideia anterior” (GOMES; BASTOS; LIMA, 2021, p. 26). Dessa forma, com o mapa mental, busca-se desenvolver uma aprendizagem significativa, que auxilia no processo de apresentar informações no tocante ao conteúdo estudado.

Já o Professor 1 da rede privada, em sua fala, salientou a respeito de “sistemas de ensino” e precisar “dar conta desses conteúdos”. Acredita-se que o respectivo professor “sofreu” uma opressão maior do que os docentes da rede pública. Isso porque os gestores de escolas particulares estão sempre de acordo com pais/mães/responsáveis, os quais pagam as mensalidades escolares e, assim, querem o resultado no final do ano como também exigem da instituição, a tomar providências imediatas para, assim, ocupar seus filhos com as atividades. Além disso, como consequência, quando estão no ensino médio exige-se uma preparação dos alunos para os vestibulares, como é o caso do Professor 1, que leciona turmas do ensino médio. Diante disso, aborda-se a questão da opressão pela demanda do sistema sobre os professores, principalmente da educação básica da rede privada.

De acordo com Freire (2017, p. 62), no que concerne à opressão, assim se compreende a realidade: “em verdade, instaura uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela: nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os

marca”. Opressão essa vivenciada pelo ERE, quando a instituição, considerando o sistema de ensino adotado, obrigou o professor a assumir um trabalho de superexploração, no sentido de que realizasse suas aulas e atendesse às exigências instauradas diante do reflexo abarcado, tornando-o oprimido pelo sistema.

Perante os relatos descritos, apresentam-se metodologias e experiências adotadas pelos professores da Educação Básica de Maceió. As metodologias adotadas durante o ERE permitiram refletir no contexto educacional e profissional dos professores, que se apoiaram na utilização de tecnologias digitais e analógicas (quando necessárias), no planejamento de suas aulas. Os desdobramentos de ambos os lados demonstraram que a didática adotada buscou contemplar estudantes mediante o que fora exigido e na busca de uma aprendizagem significativa, sempre enfrentando desafios cotidianos.

O processo de ensino e aprendizagem

Mediante a atual conjuntura em que se utilizam as TDIC, seja para interesses pessoais ou profissionais a cada dia, com o ERE adotado na pandemia, a educação passou por uma mudança metodológica, principalmente no tocante aos professores. Neste sentido, Mill e Silva (2018, p. 545) consideram que “a docência passa por transformações quando é mediada por novas tecnologias, torna-se importante explorar as novas formas de ensinar no contexto contemporâneo”. Compreende-se que as metodologias adotadas por docentes, relatadas acima, apresentam uma visão comprometedora no aspecto do processo de ensino e aprendizagem, enquanto durou o ERE.

Prosseguindo-se com as entrevistas e alinhando-se às metodologias, foi trabalhada a respectiva pergunta: o que tem observado no âmbito do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?

A esse respeito, o Professor 1, elenca três tipos de estudantes e, assim, os analisou, comparando com o que se vivenciava no âmbito presencial e quando se transpôs para o ERE.

na prática eu tenho pelo menos três perfis de alunos. Ao meu ver, o perfil daquele aluno super dedicado, que ele já era dedicado no presencial, que eles às vezes correm por conta própria, com as aulas eles aproveitam muito. Tem o mediano que é aquele que não aproveitava muito, que já tinha uma certa dificuldade e que esses, parece-me que caíram bastante. E o terceiro que é aquele grupo de alunos que não têm interesse mesmo, por conteúdo geralmente, é quase nenhum, daria uma outra questão porque eles não se interessam. Esses são aqueles que geralmente vão dormir, não é?! que às vezes a gente acaba a reunião e eles continuam lá porque ligou o computador e saiu e ninguém sabe pra onde. Então é esse terceiro grupo de alunos. Agora

assim, ao meu ver pra esse grupo que já estava embalado, ritmado com o ensino e tal com esse sistema de ensino específico de escola particular, esses aí, eu ao meu ver, não tiveram muita dificuldade (Informação verbal).

Sabe-se que as tecnologias, durante o período de aulas remotas, foram um suporte essencial para mediar as aulas. Porém, o Professor 1, ao fazer as comparações, ressaltou que os estudantes encaixados no primeiro perfil, independente do ambiente, não mudaram seu comportamento, enquanto os que se encontram no terceiro perfil, intensificaram o desinteresse, principalmente, durante as aulas remotas levando-os as seguintes afirmações: “geralmente vão dormir” ou “saiu e ninguém sabe pra onde”. Encontrar um equilíbrio nesse parâmetro apresenta uma complexidade no sentido de encontrar soluções que visem à integração e à responsabilidade dos estudantes, principalmente ao deparar-se com a realidade de muitos jovens, que ao concluírem o ensino médio (e quando concluem), tornam-se pessoas acríticas e ignorantes no âmbito social.

Por outro lado, analisando-se esse critério adotado pelo professor 1, Luckesi (2012, p.36) afirma o seguinte: “a explicação, parece-nos, encontra-se no fato de que o professor traduz um modelo social, traduzido no modelo pedagógico, que reproduz a distribuição social das pessoas: o que são considerados ‘bons’, ‘médios’ e ‘inferiores’[...]”, ou seja, compreende-se que há diferenças individuais como característica do “modelo liberal conservador da sociedade” (LUCKESI, 2012, p.36), levando em consideração aqueles que se dedicam aos nos estudos e aqueles que não fazem o mesmo. Com o ERE, o sistema de avaliar sofreu bastantes mudanças, principalmente quando as aulas foram realizadas nos momentos síncronos e assíncronos.

Diante disso, há quem acredite que a situação fica sob a responsabilidade do professor no sentido de procurar estratégias ou compreender comportamentos, para, assim, alcançar a perspectiva educacional prevista pela Constituição. Será mesmo? Em discordância com o autor, na sala de aula – seja virtual ou presencial – tem-se uma diversidade de pessoas e culturas, cada uma com seus objetivos (quando tem). Portanto, não depende apenas do professor a transformação do contexto educacional, tendo em vista que muitas vezes, o apoio deveria vir do ambiente familiar e isso em algumas ocasiões não existe.

Especificamente no ERE, os locais de ensino e estudo foram transportados para os ambientes residenciais, tirando, assim, a privacidade tanto de docentes quanto de estudantes, dos docentes principalmente, pois tinham obrigação de ficar com as câmeras ligadas, ação

essa opcional para os estudantes. Dessa forma, quando estão com as câmeras desligadas ou não participam no *chat*, deduz-se que não possuem interesse por determinada disciplina ou pelos estudos, geralmente. Já os que têm um comportamento oposto, de alguma forma, estão se dedicando, em busca de conhecimentos. É necessário fazer as respectivas comparações.

Mediante a questão abordada, o Professor 7 tem uma opinião parecida com a do Professor 1, ao afirmar:

eu tenho observado um cenário muito dualista. [...] a gente tem alunos que se destacam muito porque conseguiram se adaptar rapidamente ao processo, porque viram no formato uma oportunidade de aprender algo de uma forma diferente, o acesso à internet facilita também bastante, né? Mas também a gente tem o outro lado, a grande maioria de alunos que ficam à margem, né? Então se limitam a receber informações. A gente manda o roteiro, ele recebe o roteiro, às vezes respondem as atividades, mas no [áudio incompreensível] de interação pra que a gente faça uma avaliação qualitativa do desempenho do aluno fica muito vago. A gente está formando dois tipos de alunos aquele aluno que vai se destacar seja na escola, seja quando entrar numa universidade, seja no mercado de trabalho, e é aquele que está conseguindo enfrentar esse cenário de pandemia, né? De estudar dessa forma, de ter autonomia, de buscar informação. E tem aquele aluno que está à margem ou porque escolheu que não quer participar do processo ou porque está sendo forçado porque não tem condição necessária. Então a gente tem esse distanciamento do ensino aprendido (Informação verbal).

Correlacionando a fala do professor 7 com o que afirma Luckesi (2012, p.29): “cada indivíduo (esta é outra categoria fundamental do pensamento liberal) pode e deve, com o seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar sua auto-realização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens”. No Brasil, rege-se uma pedagogia dominante no modelo social liberal conservador, garantindo à sociedade direitos de igualdade e liberdade, normalizados na Constituição Federal.

No entanto, considerando esses direitos, determinados pela Constituição com o período de aulas remotas, nitidamente, as circunstâncias ocorreram de formas adversas, contrariando o previsto. Dessa forma, o acompanhamento das práticas avaliativas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, na educação pública estadual, por meio dos recursos digitais, acarretou um discernimento que compreende no relato do Professor 7. Diferentemente do professor 1, cujos estudantes tinham recursos para assistirem às aulas, a vivência deparada pelo professor 7 foi divergente. Portanto, a “autorrealização” necessita do auxílio e apoio governamental, para contribuir no processo avaliativo, não só no ambiente de

aulas remotas, como também no modelo de ensino presencial ao buscar os direitos de igualdade que regidos na Constituição.

Já o Professor 13 relatou os empecilhos que acarretaram uma avaliação precária, considerando, assim, um aproveitamento não tão significativo no contexto do ERE.

é bastante complicado, a gente não tem nenhuma segurança pra avaliação. Eu não vejo forma de fazer uma avaliação segura pra te dizer que esse ensino está dando algum resultado. Porque foge muito da condição do professor conseguir fazer essa avaliação, quando a gente não tem uma plataforma específica para o trabalho, quando o aluno não tem o equipamento pra instalar e pra utilizar da forma como deveria. [...] Então assim, a gente oferece um material até bastante rico, mas não dá pra ter segurança de afirmar que o resultado é positivo. Eu acho positivo no sentido de ter algumas crianças que têm interesse e permanece acompanhando mesmo com todas as dificuldades, e aí eu consigo ver o lado positivo. Porque mesmo com todas essas dificuldades, a gente vê que eles têm interesse em participar e de fazer alguma coisa. As atividades de caderno, inclusive eles fazem e tiram fotos e mostram, mas assim é muito complicado porque não existe o contato, mesmo direto é muito limitado (Informação verbal).

Por meio das atividades, foi possível interagir com estudantes, mesmo não obtendo a certeza de que os mesmos estivessem realizando as tarefas com sua autonomia. O desenvolvimento cognitivo dos estudantes foi acompanhado de uma maneira limitada, tanto pelo retorno na realização das atividades quanto no contato entre o docente e seus estudantes. O elo intermediado pelo uso e manuseio das ferramentas digitais apresentou dificuldades tendo em vista não haver uma plataforma que pudesse ser disponibilizada pela comunidade escolar, como também no quesito dos recursos delimitados dos estudantes para obter um acompanhamento significativo.

Ao apresentarem discussões a respeito da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, todos os professores relataram dificuldades em realizar o procedimento. Entre os motivos apresentados, estão os relacionados, ao interesse dos estudantes, às condições necessárias para participar das aulas e a equipamentos/recursos que poderiam facilitar o processo didático-pedagógico durante o ERE. As semelhanças entre os professores de rede privada e estadual enfatizam os grupos de estudantes como um mecanismo de acompanhamento de avaliação na aprendizagem em que constituem interesses no processo educativo. Além disso, a fala dos professores de rede pública – estadual e municipal – evidencia as dificuldades (além do interesse) referentes ao suporte do apoio de tecnologias

digitais para poderem acompanhar as preleções realizadas de forma contínua, possibilitando realizar correções ou eliminação de dúvidas no decorrer do ERE.

As interatividades durante o ERE

As argumentações que constituem o que vêm sendo construído e apresentado encaminham-se a outro ponto discursivo no que concerne às interatividades. Desse modo, complementa-se a investigação a respeito do que foi vivenciado no âmbito do ERE, com a utilização das TDIC as quais se tornaram o meio eficaz nesse período de isolamento. Ademais, sabe-se que os respectivos recursos possuem ferramentas que podem contribuir no desenvolvimento das intervenções dialógicas durante as aulas síncronas e assíncronas no que tange a uma participação ativa dos estudantes ao decorrer do processo.

A indagação realizada foi a seguinte: “Como você avalia a interatividade durante as aulas síncronas? E nas atividades assíncronas?” A explanação feita pelos professores, contribuirão na asserção de conhecimento mediante a utilização das tecnologias, considerando que as reflexões terão a importância complementar frente ao contexto do Ensino Remoto Emergencial. De acordo com Santos; Ribeiro; Fernandes (2021, p. 25):

Nesse cenário, nunca vivido por pessoas que nasceram após a gripe espanhola em 1918 – 1920, o digital em rede, com suas interfaces de comunicação, informação e conteúdo, foi a “salvação” para a permanência ativa da sociedade nas diferentes áreas de atuação, como economia, cultura, saúde, educação, entretenimento e outras. Estar na rede passou a ser rotina de pessoas de todas as idades.

As autoras salientam que a pandemia trouxe modificações cotidianas em todos os setores, com a mediação de tecnologias digitais que devido às suas interfaces, ampliam os meios de comunicação, informação e conteúdo. Esse acontecimento desenvolveu-se mundialmente devido à rápida disseminação do vírus, causador da doença da Covid-19, sendo necessário para contingência do alastramento do vírus, permanecer em isolamento físico. Diante dessa realidade, as escolas aderiram o ERE, tanto no Brasil como no contexto internacional, para, assim, continuarem o ano letivo, e as aulas serem mediadas por meio desses recursos.

Observa-se que as autoras chamaram de “salvação” em razão de a educação brasileira passar por alguns entraves, devido à desigualdade social que ainda permeia no país, como também, no âmbito educativo, evidenciando a negligência na educação, atingindo diretamente

professores. Enfrentar o novo, requer habilidade, conhecimento, estrutura e outros pontos cruciais para a realização das preleções durante o ERE.

Adaptar-se a essa circunstância provocou um impacto na convivência diária, tanto aos docentes quanto aos estudantes. A ruptura modificou as interações que eram vividas no presencial, passando para o contexto digital. E nesse viés, as interatividades durante as aulas síncronas e assíncronas acarretaram mudanças cotidianas, mediante o processo de ensino e aprendizagem, as práticas docentes e toda representatividade que fora colocada. E considerando esses aspectos, o Professor 7 respondeu o seguinte, no que concerne ao momento síncrono:

é uma lacuna muito grande, o percentual de alunos, síncrona, é muito baixo. Então assim, a gente tem um percentual de 10% ou 20% em alguns casos muito particular, porque no Ensino Médio são características bem distintas se você pegar 1º ano, 2º e 3º parece que são mundos diferentes. Você vai de uma turma de 3ª série onde você tem uma participação síncrona mais efetiva que chega a 20% de participação e é muito bom, pra você dizer, que 20% hoje no ensino remoto de participação síncrona, é um número bom. Apesar de não ser o ideal. Mas a gente tem aí um percentual de 10% de participação em turmas de 2ª séries, 1ª série, são meninos que estão entrando no ensino médio e tiveram aula, por exemplo, um menino da 2ª série ele só teve aula presencial acho que do início do primeiro ano, fez o nono completo presencial. [...] Às vezes o menino não tem acesso, não quer participar, é mais trabalhoso, demanda de uma internet boa, de um aparelho. E outra coisa, quando eles estão em casa ou onde quer que eles estejam, tudo que está em volta da vida deles, naquele momento seria a aula, mas tudo interfere. Então a mãe chama, o pai chama, tem que fazer feira, tem que ir no mercadinho, tem que comprar pão, tem sempre uma coisa (Informação verbal).

Nota-se que a participação dos estudantes varia de acordo com a série. Ao observar o depoimento, compreende-se que os estudantes estão inseridos no contexto do grupo dos nativos digitais, porém isso não facilitou a participação nos momentos síncronos enquanto o Professor 7 realizava suas aulas. Supõe-se que o motivo de não haver presencialidade no ERE, na sua maioria, seja a questão de os equipamentos estarem inviabilizados, impedindo os alunos de assistirem às aulas. Além disso, o impasse que gerava desrespeito ao Professor 7 foram as ausências (desnecessárias) quando os responsáveis solicitavam ao estudante fazer demandas que poderiam ser feitas posteriormente, isto porque, caso o estudante estivesse na escola, esse “compromisso” não seria possível realizar. Desse modo, deixava de haver atenção/participação nas aulas por falta de apoio dos seus familiares.

Já o Professor 1 relatou que sua experiência foi mais quantitativa, considerando o grupo de alunos e também “as atividades, provas, avaliações acho que é isso que se coloca” (Informação verbal). Analisando, assim, a participação dos estudantes, compreende-se como uma “obrigação” para se fazer presente durante o momento síncrono, deixando, muitas vezes, o professor dar aula para o computador.

Por outro lado, o Professor 13 afirmou que, durante o momento síncrono, a interatividade ocorreu de modo não satisfatório durante o ERE: “a minha turma é o 5º ano, então é uma turma que eles próprios já utilizam o celular com uma certa facilidade, mas como eles têm conexão ruim, o sinal cai, aí realmente é bastante limitada a interatividade deles” (Informação verbal). Nesse contexto, o que impediu de tornar uma aula mais participativa foi a conexão com a internet, pois o mesmo complementa: “no aplicativo do *Whatsapp*, eles conseguem ter uma desenvoltura tranquila assim, de tirar fotografia, mesmo que às vezes fica meio que desfocado, o aparelho é ruim, mas está com nitidez” (Informação verbal). Portanto, além da conexão, o aparelho não contribuía suficientemente para a interatividade ocorrer de forma contínua.

Por conseguinte, durante as aulas assíncronas, para alguns professores, as interações não mudaram tanto, como demonstra o Professor 1: “eu tô num dia fora da minha aula, aí chega uma mensagem no *Whatsapp*, e o aluno perguntou: professor até quando é aquele trabalho? Qual é a página pra fazer? Não é coisas, por exemplo, que instiga o professor” (Informação verbal). A reciprocidade continuou sendo quantitativa, quando o assunto se resumia às atividades que foram passadas. Não motivavam o Professor 1 questões referentes aos conteúdos ou algo relacionado à disciplina ou aula, em que pudesse haver um entrosamento maior. Complementou, dizendo: “às vezes era meia noite, uma hora da manhã, sábado, domingo, vinham me perguntar, eu geralmente não respondia” (Informação verbal). Desse modo, analisa-se que o incomodo, durante o momento assíncrono, por meio do contato pessoal, tirou a liberdade do Professor 1 em horários de lazer, mesmo não visualizando no momento que a mensagem chegava. Percebe-se que o desconforto não aconteceu só nos momentos síncronos, mas os assíncronos permitiram que a inconveniência persistisse, provocando, assim, um aborrecimento. E a instituição, percebe-se, assumiu posicionamento algum a respeito.

A situação ocorreu de maneira diferente na escola pública estadual, conforme relatado pelo Professor 7:

[...] No momento assíncrono. Alguns alunos, muito pouco, buscam os professores via *Whatsapp*. A gente deixou o canal aberto lá na escola, a gente orienta os alunos, a nos procurar pra tirar dúvida no *Whatsapp*. Gera um certo trabalho, porque a gente tem o nosso horário de trabalho e orienta o aluno. Então eu te digo: ó, se quiser tirar dúvida pode falar comigo no privado, pode mandar referente a atividade, aí todos os alunos sabem disso, mas às vezes o aluno só tem tempo 10 horas, 11 horas da noite ou quando ele quer. Então ele vai mandar pergunta. E eu não respondo, só vou responder no meu momento devido. Mas querendo ou não, é o canal (Informação verbal).

O canal criado possibilitou que as dúvidas pudessem ser sanadas pelo próprio sistema aberto na escola, disponibilizando aos estudantes acessarem, seguindo as orientações e perguntar, se fosse necessário. Porém o Professor 7 relatou as inconveniências dos horários na usados pelos estudantes para esclarecer dúvidas. A diferença entre os professores 1 e 7 estabelece-se no quesito do contato pessoal (que na rede pública não foi disponibilizado), mas a conduta inconveniente foi, praticamente, a mesma, tanto no horário quanto nas interações que foram realizadas. De acordo com Santos (2020), “ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada. Aqui temos o que atualmente em tempos de pandemia da covid-19 chamamos de “ensino remoto”.

O Professor 13, da rede municipal de ensino, não apontou a inconveniência, mas relatou que as formas síncronas e assíncronas não foram vantajosas, conforme é apresentado:

Então assim, se na forma síncrona já é difícil, na assíncrona mais ainda porque são poucos os alunos que têm coragem de formular pergunta, e dizer o que foi que ele não conseguiu fazer. É mais o professor que tem que ficar atento aos resultados, pra conseguir buscar, perguntar ao aluno e informar: olhe, você errou aqui, você pode fazer assim, você pode seguir tal caminho (Informação verbal).

Desse modo, considerando a percepção do Professor 13, compreende-se que a intervenção dos estudantes quase não ocorreu, o que dificultou a interação com o professor. A aproximação culminante que conseguiu fazer, foi por meio da avaliação, quando pontuou onde houve o erro, instruindo-os a fazer a correção. A interatividade assíncrona, segundo o Professor 13, não está relacionada à inconveniência, mas o incômodo refere-se ao “silêncio” mediante as dúvidas que precisariam ser sanadas. Necessitou de uma prática pedagógica, procurando, assim, incentivar os estudantes, com o intuito de manter um elo significativo.

Com base no foi relatado pelos respectivos docentes, percebe-se que não foi possível trabalhar a interatividade como é discutida e pesquisada por Silva (2002; 2022) Santos (2015;

2020), entre outros, os quais defendem que o meio de comunicação vivenciado na cibercultura propõe um trabalho colaborativo, na tentativa de potencializar o diálogo, construindo, assim, a hipertextualidade provocada pelos meios de acesso.

O ERE não correspondeu às expectativas referentes a interatividade em momentos síncronos e assíncronos, mediante o processo de ensino e aprendizagem significativo. Professores e estudantes não “conheceram” como poderia ser profícua a oportunidade em desenvolver a prática da interatividade, a qual possibilita a interação entre professores-estudantes e estudantes-estudantes, diante da comunicação que pode ser evidenciada por meio das TDIC, que abre espaço para um trabalho interativo e colaborativo, como defende a educação *on-line*, trazendo, assim, a bidirecionalidade no contexto de aulas remotas.

Considerando a realidade de estudantes que tinham interesse ou não, as dificuldades de conexão e aparelhos de baixa qualidade, é preciso refletir no desrespeito que houve com os respectivos profissionais, deixando-os desmotivados e procurando, assim, seguir o método avaliativo. Assim sendo, não houve interatividade, por mais que o professor elaborasse metodologias, que pudessem trazer os estudantes para o âmbito remoto, sempre havendo empecilhos que impediram o desenvolvimento do processo enquanto perdurou o ERE.

5.2.3 – As implicações do ERE

Baseando-se nos dados analisados anteriormente, é necessário atentar-se e refletir acerca do conjunto de experiências proporcionados pelo ERE, mediante a prática dos professores da Educação Básica de Maceió. As preleções, ministradas com o apoio do uso e manuseio de TDIC, modificaram a rotina de docentes e estudantes, para dar continuidade ao ano letivo. A vivência trouxe conhecimentos cruciais mediante a situação caótica historicamente passada, principalmente na área da educação e vida docente.

As entrevistas desenvolveram-se na contextualização vivenciada durante o ERE, corroborando, assim, a reflexão da prática docente, em instituições públicas e privada. Desse modo, na respectiva categoria haverá discussão a respeito de: **experiências no ERE; continuidade do ERE; desafios e implicações durante as aulas remotas.**

Experiências no ERE

Na respectiva categoria, apresentam-se as narrativas dos professores acerca de contribuições e opiniões mediante as suas experiências vivenciadas com o ERE. Desse modo,

ao continuar as entrevistas, os professores concederam relatos de suas experiências no contexto do ERE. O Professor 13 argumentou o seguinte:

eu percebo que assim, eu, por ter uma certa facilidade com o uso da tecnologia, do computador, não tive tanta dificuldade pra organizar, planejar e desenvolver o meu trabalho. Por outro lado, tem toda uma estrutura de equipamento que, por exemplo o meu está uma sucata, primeiro eu tive que formatar, tive problema com a própria máquina do equipamento e aí, tem muita questão da parte do equipamento mesmo. Questão de sinal, de internet e tudo isso. Eu tenho facilidade com o uso. Mas por outro lado também da sobrecarga do trabalho, por exemplo eu tenho 25 horas com uma turma e mais 25 horas com coordenação pedagógica (Informação verbal).

Observa-se que o Professor 13 realçou a facilidade em manusear as tecnologias e, no decorrer de sua prática didático-pedagógica, não teve dificuldades. Porém, utilizou os próprios equipamentos para lecionar suas aulas, como também arcou com a manutenção deles. Outro ponto mencionado, além da conexão, foi a questão de obter um trabalho intensivo duplicado, como professor e coordenador pedagógico. Percebe-se, por meio desse quesito, que o Professor 13 não obteve apoio administrativo do governo municipal e isso reflete em um trabalho árduo durante o período de aulas remotas. Ao continuar sua fala, retrucou:

eu tenho que fazer a parte do uso da tecnologia, tanto de pesquisa com vídeo correto, quanto a gravação de tela que às vezes que você precisa gravar 10, 20 vezes. Eu lembro que a primeira gravação que fiz, eu gravei 25 vezes, pra conseguir um vídeo que não fosse tão longo, a ponto dos alunos não quererem assistir. [...] É bastante complicado o trabalho do professor [...] A gente está tendo que dar aula que cubra uma carga horária real de 20 horas semanais com o aluno, e de contrapartida não tem nenhum recurso, nada que venha colaborar com nosso trabalho assim. Nada que tenha sido ofertada pela rede pra colaborar com nosso trabalho. Por exemplo, o equipamento é meu, a internet é minha, as ideias são minhas, o trabalho de pesquisa é meu, não tem nenhum profissional que seja responsável por esse tipo de ajuda (Informação verbal).

Nota-se que o Professor 13 relatou detalhadamente o quão cansativo e exaustivo foi realizar preleções por meio do ERE. Além da “exigência” de os equipamentos estarem em condições devidas de uso e conexão de internet, o Professor 13 acrescentou a sua frustração relacionada ao número de vezes que foram necessárias para fazer a gravação de aulas, constatando-se cerca de 10 (dez) a 25 (vinte e cinco) vezes cotidianamente, sem instrução e apoio algum que pudessem vir a auxiliar no trabalho do professor.

Os professores também citaram a experiência válida nesse período, como recursos que podem se tornar amplamente utilizados ao decorrer do planejamento. Porém, tem a relação desfavorável no que concerne à interação, principalmente. Eis o relato dos professores 1 e 7 relataram:

[...] é uma experiência, que apesar dos problemas, a gente enfrenta, ela é produtiva porque eu aprendi muita coisa, e tô aprendendo ainda. De como falar para um computador, por exemplo, de dar aula pra um computador, às vezes, não tendo resposta alguma da turma. E de criar, buscar alternativas pra isso, pra essa condição (Professor 1). Nunca imaginei de aprender de uma forma tão imediata, tantas habilidades, tantos métodos, tantas ferramentas. Então assim, tem o lado bom da experiência. Ajudou nesse sentido, de ver a possibilidade de usar recursos tecnológicos, em relação também a ambientes virtuais, informações na internet, de maneira mais próxima da gente (Professor 7) (Informações verbais).

O ERE, a partir da vivência e relato dos professores, possibilitou que os respectivos profissionais recorressem aos materiais e pesquisas ao serem realizadas suas preleções. Nesse contexto, a forma abrupta aplicada para adaptar-se ao ERE realça o “descuido” com os professores da Educação Básica, tanto na rede pública quanto na privada. Atentar-se não apenas em conhecer/aprender a manusear as tecnologias, embora seja pertinente na atual conjuntura o constante aperfeiçoamento das suas práticas metodológicas, mas também a maneira através do qual os professores e seus trabalhos foram vistos, traz a percepção de desrespeito, vindo de estudantes, família e governantes.

Continuidade do Ensino Remoto Emergencial

A percepção dos professores mediante a continuidade do ERE é resposta para seguinte indagação: Qual a sua opinião a respeito da continuidade do ensino remoto? Na percepção do Professor 1, o ERE pode vir como complemento das aulas:

a minha opinião é que ele pode existir, mas não como um substituto do ensino presencial, e sim como um complemento, por exemplo, uma aula extra ou aulas extras, quer dizer são importantes, resolução de atividades, reforço. O ensino remoto não consegue de fato tirar o que a gente constrói no presencial. E é claro, que não é somente pelo afeto, falando algo que faz parte ontológico, como se diz, ontológico, por exemplo é aquilo faz parte do humano (Informação verbal).

Sua percepção baseia-se na construção humana, no aspecto ontológico, que se constitui na formação realizada no contexto social, mediante as relações sociais. As tecnologias podem facilitar, potencializar, modernizar, mas não conseguirão substituir o que é

desenvolvido momentaneamente no âmbito social em que a sociedade está inserida. Segundo Saviani e Duarte (2010, p. 429), no tocante às contribuições acerca da relação ontológica, “para o indivíduo, torna-se uma necessidade relacionar-se com o outro indivíduo pelo que nele há de humano.” A convivência pode criar vínculos, os quais não tem a mesma intensidade no ambiente virtual.

Em relação à continuidade do ERE, a concepção do Professor 7 da rede pública estadual não difere da opinião do Professor 1 da rede privada. Eis sua opinião:

eu acho que o ensino 100% remoto, do jeito que está agora, por medidas sanitárias, ela é necessária. Em caso de não haver pandemia, realmente não existe essa necessidade de manter o ensino 100% remoto. Até porque é uma perda muito grande na questão do convívio social (Informação verbal).

Não restam dúvidas de que o ERE foi necessário para suprir a situação de calamidade pública - nada impede disso acontecer novamente - sustentado pelo isolamento físico, o apoio das tecnologias, o qual modificou o contexto convivido, trazendo resultados, tanto nos aspectos positivos quanto negativos. Enquanto o Professor 1 realçou que o ERE pode ser trabalhado de forma complementar, o Professor 7 argumentou que o ERE pode ser aplicado em situações emergenciais para serem lecionadas as aulas.

Além disso, na concepção dos professores 1 e 7, o ERE não é capaz de proporcionar a construção vivenciada dentro do contexto escolar, a qual é fundamental para o desenvolvimento socioafetivo, fortalecendo, assim, entrosamentos essenciais no processo de ensino e aprendizagem.

Já o Professor 13, da rede pública municipal, apontou o seguinte:

olha, pra crianças de escola pública, sinceramente, eu vejo como um meio de segregar ainda mais e deixar ainda mais à margem da sociedade, de promover ainda mais a evasão, uma dificuldade e o analfabetismo. Porque sem a iniciativa de oferta de equipamentos, do sinal de internet pra que esse ensino aconteça minimamente da forma como deveria, eu não vejo com bons olhos não (Informação verbal).

O depoimento do Professor 13 corresponde à dificuldade da aplicação do ERE no âmbito da educação pública. Enquanto perdurou o distanciamento físico, a suspensão das aulas presenciais, ausência de recurso adequado para o acompanhamento das aulas remotas, o ERE tornou-se inviável para os respectivos estudantes, refletindo, assim, no índice maior de evasão escolar. A educação, no contexto nacional, era uma realidade complexa para ser

solucionada no que concerne às melhorias, principalmente no acesso aos recursos tecnológicos digitais e internet, situação que intensificou com a pandemia. Reflete-se que a continuidade do ERE, no ponto de vista do professor, para acontecer, fazem-se necessários investimentos que viabilizem a melhor maneira em que possa prevalecer o processo de ensino e aprendizagem através desse meio.

Ainda, assim, o Professor 13 complementa:

A gente teve a experiência da rádio ano passado, que sinceramente, não rendeu. Não rendeu o mínimo do esperado, o pessoal teve muito trabalho pra gravar, as aulas ficaram realmente muito bonitas, muito organizadas, mas não surtiu o efeito, porque não tinha essa sintonia entre gravação da aula e aula que era dada na escola. O professor planeja a aula e aí vai ver a aula da rádio não era a mesma (Informação verbal).

O projeto intitulado “Projeto Rádio Escola Maceió” desenvolvido via rádio em parceria com as rádios estaduais do local, tinha por objetivo, atender os estudantes da rede municipal de ensino de Maceió, possibilitando-lhes o acompanhamento das aulas por meio desses recursos. Entretanto, segundo o Professor 13, o respectivo projeto não foi tão significativo, pois não houve uma comunicação com os professores das turmas em relação aos conteúdos que foram programados e apresentados via rádio. É possível considerar que a intervenção foi significativamente pensada a respeito de atender à demanda de estudantes que não podiam acompanhar as aulas virtuais, porém não havia correspondência entre o que foi elaborado por professores das instituições. Dessa forma, compreende-se que complicou o desenvolvimento no planejamento dos professores, havendo, assim, controvérsias.

Desafios e implicações durante as aulas remotas

Debruçando-se sobre o que vem sendo analisado, mediante as relevantes contribuições a partir dos depoimentos dos professores de rede pública e privada, têm-se as dimensões perante o que foi vivenciado no período do ERE.

Considerando os desafios constantes relativos não só ao uso e manuseio de recursos digitais, mas também diante de todas as explorações aos respectivos profissionais da educação, abrem espaço para uma reflexão no tocante aos desafios e às implicações acerca do ERE.

Primeiramente, serão observados os desafios por meio do relato de cada professor. Iniciando-se com o Professor 1:

Bom o desafio é ter o *feedback*. Esse retorno dos alunos, saber como é que a pessoa tá, as vezes a gente não tem. O desafio de tentar criar alternativas pra isso que é sempre muito complicado, porque assim, até as pessoas dizem ‘mas professores precisam criar alternativas’ tá, mas a gente precisa criar alternativas e dar conta do conteúdo e às vezes não é possível. Porque o conteúdo é muito extenso, o conteúdo de história mesmo a gente começa a falar de fontes históricas, pré-história, e tem que terminar em 2021. Sabe?! Como é que a gente vai dar conta de tudo isso, às vezes com duas horas semanais de aula, tendo interrupções, tendo provas, tendo feriado, outras atividades e aí a gente não consegue dar conta disso tudo (Informação verbal).

Compreende-se que o Professor 1, apresentou dois desafios, os quais constituem no retorno dos estudantes (*feedback*) e no tempo para poder passar o conteúdo. Analisando sua fala, obtêm-se desafios relativamente complexos perante o que foi vivenciado e exigido, como já foi comentado, a respeito de vínculos socioafetivos. O trabalho do professor é o resultado do quanto passou por dificuldades no planejamento de suas aulas e no desenvolvimento do seu ofício com qualidade, além de interrupções e de toda organização conjunta executada ao decorrer do ano letivo.

O Professor 7 também apresenta dois desafios com percepções diferentes:

primeiro desafio, acesso de internet por parte dos alunos. A parte de ferramentas que o aluno precisa ter, internet e aparelhos, seja celular, notebook, tablet ou computador. Esse é o primeiro grande desafio que eu enfrento. Segundo desafio, é o estímulo ao aluno. O aluno quando está longe da escola, ele se sente como se não tivesse fazendo parte do processo, é como se fosse algo facultativo. Então é uma dificuldade, porque o professor ele tem que estar o tempo todo sendo um tipo de psicólogo ou de assistente social. De estar alertando o aluno, de estar guiando, orientando. Mesmo no tempo remoto porque que é importante, tem que estar nessa conversa (Informação verbal).

Além dos desafios enfrentados que vêm sendo debatidos ao decorrer da pesquisa, como falta de acesso aos recursos e internet, o Professor 7 enfatizou acerca dos papéis do professor exigindo-lhe esforço diário, independentemente de ser no ensino presencial ou enquanto durou o ERE. Ele salientou o que exige a profissão docente – principalmente da Educação Básica - para atender a situações em que perpassem conteúdos, necessitando de estímulos para manter o foco na importância do ensino e aprendizagem.

O depoimento do Professor 13, a seguir, complementa a fala do Professor 7 e faz uma ressalva acerca de outra solução que a instituição adotou, atividades xerocopiadas, visando atender estudantes que não tinham como acompanhar as aulas virtuais:

Os desafios são todos esses que venho falando, às vezes o equipamento quebra, às vezes não tem sinal de internet, e o principal que é a comunicação com o estudante, a gente não tem o meio de comunicação. Nós tentamos até fazer atividades xerocopiadas, mesmo com algumas pessoas mais corajosas se colocando em risco pra fazer a entrega. Mas também não aconteceu de forma satisfatória, porque os próprios pais dos alunos não foram buscar, acumulou um material e chegou no ponto que disse: não vamos mais ficar perdendo papel porque eles não vêm buscar (Informação verbal).

Diante desse depoimento, observa-se que as atividades não ficaram limitadas aos recursos digitais, tendo também sido disponibilizadas as atividades xerocopiadas, as quais foram desperdiçadas, segundo o Professor 13, devido à irresponsabilidade e à falta de interesse dos pais. O motivo de os estudantes terem condições de acesso diferenciadas refletiu-se nas desigualdades sociais existentes, mesmo na educação pública, como também a falta de apoio, tanto governamental quanto familiar, podendo, assim, prejudicar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Assegurar o ensino e a aprendizagem, mediante os desafios colocados em depoimentos, exige bastante do professor no decorrer do processo educacional. As competências desenvolvidas pelos docentes pela instituição concernem a refletir acerca do que aconteceu perante os trabalhos desenvolvidos. Na questão da interação, carga horária, interesse, limitações e outras condições existentes, no contexto da realidade educacional alagoana.

A respeito das implicações do ERE, o Professor 13 acrescentou:

As implicações é o fracasso escolar, é a principal implicação. E o adoecimento do professor, também. Além do fracasso escolar, do adoecimento do professor, e ainda tem também a saúde pra criança que está a tanto tempo fora. A gente sabe das questões sociais que a gente tem (Informação verbal).

A primeira implicação que o Professor 13 argumentou, refere-se ao fracasso escolar, o qual traz consequências tanto para os professores quanto a estudantes. É válido destacar que o fracasso escolar advém de fatores históricos que persistem na educação brasileira, principalmente relacionados à camada da população pobre. Nesse contexto pandêmico, em 2020, o governo federal vetou o projeto de Lei que buscava direcionar parte dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) para assegurar o acesso de professores e estudantes da educação pública à internet (BLENGINI e RODRIGUES,

2021), utilizando como pretexto o impacto orçamentário. Eis um dos motivos difíceis de trabalhar com o ERE no Brasil.

Diante da calamidade pública, provocada pela pandemia, a população brasileira foi obrigada a conviver com o governo federal, incluindo suas negligências, em diferentes setores, desde a saúde à educação. Tinha-se, como único objetivo, autobeneficiar-se juntamente com seu clã, fazendo uso da estupidez e insensatez.

Outro ponto argumentado é a saúde mental do professor provocada pela sobrecarga de trabalho exaustivo ao ministrar aulas por meio do ERE. A consequência impactou, no ponto de vista do Professor 13, professores e estudantes (principalmente crianças) que necessitam da socialização presente no âmbito institucional. Sobre essa implicação o Professor 7 relatou:

é questão da nossa própria saúde, enquanto professor está realizando esse trabalho em casa. Porque muitas pessoas têm uma visão deturpada, romantizada, do professor dando aula em casa, trabalhando em *Home Office*. Porque a sua casa é o seu ambiente de descanso, é um descanso físico e psicológico. Quando você começa a trabalhar na sua casa, sua casa deixa de ser só isso, e a sua casa não é mais vista como um ambiente de descanso. Então você tem que ter um espaço físico pra trabalho, você tem que ter equipamento, você tem horário, só que a sua casa, a sua residência, ela tem uma rotina familiar. E você juntar sua rotina familiar com a rotina de trabalho no mesmo físico, isso gera conflito. Conflitos familiares, conflitos pessoais, gera estresse, gera estafa (Informação verbal).

Nesse contexto, o professor 7 realçou a visão distorcida referente ao trabalho docente durante o período de aulas remotas, configurando-se a ideia de que fosse obrigação dos respectivos profissionais trabalhar nesse espaço. Além do mais, destaca-se que o lar, ambiente de descanso, passa a ser espaço de estresse cotidiano para, assim, atender à imperatividade comandada pelo governo federal ao dizer “não podemos parar”, referindo-se a economia e setores produtivos, explorando exaustivamente a classe trabalhadora, incluindo professores.

Se no ensino presencial a desvalorização e o desrespeito aos professores da educação básica era uma realidade vivenciada, com o período do ERE, essa vivência intensificou-se. Além da sobrecarga e do desdobramento do trabalho, o uso e manuseio de tecnologias digitais e outras demandas acarretara no adoecimento psicológico e físico do professor, trazendo transtorno para o seu lado emocional.

A exaustão foi nitidamente percebida não só na fala, como também em suas expressões faciais a respeito da sobrecarga do trabalho. E complementou:

Mais cansativo. Sem falar que a gente começou nessa questão emergencial de ensino remoto, mas a gente não teve apoio nenhum no quesito de se aparatar dessas ferramentas. A gente é funcionário do estado, mas o estado não perguntou se a gente tinha internet, se a gente tinha celular, não perguntou se a gente tinha notebook, não perguntou, e se a gente queria dar aula assim. Então cada um se vire. A verdade foi essa (Professor 7) (Informação verbal).

A fala do professor 7 da rede pública estadual reafirma a negligência e o descaso do governo com a profissão docente, tanto no apoio tecnológico para serem desenvolvidas as preleções quanto na conveniência dos professores, se estariam de acordo com a decisão de as aulas serem realizadas por meio do ERE. O apoio não existiu. O questionamento não foi feito. O trabalho docente foi realizado de maneira eremítica e com seus recursos.

O professor da rede particular de ensino, Professor 1, relatou concepções similares aos professores anteriores, afirmando, em tese, que o ERE trouxe implicações quanto: “a falta do interesse, o crescimento do desinteresse. Ao meu ver essa é um dos principais problemas. E o problema da saúde mental também do professor. A escola ao meu ver, em geral, ela tem muita preocupação produtivista” (Informação verbal). Desse modo, compreende-se que o desinteresse pode provocar diversas implicações na vida do professor, incluindo a desmotivação profissional, impactando, assim, na questão afetiva, emocional e em outros entrelaçamentos encadeados na educação e prática docente. Outro ponto, é a questão da saúde mental do professor cujo trabalho por meio do ERE - como já mencionado por professores da rede pública – pode trazer-lhe abatimento psicológico e impacto em sua vida cotidiana.

Além dessas implicações, o Professor 1 declarou seu ponto de vista crítico, relacionando o interesse de instituições – principalmente as de rede privada - a lucros a serem obtidos por meio dessas situações, trazendo as tecnologias digitais como meios atrativos e procurando oferecer uma visibilidade maior para as instituições, realçando a modernização que contempla o espaço escolar. De acordo com Blengini e Rodrigues (2021, p. 94), “A pandemia foi vista como uma grande oportunidade de negócio pelos grupos empresariais ligados à educação, que há algum tempo almejavam ingressar no mercado da educação básica”. Obviamente que, no âmbito educativo, as mudanças sempre foram essenciais ao tentar se adaptar às metamorfoses contemporâneas. Entretanto, é necessário reconhecer o papel do professor perante essas transformações – principalmente durante o ERE que impactou seu contexto social e sua subjetividade – advindas da cultura digital, buscando,

assim, corresponder às demandas exigidas, trazendo-lhe ao mesmo tempo, consequências na sua prática docente.

É válido considerar que o Brasil foi um dos últimos países a sofrer com os primeiros casos de pessoas infectadas pelo vírus Sars-Cov-2 e, posteriormente, decretou-se a pandemia fazendo-se necessário o isolamento físico. Supõe-se que a tragédia poderia ser menor, se a prevenção e a organização, em diversos setores incluindo a educação, fossem feitas antecipadamente e, assim, ser exemplo internacional nas medidas de prevenção, combate e planejamento. Mas tinha-se um governo federal que não se preocupou com a gravidade da doença, tampouco com os trabalhadores da educação e estudantes; pelo contrário, obtinha-se o argumento imperativo e campanha com o lema “O Brasil não pode parar”. Em meio a essa turbulência caótica, na educação, os professores – especificamente os da educação básica – tiveram sua jornada de trabalho dobrada, com experiências inesquecíveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios no âmbito da educação, permitindo que se fizesse uma análise crítica da atual conjuntura na educação brasileira. A presente investigação buscou compreender o processo vivenciado por professores da Educação Básica de Maceió, que lecionaram por meio do ERE, aprofundando a relação entre teorias e legislações que visem contemplar as tecnologias na educação, confrontando, assim, com os dados empíricos.

A pesquisa procurou fazer uma análise a respeito da atuação do professor frente ao ERE ao serem ministradas suas aulas apoiadas em TDIC, trazendo-se o reflexo da formação docente ao integrar e manusear as tecnologias como processo de ensino e aprendizagem. É válido considerar que o ERE foi utilizado entre os anos de 2020-2021, período crítico da pandemia. Atualmente, o ERE parece estar esquecido, mas, para muitos professores, essa prática vivenciada é indelével pois deixou consequências subjetivas.

É essencial que o professor obtenha mais conhecimentos em uma formação continuada, para assim saber desenvolver na prática um contexto mediado pelas TDIC, procurando, assim, com uma visão transformadora, fazer a conciliação entre o seu conhecimento pedagógico e sua experiência, buscando estimular ambientes de aprendizagem e metodologias pedagógicas, com o uso das TDIC. Pode-se levar em consideração que estamos nos adaptando a novas realidades sociais, desafiadoras, por meio de um novo modelo de ensino, assim como a novos recursos a serem utilizados, durante as aulas e comunicação com os estudantes, os quais integram o planejamento do professor de ensino. As mudanças históricas relacionadas à formação do docente e suas práticas pedagógicas vêm ocorrendo durante anos, razão pela qual “efetivamente a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas” (SAVIANI, 2007, p.100).

Atendendo aos objetivos específicos, foram contempladas as legislações referentes à integração do uso de TDIC na sala de aula e à prática do professor no sentido de manusear esses meios, perante a cultura digital, que está intrinsecamente relacionada à nossa sociedade. Para isso, fizessem necessários apoios governamentais que contemplem esses meios e alcancem todos da comunidade escolar, principalmente, estudantes e professores da Educação Básica. As legislações que regiam antes do período pandêmico ilustram algo desproporcional à realidade da educação brasileira, principalmente da rede pública de ensino e educação básica. No período remoto, as medidas provisórias não contemplavam a qualificação docente, indispensável para a realização das preleções por meio do ERE.

Com a suspensão das aulas presenciais, para conter o alastramento do novo coronavírus, instituições educativas do Brasil e de outros países, adotaram o ERE como forma de continuar as aulas previstas no calendário do ano letivo de 2020. Mediante esse contexto, houve equívocos a respeito das aulas transpostas para o ambiente virtual. A partir dessa ambiguidade, o estudo debruçou-se a enfatizar conceitos, semelhanças e diferenças entre EaD, Educação *On-line* e Ensino Remoto Emergencial, considerando suas especificidades, na perspectiva de utilizar o apoio das TDIC, correspondendo, assim, a um dos objetivos da pesquisa.

O estudo buscou investigar os desafios e implicações do ERE na profissão docente da rede de educação básica de Maceió, sendo professores da educação pública e privada. O caminho construído definiu os seguintes objetivos específicos: identificar nos documentos a relação das tecnologias no âmbito da educação; demonstrar a diferenciação entre EaD, educação *on-line* e Ensino Remoto Emergencial; relatar as metodologias aplicadas por docentes por meio do Ensino Remoto Emergencial; refletir sobre a relação entre professor e estudante, levando em consideração a processualidade da interação; acentuar os desafios e as implicações para o trabalho docente na utilização de recursos didáticos durante o ensino remoto.

A primeira etapa da investigação constituiu-se na revisão de literatura com o intuito de mapear pesquisas referentes ao estudo. Os dados levantados acerca do ERE durante a pandemia da Covid-19 trouxeram sapiências mediante a realidade da educação brasileira na utilização de tecnologias digitais, como apoio no processo de ensino e aprendizagem enquanto o isolamento físico foi necessário.

A etapa seguinte relaciona-se à coleta e à análise dos dados, havendo um direcionamento relativo à quantidade de participantes, gêneros e formação. Na continuidade foram desenvolvidas entrevistas com 18 (dezoito) professores de instituições públicas e privadas de Maceió, com análises preliminares frente aos aspectos apresentados no roteiro da entrevista. Partiu-se da compreensão a respeito da formação e uso das tecnologias como instrumentos que auxiliavam no processo de ensino e aprendizagem antes da pandemia, utilizadas em sala de aula, considerando pontos de vista que pudessem caracterizar a relação que os respectivos docentes tinham a respeito do aparato tecnológico, frente às legislações elencadas durante sua formação e o quanto o ERE foi significativo para sua prática docente.

A pesquisa apontou três categorias que caracterizam e relacionam a prática docente e a mediação realizada por meio de tecnologias digitais, durante o Ensino Remoto Emergencial:

a) Formação e concepção sobre tecnologias na educação; b) Recursos no período de aulas remotas; c) As implicações do ERE.

Em relação à **Formação e concepção sobre tecnologias na educação**, observou-se que os professores da educação pública relativamente possuíam conhecimento, adquirido durante sua formação ou através da própria instituição que teve o cuidado de procurar trazer uma qualificação que vise o conhecimento dos docentes, mas, ainda assim, os respectivos profissionais procuram sempre se atualizar mediante o que está em pauta. Por outro lado, o professor da rede particular de ensino não adquiriu formação alguma na instituição, porém, com sua autonomia, estudou os documentos que regem a educação, inclusive contemplando as tecnologias.

Outro ponto relevante apresentado pelos professores demonstra que as tecnologias são fatores essenciais a serem trabalhadas no âmbito educativo, principalmente no período da pandemia da Covid-19, realçando-se o quanto esses recursos são convenientes devido à potencialidade que pode ser proporcionada por esses recursos. Porém, há os fatores negativos, principalmente na rede pública, relacionados aos entraves que cercam o âmbito educativo, diferentemente do que ocorre nas instituições privadas, principalmente de médio e grande porte. Nesse sentido, a concepção dos participantes, a respeito das tecnologias e mídias digitais, constituiu-se a partir das experiências vivenciadas no período do ERE.

Os ofícios e conhecimentos dos professores a respeito das TDIC refletem a atual conjuntura perante o processo de ensino e aprendizagem mediado por esses recursos. A qualificação profissional e o apoio, sejam governamentais ou institucionais, são essenciais para que haja a contemplação e integração das tecnologias em que possam ser desenvolvidas as preleções que tragam contribuições significativas. As soluções que contemplam os professores da educação básica mediante essa discussão, estão em desenvolvimento na tentativa de amenizar as desigualdades entre instituição pública e privada, tanto para professores quanto para estudantes.

Atrelada à categoria anterior, a categoria **Recursos no período de aulas remotas** procurou identificar a metodologia adotada por docentes no ERE. As respostas demonstraram quanto os respectivos profissionais foram em busca de criatividade na elaboração do seu planejamento, mediante a utilização dos recursos digitais, principalmente os professores da

rede pública que usufruíram do aplicativo *Whatsapp*, para, assim, manter contato com os estudantes e proporcionar estudos por meio dele. Já o professor da rede particular de ensino manteve o tradicionalismo, mas fazendo ressignificações ao decorrer do processo, visto que tinha que seguir o sistema adotado pela instituição, privando-se, assim, de tentar desenvolver outras formas didático-metodológicas.

O processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido ao decorrer do ERE, ilustra – por meio dos depoimentos de ambos - as dificuldades na avaliação, tanto no momento síncrono (quando foi possível), quanto assíncrono. A insegurança a respeito da realização de atividades pelos próprios estudantes e a sua ausência da participação foram fatores desfavoráveis enquanto perdurou o ERE. As interatividades minimamente aconteceram, ilustrando, assim, um cansaço intensificado do professor ao ter que lecionar para “a tela do computador” ou até mesmo ser incomodado em horários de descanso. A interatividade como supostamente deve ser, não aconteceu, obtendo, assim, um desempenho insuficiente durante o ERE.

A categoria que trata a respeito das **Implicações do ERE** apontou a experiência vivenciada pelos professores, relatando, assim, as contribuições significativas que esse período trouxe, principalmente com o uso e manuseio das TDIC. São unânimes as respostas dos professores ao afirmarem que foi uma experiência essencial à sua prática pedagógica realçando o aprendizado no desenvolvimento de utilização de ferramentas digitais para a realização das aulas, sendo por meio de plataformas educativas ou outras maneiras que puderam ser desenvolvidas compulsoriamente devido à pandemia. Porém, as constatações revelaram que o ERE impactou negativamente a rotina pessoal e profissional, bem como psicologicamente e fisicamente.

O ERE modificou a prática pedagógica dos professores do mundo inteiro, como também a percepção na utilização do uso e manuseio das tecnologias como potencialização didática do processo de ensino e aprendizagem. Porém, os professores, ao tentarem habituar-se a essa “solução” imediata de ensino, tiveram uma mudança drástica em sua vida cotidiana, não apenas na invasão de privacidade, mas em todo o contexto de trabalho, acentuando o desrespeito e desvalorização profissional. Sem serem avisados, consultados e qualificados, houve uma mudança abrupta.

Essa mudança repentina, provocada pelo distanciamento físico, trouxe angústias, estresse diário, exaustão, dentro de seus ambientes familiares. A situação caótica implicou a

invasão de suas particularidades e sobrecarga de trabalho, com as demandas exigidas a serem atendidas, tanto do trabalho quanto de questões pessoais que precisavam ser resolvidas.

Esta pesquisa visa contribuir com os aspectos considerados essenciais para a prática docente mediante a utilização de TDIC e a educação brasileira, mais especificamente em Alagoas, no parâmetro da integração e apoio dos recursos digitais. Compreendendo-se que o ERE emergiu diante da situação da calamidade pública, com a necessidade de haver distanciamento físico, a suspensão de aulas foi a primeira direção tomada na tentativa de conter o alastramento do vírus Sars-Cov-2.

A complexidade perante a situação vivenciada permite refletir sobre o impacto que o professor da Educação Básica vivenciou em seu trabalho. Nota-se que essa exploração utilizada implica dizer que a opressão foi intensificada por meio do sistema educacional. Diante dos depoimentos, a aprendizagem, praticamente, não existiu. O ofício do professor por meio do ERE durou cerca de um/dois anos – a depender da rede de ensino – e parece que nada foi compensado no sentido de rever a qualificação e valorização profissional. É preciso atentar-se às mudanças que contemporaneamente estão surgindo, principalmente com as tecnologias digitais.

O presente estudo possibilitou à pesquisadora conhecer como o ERE trouxe mudanças significativas na prática do professor, como também analisar e correlacionar com a experiência e o desenvolvimento pessoal e profissional perante a utilização das TDIC para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisa visa ampliar investigações futuras que contemplem o papel do professor mediante as mudanças que vêm ocorrendo no contexto pós-pandêmico, no âmbito da educação.

O contexto educacional realizado por meio do ERE, perante os desafios enfrentados, deixou um legado importante na educação e, assim, faz-se necessário repensar propostas e estruturas que possam alavancar uma educação digital, na tentativa de oferecer outros recursos que deem uma visibilidade melhor a respeito das TDIC. Por outro lado, esperava-se que isso viesse a acontecer no período pós-crítico da pandemia, mas, na realidade, a exigência sobre o professor está sendo intensificada.

O que foi vivenciado e experienciado durante esse período é um alerta sobre o fato de a educação não ter parado apesar da situação caótica. Professores da educação infantil ao ensino superior, tanto de instituições públicas quanto privadas, trabalharam remotamente. Há professores que ainda estão com sequelas diante de tudo que foi vivenciado. É imprescindível

que haja uma cautela no que concerne à educação e à profissão docente; é preciso manifestar-se claramente no tocante a responsabilidade, sensibilidade, reconhecimento e apoio à educação, eliminando toda a opressão que o sistema impiedosamente manteve com os professores, principalmente com os da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018. Institui o Programa Escola 10. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Maceió, 26 nov. 2018.
- ALAGOAS. Decreto nº 69.527, de 17 de março de 2020. Institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid-19 (coronavírus), no âmbito da rede pública e privada de ensino no âmbito do estado de Alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 17 de março de 2020.
- ALAGOAS. Portaria SEDUC nº 7.651/2020. Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do regime especial de atividades escolares não presenciais – REANP e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 19 de junho de 2020.
- ALMEIDA, M. E. B. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – Bahia, v. 17, n.45, 2021. p. 52-80. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324/5693>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista científica**. Associação Brasileira de Educação a Distância. vol. 10, 2011. p. 83-92. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em: 25 set. 2019.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, SE. v.8. 2020. p. 348-365.
- AMANTE, L. et al, Novos contextos de aprendizagem e educação online. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 42-3, 2008, p. 99-119. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_42-3_6/700. Acesso em: 28 mar. 2022.
- AMARAL, M. M. do; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.6825. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6825>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- ANDRADE, N. A. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período do ensino remoto? **Revista Educar e Evoluir**, Rio de Janeiro, v.1, n.13, 2021, p. 7-12.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103. 2013.

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ARAÚJO, P. D. A evolução da sociedade e a educação: perfil de alunos, professores e as tecnologias dentro e fora da sala de aula no século XXI. Edição especial: **Pedagogia em tempos de pandemia**. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, (1 sem. 2020). p. 237-253, Jul., 2020.

ARRUDA, A. C. **Relação entre documentos oficiais, realidade e formação docente com as TIC: o professor que temos e o professor que desejamos**. 2018. Monografia (Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n.1, p. 257-275, 2020.

ASSIS, M. P. de. ALMEIDA, M. E. B de. Letramento digital no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação em Questão**, Natal, n. 57, 2020. p. 1-24. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21359/13172>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.47-65.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, n.78. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade UFRGS**, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 1 - 1, 02 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 29 jan. 2022.

BELCHIOR. **Velha roupa colorida**. Rio de Janeiro: Estúdio Phonogram de 16 canais, 1976.

BIANCO, N. R. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009, p. 56 – 64.

BLENGINI, A. P.; RODRIGUES, F. C. A educação básica sob o ensino remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconfiguração do “fracasso escolar”? **ORG & DEMO**. Vol. 22, n. 2, 2021, p. 81-102.

BRASIL. Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº. 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998a. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2015, p. 8-12.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Parecer 05/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, abril de 2020.

BRASIL, Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de maio de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019a.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de março de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 14/2022**. Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Aguardando Homologação.

BRASIL. **Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF, 2023.

BRITO, J. J.; MOURA, J. F. As aulas remotas na pandemia: o *Whatsapp* como ferramenta no ensino em Davinópolis/MA. **Rev. @ambienteeducação**, São Paulo, v. 14, n.2, 2021. p. 400-416.

CECCHETTI, E.; TEDESCO, A. L. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2014816.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CGI.br. **Painel TIC COVID-19**: Pesquisa on-line com usuários de Internet no Brasil. 1ª edição. São Paulo: CGI.br. 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em 06 nov.2022.

CHAVES, E. Ensino a Distância: conceitos básicos. **Revista de Educação PUC/Campinas**, v. 3, n.7, 1999. p. 29-43.

CHIZZOTTI, A. Tempos incertos. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. da G. M. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**: trajetos educativos [livro eletrônico]. São Paulo: EDUC, PUC-SP, 2020, p. 216- 221.

COLL, C.; MONERO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-20.

COSTA, A. E.; NASCIMENTO, A. W. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. Maceió- AL, 2020.

COSTA, M. R.; SANTOS, M. A.; RODRIGUES, E. C. Olhares docente/discentes sobre práticas educativas no ensino remoto. In: LACERDA, T. C.; JUNIOR, R. G. **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba-PR: Bagai, 2021. p. 155 – 166.

COSTAS, J. M. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação - uma entrevista de José Manuel Moran Costas para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 8-10, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/528>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos, qualitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre. Artmed. 2007.

CRUZ JUNIOR, G. Do isolamento da educação à educação no isolamento: lições do e-learning para o ensino remoto emergencial. In: COLARES, M. L. I.; BRITTO, L. P. L. (org.). **Pesquisas em educação na Amazônia**: contextos formativos. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes, 2021. p. 12 – 21.

DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. O ensino remoto emergencial na educação brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e espaços em educação**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>. Acesso em 25 mar. 2022.

DIAS, S. S. Dialógica e interatividade em educação on-line. **Simonsen, Rio de Janeiro**. 2014, p. 19-31. Disponível em: <http://www.simonsen.br/revista-digital/wp-content/uploads/2014/12/1.-REVISTA-n-1.pdf#page=20>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ENDLICH, E. **As tecnologias e mídias digitais nas escolas e a prática do pedagogo: questões teóricas e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FARIAS, I. M.; VIANA, M. A.; COSTA, C. J. Ensino Remoto: relato de experiências da interação em contexto digital. **Revista eletrônica pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 34, p. 564–581, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1249>. Acesso em: 14 jul. 2022.

FERREIRA F.J.; COSTA, C. J.; PIMENTEL, F. S. A autoria discente na cultura digital. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Universidade Federal do Piauí. v. 24, p. 491, 2019. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/9343/pdf>. Acesso em 18 out. 2020.

FERREIRA, M. S.; NOGUEIRA, E. B.; MONTEIRO, K. B. O ensino remoto: percepções de professores e famílias de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA. In: LACERDA, T. E.; JUNIOR, R. G. (org.). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Bagai, 2021, p. 51-63.

FRANCISCO, D. *et al.* O que pensam os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas sobre tecnologias e educação? In: PESCE, L. (org.). **Educação e linguagens hipermidiáticas da cibercultura: desafios à formação inicial do/a pedagogo/a**. Uberlândia - MG: Navegando, 2019, p. 85-106.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra 2017.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, 2005, p. 595-608.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Professores (RIFP)**. Itapetinga, v.1, n.2, 2016. p. 161 – 171. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. 2019.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**. São Paulo, 2020. p. 29-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GOMES, F. G. R.; BASTOS, F. G. G.; LIMA, J. C. Mapas mentais para o processo de aprendizagem: uma proposta de intervenção. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 7, n.2, 2021, p. 23-40.

HARASIM, L. Educação online e as implicações da inteligência artificial. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, 2015. p. 25-39.

HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, 2021, p.1-18.

JASKIW, E. F. B.; LOPES, C. V. G. A pandemia, as TDIC e ensino remoto na educação básica: desafio para as mulheres que são mães e professoras. **Educação, comunicação e tecnologia**. Belo Horizonte, v. 2, nº 2, 2021, p. 231 – 250. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5033/3270>. Acesso em: 12 fev. 2022.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a distância ou atividade remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n.7, 2020, p. 1-29.

JUNQUEIRA, E. S. A EAD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

KENSKY, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Prática Pedagógica. Campinas. Papyrus. 2003.

LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v.30, n.1, p. 175-196. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v30n01/v30n01a10.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

LEMOS, A. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre, Sulina. 2002.

LEMOS, A. **O que é cibercultura?**. 2013. Disponível em: <https://profwagner.wordpress.com/2013/09/05/o-que-e-cibercultura/>. Acesso em 22 mai. 2022.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor? Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª ed. Cortez. São Paulo. 2011.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ALMEIDA, R. D. de. Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. **Roteiro**, v.47, p. e30221, 2022. DOI: 10.18593/r. v47.30221. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/30221/17546>. Acesso em: 29 jul. 2022.

LIMA, D. J.; ALMEIDA, D. V.; MERCADO; L. P. L. Ação tutorial na formação docente para o ensino emergencial *on-line*: a experiência do curso *moodle* básico do PROFORD/UFAL. In: NASCIMENTO, E. M. (org.). **UFAL Conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: Edufal, 2021. E-book. cap. 15, p. 147 – 154.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. R. *et al.* Educação a Distância: uma oportunidade para a democratização do ensino. In: GONÇALVES, M. C. S.; JESUS, B. G. **Educação contemporânea – volume 06 – formação docente, tecnologia**. Belo Horizonte-Minas Gerais: Poisson, 2020, p.84-88.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 34, 2021, p. 262 – 280.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Maceió para Educação Fundamental**. Maceió, Editora Viva, 2020.

MACEIÓ. Decreto nº 8.846 de 16 de março de 2020. Disciplina medidas temporárias de combate e prevenção à pandemia do coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Maceió**, 20 de março de 2020. Disponível em: <http://www.procuradoria.al.gov.br/legislacao/boletim-informativo/legislacao-municipal/DECRETO%208846.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MACEIÓ, Portaria SEMED Nº 12 DE 02/02/2021. Institui, em caráter excepcional, a organização e o funcionamento da oferta do ensino fundamental e suas modalidades, reunindo em um Ciclo Emergencial Continuum Curricular, dois anos letivos consecutivos para cumprimento dos objetivos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Maceió, relativos ao período 2020/2021 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Maceió**, 3 de fevereiro de 2021.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido**. 2016.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2016.

MATTAR, J; BEHAR, P. A. **Ensino Remoto e EaD**: aproximações possíveis. [Rio Grande do Sul] UFGRS TV, 2020. Palestra. Disponível em:

<https://www.facebook.com/ufrgstv/videos/2745601385716624>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MATTAR, J; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo, 2021.

MELO, F.S. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica**: inovando pedagogicamente na sala de aula. Dissertação. 123f. Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Recife. 2015.

MERCADO, E. L.; MERCADO, L. P. Estágio supervisionado do Curso de Pedagogia no formato de ensino *on-line* emergencial no contexto da Covid-19. *In*: PIMENTEL, F. S. C.; SILVA, A. P. (Orgs.). **Tecnologias digitais e inovação em educação**: abordagens, reflexões e experiências. [livro eletrônico]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 91-118.

MERCADO, L. P. Utilização de casos na educação online. *In*: MERCADO, L. P. (Org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009. p. 108-128.

MILL, D.; SILVA, C. P. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão da literatura sobre docência virtual. **Em Rede, Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v.5. n.3. 2018. p. 544-559. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/377>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MINAYO, M (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020, p. 2-35.

MOORE. M; G. KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. *In*: SILVA, M (org.). (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo- SP: Edições Loyola, 2003, v. 1, p. 39-50.

MORAN, J. M. (Org.) **A integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC-SEED, 2005. v. 1. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf. Acesso em 26 jun. 2022.

MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L. N.; A. T. e TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

MORAES, E. C. Reflexões acerca das Soft Skills e suas interfaces com a BNCC no contexto do ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9412/8400>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MUNGULUME, M. J.; CARVALHO, A. B. D. A cultura da escola e a sensibilidade em tempos de pandemia: condições e desafios da educação para novos tempos. *In*: ARAUJO, L. A. D.; CORDEIRO, A. P. (org.). **Educação e pandemia: impactos e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: cultura acadêmica, 2022. p. 65 – 83.

NASCIMENTO, P. M. et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020 (Nota Técnica Diretoria de Estudos e Políticas Sociais n. 88/2020).

NOBRE, T. S. Ensino de história em tempos de ensino remoto emergencial: metodologia, avaliação e reflexão. *Rev. FAEEBA – Educação e contemporaneidade*. Salvador, v. 31, n. 65, p. 121 – 137. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/12306/9523>. Acesso em: 20 fev. 2022.

NONATO, E. do R. S.; CONTRERAS-ESPINOSA, R. S. Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 13-18, fev. 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022. v31.n. 65. p.13-18. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13660>. Acesso em: 17 fev. 2022.

NONATO, E.; SALES, M.; CAVALCANTE, T. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na COVID-19. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: Bahia, v.17, n.45, 2021, p. 8-32.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa. Educa. 2009.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021, p. 1-16.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia. SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, F. A. **Ensino remoto na educação superior: evidências da manifestação da afetividade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, M. B. *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v.7, n.1, p. 918-932. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22597>. Acesso em: 06 jan. 2023.

OLIVEIRA, M. M.. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ. Vozes. 2016.

OLIVEIRA, S. D. F. Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia. Edição especial: Pedagogia em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, (1 sem. 2020). 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez Editora. 1999, p. 15-34.

PIMENTEL, F.S.C. **Interação on-line**: um desafio da tutoria. Dissertação (Mestrado em Educação). 110 f. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2010.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em 03 abr. 2022.

PONTES, E. L. F. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos**. Dissertação de Mestrado em Educação. 286 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2016.

REIS, M. C. M. *et al.* Ensino remoto: importância e benefícios da capacitação docente. In: VII Congresso Nacional da Educação (CONEDU), 2020, Maceió. **Anais** [...] Maceió: editora Realize. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3072_01092020110637.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

RIOS, D. R. **Dicionário global da Língua Portuguesa ilustrado**. São Paulo: DCL, 2003.

ROCHA, T. B. O plano de aula para educação on-line na pandemia de Covid-19. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1460, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1460/657>. Acesso em 15 abr. 2022.

RODRIGUES, I. A. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 44 – 54.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 19 – 28, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em 23 abr. 2022.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina. EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, E. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes**: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.

SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3059/2794>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS, E. **Educação a distância e ensino remoto**: conhecendo suas diferenças e potencialidades. I Seminário Virtual da UFRPE: Mesa Temática 01. 01 de julho de 2020 (1h50m20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akXqJde1Dnw>. Acesso em 14 dez. 2021.

SANTOS, E.; RIBEIRO, M.; FERNANDES, T. *Ciberformação* docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência. In: KERSH, D. F. *et al.* (orgs.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola [recurso eletrônico]. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021. p. 23-36.

SANTOS, E. N. J. Educação digital em tempos de crise. In: LIBERALI, F. C. (Org.) *et al.* **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 125 – 137.

SANTOS, V. J. O. **Tecnologia e trabalho docente**: o desafio de engajar alunos no ensino remoto. 2022. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2016289.pdf>. Acesso em 19 mar. 2023.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45, 2010, p. 422 – 433. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37. n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 67, p. 36-49, 2021.

SEIXAS, R. **O dia em que a Terra parou**. Rio de Janeiro: Estúdios Level e Haway, 1977.

SILVA, C. A.; SANTOS, E. S.; MIGUEL, J. C. As fragilidades do ensino remoto para a aprendizagem matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais. *In: ARAUJO, L. A. D.; CORDEIRO, A. P. (org.). Educação e pandemia: impactos e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: cultura acadêmica, 2022. p. 116 – 144.

SILVA, D. G. Notas sobre a educação no digital, a pandemia covid-19, democracias sufocadas e resistências. **Revista de Educação Pública**. Mato Grosso, v. 31, p.1-11, 2022.

SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. L. Experimentação mediada pelas interfaces da internet nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de física da UAB. **Atos de Pesquisa em Educação** (Fundação Universidade Regional de Blumenau), v. 14, p. 279-305, 2019.

SILVA, K. E. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 3^a ed. 2002.

SILVA, M. Formação de professores para docência na sala de aula híbrida. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-17, jan./dez. 2022

SILVA, M. Educação a Distância (EaD) e Educação On-line (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPED (2000-2010). **Revista Teias**, v.13, n. 30, 2012. p. 95 – 118. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24273/17252>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SILVA, M. Formação de professores para docência na sala de aula híbrida. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13472>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SILVEIRA, I. F. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v.2, 2021, p. 1-27. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/557/374>. Acesso em 07 jan. 2023.

SOARES, D. M.; MERCADO, L. P. Formação docente na UFAL no contexto pandêmico da Covid-19: relato de experiência sobre a tutoria *on-line*. *In: NASCIMENTO, E. M. (org.). UFAL Conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19*. Maceió: EDUFAL, 2021. E-book. cap. 16, p. 155 – 161.

SOUZA, A. S. *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 2, n.2, 2021, p.1-23. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00309141. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 dez. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

UNDIME. A aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Educação Municipal**. Brasília-DF, Ano 32, Setembro/2021. p. 12-16.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a Aprendizagem móvel**. 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770/PDF/227770por.pdf.multi>. Acesso em: 17 abr. 2022.

UNESCO. **Reabrir escolas: quando, onde e como?**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/reabrir-escolas-quando-onde-e-como>. Acesso em: 07 jul. 2020.

UNESCO, 2022. **COVID-19: impact on Education**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 27 mar. 2022.

VIANA, M. A. Apropriação e uso das TIC pelos professores de graduação na modalidade da educação a distância. *In*: MERCADO, L.P. (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009, p. 270-285.

VIANA, M. A. **Docência on-line**. Maceió. 29 abr. 2021. Apresentação em PowerPoint. 42 Slides. UFAL conectad@. Universidade Federal de Alagoas. Proford (Formação Continuada de Docentes). 2021.

VIANA, M. A. *et al.* A formação docente em tempos de distanciamento social: uma breve análise dos resultados do curso docência *on-line*. *In*: NASCIMENTO, E. M. (org.). **UFAL Conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: Edufal, 2021. E-book. cap. 20, p. 188 -195.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Marins Fontes. 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social e da mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE

Apêndice 1- Roteiro para entrevistas semiestruturada

Questões norteadoras para a entrevista

Prezado (a) participante,

As indagações a serem realizadas, serão necessárias para a composição desta pesquisa. O objetivo principal é analisar as implicações do ensino remoto para os docentes de Educação Básica que atuam em escolas públicas e privadas da cidade de Maceió, permitindo, assim, na compreensão e difusão do desenvolvimento das aulas no ensino remoto da atualidade, visibilizando a formação docente.

Agradeço sua colaboração.

1. A que rede pertence:

- Escola Pública Municipal
- Escola Pública Estadual
- Escola Privada

2. Gênero

- Masculino
- Feminino

3. Idade

- Inferior a 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Entre 41 e 54 anos
- Acima de 55 anos

4. Formação Acadêmica

- Graduação. Qual? _____
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

5. Tempo de formação

6. Tem acesso a conhecimento sobre os documentos oficiais (legislação vigente que regulamenta e orienta a temática das tecnologias como uso para o processo de ensino aprendizagem. Ex.: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

7. Que concepção tem das tecnologias e mídias aplicadas na educação?

8. Diante do contexto que estamos vivenciando (pandemia-COVID-19), fale sobre a metodologia de trabalho que vem sendo utilizada em suas aulas remotas.
9. O que tem observado no âmbito do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?
10. Como você avalia a interatividade durante as aulas síncronas? E nas atividades assíncronas?
11. Relate sua experiência com o ensino remoto.
12. Qual a sua opinião a respeito da continuidade do ensino remoto?
13. Quais os desafios e implicações tem observado no exercício da docência durante o período de aulas remotas?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Ensino remoto e as implicações para o trabalho docente em escolas de Maceió: um estudo de caso** das pesquisadoras **Iris Maria dos Santos Farias (mestranda) e Maria Aparecida Pereira Viana (orientadora)**. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a uma pesquisa para elaboração da dissertação do Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com o objetivo de compreender as considerações e reflexões acerca das implicações durante a pandemia (COVID-19) para o trabalho dos/as professores/as do ensino básico, que lecionaram por meio do ensino remoto em escolas do município de Maceió. São estes os objetivos específicos: analisar documentos acerca da formação dos (as) professores (as) abordando o uso da TDIC; relatar sobre as metodologias aplicadas por professores (as) através do ensino remoto; compreender a relação entre professor (a) e estudante, levando em consideração a processualidade da interação; analisar as falas dos (as) professores (as) diante da perspectiva estratégica às novas maneiras de lecionar; apresentar desafios e possibilidades do ensino remoto.
2. A importância deste estudo é de compreender o trabalho realizado pelos docentes durante a pandemia (COVID-19), com o intuito de cumprir o isolamento social estabelecido pela Organização Mundial da Saúde e governos do estado e município, analisando, assim, todo desdobramento realizado a fim de garantir o processo de ensino-aprendizagem.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: discutir a atuação dos/as professores/as e refletir acerca da formação dos respectivos profissionais quanto ao uso e manuseio de recursos digitais.
4. A coleta de dados começará em agosto/2021 e terminará em dezembro/2021.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: será feita uma pesquisa bibliográfica e documental, após a leitura e fichamentos. Em outro momento, realizar-se-á entrevista semiestruturada.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: após a aprovação da submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, irei às instituições apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assim obter a concessão dos participantes para realizar as entrevistas.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: tratando-se de pesquisa com seres humanos, o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, cumprindo, assim, com todos os procedimentos exigidos e aguardar aprovação. O termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue e esclarecido às instituições e aos participantes onde será realizada a pesquisa, apresentando os objetivos da pesquisa e a garantia do uso sigiloso do trabalho, sendo um material de uso acadêmico e eventos científicos com uso de anonimato dos participantes e restrição quanto aos nomes das instituições. Além disso, os participantes a qualquer momento poderão recusar-se a participar da pesquisa durante o curso deste estudo. Destarte a isso, será providenciada

toda cautela ética em pesquisas com seres humanos. Tendo em vista que ainda estamos vivenciando a pandemia (COVID-19), a pesquisa será realizada por meio de protocolos de medidas de segurança, organizados pela instituição ou de modo online mediante a prevenção e respeito com os participantes e demais envolvidos no estudo.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são: analisar as didáticas-metodológicas apresentadas pelos professores utilizando os recursos tecnológicos durante o isolamento social devido a pandemia (COVID-19), repensando, assim, na formação de docentes que lecionaram na educação básica no período de aulas remotas.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência:

10. Você será informado (a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n – Tabuleiro dos Martins
Complemento:
Cidade/CEP: Maceió / 57072-900
Telefone: (082) 3214 – 1196 / 1192
Ponto de referência: Próximo ao Hospital Universitário

Contato de urgência:

Endereço:
 Complemento:
 Cidade/CEP:
 Telefone:
 Ponto de referência:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO REMOTO E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DO DOCENTE EM ESCOLAS DE MACEIÓ: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: Iris Maria dos Santos Farias

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47975121.9.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.786.965

Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa pretende discutir a atuação de docentes que lecionaram durante o ensino remoto dando continuidade ao ano letivo (2020), visto que toda rotina foi modificada, pois as escolas tiveram que encerrar as atividades presenciais e os docentes e alunos se adequarem para o ambiente virtual, para, assim, cumprir com o distanciamento e isolamento social estabelecido pela Organização Mundial da Saúde e governadores locais com o objetivo de prevenir a propagação do vírus (covid-19)".

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Analisar as implicações do ensino remoto para os docentes da Educação Básica que atuam em escolas públicas e privadas da cidade de Maceió, durante o isolamento social, por meio de entrevistas semiestruturadas, contribuindo para a formação do docente.

Objetivo Secundário:

- Demonstrar a diferenciação entre EaD e ensino remoto;
- Identificar nos documentos relação com a formação dos (as) professores (as) quanto ao uso da TDIC;
- Relatar as metodologias aplicadas por docentes por meio do ensino remoto;

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.786.965

- Refletir sobre a relação entre docente e aluno levando em consideração a processualidade da interação;
- Acentuar as implicações do trabalho docente na utilização de estratégias didáticas durante o ensino remoto;
- Apresentar desafios e possibilidades do ensino remoto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

tratando-se de pesquisa com seres humanos, o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas e assim cumprir com todos os procedimentos exigidos e aguardar aprovação. O termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue e esclarecido às instituições e aos participantes onde serão realizadas a pesquisa, apresentando os objetivos da pesquisa e a garantia do uso sigiloso do trabalho, sendo um material de uso acadêmico e eventos científicos com uso de anonimato dos participantes e restrição quanto aos nomes das instituições. Além disso, os participantes a qualquer momento poderão recusar-se a participar da pesquisa durante o curso deste estudo. Destarte a isso, providencia-se toda cautela ética em pesquisas com seres humanos, visto que ainda estamos vivenciando a pandemia (COVID-19), a pesquisa será realizada por meio de protocolos de medidas de segurança organizado pela instituição ou de modo online mediante a prevenção e respeito com os participantes e demais envolvidos do estudo.

Benefícios:

Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: analisar as didáticas-metodológicas apresentadas pelos professores utilizando os recursos tecnológicos durante o isolamento social devido a pandemia (COVID-19), repensando assim, na formação de docentes que lecionaram na educação básica no período de aulas remotas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ter a visão do docente sobre o ensino remoto no período de pandemia, colabora para que novas estratégias de ensino possam ser desenvolvidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados todos os documentos postados no Protocolo de Pesquisa

Recomendações:

Incluir no TCLE a importância e o papel do Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino da UFAL. Texto

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comiteet@caufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.786.965

sugerido: "Se voce tiver duvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, voce pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, contato via e-mail: cep@ufal.edu.br. O CEP trata-se de um grupo de individuos com conhecimento científicos que realizam a revisao etica inicial e continuada do estudo de pesquisa para mante-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP e responsável pela avaliacao e acompanhamento dos aspectos eticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel esta baseado nas diretrizes eticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Protocolo de Pesquisa não apresenta óbice ético.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comiteedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 4.786.965

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1761881.pdf	12/06/2021 14:49:30		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_IRIS.pdf	12/06/2021 14:48:20	Iris Maria dos Santos Farias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ensino_remoto_PROJETO_IRIS.pdf	12/06/2021 14:43:35	Iris Maria dos Santos Farias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestruturaa_IRIS.pdf	12/06/2021 14:42:53	Iris Maria dos Santos Farias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_IRIS.pdf	12/06/2021 14:42:25	Iris Maria dos Santos Farias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_conforme_res_466_2012_IRIS.pdf	12/06/2021 14:39:50	Iris Maria dos Santos Farias	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_IRIS.pdf	12/06/2021 14:37:21	Iris Maria dos Santos Farias	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 17 de Junho de 2021

Assinado por:

CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com