
**DESAFIOS VIVENCIADOS NO ENSINO REMOTO/QUESTÕES TECNOLÓGICAS
REESTRUTURANDO O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO**

**CHALLENGES FACED ON REMOTE EDUCATION / TECHNOLOGICAL SITUATION
RE-STRUCTURING THE PEDAGOGICAL PLANNING**

**DESAFÍOS EXPERIMENTADOS EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA/CUESTIONES
TECNOLÓGICAS:
REESTRUCTURACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA**

Mírian Gomes Lopes Reis¹
Denise Dias de Carvalho Sousa²
Antenor Rita Gomes³

RESUMO

Os recursos tecnológicos não têm suprido as carências nas práticas dos/as professores/as no ensino remoto, de forma satisfatória e efetiva nas escolas públicas de educação básica. Não é fácil enfrentar os muitos desafios desse momento pandêmico e, analisando esse contexto de isolamento e distanciamento social, onde imperam o medo e a insegurança, a educação não pode ser deixada para outro momento. Dessa forma, a educação atual exige mudanças na postura de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, principalmente, nas atitudes dos docentes, que devem ser os responsáveis em elaborar os materiais didáticos destinados às práticas pedagógicas, no ensino remoto, presencial ou híbrido e/ou nas aulas invertidas. Assim, este trabalho tem como objetivo contribuir para uma análise crítica da realidade educacional vigente nas escolas de educação básica. Os pressupostos teóricos estão pautados na teoria e na prática do ensino remoto, na visão de professoras-egressas do curso de Pedagogia do PARFOR, através das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão. Para tanto, tomamos como base os estudos de Lima (2021), Ramos (2021), Pimenta (1998, 2002, 2005), Libâneo (2013), Freire (2008), entre outros, numa abordagem qualitativa de análise dos dados. Os resultados revelaram desafios e possibilidades para o exercício efetivo e eficaz das práticas pedagógicas no ensino remoto, contribuindo, dessa forma, para um olhar reflexivo na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Recursos Tecnológicos. Narrativas. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Technological resources have not been enough to attend those who teach on remote education scenario, specifically those on public schools of early education. It is not easy to face the many challenges in a pandemic

Submetido em: 31/03/2022 – **Aceito em:** 31/07/2022 – **Publicado em:** 06/10/2022

¹ Mestra em Educação e Diversidade (MPED/UNEB), Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa (UNEB), Especialista em Gestão Governamental (UNEB), Graduada em Letras e Literaturas, Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do/a Leitor/a (LEFOR/UNEB), e Técnica Universitária. Atualmente é técnico universitário da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Foi secretária do Colegiado de História de 1991 a 2007, secretariou no Colegiado de Direito em 2015 e foi Coordenadora Acadêmica do Plano Nacional de Formação de Professores- Pafor, de 2010 a 2015.

² Doutora em Letras (PUCRS), Mestra em Estudo de Linguagens (UNEB), Especialista em Língua Portuguesa (UNEB), Graduada em Letras com Inglês (UNEB). Profa. Adjunta da Universidade do Estado da Bahia e do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Campus IV, Jacobina - Ba. Possui experiência em ensino, extensão e pesquisa, nas áreas de Leitura, Teoria da Literatura, Literatura Infantil e Juvenil, Literaturas Africanas, Literatura Chick lit, Contação de Histórias e Formação Leitora. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do/a Leitor/a (LEFOR/UNEB).

³ Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - UNEB. Autor dos livros: Sertão em Cores: Caminhos para ensinar e aprender com imagens do Sertão (Edufba 2018) e As imagens nas configurações educativas contemporâneas: a perspectiva da Cultura Visual (Paco Editorial -2020)

scenario and analyzing the context of social isolation, where fear and insecurity take place, education cannot be let aside for just another moment. Hence, current education demands a behavior change from all involved on teaching and learning process, mainly from teachers, that should be responsible for create didactic materials destined to those pedagogical practices whether being on remote, hybrid or in-person. Thus, this paper aims to contribute for a critical analysis of the educational reality currently seen on basic-level education schools. The theoretical assumptions are based on theory and practice of remote teaching out of the vision of alumni teachers from the Pedagogical Program sponsored by PAFOR, throughout narrative interviews and from discussion groups. For such, it was used as reference ground studies among others from Lima (2021), Ramos (2021), Pimenta (1998, 2002, 2005), Libâneo (2013), Freire (2008), through a data analysis in a qualitative approach. The results revealed challenges and possibilities for an effective and efficient exercise of pedagogical practices on remote education, contributing, hence, for a reflexive beholding on faculty formation.

KEYWORDS: Remote Education. Technological Resources. Narratives. Pedagogical Practices.

RESUMEN

Los recursos tecnológicos no han suplido las necesidades en las prácticas de los docentes en la enseñanza a distancia, de manera satisfactoria y efectiva en las escuelas públicas de educación básica. No es fácil enfrentar los múltiples desafíos de este momento de pandemia y, analizando este contexto de aislamiento y distanciamiento social, donde impera el miedo y la inseguridad, la educación no puede quedar para otro momento. De esta forma, la educación actual exige cambios en la postura de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en las actitudes de los docentes, quienes deben ser los encargados de elaborar los materiales didácticos destinados a las prácticas pedagógicas, en forma remota, presencial, o enseñanza híbrida y/o en clases invertidas. Así, este trabajo pretende contribuir a un análisis crítico de la realidad educativa actual en las escuelas de educación básica. Los presupuestos teóricos se fundamentan en la teoría y práctica de la enseñanza a distancia, en la mirada de docentes egresados de la carrera de Pedagogía del PARFOR, a través de entrevistas narrativas y grupos de discusión. Para eso, tomamos como base los estudios de Lima (2021), Ramos (2021), Pimenta (1998, 2002, 2005), Libâneo (2013), Freire (2008), entre otros, en un abordaje cualitativo del análisis de datos. Los resultados revelaron desafíos y posibilidades para el ejercicio eficaz y eficiente de prácticas pedagógicas en la enseñanza a distancia, contribuyendo así a una mirada reflexiva sobre la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza a Distancia. Recursos tecnológicos. Narrativas y Prácticas pedagógicas.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente artigo se delinea em narrativas acerca das práticas pedagógicas de professoras egressas do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da sede de Jacobina, Bahia, no ensino remoto do contexto pandêmico, iniciado em 2020.⁴ O PARFOR é destinado aos professores/as que estão efetivamente em sala de aula das escolas públicas estaduais e municipais e que ainda não possuem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),⁵ oferecendo cursos superiores públicos,

⁴ Este trabalho é resultado da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) no Departamento de Ciências Humanas Campus IV/ Jacobina, Bahia- da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁵ A nova edição da lei define em seu Art. 62, atualizada até março de 2017.

gratuitos e de qualidade. A preocupação do Programa é elevar a qualidade da formação inicial de professores, fortalecendo a formação de profissionais da educação, assim como a contribuição para a valorização do magistério.

Nosso objetivo é propor uma discussão com o intuito de ampliar o debate a respeito do ensino remoto, contribuindo para uma análise crítica da realidade educacional vigente nas escolas de educação básica. Assim, este estudo se justifica pelo contexto em que as escolas brasileiras da contemporaneidade se encontram, principalmente as públicas, com o advento da pandemia da COVID19 e o isolamento social inesperado. E, ainda, a urgente necessidade de reestruturar o planejamento pedagógico, surgindo, dessa forma, desafios e mudanças para os profissionais de educação na área tecnológica.

Cada professor/a em seus lares, conectado/a com seus colegas e a equipe pedagógica de sua escola segue se reinventando. Reinventando novas práticas, buscando, diariamente, outras formas e possibilidades de trabalho, através de estratégias tecnológicas distintas para as suas aulas. Posto isto, traçamos como objetivo central saber de que forma as professoras egressas estão desenvolvendo estratégias para as grandes e diversas demandas do ensino remoto. Para tanto, a análise norteou-se no enfoque qualitativo, do tipo Narrativa Colaborativa, que pode também se referir à aplicação de uma metodologia ou teoria como via para se chegar a novos conhecimentos.

Autores como Denzin e Lincoln (2006) afirmam que o termo *pesquisa qualitativa* já é em si um campo de investigação, já que entrecruza e permeia várias tradições epistemológicas que têm relação com os estudos culturais e interpretativos. Na concepção de Denzin e Lincoln (2011, p. 3),

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para

a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Outra característica muito evidente da pesquisa qualitativa, que interessa ao nosso estudo, é que possui uma ampla e variada gama de expedientes empíricos envolvidos no estudo e construção de dados: história de vida, entrevistas, introspecção, etc., que implica uma extensa profusão de práticas, que levam o pesquisador a interpretar e compreender o seu objeto. Cada uma dessas práticas interpretativas pode levar a uma visão diferente de um mesmo fenômeno pesquisado (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Assim, a pesquisa qualitativa do tipo narrativa foca a experiência do sujeito, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. As experiências são as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que vamos nos (re) afirmando e nos modificando, criando novas histórias. A vida é preenchida de fragmentos narrativos, alocados em momentos do tempo e do espaço e, em termos de continuidade e descontinuidade (CLANDININ; CONNELLY, 2011). A pesquisa em educação é um tipo de pesquisa social que, em geral, tem como característica básica a contemplação de aspectos qualitativos no objeto de investigação. Minayo (2000) explica que a pesquisa qualitativa responde a questões específicas da realidade que não podem ser mensuradas quantitativamente, visto que o universo da pesquisa social – e falamos aqui de pesquisa em educação – é amplo e polissêmico, na medida em que trabalha com um universo de múltiplos significados, que envolvem crenças, valores, pretensões, acepções, conceitos e interpretações diversas.

CAMINHOS E ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

Com o surgimento da pandemia por conta do novo *coronavírus/COVID-19*, que ocorreu de maneira repentina em 2020, surpreendendo a todos com o fechamento de fronteiras, atividades comerciais e suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino por tempo indeterminado, evidenciou-se a necessidade emergente da inserção de ferramentas tecnológicas. Para tanto, foram utilizados recursos tecnológicos diversos, como o aplicativo

WhatsApp, que foi espaço de fórum e *chat* nesta pesquisa, assim como recursos do *Moodle*, como o *Microsoft Google Meet*.

Os instrumentos escolhidos para a construção dos dados têm relação com os pressupostos da pesquisa do tipo narrativa colaborativa/as narrativas de formação. São eles: entrevistas narrativas e grupos de discussão. As entrevistas narrativas formativas constituíram um espaço em que as professoras narraram sobre suas práticas de ensino e aprendizagem. A técnica de grupos de discussão é caracterizado por tratar de um debate aberto e acessível e com assuntos de interesse comum a todos os integrantes do grupo. Foi nesse momento de incertezas e receios que realizamos um Grupo de Discussão (GD) com as professoras egressas, que narraram suas experiências no ensino remoto. Dessa forma, procuramos analisar, por meio das narrativas no GD, as suas práticas pedagógicas.

O grupo de discussão consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade, permitindo descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. O GD aponta para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acreditamos que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador.

As entrevistas narrativas integraram a escolha de geração de dados como uma conversa entre uma das pesquisadoras e as colaboradoras. A priori, trabalhamos com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um contexto sociohistórico. Elas possibilitaram identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais se produziram histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo. Sendo assim, as narrativas foram fundamentais para a construção da noção de coletivo.

Com o intuito de evitar possíveis identificações na pesquisa, optamos por uma descrição geral das colaboradoras como uma forma de buscar a confidencialidade total em torno das suas narrativas e o sigilo de suas identidades, pois entendemos que a especificação individual sobre cada uma facilitaria o reconhecimento delas. Além disso, os nomes foram substituídos por

pseudônimos durante a elaboração dos resultados e publicação. Foi solicitado que escolhessem o/ um teórico/autor que mais se identificassem e gostassem, a saber: Magda Soares, Maria Montessori, Ellen White, Ana Teberosky, Martha Medeiros e Augusto Cury.

Assim, uma vez que se pretendia conhecer os diferentes pontos de vista das colaboradoras, organizamos um roteiro de entrevista, seguindo uma uniformização das questões, mas também com liberdade, de forma a permitir que as professoras se expressassem de forma livre e não linear.

A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO REMOTO

Foram elencadas algumas questões para dinamizar o tempo em favor das demandas das professoras, uma vez que algumas escolas já estavam para findar a última unidade do ano letivo de 2020 e iniciar o ano letivo de 2021. Esse encontro aconteceu no período do mês de junho a julho de 2021. Vale lembrar que o calendário escolar ficou “desconfigurado” por conta da pandemia da Covid19.

Desta feita, analisamos como as professoras egressas têm lidado com as novas tecnologias da informação e comunicação e suas contribuições para o ensino remoto, como têm inserindo o planejamento e os conteúdos das aulas invertidas e o ensino híbrido nas práticas pedagógicas em tempos de pandemia, bem como a difícil realidade das professoras em ter que se habituar ao “novo normal” das aulas no cotidiano de ensino remoto, salientando o papel do/a professor/a como um agente fundamental para dar continuidade as atividades pedagógicas fora do ambiente tradicional de sala de aula.

De acordo com os depoimentos narrados, a cada semana surgem novos desafios para aprender a lidar com novas ferramentas tecnológicas, aproximando cada vez mais a casa das depoentes e a dos alunos à realidade da sala de aula. Dessa forma, através da narrativa de Martha Medeiros (2021), percebe-se a conscientização da importância das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, justamente por vivenciar os desafios, quando a escola adota o ensino remoto durante a quarentena. À vista disso, a narrativa construída pela egressa revela possibilidades de

elaboração de outros e novos significados, em torno da articulação entre teoria e prática: “[...] *mas eu acho que o que a gente mais aprende é lidar com as tecnologias!! A gente não vinha se preparando para isso... tive que ir aos ‘trancos e barrancos’...aprendendo sozinha...‘na marra’... ((risos)).*”

É importante esclarecer que a teoria e a prática devem caminhar juntas e não serem consideradas uma consequência da outra. Pimentel (2014) salienta que é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas. Nesse sentido, Martha Medeiros, com ar grave e voz circunspecta, diz: “[...] *A gente aprende também a se autoconhecer...e saber se controlar...porque são situações TÃO DIFÍCEIS QUE ENFRENTAMOS DIARIAMENTE que se não estivermos bem preparadas... a gente ‘sai do sério’.*”

As novas tecnologias refletem na educação como os docentes devem agir diante delas. Ensinar e aprender estão sendo desafios, há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa, as tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do/a professor/a, como relatou Ellen White, (2021): “[...] *no ensino remoto...eu aprendi que os alunos são tão inteligentes na tecnologia...mais do que a gente pensou...eles sabem “mexer” mais do que a gente...muitos deles...*”.

Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os/as alunos/as, a orientar atividades, de forma mediadora, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos/as ou separados/as, em aulas assíncronas (virtual) ou síncronas (presencial). Como afirma Moran (1994), um dos efeitos desse cenário tecnológico é uma nova dimensão na área do conhecimento. O uso das novas tecnologias a serviço da educação permite que uma quantidade cada vez maior de pessoas tenha acesso a informações em uma velocidade quase momentânea: “[...] *apesar de ser considerados de família pobre...porque é de escola municipal...mas...muitos deles...já nasceram no contexto tecnológico...*” (ELLEN WHITE, 2021).

Moran (2009) ressalta ainda que, apesar de terem existido resistências institucionais, as tecnologias chegaram à escola e as pressões pelas mudanças são cada vez mais fortes. As tecnologias, tanto a internet como o computador, são meios de comunicação, informação e expressão, e os educadores devem observá-los como ferramentas, inclusive como formas de comunicação e interação entre docentes e discentes. É notória a preocupação na voz de Magda Soares, (2021) quando diz: “[...] *Teremos uma Jornada Pedagógica ‘pra’ gente pensar, lançar estratégias, vamos planejar para gente ver como é que vamos trabalhar novamente pra que esses alunos venham participar mais né?!*”.

Dessa feita, Nóvoa (1995), um dos maiores especialistas mundiais em formação de professores, destaca que um dos principais desafios presentes diz respeito às questões sobre as diversidades e à utilização de novas tecnologias no contexto escolar, inserindo todos os protagonistas do contexto escolar: “ [..] *Porque agora vai depender muito dos pais dos alunos na verdade...porque os pais são responsáveis né?! Eles precisam mostrar mais interesse...*” (MAGDA SOARES, 2021).

Desta forma, também deveriam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores o estudo de situações problema, práticas reais, assim, o que se aprende nos cursos de formação inicial de professores não seriam apenas estereótipos técnicos, mas o saber sobre porque certas ações são realizadas e quando se torna necessário mudar a estratégia (IMBERNÓN, 2011).

Sobre mudanças nas estratégias de ensino, as colaboradoras falam de suas experiências no ensino remoto no cotidiano atual. A esse respeito, observamos que as egressas consideram os diferentes estilos de aprendizagem, aplicando as abordagens e estratégias mais adequadas para cada caso. Percebe-se, também, que o grande aprendizado deste período está realmente nas diferenças de contexto entre alunos/as, professores/as e escolas. As desigualdades são multidimensionais, o que faz com que sejam mais intensas para alguns alunos/as do que para outros, mesmo entre estudantes que frequentam a mesma escola e moram no mesmo bairro, uma vez que são determinadas por suas condições sociodemográficas. De acordo com os dados, os/as alunos/as de escolas públicas enfrentam de forma mais intensa estes desafios.

O ENSINO REMOTO NA VISÃO DAS PROFESSORAS-EGRESSAS EM TEMPO PANDÊMICO

Para se pensar sobre as questões do ensino remoto e realizar as discussões no sentido das colaboradoras revelarem intenções e a intencionalidade e, ainda, expor o que se deseja realizar e o que se pretende atingir, foi preciso saber como elas estavam pensando e lidando com o processo pedagógico pós-pandemia, como estavam vendo o retorno com o ensino híbrido e a sala de aula invertida, se estavam sendo preparadas e/ou tendo alguma formação... porque afinal é preciso saber fazer e não somente fazer por fazer.

Pela fala de Martha Medeiros (2021), percebemos que a formação de/ professor/a constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador/a como sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. Consternada e com voz apreensiva, Martha Medeiros compartilha sua aflição: “ [...] *E para manter esses meninos na sala de aula... ‘prender’ a atenção deles e a aprendizagem também...a gente precisa estar inovando sempre, e agora com a pandemia principalmente, depois do uso com as tecnologias...*”.

De acordo com a fala da depoente, percebemos que todas as competências e habilidades necessárias às práticas docentes são mais exigidas aos professores/as no ambiente educacional pelo avanço das tecnologias e sua necessidade de inserção na educação. Ainda mais angustiada e com voz tensa, Martha Medeiros desabafa: “ [...] *Nós estamos aqui há um ano e meio de pandemia e eu nunca recebi nenhuma formação voltada para tecnologia, eu nunca recebi nenhum dispositivo para que eu possa trabalhar com meus alunos, mas eu tenho que trabalhar com eles...*”.

Desse modo, é fundamental que os/as professores/as se adequem a esse novo paradigma educacional emergente, seja pela exigência do momento, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, ou pela necessidade de se adequar ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da realidade dos nossos alunos, que atendem pela denominação de nativos digitais: “ [...] *A ideia é boa, a gente ver que é o que os/as meninos/as realmente precisam... é o que eles/elas querem...porque hoje a internet traz coisas muito mais interessante do que a sala de aula*” (MARTHA MEDEIROS, 2021).

Então, mesmo a educação híbrida não exime o/a educador/a, o/a profissional, a escola e o grupo de professores de pensarem essa jornada para que se consiga desenvolver essas competências e habilidades necessárias. É preciso entender as motivações dos alunos, a capacidade de autogestão etc. Percebemos também que é preciso acontecer uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem nessa nova conjuntura. Com o semblante “carregado” e voz insatisfeita, Martha Medeiros protesta com veemência: “ [...] *O interessante é que não somente ‘cobre’ porque até agora eu só vejo muita cobrança, estou falando pela minha realidade... só vejo ‘cobrança’, mas...apoio, suporte... NENHUM!! NEM FORMAÇÃO!*”. E para que isso ocorra, é imprescindível que haja um processo de sensibilização das políticas públicas, ou melhor, é preciso ter vontade política e o redesenho do programa nacional de educação. O desespero e a aflição repercute no semblante e na voz de Martha Medeiros, que sai estridente, quando diz: “ [...] *Então para que essas aulas híbridas aconteçam...eu preciso ser preparada para isso e espero que isso aconteça porque eu não vou saber lidar, está tudo bonitinho no papel, mas eu sozinha, NÃO VOU CONSEGUIR!*”.

Dessa forma, a experiência atual de ensino remoto mostra que a política educacional precisa contemplar o ensino híbrido como modalidade oferecida por todas as escolas. Agora foi a pandemia, mas podem haver eventos climáticos e outros motivos para ter que fechar as escolas⁶. Além disso, o ensino híbrido amplia as experiências de aprendizagem dos jovens e aproxima a

⁶ Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 12 set. 2021.

educação da maneira como vivem hoje, permeada pela tecnologia. A escola precisa ser um ambiente mais contemporâneo.

Nesse sentido, Pimenta (2005) coloca que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: “[...] enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam” (PIMENTA, 2005, p. 13).

Sabedores somos que as tecnologias da informação e comunicação oferecem uma ampla possibilidade de opções de recursos e ferramentas para inovar a prática pedagógica, em sala de aula, principalmente, durante a pandemia do novo corona vírus. A escola não pode negar aos alunos o direito aos recursos tecnológicos, considerando que esses fazem parte do dia a dia deles, os quais os utilizam para realizar uma infinidade de tarefas. Sendo assim, parece-nos interessante, necessário e motivador a inserção dos recursos tecnológicos para auxiliar docentes e discentes na construção e divulgação do conhecimento, independente do momento e do ambiente de aprendizagem.

É importante ressaltar que, não basta saber utilizar e ter o domínio dos recursos tecnológicos – é necessário adquirir competências e desenvolver habilidades necessárias ao letramento digital – concebido por Rojo (2004), como multiletramentos. Mais importante que tudo isso, é saber criar e aplicar novas técnicas metodológicas, pois, o simples uso do computador e pelo computador fará com que o ensino se torne tradicional e instrucionista, sem criatividade e criticidade, tanto exigidas para as práticas sociais para se viver no século XXI: “ [...] *amanhã vai acontecer uma reunião que ela deve falar sobre esse retorno às aulas na forma de ensino híbrido que já estão comentando...então é assim... graças a Deus pra gente, eu acredito que que não teremos maiores problemas, é só mesmo o trabalho que aumentou né?! Uma papelada!! É ficha, relatórios...*” (ANA TEBEROSKY, 2021).

Diante disso, é necessário e urgente que se incluam, na educação, nas práticas pedagógicas, principalmente, neste momento pandêmico (ou pós-pandêmico?), os recursos tecnológicos

como suportes didáticos, para atingir o corpo discente, que se encontra ainda em estado de dubiedade.

A REALIDADE DO COTIDIANO NO ENSINO REMOTO

As entrevistas seguiram focadas nas atividades que engajam os estudantes no ensino remoto, na tentativa de dialogar com a realidade e com as minúcias do dia a dia das professoras-egressas. Vale ressaltar que a inclusão digital ainda é uma realidade de poucos, mas certamente, o/a professor/a saberá ou pensará em uma maneira de alcançar aqueles que não têm acesso às novas tecnologias: “ [...] *até então eu tenho uma turma com 22 (vinte e dois) alunos e só 9 (nove) participam das aulas online...os outros não participam e a gente percebe que é falta de interesse dos pais, entendeu?!*” (MAGDA SOARES, 2021).

A formação de professores é um processo permanente, que incorpora as dimensões inicial e em exercício. A classificação de Pimenta (1998) se dá no mesmo contexto de efervescência nacional, cuja problemática dos saberes dos professores é evidente e está em discussão. Segundo a autora, são três os saberes necessários ao exercício da docência, isto é:

1) Saberes da experiência, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida “ [...] *3 (três) trabalhos num dia!!...A GENTE VAI RECLAMAR... e é tudo valendo ponto... então já tá deixando a criança muito estressada porque já tem aula das 8h30 à 11h30, então não tá dando certo não, MUITA atividade..., diz Ellen White (2021), acompanhando a filha nas aulas remotas, nesse contexto pandêmico, deixando transparecer sua indignação através do semblante descontente e o tom de voz aborrecido...*

2) Saberes da área do conhecimento, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe: “ [...] *Pegamos as atividades e fazemos a correção...*

Fizemos em casa um “cantinho de leitura” para gravar os vídeos porque na educação infantil, o professor tem que ‘chamar’ a atenção dos pais e da criança...” (MAGDA SOARES, 2021).

3) E saberes pedagógicos, saber pedagógico e saber didático, isto é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc. “[...] *os/as professores/as querem “abarcam o mundo com as mãos”...inclusive minha filha já está depressiva com esse isolamento... está acompanhada por psicólogo e psiquiatra... está TOMANDO REMÉDIO CONTROLADO... uma criança!!...”,* desabafa Ellen White (2021), numa voz desgostosa e impetuosa, olhos lacrimejantes, “bradando com todos os pulmões”.

Apenas quatro anos depois, Pimenta (2002, p. 71) reformula sua tipologia e classificação inicial, elevando de três para quatro o número de saberes necessários à docência. Mantém inalterável, na forma e no conteúdo: os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento, e divide os saberes pedagógicos em: 1) saberes pedagógicos propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano). “[...] *nesse ensino remoto, diante das dificuldades que a gente vem enfrentando... de início foi com muita dificuldade, a gente se adaptar com a questão da tecnologia, saber transmitir para os alunos...”,* comenta Magda Soares (2021), numa voz inalterada e cordial.

2) Saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). “[...] *eu vejo hoje que algumas aulas acaba sendo melhor do que quando a gente “tava” no presencial...porque você se preocupa com mais detalhes... você se preocupa em procurar um vídeo...novas estratégias que antes você estava acomodada e não fazia... então é assim: é desafiador mas inovador...”,* diz Martha Medeiros, num tom de voz “bonachão”.

É preciso refletir sobre a importância do bom relacionamento entre professor/a-aluno/a através das relações de afetividade no sentido de saberes necessários à docência e no processo da

aprendizagem: “[...]...mas aí a gente foi pesquisando a forma de elaborar vídeo...a forma prática mesmo de fazer a sala de aula dentro de casa...”, completa Magda Soares (2021), com voz “doce” e suave.

Essas relações acontecem no intuito de transformar a sala de aula em um ambiente propício para o processo de ensino e aprendizagem. As manifestações de afeto, muitas vezes presentes na relação do/a educador/a com o/a educando/a, podem contribuir no aprendizado do/a estudante e até mesmo na evolução do/a professor/a como educador/a, um sujeito que tem um papel de extrema importância na sociedade em que estamos inseridos: “[...] A preocupação agora é com os alunos, que precisam dar um retorno para nós [...] Eu dou minhas aulas pela manhã...e tem pais que só vão dar retorno à noite...outros...dão retorno no outro dia ...e está sendo dessa forma...”. Num tom de voz “macio” e diplomático, Magda Soares (2021) deixa transparecer equilíbrio na situação atípica em que estamos vivendo.

A relação professor/a-aluno/a se dá através das demonstrações de carinho, afeto, diálogo, enfim, em muitos aspectos importantes para criar um elo de amizade entre pessoas comuns. Assim como pode também projetar estratégias de docência, colocando-se na perspectiva de aprendiz e de pesquisador/a.

Libâneo (2013) também exalta a relevância nesse aspecto na profissão docente: a relação professor/a-aluno/a. O autor aponta que nessa relação existem processos cognoscitivos, que podem ser percebidos na ação de ensinar do/a professor/a, e socioemocionais, que são referentes aos vínculos afetivos, estabelecidos entre o/a professor/a e os/as alunos/as e as normas que regem as condutas: “[...] nesse ensino remoto...diante da rotina que eu faço parte, eu acredito que precisa ter uma inovação, o ensino ser mais dinâmico porque por mais que a gente tente incentivar o nosso aluno nós não estamos obtendo grandes resultados...”, diz Maria Montessori (2021), com voz inquieta e apreensiva.

Assim, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, os/as professores/as precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento,

construindo a gestão do ensino e da aprendizagem, com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

Sendo assim, destacamos nas palavras de Freire (2008):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p.29).

Para tanto, no exercício da docência, é essencial o aprender, o ato de se apropriar de novos conhecimentos, de novas estratégias, de novos pensamentos. O professor precisa se sentir sujeito da sua aprendizagem e das suas múltiplas relações enunciativas, e sentir a escola como lugar de crescimento profissional permanente: “ [...] *O meu quarto virou a sala de aula. Para a gente se adequar precisamos também ser preparada para isso [...] a gente precisa de uma formação continuada e eu vou falar pela minha realidade no município de Jacobina...*”, diz Martha Medeiros (2021), com voz agastada e indignada!

Essa metodologia de formação valoriza o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida. Os estudos, reflexões e discussões incitam nova forma de pensar sobre a forma de aprender dos professores: “ [...] *a gente pensava que era difícil dar aula no presencial, difícil é você tá mantendo esse trabalho aí... ((risos))... fazer com que o aluno participe...tentando o apoio da família, é muito diferente, é muito difícil...mas de tudo não é ruim...*”, completa ainda Martha Medeiros (2021), num tom esperançoso ...

Nesse cenário disruptivo, segundo Ramos (2021), parece pairar um temor: o ensino híbrido vai substituir o/a professor/a?

O ensino híbrido mediado pelas novas tecnologias/recursos digitais vai depender cada vez mais da intervenção pedagógica do professor. Entretanto, vai substituir aqueles professores que não forem capazes de fazer uso pedagógico pertinente e eficaz dos recursos digitais. Num cenário disruptivo, espera-se um professor criativo, inovador, capaz de promover o potencial

pleno de seus alunos na perspectiva de viabilizar o seu projeto de vida!
(RAMOS, 2021, s/p).

Neste novo contexto, o/a professor/a precisa compreender que não será substituído/a pelas novas tecnologias da informação e comunicação, os recursos tecnológicos devem ser encarados pelo/a docente como um apoio, uma rica opção didática, e não como um rival concorrente ao seu posto de mediador/a do conhecimento (LIMA, 2021). Corroborando com esse pensamento, Santos (*apud* LIMA, 2021) afirma que o papel do/a professor/a não muda perante as novas metodologias. Os/As professores/as são mediadores de conhecimentos e diante das novas tecnologias educacionais deparam-se com parcerias colaborativas que podem oferecer novas possibilidades para desenvolverem as suas práticas docentes, sejam através do ensino, exclusivamente, presencial ou híbrido, dependendo do momento.

Diante dessas questões, é importante oportunizar aos/às professores/as espaços para expor fatos que ofereçam elementos importantes de sua experiência, de sua trajetória profissional, que podem inclusive, a princípio, criar alternativas de pensar a formação em exercício e a prática docente na atual conjuntura. Ouvir o/a professor/a representa a importância da história de vida, quando se oportuniza falar sobre seu trabalho. As narrativas confirmam a preocupação das docentes pelas dificuldades encontradas na sala de aula virtual em relação a alguns aspectos, que devem ser levados em conta nesse novo cenário: a recepção da turma, as abordagens pedagógicas, as quais devem ser adaptadas para o ensino híbrido, as ferramentas digitais e, em contrapartida, a capacitação docente.

É inegável os desafios apresentados no ensino remoto. O atual desafio de enquadrar o ensino por mediação tecnológica e que aconteça a par de uma educação para a diversidade reflete-se na ruptura no âmbito social da atualidade. Faz-se necessário compreender as exigências e encontrar estratégias que respondam a essa demanda, devido às mudanças ocorridas no âmbito social, ocasionadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação e que têm impactado disrupções em todos os setores da vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao cenário atual, as evidências sobre os desafios de coordenação e pactuação das políticas públicas na qualidade da educação brasileira na falta de um sistema e as redes educacionais do país enfrentam dificuldades com a falta de equipamentos, como computadores *smartphones* e *tablets*. Essa foi uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas professoras-egressas para acompanhar as aulas e garantir atividades escolares remotas durante a pandemia, além dos desafios quanto ao desenvolvimento das estratégias para as grandes e diversas demandas do ensino remoto, como o conhecimento restrito para usar as tecnologias digitais e a ausência de preparação na formação acadêmica.

Retomando, reforçando e ampliando a ideia de Ramos (2021), o ensino por mediação tecnológica será cada vez mais dependente da intercessão do/a professor/a. Por outro lado, o/a docente que não desenvolver a capacidade de fazer uso pedagógico de forma criativa e crítica dos recursos tecnológicos terá que buscar formação permanente ou continuada para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias e dos alunos – nativos digitais, porque o ensino presencial continuará, após a pandemia, mas não aquele ensino presencial de um/a professor/a diante de uma lousa, escrevendo conteúdos que, normalmente, já estão postos, seja na internet ou em outros ambientes de aprendizagem que o/a aluno/a tem acesso e muito menos alunos/as enfileirados/as, copiando aquilo que o/a professor/a esteja copiando na lousa. Esse panorama, certamente, mudará.

Desta feita, vamos precisar reconfigurar uma “nova” sala de aula, mais flexível, capaz de promover o desenvolvimento pleno dos/as nossos/as alunos/as. Isso significa não somente desenvolver as habilidades cognitivas tradicionais, mas também as habilidades e competências que são fundamentais para se viver no século XXI, que se integram e que dialogam, diretamente, com as competências cognitivas, chamadas competências socioemocionais. Esses tipos de competências, alguns estudiosos já denominaram de competências híbridas. Vale ressaltar que essas habilidades e essas competências, que são tão importantes para se viver no século XXI, não se ensinam, elas se desenvolvem no processo ensino/aprendizagem (RAMOS, 2021).

A partir disso, pode-se concluir que esse novo contexto educacional emergente imposto pela pandemia do novo coronavírus e pelos avanços das novas tecnologias, não só é um grande desafio para a grande maioria dos/as professores/as, mas também é necessário buscar caminhos, preferencialmente, através de formações em exercício, para preencher as lacunas referentes à ausência de conhecimentos sobre o uso adequado e a operacionalização das novas tecnologias da informação e comunicação, porém, sabe-se que as dificuldades com relação ao uso das novas tecnologias não se limitam, somente, à ausência de formação, as raízes desses problemas são bem mais profundas.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. IN: e col. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a. 158 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LDB, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Edição atualizada até março de 2017. Senado Federal. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIMA, José Maria Maciel. **Plataforma Moodle: A educação por mediação tecnológica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 01, Vol. 09, pp. 53-73. Janeiro de 2021. ISSN: 2448-0959: Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/plataforma-moodle>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos no ensino à distância**. Disponível em : INFORME CEAD CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. SENAI, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 5, out./nov./dez. 1994. Acesso em: 15 mar. 2021.

MORAN, José Manuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 4, n. 2, mar. 2009. ISSN 19847114. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785/64>. Acesso em: 09 dez. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: FAZENDA, I. (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In Pimenta & Ghedin (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez ed. 2002. (1. Ed. Jun. de 2002; 2. ed. novembro de 2002).

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares**. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

RAMOS, Mozart Neves. **O ensino híbrido: o futuro chegou, e agora?** PUCPR + FTD | Novo Ensino Médio: Intencionalidade no planejamento por uma educação integradora, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QarAV2FaS9c&feature=youtu.be>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/JOSMAR~1/AppData/Local/Temp/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004-1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.

APÊNDICE

ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA NARRATIVA/GRUPO DE DISCUSSÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA –UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS –CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –MPED



ENTREVISTAS NARRATIVAS

Colaboradoras: professoras do Ensino Fundamental, egressas do curso de Pedagogia pelo Parfor do Município de Jacobina- Bahia

Data da Entrevista: ___/___/___

NOVAS TECNOLOGIAS: ENSINO HÍBRIDO/AULA INVERTIDA/PÓS PANDÊMICA

1. Conte como você está lidando com o processo pedagógico pós pandemia, como está vendo o retorno com o ensino híbrido e sala de aula invertida, se está sendo preparada e/ou tendo alguma formação. Como acontece a aplicação da teoria e da prática no ensino remoto.
2. Fale dos aspectos que devem ser levados em conta nesse novo cenário: a recepção da turma, as abordagens pedagógicas que devem ser adaptadas para o ensino híbrido, as ferramentas digitais e em contrapartida, a capacitação docente. De que forma acontece o ensino remoto na sua visão nesse tempo pandêmico.
3. Descreva como acontece a realidade do cotidiano no ensino remoto em sua escola de ensino fundamental.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.