



A RELAÇÃO PROFESSOR E TDICs NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE DA REALIDADE DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Ciro Oliveira Ferreira ¹

Janne Kleia da Silva ²

Francisco Leandro de Paula ³

Valéria Maria Araújo Silva ⁴

RESUMO

Diante da pandemia de COVID-19, uma das principais indagações no cenário educacional diz respeito ao nível de preparação, em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que os professores apresentavam para lidar com o ensino remoto emergencial. Partindo dessa perspectiva, este trabalho, que se configura como uma pesquisa de campo, tem como objetivo analisar a relação do grupo de professores de uma escola de educação profissional de ensino médio do estado do Ceará com as TDICs antes e durante o contexto do ensino remoto emergencial. Para a realização da pesquisa, nos fundamentamos nos Pareceres N° 5 e N° 11 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) e nos estudos de BRANSFORD, DARLING-HAMMOND e LEPAGE (2019), FAVA (2018), GÓMEZ (1998), PERRENOUD (2000), ZABALA (1998), WOLF (2019) e KENSKI (2003 e 2016). Ao final do estudo, percebemos que, mesmo se tratando de um grupo de jovens professores, eles ainda não tinham uma relação confortável com as TDICs e que os sentimentos de medo e insegurança predominaram quando eles iniciaram o ensino remoto utilizando as TDICs. Por fim, concluímos que é imprescindível que se invista mais na formação continuada dos docentes, que serão necessários estudos mais aprofundados sobre o assunto e que, acima de tudo, antes de termos um olhar técnico e profissional acerca do trabalho dos professores durante a pandemia, precisamos ter um olhar mais humano e fortalecer a empatia com uma classe que precisou se reinventar em pouco tempo para continuar promovendo a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: professores; ensino remoto; TDICs; pandemia.

INTRODUÇÃO

Indiscutivelmente umas das categorias profissionais que mais sofreu os impactos da pandemia de COVID-19 foi a categoria dos professores. Durante o período da pandemia no Brasil, as escolas passaram a oferecer o ensino na forma remota emergencial. O ensino remoto

¹ Mestre pelo Curso Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, cirozulu@gmail.com;

² Mestra pelo Curso de Pós-Graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, jannekleia@gmail.com;

³ Mestre pelo Curso Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, fleandrop@gmail.com;

⁴ Doutoranda pelo Curso de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal do Ceará - UFC, mariavaleria@yahoo.com.br;



emergencial diz respeito a um conjunto de estratégias didáticas, metodológicas e pedagógicas que visam à diminuição dos impactos do isolamento social no processo de aprendizagem dos alunos. Formados e acostumados a atuar em instituições históricas resistentes a novas mudanças nas formas de ensino, como a universidade e a escola, os professores se depararam com a realidade do ensino remoto, tendo que orientar alunos à distância, com bastante desconforto.

Como o Parecer 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), deixa claro, no ensino remoto, o objetivo não é apenas propor atividades não presenciais a fim de se cumprir uma carga horária. O importante neste momento são as estratégias de comunicação e a utilização de práticas pedagógicas que “possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas” (BRASIL, 2020a, p. 8). Apesar do Parecer deixar claro que a comunicação e as práticas pedagógicas poderiam utilizar ou não as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs), elas foram a primeira opção das escolas e das redes de ensino. E esta nova realidade encontrou alguns professores completamente desacostumados e despreparados para trabalhar utilizando as TDICs. Muitos deles, inclusive, tiveram de aprender em 15 dias o que não haviam aprendido em 15 anos.

Explicitando a realidade exposta acima, o Parecer 11/2020 do CNE aponta que, em pesquisa realizada pelo Instituto Península, constatou-se que “83% (oitenta e três por cento) dos professores se sentem despreparados para o ensino virtual e gostariam de receber apoio neste sentido” (BRASIL, 2020b, p. 6). Isso fez com que umas das primeiras ações do Ministério da Educação fosse a “disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação” ((BRASIL, 2020a, p. 2). E essa realidade parece não ser exclusivamente brasileira: Wolf (2019), em pesquisas com professores estadunidenses, identificou que 82% dos professores nunca receberam qualquer treinamento para melhores usos de tecnologia com crianças dos anos finais da educação infantil e fundamental I.

Seria necessário uma pesquisa mais aprofundada acerca dos motivos para esse distanciamento entre os professores e as TDICs, mas entre eles destacamos o pouco espaço que o assunto ocupa nos currículos dos cursos de licenciatura e uma série de crenças que defendem que o trabalho com as TDICs demanda muito tempo de planejamento e preparação. Não se pode negar, entretanto, que, como afirma Kenski (2003), os professores não são mais tecnologicamente inocentes, tanto que os docentes se aproximaram bastante da internet, sendo



hoje a rede a principal fonte de pesquisa para a elaboração de aulas, materiais didáticos e avaliações. Diante desse cenário, fomos investigar a realidade, no contexto de ensino remoto, do grupo de professores de uma escola de educação profissional de ensino médio do estado do Ceará.

METODOLOGIA

Como dito anteriormente, diante da vivência do ensino remoto emergencial por conta da pandemia, decidimos investigar a realidade de um grupo de professores de uma escola de educação profissional de nível médio no cenário acima mencionado. A escola em questão está localizada no interior do estado do Ceará e faz parte do programa de educação profissional do estado criado em 2008. A instituição conta atualmente com 4 gestores e 29 professores e atende a aproximadamente 500 alunos.

A intenção de nossa pesquisa está de acordo com o que Freire (2011, p. 31) defende: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Nosso objetivo é analisar um cenário específico, mas que nossa pesquisa possa servir de parâmetro para conhecermos e entendermos mais sobre o fazer educacional, educando os discentes e, conseqüentemente, nos educando também. Colaborando, assim, para que, conforme argumenta Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), “todos os professores e todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura pró-ativa na produção de conhecimento científico”.

Nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, já que, como defende Severino (2007, p. 123), a coleta de dados foi “feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”. Logo, sem tentar intervir na realidade dos professores, encaminhamos um questionário com 11 questões pela plataforma online Google Formulários aos professores e gestores da instituição. A técnica de pesquisa questionário, que pode conter tanto questões abertas como fechadas, é entendida como “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados” (SEVERINO, 2007, p. 125).

O questionário tinha for finalidade nos auxiliar na coleta de dados sobre a forma como os professores estavam encarando o trabalho com as TDICs durante o ensino remoto emergencial. Antes de passarmos a análise e discussão dos dados coletados, faremos uma breve discussão teórica acerca da relação dos docentes com as TDICs.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Vasconcellos (2014), a prática dos professores é influenciada por fatores de duas ordens: objetiva e subjetiva. Entre os fatores de ordem objetiva estão o salário, os recursos didáticos, o tempo para elaboração de aulas, equipamentos e cobranças da direção, coordenação e pais; já entre os de ordem subjetiva, compromisso, valores, formação, concepção do processo de conhecimento e opção ideológica. O contexto do ensino remoto por conta da pandemia abrange fatores nos dois tipos, tanto nos de ordem subjetiva como objetiva.

Dessa maneira, o fazer docente foi completamente modificado no ensino remoto. Como defende Franco (2012, p. 33) “a educação é multidirecional, formada pelo conjunto de influências que se exercem sobre o sujeito” e, no atual cenário, os professores sofrem diretamente o peso das influências que os levaram a fazer uma série de adaptações em suas práticas. Gómez (1998, p. 364) acredita que o conhecimento profissional é realmente fruto “da adaptação às exigências do contexto sobre a escola”. Logo, mais do que nunca, o fazer profissional docente foi produto dessa adaptação.

É certo que o tema das TDICs não pode mais ser apresentado como uma grande novidade. Há cerca de 20 anos, ao listar as *10 Novas Competências para Ensinar*, Perrenoud (2000) destacou entre elas a competência de saber “Utilizar novas tecnologias”. O pesquisador suíço chamava a atenção para a necessidade de professores começarem a trabalhar ferramentas multimídia, a explorar potencialidades didáticas das tecnologias e a aprender a se comunicar à distância com os alunos. No entanto, sabemos que 20 anos é, infelizmente, um tempo curto para conseguirmos mudar práticas e comportamentos no cenário da educação. Assim, hoje é possível perceber que, em especial, a comunicação professor-aluno não é a mais adequada no contexto do ensino remoto. O Parecer 11/2020 do CNE já atesta que muito da relação entre docentes e discentes “limita-se ao recebimento das atividades e não à verificação do aproveitamento dos alunos” (BRASIL, 2020b, p. 5).

Mesmo diante dessas dificuldades, para muitos alunos, o professor sempre foi o que Kenski (2016) denomina de agente das inovações, pois ele aproximava o aprendiz das descobertas, das notícias, das novidades. Contudo, com os alunos tendo acesso a informações nos celulares que eles carregam o tempo todo nas mãos, o professor deixa de ser esse agente de inovações e essa mudança é vista como um incômodo profissional, como uma espécie de desvalorização. Esse incômodo tem suas raízes na formação inicial dos professores, já que



muitos foram formados numa perspectiva tradicional. Vejamos como Gómez nos apresenta essa perspectiva:

Nesta perspectiva [tradicional] concebe-se o ensino como uma atividade artesanal. O conhecimento sobre a mesma foi se acumulando lentamente ao longo dos séculos por um processo de tentativa e erro, originando uma sabedoria profissional que transmite de geração em geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor(a) experiente. O conhecimento profissional é tácito, escassamente verbalizado e menos ainda teoricamente organizado; está presente no bom desempenho do docente experiente e o aprendiz o adquire num longo processo de indução e socialização profissional (GÓMEZ, 1198, p. 363-364)

Como podemos observar no trecho acima, o pesquisador apresenta que a perspectiva tradicional acredita que o conhecimento profissional docente é transmitido de geração a geração, numa prática em que um mestre transmite ao novo docente o conhecimento cultural necessário para que ela exerça bem o seu ofício, entendendo o futuro professor como alguém passivo que apenas recebe esse conhecimento. Conseqüentemente, muitos professores estendem a seus alunos as práticas das quais foram vítimas. Assim, os educadores que tiveram e perpetuam essa formação tradicional defendem que o importante no processo educativo é a transmissão de conteúdos. No atual cenário em que nos encontramos, porém, o imprescindível não é mais a quantidade de informação a que terei acesso, mas sim como eu me relaciono com essas informações. Como nos diz Fava (2018, p. 144), “Não é necessário colocar nos currículos todos os conteúdos que alguém já disse, concebeu ou conceituou, e sim o que podemos realizar com essas informações”. É tempo de ressignificarmos algumas práticas. É tempo de darmos mais atenção às palavras de Freire (2011, p. 36), quando o patrono da educação brasileira nos diz: “Ensinar exige risco e aceitação do novo”. Todos nós, enquanto professores, precisamos nos predispor com curiosidade pedagógica em frente ao novo.

Durante muito tempo, a perspectiva tradicional defendeu a figura do professor diante dos alunos como um sujeito que tudo sabe. No entanto, como nos lembra Zabala (1998, p. 13), “Como outros profissionais, todos nós [professores] sabemos que entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas”. É tempo de caminharmos nesse direcionamento: de acreditar que algumas práticas podem e devem ser melhoradas. Essa mudança de postura não é algo tão simples, conforme Franco (2012, p. 197) conclui: “Incorporar a reflexão na prática coletiva é um processo muito lento, progressivo, que deve ir fluindo gradativamente”.

Além de passarem a assumir uma prática mais reflexiva, para que essas mudanças sejam realizadas, é necessário, como defendem Robinson e Aronica (2019, p. 16), que os professores



acreditem “que existem boas razões para a mudança e que o local para onde se dirigem será melhor do que aquele em que se encontram no momento, e que valerá a pena o esforço de fazer a transição”. Infelizmente os professores ainda não conseguem ter essa visão tão positiva acerca das TDICs. Talvez ainda por conta do que Kenski (2003) chama de “delírio tecnológico”, quando, no início dos anos 2000, alguns professores acreditaram que, com o uso do computador, muitos problemas da educação estariam resolvidos. Como essa promessa não se concretizou, muitos professores perderam as esperanças no auxílio da tecnologia. É fato que a tecnologia não resolveu nem resolverá todos os problemas da educação. Negá-la, entretanto, pode dificultar a melhoria da comunicação entre docentes e discentes. Professores precisam entender que a tecnologia não é uma pedagogia, que não irá assumir o lugar do docente, mas poderá ampliar “seu [do professor] campo de atuação para além da escola clássica” (KENSKI, 2003, P. 75).

Defendemos, desse modo, que toda e qualquer mudança se tornará mais eficaz quando ela for iniciada no processo de formação dos professores. Nesse sentido, Bransford, Darling-Hammond e LePage (2019, p. 2) corroboram: “Para atender às expectativas com as quais os professores agora se deparam, eles precisam de um novo tipo de preparação – uma que permita ir além de ‘cobrir o currículo’, para realmente possibilitar a aprendizagem para aqueles alunos que aprendem de maneiras muito diferentes”. Vejamos a visão de Kenski acerca do cenário ao qual nos referimos:

O professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante. Em um momento social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho. (KENSKI, 2003, p. 77)

No trecho acima de Kenski, é possível perceber que a pesquisadora apresenta o professor como um profissional que precisa se reinventar a cada dia. Mesmo para aqueles que tinham consciência disso, eles não estavam preparados para os desafios e para imprevisibilidade do período da pandemia de COVID-19, que lhes roubou completamente a opção de continuar com aulas mais tradicionais.

Reforçamos que toda mudança no cenário da educação não é rápida. A pesquisadora Maryanne Wolf, por exemplo, acredita que será possível que venhamos um dia a formar alunos construindo um cérebro duplamente letrado. Sem querer nos aprofundar nas discussões acerca



do conceito de letramento nem tampouco da discussão acerca dos múltiplos letramentos, enfatizamos que a autora aborda o termo cérebro duplamente letrado ao se referir ao fato de crianças serem “proficientes na leitura em dois meios e em múltiplas mídias e capazes de circular sem esforço entre elas em função de diferentes tarefas” (WOLF, 2019, p. 208). No entanto, mesmo entendendo que essa missão vai levar um tempo, ela afirma que precisamos iniciá-la superando três obstáculos: investir mais em pesquisas, investir na formação de professores e encarar as restrições de acesso às tecnologias que existem em nossa sociedade.

Os obstáculos que Wolf elenca foram vivenciados na prática docente no ensino remoto emergencial. Muitos professores não tinham uma fundamentação teórica, através de pesquisas, para embasar inicialmente suas práticas, além de não terem formação adequada para o uso das TDICs. No entanto, o maior obstáculo sem sombra de dúvidas foi o número significativo de alunos que ainda não têm acesso à internet e a aparelhos tecnológicos. É preciso discutirmos essa realidade numa perspectiva mais abrangente e de forma coletiva, pois, como nos lembra Fava (2018, p. 140), “A inovação raramente é produto de indivíduos que trabalham isoladamente, mas resultado de como mobilizamos, compartilhamos e relacionamos o conhecimento”. Portanto as escolas e as redes de ensino precisam incentivar docentes e estudantes a um mundo em que predominem a interação e a colaboração.

Após essa breve discussão teórica, passemos à análise e discussão dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciaremos a análise e discussão dos dados apresentando os sujeitos da pesquisa. Ao todo, responderam o questionário 31 educadores, entre professores e gestores. A média de idade dos participantes é de 32 anos (número arredondado), ou seja, um grupo bastante jovem para o cenário da educação. Em média, eles concluíram o curso de licenciatura há aproximadamente 8 anos (número arredondado). O profissional que concluiu a graduação há mais tempo foi há 19 anos, logo, todos estiveram na universidade quando os estudos sobre TDICs já era uma realidade.

Em relação a experiência como docente, o grupo tem, em média, aproximadamente 9 anos de experiência. Apenas um profissional tem mais de 20 anos de experiência. Já em relação ao nível mais elevado da formação, 1 profissional é técnico em nível médio, 1 tem graduação



(bacharelado), 9 têm graduação (licenciatura), 17 são licenciados e já concluíram um curso de especialização e 2 são mestres.

Após apresentarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa, passemos a análise dos dados das demais questões do questionário respondido pelos educadores. Perguntamos, inicialmente, numa escala de 0 a 10 qual era o nível de conhecimento deles sobre TDICs antes da pandemia. As respostas tiveram média de 6,70. A média encontrada parece ser um bom resultado, mas acreditávamos que, para um grupo relativamente jovem, que concluiu a graduação há menos de uma década e que mais de 60% já concluíram algum curso de pós-graduação, eles poderiam ter uma média ainda melhor.

Em seguida, perguntamos o que dificultava a relação dos docentes com as TDICs antes da pandemia. Um professor justificou que tinha receio de que as tecnologias poderiam desvalorizar o sujeito professor, enquanto um outro afirmou que tem crenças de que as tecnologias em nada colaboram para a aprendizagem dos alunos. Outros 4 professores apontaram falta de interesse no assunto. E, por fim, 27 educadores afirmaram que o maior empecilho era a falta de tempo, já que as aulas que envolvem tecnologias exigem mais tempo de planejamento. O número absoluto de respostas ultrapassa o de 31 participantes, porque eles poderiam indicar mais de uma opção nessa pergunta. Aqui percebemos o quanto as crenças de que a utilização de TDICs pode ser trabalhosa ainda afasta os professores de conhecerem mais sobre o assunto.

A questão seguinte era sobre se o conhecimento dos professores sobre as TDICs havia melhorado durante o ensino remoto. Todos os professores reconheceram que melhorou. Perguntamos então quais fatores contribuíram com essa melhora e eles, mais uma vez, poderiam assinalar mais de uma opção. Entre as respostas, 6 professores indicaram a leitura de livros; 8, a participação em *lives* (transmissões ao vivo) educativas; 13, a participação em cursos; 21, pesquisas na internet; 26, apoio do núcleo gestor; e 29 destacaram a ajuda de colegas professores. Diante desses resultados, percebemos que, diante de uma nova situação, o grupo soube fazer bom uso de um sistema de cooperação mútuo, já que mais de 90% dos docentes afirmaram ter aprendido com seus pares.

Logo após, pedimos aos professores que dissessem em, no máximo, três palavras, qual havia sido a primeira sensação e/ou impressão, quando souberam que iriam trabalhar com o ensino remoto. Algumas palavras foram citadas apenas uma vez: espanto, interesse, conhecimento, superação, responsabilidade, descrença, inovação, desconforto, renovação, desacreditado, inquietude e oportunidade de melhorar. Outras foram citadas duas vezes:



adaptação, nervosismo, apreensão e insegurança. E, entre as palavras mais citadas, temos: ansiedade e dificuldade (três vezes), receio (cinco vezes), preocupação e desafio (sete vezes) e medo (oito vezes).

Podemos observar que, mesmo sendo um grupo jovem e que afirma ter um bom domínio das TDICs, mais de 60% das palavras denotam uma visão mais pessimista para o ensino remoto. Queremos deixar claro que não contabilizamos a palavra desafio dentro dessa porcentagem, pois para muitas pessoas essa palavra denota algo positivo. No entanto, não podemos ignorar que a palavra mais citada foi medo. Isso nos remete aos estudos de Esteve (1999), ao apresentar que um grupo de professores que tem medo de mudanças pode desenvolver mais facilmente o que o autor chama de “mal-estar docente”. De acordo com Esteve, o mal-estar docente é fruto do despreparo dos professores para enfrentarem mudanças e pode levar os docentes a sentimentos de desajustamento, estresse, ansiedade, depressões, pedidos de transferências e até desejos de abandonar a carreira. É importante destacar aqui, porém, que existe a possibilidade deste sentimento medo não está exclusivamente ligado a questões profissionais. É muito difícil e pouco prudente afirmarmos que o medo que um professor sente durante uma pandemia tem apenas motivações profissionais.

Dando continuidade, perguntamos aos professores sobre quais suas maiores dificuldades em trabalhar com o ensino remoto. Mais uma vez eles poderiam indicar mais de uma resposta. Algumas dificuldades foram citadas apenas uma vez: a avaliação, a falta de local apropriado para trabalhar em casa e as maneiras de incentivar os alunos. Duas delas foram citadas duas vezes: a criatividade para variar as metodologias e o alcance aos alunos sem acesso à internet. Já as dificuldades mais lembradas foram: falta de domínio das TDICs (quatro vezes); os equipamentos dos professores, como celulares e notebooks (seis vezes); a gestão do tempo (sete vezes); e, por fim, a interação e participação dos alunos (13 vezes). Como podemos observar, a maior dificuldade dos professores está ligada à participação dos alunos nas atividades e aulas propostas, o que nos faz levantar a hipótese (não podemos confirmar por falta de informações comprobatórias) de que os professores podem não ter domínio de linguagem e de estratégias que promovam a interação dos alunos no ensino remoto através de mídias digitais. Também queremos destacar que sete professores parecem sentir falta da rotina mais rigorosa do ensino presencial, já que destacaram a gestão do tempo como a maior dificuldade.

Em nosso penúltimo questionamento, indagamos os educadores, numa escala de 0 a 10, quanto eles se sentiam confortáveis em trabalhar no ensino remoto. A média das respostas foi de 6,82. Vale ressaltar, contudo, que esta pesquisa foi realizada no mês de agosto, depois de



quatro meses em que os professores já estavam trabalhando dessa forma. Acreditamos que, pelos sentimentos despertados no início dos trabalhos, essa média seria bem mais baixa, caso tivéssemos realizado essa mesma pesquisa em abril.

Para finalizar, na última etapa da pesquisa, perguntamos, numa escala de 0 a 10, quanto os professores acreditam no ensino remoto. A média das respostas foi de 6,97 e, dentre as respostas, apenas um professor atribuiu a nota 10. Antes de encerrarmos a análise e discussão de dados, queremos mais uma vez reforçar o quanto é delicado fazer uma análise técnica de respostas que envolvem percepções subjetivas dos professores no contexto de uma pandemia. Não há nesse momento como separar o profissional que precisa zelar pela aprendizagem de seus alunos do cidadão que assiste ao Brasil perder mais de 120 mil vidas para a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kenski (2003, p. 75) afirma que “a atualização permanente é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente”. A constatação da autora está próxima do que Freire (2011) defende, ao afirmar que todo professor é um eterno aprendiz. Esse entendimento se fortaleceu, quando os docentes se depararam com o contexto de uma pandemia, em que tiveram de passar a atuar através do ensino remoto mediado pelas TDICs. Para muitos, esse foi um desafio sem precedentes, pois como atestam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 305), “Integrar tecnologias digitais à nossa prática de ensino significa que precisamos de novas habilidades, além de puramente pedagógicas”.

A responsabilidade sobre esse processo de formação continuada, seja acerca das TDICs ou de qualquer outro assunto, não pode ser entendido como responsabilidade exclusiva dos próprios docentes. Como Arnoni e Fossaluzza (2018, p. 91) denunciam, “os docentes desenvolvem sua atividade em contextos contraditórios e precários que dificultam o exercício o mais pleno possível de sua práxis e, portanto, da unidade ensino, aprendizagem e pesquisa”.

Constatamos, ao final de nosso estudo, que os professores não se sentiam completamente confortáveis para lidar com as TDICs no ensino remoto, mas que todos reconhecem que melhoraram, durante esse período, o domínio das TDICs, principalmente interagindo com outros colegas de profissão. O ensino remoto nos deixa o ensinamento sobre o quanto podemos evoluir socializando saberes entre os pares. Talvez seja nessa força coletiva que iremos encontrar a solução para outros problemas da educação.



Os docentes afirmaram ainda que os sentimentos de medo e insegurança predominaram no início dos trabalhos e também demonstraram que não confiam plenamente no ensino remoto. No entanto, seria importante, antes de levantarmos quaisquer hipóteses, aprofundarmos a investigação sobre os motivos que fazem com que os docentes se sintam inseguros e acreditem ou desacreditem no trabalho com o ensino remoto. Concluímos, por fim, que é mais necessário do que nunca que exista um programa permanente de formação continuada para os docentes.

Conscientes de que são necessários um olhar mais humano e empatia com uma classe que precisou se reinventar em pouco tempo para continuar promovendo a aprendizagem dos alunos, evidenciamos que nosso estudo não tem o objetivo de fazer cobranças aos professores, não queremos exigir que os professores estivessem completamente preparados para trabalhar com o ensino remoto emergencial por conta de uma pandemia. Não podemos ser injustos nem desonestos com a categoria dos docentes. Nosso objetivo foi apenas fazer uma análise da realidade na qual estávamos e estamos inseridos.

Sabemos que fazer educação durante uma pandemia envolve muitas outras questões, que vão além de quaisquer domínios técnicos. Mesmo que nosso foco tenha sido a análise do domínio de habilidades e competências para lidar com as TDICs no ensino remoto, deixamos claro aqui a importância dos gestores e das redes de ensino em zelarem pela saúde emocional dos docentes. Pois ainda não podemos mensurar as sequelas que esse período irá deixar nos profissionais e, acima de tudo, nas pessoas. Logo, é tempo de cuidarmos uns dos outros.

REFERÊNCIAS

ARNONI, Maria Eliza Brefere; FOSSALUZA, Juliana Tiburcio Silveira. **Ensino e aprendizagem como objeto de pesquisa na educação:** aprimoramento da atividade educativa. In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (orgs.) *Método(s) de Pesquisa em Educação*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

BRANSFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda; LEPAGE, Pamela. Introdução. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (orgs.) **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devemos aprender e estar aptos a fazer. Tradução: Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em:



http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. PDF. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 7 jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. PDF. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilio. São Paulo: Paraábola Editorial, 2016.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Tempo, 2011.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amelia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa. (orgs.) **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura em nossa era**. Tradução: Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.