

## Professores e tecnologias digitais: desafios do ensino remoto emergencial

Ghisene Alecrim  
Julianna Silva Glória  
Carla Viana Coscarelli

### Resumo

Buscamos neste artigo entender alguns dos desafios e das tensões dos professores durante o ensino emergencial remoto que foi necessário durante a pandemia de Covid-19. Para isso, aplicamos um questionário que foi respondido por professores de escolas públicas e privadas e, analisamos, mais detalhadamente, a questão que diz respeito às práticas educativas envolvendo as tecnologias digitais que eles julgam não ter dado certo. Na primeira parte do texto abordamos os saberes dos professores e suas práticas sociais com textos digitais, tendo como base conceitos como letramento digital, os multiletramentos, a cultura digital, a leitura e a escrita em ambientes digitais. Na segunda parte, analisamos as respostas dos professores para a questão do questionário que diz respeito ao insucesso das atividades que demandavam o uso das tecnologias digitais. As respostas foram organizadas em categorias como: questões relacionadas à didática, à falta de acesso, à pouca adesão por parte dos alunos, e problemas tecnológicos. Também incluímos nas categorias de análise, as respostas de professores(as) que expressaram que não houve problemas e as respostas muito vagas ou deixadas em branco. Essa análise nos permitiu verificar que a falta de equipamentos e de acesso à internet, assim como a pouca formação dos professores em relação ao uso de tecnologias digitais como recurso pedagógico interferiram negativamente no trabalho deles. Os desafios que se apresentaram neste período de pandemia resultaram em novas experiências e oportunidades de aprendizagem para os professores, no entanto, ainda precisamos avançar no que diz respeito à formação continuada de professores em relação ao uso das tecnologias digitais como recurso de ensino-aprendizagem e no que concerne às políticas públicas que oportunizem o acesso a tecnologias digitais e à internet de qualidade para todos os alunos e professores.

Palavras-chave: Letramento digital, ensino remoto emergencial, pandemia.

### *Abstract*

*In this paper we tried to understand some of the challenges and tensions faced by teachers during the e-learning period that was necessary during the Covid-19 pandemic. For this reason we applied a questionnaire that was answered by teachers from public and private schools, and we analyze here, in more detail, the question regarding educational practices involving digital technologies that teachers believe did not work well. In the first part of the paper, we address the knowledge of teachers, their social practices using digital texts, based on concepts such as digital literacy, multiliteracies, digital culture, reading and writing in digital environments. In the second part, we analyze the teachers' answers to the question of the questionnaire related to the failure of the activities that demanded the use of digital technologies. The answers were organized into categories such as: questions related to didactics, lack of access, low level of participation by students, and technological problems. We also listed as a category the answers of teachers who expressed the lack of problems, and a category of responses that were too vague or left unanswered. This analysis allowed us to verify that the lack of equipment and of access to the internet, as well as the little training of teachers in relation to the use of digital technologies as a pedagogical resource interfered negatively in their work. The challenges*

*that arose in this pandemic period resulted in new experiences and learning opportunities for the teachers, however, we still need to improve teachers' education as far as the use of digital technologies as a teaching-learning resource is concerned, and in respect to public policies to provide quality digital technologies and access to the internet to students and teachers.*

*Key words: Digital literacy, e-learning, pandemic.*

## **1.Introdução**

A pandemia da COVID-19 provocou grandes alterações na vida das pessoas. Em relação à educação formal, trouxe à escola o desafio de se reinventar para permanecer funcionando e formando cidadãos. Pelo mundo afora, os sistemas educacionais viveram o conflito de pensar alternativas que resolvessem a questão do fechamento das escolas imposto entre as ações necessárias para conter a contaminação e controlar a pandemia. O ensino remoto emergencial (ERE) foi uma das soluções encontradas para essa situação. Em alguns países, tivemos notícias de tentativas de retorno do ensino presencial durante a pandemia. Países como Dinamarca, Alemanha, Portugal, Nova Zelândia, México, Curaçao, Anguilla, China e Saint Martin estabeleceram e divulgaram em sites oficiais seus protocolos de retomada. Dinamarca e Alemanha retomaram aulas presenciais desde abril de 2021 e os demais a partir de maio e junho. Não houve um modelo ou procedimento único para que isso acontecesse. Cada país adotou suas próprias regras, entretanto, dois aspectos comuns a todos são: a preocupação em descrever procedimentos que assegurassem as questões sanitárias dentro da escola e também, a opção por um retorno gradual às atividades presenciais<sup>1</sup>.

Aqui no Brasil, particularmente no Estado de Minas Gerais, durante todo o ano de 2020 e em boa parte do ano de 2021, com a exigência do distanciamento social como medida para controlar a pandemia, o ensino presencial foi interrompido. Entre a notícia do cancelamento das aulas e a decisão da implantação do ERE, a comunidade escolar enfrentou incertezas e desafios (que se estenderam ao longo da pandemia), envolvendo a reorganização do espaço e das práticas escolares.

Os professores, para os quais lançaremos o nosso olhar neste texto, precisaram enfrentar muitos percalços em 2020, assim como muitas inseguranças e receios, que permaneceram em 2021. Da mesma maneira, realizaram muitas descobertas e vivenciaram experiências novas. Buscaremos aqui aprofundar nossa compreensão sobre os saberes e experiências desses

---

<sup>1</sup> Para mais informações, ver o UNIBANCO. O que dizem os protocolos de retomada de outros países? Observatório de Educação, Instituto Unibanco, 2021. Disponível em <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/o-que-dizem-os-protocolos-de-retomada-de-outros-paises/>

profissionais, atentando para as situações que eles julgaram não ter funcionado a contento nas práticas do ERE.

Os dados aqui apresentados e analisados são fruto de um questionário digital, seguindo protocolos éticos de pesquisa, desenvolvido e divulgado entre sujeitos/professores de segmentos diferenciados de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior) que lecionam em escolas brasileiras tanto da rede pública quanto da rede privada. Com base nessa coleta de dados, refletimos sobre a familiaridade dos professores com as tecnologias digitais e sobre práticas pedagógicas vivenciadas durante o ERE que não tiveram resultados muito satisfatórios, provocando mal-estar nos professores. Dando voz aos professores e às suas experiências de ensino na pandemia, analisaremos as angústias e desafios vivenciados por eles nesse período de ERE.

## **2. Entre saberes e mais saberes**

Em seus estudos, Candau e Lélis (2003) problematizam as vivências docentes e a produção de conhecimentos durante sua formação e sua aplicação no cotidiano escolar, e percebem que predomina no discurso dos professores a fala de que a realidade encontrada não permite que eles coloquem em prática a teoria aprendida. Tais afirmações denunciam que existe, no âmbito educacional, um distanciamento e, muitas vezes, uma oposição entre a teoria e a prática.

Essas autoras referem-se à dicotomia entre a teoria e a prática, como uma preocupação não somente de educadores, já que incide em várias áreas, sobretudo naquelas que estão diretamente ligadas à prática social. Perrenoud (2002, p. 23) destaca que “é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade”.

Contrapondo-se à essa visão, tem-se a perspectiva da união e vinculação entre a teoria e a prática, em uma relação de autonomia e dependência. Cada uma delas tem sua própria identidade, porém, desenvolvem entre si uma relação indissociável que quando envolve a reflexão-ação-transformação, realiza a aplicação da teoria da prática. O professor se envolve nesta dialética e usa a teoria para fundamentar sua prática e a prática para refletir sobre a teoria.

Em tempos de ensino na pandemia, conhecimentos teóricos e práticos sobre o uso das tecnologias digitais na educação precisaram ser levados em consideração, a fim de que a escola pudesse permanecer funcionando. Foi preciso pensar nas necessidades de apropriação das tecnologias digitais para fins pedagógicos, como sugerido na BNCC, e no desenvolvimento do letramento digital e midiático de alunos e professores, servindo de base para a construção de um outro formato de escola.

A sociedade atual tem a possibilidade de usar recursos digitais que favorecem a interação e a comunicação entre as pessoas, a busca por informações, além de proporcionar entretenimento de forma ágil e rápida. Diversas áreas da vida social e cotidiana têm sido mediadas por equipamentos digitais (BARTON; LEE, 2015). As experiências cotidianas tendem a ser cada vez mais híbridas, coletivas, compartilhadas, divulgadas e em conformidade com o contexto digital e suas possibilidades. Por outro lado, antes da pandemia, a escola no Brasil estava em um processo muito tímido de apropriação dos suportes, ferramentas e recursos digitais.

Com a pandemia, essa incorporação das práticas letradas digitais na educação precisou ser acelerada, pois esta foi uma das principais soluções encontradas para que a escola (e muitas outras áreas e empresas) continuasse realizando seu trabalho. Embora o uso das tecnologias digitais na educação não tenha sido universal<sup>2</sup>, uma vez que nem toda comunidade tem acesso a equipamentos e à internet, o interesse dos professores em aprender sobre o uso dessas tecnologias para fins pedagógicos foi muito importante nesse momento. Mesmo quando o acesso era precário, foi preciso que os professores colocassem em prática seus conhecimentos ou desenvolvessem algum tipo de saber sobre o uso de ferramentas digitais para fins de ensino-aprendizagem, criando, aprendendo, experimentando e explorando suportes, ferramentas, as múltiplas linguagens e as possibilidades de fontes de informação e de mídias que o universo digital disponibiliza.

De acordo com Barton e Lee (2015):

professores, em todos os níveis, variam em seu conhecimento e confiança nas novas tecnologias. A maioria dos professores na sociedade contemporânea não é novata em

---

<sup>2</sup> Chagas, Elisa. Data Senado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia. Brasília, Agência Senado, 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia#:~:text=Entre%20os%20quase%2056%20mil%C3%B5es,n%C3%A3o%20possuem%20acesso%20%C3%A0%20internet>. Acesso em 30/11/2021.

termos de tecnologia, mas teve anos de experiência com práticas digitais educacionais e informais. Ao tomar decisões sobre os usos pedagógicos das tecnologias cotidianas, eles podem ser reflexivos e refletir constantemente sobre suas próprias relações com as novas mídias dentro e fora do contexto da sala de aula. Isto poderá implicar uma renegociação da relação entre os conhecimentos do professor e do aluno, juntamente com a aceitação da perícia dos alunos em algumas áreas e o respeito por ela. (BARTON; LEE, 2015, p.214)

Essa não é uma fala que se aplica totalmente ao contexto brasileiro, uma vez que, mesmo tendo tido contato com tecnologias digitais como o celular (smartphone) para uso pessoal, muitos professores não tiveram a chance de usar muitas tecnologias digitais em situações de ensino-aprendizagem. No entanto, as palavras de Barton e Lee (2015) nos lembram que as tecnologias digitais já não deveriam mais ser vistas como novidade. As pessoas deveriam ter condições de ter e de usufruir desses dispositivos e ferramentas, mas mesmo no caso de quem tem mais acesso a essas tecnologias, os conhecimentos e a confiança no uso delas varia. Essa fala nos lembra também que – sem abraçar a noção de natividade digital (conforme nos alerta Ribeiro, 2019) – pensar nos usos das tecnologias digitais pode nos ajudar a trazer os conhecimentos dos alunos para as práticas educacionais construindo uma relação mais horizontal e cooperativa entre o corpo docente e o corpo discente.

Tanto o respeito aos saberes e diversidades culturais dos alunos quanto o trabalho com as múltiplas linguagens em que eles se manifestam são preocupações presentes no manifesto da pedagogia dos multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL), que se reuniu em 1996 nos Estados Unidos para pensar sobre o futuro da educação, em particular do letramento necessário para tempo digitais. Esse grupo reivindicava uma visão de educação que levasse em consideração os processos dos multiletramentos, isto é, propõe uma pedagogia que leve em consideração a formação de um cidadão capaz de se comunicar e de aprender através de práticas situadas compreendendo a diversidade cultural e o uso de múltiplas linguagens e suportes. Essas práticas demandam uma visão multifacetada e crítica das situações e seus contextos para provocar transformações em nossas práticas e em nossa sociedade (NLG, 1996). Atualmente, o uso de tecnologias digitais é fundamental para que essa proposta possa ser colocada em prática.

Para Lemke (2010) a pedagogia dos multiletramentos aspira o seguinte:

Queremos pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem as coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. (LEMKE, 2010 apud ROJO, 2012, p.28)

Rojó (2012) complementa essa fala dizendo que a escola tem muito a contribuir, formando cidadãos críticos e éticos nesse contexto de rede de textos digitais, que sabem lidar de forma reflexiva com produtos culturais locais e globais.

A pandemia parece ter vindo acelerar essas questões que estão latentes no contexto educacional há alguns anos, fazendo com que o professor ampliasse seus saberes, adquirindo outros conhecimentos e tentando entender as implicações da cultura digital em nossa sociedade.

Essa situação provocada pelo distanciamento social, a partir das demandas de mais conhecimentos sobre tecnologias digitais, também revelou, em nosso país, as desigualdades da escola pública em relação à privada, que refletem as disparidades socioeconômicas da nossa realidade. Todavia, os dados de nossa amostra não tiveram a pretensão de separar realidades das redes públicas e privadas de ensino, mas de revelar o quanto foi complexa e transformadora essa experiência de ERE. Os professores, seja da rede pública e/ou da privada, foram desafiados a ressignificar suas práticas de ensino a partir da incorporação das tecnologias digitais em contextos diversos de atuação educacional. E é exatamente a percepção deles dos desafios e das dificuldades que vivenciaram nesse momento que pretendemos ressaltar no desenvolvimento deste texto. Antes de apresentar a análise dos dados, faremos uma breve reflexão sobre tecnologias na educação.

## **2. Tecnologias na educação: uma parceria entre o impresso e o digital**

As tecnologias digitais de informação e comunicação estimulam uma visão híbrida e compartilhada da realidade, já que a tela promove essa conexão entre pessoas de todo o mundo e nos faz perceber que vivemos em uma só aldeia, a Terra (Krenak, 2019).

No entanto, não podemos deixar de levar em consideração que as possibilidades de conexões no ambiente digital exigem dos cidadãos o domínio tanto do sistema de escrita alfabético, quanto das habilidades para lidar com as práticas sociais envolvendo os textos digitais. Além disso, é preciso investimento financeiro em internet, suportes e ferramentas que possibilitem conexão e, portanto, a participação nessa “aldeia global” (McLuhan, 1972).

Tendo em vista o contexto brasileiro de acesso à cultura digital de escrita, sabemos que altas taxas de analfabetismo ainda fazem parte de nossa realidade, e que o custo dos recursos, suportes e acesso à internet em nosso país é também muito alto. Esse contexto não favorece

que todos possam desfrutar das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem de experimentação das práticas sociais de textos em múltiplas linguagens e em diversos contextos como proposto pela pedagogia dos multiletramentos, que serve de forte base para a Base Nacional Curricular Comum (Coscarelli, Corrêa, 2021). Sendo assim, a convivência desejável entre tecnologias de escrita e de comunicação analógicas e digitais, não acontece para todos.

As diversas práticas comunicativas de nossas sociedades implicam em troca de informações, conhecimentos, valores, percepções sobre a vida, ou seja, envolvem trocas culturais que favorecem a transculturalidade. O fenômeno da transculturalidade, cunhado por Ortiz (1983), abrange mais do que o entendimento de transição de uma cultura para outra. Esse termo compreende o movimento através do qual ocorre, não a desculturação (quando tentamos destruir ou silenciar uma cultura e substituí-la por outra), mas a neoculturação ou criação de um fenômeno de mistura de culturas, que envolve os costumes, os valores, as crenças, as linguagens, entre outros aspectos (ORTIZ, 1983). Temos vivenciado esse movimento de mescla de culturas de escrita e de comunicação nas últimas décadas, que acontece de forma mais ágil para alguns setores mais privilegiados da nossa sociedade e de forma ainda muito lenta para as camadas populares.

A mistura da cultura impressa com cultura digital propicia a experimentação de linguagens diferentes, de recursos, suportes e ferramentas variados sem negar ou menosprezar uma ou outra forma de o texto acontecer em nossa sociedade. Essa mescla nos leva à noção de letramentos sociais que, segundo Street (2014), que percebe a noção de letramento como prática social e cultural e que, portanto, tem caráter múltiplo em suas realizações que são ricas e plenas de significados na sociedade contemporânea. Para observá-los é preciso “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (STREET, 2014, p. 127). Essa noção nos estimula a valorizar as práticas de compreensão e de produção em diversos meios que convivem e devem continuar convivendo ainda por muitos anos em nossa sociedade como o impresso e o digital.

Na próxima seção, vamos procurar compreender algumas das angústias do professor em relação ao uso das tecnologias digitais na pandemia, levando em consideração o contexto de cultura digital experienciado em suas aulas, assim como suas descobertas sobre a possibilidade de ensinar por meio de textos e suportes digitais.

### **3. Registros das angústias e descobertas**

Nossa coleta de dados se deu através de formulário digital de pesquisa usando o Google Formulários, divulgado em nossas redes sociais, das quais participam professores de várias regiões do Brasil, entre agosto e setembro de 2020 (portanto, 5 meses após o início da pandemia). Os professores, que preencheram o formulário e contribuíram para coleta de dados sobre o ensino, concordaram com a divulgação de seus dados, preservando seu anonimato.

#### **3.1 O questionário**

Nosso questionário foi elaborado com 11 questões. As primeiras 4 questões identificam o professor em seu segmento de ensino, tempo de atuação no magistério, rede e função que exerce dentro do espaço escolar e a região da sua atuação. As questões 6 a 11, se referem mais diretamente ao nosso objeto de estudo, isto é, as práticas de letramento digital desenvolvidas pelos professores na pandemia. Nestas 6 questões, pudemos identificar as ferramentas digitais mais usadas na pandemia pelos professores como também saber quais práticas eles planejaram usando as tecnologias digitais que funcionaram bem e as que não foram bem sucedidas. Alguns dos dados gerados por essas perguntas foram analisados e apresentados em Coscarelli e Ribeiro (2022). Além disso, procuramos nos informar se os professores faziam uso, em sua sala de aula, dos recursos digitais antes da pandemia e ainda se pretendem agregar o uso de recursos e textos digitais em suas aulas pós-pandemia, assim como seu nível de confiança em ensinar usando, para isso, ferramentas e textos digitais.

Neste artigo, analisamos e discutimos, as respostas da questão 8 do questionário - “Descreva uma prática educativa, usando tecnologia digital que, em tempos de pandemia, não tenha dado certo. Identifique o que contribuiu para isso (caso seja possível). Por que você entende que não deu certo?” - Nas respostas a essa questão, esperávamos ver os aspectos do ERE relacionados à tecnologia digital que não foram bem sucedidas, as causas disso, bem como os sentimentos e as soluções encontradas pelos professores em relação aos desafios encontrados.

#### **3.2 Os professores**

No período de dois meses - entre setembro e outubro de 2020 - 110 professores(as) espontaneamente participaram de nossa coleta de dados. A maioria atua no ensino

fundamental 2 (40%), muitos são professores do ensino médio (30%), vários atuam no ensino fundamental 1 (19%) e na educação infantil (15%). Há também professores do superior (15%). Vários desses professores (17%) atuam em mais de um segmento<sup>3</sup> e trabalham na região sudeste do Brasil (75%).

A maioria desses professores atua na rede pública de ensino (69%), ao passo que um número menor deles (21%) leciona na rede particular. Há também os professores que atuam nas duas redes (10%). Essa proporção, coincidentemente, reflete o número de alunos atendidos por cada uma dessas redes<sup>4</sup>. Sabemos que a situação das duas redes costuma ser diferentes, a primeira, na maioria dos casos, conta com menos recursos e atende a uma camada menos favorecida da sociedade, em comparação com a rede particular que costuma ter uma infraestrutura melhor e atender a camadas mais privilegiadas da sociedade.

### **3.3 Práticas educativas desafiadoras**

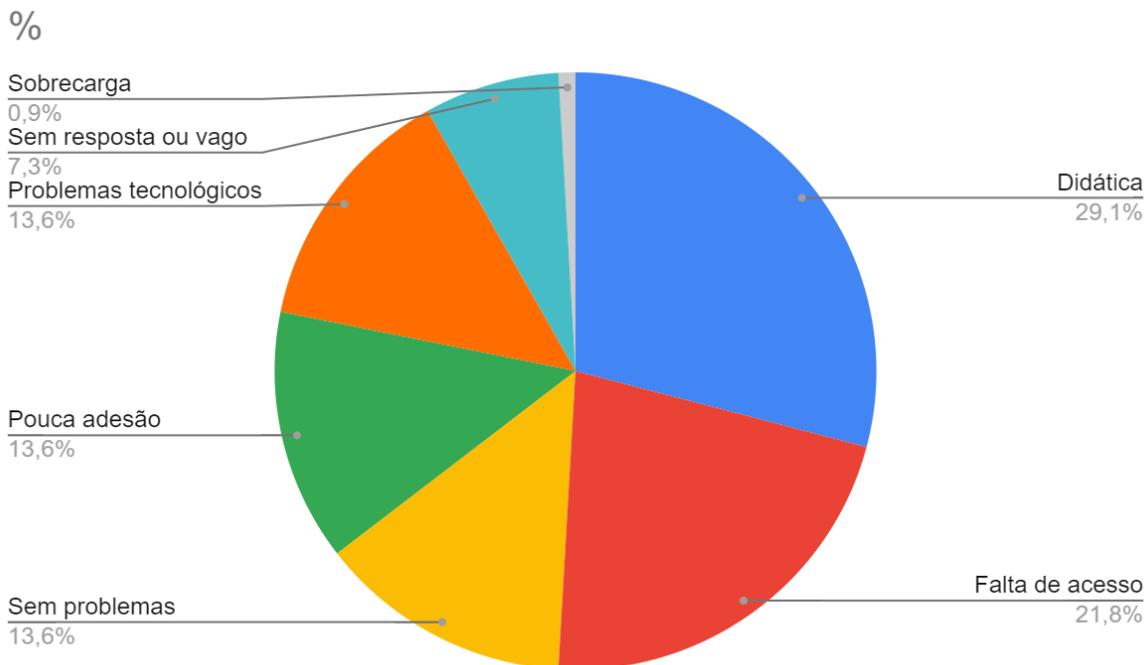
Analisando as respostas dos professores relativas à questão que pedia a eles/as para descrever uma prática educativa usando tecnologia digital no ensino remoto que não tenha dado bons resultados e encontrar explicação para esse insucesso, pudemos perceber que elas revelaram um pouco da angústia deles com relação ao uso das tecnologias digitais no ERE. Com base nos diferentes aspectos apontados pelos professores, relacionados ao insucesso das atividades planejadas que usavam as tecnologias digitais, pudemos levantar 6 categorias, a saber: questões relacionadas à didática, à falta de acesso, à pouca adesão por parte dos alunos, a problemas tecnológicos. Consideramos ainda como categoria de análise as respostas de professores(as) que expressaram que não houve problemas, além das respostas muito vagas ou deixadas em branco.

**Figura 1:** Gráfico - Aspectos relacionados ao insucesso com o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico durante o ERE.

---

<sup>3</sup> Por isso, a soma das porcentagens de todos seguimentos ultrapassa o número 100.

<sup>4</sup> De acordo com o IBGE 82% dos nossos alunos frequentam escolas públicas e 18% frequentam escolas particulares.



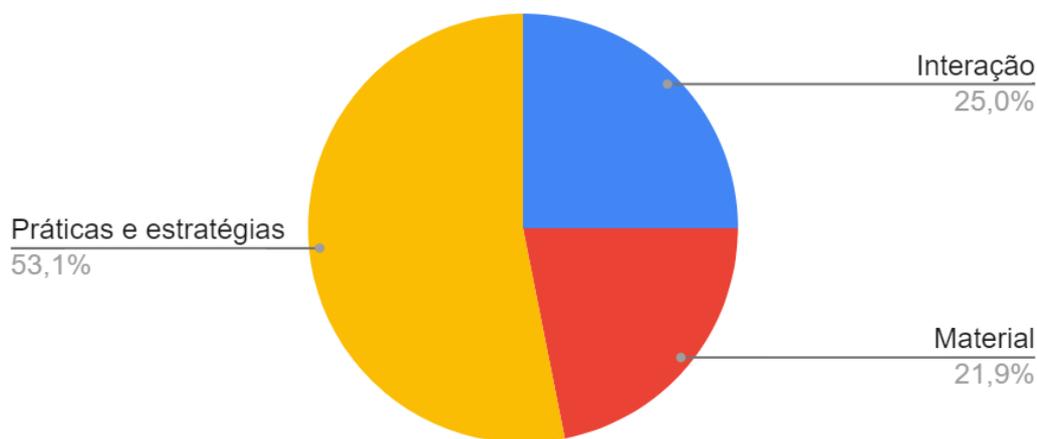
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Essas categorias foram encontradas nas proporções apresentadas no Gráfico 1 e serão discutidas com mais detalhamento nas próximas seções.

### 3.3.1 Aspectos relacionados à didática

Os dados relacionados aos aspectos didáticos foram os mais recorrentes. Esses dados se referem a questões que envolvem o material usado, a abordagem didática, as práticas ou estratégias usadas pelo professor e as formas de interação entre professores e alunos.

**Figura 2:** Gráfico - Aspectos didáticos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A maioria dos problemas apontados pelos professores diz respeito às práticas e estratégias de ensino (53,1%). Eles fazem menção ao tempo escolar e aos prazos, que precisam ser mais flexíveis e recalibrados nessa outra modalidade de ensino.

Destacamos a fala de três professores P33<sup>5</sup>, P40 e P106 que manifestam angústia em relação às estratégias de ensino usadas no ERE:

P33 - Atividades excessivas. Todos os meus alunos começaram a reclamar, precisei repensar no número de atividades e na qualidade das aulas.

P40 - Entrega de atividades no prazo correto, aulas expositivas, aulas em que somente o professor fala.

P106 - Atividades onde os estudantes precisam ler e copiar...o uso de papel ficou obsoleto! A escola não consegue imprimir as tarefas e isso gerou estresse nas famílias. Mas, em meu caso, tenho evitado tal situação! Infelizmente alguns familiares ainda pensam que estudar está atrelado a copiar a matéria no caderno!

Os professores mencionam a ineficiência das atividades tradicionais que não funcionam bem no remoto como, por exemplo, as aulas expositivas, os vídeos longos de aulas, assim como as *lives* (transmissão ao vivo de áudio e vídeo na internet), e as atividades de cópia.

Nenhum professor que atua no ensino básico foi preparado(a) para viver essa experiência de ERE, que não é uma proposta organizada, previamente planejada e estruturada de ensino a distância (Junqueira, 2020). O ERE é uma proposta que se estabeleceu durante a pandemia, a fim de possibilitar a continuidade da oferta do ensino formal e, inevitavelmente, modificou a forma como o professor planeja suas aulas e executa o processo de ensino-aprendizagem com os alunos.

Para isso, muitas metodologias de ensino tiveram que ser revistas. As videoaulas com longas exposições (“longas lives”, como menciona P100) feitas pelos professores não surtiram efeito positivo. Elas são cansativas para os alunos, que acabam não conseguindo se concentrar por tanto tempo.

A **avaliação** é um aspecto citado por alguns professores, como se pode observar na seguinte fala:

P43 - Avaliações seguindo os parâmetros escolares. Não funcionou porque a demanda é outra e se a avaliação tradicional já é ultrapassada, copiar e colar isso no digital não deu certo mesmo.

---

<sup>5</sup> Identificamos os professores, para organização dos dados, com a letra P seguida de uma numeração.

P60 - Avaliações, muitas vezes os pais acabam interferindo. Alunos que não possuem recursos.

A observação de P43 revela o pensamentos de muitos professores que tiveram que repensar suas práticas avaliativas no ERE. P60 menciona a interferência dos pais nesse momento que deveria ser reservado para o aluno demonstrar seus conhecimentos ou as habilidades que ele ainda precisa desenvolver. Além disso, como avaliar um aluno que não consegue acessar as aulas, ou que teve algum problema com a conexão de internet no momento da prova? Nesse contexto, não fazia sentido dar “provas” nem usá-las como único instrumento avaliativo, sobretudo aquelas que exigiam muita memorização pelos alunos e momentos de encontros síncronos com a turma.

Sabemos da importância da avaliação e de como ela revela as vivências dos professores, assim como as concepções de ensino aprendizagem deles (Hoffman, 1997). No entanto, precisamos repensar nossas formas tradicionais de avaliar, como observa P43. A preocupação de vários professores com a avaliação, que sabemos estar ligada às provas e à distribuição de pontos, revela uma visão de ensino-aprendizagem que ainda não tem como foco o processo de construção de conhecimento, a experimentação, as produções, as vivências, as leituras e as reflexões dos alunos. É importante atentar para o alerta feito por P43 quando diz que “a demanda é outra”, os tempos são outros, o que se espera da escola e dos alunos são outras habilidades, entre as quais podemos mencionar a proatividade, a busca criteriosa de informações, a seleção, análise e a avaliação delas, assim como a comunicação eficiente, entre outras diferentes do “copiar e colar”.

Questões relacionadas à **interação** também foram muito mencionadas pelos professores, que expuseram a dificuldade dos alunos de fazer trabalhos em grupos e de interagir com o professor, discutindo o conteúdo das aulas gravadas e dialogando com ele e os colegas nos encontros síncronos, como se pode ver nas seguintes respostas:

P06 - Atividades em grupo no momento da aula.

P37 - Trabalho em grupo, acredito que não gostaram ou não souberam lidar da maneira adequada.

P42 - Gravação de aulas. Falta de interação e retorno dos estudantes foram razões para seu abandono.

P65 - Interação com os alunos nas aulas virtuais ao vivo.

P62 - Áudio no grupo do whatsapp. Vergonha dos alunos de pronunciar errado.

Interagir em outro espaço e com outros equipamentos diferentes foi um desafio para os professores e para os alunos, que estavam acostumados a fazer isso presencialmente, sem a mediação de tecnologias. Aulas gravadas não estimulam a interação e a gravação inibe alguns

alunos. O trabalho em grupos, por sua vez, exige equipamentos, tecnologia e familiaridade com os recursos digitais, assim como conhecimento dos procedimentos a serem realizados, maturidade para planejar e realizar os trabalhos a distância, apesar de nem sempre os professores poderem contar que os alunos estivessem preparados para tudo isso.

Em sua fala, P32 apresenta o descontentamento com a falta de interação com os alunos e com a reprodução de um formato tradicional de ensino, que não funciona bem no digital/online e, acreditamos, também não seja o ideal para o ensino presencial. Além disso, expressa sua frustração por não poder usar recursos visuais.

P32 - Dar aulas via Meet sem mostrar nenhum recurso visual ao aluno, mesmo que seja projetar o livro digital na tela. Essa de ficar falando, abre o livro na página tal e vamos fazendo tal e tal questão. Não funcionou bem. Não havia interação entre os alunos nem com o professor. Estava reproduzindo o presencial numa videoconferência quase como uma palestra monótona.

Outros professores questionam a eficácia de atividades típicas do ensino tradicional e mencionam uma concepção antiquada de ensino por parte das famílias dos alunos.

P39 - A atividade que exige pesquisa gramatical simplesmente não funciona porque os alunos querem resultados práticos e uso de apps, por isso, pelo menos um é usado por semana.

P40 - Entrega de atividades no prazo correto, aulas expositivas, aulas em que somente o professor fala.

P75 - Aulas explanativas.

P107 - Atividades onde os estudantes precisam ler e copiar...o uso de papel ficou obsoleto! A escola não consegue imprimir as tarefas e isso gerou estresse nas famílias. Mas em meu caso, tenho evitado tal situação! Infelizmente alguns familiares ainda pensam que estudar está atrelado a copiar a matéria no caderno!

Por esses relatos, podemos perceber que a pouca interação entre os alunos e dos alunos com os professores, durante as aulas gerou muita frustração nas aulas do ERE. De acordo com Libâneo (2013), apesar de a interação entre professor/aluno não ser o único fator determinante na organização do ensino, ela tem muita relevância dentro da “situação didática”. O que parece ter acontecido na experiência do ERE foi o estranhamento, sentido pelos professores e pelos alunos, de estar em um outro ambiente de interação sem saber como proceder nele ou como aproveitá-lo da melhor forma possível. O impacto de sair do ambiente de ensino presencial e ir para o remoto, sem uma preparação de docentes e dos discentes para isso é grande. Essa situação demandou a adaptação do uso de recursos digitais, como aconteceu com o WhatsApp (que não era usado para fins educativos pela maioria das pessoas), para promover a interação entre professores e alunos e possibilitar a continuidade de algumas das atividades de ensino-aprendizagem.

O **material** didático usado também foi alvo de vários comentários por parte dos professores, que mencionaram o fato de eles serem desatualizados, tradicionais e conteudistas, por vezes, muito longos e confusos.

P23 - Leitura visual. Precisava reforçar o material didático com textos atuais.

P40 - A atividade que exige pesquisa gramatical simplesmente não funciona porque os alunos querem resultados práticos e uso de aplicativos, por isso, pelo menos um é usado por semana.

P69 - Envio de atividades muito longas ou muito descritivas através do WhatsApp. As famílias ficaram perdidas com o enunciado e atividade extensa.

P78 - Aulas gravadas por meio de vídeo. O problema se deu pelo excesso e pelo tempo de cada vídeo.

P82 - Criei uma trilha de aprendizagem personalizada com o Google Forms, mas as instruções não ficaram muito claras e os participantes ficaram frustrados por não terem tido a oportunidade de responder todas as perguntas. Após o feedback deles, alteramos as instruções e os critérios de pontuação.

O comentário do professor 82 revela a tentativa de usar um aplicativo para fazer uma atividade, mas que, por inexperiência dele, não funcionou bem. O interessante é ver que o professor não desistiu de usar o aplicativo e, a partir dos comentários dos alunos, se dispôs a refazer a atividade, modificando os aspectos que não deram certo. Essa é uma demonstração da vontade do professorado de aprender e de explorar a tecnologia em suas práticas. O depoimento do professor 88, por outro lado, nos mostra que a resistência pode vir também dos alunos, que se prendem a determinados formatos com os quais já estão acostumados.

P88 - Apliquei para o Terceiro Ano/ EM uma prova on-line. A prova tinha links que dava acesso aos vídeos, textos e imagens. Os alunos reclamaram tanto que eu pensei que estivesse fazendo algo errado! Eles me disseram que não queriam fazer uma prova cansativa daquela e que o padrão da prova estava fora dos padrões do ENEM.

Essas falas dos(as) professores(as) sobre as propostas ou produções de atividades pedagógicas nos remetem a uma reflexão feita por Barton e Lee (2010):

como realizar práticas já existentes de novas maneiras (...). Quando os participantes veem as novas possibilidades tecnológicas e podem imaginar novos futuros, eles dão o próximo passo, e a educação tende a mudar. (BARTON e LEE, 2010, p.204)

Mudar gera tensão e errar faz parte do processo até que se alcance um resultado satisfatório. O que esses professores descrevem é que algumas práticas passaram a ser elaboradas em aplicativos e precisaram ser diferentes das atividades impressas, xerocadas, feitas em cadernos ou nos livros didáticos. Para tanto, foi preciso pensar na extensão e na dinâmica dessas atividades. Como a maioria dos professores não recebeu formação para lidar com

ensino a distância, precisaram experimentar e, frequentemente, refazer, até encontrar os formatos que funcionassem melhor.

### **3.3.2 Falta de acesso**

A falta de acesso, tanto dos alunos quanto dos professores, é uma das grandes causas das frustrações e revolta dos docentes, uma vez que impede o trabalho do professor e inviabiliza a educação dos alunos. Para alguns professores, essa questão, que revela a precariedade das condições de trabalho na educação, se relaciona com a exploração excessiva dos profissionais, como se pode ver nas falas de P7 e P28:

P7 - Nem todas as crianças da periferia têm acesso à internet. E com o salário de miséria que recebemos, manter o custo para essa modalidade é incompatível. Mas professores já estão acostumados a acharem bonito serem explorados

P28 - As atividades síncronas não atingem a maior parte dos alunos, pois muitos não têm acesso a internet no horário combinado, outros só possuem um aparelho celular para vários irmãos que tem aula ao mesmo tempo e ainda a grande maioria usa pacotes de dados móveis, rapidamente consumidos nessas plataformas. Logo, a possibilidade maior de contato com os alunos é por meio do whatsapp, pois esse aplicativo é liberado em muitas operadoras.

As ações dos professores, frequentemente, são limitadas ao que os alunos podem acessar. Muitos alunos só podem contar com o celular que, por sua vez, só possibilita o acesso à internet pelo aplicativo WhatsApp.

P41 - Ainda não usei muitos recursos, somente os que acredito serem mais acessíveis a realidade dos alunos.

P58 - Atividades no Google classroom muitas vezes não são realizadas pelos alunos que dizem os dados do celular só abre whatsapp.

P69 - Não dá certo, somente por falta de acesso à banda larga.

É preocupante notar que equipamentos como: computador e laptops, que permitem uma maior variedade de ações, sobretudo no que diz respeito à produção e edição de textos, áudios e vídeos, são pouco mencionados pelos professores (0.18%), o que indica uma precariedade e uma limitação grande nos equipamentos usados pelos alunos no ERE.

P13 - Aulas remotas pelo google meet ou zoom, número muito pequeno de estudantes que têm acesso há um telefone, a um computador ou uma internet razoável.

P101 - Aulas no zoom, meet. os alunos não têm internet wifi; só de dados ou não têm celular ou computador.

Os vídeos e os encontros síncronos são mencionados constantemente nos comentários dos professores, como exemplificado nas falas de P57, P89 e P112. São recursos que gastam muitos dados e são pesados para baixar, exigindo uma boa conexão de internet.

P57 - Zoom e plataformas semelhantes. Não foi efetivo porque os alunos não possuem em sua maioria internet que suporte este recurso.

P89 - Vídeos. São pesados e os estudantes não possuem capacidade de dados para acessá-los.

P112 - Seminário. Qualidade baixa da internet de alunos ou falta de estrutura tecnológica.

A falta de possibilidade do acompanhamento da família é também mencionada como um aspecto que agrava a dificuldade de acesso à internet.

P61 - O envio de atividades em muitos dias da semana, pois as mães trabalham, só tem o celular, e chegam em casa exaustas.

A resposta de P63 revela a complexidade do problema do acesso dos alunos ao ERE, que pode ser uma questão de exclusão tecnológica, mas que é reflexo de uma mistura de fatores como o acesso à internet e a equipamentos eletrônicos, o desinteresse, que, por sua vez, pode ser gerado por inúmeros motivos pessoais, familiares, de abordagem didática, de falta de motivação ou de afinidade com a disciplina, com o tema ou com o professor, assim como fatores psicológicos, que se ampliam nestes tempos desafiadores de isolamento social e de pandemia.

P63 - Todas. Os alunos nem leem o que têm que fazer, fazem de qualquer jeito, muuuuitos nem tem acesso, outros não tem interesse mesmo!!

Em casos extremos, que sabemos terem acontecido em diversas escolas brasileiras, não houve condições de dar continuidade às atividades escolares ou isso foi feito muito precariamente com distribuição de apostilas impressas para os alunos. No Estado de Minas Gerais, por exemplo, onde a rede estadual possui 1.758 escolas em 284 municípios, foi utilizado o PET (Plano de Estudos Tutorados)<sup>6</sup> constituído de apostilas com conteúdos das diversas disciplinas por ano de escolaridade. As famílias foram instruídas a comparecer na unidade escolar para pegar o material impresso ou imprimí-lo em casa. Paralelo ao PET, houve uma programação de televisão com aulas para os alunos do Estado, porém sem orientações claras das escolas em relação aos horários e em relação ao que cada turma deveria assistir, o que acarretou dificuldade das famílias em relação à seleção do que assistir e ainda de como auxiliar seus filhos nos estudos escolares.

---

<sup>6</sup> <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>

Em uma das falas dos professores houve menção ao fato de o ensino não estar acontecendo virtualmente. Em casos como este, provavelmente, as atividades eram entregues aos alunos em apostilas. Sabemos, no entanto, que, de acordo com Pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil” (Inep) 36% das escolas públicas não tiveram aula remota na pandemia.

P66 - Não estamos dando aula virtual

Em tempos de pandemia, a internet possibilitou o contato a distância por mensagens escritas, áudio e vídeo. Em relação ao funcionamento da escola, ter acesso à internet e a dispositivos digitais foi fundamental para garantir às crianças e aos adolescentes o direito à educação. No entanto, sabemos que em nosso país isso não foi totalmente garantido. De acordo com a pesquisa TIC Kids Online 2019 do Cetic<sup>7</sup>.br/NIC.br, 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade vivem em domicílios sem acesso à internet no Brasil (17% dessa população). Esta pesquisa ainda revela que 11% da população dessa faixa etária não é usuária de internet, ou seja, não acessa a rede nem em casa e nem em outros lugares. A exclusão é maior entre crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais (25%), nas regiões Norte e Nordeste (21%) e entre os domicílios das classes D e E (20%).

Cotejando esses dados com as falas dos professores que participaram da nossa pesquisa, entendemos a razão de os alunos não estarem acessando as aulas *on-line* e/ou os materiais produzidos pelos professores com os conteúdos escolares. Sabemos, também que a falta de acesso dos alunos às aulas fere às orientações da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), artigo 17 que trata sobre acesso à informação:

As crianças têm o direito de receber informações que sejam importantes para o seu bem estar, através da rádio, televisão, livros, jornais, computadores e outras fontes. Os adultos devem garantir que a informação que elas recebem pode ser entendida por estas, não é prejudicial, devem ajudar-lhes a encontrar e entender o que precisam. (CDC/Artigo 17)

A não garantia desse direito das crianças e adolescentes, que vai além da atuação do professor e depende dos gestores políticos de educação em nosso país, contribuiu para aumentar a desigualdade de acesso à educação por parte das classes menos favorecidas em tempos de ERE. No entanto, o fato de os alunos não acessarem as aulas gera no professor o entendimento de que a prática escolar não deu certo, fazendo com que ele avalie sua proposta

---

<sup>7</sup> Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2019. Disponível em <http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2019/pais>.

de atividade escolar como mal sucedida. Além da falta de acesso, outro fator mencionado pelos professores e que foi motivo de tensão é a pouca participação dos alunos nas atividades planejadas para o ERE. Trataremos desse aspecto na próxima seção.

### **3.3.3 Pouca adesão**

As falas dos professores relacionadas à pouca adesão dos alunos às atividades propostas talvez pudessem estar distribuídas nas outras categorias - Didática, Falta de acesso e Problemas tecnológicos -, mas essa relação nem sempre é especificada nos comentários dos professores. Por isso, optamos por abrir uma categoria separada das demais. Os casos categorizados como Pouca Adesão são aqueles em que os professores relataram que os alunos não participaram da atividade, como nos seguintes casos:

P72 - O chat não deu certo. Fiquei eu lá, na sala, com dois alunos.

P93 - Whatsapp. Achei que os alunos usariam mais e melhor esse aplicativo, mas o retorno foi praticamente nulo.

P96 - Atividades escritas publicadas nas redes sociais. Tiveram muito pouco alcance e participação.

Essas falas nos mostram que a expectativa do professor de envolvimento dos alunos foi frustrada. Em alguns casos, o encontro síncrono não funcionou. O aplicativo WhatsApp, com o qual o professor 93 imaginou que os teriam mais familiaridade, não foi usado pelos alunos e as atividades publicadas nas redes sociais também não alcançaram os alunos. Notamos a frustração dos professores marcada em algumas expressões desses comentários como “fiquei eu lá” e “o retorno foi praticamente nulo”.

Alguns professores explicitaram o motivo provável da não participação dos alunos nas atividades. Uma das explicações se relaciona ao nível de complexidade da atividade, como mencionado por P11 e P18:

P11 - Dentro do mesmo roteiro dos brinquedos voadores, havia um boneco paraquedista. Como era um pouco mais complicado, a adesão foi baixa. Como não havia suporte em outras atividades - como indicação de livro - a avaliação no Google Forms pelas famílias não foi boa. Descreveram desinteresse

P 18 - A produção de uma playlist comentada de músicas com características de crônica. Acredito que não deu certo porque os alunos não fizeram e não entenderam as atividades que construíram o conceito de crônica.

Como as atividades eram complexas, os alunos tiveram dificuldade e acabaram não fazendo. Outro motivo apontado pelos professores está relacionado à resistência de alunos ou dos pais.

P20 - Google meet, nem todos os alunos acessam, são resistentes.

P27 - Tentamos fazer a melhor aula, mas os alunos em sua maioria não entregam as atividades, alegam muitas dificuldades e dizem que é melhor a aula presencial. Não sei se será bom manter as aulas virtuais no futuro.

P114 - Mural virtual com as crianças em função do uso da imagem. Os pais assinaram os termos de uso na unidade antes da pandemia, mas depois pediram para reconsiderar.

P20 aponta a resistência dos alunos em participar das atividades sem justificar ou apresentar possíveis razões para ela. P27, por sua vez, explica que os alunos não fazem as atividades, porque dizem ter “muitas dificuldades”. Podemos imaginar que essas dificuldades sejam de diversas naturezas, como problemas de acesso à internet, a disciplina para estudar sozinho, a dificuldade de ficar no computador por muitas horas, de acessar pelo celular, de não ter lugar e situação adequada para estudar em casa, entre outras.

Percebemos, nas justificativas dadas pelos professores para a pouca adesão dos alunos às propostas de aula usando tecnologias digitais, que o fato de o aluno não compreender a atividade leva ao desinteresse. Essa reação dos alunos é relatada em uma avaliação feita pelas famílias que disseram que a atividade “não foi boa. Descreveram desinteresse” (P11).

A proposta da playlist descrita por P18, por sua vez, exigia dos alunos saber organizar uma lista, usando as ferramentas do ambiente digital de forma adequada. Quando não o aluno não tem conhecimento necessário para realizar a atividade, ele fica, praticamente, impossibilitado de cumprir a solicitação do professor.

Outro motivo para a não adesão à atividade está relacionado à exposição de imagens dos filhos na internet. Esse foi o caso do Mural Virtual planejado por P11. Receosos, os pais optaram por não autorizar, inviabilizando a realização da atividade. A pouca adesão também encontra explicação na dificuldade de sincronia. Nem sempre é possível ter todos os alunos conectados na mesma hora. Por outro lado, mesmo quando têm a possibilidade de acessar as aulas em outros horários, alguns não têm disciplina para fazer isso. Parece que falta a eles a autonomia para gerenciar seus momentos de estudo.

P21 - Chat com alunos, com horário marcado. Raros os que participam *online*; não se estabeleceu uma cronicidade.

P76 - Aula gravada. Os alunos não têm a disciplina desejada para assistirem às aulas no momento em que quiserem. Ainda estão acostumados com o horário “fixo” de aula.

Não sabemos exatamente que fatores fazem com que os alunos não participem das atividades dos professores, mas sabemos que nem sempre é uma questão de desinteresse dos alunos em participar das

atividades. Questões tecnológicas também são muito mencionadas pelos professores, que tiveram de lidar com ferramentas tecnológicas em situações que não costumavam fazer parte do universo de suas salas de aula. Trataremos dessas questões a seguir.

### 3.3.4 Problemas tecnológicos

Outra categoria de problemas que os professores apresentaram são os tecnológicos, ou seja, são aquelas situações em que há falhas nos programas ou equipamentos usados, ou há dificuldade dos professores de lidar com eles. Alguns desses problemas se relacionam com o **letramento digital** dos professores ou dos alunos. Como letramento digital estamos entendendo as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais bem como outras “práticas que ajudem na formação das pessoas e em seu melhor aproveitamento das tecnologias digitais” (Ribeiro, Coscarelli, 2014)

Falta a eles capacidade para lidar com os equipamentos e os programas. Vários professores manifestaram suas dificuldades e sua pouca familiaridade com o manejo das ferramentas. 80% dos problemas tecnológicos (que representam 13,6% dos problemas mencionados pelos professores no total) estão relacionados à dificuldade encontrada pelos professores de usar as ferramentas.

P35 - Google Classroom. Necessita de letramento e de ação linear.

P99 - A white board do Zoom. Achei meio sem jeito para interagir. Prefiro usar algo como o Canva.

Muitas dessas dificuldades (33,%) se relacionam com o uso e a produção de vídeos.

P92 - Criar vídeo e editar. Não conhecer os recursos e aplicativos apropriados para criar vídeo.

P113 - Gravação de vídeo aula ficou comprometida por desconhecimento de como fazer uso das ferramentas adequadas

Existem também as dificuldades encontradas pelos alunos, que nem sempre estão preparados para usar as ferramentas escolhidas ou têm maturidade para fazer isso.

P36 - Google doc, pois as crianças não têm facilidade em usar,

P67 - Google Classroom para os alunos mais novos.

P71 - Utilizar Microsoft Teams, além de ser mais difícil, os alunos não se identificaram com o layout.

Esses problemas são mais recorrentes nos casos dos alunos mais novos e que, portanto, ainda não tiveram muito contato com as tecnologias digitais sendo usadas como recurso pedagógico e não tiveram tempo nem preparo para se habituarem a esses usos. Os professores relataram também **problemas dos aplicativos ou do sistema** como o caso de P17:

P17 - Educando, fiz um jogo e não tinha score para registrar quem acessou o site.

Outro professor mencionou a incompatibilidade entre o sistema operacional usado pela escola e aquele que o aluno tinha disponível.

P54 - Houve a recomendação de um aplicativo educacional. Contudo, em razão de sistemas operacionais diferentes, alguns alunos não conseguiram realizar a tarefa.

Mais uma vez se percebe que a questão é complexa. Os problemas tecnológicos não são de uma ordem apenas. Como aponta o professor 91, há aspectos relacionados ao modo de usar o equipamento e de se comportar em algumas situações como numa videoconferência - em que os participantes precisam esperar sua vez de falar, precisam “mutar” os microfones quando outra pessoa está falando, entre outras ações que colaboram para o bom andamento da conversa. Há também dificuldade de acesso, instabilidade do sistema ou da conexão, entre outras ocorrências, que tumultuam ou inviabilizam as práticas planejadas para os encontros síncronos.

P91 - Discussões por vídeo. Muitos alunos simultaneamente discutindo não funciona. As falas se sobrepõem, os vídeos e áudios travam, enfim, muita coisa não funciona adequadamente. O Teams também dá muito problema na questão das credenciais. O software fica "louco" e não consegue gerenciar mais de uma conta microsoft no mesmo computador. Isso é motivo para muita dor de cabeça.

Esses problemas são desafiadores para os professores, que nem sempre têm com quem contar para resolvê-los. Como mostra P91, os problemas relacionados ao bom funcionamento das plataformas geram frustração nos professores. Superar as dificuldades em relação à utilização de recursos digitais, realizar o que foi planejado e interagir com os alunos por meio de plataformas digitais acaba causando angústia e tensão neles.

Na busca por soluções para a continuar as atividades durante a pandemia de Covid-19, foi grande a busca por plataformas e aplicativos digitais gratuitos. Os professores mencionaram o uso de vários deles como Google Classroom, Moodle, Teams, Zoom, Skype, Google Meet, Canva, Padlet, Jambord, Google Forms, Mentimeter, Office, entre outros. No entanto, o uso

desses aplicativos exige que professores e alunos estejam familiarizados com eles, conheçam e saibam explorar as potencialidades dessas ferramentas digitais. Ao mesmo tempo em que o uso dessas ferramentas é estimulante, dadas as possibilidades que apresentam e os recursos semióticos e multimodais que oferecem, o uso delas nessa situação emergencial também pode ser angustiante para professores e alunos que não tiveram preparação para esse uso e tiveram de aprender fazendo.

As dificuldades no uso das tecnologias digitais tanto por parte dos professores quanto dos alunos no ERE, apesar de muitas vezes serem frustrantes, geraram muito aprendizado e isso deve impactar as práticas educacionais com o retorno das aulas presenciais. Quando perguntados se pretendiam continuar usando tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, a maioria dos professores que participaram dessa pesquisa responderam positivamente (98%). Como diria Barton e Lee (2015)

há uma progressão no fato de que, inicialmente, os professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas existentes e, em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, o quais, por fim, são transformados em novas práticas (BARTON e LEE, 2015, p.215).

Os percalços do caminho atravessado por alguns professores e alunos durante a pandemia e com o ERE não têm apenas um legado negativo. Essa experiência pode ter oportunizado à escola refletir sobre a necessidade de incorporar as tecnologias digitais como novos recursos de aprendizagem que exigem mudanças na pedagogia, possibilitando a formação de cidadãos para novos tempos. O uso das tecnologias não foi um grande desafio para todos os professores como veremos na próxima seção.

### **3.3.5 Sem problemas**

Felizmente, alguns professores não encontraram muitos problemas. Essa fala pode revelar que alguns professores e seus alunos foram capazes de fazer o ensino remoto sem grandes percalços ou limitações tanto nas escolas. Esse número de 13,6% sinaliza que alguns professores e instituições, tanto públicas quanto particulares, foram capazes de realizar suas práticas educativas com certa tranquilidade e eficácia, o que nos mostra que isso é possível mesmo em se tratando de um período conturbado como o de uma pandemia em que as condições estão longe de serem ideais.

P02 - Ainda não identifiquei.

P04 - Todas que usei até então não tive problemas.

- P48 - Não saberia dizer ainda nesse momento
- P46 - Graças a Deus tá dando certo.
- P56 - Fizemos um bom trabalho na Centro Sul.
- P94 - Não sei responder. Aparentemente todas as que usei até o momento deram certo.

Podemos notar na fala do P46, um tom de alívio e de esforço recompensado. Esta, certamente, não foi uma experiência trivial para a comunidade escolar e é reconfortante perceber o orgulho do trabalho bem feito em algumas falas como a de P46 e P56. Os professores enfrentaram dificuldades no ERE, mas encontram soluções para realizar suas práticas educativas. Mesmo realizando suas práticas com sucesso, é possível notar o alívio na expressão “Graças a Deus”, usada por P46 e que revela preocupação ou tensão com essa experiência. Além disso, alguns professores como P2, P48 e P94, ainda não tinham detectado problemas, o que pode significar que no período da coleta dos dados, o ERE ainda estava incipiente, o que não possibilitou a eles a oportunidade de identificar problemas.

### **3.3.6 Respostas vagas ou sem resposta**

Algumas das respostas dadas pelos professores eram vagas (6,8%) e não foi possível encaixá-las nas categorias que criamos a partir dos dados, portanto, foram reunidas no grupo das respostas vagas e das sem resposta (1,8%).

- P03 - Na verdade é complicado falar o que não deu certo, exemplo, o que foi positivo para uma família às vezes não é para outra, o mesmo para o negativo.
- P05 - Tv.
- P14 - Não tem como mensurar.

Essas respostas não nos deixaram elementos para compreender se houve e qual foi o problema enfrentado pelos professores. Os dados desta pesquisa foram coletados em agosto de 2020, momento em que havia uma grande insegurança e instabilidade em relação aos caminhos a serem tomados durante a pandemia. Isso pode ser uma explicação para a insegurança demonstrada nas respostas dos professores P3 e P14. O cenário ainda era de muita incerteza quanto ao período em que as unidades escolares ficariam fechadas e ao uso de práticas mediadas pelas tecnologias digitais que constituía, e ainda constitui, um desafio para muitos professores. Diante da busca dos professores por ferramentas e aplicativos que os ajudassem a manter contato com os alunos, vários tutoriais foram disponibilizados na

internet<sup>8</sup>, mas não houve um investimento mais sistemático em programas de formação de professores, o que seria extremamente necessário.

### **3.3.7 Sobrecarga**

Criamos uma categoria a que chamamos de Sobrecarga para acolher a fala de P55, em que essa professora faz um desabafo e manifesta suas dificuldades e o acúmulo de trabalho vividos por muitas mulheres, mães, professoras, estudantes.

P55 - Gravar vídeos, não consigo nem pela minha personalidade, nem pela dinâmica da minha casa (crianças, vizinhos, animais...). Tentei, estressei a ponto de ter alteração cardíaca. Além de sentir que não vale a pena. Sou mulher, professora e mãe de dois estudantes, tento terminar minha pós, sou responsável por outras pessoas, sou arrimo de família; não sou super humana, não dá.

Esta professora relata problemas enfrentados por muitas outras mulheres e revela que os problemas enfrentados pelos educadores durante a pandemia de Covid-19 (mas não só nesse período) são complexos e multifacetados e, portanto, não serão solucionados com ações simples e pontuais.

## **4. Considerações Finais**

Buscamos neste trabalho compreender como as práticas pedagógicas que envolviam o uso de tecnologias digitais estavam sendo realizadas e, sobretudo, identificar e analisar as situações em que essas práticas não estavam sendo bem sucedidas. Para isso, analisamos mais detidamente uma das questões do questionário que aplicamos e que pedia aos professores para descrever uma prática educativa, usando tecnologia digital, realizada durante a pandemia que não tivesse dado certo. Além disso, foi pedido a eles que identificassem o fator que contribuiu para esse insucesso da atividade.

A análise dos dados nos levou a perceber que havia dois grandes fatores que dificultavam o trabalho do professor no ERE: um deles relacionado a problemas didáticos e outro a problemas tecnológicos. Entre as questões didáticas, percebemos a falta de formação do professor para lidar com as tecnologias digitais como recurso pedagógico. Em relação às tecnologias, percebemos que a falta de equipamentos e de acesso à internet inviabiliza ou dificulta muito o trabalho do professor durante o ERE.

---

<sup>8</sup> A exemplo do e-book Coscarelli, C.V. et al. Dicas Digitais: Tudo que você precisa saber sobre ensino remoto. Belo Horizonte, Redigir/FALE/UFMG, 2020.

O ERE gerou desconforto para muitos professores, uma vez que eles precisaram se adaptar a esse formato emergencial de ensino em meio à tensão de uma pandemia e aos vários problemas que ela trouxe. Telas, teclados, câmeras, áudios, vídeos, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem, foram alguns dos elementos que passaram a fazer parte dessa nova sala de aula e que, à princípio, trouxeram um desconforto para professor. A pandemia exigiu uma escola diferente e muitos professores se desdobraram para fazer com que tudo funcionasse da melhor forma possível (Coscarelli e Ribeiro, 2020), mas nem sempre era possível fazer com que os alunos aderissem àquelas práticas.

Os dados apresentados aqui foram coletados em agosto de 2020 e é provável que, hoje (dezembro de 2021) em que esperamos já estar rumando para o final da pandemia, muitos dos problemas que apontamos já tenham encontrado soluções e os professores, assim como os alunos, estejam mais confortáveis e mais experientes com os usos das tecnologias digitais em situações de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante destacar que muitas dessas dificuldades poderiam ser minimizadas em cursos de capacitação que orientassem professores quanto ao uso dos aplicativos, às formas de interação com os alunos, aos materiais e estratégias para o ensino em ambientes digitais e às formas de explorar a união de recursos impressos e digitais.

Precisamos reconhecer a importância das tecnologias digitais como ferramenta para o trabalho do professor em suas práticas pedagógicas. Se as questões de acesso e os problemas tecnológicos de alunos e professores fossem resolvidos, boa parte dos problemas estariam mais perto de serem solucionados. Sabemos, no entanto, que a inclusão da população no universo digital é uma questão complexa e que envolve vários fatores (Srinuan, Bohlin 2011) como o acesso, os equipamentos, o letramento digital, a educação, a formação de professores, aspectos relacionados à estrutura econômica e social, entre outras.

A partir da escuta das condições de trabalho e atuação dos professores das redes públicas e particulares de ensino, buscamos analisar as aflições deles durante a pandemia. Com isso, foi possível observar, na análise dos dados, que a pandemia provocou um grande movimento de adaptação e de produção de novas práticas pedagógicas. Várias foram as aprendizagens e as experiências dos professores nesse período, como pudemos ver em outras perguntas analisadas em outro artigo (Coscarelli, Ribeiro, 2022). A abertura para a inserção dos novos recursos nas práticas pedagógicas possibilitou que vários profissionais, que não usavam as

tecnologias digitais, passassem a ousar nas suas aulas a ponto de querer usá-las sempre em sua prática profissional.

A práticas com textos digitais pressupõem acesso aos recursos e à internet, além do domínio alfabético da escrita. Sem a possibilidade do acesso aos equipamentos e ferramentas digitais, a educação formal fica deficiente, o que afeta, sobretudo, as camadas menos favorecidas de nossa sociedade, uma população que tem dificuldade de acesso a internet de qualidade e aos suportes digitais, visto não terem preço muito acessível em nosso país.

É preciso, então, garantir que essa aprendizagem relacionada aos usos de tecnologias digitais para fins educacionais continue acontecendo, se fortaleça com redes de trocas entre os profissionais e nas formações de professores que visam a articulação entre a teoria e prática de maneira a tornar as aulas ainda mais proveitosas e interativas. Esperamos que políticas públicas sejam implementadas para potencializar as ações dos professores e não deixar que conquistas tão importantes, como as feitas com tanto esforço pelos professores durante a pandemia, sejam descartadas com o retorno de todos ao ensino presencial.

## 5. Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, I. A. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 9 dez. 2021.

COSCARELLI, Carla V., RIBEIRO, Ana Elisa. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf) Acesso em: 26 nov. 2021.

JUNQUEIRA, Eduardo. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: Ribeiro, Ana Elisa, Vecchio, Pollyanna de Mattos M. (Orgs). **Tecnologias digitais e escola**:

reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. Recurso digital (Linguagens e tecnologias).

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg; a formação do homem tipográfico**; tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional, Editora da USP [1972] 390p.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996.

ORTIZ, Fernando. **El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco**. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983: Del fenómeno de la "transculturación" y de su importancia en Cuba.

PERRENOUD, Phillipe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, A. E. **Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções**. Revista da ABRALIN, v. 18, n. 1, p. 1-24, 14 nov. 2019.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SRINUAN, Chalita; Bohlin, Erik (2011). **Understanding the digital divide: A literature survey and ways forward**, 22nd European Regional Conference of the International Telecommunications Society, Budapest, 18 - 21 September, 2011.