

# Transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto em Época de Pandemia

## Transition from Presential Education to Remote Education in Pandemic Time

Cirlene Aparecida Piloto Silva<sup>\*a</sup>; Ivo Ribeiro de Sá<sup>a</sup>; Marta Galdino Domingues<sup>a</sup>; Ana Sílvia Moço Aparício<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidade Municipal São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. SP, Brasil.

\*E-mail: lenepiloto@gmail.com

---

### Resumo

A pandemia Covid-19 obrigou as escolas a pararem seus atendimentos presenciais e a buscarem uma alternativa para acessarem os alunos e darem segmento as propostas educacionais. E diante de realidades diferenciadas no Brasil, cada professor teve um desafio em cada região, em que se localiza uma escola. Esta pesquisa tem por objetivo investigar a forma como as professoras do ciclo de alfabetização incorporaram os conhecimentos e os recursos tecnológicos em suas práticas no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Este artigo é o resultado de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa por meio do grupo focal com quatro professoras do ciclo de alfabetização de uma escola pública da região do grande ABC/SP. Traz reflexões sobre a adaptação e dificuldades dos professores na transição do ensino presencial para o ensino remoto, o uso da tecnologia por parte dos professores, alunos e famílias e a oferta do ensino para manter o vínculo entre a escola e a família. Conclui-se que os professores e o ensino necessitaram de adaptações e ressignificações para alcançar os objetivos propostos, que tanto os alunos como suas famílias também passaram por processos de adequações com um ensino feito em casa, que somente os recursos tecnológicos não garantem o vínculo com a escola e o efetivo ensino, precisando considerar os aspectos do acesso das famílias aos instrumentos e meios que possibilitam o uso da tecnologia no ensino remoto.

**Palavras-chave:** Covid-19. Tecnologia. Prática Docente. Ensino. Aprendizagem.

### Abstract

*The Covid-19 pandemic forced schools to stop their face-to-face services and to look for an alternative to access students and provide segment for educational proposals. And given the different realities in Brazil, each teacher had a challenge in each region where a school is located. This research aims to investigate how teachers in the literacy cycle incorporated knowledge and technological resources into their practices in remote education during the covid-19 pandemic. This article is the result of an exploratory research with a qualitative approach through a focus group with 4 teachers from the literacy cycle of a public school in Grande ABC/SP region. It brings reflections on the teachers' adaptation and difficulties in the transition from classroom teaching to remote teaching, the use of technology by the teachers, students and families, and the offer of teaching to maintain the bond between school and family. It was concluded that teachers and teaching needed adaptations and resignifications to achieve the proposed objectives, that both students and their families also went through adaptation processes with home-based teaching, that only technological resources do not guarantee the bond with the school and effective teaching, needing to consider aspects of families' access to instruments and means that enable the use of technology in remote education.*

**Keywords:** Covid-19. Technology. Teaching Practice. Teaching. Learning.

---

### 1 Introdução

O calendário escolar estava pronto para ser cumprido durante o ano letivo, o planejamento feito, rotinas idealizadas, encontros marcados entre alunos e professores, tudo parecia organizado para o início das aulas em fevereiro de 2020.

Como de costume, o início de fevereiro é caracterizado pela socialização da classe, sondagens, um conhecimento mais profundo entre os pares e com aqueles que estarão juntos durante 200 dias de efetivo trabalho. No entanto, esta dinâmica foi interrompida por questões de saúde pública e uma “nova” forma de ensino e aprendizagem passaria a ser a rotina de muitos professores, alunos e famílias.

Para melhor compreender como essa dinâmica ocorreu se opta por descrever o percurso pelo qual o sistema de ensino

passou e, para isso, se estabelece uma ordem cronológica dos acontecimentos, notificados pelos órgãos da saúde e educação até a total suspensão das aulas presenciais.

Segundo o site do Ministério da Saúde (MS), em 31 de março de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre um surto de pneumonia com causas desconhecidas na China, o que seria conhecido, posteriormente, como a doença Covid-19. Em 31 de janeiro de 2020 foi declarado pela OMS como emergência de saúde pública internacional e dois meses depois, em 11 de março de 2020 foi declarada disseminação comunitária do vírus sem poder identificar os reais transmissores, assim, diante da emergência estabelecida houve uma paralisação mundial, isso para amenizar os efeitos e retardar a disseminação com ações de isolamento social, necessidade de testes massivos e distanciamento social.

O período posterior acarretou um agravamento da situação, com aumento de mortes em países europeus e sem o conhecimento científico sobre o vírus e sem saber das possíveis consequências que esse surto poderia causar à população mundial, sendo assim determinada a paralisação das atividades humanas.

Entre as diversas atividades humanas e setores da sociedade estava a escola, que sofreria alteração em seu funcionamento, mediante orientações estabelecidas pelo MS, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Governo de São Paulo e prefeituras. Diante dessa dinâmica, em 17 de março de 2020, o MEC se manifestou sobre a suspensão das aulas presenciais e em 3 de abril de 2020, foi aprovada a Portaria que decidiu que os sistemas de ensino em todas as etapas e modalidades se reorganizariam para atender aos alunos em atividades não presenciais, assim a pandemia trouxe a necessidade de os professores exercerem suas atividades profissionais de outra forma o que exigiu o desenvolvimento de habilidades pouco conhecidas pelos docentes.

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver, quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação se torna propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020).

A citação de Santos (2020) conduz a uma reflexão sobre as rápidas adaptações que também os professores precisaram lidar em relação às TDIC's e seus fazeres pedagógicos e pressupõe o que Borba e Penteado (2003, p.56) dizem em relação da necessidade de mudanças de práticas docentes, pois "lidar com tecnologias não é algo específico para quem trabalha na área de informática". Hoje, é preciso lidar com tecnologia em múltiplas situações do cotidiano.

Ao ouvir se falar em TDIC's para a educação, a memória remete aos níveis de tecnologia, informação e comunicação nos moldes da atualidade, porém sua aproximação ao ensino e aprendizagem perpassa por um histórico de evoluções intrinsecamente ligado às necessidades do desenvolvimento social, financeiro, humano e cultural de uma sociedade, conforme apontam pesquisas (CRUZ, 2014).

Inicialmente se deve afastar o senso comum de que tecnologia como sendo apenas tablets, smartphones, computadores etc., e defini-la como um conjunto de métodos, técnicas, processos ou procedimentos que visam facilitar a vida dos seres humanos. Se antes da pandemia da Covid-19 a tecnologia já era presente no cotidiano das pessoas, atualmente se pode considerá-la essencial para manter o mundo e as pessoas conectadas diante do isolamento social.

Sem o uso das tecnologias se pode afirmar que as perdas financeiras, culturais, educacionais e os desgastes emocionais poderiam ser mais intensificados neste período, pois pensar em crianças presas em casa, fora das escolas durante um

tempo indeterminado, sem qualquer estímulo ou intervenção acarretaria perdas ainda maiores. Nesse sentido, as tecnologias adquiriram um formato possível para que situações didáticas como: leituras, brincadeiras, conteúdos e até mesmo eventos culturais pudessem chegar às crianças.

Segundo Silva, Duarte e Souza (2013), não se pode negar que a geração vive um momento de avanços tecnológicos em várias esferas da sociedade, como nunca vivenciados em outras épocas, gerando uma revolução no conhecimento. Antes as descobertas científicas e avanços na tecnologia demoravam anos, hoje o desenvolvimento em qualquer área é mais rápido, atingindo as diferentes camadas da sociedade, seja na forma ativa ou passiva, porque os avanços tecnológicos trazem impactos na vida de todos.

Porém, a maior parte de professores e alunos das escolas públicas, por muito tempo, ficaram como coadjuvantes na área tecnológica, haja vista não haver tanto investimento público para se criarem condições para essa aproximação. Embora muitos estudos apontem um movimento de aproximação da tecnologia com a educação.

Essa aproximação das tecnologias digitais e da educação não são as que envolvem o trabalho pedagógico de uma maneira aprofundada, conforme apontam os estudos, (BERNARDO; KARWOSKI, 2017; MANTOVANI; VAZ; BERGAMO, 2017, VESFAL, 2018) que indicam que essas foram assumidas na organização estrutural da administração escolar e pelos técnicos em informática, enquanto professores continuaram presos aos conteúdos de currículos a serem cumpridos, limitando a inovação no trabalho pedagógico e o uso das tecnologias apenas ao desenvolvimento de projetos esporádicos na escola.

Nessa relação da educação com as tecnologias e a escola estão também os professores que atuam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Em suas trajetórias, esses professores passam por diferentes aperfeiçoamentos em suas práticas, e a tecnologia precisa ter espaço dentro dessa formação profissional.

Nas palavras de Pagamunci (2008), uma das funções da escola é oferecer vivências que impactem a realidade social e promova a construção de novos conhecimentos para todos os envolvidos. E para que isso se torne realidade é necessário intensificar o uso das ferramentas tecnológicas associando-as às práticas docentes para qualificar as relações humanas e produtivas nesse processo, possibilitando novas significações ao ensino e a aprendizagem.

Para Souza e Germano (2019), os professores apresentam competência em desenvolver suas aulas e capacidade de se adequar a esse novo ensino, atender as novas gerações e com a aquisição do conhecimento sobre as tecnologias podem potencializar suas estratégias e atualizar seus planejamentos.

Com isso se pode dizer que as habilidades para lidar com as tecnologias se tornaram necessárias e urgentes nesse momento histórico e a educação necessita se adaptar às muitas situações, desenvolver habilidades que não são comuns a todos.

O ano de 2020 ficará na História com a pandemia da Covid-19, a crise econômica mundial causada pelo afastamento social e os fechamentos de escolas por todo o mundo.

Diante do afastamento social e, conseqüentemente, os fechamentos de escolas, o sistema educacional buscou alternativas para atender as necessidades dos estudantes, o que exigiu mudanças nas práticas pedagógicas das professoras, no calendário escolar, na rotina dos alunos e dos familiares. Também foi necessário antecipar férias ou estabelecer recesso para que as escolas buscassem um paliativo, objetivando que alunos não perdessem o vínculo com a escola, com as rotinas escolares, com os conteúdos e não houvesse evasão. Nesse momento foi criada uma forma de dar continuidade para a vida escolar que foi denominada de ensino remoto.

Para que esse ensino pudesse ocorrer, a alternativa mundial foi o uso das tecnologias da comunicação, estabelecendo o contato remoto no trabalho, no estudo, e na execução de atividades comerciais e culturais.

A tecnologia está presente na sociedade, mas não há notoriedade nas discussões políticas a respeito dessas questões na área da educação, como se a educação pudesse esperar para se ajustar às mudanças que acompanham a sociedade. E para usufruir da tecnologia a favor do distanciamento social deveria haver estrutura dentro da escola que garantisse este uso, o que não aconteceu. Então, emerge uma questão, que se diria que seja importante na educação, a partir da pandemia.

No entanto, como inserir o protagonismo das novas tecnologias nas práticas dos professores, em um contexto de distanciamento social e garantir que haja comunicação entre a escola e a família; que permaneça o vínculo entre o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a apropriação dos meios tecnológicos em um contexto que parece não estar adaptado e capacitado para isso?

Assim, busca-se neste artigo investigar a forma como os professores do ciclo de alfabetização incorporaram os conhecimentos e recursos tecnológicos em suas práticas no ensino remoto. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, tendo como participantes da pesquisa 4 (quatro) professoras do ciclo de alfabetização de uma escola pública da região do grande ABC/SP, para ouvi-las sobre o processo inicial de transição do ensino presencial para o ensino remoto acreditando que ao identificar os principais aspectos adaptativos desse processo se possam

trazer contribuições para a ampliação do conhecimento sobre o atual momento e, assim, oferecer subsídios para futuras discussões e pesquisas.

## 2 Material e Métodos

A considerar que este trabalho tem como foco investigar a forma como os professores do ciclo de alfabetização incorporaram os conhecimentos e recursos tecnológicos em suas práticas no ensino remoto, opta-se por caracterizar a abordagem como qualitativa, com bases metodológicas na pesquisa exploratória. Neste tipo de pesquisa se faz necessário dar visibilidade às narrativas das participantes para haver uma aproximação com as suas vivências, e segundo Gil (2019, p.26) é a pesquisa exploratória que proporciona uma “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”, sendo possível “considerar os vários aspectos do fenômeno estudado”.

A coleta dos dados ocorreu por meio da técnica de grupo focal, que envolve uma interação dinâmica entre o grupo de participantes, haja vista permitir compreensão dos processos que constituem a realidade, bem como as percepções que as participantes têm a respeito do tema (GATTI, 2005). Atendendo para as orientações dessa autora, quando se escolhe a técnica de grupo focal, os pesquisadores precisam selecionar participantes com características próximas, um número adequado em que haja uma dinâmica favorável para todos poderem se expressar dentro de um ambiente agradável e favorável.

Para Gatti (2005, p. 46): “não existe um modelo único e acabado para análise de dados dos grupos focais”, mas orienta a necessidade de um “plano descritivo”, para selecionar os temas e obter falas que possibilitem uma análise qualitativa sobre os conteúdos obtidos, separando as falas mais recorrentes, relevantes e críticas que atendam ao objeto da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, opta-se por trabalhar com grupo focal que segundo (MORGAN, 1997, apud, GONDIM 2003, p. 151), “é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Assim, para coletar as informações necessárias sobre as percepções das professoras a respeito da transposição do ensino presencial para o remoto e o uso da tecnologia, foi utilizado um roteiro com base nos objetivos de estudo, que darão espaço para as discussões, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1** - Roteiro do grupo focal

Temas	Objetivos	Roteiro
Concepção sobre o ensino remoto.	Compreender o que os professores pensam sobre o ensino remoto.	1) Suspensão das aulas presenciais e inserção do ensino remoto (sentimentos e conhecimento). 2) Orientação e organização por parte dos superiores sobre o ensino remoto.
Relação entre ensino remoto e ensino presencial.	Verificar as adaptações feitas pelos professores para o ensino remoto. Identificar as dificuldades e/ou facilidades que os professores enfrentaram na transição de um ensino para o outro.	3) Tipos de dificuldades e/ou facilidades encontradas no ensino remoto.

Temas	Objetivos	Roteiro
Conhecimento tecnológico.	Identificar quais são os conhecimentos tecnológicos que os professores possuem.	4) Utilização da tecnologia antes do ensino remoto. 5) Utilização da tecnologia durante o ensino remoto.
Transposição didática	Verificar a forma como os professores utilizam a tecnologia para o planejamento da prática pedagógica.	6) Após 8 meses de ensino remoto, como está sendo percebido o domínio das tecnologias.

Fonte: dados da pesquisa.

O grupo focal foi realizado com a participação de 2 (duas) pesquisadoras, sendo uma delas a facilitadora no processo das discussões e a outra a observadora para anotar e pontuar o que foi necessário durante o percurso da conversa.

A escolha das quatro participantes da pesquisa ocorreu por trabalharem na mesma unidade escolar e apresentarem parceria profissional com as pesquisadoras. Após o aceite para a pesquisa foram apresentados os objetivos da pesquisa, entrega e explicação do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) para que fossem lidos e assinados. Posteriormente, foi agendado o encontro, em ambiente virtual, com uso do

aplicativo Zoom Meet no dia 20 de novembro de 2020, às 14h00. Isso, em função de recomendações da área da saúde de se manter o afastamento social, ocasionados pela pandemia e a falta de uma vacina.

Iniciado o ambiente virtual houve explicação sobre o objetivo do grupo focal e como transcorre esta técnica de coleta de dados. Foi solicitada a permissão para que o encontro virtual fosse gravado, sem nenhuma manifestação contrária, as professoras<sup>1</sup> iniciaram suas falas com uma breve apresentação do seu perfil profissional, que composto com os dados do TCLE permitiram a organização dos dados apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Perfil Profissional das Professoras Participantes

Professoras	Idade	Formação Inicial	Formação Continuada	Ano/turma 2020	Experiência	Tempo de Magistério	Tempo na Unidade Escolar
Pamela	51 anos	Graduação em Pedagogia	Pedagogia Hospitalar, Alfabetização e Letramento	1º ano	Creche EI EF (1º, 2º e 3º)	12 anos	2 anos
Valéria	40 anos	Técnico em Magistério	Pedagogia Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e Educação Especial	2º ano	Creche EI EF (1º, 2º e 3º)	22 anos	12 anos
Blenda	26 anos	Graduação em Pedagogia	Graduação em História	3º ano	Creche E.I. E.F. (3º ano)	4 anos	1 ano
Fabiana	35 anos	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Artes Visuais e Alfabetização e Letramento	3º ano	EI, EF (2º, 3º, 4º e 5º)	8 anos	3 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Pelo perfil apresentado, a caracterização da amostra se fez por professoras que se encontram na faixa etária de 26 a 51 anos, possuem graduação em Pedagogia e buscam uma qualificação permanente com cursos de graduação e de pós-graduação *Lacto-sensu* em Educação. Suas experiências no magistério variam entre 4 e 22 anos, suas atuações profissionais contemplaram desde creche aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A permanência nessa unidade escolar varia entre 1 a 12 anos.

O campo da pesquisa foi uma escola pública situada na região do Grande ABC/SP, considerada pela caracterização

escolar como classe social média e baixa.

Durante as discussões do grupo focal foi aplicado um roteiro semiestruturado contendo os temas já apresentados no Quadro 1, com objetivo de perceber o que as participantes pensavam e vivenciavam a respeito do problema de pesquisa.

### 3 Resultados e Discussão

A pandemia ocasionada pela Covid-19 trouxe a necessidade de os professores repensarem suas práticas, pois o que era realizado de maneira presencial foi substituído pelo ensino remoto que compreende um fazer diferenciado e

<sup>1</sup> Para garantir o anonimato as professoras receberam nomes fictícios.

sustentado pela tecnologia.

O ensino remoto se constituiu em uma prática, até então, não exercida pelos professores, mas que promoveu alterações no pensar pedagógico, a resignificação de práticas, ao conhecimento tecnológico e as construções pedagógicas diferenciadas para atender às exigências emergenciais estabelecidas.

A constituição da prática docente está sustentada por um fazer pedagógico que se desenvolve por meio do planejamento e execução de ações indispensáveis e cotidianas para promover o ensino e a aprendizagem que, por sua vez, está associado ao contato, as mediações e intervenções constantes entre professores e alunos.

Nesse sentido, as professoras expressaram por suas falas sentimento de vazio e de frustração pela dificuldade em interagir com as crianças e por não saber ao certo o que estava acontecendo.

Diante disso, as professoras foram construindo um saber ensinar diferenciado que segundo (GARCIA et al., 2020, p.5):

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Assim, com essa demanda estabelecida, o professor é colocado a reinventar e seguir as modificações necessárias e construir ações que vão ao encontro de novas concepções de ensino, de sala de aula, de conhecimento tecnológico e de parcerias essenciais para o trabalho.

Com a transição do ensino presencial para o ensino remoto ocorreram muitas incertezas, pois as professoras não sabiam lidar com conceitos, procedimentos e modelos do ensino remoto.

A professora Blenda avaliou que houve falta de planejamento na transição do ensino presencial para o ensino remoto, em suas palavras: “essa falta de modelo faz com que a gente não tenha como planejar essa situação, como foi tudo muito rápido, não deu tempo de a gente estudar um formato, pois como professoras, gostamos de planejar e saber o que vamos fazer”.

A fala da professora Fabiana retrata o mesmo sentimento de impotência frente a toda essa situação nova para as professoras.

Eu também me senti um pouco desesperada primeiro, porque eu não estava entendendo o que estava acontecendo, na verdade a gente saiu com a sensação de que iria voltar e isso tudo me trazia desespero, porque a gente procurava respostas ninguém tinha resposta nenhuma a gente não sabia o que era ensino remoto ninguém nunca tinha trabalhado desse jeito então a gente não tinha o modelo Então essa questão de não ter modelo para mim uma referência foi bem difícil porque não sabe não sabia o que fazer, não sabia o que pensar, como

me relacionar com as crianças ou até mesmo como montar uma aula para que essa criança aprenda o mínimo que fosse, foi desesperador, ainda para mim é né, se eu começar a parar para pensar em tudo ainda para mim é desesperador porque a sensação que eu tenho é de que eu trabalhei, trabalhei, trabalhei e não fiz nada, na verdade eu não fiz nada, assim essa é a sensação que eu tenho, eu sei que eu fiz, só que essa é a sensação que eu tenho que eu não fiz nada, porque a gente não consegue ver, poucas famílias dão devolutiva e as devolutivas que a gente tem às vezes não é aquilo que a gente espera né, Então essa sensação de desespero por não saber se aquilo que você tá fazendo é o correto, o ideal né.

As falas das professoras mostram a incerteza de um ensino que não trouxe com esse um modelo de como fazer e planejar e que, de certa forma, exigiria mudanças na maneira de ensinar e alcançar o aluno por meio da sua família.

Segundo Oliveira, Silva e Silva (2020), as mudanças ocorridas exigem reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem frente ao ensino remoto e confirma a necessidade do uso das tecnologias.

Assim, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem faz pensar que “a sala de aula, por ora fechada, já não pode ser entendida apenas como espaço físico, com alunos e carteiras enfileiradas ou em círculo” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p.27). O ensino e aprendizagem, nesse sentido, acontece dentro das casas de cada aluno e do próprio professor e por meio da tecnologia. Assim se fez, neste contexto a construção pedagógica do professor.

O ensino remoto veio e estabeleceu uma nova forma de atuação profissional a qual:

[...] exige que gestores, coordenadores e professores se posicionem e ajudam na intenção de adaptar conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações, visando dar continuidade a aulas, mediados por tecnologias digitais (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p.27-28).

Outro fator expresso, nessa instabilidade, foi a falta de organização e de orientação por parte das instâncias superiores, muitos questionamentos e incertezas foram levantadas e não houve respostas imediatas ou satisfatórias quanto ao que fazer e na oferta de atividades essenciais para os alunos. Neste quesito, as professoras expressaram que deveria ter tido um padrão para que todos caminhassem no mesmo sentido, evitando que cada um fizesse ao seu modo. Diante disso, percebeu-se que a situação acabou refletindo na equipe gestora da escola que também orientava as professoras como podiam e de acordo com a realidade e combinados levantados com o grupo.

Continuamos no desespero né, porque assim, tem faltado muito é uma orientação porque a Secretaria da Educação não se não se posiciona, a coordenadora não tem resposta porque a Secretaria não se posiciona, então assim, o nosso trabalho a gente se sente abandonada por parte dos nossos superiores. Porque vou falar por mim, assim, não sei o que faço, não sei se tenho que preencher a avaliação do aluno como vai ser, assim, coisas que são muito importantes que a resposta teria que vir rápido, a gente não tem a resposta, então a gente está caminhando dia a dia ao lado de uma incerteza, a gente não sabe o que vai acontecer, então assim, por parte da Secretaria

de Educação faltou muita organização. A gente fica frustrado porque você tem a sensação de que você não sabe se está fazendo certo se você está fazendo errado, como que é para fazer não tenho uma direção para você (Professora Valéria).

Assim, as professoras se adaptaram ao ensino remoto como conseguiram, planejando e organizando as atividades para cumprir com um currículo mínimo, ajustado ao longo do processo de constituição do ensino remoto, em parceria com os professores do mesmo ano/ciclo e com os encaminhamentos de seus gestores conforme iam surgindo orientações da Secretaria de Educação. Sempre considerando os aspectos didáticos do ensino presencial para o ensino remoto, o professor permanece diante do mesmo desafio, que é planejar e organizar suas aulas (GARCIA et al., 2020).

Com os ajustes ao planejamento, com as maneiras viáveis e prática definida para o ensino remoto começaram a surgir algumas dificuldades em como fazer e de como alcançar os alunos utilizando a tecnologia, pois as dificuldades não estavam na falta de experiência do professor em dar aula, nem no planejamento, mas em como agir diante de outros elementos que, de certa forma, dependeriam o seu trabalho. O planejamento e a aula organizada, pensava-se que só enviar as propostas para os alunos resolveria o problema, mas surgiram outras questões, já que o professor não estaria com os alunos para mediar o ensino e a aprendizagem, precisaria contar com o apoio das famílias, sua disponibilidade de tempo, uma organização de espaços para o aluno estudar, etc.

As professoras relataram a dificuldade em estabelecer uma parceria remota com as famílias e obter retorno das propostas enviadas, pois os contextos sociais, econômicos e afetivos se mostraram diferentes em cada uma. Para professora Blenda:

Por mais que a gente tente fazer a chamada de vídeo não são todas as crianças que têm internet, são todas que tem computador, as que tem celular e computador, o celular é da mãe, e a mãe leva, são dois, três filhos, pensando em tudo isso, desde o começo a gente teve que depender de outra pessoa para fazer o trabalho.

Pela fala da professora se percebe que o acesso a celulares e computadores é limitado e o aluno acaba dependendo dos familiares para cumprir as propostas do ensino remoto.

Outro dado relevante foi a falta de habilidade inicial das professoras em manusear novas tecnologia para comunicação virtual entre equipe de trabalho e famílias, uso de aplicativos para gravações e edições de aulas, falta de habilidade em lidar com os recursos oferecidos pelo PowerPoint, a dificuldade de acesso e autonomia dos alunos a celulares e computadores. Percebe-se que as habilidades em lidar com tecnologia das professoras estavam atreladas aos usos de *WhatsApp*, *Youtube* e redes sociais. Houve necessidade da proatividade das professoras em ir em busca de uma formação informal através das trocas entre as parceiras, grupos de professores, pesquisas na internet e, posteriormente, cursos on-line. O grupo não fez menção ao oferecimento de formação planejada pela rede de ensino. Pelos relatos da professora Fabiana:

[...] eu tinha domínio do WhatsApp, sei mexer no YouTube, tive que aprender a mexer no Power point, que é onde eu fazia as aulas porque no começo eu não conhecia outra ferramenta. Sabia que pelo Power point eu conseguiria fazer vídeos eu até fiz uns 2, 3, mas aí eu percebi que quando eu gravava o vídeo ele... quando eu finalizava ele ficava muito pesado para enviar às famílias. Aí tive que procurar uma outra ferramenta, outro aplicativo que me ajudasse a fazer gravações ou até mesmo criar vídeos com as atividades dos alunos, foi mesmo na raça, como a Valéria falou né, e ainda continua porque ainda não é o ideal, que eu acho o ideal, mas com essas poucas ferramentas eu tenho conseguido fazer algumas coisas.

Por este trecho da professora Fabiana, percebe-se que havia o domínio apenas de aplicativos para os dispositivos móveis e acesso à plataforma de compartilhamento de vídeos como o único meio de ofertar aos alunos as propostas do ensino remoto. Entende-se que houve uma busca da professora por formação dessas tecnologias.

Entretanto, a proatividade em desenvolver habilidades tecnológicas não se mostrou suficiente para que o ensino remoto se efetivasse, isso em função de as crianças serem pequenas (6 – 8 anos) e não terem autonomia no manuseio das ferramentas tecnológicas, diferenciando-se dos alunos jovens e adultos de cursos à distância.

[...], porém é diferente a gente conhecer e saber lidar com essas tecnologias e a gente estruturar uma aula pra crianças tão pequenas em cima dessas tecnologias. Tanto pelo fato deles serem pequenos e terem sim, limitações de compreensão em relação a essas ferramentas e pelo fato de depender de uma série de outras estruturas. Então, não adianta eu tentar usar o aplicativo de produção de histórias em quadrinhos, sendo que a criança não tem um celular (Professora Blenda).

Infere-se que o planejamento e ações das professoras para efetivar o processo de ensino depende da ação inicial de um adulto, seja em orientar o aluno que é hora de estudar, ligar o aplicativo para efetivar a comunicação virtual ou mesmo ter acesso às propostas em atividades, sejam essas virtuais ou físicas (impressas pela escola). E mesmo depois de estabelecido todo esse ritual, o aluno que não tem acesso virtual ao professor não tem autonomia para ler enunciados, interpretar textos explicativos do conteúdo e há a necessidade da intervenção do familiar, pois se está falando de crianças em processo de alfabetização.

Assim, percebe-se o que as pesquisas de (BERNARDO; KARWOSKI, 2017; MANTOVANI; VAZ; BERGAMO, 2017; VESFAL, 2018) já mostraram, que as tecnologias não podem se limitar aos projetos, atividades ou situações esporádicas. A educação e as políticas públicas educacionais vivenciaram um choque de realidade diante dos fechamentos das escolas, pois se houvessem caminhado paralelamente ao desenvolvimento e crescimento de acesso às tecnologias estes apontamentos sobre comunicação, habilidade e viabilização dos acessos, teriam sido minimizados para os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Através da leitura da nota técnica intitulada “Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia COVID-19”, realizada pela organização civil Todos pela Educação, são

percebidos os desafios impostos ao segmento educacional frente ao acesso dos alunos aos equipamentos, internet e a participação no ensino remoto. Os dados apontados nesse estudo esclarecem que municípios e Estados brasileiros utilizaram diferentes formas para lidar com a educação através do ensino remoto, se diferenciando desde o início. As ações adotadas vão desde plataformas on-line, videoaulas, gravações, orientações genéricas através de redes sociais, materiais digitais e até materiais impressos disponibilizados para os alunos nas escolas. Viu-se que a legislação deu liberdade para que cada realidade se adequasse a suas necessidades e quando se opta pelo caminho de disponibilizar conteúdos através de tecnologias é necessário se pensar na capacidade de acesso que esses alunos têm, sendo sensível aos seus contextos socioeconômicos, porque a posse dos equipamentos tecnológicos está intrinsecamente ligada ao poder econômico de cada família.

Neste estudo, o Todos pela Educação ainda apresenta dados de que a posse de computadores e celulares se diferencia na realidade de cada aluno, pois no Brasil 67% dos domicílios têm acesso à internet, porém, quanto menor a condição econômica mais longe seus habitantes estão da rede e dos equipamentos que a possibilitam acessar. Isso justificado pelo seu alto custo para 27% da população, e porque 18% dos entrevistados disseram que não dominam o seu manuseio. O estudo indica que há necessidade de ação governamental para o acesso desses alunos à rede, diminuindo as desigualdades no acesso à internet.

O estudo também apontou que o dispositivo mais utilizado para acessar a internet é o celular, porém ainda com muitas falhas na conectividade em muitas regiões do Brasil. Quanto ao acesso aos equipamentos, a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CEDIC, 2018) aponta que 27% das moradias têm computadores portáteis, 19% possuem computador de mesa e apenas 14% têm tablets.

O que demonstra que o ensino remoto não pode ser pautado, exclusivamente, aos usos das tecnologias, dadas as análises de como há uma distância na posse e acesso desses meios. Aliado aos problemas apresentados se soma a necessidade de habilidade e competência dos alunos para usarem os equipamentos, quanto menor a habilidade, menor será sua autonomia e os resultados de aprendizagem.

Portela e Nóbile (2019) ponderam que para ser possível o uso da tecnologia na educação se deve ampliar a compreensão sobre seu uso de forma adequada para que seja proporcionada uma construção de conhecimento com qualidade e para que isso aconteça o seu uso deve ser planejado com um aprendizado dividido em etapas e com a supervisão de responsáveis. Principalmente, no uso da tecnologia, no ciclo de alfabetização, que demanda uma maior atenção e intervenção dos professores e envolvidos na área. Segundo a pesquisa das autoras, as crianças estão habituadas ao uso da tecnologia para acesso aos jogos, sendo que objetivos educacionais não

são priorizados. O uso da internet no Ensino Fundamental tem suas restrições por se tratar de crianças que ainda estão estabelecendo regras e limites (PORTELA; NÓBILE, 2019).

Percebe-se diariamente, em locais públicos, crianças abrindo e fechando jogos, entrando e saindo de canais de conteúdo infantis, mas como professores não se percebe essa disposição para explorar o uso tecnológico para aprender qualquer conteúdo relacionado com o conhecimento educacional. O aluno pequeno precisa ser ensinado como se faz para acessar um site de pesquisa, como faz para achar tais conteúdos, assim no ciclo de alfabetização há a necessidade de um trabalho de curadoria em relação ao uso das tecnologias antes de se oferecer essas práticas educacionais.

No entanto, o uso da tecnologia exclusiva da lousa e do giz devem ter seu protagonismo diminuídos depois que a pandemia Covid-19 passar, mas isso também dependerá de um bom planejamento e direcionamento do uso dos recursos disponibilizados pelos governos (verbas das prefeituras e do FUNDEB), para que as escolas tenham autonomia para perceberem suas necessidades, construam um plano que envolva alunos e professores na discussão, para equipar a escola, além do papel e giz e, ainda, propiciar formações que atendam a necessidade dos professores daquela localidade.

Entretanto, apesar de muitas promessas de revolução na educação e dos benefícios que as tecnologias podem trazer, é preciso entendê-las como possibilidades e não como garantia, ou seja, como meio e não como fim. Somente a inserção dos meios tecnológicos não garante modificações e avanços na educação [...] (MORAES; GOMES; GOUVEIA, 2015, p.219).

Essa questão já se vê dentro das escolas, pois há anos os computadores estão dentro da escola, porém seu uso continua limitado às aulas de informática nas escolas públicas. A mudança dos docentes, principalmente os mais antigos, em relação ao uso da tecnologia vai ter de passar por mudanças de “crenças e imagens”. Estes são termos utilizados por Vaillant (2012, p.53) quando se refere à forma que o professor se constitui como profissional, chamando a atenção de que se precisa passar por formações que reflitam “na prática e sobre a prática”, pois sem isso os professores continuarão com seus modelos preestabelecidos que os acompanham ao longo de sua vida. As professoras entendem que a escola não será a mesma depois da pandemia e do retorno às aulas presenciais, revelando em suas falas que haverá a necessidade da educação e das escolas pensarem as aulas de informática além de jogos, trabalhando para que todos os alunos percebam que a utilização das tecnologias pode produzir conhecimento, trazer vantagens, mas também desvantagens. Para finalizar se avalia que já há uma preocupação das mudanças que poderão surgir na educação após o retorno às aulas presenciais.

A gente acabou notando de uma maneira meio violenta, a necessidade de uma alfabetização, saber como utilizar, como se manter íntegro, quais ferramentas a gente usa em quais situações, tanto para as crianças quanto para as famílias também né, para toda a comunidade escolar eu acho né, pra

gente perceber que daqui para frente a gente vai precisar lidar com isso né, que antes a gente falava, a gente teorizava muito, mas agora a prática é ela está pedindo né, ela está exigindo, está quase gritando na nossa cara, que a gente precisa se alfabetizar digitalmente né, tecnologicamente (Professora Blenda).

Acredita-se que houve através desse modo tão abrupto de transição do ensino presencial para o ensino remoto aprendizagens que acompanharão todos professores. A forma como as professoras receberam tal situação, e de uma maneira inédita buscaram por tentativa de acerto e erro meios de melhorar sua prática em um ambiente desfavorável, demonstra que há um potencial para que a educação faça uma transformação em tudo que tem sido feito até hoje. Há de se pensar que outras situações, como a da pandemia Covid-19, que poderão surgir, e a educação não poderá dizer que estão tendo de se ajustar a algo inédito no mundo. Porque se vive o momento, adequa-se o ensino a uma nova realidade e se consegue ofertá-lo. Agora é preciso estudar os processos de construção e resultados do ensino remoto para poder avaliar e estruturar a educação para outras situações de emergência.

Espera-se ter contribuído com um recorte desse tema através da visão das professoras inseridas em um contexto pouco favorável no que se refere ao acesso à tecnologia educacional.

#### 4 Conclusão

Entende-se que a transição do ensino presencial para o ensino remoto trouxe muitos sentimentos e incertezas, mas que por meio da parceria esses obstáculos foram sendo enfrentados e vencidos para ofertar aos alunos o que era essencialmente necessário para o momento.

As professoras neste percurso buscaram aprender a lidar com as tecnologias de uma maneira até então não utilizada para o contexto educacional, mas que se transformaria no único meio de comunicação entre todos. Os *smartphones* e o aplicativo WhatsApp foram os meios de comunicação com as famílias para garantir o ensino, mesmo que de forma precária.

Nesse sentido, aluno e a família também precisaram se adaptar à atual realidade de um ensino em casa e a tecnologia passou a ser utilizada mais intensamente para manter o vínculo e o acesso com a oferta das atividades.

Este momento fez com que, mais uma vez, o professor se adaptasse e ressignificasse a sua prática juntamente com as trocas entre os pares, por meio de cursos on-line e muita exploração em seus próprios dispositivos. Isso contribuiu para que todos os alunos tivessem contato com os conteúdos planejados e nenhum aluno ficasse de fora.

Foi na prática que as professoras perceberam os percalços do ensino remoto, tendo entendimento de que não é apenas preparar os conteúdos e disponibilizar nos aplicativos de mensagens.

Foi através da sua prática que as professoras constataram que o momento exigia ainda mais da parceria com a família e da

utilização da tecnologia, o que se mostrou um dificultador por parte de algumas, em função de situações socioeconômicas.

Revelando mais uma vez a desigualdade estabelecida em nosso país, aos que tinham maior acesso à tecnologia esbarravam na falta de autonomia por parte das crianças, e até mesmo de seus responsáveis em lidar com a tecnologia. E aos que não tinham acesso à tecnologia poderiam ficar sem acesso ao ensino e à mediação da professora, mesmo que de forma virtual.

As professoras trouxeram importantes contribuições para conhecer a realidade vivenciada por elas e permitiram fazer uma análise entre o que se entende ser necessário e o que a realidade escolar propiciou para elas.

Os relatos também contribuíram para perceber o quanto os alunos do ciclo de alfabetização necessitam de uma mediação do professor e das relações que se estabelecem diariamente em uma escola.

Mostrando que o professor não pode ser considerado uma ilha, isolado dentro de suas salas de aulas, trabalhando apenas com papel, lápis, giz e lousa, mas precisam estar conectados com ferramentas e instrumentos tecnológicos que sirvam como meio para propiciar conteúdo de uma forma adequada para seus alunos e aos que pertencem às classes mais desfavorecidas. Nesse sentido, precisam de políticas públicas que colaborem para que o acesso à tecnologia seja de maneira igualitária, só assim todos terão acesso garantido ao ensino remoto, caso se necessite mais uma vez praticar o afastamento social nas escolas.

Finaliza-se com o entendimento de que as professoras fizeram o que estava dentro das suas possibilidades para cumprir com o seu papel de ensinar, mesmo que à distância, considerando particularidades dos alunos e das famílias e ainda lidando com as incertezas do contexto da pandemia.

#### Referências

análise: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266)= Acesso em: 26 mar. 2021.

BERNARDO, J.C.O; KARWOSKI, A.M. A leitura em dispositivos digitais móveis. *ETD*, v.19, n.4, p.795-807, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8646355>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC Nº 343/2020. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC Nº 376/2020. Brasília: MEC, 2020.

CEDIC. Pesquisa TIC Domicílios 2018. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Acesso em: 26 mar. 2021.

CRUZ, T.S. et al. A utilização de recursos tecnológicos por professores das escolas de educação básica. *Educ. Foco*, v.16, n.21, p.69-89, 2013. doi: <https://doi.org/10.24934/ef.v16i21.217>.

GARCIA, T.C.M. et al. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

- GATTI, B.A. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. São Paulo; Liber, 2005.
- GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2019.
- GONDIM, S.M.G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v.12, n.24, p.149-161, 2003.
- MANTOVANI, A.M.; VAZ, D.; BERGAMO, N.E. Práticas pedagógicas na Educação Online no contexto educacional contemporâneo: construções e reconfigurações. In: SIPASE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 2017, Porto Alegre. Acesso em: 17 jul. 2021. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/6.pdf>.
- MORAES, D.A.F.; GOMES, J.; GOUVEIA, S. As tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo. *Rev. Linhas*, v.16, n.30, p.214-234, 2015. doi: 10.5965/1984723816302015214.
- OLIVERIA, S.S.; SILVA, O.S.F.; SILVA, M.J.O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Cient.*, v.10, n.1, p.25-40, 2020.
- PAGAMUNCI, M.E. Tecnologia, inovação e educação: uma análise reflexiva. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- PORTELA, P.; NÓBILE, M.F. O uso da internet por estudantes de Ensino Fundamental: reflexão sobre a internet como ferramenta pedagógica. *Educ. Pública*, v.19, n.33, 2019.
- SANTOS, B.S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.
- SOUZA, S.L.P.A.C.; GERMANO, J. S. E. Objetos educacionais digitais e inovação no ensino. In: EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI. v. 36. MG: Poisson, 2019.
- SILVA, B.; DUARTE, E.; SOUZA, K. Tecnologias digitais de informação e comunicação: artefactos que potencializam o empreendedorismo da geração digital. In: MORGADO, J.C.; SANTOS, L.L.C.P.; PARAÍSO, M.A. Estudos *curriculares*. *Um debate contemporâneo*. Curitiba: CRV, 2013. p.165-179.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.
- VESFAL, L.C. A utilização das TIC's na Educação Básica: um estudo de caso na EEEMS (Minas Gerais). Juiz de Fora: UFJF, 2018.
- WIVES, W.W.; KUBOTAS, L.C.; AMIEL, T. Análise do uso das TIC's em escolas públicas e privadas a partir da teoria da atividade. Textos para Discussão: IPEA, 2016.