

EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE PRIVADA DO RECIFE

Gabriela Lins Falcão ¹
Winy Netto do Nascimento ²

RESUMO

Com o presente artigo, objetivamos contribuir para a discussão acerca do ensino remoto emergencial desenvolvido na educação básica em decorrência da pandemia de Covid-19. A partir da aplicação de questionário junto a 52 professores do ensino médio, em atuação em escolas recifenses da rede privada de ensino que estão ofertando aulas em ambientes virtuais de aprendizagem desde maio de 2020, produzimos dados que nos ajudam a traçar um panorama acerca dos limites e das possibilidades dessa nova e emergencial realidade. A partir de autores da área da formação docente e do uso de tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar, este estudo descritivo lança luz por sobre os desafios vivenciados pelos docentes, especialmente quanto às condições de formação e de trabalho, à administração do tempo, ao uso de meios e de tecnologias digitais, além do investimento pessoal, profissional e financeiro empreendidos para se adequarem a esse novo contexto. Além disso, aponta caminhos para entendermos questões ligadas à formação e aos saberes desses docentes, bem como às especificidades de uma educação desenvolvida no interior dessa nova condição de exercício da profissão.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e da comunicação, Ensino remoto, Covid-19, Profissão docente.

INTRODUÇÃO

Os estados brasileiros vivenciaram alterações significativas em seu funcionamento, nos diferentes segmentos profissionais, a partir da disseminação do vírus Sars-CoV-2, causador da pandemia de Covid-19. As crises sanitárias e de saúde pública foram evidenciadas, com um crescente número de casos de contágio e de vítimas fatais da doença, especialmente nas capitais e regiões metropolitanas. Com o intuito de frear a disseminação do vírus, medidas emergenciais foram adotadas, especialmente por parte dos governos estaduais, com vistas ao isolamento social.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gabrielafalcao@recife.ifpe.edu.br;

² Graduada pelo Curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, winy169@gmail.com.

Na cidade do Recife, capital pernambucana, as aulas presenciais em escolas, universidades e em outros estabelecimentos de ensino, públicos e privados, foram suspensas por tempo indeterminado, em meados do mês de março de 2020, por meio do Decreto nº 48.809/2020. Para lidar com a excepcionalidade desse contexto pandêmico, novos dispositivos regulamentadores foram emitidos pelas instâncias competentes, inclusive a nível nacional, especialmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo da Portaria Nº 343/2020, também do mesmo mês, em que foram possibilitadas as substituições das aulas presenciais a partir do uso de meios digitais e de ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto durar a situação emergencial de saúde decorrente da pandemia do novo coronavírus.

Tal medida, de adaptação emergencial a um ensino remoto, escancara as dificuldades nacionais na garantia da democratização e da equidade no acesso à educação, e desconsidera, ainda, a diversidade das condições financeiras e familiares, e os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem individuais. Segundo o Censo Escolar de 2018, a capital pernambucana tem 64.142 matrículas na última etapa da educação básica, considerando os números das redes públicas e privada de ensino, com as particularidades dos perfis de sujeitos que as compõem e as possibilidades de investimentos emergenciais para atendimento ao novo cenário, de uso massivo de recursos tecnológicos e mídias digitais.

A partir dessa realidade e da preocupação com a demora quanto às definições do governo federal sobre a possível flexibilização do ano letivo e a manutenção ou alteração de datas para realização do Exame Nacional do Ensino Médio, maior avaliação em larga escala do país e preocupação constante entre estudantes e familiares, acompanhamos o surgimento de um período de adaptação e de implementação, em muitas escolas do Recife, especialmente aquelas pertencentes à rede privada de ensino, da oferta de ensino não presencial, com características da educação a distância (EaD), a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Em menos de dois meses, grande parte dessas instituições investiram na adaptação de suas atividades educativas para a oferta de disciplinas e dos currículos do ensino médio em ambiente virtual. Nosso interesse ao empreender o presente estudo, portanto, circunscreve-se à compreensão dos limites e das possibilidades do atual contexto de ensino remoto emergencial, na perspectiva dos professores em atuação no ensino médio de escolas da rede privada do município de Recife.

A partir da realização de questionário com 52 docentes, levantamos dados descritivos que podem contribuir, quantitativa e qualitativamente, para o mapeamento e para o entendimento da visão desses professores acerca de aspectos relativos à formação, à dinâmica encontrada nos ambientes virtuais e ao uso de recursos tecnológicos na educação básica. Além disso, a produção desses dados oportunizou a identificação de elementos que, segundo os professores, podem favorecer ou gerar lacunas no fazer docente e no processo de ensino-aprendizagem, especialmente frente às dificuldades vivenciadas com essa nova e inesperada rotina profissional.

A fim de cumprir os propósitos deste estudo, faz-se fundamental tecer considerações acerca da educação a distância e do ensino remoto emergencial, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os usos dessas expressões. De acordo com o Decreto n. 9057/2017, que regulamenta a educação a distância no Brasil desde o ano de 2017,

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

Observamos, pois, que, dadas as condições aligeiradas para o estabelecimento do ensino remoto, as limitações legais para a educação básica e o seu caráter provisório pelo contexto de emergência sanitária vivenciado no Brasil, não podemos concluir, a despeito do uso de meios e tecnologias de informação e comunicação (TDIC), que o ensino remoto emergencial, ora denominado ERE, seja compatível com tal definição.

METODOLOGIA

Os dados do nosso estudo foram produzidos a partir da resposta voluntária a um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado eletronicamente junto a um total de 52 professores, sendo 33 homens e 19 mulheres, em atuação no ensino médio em diferentes escolas pertencentes à rede privada de ensino da cidade do Recife,

especialmente instituições localizadas na Zona Norte e na Zona Sul da capital. A partir do uso das mídias sociais para divulgação, obtivemos a participação de todas as quatro grandes áreas de conhecimento em que atualmente se subdivide o currículo escolar, sendo 27% de professores das Linguagens; 22% das Ciências Humanas; 41% das Ciências da Natureza e 10% da Matemática.

Longe da pretensão de absolutizar, uniformizar ou julgar ambientes escolares e seus profissionais, buscamos tratar os indicadores no sentido de embasar possibilidades descritivas e interpretativas do contexto de desenvolvimento do ensino remoto no Recife, haja vista sua relevância, seu impacto e a novidade que traz à docência e ao cenário educacional brasileiro. Além disso, vimos nos achados de nossos dados quantitativos e qualitativos um potencial de indicar possibilidades e limitações vivenciadas nesse modelo, como acreditamos, inesperado e provisório.

Para fins de contextualização do ensino remoto desenvolvido na rede privada da cidade do Recife, após o primeiro momento de suspensão das aulas presenciais, no período de 18 de março a 30 de abril de 2020, incluindo a antecipação parcial do período de férias docentes, cada escola buscou organizar o seu calendário letivo considerando as atividades não presenciais referentes ao processo de ensino-aprendizagem, definindo aspectos metodológicos, de avaliação e de funcionamento. Ouvimos, então, professores pertencentes a escolas particulares do Recife que retomaram suas atividades exclusivamente através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), na primeira semana de maio de 2020. A coleta de nossos dados desenvolveu-se na primeira quinzena de junho, portanto, pouco mais de um mês após o reinício das atividades escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por compreendermos a desafiadora e inesperada conjuntura de emergência de saúde em nosso país e das incertezas trazidas por essa situação social adversa, reconhecemos, também, as limitações trazidas pela proposta de ensino remoto para o ano letivo e para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em se tratando de jovens estudantes em contexto escolar. Assim como Lemke (2004), também constatamos uma preocupante convencionalização do funcionamento escolar, que pode configurar a busca pela replicação de práticas culturais presenciais no ensino virtual.

Para o autor,

as práticas culturais e normas da nossa sociedade, ou de qualquer sociedade, e o modo como isso está imbuído no hábito de nossos corpos, nossa disposição para ação, as ferramentas que nos são providas e as arquiteturas que nós vivemos tendem a convencionalizar, se não transformar em rotina, as formas nas quais nós agimos em diferentes lugares, nos movemos de lugar para lugar, de contexto a contexto no curso do dia, da semana, ou mais, e fazemos uso do lugar e experimentamos espaço e tempo em e no cruzamento desses contextos (LEMKE, 2004, p. 02).

Tal realidade faz-se presente, também, nos estudos de Tanzi Neto (2018), os quais apontam que tal transposição é comum até mesmo em planos/programas de cursos pensados para a educação a distância, desprezando as efetivas diferenças entre ambientes físicos/presenciais e virtuais. O autor destaca, ainda, que, no campo educacional, “muitos profissionais e escolas estão apenas fazendo uma transposição da convencionalização de um ambiente escolar tradicional para o digital, partindo de um deslumbramento pelas ferramentas e pelos equipamentos disponíveis no mercado atual” (TANZI NETO, 2018, p. 6), o que implica reflexões acerca da qualidade e da eficácia do processo pedagógico.

Acreditamos que a comunidade escolar, incluindo os diferentes segmentos da escola e da família, precisarão conhecer as realidades coletivas e individuais produzidas e vivenciadas neste período, a fim de compreender as possibilidades e os cenários alcançados, e de caminhar para a superação de suas lacunas.

Reconhecemos que as novas formas de comunicação proporcionadas pela sociedade em rede, pelo ciberespaço e pela cibercultura, bem como pelo trabalho colaborativo e a partir do uso das TDIC, exigem diferentes e novos letramentos no ambiente educacional, e que, em tempos de hipermodernidade, conforme Rojo e Barbosa (2015), são necessários, também, novos modos de ser e de se relacionar.

Essas novas relações e as inserções das TDIC nos contextos educacionais precisam ser pensadas de forma a ressignificar o próprio ambiente escolar, impactando a formação do professor e suas práticas de ensino, bem como a relação escola-família, ainda mais imbricadas e dispostas em um mesmo espaço social de funcionamento. Essa inovação no contexto educacional não significa a substituição do professor pelas novas tecnologias ou a redução de investimentos no setor: trata-se do entendimento de que as práticas didáticas e escolares precisam dialogar com a dinâmica de uma sociedade interconectada.

Para Lankshear (2007), as práticas sociais contemporâneas formais e não formais do nosso dia a dia têm uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída. Essa realidade seria, portanto, responsável por fazer surgir um novo ethos ou uma nova mentalidade, o que significa que as transformações não se dão, apenas, com relação a aparatos tecnológicos (ROJO, 2013).

Concordamos com Azzi (2012), para quem cada instituição escolar possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente. Considerando o desenvolvimento de nosso estudo junto a profissionais de diferentes instituições da rede privada do Recife, reconhecemos, pois, a existência de múltiplas realidades, que não foram tomadas como eixos centrais de nossa análise, mas que estão presentes e que podem revelar elementos facilitadores ou dificultadores no tocante às condições materiais, aos recursos físicos, às condições objetivas de trabalho, à organização escolar do espaço e do tempo, às formas de negociação e de tomada de decisões entre gestores, professores, alunos e pais etc.

A despeito das diferenças entre os estabelecimentos de ensino, nossos resultados apontaram que mais de 65,4% dos professores partícipes deste estudo relataram desenvolver suas atividades de forma síncrona, mantendo as mesmas turmas e dando sequência à carga horária e ao conteúdo dispostos para a disciplina lecionada antes das recomendações de isolamento social, o que nos oferece um indicativo importante, considerando as demais informações a seguir, acerca de uma possível tentativa, por parte das instituições escolares, de transposição ou de replicação das aulas presenciais e do tempo pedagógico para o ambiente virtual.

A necessidade de uma rápida adaptação ao novo contexto também foi bastante sentida pelos docentes, e trouxe questões ligadas à formação e às condições de trabalho desses profissionais. Mais de 60% dos nossos sujeitos têm mais de 15 anos de experiência como professores e 86% possuem títulos de pós-graduação lato ou stricto sensu. No entanto, mais de 60% relataram nunca terem tido experiências anteriores com o ensino não presencial ou com a educação a distância, sequer como estudantes.

Entendemos o ensino-aprendizagem como um processo de construção e de reconstrução constante de conhecimentos, o qual inclui o desenvolvimento, por parte dos estudantes, da capacidade de não apenas receber informações, mas de conseguir transformá-las, assimilá-las e dar-lhes sentido. Para o trabalho docente, isso ocorre a partir da mobilização de saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados

(TARDIF, 2011), capazes de garantir, dentre outros aspectos, os pressupostos e as orientações teórico-metodológicas necessários à sua atuação pedagógica e profissional.

A trajetória docente é, como afirma Tardif (2011), marcada pela adaptação e pela flexibilidade, haja vista, por exemplo, o quantitativo semanal de turmas e de séries distintas sendo conduzidas, muitas vezes, de forma paralela, por um mesmo professor. Se tal realidade já demanda que o profissional lance mão de variadas estratégias e linguagens para construir conhecimentos e relações com os estudantes e com os ambientes escolares, a mudança instantânea para esse novo espaço de sala de aula virtual, decorrente do contexto de ensino remoto emergencial, foi ainda mais impactante e desafiadora para esse sujeito. Esse entendimento torna-se ainda mais significativo quando identificamos, por meio dos dados produzidos com este estudo, a inexistência de um saber experiencial compatível com as novas condições de exercício da profissão.

A trajetória profissional impõe rupturas e continuidades, e concordamos com Raymond et al. (1993), quando estes afirmam que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, visto que, “em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação” (RAYMOND et al., 1993, p. 83).

Apesar de 94% dos pesquisados afirmarem que já faziam uso de ferramentas tecnológicas em sua prática de ensino, quase 80% admitiram ter vivenciado ou estar ainda vivenciando um período de adaptação e/ou de dificuldades para iniciar suas atividades no ensino remoto, mas, a despeito desse dado, apenas 23% dos locais de trabalho ofereceram, segundo os professores, formação suficiente ou adequada ao novo contexto escolar. Tal dificuldade é ampliada, segundo os docentes, pela presença de recursos, ambientes, exigências e rotinas escolares também bastante distintos em cada instituição, demandando aprendizados e adaptações frente a uma realidade já anteriormente complexa e agora ainda mais marcada pelo “agir na urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001).

Reconhecemos, assim como Bernardi, Moresco e Behar (2013), que as práticas pedagógicas desenvolvidas em AVA exigem a mobilização de competências profissionais específicas. No entanto, dada a trajetória como professores em atuação na educação básica, é compreensível a inexistência ou a pouca familiaridade com as exigências comuns a uma realidade de ensino virtual. Dentre os nossos sujeitos, apenas 19% haviam participado de algum curso ou formação sobre EaD antes da pandemia.

Os investimentos individuais dos professores não foram apenas na busca por aprenderem ou por se adaptarem às novas exigências e ferramentas para a realização de seu trabalho considerando o contexto de ensino remoto emergencial: quase 80% dos professores precisaram adquirir novos equipamentos ou ampliar a rede domiciliar de internet, a fim de conseguirem desempenhar suas funções laborais. Um quantitativo bastante significativo de docentes afirmou, portanto, ter realizado investimentos financeiros, com recursos próprios, para atender a esse novo contexto de ensino.

Dos partícipes deste estudo, 65% informaram que utilizam chat ou fóruns de discussão com os estudantes em horário diferente do horário das aulas, e mais de 90% realizam postagens de materiais para os discentes também fora do horário de aula. Tal realidade contribui para identificarmos o redimensionamento do tempo pedagógico e das condições de trabalho e de descanso desses profissionais, já que lhes são atribuídas outras funções pedagógicas. Essas atividades, comumente desenvolvidas em cursos ofertados por meio de ambiente virtuais costumam ser atribuídas à figura de um tutor, que assume tais recursos e espaços dentro do AVA, como ferramentas de comunicação com os estudantes. Esse formato de trabalho em casa, tal como desenvolvido, resulta em mais horas de trabalho.

Segundo Oliveira (2013), na EaD, o tutor tem como algumas de suas atribuições: participar da organização, do desenvolvimento e da avaliação das atividades propostas pelo professor formador/mediador; apoiar didática e pedagogicamente os alunos, mediando o processo de produção de conhecimento, além de fornecer feedback aos coordenadores sobre o desempenho dos mesmos. Nesse contexto, o aluno tem mais autonomia no processo de aprendizagem, e o tutor passa a ser mediador desse processo, devendo a tutoria

[...] ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, dessa forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno (SOUZA et al., 2009, p. 3).

Sendo assim, é possível estabelecermos um paralelo entre as atividades desempenhadas pelo professor em sala de aula presencial, rotina comum a nossos sujeitos,

e as novas funções desenvolvidas por eles no contexto do ensino remoto emergencial, se as compararmos às atribuições, por exemplo, de tutores e de professores mediadores/formadores desempenhadas em cursos na modalidade a distância. Logo, podemos atestar, como citado por Belloni (1999), a existência, diante da atual situação educacional, de um profissional atuando como professor-tutor. Nesse caso, ele seria responsável por planejar, preparar e executar materiais didáticos e encontros virtuais, orientar seus alunos nos estudos, esclarecendo-lhes dúvidas relativas ao conteúdo em questão, além de criar, gerenciar e acompanhar atividades avaliativas e o processo de ensino-aprendizagem.

Tal realidade pode contribuir para entendermos a alarmante avaliação apresentada por 98% de nossos pesquisados, os quais consideram que sua rotina de trabalho aumentou, ou aumentou muito. Os horários em sala de aula, somados ao planejamento, à preparação e à correção de materiais e à participação em reuniões pedagógicas, elementos sistemáticos, mas regulares no interior de uma rotina na educação presencial, agora se ampliam e se materializam a partir da reconfiguração de novas rotinas e exigências profissionais de um ensino vivenciado a distância, demandando mais horas de trabalho desse profissional.

Identificamos, na maioria das justificativas apresentadas nos questionários, o processo de preparação das aulas como sendo o principal elemento responsável por esse aumento da carga de trabalho, visto que demanda o uso de novos e de variados recursos, além de uma nova relação com a tecnologia e com o redimensionamento da distribuição das ações docentes durante a aula, somadas às novas formas de interação com os estudantes. Tal realidade é ainda mais dificultada, segundo os professores, quando as instituições trabalham a partir de plataformas e AVA distintos, como vimos, demandando maior apropriação, disponibilidade e tempo desse profissional, que, na maioria dos casos, teve seu horário junto aos estudantes mantido ou com pouquíssimas alterações, se comparado ao ensino presencial.

De acordo com Kenski (2013), a indiferenciação dos tempos pessoais e profissionais decorrente do excesso de trabalho e o uso das tecnologias digitais na educação mostram a necessidade de (re)definição e de (re)organização do tempo docente e dos docentes. Para a autora:

As contratações docentes, muitas vezes, não preveem o excesso de trabalho que as mediações tecnológicas impõem. Cada vez mais

professores dedicam um número maior de horas extra para desempenhar as atividades docentes mediadas, sem perceber o quanto a mais de trabalho realizam. Dedicam muitas horas a mais do que sua jornada oficial de trabalho para cumprir tarefas de ensino, pesquisa, comunicação e interação com os alunos, com os espaços administrativos de suas unidades, e, ainda assim, isso não é suficiente (...) Conectados em dias e horários de folga ou afastamento, os professores ainda investem em cursos de atualização e equipamentos cada vez mais velozes(...), entram em um movimento cada vez mais veloz de ações e atribuições docentes, não remuneradas e excedentes. (KENSKI, 2013, p. 15).

Essa nova dinâmica, mesmo decorrente de situação emergencial e com natureza temporária, exigiu, como vimos, uma reinvenção profissional para esses docentes, demandando maior tempo, dedicação e investimento financeiro e formativo. O cenário vivenciado no atual contexto é agravado quando levamos em conta relatos realizados voluntariamente, por muitos de nossos sujeitos, acerca: do adoecimento pessoal e/ou familiar; da ausência de redes de apoio para as atividades domésticas e/ou para a rotina com os filhos; da falta de apoio emocional diante do atual momento, tanto para os profissionais da educação, quanto para os estudantes.

No cenário decorrente da pandemia, em que a sociedade encontra-se em isolamento social e vemos ser ampliada a “ubiquidade das tecnologias” (CHIZZOTTI E ALMEIDA, 2020), a instituição educacional começa a ser identificada também como um conceito abstrato para além do lugar físico frequentado em determinado tempo, onde se realizam os processos de ensinar, aprender, investigar e construir conhecimentos. Espaços educativos presenciais e virtuais se entrelaçam e se vinculam com outros espaços de conhecimento formais, não formais e informais, reconfigurados continuamente em função das intenções educativas associadas com necessidades, interesses, valores e relações estabelecidas entre pessoas, tecnologias, linguagens e objetos de conhecimento. (CHIZZOTTI E ALMEIDA, 2020, p. 474)

São inúmeras as preocupações dos professores ouvidos por nosso estudo acerca dessa nova realidade e da qualidade da educação ofertada no ensino remoto emergencial, especialmente no tocante à desigualdade das aprendizagens entre os estudantes. A despeito do esforço coletivo empreendido por escolas, demais profissionais da educação, estudantes e familiares para a manutenção das atividades letivas, 54% desses professores consideram o ensino remoto praticado menos eficiente que o desenvolvido nas aulas

presenciais, 23% o consideram semelhante, 10% consideram-no mais eficiente e os demais se posicionaram informando ainda não terem parâmetros de avaliação.

Dentre os entraves listados por nossos sujeitos, quase 70% acreditam que a prática pedagógica a distância, tal como realizada, pode contribuir para o aumento das desigualdades de aprendizagem, inclusive entre os estudantes de uma mesma turma, mesmo percentual que afirmou considerar essencial a interação presencial com estudantes e colegas. Outras grandes dificuldades, apontadas por metade dos professores, além da falta de tempo para planejar e preparar aulas e atividades, remontam às limitações decorrentes do contexto de pandemia e de isolamento social, especialmente no tocante à ausência de redes de apoio, às dificuldades de conciliar as atribuições domésticas/familiares e profissionais, bem como à falta de adequação do ambiente doméstico e dos recursos disponíveis às exigências do ensino virtual.

Para Kendrick (2020), o contexto de pandemia trouxe alterações significativas na configuração e na organização dos modos de vida, nas diferentes esferas que compõem a vida pública e privada em nossa sociedade. Concordamos, pois, também como base nos estudos de Azzi (2012), que o processo de trabalho docente afeta e é afetado pelo contexto em que se dá a prática do ensino, e ratificamos a inviabilidade, sob o risco iminente de superficialidade, de tratarmos de aspectos educacionais, sem reconhecermos a influência e considerarmos a necessidade de compreensão das condições de vida e de trabalho desses profissionais.

Quando perguntados acerca de aspectos positivos decorrentes dessa experiência pedagógica, 86% dos partícipes deste estudo elencaram a possibilidade de utilização de uma maior variedade de recursos didáticos (vídeos, áudios, imagens, sites etc.) no processo de ensino-aprendizagem, e a maioria afirmou que o uso de diferentes metodologias na condução das turmas e nas formas de avaliação também são diferenciais positivos, com mais recurso, por exemplo, para pesquisas por parte dos discentes. 56% disseram perceber maior autonomia por parte dos alunos, que se tornaram mais responsáveis por seu aprendizado, mas apenas 13% desses docentes identificaram maior engajamento e interação destes nas aulas online ao vivo (síncronas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do panorama atual do ensino remoto emergencial desenvolvido na educação básica em decorrência da pandemia da covid-19 depende da reflexão crítica e conjunta realizada a partir da produção de dados frente aos diferentes segmentos que compõem e constroem a(s) realidade(s) escolar(es) em todo o território nacional, nas diversas redes e níveis de ensino. Nessa perspectiva, o presente estudo representou um esforço, também emergencial, se considerarmos a sua atualidade e o fato de sua produção ter sido realizada ainda no interior desse contexto pandêmico, de oferecer dados, oriundos da escuta de professores do ensino médio em situação de ensino remoto, que possam contribuir para o mapeamento das diferentes práticas vivenciadas por esses docentes, bem como dos impactos e dos desafios dessa realidade na vida pessoal e profissional desses sujeitos.

A despeito dos diferentes esforços empreendidos na busca por minimizar possíveis lacunas educacionais ligadas à vivência dessa situação emergencial, apontamos as dificuldades e os perigos que podem decorrer de uma tentativa de adaptação e de transposição de um ensino presencial para ambientes virtuais de aprendizagem, haja vista as diferenças nas ferramentas, nos recursos e nas competências exigidas para o processo de ensino-aprendizagem a partir do uso de tecnologias e mídias digitais. Tais situações exigem formação e preparo distintos, além do desenvolvimento de práticas culturais e de estratégias específicas por parte de todos os envolvidos, realidade dificultada, ainda mais, dadas as circunstâncias de um cenário de emergência sanitária vivenciado em nosso país.

Sabemos, em concordância com Azzi (2012, p. 44), que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”, e, também por isso, carrega especificidades e riquezas que demandam a compreensão de sua complexidade e da multiplicidade de fatores e de sujeitos que o envolvem. A partir de uma reflexão ancorada nos saberes e nas vivências dos professores partícipes deste estudo, constatamos, pois, o investimento, pessoal, profissional e financeiro que esses docentes estão empreendendo na busca, junto às diferentes instituições em que trabalham, por construir melhores alternativas e metodologias de ensino, adequadas a esse contexto e a seus estudantes.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. e ALMEIDA. M. A Revista e-Curriculum em tempos de pandemia. *Revista e-Curriculum*. v. 18. n. 2. 2020. pp. 473-479. ISSN: 1809-3876 Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/49305/32297>. Acesso em 29 de jun. 2020.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERNARDI, M.; MORESCO, S. F.; BEHAR, P. *Competências para a prática pedagógica na educação a distância: uma análise a partir do modelo pedagógico*. In: BEHAR, P. A. *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 343/20. Brasília, DF, 17 de mar. 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto N° 9.057. Brasília, DF, 25 de maio 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 18 jun. 2020.

IBGE. *Panorama Recife*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

KENDRICK, Karen. *É pra isso que serve a sociologia?*. Horizontes ao Sul. 2020. Disponível em: <<https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/04/03/%C3%89-PARA-ISSO-QUE-SERVE-A-SOCIOLOGIA>>. Acesso em 23 jun. 2020.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

LEMKE, J. L. Learning across multiple places and their chronotopes. In: *Symposium Spaces and Boundaries of Learning*. San Diego: AERA, 2004.

LANKSHEAR, Colin. *The stuff of new literacies*. In: Mary Lou Fulton Symposium. Lugar: Arizona State University, abril 2007. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf> . Acesso: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ana Maria Araújo Passos de. *O papel do tutor em cursos de educação a distância: competências e habilidades*. Revista Multitexto, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 23-29, fev. 2014. ISSN 2316-4484. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/118>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PERNAMBUCO. Decreto N° 48.809. Recife, PE, 14 de mar. 2020. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=49417&tipo=TEXTTOATUALIZADO>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, Leda M^a Rangel; RODRIGUES, M^a Alexandra M. (Org.). *Educação Superior à Distância. Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Universidade Aberta do Brasil. Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2009.

RAYMOND, D. *Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren*. Revue des Sciences de l'Éducation, 19 (4), 187-200, 1993.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. pp. 163-196.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

TANZI NETO, A. Design de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para práticas multiletradas: idealização, concepção e forma. Revista The Specialist. v. 39, n. 3, 2018. ISSN: 2318-7115. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/esp/article/download/40185/27471>>. Acesso em: 23 jun. 2020.