

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JOEL DIDONE

**Práticas de ensino e experiências a partir do contexto da pandemia de COVID-19:**  
diálogo com professores de Ciências Humanas e Sociais em escolas da rede privada de Porto  
Alegre

Porto Alegre

2023

JOEL DIDONE

**Práticas de ensino e experiências a partir do contexto da pandemia de COVID-19:**  
diálogo com professores de Ciências Humanas e Sociais em escolas da rede privada de Porto  
Alegre

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciado em Ciências Sociais na  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Orientadora:** Prof<sup>o</sup> Dra. Célia Elizabete  
Caregnato

Porto Alegre  
2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Didone, Joel

Práticas de ensino e experiências a partir do contexto da pandemia de COVID-19: diálogo com professores de Ciências Humanas e Sociais em escolas da rede privada de Porto Alegre / Joel Didone. -- 2023.

63 f.

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Ensino remoto. 2. Atuação de professores. 3. Escolas. 4. Pandemia. I. Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Resumo:** O objetivo deste estudo é compreender como os professores de Ciências Humanas e Sociais de algumas escolas particulares de Porto Alegre enfrentaram a situação de ensino remoto emergencial e quais decorrências sobrevieram dessa experiência, tendo como ponto de partida entrevistas realizadas com quatro professores que atuaram em salas de aula do ensino médio de seis escolas durante o período de isolamento social. Os resultados apontaram que o enfrentamento imediato e o esforço dos profissionais da educação, mitigaram a crise e conseguiram produzir uma relação eficiente de ensino/aprendizagem na modalidade de Ensino Remoto. É bem verdade que isso se deu ao custo de uma série de desafios como a sobrecarga de trabalho, a gestão do tempo em casa, a falta de coordenação nacional e a separação dos espaços públicos e privados. O estudo também apontou algumas percepções, problemas e necessidades que se interpõem a partir da experiência vivida, tais como a necessidade de um processo de formação docente continuada para avaliar estes problemas e necessidades que são permanentes, mas que se evidenciaram mais intensamente no período de estudo. Conclui-se que a maioria dos processos da prática professoral não foram adaptados ou mesmo repensados, mas sim apenas transpostos para o digital, o que sugere a necessidade de um processo de repensar estas práticas, com a intenção de que as experiências vividas possam ser motor de transformação da prática docente.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Atuação de professores. Escolas. Pandemia

**Abstract:** Abstract: This study aims to understand how Human and Social Sciences teachers from some private schools in Porto Alegre coped with the situation of emergency remote teaching and what consequences arose from this experience, based on interviews with four teachers who taught in high school classrooms at six schools during the period of social isolation. The results indicate that the immediate response and effort of education professionals mitigated the crisis and produced an effective teaching and learning relationship in the Remote Teaching modality. However, this came at the cost of a series of challenges, such as work overload, time management at home, lack of national coordination, and the separation of public and private spaces. The study also highlighted some perceptions, problems, and needs that emerged from this experience, such as the need for continuous teacher training to address these permanent issues and needs that were more prominently evident during the study period. It is concluded that most teaching practices were not adapted or rethought, but rather simply transposed to digital platforms, suggesting the need to reconsider these practices in order to transform teaching practices based on the lived experiences.

**Keywords:** Remote teaching. Teachers' performance. Schools. Pandemic

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>06</b> |
| <b>2</b> | <b>MATERIAL EMPÍRICO: metodologia, descrição e análise .....</b>   | <b>11</b> |
| 2.1      | Metodologia da Pesquisa .....  | 11        |
| 2.2      | A escolha das escolas e dos professores .....  | 13        |
| 2.3      | A organização da análise .....   | 15        |
| <b>3</b> | <b>DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E A METODOLOGIA DO ENSINO NA PRÁTICA PROFESSORAL EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.....</b>             | <b>16</b> |
| 3.1      | Pontos de partida para a prática professoral em Ciências Humanas e Sociais .....   | 16        |
| 3.2      | Dialogicidade como elemento básico para o ensino das CHS.....  | 20        |
| 3.3      | A incidência do contexto de Crise Pandêmica no trabalho dos professores.....   | 25        |
| 3.4      | A Formação Continuada em tempos de ERE .....   | 27        |
| 3.4.1    | A urgência da Formação Docente Continuada .....  | 28        |
| 3.4.2    | Diferenças conceituais entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância (EaD) na experiência professoral ..... | 33        |
| <b>4</b> | <b>DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM ENSINO REMOTO .....</b>  | <b>37</b> |
| 4.1      | Perda da territorialidade e gestão do tempo em casa .....  | 37        |
| 4.2      | Falta de uma coordenação nacional do Ministério da Educação para o enfrentamento da crise pandêmica .....                    | 40        |
| 4.3      | Sobrecarga de trabalho .....   | 43        |
| 4.4      | A separação entre o espaço público e o espaço privado .....  | 47        |
| <b>5</b> | <b>A PRÁTICA DOCENTE DEPOIS DA PANDEMIA .....</b>  | <b>51</b> |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>56</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>60</b> |
|          | <b>APÊNDICE 1 – Roteiro das entrevistas .....</b>  | <b>63</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados de março de 2020, o vírus causador da COVID-19, SARS-CoV-2, chega ao Brasil e traz consigo a necessidade do fechamento das instituições de ensino como única possibilidade de evitar o contágio de professores, alunos e profissionais de escola. As instituições permanecem fechadas até o surgimento de outra forma de conter o contágio, que só vai acontecer com a distribuição de vacinas no ano seguinte. Durante um intervalo de praticamente dois anos, as escolas vão ficar fechadas ou parcialmente fechadas e novas formas de dar sequência as construções das aprendizagens dos estudantes vão ser estruturadas em modalidade de Ensino Remoto.

É neste contexto que surge a necessidade de se pesquisar como o enfrentamento de toda esta mudança se deu na prática docente, bem como as maiores dificuldades encontradas e as modificações que elas vêm produzindo nesta realidade de retorno as atividades presenciais. O interesse básico pelo tema surge quando me vejo diretamente inserido e atingido por essas transformações e, como professor atuante na sala de aula do Ensino Médio da rede privada de Porto Alegre, passo a perceber o potencial de transformação que a educação pode passar diante de uma crise nestas proporções.

A pesquisa é qualitativa e foi elaborada através da realização de entrevistas a quatro docentes que atuam no Ensino Médio de algumas escolas privadas de porto Alegre, aos moldes do que será mais bem especificado na sequência, quando discorro sobre a metodologia. Trago a forma da pesquisa para elucidar que o primeiro problema encontrado foi o do distanciamento do objeto de pesquisa uma vez que, estando eu mesmo em sala de aula, podia antecipar em certa medida os vários reflexos que as práticas adotadas para o enfrentamento da pandemia em modalidade de Ensino Remoto produziam, bem como as dificuldades e os possíveis caminhos adotados para o seu enfrentamento. Neste sentido, busquei focar bastante nas entrevistas produzidas de forma a me ater ao que era dito e apresentado de maneira relevante pelos professores entrevistados, mantendo assim as minhas percepções apenas como instrumento de comparação e/ou interpretação do que foi surgindo durante a coleta das entrevistas.

A presente pesquisa visa conhecer um pouco da realidade da aplicação do Ensino Remoto nas escolas privadas de Porto Alegre, mais especificamente no ensino das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio, de forma a identificar desafios

enfrentados e táticas adotadas pelos professores e instituições, bem como as possíveis transformações colhidas na prática docente após o ciclo pandêmico. A pergunta central deste estudo pode ser resumida nos seguintes termos: como os professores de Ciências Humanas e Sociais de escolas particulares de Porto Alegre enfrentaram a situação de ensino remoto emergencial e quais decorrências sobrevieram dessa experiência?

Os objetivos desdobrados da questão da pesquisa são os seguintes: (1) expor os conceitos fundamentais com os quais trabalhamos; (2) identificar problemas e soluções construídas pela prática docente durante o período de ensino remoto emergencial; (3) compreender os modos de percepção dos professores sobre a experiência e destacar decorrências que sobrevieram dessa experiência.

Para atingir estes objetivos, o trabalho será desmembrado em seis tópicos, sendo o primeiro a introdução e o último as considerações finais. No tópico dois será descrita a metodologia adotada na pesquisa, bem como a justificativa da escolha dos professores entrevistados e as especificações de como cada uma das seis instituições em que eles trabalhavam estruturaram o Ensino Remoto na prática, durante o período de confinamento e na abertura gradual para o retorno presencial.

No terceiro tópico serão desenvolvidos alguns conceitos teóricos que serão de suma importância para a compreensão do todo da pesquisa. Este tópico faz referência a “diálogos” entre teoria e metodologia, uma vez que durante as construções conceituais optamos por já ir ilustrando as problemáticas que elas evocam com falas recortadas das entrevistas dos professores. Serão explorados aqui os conceitos de: “dialogicidade”, conceito que é transversal a todo o trabalho, uma vez que se refere a uma prática fortemente prejudicada pelo ambiente virtual e que é característica fundamental da construção da relação de ensino/aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais. O conceito de diálogo, dialogicidade e educação dialógica que irão fundamentar esta parte da pesquisa se baseiam em Paulo Freire, principalmente nos textos ‘Educação como Prática da Liberdade’ (1980) e ‘Pedagogia do Oprimido’ (1983); “crise”, conceito desenvolvido por Edgar Morin no texto ‘É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus’ (2020), e que nos ajudará a entender o contexto pandêmico e o enfrentamento do mesmo, com a utilização de diferentes estratégias em cada instituição de ensino; “formação docente continuada”, que visa ressaltar a urgência e importância de um programa continuado de aperfeiçoamento da prática docente, aqui

fundamentada em Gadotti (2011), Garcia (1999) e Freire (1983); e ‘Ensino Remoto Emergencial (ERE)’ e ‘Educação a Distância (EaD)’, cuja distinção pode nos ajudar a compreender como se deu o enfrentamento da pandemia na rede privada.

No quarto e quinto tópicos está o centro do material empírico, e é aqui que serão discutidas ligações entre os problemas e soluções da prática professoral com os depoimentos dos docentes. No quarto tópico elencamos e refletimos sobre os principais desafios da prática docente que foram destacados pelos professores entrevistados. Desafios como a perda da territorialidade e a gestão do tempo em casa, a falta de uma coordenação nacional para o enfrentamento da crise, a sobrecarga de trabalho e a confusão entre o espaço público e privado.

Já no quinto tópico nos atemos a compreender algumas percepções e transformações que, sempre da perspectiva dos entrevistados, podem vir a ocorrer ou que já estão sendo identificadas como resultado e aprendizado dos diversos enfrentamentos e problemáticas que o período de confinamento nos trouxe. Destacam-se aqui: a transformação do ambiente da sala de aula em um espaço mais dinâmico e interativo; a utilização dos recursos digitais para uma maior personalização de caminhos a serem trilhados, respeitando as particularidades dos estudantes, e gerando uma maior flexibilização dos currículos; e a percepção, por parte dos entrevistados, de que as escolas estão mais envolvidas e preocupadas com a saúde mental de seus estudantes.

## 2 MATERIAL EMPÍRICO: metodologia, descrição e análise

Neste ponto achamos necessário descrever como se dará a pesquisa em si, abordando as práticas metodológicas que serão utilizadas, bem como as motivações que nos levaram aos educadores escolhidos para as entrevistas. Também buscamos esclarecer como será feita a descrição e a análise dos dados coletados.

### 2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Utilizamos como metodologia central de pesquisa o estudo de caso, gerando, através de entrevistas semi-estruturadas, alguns dados qualitativos que possam ser utilizados para a ilustração de alguns conceitos que nos parecem imprescindíveis para a análise dos principais desafios enfrentados pelos docentes neste cenário de pandemia e de Ensino Remoto Emergencial.

Tendo em vista o tempo de pesquisa e a quantidade de dados que foram coletados, **planejamos quatro entrevistas, todas elas com professores da rede privada de Porto Alegre.** Os quatro educadores entrevistados trabalham em mais de uma escola, de forma que serão **seis instituições** de ensino que estarão contempladas na pesquisa.

Foram escolhidos professores que ministram as disciplinas de **Ciências Humanas e Sociais (Sociologia, Filosofia e História)**, devido ao carácter específico da área no que diz respeito a dialogicidade e a troca argumentativa-reflexiva, característica fortemente prejudicada diante da modalidade de aulas online. Da mesma forma, apesar das instituições terem todas as etapas do Ensino Básico, **os professores selecionados para a pesquisa atuam apenas no Ensino Médio.** Este recorte foi necessário para delimitar melhor a pesquisa, uma vez que há inúmeras particularidades do fazer pedagógico que são específicas desta faixa etária e que se desenvolvem de forma diferente em outras etapas da Educação Básica.

Claro que mesmo sendo restrita a rede privada, o universo de 6 escolas ainda é pequeno para generalizar os resultados como condizentes com a realidade de Porto Alegre. Na intenção de minimizar um pouco isso, foram escolhidas escolas que se encontram fisicamente na zona norte (4 escolas), no centro (1 escola) e na zona sul (1 escola). Também o aspecto econômico naturalmente é diferente entre as escolas particulares. Neste sentido procuramos que estas escolas estivessem distribuídas com relação ao seu público majoritário. Não foi possível realizar um estudo econômico do público que cada uma destas escolas possui, mas acreditamos que podemos contemplar três faixas econômicas distintas, levando em

consideração a divisão das mensalidades das instituições escolhidas: mensalidade até R\$ 1.000,00 (2 escolas); mensalidade entre R\$1.000,00 e 2.000,00 (1 escola); mensalidade acima de R\$ 2.000,00 (3 escolas).

A coleta de dados foi pensada utilizando uma entrevista semi-estruturada, onde nos preocupamos em deixar espaço para a exploração de problemáticas e transformações da prática professoral que não havíamos previsto. Também nos atentamos para uma ordem de questões que nos proporcionasse: primeiro uma compressão de como as escolas lidaram com a emergência do Ensino Remoto; segundo uma visão dos maiores desafios e como foram enfrentados; por último, as percepções do que havia mudado, tanto na prática professoral individual como na dinâmica das escolas em geral. Estas entrevistas foram feitas de forma presencial, com gravação integral das respostas dos professores.

Tendo em vista a questão ética do sigilo com relação a identidade dos entrevistados optamos por não disponibilizar a íntegra das entrevistas. Isso se justifica pelo fato de que, após uma análise mais cuidadosa, percebemos que a supressão de recortes que seria necessária para manter o sigilo do entrevistado seria muito grande e inviabilizaria a compreensão da maior parte das respostas dadas, uma vez que os professores entrevistados se sentiram muito a vontade por conhecerem o pesquisador entrevistador e falaram abertamente, não só sobre seus sentimentos e percepções com relação as escolas em que trabalhavam, mas também fazendo comparações entre elas, bem como emitindo juízos de valor.

Também é importante ressaltar, tendo em vista o carácter ético da pesquisa, que os participantes foram instruídos sobre o objetivo da pesquisa e como os dados coletados seriam utilizados. Não houve uma assinatura de termos de consentimento, mas estes foram concedidos de forma verbal e consciente, uma vez que havia uma relação de confiança e cumplicidade entre o entrevistador e os entrevistados, uma vez que o entrevistador é colega de trabalho de todos os entrevistados. Também foi combinado com os entrevistados que seus nomes e disciplinas não seriam revelados, e que na pesquisa constaria apenas o nome das instituições em que trabalham.

Com base nos dados coletados, coube ao pesquisador a análise dos resultados das entrevistas. A análise se deu em dois passos: leitura e identificação dos pontos específicos apontados por cada entrevistado, primeiro com relação a escolha das estruturas para a implementação do ERE, depois com relação aos maiores problemas enfrentados pela prática

professoral e, por fim, com relação as mudanças observadas nas suas práticas e na estrutura da escola; identificação dos pontos em comum apontados por cada professor entrevistado, separando aquilo que era ponto comum entre pelo menos duas das quatro entrevistas, de forma que estas percepções recebessem maior destaque na apresentação dos resultados da pesquisa.

A análise nos levou também a busca de outros trabalhos de pesquisa já realizados sobre a mesma temática geral, de forma a poder encontrar nelas problemáticas semelhantes as que foram levantadas nas entrevistas e, por consequência, atestar e reforçar a validade da percepção dos professores entrevistados.

## **2.2 A ESCOLHA DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES**

Além das características geográficas e econômicas expostas no item anterior, vale ressaltar um pouco do processo de escolha dos professores entrevistados para a presente pesquisa.

A primeira preocupação foi a delimitação de área. Ao decidirmos entrevistar apenas professores de ciências humanas e Sociais estamos apontando para uma grande dificuldade da atuação docente em tempos de Ensino Remoto Emergencial que já estava presente em uma hipótese levantada antes do início da pesquisa que era a grande dificuldade de se criar um ambiente dialógico de interação eficiente nas aulas síncronas.

Tendo em vista isto, a escolha de profissionais da área de ciências humanas se deu pelo fato de entendermos que é nesta área que a interação dialógica e a troca de experiências se faz mais imprescindível para a construção de um ambiente de ensino/aprendizagem.

A área tem uma especificidade quanto a aprendizagem que é construída a partir do diálogo constante e a inserção das realidades particulares dos educandos, bem como da comunidade em que ele e a escola estão inseridos, para a compreensão dos fatores sociais e econômicos.

Partindo deste recorte, foram selecionados professores que já faziam parte do universo de relações dos pesquisadores, sempre com a preocupação de ter o máximo de abrangência possível quanto a distribuição geográfica das escolas onde estes professores entrevistados atuavam, bem como das disciplinas em que atuavam, na tentativa de contemplar toda a área de ciências humanas e sociais.

Estes quatro entrevistados atuavam em mais de uma escola, totalizando o escopo de 6 instituições que fizeram parte dos relatos nas entrevistas, e todos eles dividiam experiências com outro ou outros dos profissionais entrevistados, de forma que os relatos podem ser vistos como complementares, contribuindo para o entendimento de como foi o enfrentamento do desafio do Ensino Remoto Emergencial em cada escola e, ao mesmo tempo, permitindo uma percepção das diferentes formas com que cada um encarou a mesma realidade de desafio.

Na tabela abaixo fazemos um breve relato das interações entre estes educadores e de como cada uma das escolas lidaram com o Ensino Remoto Emergencial durante a emergência pandêmica.

Quadro 1 – professores escolhidos e aplicação do ERE em cada escola

|                                       |   | <b>Região</b> | <b>Dinâmica do ERE</b>   |
|---------------------------------------|---|---------------|--|
| <b>Escola 1</b><br>Dohms H.           | professor 1<br>professor 2<br>professor 3 | zona norte    | - Todo o material de cada período de aulas era colocado no portal da escola e o professor decidia, conforme a necessidade, quando faria as aulas síncronas. A orientação básica era de que elas acontecessem com frequência, mas que ocupassem em média 20 min do período de aula (55 min).                    |
| <b>Escola 2</b><br>Dohms Z.N.         | professor 3                               | zona norte    | - No primeiro momento as aulas eram definidas uma vez por semana ou quinzenalmente, uma vez que a realidade financeira da comunidade escolar não garantia o acesso digital de todos. Depois a escola foi migrando para um momento em que eram oferecidas o maior número de aulas síncronas que fosse possível. |
| <b>Escola 3</b><br>Dom Bosco          | professor 1                               | zona norte    | - Desde a primeira semana de pandemia, em março de 2020 todas as aulas foram ministradas em modalidade síncrona, todos os dias da semana, na íntegra (50min).  |
| <b>Escola 4</b><br>São Francisco Z.N. | professor 1                               | zona norte    | - A escola estipulou um período por semana de forma síncrona para cada disciplina e o restante da carga horária era de forma assíncrona, com   |

|                                    |                            |          |  |
|------------------------------------|----------------------------|----------|--|
|                                    |                            |          | aulas gravadas ou atividades no portal da escola.  |
| <b>Escola 5</b><br>Marista Rosário | professor 2<br>professor 4 | centro   | - A escola manteve a íntegra das aulas em formato síncrono desde a segunda semana de pandemia até o início do escalonamento do retorno presencial.   |
| <b>Escola 6</b><br>João XXIII      | professor 1<br>professor 4 | zona sul | - A escola passou a disponibilizar todo o material para as aulas síncronas e assíncronas no portal da instituição e permitiu que os professores decidissem quando as aulas seriam síncronas, sempre preocupada que não houvesse uma sobrecarga de horas dos alunos em frente ao computador. Também era decisão do professor quando do período letivo seria síncrono. |

### 2.3 A ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE

O desenvolvimento da análise permeia o conjunto da elaboração neste estudo. Desde o primeiro capítulo procuramos colocar em diálogo trechos do depoimento dos professores com elementos da teoria. O processo de elaboração e apresentação dos dados empíricos procurou respeitar e incluir a percepção dos docentes sobre suas experiências e conhecimentos docentes construídos.

Acreditamos que esta mescla entre teoria e prática docente, seja de suma importância para uma análise mais fidedigna das problemáticas apresentadas pela pesquisa, bem como para uma ilustração empírica da identificação, caminhos tomados e enfrentamentos das mesmas, sob a ótica dos profissionais que estiveram em sala de aula durante este período pandêmico.

Consideramos esta metodologia de análise com ímpar e imprescindível para construir uma leitura dos problemas enfrentados pelos docentes e escolas, bem como caminhos apontados como soluções para estas problemáticas, de forma mais eficiente e real. Aproximamos, portanto, as vivências relatadas nas entrevistas, dos caminhos teóricos imaginados pelos pesquisadores e fundamentados nos teóricos que permeiam a pesquisa.

### **3 DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E A METODOLOGIA DO ENSINO NA PRÁTICA PROFESSORAL EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Neste ponto queremos desenvolver alguns conceitos teóricos que nos parecem de suma importância para a compreensão do nosso problema de pesquisa, a saber: como os professores de Ciências Humanas e Sociais de escolas particulares de Porto Alegre enfrentaram a situação de ensino remoto emergencial e quais decorrências sobrevieram dessa experiência. Este tópico faz referência a “diálogos” entre teoria e metodologia, uma vez que durante as construções conceituais optamos por já ir ilustrando as problemáticas que elas evocam com falas recortadas das entrevistas dos professores, bem como produzindo algumas reflexões e aproximações entre elas.

Começaremos por esboçar um pouco das particularidades da atividade professoral dos componentes das Ciências Humanas e Sociais, destacando aqui o diálogo como instrumento básico do fazer pedagógico da área. Neste ponto exploramos o conceito de dialogicidade muito presente na obra de Paulo Freire e característica básica de uma educação libertadora.

Na sequência desenvolvemos um olhar sobre o contexto de crise pandêmica e o quanto isso afetou o trabalho dos professores. Nos utilizamos dos conceitos de crise e policrises presente na obra de Edgar Morin (2020) para fundamentar esta problemática.

Por fim, buscamos elucidar as distinções básicas entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Ensino a Distância (EaD) a fim de demonstrar que a simples transposição das práticas pedagógicas para o ambiente virtual, ação que englobou a totalidade dos relatos dos entrevistados sobre como se deu o ensino durante o tempo de confinamento pandêmico, não se caracteriza como Ensino a Distância. Neste ponto também exploramos aspectos da necessidade da Formação Docente Continuada, no intuito de demonstrar o quanto ela ficou aquém do necessário, segundo os relatos dos professores entrevistados.

#### **3.1 PONTOS DE PARTIDA PARA A PRÁTICA PROFESSORAL EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**Discutir Ciências Humanas e Sociais** no ensino básico é falar da relação entre a construção de uma **interdisciplinaridade focada em encontrar interpretações e soluções**

**para os problemas** sociais advindos da realidade do educando, da comunidade escolar em que ele está inserido e da sociedade em geral.

O ensino das Ciências Humanas e Sociais precisa começar a **partir das experiências e conhecimentos que os estudantes** já trazem consigo, através de suas vivências e experiências de vida, estabelecendo assim uma relação dos saberes populares de senso comum e os científicos, provindos de pesquisas e leituras sociais mais amplas e elaboradas.

Cabe ao educador estimular e criar situações para que os estudantes sejam envolvidos pelo tema abordado e que este esteja relacionado com as suas realidades, fazendo com que os mesmos ampliem o seu conhecimento de forma participativa. O objetivo do estudo das Ciências Humanas é a compreensão das transformações sofridas pela sociedade moderna, com o objetivo de formar cidadãos críticos, atores ativos das suas ações e construtores autônomos da sua própria história.

[...] Por esse motivo, dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais. (BRASIL, BNCC, 2018)

Nas especificações atribuídas a área de Ciências Humanas e Sociais, a BNCC afirma que a área tem o grande desafio de “desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas.” Para isso o estudante precisa desenvolver o domínio de algumas habilidades, conceitos e metodologias específicas da área, fazendo com que, estando de posse destas instrumentalizações, o estudante seja capaz de construir hipóteses e elaborar argumentos com base na seleção e sintetização de dados, obtidos em fontes confiáveis.

[...] A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana. (BRASIL, BNCC, 2018)

O diálogo se torna o instrumento básico da área. **Diálogo pressupõe escuta e abertura para o contraditório, porém nunca abrindo mão do senso crítico.** É necessário que o estudante aprenda a identificar fontes sólidas e confiáveis que possam contribuir para a sua leitura social de forma crítica e fundamentada. Pra isso é necessário que ele aprenda a distinguir as inúmeras intencionalidades e jogos de poder que estão presentes na elaboração e vinculação das notícias e peças publicitárias, bem como no que é vinculado na mídia em geral.

[...] a identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições. (BRASIL, BNCC, 2018)

A dinâmica de ensino/aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais deve ter, portanto, como eixo condutor a iniciação científica, desenvolvida a partir de pesquisas envolvendo problemas que fazem parte do contexto em que se encontram inseridos a escola e os estudantes, como sujeitos da comunidade escolar.

A pesquisa é um instrumento rico que visa atender às especificidades de ensino/aprendizagem a relacioná-las e ilustrá-las com as realidades do estudante. Ela deve oportunizar a **articulação entre teoria e prática** com a finalidade de dinamizar os processos de ensino/aprendizagem, gerando uma melhor compreensão da natureza da ciência em seus aspectos humanos e históricos.

Vale notar que estas características básicas do fazer das Ciências Humanas no Ensino Básico estão intimamente ligadas as propostas apresentadas por Paulo Freire que sempre defendeu a construção da criticidade como indispensável à compreensão e intervenção na realidade social. Esta criticidade se constrói com base em uma educação libertária, em que os estudantes façam parte da construção dos seus conhecimentos de forma ativa e participativa, posicionando-se contra um ensino puramente técnico.

[...] não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade

funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 2008, p. 134).

Para que seja possível que ambos, educando e educador, sejam sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem, é necessário que se abandonem as práticas bancárias onde o professor é apenas um depositante de informações e o estudante apenas um receptáculo, e se construam relações de troca verdadeira ou a escuta seja o elemento fundamental por parte de ambos os agentes desse processo. Uma proposta que apresenta certos desafios quando imaginamos sua aplicação em um ambiente digital que, por natureza, acaba sendo mais mecânico e pode artificializar os processos de comunicação.

É fundamental também que as práticas docentes dos profissionais das Ciências Humanas e Sociais sejam referenciadas em **uma educação democrática e ética**, voltada para a percepção de que as reflexões humanas não são produtores de conhecimento definitivo e único, mas que, ao contrário, o processo de reflexão pautado na escuta pressupõe necessariamente o estar aberto ao contraditório, ao novo.

Por fim, para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social. (BRASIL, BNCC, 2018)

Percebesse claramente, diante do breve exposto dos fundamentos que regem o ensino de Ciências Humanas e Sociais, que a área possui certas especificidades de comunicação, reflexão e construção crítica que apresentam uma maior dificuldade de serem atingidas em um ambiente de aprendizagem virtual. Como vai ser demonstrado com mais clareza e detalhes no ponto 4.3, sobre os desafios da prática docente em Ensino Remoto Emergencial, **a falta de preparo dos docentes, bem como a falta de autonomia dos estudantes, fizeram com que essas dificuldades sejam ampliadas** e serão responsáveis pelo aparente fracasso desta modalidade de ensino, pelo menos no contexto em que ela foi aplicada emergencialmente durante a pandemia de Covid-19.

### **3.2 DIALOCIDADE COMO ELEMENTO BÁSICO PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

O diálogo é um dos fundamentos básicos para o sucesso da relação ensino/aprendizagem. Em todas as esferas de aplicação do currículo ele se faz presente como responsável direto para uma interação efetiva e afetiva entre os estudantes e os educadores.

Nesta pesquisa o termo acaba tendo uma relevância maior uma vez que as relações dialógicas do fazer da sala de aula foram duramente modificadas durante o período pandêmico. Professores e alunos precisaram não só se familiarizar com a nova dinâmica do Ensino Remoto, mas também reformular as práticas de interação, agora totalmente digitais e em certa medida mecânicas, mesmo quando em aulas síncronas, para que houvesse um mínimo de sucesso da aprendizagem.

O conceito de diálogo, dialogicidade e educação dialógica que irão fundamentar esta pesquisa se baseiam em Paulo Freire, principalmente nos textos Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido.

Paulo Freire (1983), ao dissertar sobre o processo de desumanização e humanização na prática educativa fundamenta a dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à antidialogicidade (educação bancária), tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido.

Em paralelo as definições de Eu e Tu de Martin Buber, Paulo Freire (1983) estabelece a distinção entre o eu antidialógico, que fundamenta uma educação tradicional, e o eu dialógico da educação libertadora.

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 1983, p. 196).

Na dialogicidade freireana, tanto educador quanto educando transformam o mundo em colaboração. O diálogo funda a colaboração que se realiza entre sujeitos. Dessa forma, ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a

sua construção. Tanto o educador quanto os educandos são sujeitos de conhecimento e, portanto, seres de comunicação.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira, em seu estudo sobre a dialogicidade no ensino de filosofia com crianças (2017), destaca **três dimensões do diálogo na educação freiriana: existencial, ético-política e metodológica.**

Tem uma dimensão existencial, na medida em que possibilita ao educador e educandos serem sujeitos, capazes de compreender a realidade, problematizá-la e modificá-la. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (1983, p. 92). Faz parte da nossa constituição humana a capacidade da palavra e a interação com o mundo e com o Outro é o que nos torna humanos.

O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade, para tornarem-se conscientes desta realidade e, por consequência, sentirem-se corresponsáveis por ela. O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.

Diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação. (FREIRE, 1980)

Tem uma dimensão ético-político porque sendo capaz de dizer, de transformar e reinventar o mundo se torna capaz de ensinar e de aprender, o que transforma suas ações em interferências sociais, portanto éticas e políticas.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60).

Participar do diálogo significa ter voz, ser aceito e reconhecido como ser transformador e, portanto, não sofrer eticamente pela não inclusão social. A dialogicidade é uma responsabilidade social e política do ser humano. Essa ação educativa dialógica cumpre seu papel ético também na medida que é democrática.

Priorizar a ação dialógica na prática pedagógica, configura-se como uma ação de respeito aos saberes do Outro, neste caso o educando, ampliando os espaços de troca, de escuta e de fala de todos os partícipes, tornando assim os momentos de ensino/aprendizagem momentos democráticos.

Se sou um professor aberto, com sonho democrático, devo, em certo momento, falar ao educando, mas toda vez que eu falo ao educando, eu devo estar preocupado em transformar o meu falar ao educando em falar com o educando [...]. Esse exercício de falar a falar com implica necessariamente aprender a escutar. Há um momento em que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si (FREIRE, 2004, p. 157).

Tem uma dimensão metodológica porque pressupõe uma intercomunicação entre os indivíduos partícipes da relação, neste caso educando e educador, bem como a interação destes com o mundo. Essa dimensão metodológica precisa ser ativa, crítica e criadora de criticidade. “Pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem [e a mulher] através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos” (FREIRE, 1980, p.106).

Este método dialógico acaba favorecendo a articulação dos saberes cotidianos e experiências de vida dos educandos e os saberes escolares, ampliando e gerando uma visão mais crítica da realidade social. Essa metodologia que contribui para a formação crítica e o processo de autonomia dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Esta breve exploração do conceito de dialogicidade e suas variáveis na dimensão freiriana já nos permite uma série de aproximações com o tema pesquisado.

Em primeira análise, salta aos olhos a disparidade entre a proposta pedagógica exposta com a realidade pandêmica. Por mais que os educadores tenham uma formação voltada para uma educação dialógica, cada vez mais preocupada em fornecer significado ao educando através das aproximações da sua realidade, da abertura para o diálogo e para a escuta, para a valorização das experiências e vivências do mesmo, essa prática metodológica foi fortemente abalada diante da nova realidade virtual do ensino emergencial.

**O primeiro ponto de disparidade é o da interação.** Como construir um ambiente de ensino/aprendizado voltado para o diálogo e para a escuta quando a naturalidade da interação

no ambiente físico para a ser substituída pela mecanicidade do ambiente virtual? Essa primeira grande dificuldade fica muito evidente em todos os relatos coletados:

[...] não tem como criar diálogo de forma orgânica. Até mesmo os alunos que sempre tiveram uma relação mais próxima e aberta comigo passaram a ficar calados, ou a interagir com muito menos frequência. Eu até provoquei a discussão sobre isso em alguns momentos e em todas as turmas as falas foram mais ou menos semelhantes - mas processor acabo não falando muito porque nunca acho que o que eu tenho a falar é uma contribuição grande a ponto de 'ligar o microfone', parece que acaba atrapalhando - e faz sentido! Eles estão em casa, na sua maioria dividindo o mesmo ambiente com outros familiares, crianças pequenas, animais de estimação, enfim, outros barulhos de uma casa cheia de gente que precisou se adaptar a viver junto 24 horas por dia por culpa da pandemia, aí vão abrir o microfone pra se expor? Além de passar a ideia de estar 'cortando' a fala do outro, que é bem diferente de uma interação mais orgânica em sala de aula, ainda correm o risco de se expor e 'passar vergonha' diante dos colegas por culpa de algo que esteja acontecendo em casa. A maioria acaba preferindo não interagir. (PROFESSOR 2)

Inegável que **esta mecanicidade gerada pelo ambiente virtual prejudica esta interação**. Enquanto em sala de aula você ao se manifestar divide a atenção com todos os que estão presentes, contando com a interação, mesmo que pelo olhar ou pela complementação de fala (seja dos colegas ou do professor), no ambiente virtual você chama toda a atenção exclusivamente para si. Ao abrir o microfone você cria, de certa forma, uma expectativa dos interlocutores que aguardam a sua contribuição. Se para os educandos que já possuem o costume de interagir já é difícil, imagina para os mais tímidos. Este fator por si só já compromete fortemente a dinâmica pressuposta em uma aula dialógica.

Como segundo ponto desta dificuldade de um ambiente dialógico destacamos o desconhecimento dos educandos, bem como das suas realidades sociais. Isto incide diretamente sobre **o terceiro aspecto do diálogo na dimensão freiriana, o metodológico**.

Uma metodologia que valoriza a dialogicidade, como vimos anteriormente, exige uma capacidade de **leitura e aproveitamento do contexto social e de vivências dos educandos**. Isso pressupõe, antes de mais nada, conhecê-los, bem como as suas realidades sociais e familiares.

Com o ambiente virtual desfavorável, o que vimos foi o oposto disto. **Os estudantes não só não interagem com o professor, mas muitas vezes não interagem nem mesmo**

**com os seus colegas, produzindo um ambiente de grande individualismo**, onde cada um se acostumou a viver a sua realidade familiar e social de forma escondida, o que parece uma incoerência já que com o ensino remoto emergencial a sala de aula foi levada literalmente para as casas dos estudantes.

[...] Eu passei dois anos sem conhecer de fato os meus alunos. Claro que tinha aqueles que eu já conhecia e isso me permitia interagir um pouco mais e trazer exemplos mais próximos as realidades deles, mas e todos os outros? Quando a pandemia começou e começamos a fazer aulas virtuais nós tínhamos tido menos de um mês de aula presencial. Pra mim que dou aula de sociologia e que tenho um período por semana é muito pouco. Aí passamos a ter aulas online e eu nunca mais vi a maioria dos alunos porque eles não abrem as câmeras e raramente falam ou interagem. Para os alunos do primeiro ano foi ainda pior porque muitos eram novos na escola e não se conheciam e quase todos eram novos no Ensino Médio e não me conheciam. Eu passei todo o ano de 2020 e 2021 quase sem conhecer eles. Esses alunos eu comecei a conhecer só em 2022, quando já estavam no terceiro ano! E digo conhecer mesmo, conhecer o rosto, poder identificar eles! Quanto mais poder conversar e conhecer um pouco da realidade familiar e social. Muito difícil! (PROFESSOR 3)

A realidade narrada no relato não foi muito diferente em todos os outros relatos coletados e, acredito, que seriam semelhantes em entrevistas com quaisquer professores do país. Isso que estamos falando de uma realidade um pouco mais privilegiada que é o ensino privado. Alguns professores entrevistados destacaram que **a estrutura pedagógica da escola privada até favoreceram um pouco para o conhecimento da realidade dos estudantes**, uma vez que nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe a equipe pedagógica (coordenação, orientação, psicóloga e assistente social) ilustrava um pouco da realidade dos alunos por conhecê-los e estarem mais presentes às suas realidades, o que auxiliava um pouco, porém não acredito que toda esta estrutura tenha funcionado tão bem no ensino público, devido a uma série de outras dificuldades estruturais do mesmo.

Um terceiro ponto que achamos prudente destacar, apesar de intrinsecamente ligado ao ponto anterior, é o da **dimensão existencial da dialogicidade freiriana**. O processo do conhecimento e do autoconhecimento se dá através do diálogo. É no diálogo que a troca de experiências acontece e é nesta troca que eu me encontro, me vejo, me identifico na fala ou na pergunta do Outro. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1983, p. 92). Faz parte do processo de humanização do ser humano dizer a palavra na sua relação com o mundo. Essa característica fundamental de troca e de construção existencial

também ficou abalada diante de um cenário de pouca interação, tanto na esfera educando-educando, quanto na esfera educando-educador.

**A falta de abertura das câmeras e de interação orgânica** com os colegas e com o professor inviabiliza a construção saudável do indivíduo aprendiz. As visões de mundo diversas, os pontos de vista contrários ou mesmo complementares, a riqueza do aprendizado diante da troca argumentativa, tudo isso ficou prejudicado diante da falta de interação eficiente provocada pelo ambiente virtual.

Soma-se a isso a **intensificação do que Paulo Freire chama de a “pedagogia da resposta” na qual o educador “já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada”** e o ato de conhecer passa a ser uma “mera transferência do conhecimento existente”.

[...] Me vi muitas vezes falando sozinho. Não foram poucas as vezes nestes dois anos de aulas síncronas que eu entrei na aula e que ninguém interagiu ou abriu a câmera durante todo o período – tirando os bom dias mecânicos do início do período. Como é que tu faz uma aula ser legal desse jeito? Pra nós das ciências sociais, interagir é fundamental. Perguntar, responder, trocar experiências, causos, coisas que aconteceram contigo e que ilustram o conceito discutido, tudo isso é fundamental. Quando não acontece a aula fica um monólogo, eu tenho que trazer o conceito, mostrar a aplicação em realidades diversas, mas nunca chega na realidade deles. Fico eu ali fazendo as perguntas que eu acho que podem ser interessantes pra eles, e respondendo elas eu mesmo. Muitas, mas muitas vezes mesmo as perguntas ficavam no vácuo. Vai fazer o que? (PROFESSOR 2)

Outros pontos ainda serão tratados mais adiante, no capítulo sobre os desafios da prática docente em ensino remoto, mas achamos pertinente destacar estes como centrais e que contribuíram para um retrocesso das práticas docentes na construção de um ensino mais dialógico e menos tradicional, como muito bem nos ensina Paulo Freire.

### **3.3 A INCIDÊNCIA DO CONTEXTO DE CRISE PANDÊMICA NO TRABALHO DOS PROFESSORES**

Nos últimos três anos temos convivido sob o domínio do SARS-CoV-2, chamado de o novo coronavírus, e suas variações que modificaram drasticamente a nossa realidade. Vivemos um momento de incertezas sem precedentes, principalmente diante da letalidade e transmissibilidade de um vírus cujo resultado tem sido rotinas alteradas, interação social controlada, instituições de ensino fechadas.

Diante deste cenário incerto muitos teorizaram sobre a necessidade de um novo normal, que alteraria para sempre nosso comportamento, bem como a possível retomada a normalidade como resultado do controle imunológico trazido pelas vacinas. Na educação essa discussão também se manifestou provocando sentimentos e expectativas muito distintas. Educadores e educandos se dividiram com relação as expectativas. Por um lado, os que imaginavam que as novas restrições e a abrupta inserção da educação no ambiente virtual produziriam uma onda de reformulação teórica e metodológica sem precedentes na dinâmica de ensino/aprendizagem, e por outro os que não viam a hora da retomada da normalidade pré-pandêmica.

Diante deste cenário a única unanimidade é a de que estávamos em crise. Antes de aproximar este conceito dos resultados coletados nas entrevistas que constituem esta pesquisa, gostaria de explorar um pouco este conceito de ‘crise’ sob a perspectiva de Edgar Morin que em um recente texto - *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus (2020)* – descreveu o conceito exatamente da forma que gostaríamos de explorar nesta reflexão.

Morin (2020) adverte que a pandemia apenas agravou uma serie de tensões prévias, que já eram visíveis em diferentes setores, alterando drasticamente uma realidade já há muito conturbada, fazendo surgir de forma mais clara e acentuada o que o **autor já chamava de ‘policrises’**. **Estamos enfrentando um período de policrises, incertezas e inseguranças** que nos fazem pensar e repensar as carências que passam a ser reprimidas, as aspirações que precisam ficar em suspenso e as práticas que demandam reformulação ou extinção.

Segundo o autor, vivemos um período em que “o mundo que está morrendo, não consegue morrer, e o mundo que quer nascer, não consegue nascer” (2020). Essa dicotomia provoca ansiedades e angústias, fazendo com que as incertezas aumentem e se destaquem, provocando conflitos que podem levar todo sistema ao colapso. Vale lembrar que **crise, como adverte o autor, é por si só ambivalente** e desperta a possibilidade do melhor ou do pior. Reforça-se aqui o carácter de incerteza quanto ao seu resultado.

Morin também destaca que isso pode provocar reações extremadas: ou encontramos a solução para a crise; ou regredimos ao passado; ou, acreditando ter descoberto a solução, elegemos um inimigo, que se transforma em um bode expiatório sobre quem recai a culpa por todos os males e decorrências da crise.

Em certa medida é possível observar todos estes cenários se materializando entre os profissionais da educação. Há os que buscam na inovação e na mudança as soluções para esta

crise, olhando para o futuro com certa esperança; há os que só aguardam o fim da pandemia para o retorno as mesmas práticas do passado, esperando a retomada da ‘normalidade’; e há os que, diante da súbita substituição dos ambientes físicos pelos virtuais, elegeram o mundo digital e as novas tecnologias como o bode expiatório para justificar os insucessos educacionais durante o ensino remoto emergencial. Queremos nos concentrar um pouco neste último grupo.

Muito se tem falado sobre os problemas de interação e de eficiência da dinâmica de ensino e aprendizagem no ambiente virtual. É percebido com clareza um drástico insucesso na aprendizagem durante estes anos pandêmicos, e vários são os fatores responsáveis por ele. É inegável que a dinâmica de sala de aula, a interação entre os estudantes e estes com os educadores, **o ensino dialógico**, a concentração e produtividade diante de horas a fio diante do computador, as inseguranças com relação a como avaliar em um ambiente digital a distância, enfim, todos esses e inúmeros outros fatores alteraram a dinâmica do ensino e aumentaram a insegurança com relação aos seus resultados. Porém é importante ressaltar que isso se deu muito mais pela falta de uma **educação continuada** do que pela abrupta inserção no ambiente virtual. O vilão é muito menos o digital e muito mais a forma como a educação foi jogada nele. Salvo algumas exceções, o que foi feito foi uma simples transposição de tudo o que era feito de forma presencial para o mundo virtual esperando que desse certo, sem levar em consideração as particularidades de cada uma das modalidades.

No próximo tópico iremos explorar duas problemáticas: a falta de uma educação continuada da formação docente e a confusão entre os termos Educação Remota Emergencial e Ensino a Distância.

### **3.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA em tempos de ERE**

A docência sempre enfrentou uma série de desafios que se configuram já de longa data, como por exemplo a inclusão de alunos com deficiência, a desvalorização do docente, a indisciplina, a inversão de valores, a falta de participação e envolvimento das famílias, a invasão tecnológica, entre outros. Penso ser unânime a percepção de que a formação inicial docente já não é suficiente, se é que foi um dia, para uma prática de ensino/aprendizagem eficiente e com qualidade, tornando a formação continuada um elemento fundamental da vida dos profissionais da educação.

Freire (1983) já nos elucidava isso ao se referir a “reflexão crítica sobre a prática”, pois, segundo ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”. É necessário, portanto, estar em constante diálogo e reflexão, para adequar a sua prática, a cada realidade e assim promover o desenvolvimento dos saberes críticos e reflexivos no estudante.

Nesta realidade pandêmica atual a formação continuada se tornou ainda mais imprescindível principalmente em função do Ensino Remoto Emergencial e a abrupta inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

De forma breve, queremos reforçar aqui: as fundamentações básicas que reforçam a importância da formação continuada; seguindo-se de uma análise de como ela aconteceu nas instituições pesquisadas a partir das entrevistas com docentes; e ressaltar um dos problemas centrais identificados pela pesquisa e que justificam em certa medida as inúmeras frustrações com os resultados produzidos no ambiente escolar durante este tempo de pandemia, que é a confusão entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância (EaD).

### **3.4.1 A urgência da Formação Docente Continuada**

Todos nós estamos em constante formação e aprendizado. Na docência, por ser uma área que diariamente trabalha com inúmeras trocas de experiências, percebe-se isso de forma constante. O professor precisa estar permanentemente atualizando os seus saberes técnicos, bem como revendo e revisitando suas práticas, visando uma maior eficiência das relações de ensino/aprendizagem:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49)

A construção do conhecimento vai se aprimorando ao longo do tempo, e se dá de forma dinâmica e constante. Realizar avaliações de suas práticas pedagógicas de forma sistemática faz com que o aprimoramento seja constante e a perspectiva de maior eficiência didática seja uma crescente. Essas constantes avaliações nos ajudam na identificação de

lacunas, bem como nas possíveis soluções para elas. Partindo destes diagnósticos constantes o educador precisa seguir para uma qualificação e aprimoramento das práticas e aí entra a constância da formação continuada.

A formação consiste em um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21-22)

O papel do educador, como bem destaca Garcia (1999) vai bem além do que ele adquire em sua formação universitária, ele ultrapassa essas paredes. O educador precisa constantemente refletir sobre como ajudar a promover no estudante o interesse e a vontade de aprender, ele precisa inovar em suas estratégias de atuação na sala de aula, ele precisa aprender a promover a autonomia do estudante, bem como fomentar sua consciência crítica, ele precisa aprender sobre a cultura escolar em que ele está inserido, a realidade dos estudantes, etc. Tudo isso demanda de um constante desejo de aprender e se aprimorar. Esta realidade também é assim percebida por Libâneo (2004, p. 227), que afirma que “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

São inúmeros os pesquisadores que reafirmam a importância da formação continuada na vida docente, mas gostaria de citar apenas mais uma perspectiva, esta desenvolvida por Moacir Gadotti no texto ‘Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido’ em que ele esclarece que

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2011, p. 41)

Além de reforçar o que já foi citado anteriormente, o pensamento do autor se enquadra perfeitamente no contexto atual e reforça um cuidado importante que precisamos observar.

Não basta que o professor aprenda as novas técnicas e passe a utilizar as novas ferramentas digitais, é necessário que ele reflita sobre as práticas de ensino que vinha desenvolvendo para que então possa aprimorar as suas metodologias de forma que o retorno as atividades presenciais possa ganhar com as experiências produzidas durante o período de Ensino Remoto Emergencial.

É importante ressaltar também que a formação continuada está muito bem fundamentada nos documentos que legitimam a educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz à formação continuada no Capítulo IV, Art. 43, quando afirma que o Ensino Superior, tem como uma das finalidades “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação continuada” (BRASIL, 1996).

Ainda no Capítulo VI, Art. 62, falando do profissional da educação, estabelece no parágrafo único, que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Também o PNE, Plano Nacional de Educação, estabelece na Meta 16 “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014). Ele textualiza como estratégia:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos

suplementares, inclusive aqueles com formato acessível (BRASIL, 2014).

Da mesma forma a nova BNCC do Ensino Médio se refere à formação continuada quando discorre da necessidade de “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018).

Por fim vale ressaltar também que as Diretrizes Curriculares Nacionais, citam que a “escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens [...] proporcionando [...] valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico [...]” (BRASIL, 2015).

Torna-se claro, avaliando o breve revisitar dos documentos norteadores da educação nacional, a importância de um processo sério de formação continuada da prática docente desde suas fundamentações legais. Também é reconhecida a sua importância por parte dos educadores, diretores e gestores em geral. Porém a sua aplicação ainda é um pouco turva ou ineficiente, mesmo em redes de ensino com condições financeiras para oferecê-las aos seus profissionais.

É isso que se pode observar diante das entrevistas feitas nesta pesquisa. Nas seis instituições em que lecionavam durante a pandemia, os educadores entrevistados ressaltaram problemas quanto a capacitação para lidar com as TDIC e a pequena disponibilização de tempo para uma formação qualificada e continuada sobre o assunto.

Segundo relato dos entrevistados, todas as 6 instituições possuem um horário semanal, geralmente de duas horas aula, destinado a reunião pedagógica, o que poderia ser muito bem aproveitado para a preparação e formação docente. Acontece que nem sempre os gestores estiveram preocupados com as dificuldades enfrentadas pelos professores:

[...] das três escolas que trabalho, todas de redes diferentes, somente uma demonstrou de verdade estar preocupada com a formação dos professores para o ambiente virtual. As outras duas estavam mais preocupadas em não perder alunos. Nestas duas o que nós vimos foi um aumento desordenado do trabalho do professor, aumentando a quantidade de burocracia só pra que tudo estivesse disponibilizado para os pais acompanharem nas plataformas digitais. Passamos e ser cobrados muito mais por colocar arquivos diários descrevendo as tarefas da aula, preencher uma série de planilhas e sistema, só para

que o pai estivesse acompanhando o que vinha sendo feito. A preocupação era mais em mostrar serviço do que com a prática da sala de aula. (PROFESSOR 3)

Em todos os relatos aparece uma sobrecarga maior ainda nas tarefas extraclasse do professor, mesmo havendo tempo de reunião que poderia ser utilizado para a qualificação geral:

Eu sempre tive uma aproximação legal do mundo digital, pra mim não chega a ser um problema, mas não lembro de ter sido oferecido muita coisa pra que os colegas com menos contato pudessem aprender, pelo menos não de forma sistemática, nos horários de reunião e tal. O que acontecia era que nós mesmos trocávamos muita informação entre nós e nos ajudávamos. Em uma das instituições que trabalho, alguns de nós professores chegamos a criar um grupo no whats só pra trocar o que tava dando certo e nos ajudar com as ferramentas para as aulas síncronas. (PROFESSOR 1)

Claro que os entrevistados estão na realidade da rede privada de Porto Alegre e isso trás dois pontos que seriam interessantes ressaltar e que contribuíram para uma facilidade maior de adaptação e ao mesmo tempo para um aumento de trabalho e de atropelo nas práticas adotadas no início da pandemia.

A primeira é que sim, havia já uma plataforma online que auxiliava ou complementava o ensino em sala de aula presencial, mesmo antes da pandemia, em todas as seis instituições. Isso facilitou muito o acesso e também proporcionou menos estranhamento entre os educandos e educadores, uma vez que estes já estavam acostumados a usar estas plataformas para a aplicação de algumas práticas de metodologias ativas, bem como para a disponibilização de arquivos e complementos para o estudante acessar, conforme seu interesse, fora da sala de aula.

Por outro lado, o fato de todas as experiências coletadas serem da rede privada trouxe a percepção, por parte dos professores, de que as escolas precisavam ‘mostrar serviço’ e agir de forma muito mais rápida, o que provocou atropelos na preparação dos professores para o uso das ferramentas e as adaptações das dinâmicas e didática a ser adotada na nova modalidade não presencial:

[...] foi tudo muito rápido. Lembro que na primeira semana de março as aulas foram interrompidas de forma provisória e neste momento já começamos a postar atividades no portal da escola. Aí passaram duas semanas e começamos a ouvir que isso não ia passar rápido, que ficaríamos em casa por mais tempo. Aí a escola improvisou uma nova

metodologia de aulas síncronas e assíncronas onde tínhamos que postar toda a descrição detalhada do que ia acontecer no período de aula direto no portal para que o aluno soubesse antes. E isso se manteve até o começo das flexibilizações. Foi tudo muito atropelado. Tenho alguns amigos que trabalham no Estado que comentaram que ficaram três, quatro, até seis meses sem atividades online, só entregando atividades impressas pra quem vinha buscar na escola, até que então foi montado algo mais elaborado. Não digo que isso foi bom porque os alunos perderam, mas pelo menos houve tempo pra se familiarizar com as coisas. Até mesmo pra nós mesmos assimilarmos o que estava acontecendo. (PROFESSOR 4)

Este último relato deixa claro que a formação continuada não teve muito espaço, ou que foi sendo aplicada muito mais como uma forma de ‘tapa buraco’ enquanto as dinâmicas iam sendo aplicadas e testadas na sala de aula mesmo, na base do ensaio e erro.

Por mais que, em alguns casos, tenha-se vendido a ideia de uma escola preparada, com professores aptos a trabalhar em uma espécie de modalidade a distância, assegurando a continuidade quase ininterrupta do currículo escolar, o que se viu na prática foi simplesmente a manutenção das mesmas práticas e dinâmicas pedagógicas sendo transferidas para o mundo virtual, esperando que estas surtiram os mesmos efeitos (ou até melhores, como em uma esperança de transformação milagrosa da relação de ensino/aprendizagem).

Como nós bem sabemos, isso não deu muito certo e isso é o foco do nosso próximo tópico de relato onde traçaremos um breve olhar para as diferenças entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a práticas de Ensino a Distância (EaD).

### **3.4.2 Diferenças conceituais entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância (EaD) na experiência professoral**

Já especificamos em pontos anteriores que um dos problemas mais significativos e que serviram de ponto catalizador para as frustrações com a ineficácia a muito percebida no ensino remoto emergencial, foi a sua não compreensão completa. Seja pelo atropelo da sua aplicação, ou pela falta de formação continuada sobre as TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), o fato é que muito se falou sobre ensino remoto, ensino híbrido, ensino a distância, sem a devida compreensão de como estes funcionam e das diferenças deles.

Como foi percebido em todas as entrevistas realizadas, o que aconteceu na prática foi uma simples transposição do que vinha sendo feito em sala de aula para o ambiente digital. Em alguns dos casos, como consta no relato do PROFESSOR 1 isso chegou a ser literalmente apenas uma transposição:

[...] nesta outra instituição que eu trabalho nós chegamos ao absurdo de substituir todos os períodos de aula presencial por aula online! Todos, na íntegra! Consegue imaginar isso? Os alunos tinham seis períodos por manhã seguidos, todos com aula síncrona, todos os dias da semana. O aluno conectava as 7h25 da manhã e ficava em aula virtual até as 13h20, tendo um único intervalo de recreio de 20min. Não dá pra acreditar que ele conseguia ficar todo o tempo acompanhando, nem é saudável isso! É certo que com as câmeras fechadas eu estivesse falando só pra dois ou três que estivessem ali de verdade. (PROFESSOR 1)

Acreditamos ser necessário, portanto, chamar a atenção para as grandes diferenças existentes entre o ensino remoto emergencial (ERE) e o ensino na modalidade de educação à distância (EaD).

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996), e sua oferta ocorre de acordo com o planejamento de um calendário, sendo seu currículo organizado em uma estrutura pedagógica própria.

O Parágrafo 1º do Decreto n. 9.057/2017 apresenta como definição de EaD:

(...) 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, on-line).

Quanto ao Ensino Remoto (ERE), na Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 345, de 19 de março de 2020, é apresentada a autorização, em caráter excepcional, para que sejam usados meios e tecnologias de informação e comunicação que substituíssem as aulas presenciais, em virtude da pandemia (BRASIL, 2020).

Ainda como fundamentação desta diferenciação, Arruda (2020, p. 265), sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), afirma

a educação remota online digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial.

Além disso, complementa:

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refere-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (ARRUDA, 2020, p. 265).

Além da distinção entre as formas de ensino, outra coisa que fica latente na manifestação do autor citado acima é a semelhança entre as duas práticas, o que tem provocado a confusão conceitual entre os desconhecedores: ambas usam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Cabe aqui um pequeno parêntese sobre o perigo da utilização das TDIC de forma improvisada no Ensino Remoto. Almeida (2010) alerta que embora as TDIC possibilitem uma informatização do ensino, a concepção de educação se fragiliza, tendo em vista uma certa passividade do aluno e também uma mecanização do processo de ensino e aprendizagem.

Se, de um lado, o uso das TDIC permite a informatização do ensino, a substituição do professor pelas máquinas, a transmissão uniforme de conteúdos informativos, a proposição de perguntas previamente programadas e o controle automático das respostas do aluno; por outro lado, essa cultura de transmissão perde terreno (Silva, 2009) e fragiliza a concepção de educação, de escola e de universidade centrada na prática unidirecional e na passividade do aluno, devido às potencialidades interativas oferecidas pelas TDIC e pela cultura digital incorporada no cotidiano (ALMEIDA, 2010, p. 70).

Isso só reforça o que dizíamos antes sobre a dialogicidade no capítulo anterior. Já é complexo o desenvolvimento de um ambiente de ensino/aprendizado que seja dialógico e que permita uma interação efetiva dos envolvidos quando em uma dinâmica bem planejada em ambiente de Ead, quanto mais sendo feita através de uma aplicação improvisada de um

Ensino Remoto que na verdade é apenas uma transposição das mesmas práticas da sala de aula física para a digital.

Esta distinção básica entre o ERE e o EaD fica clara quando observamos a fundamentação e o caminho para a constituição de ambos. Enquanto o ERE foi uma aplicação emergencial para suprir uma necessidade específica, foram necessários 7 decretos, 3 portarias, além de muito trabalho ao longo dos últimos 25 anos para que o EaD atingisse o seu atual estágio evolutivo enquanto modalidade educacional, com pessoal qualificado, baseada em políticas de acesso, acompanhamento e avaliação próprios.

Em um estudo sobre a estruturação do EaD no Brasil, Carmo (2020) afirma que, em média, gasta-se de seis a nove meses para planejar, preparar e desenvolver um curso universitário (disciplina) 100% on-line, sendo muito provável que, ainda assim, os professores só sintam-se a vontade para ensinar nessa modalidade a partir da sua segunda ou terceira turma on-line.

Em contrapartida a essa realidade apontada por Carmo (2020), exigiu-se que grande parte dos professores brasileiros passassem a fazer uso das TDIC praticamente de um dia para outro, ao iniciarem o Ensino Remoto Emergencial em decorrência das demandas impostas pelo isolamento social na pandemia.

Portanto, é preciso que se atente para o fato de que somente fazer uso das ferramentas e potencialidade que as TDIC trazem, não significa necessariamente avanços ou novas práticas pedagógicas. Como bem vimos pode acontecer apenas uma transposição do que acontecia no ambiente presencial para a modalidade a distância. É necessário aliar o conhecimento teórico e tecnológico, e desta forma voltamos a destacar e reforçar a importância de um processo sério de formação continuada para que estas transformações tenham efeito.

Por ora **nossa pesquisa aponta que isso ficou aquém do necessário, o que provocou apenas uma transposição das práticas pedagógicas** já aplicadas em sala de aula para o ambiente digital, tendo obviamente, várias exceções bem sucedidas na transformação de espaços de **efetiva aprendizagem em ambiente virtual**, mas estas muito mais em função de aprofundamentos e pesquisas pessoais dos docentes do que fruto de um projeto de formação continuada eficiente por parte das instituições.

## 4 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM ENSINO REMOTO

Chegamos aqui a um dos pontos nevrálgicos da presente pesquisa: identificar, na fala dos professores entrevistados, os maiores desafios enfrentados durante o Ensino Remoto Emergencial. Iniciaremos por explorar a perda da territorialidade e a falta de gestão do tempo em casa como um dos principais elementos de dificuldade enfrentada pelos professores, e identificada por estes, como dificuldade também enfrentada pelos estudantes.

Na sequência exploramos como a falta de uma coordenação nacional do Ministério da Educação, dificultou a rápida e eficiente ação de professores e escolas no enfrentamento do início da crise pandêmica. Esta falta de coordenação nacional se liga ao terceiro desafio identificado nas entrevistas, que diz respeito ao aumento da sobrecarga de trabalho extraclasse, realidade já presente na prática docente e muito agravada durante a pandemia. Por fim destacamos a falta de separação entre os espaços público e privado como um agravante desta sobrecarga de trabalho, fazendo com que os professores já não se sentissem separados do trabalho, nem mesmo no seu tempo de lazer e descanso em casa.

### 4.1 PERDA DA TERRITORIALIDADE e GESTÃO DO TEMPO EM CASA

Um outro ponto de perda provocado pela dinâmica do ensino remoto foi a perda do que estamos aqui chamando de territorialidade do espaço de sala de aula. Pode parecer simplista, mas a dinâmica de ensino aprendizagem está pautada sobre características que também são espaciais. Um ambiente que proporcione maior abertura para o diálogo se torna essencial, principalmente nas ciências humanas e sociais. Aqui dois aspectos foram destacados pelos entrevistados: a perda da segurança do espaço de sala de aula, espaço de naturalização do erro, espaço de aprendizado e de dialogicidade natural; e a mistura do espaço de casa com os espaços de aprendizagem específicos que a escola representa.

Com relação ao primeiro ponto, foi unânime o destaque para o fato de que os estudantes interagem menos em um ambiente virtual. **Um dos motivos para isso é a falta de segurança necessária para aquele processo dialógico** onde você expõe um ponto de vista ou argumento em sala e ele vai se complementando, se reafirmando ou sendo reconstruído através das intervenções espontâneas e atravessadas dos colegas e do professor. No ambiente digital isso dificilmente acontece. Mesmo que todos estivessem com suas câmeras abertas,

proporcionando aquela sensação de presença dos outros estudantes, o olho no olho não acontece, e o processo de fala acaba sendo sempre o de interrupção forçada com a abertura do microfone, com o corte abrupto na fala dos colegas, com a falta da possibilidade da troca instantânea.

Muitos relatos de estudantes, provindos aqui das falas dos professores entrevistados, deixam claro que além da dificuldade de gerar diálogo pela sensação de estar interrompendo formalmente, ainda há a insegurança de que o processo de abrir o microfone simboliza um colocar-se no centro das atenções, não naquele formato que a sala de aula permitia, onde os atravessamentos dialógicos ocorriam muito mais como pequenos complementos e eram muito mais orgânicos, tornando-se agora um silenciar dos outros e um redirecionamento total do foco da conversa.

Isso somado a insegurança da exposição do seu local íntimo, geralmente a casa, espaço muitas vezes compartilhado com outros familiares e, portanto, dificilmente com o silêncio necessário, gerou nos estudantes a natural ação de manter as câmeras fechadas e só abrir o microfone em situações em que fosse muito necessário. Estas pequenas reflexões já expõe a importância do que estamos chamando aqui de territorialidade do espaço da sala de aula.

[...] não tem como se concentrar com 4 ou 5 pessoas no mesmo espaço. Cada aluno teve uma experiência diferente deste tempo de pandemia. É verdade que a nossa realidade aqui na rede privada é muito diferente, muitos alunos tinham um quarto só seu que podiam fazer as aulas com tranquilidade, mas isso não é geral. Você tá numa fase que a opinião do colega é muito importante, as vezes você tem vergonha de mostrar a tua casa, aí você fica com a câmera fechada. Você não pode ligar o microfone porque tem cachorro latindo, irmão mais novo gritando, e sei lá mais o que. Muito da perda da interação tem estes motivos. (PROFESSOR 3)

Como segundo ponto desta problemática da territorialidade temos a perda da distinção do espaço de aprendizado e a mistura deste com o espaço íntimo de casa. Não que estejamos dizendo que a aprendizagem só ocorre em determinados espaços privilegiados, de forma alguma, mas queremos ressaltar aqui que o ambiente de aprendizado em casa exige uma certa maturidade e autonomia que não chegou a ser construída, uma vez que não houve processo para isso.

[...] eu mesmo muitas vezes fiquei com preguiça das aulas. Pô, tu tá em casa! Tem um milhão de outras coisas diferentes e mais legais pra fazer do que assistir aula. É difícil pra gente que é adulto lidar com isso, imagina pra um adolescente! Aí tu imagina toda essa vontade de fazer qualquer coisa menos assistir a aula somada ao fato de tu não precisar ligar a câmera ou o microfone. Já viu no que deu né. Eles não tinham responsabilidade nem maturidade pra lidar com toda esta autonomia. (PROFESSOR 2)

De uma hora para outra o estudantes passaram de uma participação mínima na gestão de seu tempo de aprendizado, na escola geralmente definido pela instituição e pelo professor, com a definição das dinâmicas da aula e das divisões dos períodos de cada disciplina, para uma completa realidade de gestão do seu tempo, com o agravante de estar em casa, portanto em um ambiente com as suas inúmeras distrações. Mesmo que em todas as situações narradas pelos entrevistados tenha havido uma tentativa das escolas de manter certa normalidade dos horários de cada disciplina, ou pelo menos um agendamento sequencial e contínuo das aulas síncronas, ainda assim o estudante passou a ter completa gestão do seu ambiente de estudos, da necessidade de gerir a própria concentração diante de outros familiares também confinados e dividindo os mesmos espaços, bem como a mistura da sua rotina de casa com a rotina antes executada na escola.

Algumas situações narradas pelos professores entrevistados ilustram bem estes pontos, como o caso exposto dos alunos que eram convidados a emitir opinião sobre algum dos assuntos que estavam sendo discutidos e que não respondiam, deixando claro que não estavam presentes diante do computador durante a aula síncrona, e que, questionados em outros momentos simplesmente diziam que não conseguiram responder/interagir por que tinham ido tomar banho, ou tomar café, ou ajudar a mãe em alguma tarefa, entre outros relatos dos mais variados.

Para Freire “A autonomia, enquanto amadurecimento do “ser para si”, é processo, é vir a ser. [...]. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (Freire, 2007). Não é de uma hora para outra que se constrói um indivíduo autônomo e responsável, quase que integralmente, pelo seu processo de aprendizagem:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai

amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 2007)

Torna-se claro aqui que este rompante de autonomia de uma hora para outra não foi positivo para a maioria dos estudantes uma vez que não foi construído através de um processo.

Neste sentido o desafio para o educador foi muito maior, tendo ele que lidar com as cobranças naturais, feitas por ele mesmo, diante da eficiência do seu trabalho, bem como tendo que lidar com a falta de comprometimento diante de um cenário em que os educandos passaram a ter total controle do seu tempo e do seu espaço de ‘sala de aula’, que passou a ser o espaço da própria casa.

#### **4.2 FALTA DE UMA COORDENAÇÃO NACIONAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA O ENFRENTAMENTO DA CRISE PANDÊMICA**

Um outro ponto muito importante a ser destacado, e que apareceu em todas as entrevistas realizadas, foi a percepção de inoperância e falta de centralização das ações e práticas recomendadas para o enfrentamento da pandemia durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Exatamente no momento em que mais precisávamos de uma organização e orientação nacional coordenada, foi o momento em que tivemos o maior desmonte e/ou estagnação do Ministério da Educação das últimas décadas.

Vale aqui salientar que, sendo o Brasil uma federação, com cada ente federado tendo suas atribuições específicas em situação de paridade (nível federal, estadual e municipal), como consolidou nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), a construção integrada de políticas educacionais depende das articulações entre estes poderes e esferas. Nesse ponto tivemos muitas dificuldades diante de campanhas de negacionismo na esfera da saúde a nível nacional e que interferiram nas proposições e articulações da esfera educacional. É verdade que as atribuições e competências de cada nível são diferentes e estão definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96 (Brasil, 1996), formando um mosaico complexo e variado quanto as dinâmicas da educação básica, o que minimizou um

pouco a estagnação, uma vez que estados e municípios acabaram tomando as suas decisões de maneira até certo ponto independentes da esfera federal, mas a falta de uma orientação centralizada, que apontasse para o mesmo rumo foi muito significativa.

O Ensino Superior é incumbência preferencial da União, e cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) fixar normas diversas, orientações e suas diretrizes curriculares. A base curricular nacional para a educação básica também é atribuição do CNE mas a estruturação, gestão, orientação e execução das ações educativas das redes escolares desse nível educacional são atribuições de estados e municípios, prioritariamente, os quais, a partir das diretrizes básicas nacionais, definem seus próprios currículos e o modo do funcionamento de suas escolas [...] (GATTI, 2020)

Diante deste cenário nacional complexo, a falta de uma articulação nacional e centralizada fez com que as medidas fossem tomadas com certa insegurança pelos órgãos estaduais e municipais agravando ainda mais a situação. É bem verdade que a maioria das governanças regionais e locais seguiu orientações das autoridades da saúde, mas sem esta articulação geral de governo, houve muito desencontro nas tomadas de decisões o que causou agravamento da situação educacional. (UNDIME et al., 2020)

No geral a educação básica acabou adotando o Ensino Remoto Emergencial, o que funcionou em certa medida entre aquelas instituições e famílias que possuíam o acesso à internet e a um ambiente e espaços propícios para o estudo em casa, mas que representou uma minoria, tendo como referência um país com as dimensões do Brasil. Em outras circunstâncias houve o envio de materiais para casa, com orientações aos pais, bem como a simples interrupção das atividades educacionais por vários meses até que alguma alternativa melhor fosse pensada. (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020).

Apesar do **foco desta pesquisa ser os docentes que atuam em instituições privadas**, claramente com melhores condições financeiras para oferecer plataformas de ensino remoto como alternativas aos seus estudantes, foi destacado pelos entrevistados a percepção de que, mesmo nestes ambientes, a falta de políticas e diretrizes nacionais atrasou os processos e ajudou a criar um ambiente de insegurança uma vez que as práticas eram isoladas e, invariavelmente, experimentais.

[...] Nós tivemos o azar de passar pela pandemia sob a gestão deste desgoverno que estava aí. Além de negar abertamente tudo o que o mundo já entendia como formas eficientes de combater o vírus, nós ainda tivemos um governo que não fez o seu papel de condutor de

políticas públicas de forma ordenada. Nas escolas foi mais ou menos cada um fazendo o que achava que funcionaria. Não sei como foi no Estado, tenho amigos que contam que ficaram meses sem saber minimamente como iriam conduzir o ano letivo, mas nós da rede privada ficamos perdidos, cada um atirando pra um lado. Eu trabalho em três escolas de redes diferentes e cada um delas assumiu ações diferentes na condução das aulas: uma manteve as aulas 100% online, outra testou 100% online e depois decidiu por um período de cada disciplina por semana só em modalidade síncrona, a outra fez aulas síncronas em uma semana e na outra não, enfim foi cada um pra um lado porque não tinha uma orientação clara nas instâncias superiores. E isso é só pra dar um exemplo, porque as próprias organizações de aprovação ou reprovação, sequência de currículo ou modificação, quantidade de dias letivos e tal, tudo foi feito meio que por conta, cada instituição com as suas tentativas. (PROFESSOR 1)

É claro que ninguém podia imaginar ao certo por quanto tempo nós estaríamos nesta situação pandêmica, se duraria duas semanas ou dois anos, mas o fato é que as soluções poderiam ter sido mais eficientes se houvesse pelo menos algumas indicações de caminhos por parte da esfera federal. Não é que elas não tenham existido, mas elas foram tomadas sempre como fruto da pressão dos estados e municípios, demonstrando claramente a inoperância do Ministério da Educação diante do cumprimento do seu papel centralizador e orientador.

Na rede privada, apesar da falta de orientações nacionais centralizadas, o enfrentamento foi imediato e coordenado. É bem verdade que a insegurança e as tentativas de solução foram individualizadas em cada instituição, mas houve uma ação rápida que nos permite afirmar que minimizou ou mesmo **freou a emergência da crise**. Acreditamos poder afirmar, partindo das entrevistas realizadas, que as escolas privadas enfrentaram o momento de crise com uma convocação imediata dos docentes e gestores para a busca de soluções, por vezes exigindo um trabalho hercúleo dos seus profissionais, é bem verdade, mas que proporcionou uma diminuição da sensação de inoperância e de crise, sensação esta que certamente atingiu a educação pública de forma bem diferente.

Somasse a isto o fato de que as instituições privadas, pelo menos as que estiveram envolvidas nesta pesquisa indiretamente, por conta dos professores entrevistados, já apresentavam certa familiaridade com plataformas que permitiam a migração de certas práticas pedagógicas para o ambiente digital. Em muitas delas estas práticas já vinham

ocorrendo antes da pandemia, como uma complementação de aplicação de algumas metodologias ativas, ou mesmo como centralização de envio de atividades e avaliações:

[...] pra nós não foi tão difícil porque já usamos o site da escola a um bom tempo para disponibilizar pros alunos uma espécie de Moodle. Nós já colocávamos ali os principais materiais para alguma atividade específica, ou mesmo pra quem quisesse um aprofundamento ou uma recuperação de algo que vinha sendo falado em aula. Então quando a emergência de ficar em casa surgiu, nós só passamos a disponibilizar tudo por ali. O nosso aluno já tava acostumado com isso, pelo menos a maioria deles. Ainda assim tivemos que trabalhar muito mais do que o dobro do que trabalhávamos antes preparando, digitalizando, pensando em outras dinâmicas e estas coisas, mas funcionou um pouco melhor com certeza [...] (PROFESSOR 3)

Este, por si só, é um outro ponto que emerge do trabalho e que aponta para outras necessidades de aprofundamento e reflexão, coisas que fogem do escopo do nosso problema de pesquisa, mas que são de suma importância: a grande disparidade da efetiva construção de conhecimento produzida durante este período pandêmica entre a rede pública e privada, bem como as consequências disto a médio e longo prazo. Problema aqui sugerido para aprofundamento em uma outra pesquisa sobre o assunto.

#### **4.3 – SOBRECARGA DE TRABALHO**

Um outro ponto que foi destacado em todas as entrevistas foi a sobrecarga de trabalho identificada pelos docentes diante do cenário de Ensino Remoto Emergencial na pandemia. Em um primeiro momento isso correspondeu a hipótese levantada pela pesquisa, a saber que as demandas de aprendizagem das novas ferramentas, somadas a necessidade de disponibilização prévia do material de cada aula aos estudantes, bem como a substituição integral de todos os horários de aula presencial pelo equivalente em aula remota síncrona (prática adotada em 3 das 6 escolas pesquisadas) seriam os fatores responsáveis pela sobrecarga de trabalho docente.

Antes de detalhar estes pontos especificados, vale ressaltar que em duas entrevistas foi destacado um aspecto que, apesar de óbvio agora, escapou da expectativa levantada previamente pela pesquisa, a saber o de que esta sobrecarga de trabalho já vem em um crescendo bem antes da pandemia e, portanto, só foi agravado por ela.

O primeiro aspecto que foi destacado e que corrobora para esta observação em relação as crescentes demandas antes mesmo da pandemia é o da disponibilização prévia do material para o estudante. Foi destacado que antes mesmo da pandemia a maioria das escolas (neste caso 6 das 6 pesquisadas) já vinha cobrando dos docentes a alimentação extra de bases de dados complementares aos diários de classe, com informações mais detalhadas das práticas de aula diária, bem como da disponibilização das notas parciais o quanto antes nos portais institucionais. Esta prática, como bem foi destacada em uma das entrevistas, vem se tornando um diferencial de propaganda aos pais, reforçando a possibilidade de que eles possam acompanhar em tempo real, tanto as atividades que vem sendo desenvolvidas diariamente em aula, bem como as avaliações parciais de seus filhos. Foi destacado também que estes diferenciais de propaganda, que vem sendo empregado na educação privada, recaem sempre em demandas extras para o docente, e que isso vem acontecendo de forma sistemática nos últimos anos, portanto antes da pandemia, e que esta somente agravou o cenário.

Este agravamento com relação a demanda por disponibilização de materiais em formato online se deu de forma diferente nas instituições pesquisadas: em todas as 6 escolas foi demandado ao professor que fizesse um detalhamento da dinâmica da aula com as práticas, links de visualizações audiovisuais, e tarefas combinadas, de forma que isso fosse postado como material extra nos portais das escolas, para conhecimento dos pais e também dos estudantes que estivessem ausentes. Esta prática era demandada para todos os períodos de aula do docente com a turma. Aqui cabe destacar que em apenas três destas seis instituições a carga horária de aulas foi readequada, pensando na sobrecarga dos estudantes e numa tentativa de diminuir o contato constante com a tela do computador. Nas outras três instituições foram mantidos regimes de equiparação de períodos, fazendo com que os estudantes tivessem todos os períodos normais de aula, porém agora na modalidade síncrona e com atividades postadas nos portais das escolas (conforme detalhamento das práticas adotadas em cada instituição, presente no capítulo 4.2 desta pesquisa).

Outro ponto destacado foi a exigência de um rápido aprendizado das ferramentas digitais para o trabalho remoto. Este aspecto já foi explorado no tópico 3.3 onde falamos sobre Formação Continuada e a aprendizagem do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Vale apenas destacar aqui, para deixar clara esta relação com a sobrecarga de trabalho, que mesmo os professores que já tinham certa familiaridade com as TDIC e as usavam com certa frequência na aplicação de atividades extras ou mesmo de

metodologias ativas das mais variadas, também relataram dificuldades de se acostumar com o uso constante e de ter que buscar esse conhecimento por conta, meio que de uma hora para a outra.

A sobrecarga de trabalho para a instrumentalização das TDIC aqui se soma a insegurança com a nova didática de aulas síncronas, o que amplia a sensação de sobrecarga e cansaço, principalmente por submeter o professor a uma situação de estresse e incerteza quando ao cumprimento do seu papel na relação ensino/aprendizagem.

No meu caso o desafio não foi nem o de usar a tecnologia, isso eu sempre fiz, claro que em menor escala. Pra mim o desafio foi saber se eu estava correspondendo ao bom andamento da aula. A sensação quando você vê que os aluno não respondem, ficam de câmara fechada, ou quando a aula fica meio mecânica é de que você não tá conduzindo direito. E o pior é que hoje me dou conta de que isso pode ter vários motivos: eventualmente é porque eles estão a 3 ou 4 horas online na frente do computador, ou porque já não estão conseguindo se concentrar, enfim, várias coisas, mas na hora a coisa mais comum é o professor assumir pra si a culpa do que não deu certo. Isso desgasta muito. (PROFESSOR 3)

Também foi destacado como ponto de agravamento da sobrecarga de trabalho o fato de ele estar sendo feito em casa, o que impossibilita a separação saudável do ambiente de trabalho. Como foi desenvolvido nos tópicos sobre perda da territorialidade (tópico 3.4 e 4.3.1), também entre os docentes esta junção dos ambientes de casa e trabalho foi ruim. Para todos os entrevistados isso deu uma sensação de que

estávamos trabalhando 24 horas por dia, não havia descanso! Inúmeras vezes, depois de uma carga de 6 períodos de aula síncrona em uma manhã, eu ainda precisava passar uma parte significativa da minha tarde preparando as aulas do dia seguinte, preparando os arquivos para carregar na plataforma da escola e respondendo e-mails ou mensagens enviadas pelos estudantes, era loucura! (PROFESSOR 2)

Esta dificuldade de separar os ambientes de trabalho e de casa intensifica a sensação de estafa por não permitir o desligamento. Temos que lembrar que todos estavam passando por dificuldades para além da nova modalidade de ensino, que todos estavam enfrentando a incerteza com relação a uma doença desconhecida e para a qual ainda não tínhamos vacinas, todos estavam passando pelos medos naturais das perdas familiares (ou mesmo enfrentando lutos familiares), alguns estavam enfrentando outros problemas de depressão ou males de humor em geral, seus ou de familiares, enfim, uma série de situações que agravaram a

sensação de estafa uma vez que não havia separação entre o ambiente pessoal e o ambiente de trabalho.

Ainda cabe ressaltar, como um dos fatores que mais impactaram para a sobrecarga do trabalho docente, a simples substituição do período de aula normal pelo equivalente em tempo em aula remota síncrona. Todos os quatro docentes entrevistados destacaram que em pelo menos uma das instituições que trabalhavam a quantidade de períodos de aula foi mantida na íntegra, mudando-se apenas a modalidade do que antes era presencial para aulas remotas síncronas. Isso produziu uma realidade de até seis períodos diários em formato síncrono, em uma das instituições esse número chegava a nove em um dia da semana que já haviam aulas em turno inverso. Além da natural sobrecarga de preparação desta imensa quantidade de aulas em formato síncrono, levando em consideração a natureza destas aulas que, em modalidade remota síncrona, precisavam ter um planejamento didático bem diferente do que acontecia no formato presencial, somasse a estafa de permanecer sentado em frente a uma tela, interagindo de forma unilateral (geralmente com um monte de câmeras fechadas), por seis ou eventualmente nove períodos em sequência!

Vale destacar que este aumento de trabalho se deu também, do ponto de vista dos entrevistados, por uma insegurança por parte da gestão escolar e das coordenações pedagógicas. Tendo em vista o que já foi elucidado no capítulo 4.3.2 desta pesquisa com relação a falta de uma coordenação nacional para o enfrentamento da pandemia, as escolas e coordenações se viram desassistidas quanto a organização legal das práticas educacionais e, em função disto, sentiram a necessidade de demandar uma série de relatórios, procedimentos e um sem número de acréscimos burocráticos para validar o que vinha sendo feito de forma improvisada, tendo em vista futuras cobranças do Ministério Público ou outros órgãos fiscalizadores. Isso sem dúvida agravou a situação, uma vez que toda esta demanda burocrática foi transferida, em parte, aos educadores.

Percebesse claramente que esta sobrecarga de trabalho não foi apenas intelectual, mas também física. A carga de atividades extras, que são executadas fora do horário de sala de aula e, portanto, de forma não remunerada, já era grande, já vinha crescendo no ensino privado pro inúmeros motivos e agora se tornou ainda mais extenuante com o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

#### 4.4 A SEPARAÇÃO ENTRE O ESPAÇO PÚBLICO E O ESPAÇO PRIVADO

Acreditamos ser de suma importância discutir um pouco sobre os problemas gerados em decorrência desta falta de separação entre os espaços públicos e privados. Com a transferência dos espaços escolares para as casas dos professores e alunos, uma série de dinâmicas foram modificadas.

Nossa intenção neste subtópico é refletir um pouco sobre **três problemáticas destacadas pelos educadores durante as entrevistas desta pesquisa:**

Não é de hoje que nós brasileiros encontramos certa dificuldade de distinguir o que é de carácter público do que é de carácter privado, vide a quantidade de relatos de corrupção e de aproveitamento da máquina pública que permeiam nossos noticiários diários. Não é de nossa intenção explorar aqui estas especificidades que caracterizam, de forma disfarçada, o conceito de “jeitinho brasileiro”, mas sim destacar alguns problemas gerados a partir da concentração no ambiente privado, de tudo que realizávamos antes em um ambiente escolar público.

Um primeiro carácter social da pandemia quanto a ocupação do espaço privado é facilmente percebido nas desigualdades sociais brasileiras, por exemplo, quanto a impossibilidade de aplicação do isolamento social proposto durante o período pandêmico, pelo menos para a maior parte da população menos favorecida da sociedade.

Compreende se, ainda, que

[...] os usos do território são geradores de identidades. Esse uso social do território diz respeito às formas de apropriação da natureza e conseqüente valorização do espaço, envolvendo não somente questões materiais e funcionais do uso do território, como palco das relações econômicas, mas também uso no sentido de ‘valorização’ dos aspectos simbólicos. (SANTOS, 2014)

O território é o elo de relações sociais entre os indivíduos e, portanto, um ente gerador de identidades. É nesse sentido que o ambiente privado da casa carrega uma identidade simbólica diferente do ambiente público da sala de aula.

O ambiente de casa é um espaço de socialização mais informal com a família, é um espaço de descanso e de descontração. De uma hora para outra ele passou a ser o espaço de trabalho e de estudo de vários integrantes da família 24 horas por dia. Para nós adultos,

distinguir e separar dentro do ambiente de casa os espaços simbólicos familiares dos de trabalho já foi um imenso desafio, imagina para as crianças e adolescentes.

De uma hora para a outra houve um entrelaçar de tarefas e significações em um mesmo espaço físico. Para muitos, este espaço não colaborou para a organização, nem física nem simbólica, da nova realidade de confinamento. Este foi um grande desafio tanto para educadores quanto para educandos.

Esta confusão espacial aconteceu, obviamente também, em seu carácter mais físico-territorial. Por mais que a realidade de trabalho dos educadores entrevistados neste trabalho sejam da rede privada de ensino, portanto tendo estudantes com uma condição financeira um pouco mais alta, se comparada ao universo dos estudantes brasileiros, isto não necessariamente reflete uma maior organização do núcleo familiar.

**Tanto educandos quanto educadores precisaram lidar com a falta de espaço físico adequado, a divisão deste com outros irmãos mais novos ou pais, ou com cônjuge e filhos, no caso dos professores.** Várias pessoas desenvolvendo múltiplas tarefas em um mesmo espaço físico, dentro de um cenário novo de incertezas e medo diante da ameaça externa tão clara, certamente contribuiu para uma banalização, ou pelo menos um maior descaso, das atividades menos essenciais.

Olha, eu até vejo como positiva a continuidade das atividades com aulas síncronas quase que desde o início. Todos nós passamos por algo novo. A incerteza de ser contaminado, de ficar doente e até mesmo de morrer muda o teu olhar das coisas. Acho que foi bom ter logo começado a dar aula síncrona porque nos deu uma rotina e isto é organizador. Tanto pra nós como para os alunos isso é bom, ajuda a enfrentar a situação. Agora, não dá pra negar que tem uma grande diferença em se preocupar com a família que pode morrer ou com estudar. Era natural que diante disto o aluno escolhesse as prioridades. A escola ficou em segundo plano. Esse também foi o erro das instituições, de certa forma. Em muitos casos faltou tato para perceber isso, a cobrança passou a ser a mesmo, como se nada estivesse acontecendo. E aqui eu digo a cobrança tanto da escola para nós professores, mas também a cobrança nossa com as atividades dos alunos. (PROFESSOR 3)

Ainda levando em consideração este aspecto simbólico do espaço privado, é possível uma aproximação com outra dificuldade encontrada pelos educadores e que diz respeito diretamente a construção de um ambiente dialógico nesta modalidade de Ensino Remoto

**Emergencial: a manutenção das câmeras e microfones desligados durante a aula síncrona.**

Em todas as entrevistas coletadas, e penso que seria unânime se entrevistássemos todos os professores do país, foi destacada a dificuldade de construção de um espaço dialógico durante as aulas síncronas pelo fato de os estudantes não interagiam. Todos os entrevistados destacaram que muitas vezes se sentiram dando aula para ninguém, uma vez que, mesmo com 30 ou 40 estudantes online, nenhum deles abriam a câmera. Vários fatores, obviamente, são responsáveis por essa realidade, mas queremos explorar um pouco aqui esse carácter simbólico do território.

Além dos aspectos já destacados (muitas pessoas no mesmo espaço e a confusão entre espaço de sala de aula e de casa) é importante destacar um aspecto social-econômico, que é o do medo da exposição.

Em relatos durante as aulas, quando questionados pelos professores, os alunos com frequência diziam que não queriam abrir a câmera porque não se sentiam bem mostrando o ambiente onde estavam. Outras vezes era porque não se sentiam ‘arrumados’ o suficiente para se expor para os colegas, uma vez que estavam muito mais à vontade no ambiente de casa. Tem um relato de um dos professores entrevistados que ilustra bem isto:

[...] Eles não abriam a câmera por motivos bem variados, mas pude observar que alguns se constrangiam em mostrar sua casa. Lembro que no início do ano, nas primeiras semanas de 2020, lá no início das aulas online, muitos ou quase todos abriam as suas câmeras. Ali era possível ver que os ambientes onde estavam eram bem variados. Muitos tinham um lugar privilegiado para participar das aulas, um quarto só seu, ou um ambiente aparentemente calmo, mas muitos também estavam com pais e irmãos circulando, ou mesmo com ambientes um pouco mais simples. Daqui a pouco lembro que me dei conta de que só quem tava sozinho em casa, ou em um quarto sozinho estava com câmera aberta. Isso é bem significativo. Eles foram ficando com vergonha de mostrar onde estavam. (PROFESSOR 2)

E isto levando em consideração que os relatos aqui coletados abarcam uma fatia social que certamente tem condições financeiras muito melhores do que a maioria da população brasileira. Este fator certamente pesou muito mais nas camadas menos favorecidas.

Certamente esta incapacidade efetiva de separação dos espaços públicos e privados foi um agravante para que a dinâmica de ensino/aprendizagem tivesse êxito neste período pandêmico pelo qual passamos.

## 5 – A PRÁTICA DOCENTE DEPOIS DA PANDEMIA

Como pudemos perceber ao longo dos últimos anos, diante de uma pandemia global, apesar de não ser uma novidade conceitual uma vez que a humanidade sofreu uma situação semelhante a menos de 100 anos com a Gripe Espanhola, acabou sendo uma realidade muito mais desafiadora na prática, demonstrando que o fato de conhecermos como as coisas haviam acontecido na pandemia do início do século XX, não impediu que cometêssemos erros semelhantes agora, no século XXI.

A crise, como vimos um pouco melhor no capítulo 3.3, tem sempre um caráter duplo, podendo nos derrubar ou nos impulsionar para um período de mudanças e aprimoramentos, como bem nos mostrou Morin nas suas leituras deste período de polícrises que estamos enfrentando.

Foi esta perspectiva da possibilidade de pensar as crises como impulsionadoras de mudanças que motivou a nossa pesquisa. Sobre este ponto de vista, pudemos observar que uma grande parcela dos educadores e pesquisadores, nos quais nos incluímos, olhou para estas imensas dificuldades que vinham se descortinando conforme a pandemia se alongava, e também para as inúmeras mudanças as quais os educadores e educandos acabaram sendo empurrados, com um olhar de esperança. Acreditamos na possibilidade de que as transformações exigidas fariam com que o educador, os educandos e a educação em geral nunca mais fossem as mesmas. Essa poderia ser a oportunidade de modificar a cultura do fazer pedagógico, que se estrutura ainda de forma analógica, aproximando-o a uma realidade cada vez mais digital no mundo de hoje.

Partindo das pesquisas realizadas e mesmo das entrevistas feitas, parece que há um consenso de que fomos ingênuos com relação a estas expectativas. Inúmeros foram os fatores que fizeram com que, muito mais do que se preocupar com uma melhoria e avanço das práticas e organizações pedagógicas, os gestores, educadores e educandos estiveram muito mais preocupados em retornar as práticas e “normalidades” do período pré-pandêmico.

Um primeiro ponto de justificativa para esta afirmação, que foi identificado nas entrevistas, foi o atropelo com que as coisas foram acontecendo. Não houve tempo para pensar propostas consistentes e coordenadas nacionalmente, de forma que cada espaço

educacional tentou buscar alternativas para superar os seus problemas individuais, muitas vezes oferecendo pouco aporte de formação continuada aos seus educadores, e incentivando apenas a transposição do que vinha sendo feito em sala de aula, como um caminho mais prático e emergencial para a realidade que se apresentava. Não havia tempo para reformulações ou para repensar a fundo a prática.

[...] É, o que que acontece é que tu tinha que fazer isso pra segunda. E aí foi, era muito rápido, professor teve que se adaptar, teve que correr atrás e muitos já tinham receio da tecnologia antes do covid então pra aquele professor mais antigo, ele saiu fora da escola. [...] Na nossa unidade a formação continuada existiu, mas foi focada neste professor que não tinha contato com a tecnologia e que teve que aprender do dia pra noite. Não dava pra fazer muito mais que isso, pelo menos não no primeiro momento.  
(PROFESSOR 2)

É claro que não temos aqui a intensão de generalizar. Certamente que muitas instituições e educadores conseguiram repensar suas práticas de forma muito eficiente e conseguiram manter um trabalho de evolução e transformação, mesmo diante do cenário caótico e emergencial que se apresentava. Porém estas foram as exceções. A grande maioria precisou se ater, pelo menos neste primeiro momento, a transpor o que já vinha sendo feito para uma realidade virtual.

Acreditamos, porém, que estas mudanças ainda possam vir a acontecer uma vez que o investimento em formação continuada e em pesquisas na área, podem nos fazer pensar a realidade futura diante dos erros e acertos deste período pandêmico. Este, de certa forma, é um dos primeiros pontos que queremos elencar sobre as mudanças e avanços que são percebidos no ensino médio pós-pandemia, foco principal do nosso problema de pesquisa.

Um segundo ponto inegável de avanço foi a transformação do ambiente de sala de aula e um espaço mais dinâmico e interativo, com professores e redes de ensino cada vez mais integrados e utilizadores das ferramentas digitais. Por mais que hoje, com o retorno das aulas na modalidade presencial, o educador não precise mais fazer um vídeo no Youtube sobre o assunto da aula, ou disponibilizar a dinâmica da aula e do plano do semestre/ano de forma detalhada para as famílias e estudantes, ou mesmo fazer uso de plataformas, sites e aplicativos para dar conta do seu plano de aula, ele sabe que pode e sabe como pode utilizar estas ferramentas.

É claro que não há nada de novo nestas práticas, elas já existiam antes da pandeia, mas acredito que a necessidade do uso destas e outras ferramentas digitais fizeram com que, mesmo aqueles educadores que não eram familiarizados ou não viam propósito em seu uso, passassem a usá-las e percebessem o seu poder de interação e personalização com o

educando. Daqui pra frente, por mais que o discurso geral seja o de retomada da normalidade, de voltar a fazer as coisas como elas eram antes, as escolas e educadores sabem do poder destas ferramentas e acabarão fazendo uso delas para facilitar alguns processos, bem como para atingir o maior número de estudantes, diversificando os processos e formas de aprendizagem.

Isto nos leva a um terceiro ponto, muito atrelado ao anterior, que é a possibilidade de personalização do ensino. É sabido que o ensino padronizado, nos moldes que temos hoje, acaba sendo extremamente ineficiente e entediante diante de uma realidade de particularidades, tanto no campo dos interesses quanto no campo das limitações e especificidades dos nossos estudantes. Também é sabido que este tipo de personalização é inviável diante de uma realidade de desvalorização do docente, tendo muitas vezes que se submeter a uma jornada com dezenas de turmas e múltiplas instituições para compor uma remuneração que permita uma vida minimamente digna.

Esta dificuldade de personalização passa a ser um pouco mais viável com as plataformas digitais e a possibilidade da produção de material complementar. É possível que o educador que esteja mais familiarizado com o mundo digital possa produzir roteiros de aprofundamentos mais específicos e disponibilizá-los para que os seus estudantes escolham conforme seus interesses e dificuldades. Isto não significa necessariamente maior sobrecarga de trabalho, uma vez que há inúmeras plataformas e aplicativos que permitem criar roteiros de aprofundamentos distintos com textos, vídeos, músicas, artigos científicos e materiais de pesquisa em geral, disponibilizá-los para a consulta e para o estudo do estudante que estiver interessado.

Esta nova realidade de proximidade com o mundo digital, aliada com as diversas metodologias ativas, podem contribuir e muito com uma relação de ensino/aprendizagem renovada e mais eficiente.

Ainda com relação a este ponto da possibilidade de personalização do ensino, gostaríamos de destacar que este é um caminho que poder tornar um pouco mais viável e realista a proposta do Novo Ensino Médio. Não temos por intenção aqui emitir nenhum juízo de valor acerca da forma como esta reformulação do ensino médio foi feita, bem como aos interesses que claramente estão por trás dela, mas vale ressaltar que as possibilidades de personalização que foram destacadas acima podem tornar um pouco mais viável a realização

de eletivas e aprofundamentos em cada uma das quatro áreas do conhecimento, como se propõe o Novo Ensino Médio. Destacamos como exemplo desta afirmação um relato de um dos professores entrevistados:

[...] foi tudo atropelado e tudo muito rápido. Eu não teria, e acho que a maioria dos meus colegas também não, feito um esforço tão grande pra aprender a mexer em certas ferramentas. Mas olha como são as coisas, hoje, em uma das escolas que trabalho, nós temos uma realidade de vários professores oferecendo eletivas de forma online. Isso permite que qualquer aluno de qualquer unidade tenha acesso a cursos de interesse seu. Talvez não tenha professor especialista em Frida Kahlo em nossa unidade de Capão da Canos, mas tem aqui no Higienópolis (Porto Alegre) e já que este professor sabe usar bem as ferramentas digitais, ele está oferecendo esta eletiva à distância e aí aquele aluno de Capão da Canoa pode ter acesso a isso. (PROFESSOR 1)

Partindo do recorte do relato é possível mostrar que esse acesso as ferramentas digitais mudaram a forma como a relação ensino/aprendizagem ocorre, bem como ampliaram possibilidades de democratização de acesso, pelo menos dentro desta realidade do Ensino Privado que está sendo pesquisada. A oferta de eletivas, nesta modalidade do Novo Ensino Médio, acabaria sendo muito limitada e restringiria o poder de escolha do educando se fosse apresentada apenas na modalidade presencial.

Um quarto ponto que destacamos como avanço significativo, foi o da maior flexibilidade na programação de aula e na aplicação do currículo. Com as restrições causadas pela pandemia, muitos professores tiveram que ser mais flexíveis em relação à programação de suas aulas. Isso incluiu permitir que os alunos acessassem o conteúdo da aula em horários diferentes, oferecendo aulas adicionais fora do horário escolar - na modalidade assíncrona, mais ou menos como acontece no ensino EaD ou como simples aplicação de roteiros para uma “aula invertida” - e adaptando as atividades da aula para serem entregues em formato de tarefas para os alunos completarem seus estudos a seu próprio tempo.

Entendemos que além da possibilidade do estudo ou do aprofundamento serem feitos fora da sala de aula e a seu tempo, o maior ganho deste avanço está sendo na desconstrução de um currículo focado em conteúdos para um currículo focado em habilidades. O nosso grande desafio hoje é em como formar um estudante com a habilidade de interpretar a informação, distingui-la de uma informação falsa, compará-la com outros pontos de vista e aplica-la na sua realidade social ou profissional.

De certa forma esta substituição do foco nos conteúdos pelo foco nas habilidades precisa passar pela resistência do professor em se desligar da segurança dos seus conteúdos, desligar-se do que ele foi formado para valorizar e do que ele vem fazendo desde sempre. Esta não é uma tarefa fácil, mas acreditamos que a flexibilização do currículo, em função de que não era possível, nem humanamente viável, que o estudante tivesse que se preocupar com todos os pormenores de todos os conteúdos, em todas as disciplinas, neste formato online, fez com que o educador se visse obrigado a repensar o seu currículo e encontrar as motivações pelas quais um ou outro conteúdo eram apresentados, de forma que, diante da necessidade de diminuir o enfoque sobre ele, ficasse preservada a habilidade que ele ajudava a desenvolver.

Isso vem contribuindo para a nova realidade em que as escolas estão sendo submetidas com relação a viabilização e aplicação do Novo Ensino Médio. O educador já tem muito mais facilidade de se desapegar do que antes parecia ser um conteúdo imprescindível na sua disciplina e que se mostrou ser apenas um preciosismo teórico que não precisa ser apresentado com tanto detalhe e aprofundamento, uma vez que o foco passa a ser o desenvolvimento de habilidades.

Ainda um quinto ponto importante de avanço que identificamos, foi com relação a saúde mental dos alunos. É possível observar através dos relatos dos professores uma crescente ansiedade e um aumento das inúmeras problemáticas de caráter psicológico que já atingiam os estudantes no período pré-pandêmico:

[...] outra coisa que é importante é a quantidade de problemas psicológicos que se agravaram nos alunos. Durante o período de confinamento, a gente até percebia, porque as famílias entravam em contato, os alunos ficavam muito retraídos, câmera fechada e tal, mas quando começamos a voltar ao presencial foi uma loucura. Tinha muitos que não conseguiam ficar em sala porque desenvolveram fobia social, quando começamos a fazer avaliações no formato prova então!! Era sempre dois ou três que choravam de ansiedade ou tinham que fazer a prova em lugar separado [...] (PROFESSOR 4)

Este é um ponto de extrema importância uma vez que ressalta a fragilidade do estudante que está retornando ao convívio da sala de aula, bem como exige uma maior atenção e preocupação do docente para amenizar estas dificuldades.

Vale destacar que identificamos uma percepção dos educadores entrevistados de que a escola em geral está cada vez mais envolvida e preocupada com a saúde mental de seus

estudantes, muito em função da necessidade de lidar com estas inúmeras crises durante o retorno presencial:

A escola foi muito negligente com relação as várias demandas e problemas psicológicos que vários professores enfrentaram em decorrência da sobrecarga de trabalho. Nós tivemos pelo menos dois professores que se afastaram por culpa de Burnout (síndrome). Mas pelo menos com os alunos a escola está um pouco mais atenta, tentando encontrar formas de diminuir a ansiedade e as crises deles. Claro que não é geral isso né. Em uma das escolas que trabalho a psicóloga escolar se demitiu e a escola decidiu que não precisava contratar outra. Estamos sem setor de psicologia em uma escola com mais de 1.000 alunos, um absurdo [...] (PROFESSOR 1)

Claro que, partindo do último relato, dá pra perceber que ainda temos um longo caminho pela frente, com relação a entender, por parte da gestão escolar, a importância desta assistência psicológica especializada. De qualquer forma, a preocupação do professor com a saúde mental do seu aluno está muito mais fortalecida e aparece tanto na atenção à relação professor/aluno, com ampliação de canais de escuta, como também na flexibilização das dinâmicas de ensino/aprendizagem na intenção de diminuir a ansiedade, referindo-se aqui as avaliações.

Enfim, acredito que podemos concluir que este período pandêmico obrigou o professor a se reinventar, a reaprender a dar aula. Todas as suas práticas foram questionadas e perderam funcionalidade na nova modalidade de Ensino Remoto Emergencial, de forma que foi preciso um movimento hercúleo, sempre improvisado e emergencial, para que ele desse conta da nova realidade e mantivesse o mínimo da relação de ensino/aprendizagem acontecendo. Com o retorno a presencialidade este professor não é mais o mesmo. Apesar da maioria dos discursos ser no sentido de buscar uma retomada ao que se fazia antes, uma “volta ao normal”, ainda assim é possível perceber uma série de transformações ou ao menos de processos de transformações das práticas de sala de aula, mesmo que muito mais tímidas das esperadas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontados pelo nosso estudo mostram que, pelo menos na esfera da rede privada, a abrupta interrupção do ensino presencial e a substituição deste pelo Ensino Remoto Emergencial, provocaram um impacto significativo na vida das pessoas e, por consequência, uma ruptura do processo de ensino/aprendizagem que só não foi maior pelo esforço e sobrecarga de trabalho do corpo docente. Pelos relatos dos professores entrevistados foi possível aferir que os esforços coordenados dos professores e gestores das escolas permitiram que se produzisse um ambiente de manutenção das aprendizagens na modalidade virtual, mesmo que esta fosse muito mais aparente do que eficiente.

Caracterizamos esta situação como sendo de equilíbrio relativo, uma vez que fica bem claro na análise das entrevistas, que inúmeros foram os problemas enfrentados pelos docentes diante do Ensino Remoto: destacamos aqui a dificuldade de separação dos espaços públicos e privados, que provocou nos professores a sensação de estar trabalhando o tempo todo, já que o trabalho invadiu o espaço da casa (1), e também prejudicou a relação dialógica que tanto caracteriza o ensino/aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais uma vez que os estudantes não se sentiam a vontade para abrir câmera e áudio em casa, tanto pelo medo da exposição das desigualdades sociais dos seus espaços, quanto pela impossibilidade de ter um espaço adequado e silencioso para o estudo em uma casa muitas vezes cheia de distrações (2); também nesta esfera do público e privado foi identificado nas entrevistas a dificuldade da gestão do tempo no espaço de casa, o que desorganizou as rotinas de trabalho e estudo, ampliando a sensação de estar sempre com trabalho por fazer, e prejudicando os momentos de lazer em família (3); e ainda a grande insegurança das escolas em função da falta de uma coordenação nacional, por parte do Ministério da Educação, apontando o que era básico e os caminhos que poderiam ser seguidos, o que provocou uma enxurrada de trabalho extra nas descrições dos processos de sala de aula, para que a escola se sentisse protegida quanto ao cumprimento de suas funções, e que recaíram sobre o docente (4).

Como ficou bem demonstrado nas falas dos professores, estas dificuldades foram mitigadas às custas de uma ampliação da já problemática sobrecarga de trabalho extraclasse. Também identificamos que o fato de as escolas privadas utilizarem, anteriormente ao período pandêmico, plataformas de interação, compartilhamento e aprofundamento de estudos e atividades, contribuiu para que a ruptura não fosse tão grande, uma vez que a maioria dos

estudantes já estavam familiarizados com o acesso e a utilização destas ferramentas digitais. Por outro lado, ficou evidenciado também que alguns professores não estavam familiarizados com o formato digital de aulas e precisaram se reinventar, reaprendendo a dar aulas e atualizando suas práticas professorais.

A análise das entrevistas também nos apontou uma série de percepções, necessidades e avanços que foram identificadas durante o Ensino Remoto e que ficam como herança deste momento pandêmico, a saber: a percepção de que o atropelo do período pandêmico não nos permitiu julgar com clareza a eficiência do que foi feito, abrindo espaço aqui para uma possibilidade de crescimento e transformação das práticas professorais no momento em que tivermos tempo de rever as práticas pandêmicas e pensar sobre elas (1); a percepção de que houve, na sua maioria, apenas uma transposições das práticas já realizadas em sala de aula para o ambiente virtual, sem grandes adaptações e reformulações, mas que isto ainda assim produziu um cenário pós-pandêmico onde os professores estão mais instrumentalizados digitalmente para produzir uma maior interação e variação metodológicas (2); a possibilidade de uma maior viabilização de estudos personalizados, uma vez que as ferramentas digitais, agora mais conhecidas pelos docentes, permitem uma maior praticidade, tanto na elaboração de roteiros personalizados de aprofundamento, quanto de recuperação das aprendizagens não atingidas (3); também uma desconstrução da rigidez do currículo, uma vez que para não sobrecarregar os estudantes, os professores precisaram reduzir ao essencial o que seria disponibilizado para estudo, tornando mais prática a substituição do foco em conteúdos pelo foco nas habilidades essenciais para cada componente curricular (4); e uma atenção e preocupação maior com a saúde mental dos estudantes, tanto por parte dos professores como dos gestores das escolas (5).

Torna-se evidente, na análise das falas dos professores, que é urgente uma estruturação séria e metódica de uma formação docente continuada, sob responsabilidade das escolas e redes de ensino, a fim de revisitarmos tudo o que foi feito de forma atropelada durante a pandemia e, não só avaliarmos o que deu certo ou errado, mas apontarmos possibilidades de transformação e evolução das práticas professorais após esta vivência ímpar de obrigatoriedade do Ensino Remoto.

Concluimos ainda que uma das hipóteses levantadas durante a elaboração do nosso projeto de pesquisa não se apresentou válida, a saber a ideia de que este período de

obrigatoriedade de mudanças provocaria um desejo de aproveitar o momento para realizar mudanças estruturais e necessárias a uma prática docente que não corresponde mais ao mundo digital em que vivemos. Isso foi desmentido diante das falas dos entrevistados que ressaltaram os seus desejos de que fosse possível retornar ao “antigo normal” o quanto antes. Identificamos como possibilidade de explicação deste desejo o atropelo e a sobrecarga de trabalho que caracterizou este período.

Sugere-se, para estudos futuros, a importância de comparação das percepções encontradas neste estudo sobre a rede privada de Porto Alegre, com estudos realizados junto a rede pública, com o objetivo não só de identificar como estes mesmos processos se deram na esfera pública, mas também para apontar possíveis caminhos para a minimização das disparidades que certamente serão encontradas entre as duas realidades e que ampliam ainda mais as desigualdades sociais brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, 2010.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista De Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5062-parecercne-seb7-2010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5062-parecercne-seb7-2010&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 jan. 2023.

CARMO, C. R. S.; CARMO, R. de O. S. Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 12, n. 28, p. 24 – 44. set./dez de 2020.

CARVALHO, J. S. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar**. Educação e Pesquisa, v.43, n.4, p.1023-34, 2017.

CUNHA, V. M.; SANTO, J. M. C. T.; MEDEIROS, E. A. Formação continuada de professores em tempo de pandemia: Contribuições da coordenadoria de formação docente e educação a distância do estado do Ceará. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022106, 2022.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. **Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal**. Educação e Pesquisa [online]. 2022, v. 48 [Acessado 16 dezembro 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256>por <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256>en>.

FREIRE, Maximina M.. **O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento**: reflexões sobre um tempo de exceção. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. 2021, v. 37, n. 4 [Acessado 10 dezembro 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X202156287>>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 15ª edição, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2004

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A.. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados [online]. 2020, v. 34, n. 100 [Acessado em 10 dezembro 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>>.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Márcia. Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. In: **CEBRAP. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. São Paulo: Sesc/CEBRAP, 2016. (p.10-31)

MATTOS Jobim da Costa, Luíza. **Sociologia e Dialogicidade**: análise do processo de ensino-aprendizagem no ensino médio de escola pública durante o ensino remoto emergencial. TCC (Licenciatura em Ciências Sociais) – IFCH, UFRGS. Porto Alegre. 2021.

MORIN, Edgar. (2020). **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Tradução de Ivone Castilho Benedetti; colaboração de Sabah Abouessalam. [Recurso digital. Edição Kindle]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A Dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento Revista de Educação - UFF**. Niterói, ano 4, n.7, p.228-253, jul./dez. 2017

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Construção de um espaço público de formação.** In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Org.) Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

UNDIME, ITAÚ SOCIAL, UNICEF, PLANO CDE E CIEB. **Desafios das Secretarias Municipais de Educação,** Relatório de Pesquisa, maio de 2020. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/16-06-2020-13-14-undime-realiza-mapeamento-da-oferta-de-atividades-educacionais-nao-presenciais-nos-municipios-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coord.). Pesquisa: **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.** Informe n.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

## **APÊNDICE 1 – Roteiro das entrevistas**

01 - Como essas escolas lidaram com os desafios do ensino remoto na prática? Foi improvisado? Houve um processo? Como a escola dividiu e organizou as aulas?

02 - Maiores desafios que a pandemia trouxe para a sua prática docente?  
(aumento de trabalho para o acompanhamento das famílias)

03 - Quais foram os recursos didático-pedagógicos utilizados nas aulas online?  
Eles foram diferentes daqueles que eram utilizados anteriormente, nas aulas presenciais?  
São diferentes agora?

04 - Em relação ao planejamento de aulas, você mudou a maneira de fazê-lo?  
Durante o ensino remoto e agora.

05 - Você se considera um professor diferente antes e depois da pandemia? Porque? O fazer pedagógico é diferente ou não?

06 - A pandemia acelerou o uso da tecnologia no ambiente escolar. Como você lidou com isso durante o ensino remoto? Isso trouxe melhorias para sua prática pedagógica?

07 - Com relação as metodologias de ensino que você usa em aula, consegue traçar diferenças entre como eram antes da pandemia, como foram durante o ensino remoto e como são agora?

08 - Você sente a escola diferente, depois deste período pandêmico? A pandemia contribuiu/contribuirá para alguma mudança significativa na educação?