



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MARIA IVALDA NUNES DE PAULA

**ENSINO EMERGENCIAL NO CONTEXTO AMAZONENSE DO MUNICÍPIO DE
GUAJARÁ**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

MARIA IVALDA NUNES DE PAULA

**ENSINO EMERGENCIAL NO CONTEXTO AMAZONENSE DO MUNICÍPIO DE
GUAJARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, para a obtenção do título de mestre(a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos educativos e culturais.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

P324e Paula, Maria Ivalda Nunes de, 1974 -

Ensino emergencial no contexto amazonense do município de Guajará /
Maria Ivalda Nunes de Paula; orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aldecy Rodrigues
de Lima. – 2023.

142 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Humanidades, Cruzeiro do Sul - Acre, 2023.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Ensino remoto. 2. Pandemia. 3. Tecnologias digitais. I. Lima, Maria
Aldecy Rodrigues de (orientadora). II. Título.

CDD: 407

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

ENSINO EMERGENCIAL NO CONTEXTO AMAZONENSE DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ

Maria Ivalda Nunes de Paula

Dissertação defendida em 31/05/2023 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Coordenador(a) do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Mauro Souza Uchôa
Universidade Federal do Acre - PPEHL

Profa. Dra. Maristela Rosso Walker
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profa. Dra. Sônia Elina Sampaio Enes
Universidade Federal do Acre

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

Dedico à minha família, meus amigos e toda equipe docente, que me acompanhou nessa caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que ao preencher meu ser com Sua presença, renova constantemente minhas forças, em cada momento, a cada passo, a cada ação, a cada conquista.

Agradeço a todos os meus educadores que deixaram um pouco de cada um em mim. Em especial à minha orientadora, a professora Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima, pela sensibilidade, orientação e incentivo demonstrados ao longo deste trabalho.

Tenho uma amiga/irmã que não posso deixar de agradecer, pois muito do que alcancei devo a ela. Gratidão é o sentimento que me invade por tê-la em minha vida, Ilcilene Lourenço Dias, sua luz irradia e ilumina os que fazem parte da sua vida. Obrigada por acreditar em mim, abrir caminhos, clareando aquele que eu precisava seguir e mostrando que quando se tem amigos de verdade os sonhos compartilhados se tornam realidade.

Ao diretor Josué e à diretora Benedita, profissionais que tanto admiro e que sempre estiveram dispostos a entender e apoiar cada necessidade durante a construção deste caminho.

À minha família, em especial ao meu companheiro, pelos cuidados e compreensão; a meus filhos, pais e irmãos (as) que estiveram presentes em todas as etapas e juntos me auxiliaram a construir esta caminhada. Com vocês, sem dúvida, se tornou muito mais leve e significativo o processo.

Precisamos olhar o mundo de hoje com os olhos do mundo de amanhã, não com os do mundo de ontem. Ora, os olhos de amanhã, são os olhos planetários. As fronteiras são as ruínas, ainda de pé, de um mundo em revolução.

Pierre Lévy

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre. O objetivo geral é analisar as estratégias metodológicas que os professores do ensino médio da escola José Elnó desenvolveram sobre o processo de ensino no contexto da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Para tanto, na metodologia adota-se uma pesquisa com abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, classifica-se como exploratório-descritiva; quanto aos procedimentos, adotamos a pesquisa de campo e a entrevista semiestruturada, realizada com 04 (quatro) professores e 05 (cinco) professoras, totalizando 09 (nove) docentes da escola de Ensino Médio da rede pública estadual de Guajará/Amazonas, sendo 03 (três) da primeira série, 03 (três) da segunda e 03 (três) da terceira. O aporte teórico deste estudo fundamenta-se em autores que discorrem sobre o uso das tecnologias enquanto recurso didático pedagógico, como Kenski (2012), Lévy (2001), Castells (2009), Lipovetsky; Charles (2004), Moreira e Schelmmmer (2020). A análise teórico-metodológica dos dados fundamentou-se em Franco (2018) e Bardin (2016), na perspectiva da Análise de Conteúdo com categorias definidas *a posteriori*. A partir disso, o estudo define-se em três categorias, a saber: 1. Obrigatoriedade do ensino remoto; 2. Prática pedagógica dos professores; 3. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a (Re)constituição docente. A explicitação dessas categorias aponta-nos a necessidade de formação continuada para que os professores possam dialogar e entender melhor o uso das tecnologias no cenário contemporâneo como forma de garantir o acesso à educação de qualidade para todos. A prática pedagógica se constituiu num desafio enfrentado no refazer docente frente à realidade cotidiana de experienciar os recursos tecnológicos no espaço da sala de aula, oportunizando a universalidade do acesso à informação. Destaca-se ainda, e sobretudo, a necessidade de mais investimento governamental para o sistema educacional, considerando a precariedade da infraestrutura e da conectividade enquanto obstáculo para a inclusão digital de todos os estudantes.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Pandemia. Práticas pedagógicas. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Humanities and Languages Teaching - PPEHL, from the Federal University of Acre. The overall objective is to analyze the methodological strategies that high school teachers at José Elnó school developed about the teaching process in the context of the Covid-19 pandemic in 2020 and 2021. For this, the methodology adopts a qualitative approach; as for the objectives, it is classified as exploratory-descriptive; regarding the procedures, we adopted field research and semi-structured interviews, conducted with 04 (four) teachers and 05 (five) teachers, totaling 09 (nine) teachers from the High School of the state public network of Guajará/Amazonas, with 03 (three) from the first grade, 03 (three) from the second, and 03 (three) from the third. The theoretical contribution of this study is based on authors who discuss the use of technologies as a pedagogical didactic resource, such as Kenski (2012), Lévy (2001), Castells (2009), Lipovetsky; Charles (2004), Moreira, and Schelmmmer (2020). The theoretical-methodological analysis of the data was based on Franco (2018) and Bardin (2016), from the perspective of Content Analysis with categories defined a posteriori. From this, the study is defined in three categories, namely: 1. Obligation of remote teaching; 2. Teachers' pedagogical practice; 3. Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and the (Re)constitution of teaching. The explanation of these categories points out the need for continuing education so that teachers can dialogue and better understand the use of technologies in the contemporary scenario as a way to guarantee access to quality education for all. Pedagogical practice became a challenge faced in reshaping teaching in the face of the daily reality of experiencing technological resources in the classroom, providing the universality of access to information. It also stands out, and above all, the need for more government investment in the educational system, considering the precariousness of infrastructure and connectivity as an obstacle to the digital inclusion of all students.

Keywords: Remote Teaching. Pandemic. Pedagogical practices. Digital Technologies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Gráfico covid-19 ano 2020.....	47
FIGURA 2 - Gráfico covid-19 ano 2021.....	47
FIGURA 3 - Gráfico covid-19 ano 2022.....	48
FIGURA 4 - Programação por ano/série	52
FIGURA 5 - Endereço eletrônico para acesso às aulas.....	52
FIGURA 6 - Escola Estadual Professor José Elnó	71
FIGURA 7 - Mapa do estado do Amazonas, com localização do município de Guajará	72
FIGURA 8 - Município de Guajará	73

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Participantes segundo a faixa etária.....	77
QUADRO 2 – Formação Inicial.....	77
QUADRO 3 – Tempo de serviço na docência.....	78
QUADRO 4 – Categorias e Temas	86
QUADRO 5 – Mudanças de estratégias	92
QUADRO 6 – Readaptação ao novo modelo de ensino.....	93
QUADRO 7 – Metodologias e estratégias utilizadas durante as aulas on-line.....	98
QUADRO 8 – Principais dificuldades encontradas	102
QUADRO 9 – Formação continuada dos professores	107
QUADRO 10 – O fazer docente	111
QUADRO 11 – Instrumentos associados às tecnologias utilizadas nas aulas atualmente.....	114
QUADRO 12 – mudanças no fazer docente	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD** – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Banco de Teses de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CETAM** – Centro de Educação Tecnológica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** – Curso Normal Superior
- COVID-19** – (Co)rona (Vi)rus (D)isease – Doença do Corona Vírus
- EaD** – Educação a Distância
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- FUNATI** – Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade
- HTP** – Horário de Trabalho Pedagógico
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IFAC** – Instituto Federal do Acre
- LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- NTICs** – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PPEHL** – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem
- SARS-CoV2** – Síndrome Respiratória Aguda Grave
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação
- SI** – Sociedade da Informação
- SIGEAM** – Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TD** – Tecnologia Digital

TDICE – Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TDs – Tecnologias Digitais

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	27
1.1 CONCEITUANDO A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	31
1.2 CARACTERÍSTICAS DA ERA DA INFORMAÇÃO.....	35
1.2.1 Convergências digitais	37
2 A EDUCAÇÃO EM MEIO À COVID-19	42
2.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMAZONENSE NO CONTEXTO DA PANDEMIA	45
2.2 A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ - AM	55
2.3 LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ..	58
2.4 DESCENTRALIZAÇÃO DA ESCOLA NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO	65
3 PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	68
3.2 ABORDAGEM INICIAL.....	69
3.2.1 Campo da pesquisa.....	70
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	74
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	79
4 AS CONSTRUÇÕES REPRESENTACIONAIS SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	88
4.1 CATEGORIA 1: A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO REMOTO.....	88
4.2 CATEGORIA 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO USO DAS TDICS	96
4.3 CATEGORIA 3: TDICS E A (RE)CONSTITUIÇÃO DOCENTE	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	134
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	136
APÊNDICE C – GUIA DA ENTREVISTA.....	138

INTRODUÇÃO

Antes de adentrar no universo investigativo, faz-se necessário compreender a trajetória que demonstra as inter-relações entre as dimensões individual e profissional que estruturam o ser humano, compreendendo o contexto social que o identifica nos diferentes modos de construção pessoal, formativa e profissional, pois o contexto social onde estamos firmados é o que evidencia a relação entre as razões de ser, estar e construir a história de vida das pessoas. Nesse sentido, as vozes de cidadão, aprendiz e profissional se convergem em constante processo de construção.

Clandinin e Connelly reforçam que:

[...] as narrativas introdutórias advindas do viver, contar, recontar e reviver de nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisas que escrevemos acerca de nossa experiência num dado contexto (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 107).

Decorrente do espaço público ao longo de toda trajetória estudantil, tenho em mente a importância do exercício proporcionado pela educação para o corpo social, assim como as demais estruturas das políticas sociais que o Estado assegura. Guajaraense, cursei todo o ensino fundamental, médio e superior em instituições públicas de ensino. O ensino fundamental foi cursado no próprio município, que na época ofertava-o somente até esta etapa. Com a 8ª série concluída, busquei continuar os estudos em Cruzeiro do Sul – AC, cidade que oferece apoio em vários aspectos à população amazonense vizinha. Esse suporte se desdobra em atendimentos comerciais, bancários, até os essenciais, como saúde e educação.

Guajará é o município mais distante da capital do Amazonas, Manaus, estando distante em linha reta aproximadamente 1.600 quilômetros. Por isso, o elo econômico e cultural com a cidade acreana, Cruzeiro do Sul, que fica a 16km de distância do município de Guajará. Graças a esse importante município acreano, os jovens guajaraenses têm a oportunidade de adentrar nas universidades, tanto públicas como a Universidade Federal do Acre (Ufac) e o Instituto Federal do Acre (Ifac) quanto nas particulares, para continuarem seus estudos. Ainda no município vizinho, os guajaraenses têm acesso a outras oportunidades de formação técnica e profissional, o que permite um apoio significativo no desenvolvimento pessoal desses jovens.

Em Cruzeiro do Sul, cursei todo ensino médio na escola Professor Flodoardo Cabral, aluna do curso de magistério, que foi percorrido ao longo de quatro anos. Residindo no

município acreano só voltava para Guajará em alguns finais de semana. Logo em seguida à conclusão do magistério, em 1994, retornei para minha cidade e iniciei minha trajetória profissional no ensino infantil. Nesse percurso no meio educacional, estive como gestora de uma escola do município por quatro anos, escola Enedina Herculano. Percorrendo o espaço pedagógico sem muita opção de inversão em outras áreas profissionais que não fosse a educação, decidi investir nos concursos que apareciam e logo fui efetivada pelo município como professora e, em seguida, como coordenadora pedagógica.

Com o objetivo de evoluir profissionalmente, logo adentrei no ensino superior no Curso Normal Superior (CNS), ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), através do vestibular oferecido para professores da rede pública do estado e do município. Concluído o CNS e não satisfeita com a primeira formação superior, submeti-me a uma segunda graduação, desta vez pela UFAC, onde fui aprovada para o curso de Letras Português, cursado durante quatro anos. Essa trajetória não foi fácil, pois o curso era no período noturno e o município não oferecia transporte público para os alunos que estudavam em Cruzeiro do Sul. Mesmo assim não desisti, encarei sozinha, de moto, por quatro anos, as noites escuras e chuvosas que separavam os dois municípios por mais de 16 km até meu destino, inicialmente no antigo prédio da UFAC e posteriormente no *Campus Floresta*, no atual endereço (Canela Fina).

Todo esforço é recompensado, pois no período de conclusão do curso já fui aprovada em mais um concurso público, desta vez, para professora do estado do Amazonas, sendo convocada em outubro de 2005. Nesse ínterim, optei por investir no cargo de coordenadora do município e professora do Estado. Concluindo o curso de letras, investi em mais uma formação, desta vez no curso de Educação Física, ofertado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em mais uma formação destinada a professores. Logo em seguida à conclusão desse curso, surgiu a oportunidade de investidura em mais um certame, desta vez no estado do Acre, sendo aprovada para atuar na educação básica, anos iniciais. Professora no estado do Acre desde o ano de 2004, hoje atuo na escola governador Hugo Carneiro na função de Coordenadora Pedagógica, e em Guajará trabalho como professora na escola estadual José Carlos, desde o ano de 2005. Em Guajará, permaneci por dezenove anos atuando no ensino municipal, quando precisei pedir exoneração para não acumular cargos públicos, investindo no magistério estadual.

Todas essas experiências geraram vivências significativas, nas quais pude acompanhar processos de aprendizagem, produzir saberes, apoiar ideias e contribuir com a produção e troca de culturas. Vivenciei diversas situações que vão desde limitações financeiras do sistema

público de ensino a inúmeras experiências ricas e significativas no imenso espaço social do qual sou cria. A riqueza dos diferentes olhares, das diferentes influências e produções intelectuais com os quais tive contato e aprendi estão nos espaços de composição do meu pensamento, pois grande parte do que sistematizei é parte da criação coletiva e da experiência construída enquanto ser social.

Em 2021, ingressei no mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, da UFAC, momento de reconhecer a história que construí e ainda em evolução, consciente da natureza histórica do ser humano e da importância do sistematizar, enquanto fruto dos múltiplos significados e das relações estabelecidas ao longo do tempo. Neste sentido, remeto-me às considerações de Freire quando nos coloca que: “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas no trabalho, na ação e reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90). Portanto, é possível que minha interpretação e caminho no espaço da pesquisa oportunize vozes às experiências e construções culturais sob meu olhar e vivências, apresentando-se como ato de criação na escrita e pesquisa. Logo, quanto maior é a nossa consciência sobre a complexidade da educação, maior é a responsabilidade diante dos aspectos como profundidade epistemológica, compromisso político, diálogo entre teoria e prática. Assim, alicerçada sob o viés escolar enquanto uma das principais instituições de transmissão cultural da sociedade, torna-se significativo compreender e problematizar como aconteceu o ensino emergencial no contexto amazonense em Guajará.

O isolamento social trouxe para as escolas brasileiras um vislumbre diferenciado para o desenvolvimento de uma nova prática pedagógica. Prática essa que exigiu das escolas e principalmente dos professores a adaptação de ações pedagógicas que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos em um contexto nunca antes vivido.

O contexto da pandemia da Covid-19 conclamou o trabalho em um ensino remoto emergencial. Sem prévia consulta aos professores, emergiu-se um mundo desconhecido, mas necessário diante da crise sanitária na qual muitos cuidados precisaram ser tomados, dentre eles o distanciamento social como forma de conter a disseminação do vírus.

A Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, em decorrência do quadro pandêmico, trouxe a necessidade do uso dos recursos tecnológicos, não como uma sugestão, mas como uma necessidade de readaptação ao processo de ensino durante a crise provocada pela Covid-19.

A tecnologia por muito tempo já nos possibilita um trabalho mais dinâmico e vasto para uma prática pedagógica consistente e mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a utilizávamos tenuamente e sem muita competência para essa aplicação, mesmo

compreendendo que trabalhamos em um contexto educacional complexo, que exige de nós uma reorganização do fazer docente, para que tornemos o ambiente de ensino mais prazeroso, enriquecedor e propício à aprendizagem dos alunos. Segundo Oliveira (2020), “[...] a era digital ou da informação e do conhecimento tem ocasionado uma grande extensão do conhecimento e da informação em todo mundo, gerando grandes impactos em todas as áreas da sociedade.” Ela se faz presente em todas as esferas da estrutura social, política, econômica, jurídica e do trabalho.

Assim, a era da informação e do conhecimento entendida como responsável por uma série de transformações, desde as organizações nos espaços laborais até a vida cotidiana das pessoas, se caracteriza como a capacidade de identificar, produzir, processar, disseminar e usar a informação em tempo real, para assim acompanhar as transformações de ordem tecnológica descentralizadas e acessíveis, possibilitando assim a conexão entre as pessoas e com as diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento. A era da informação tem gerado grandes mudanças na maneira como as informações são transmitidas e disseminadas, proporcionando diferentes práticas sociais e meios de comunicação, passando a contribuir, portanto, para a organização do cotidiano da vida em sociedade. Estamos rodeados de tecnologias e continuamente somos expostos às possibilidades que estas nos proporcionam, principalmente nas diferentes formas de relações sociais, possibilitando que os indivíduos interajam com outros usuários da rede, que leiam notícias, opinem, reivindiquem, produzam conhecimento, divulguem informações e se mobilizem coletivamente. São maneiras novas de compartilhar e usufruir o que de mais moderno a sociedade proporciona de acesso ao mundo digital.

Diante dessa situação, percebe-se que a educação tem passado por inúmeras adaptações em prol de trazer um “*upgrade*” e uma maior inserção nesse mundo digital, para assim proporcionar a possibilidade de uma nova performance pedagógica, alterando os estímulos educativos e criando novos espaços educacionais e novas formas de vivenciar o acesso ao conhecimento que não aquele: professor, aluno, sala de aula. Desta forma, o uso das mídias digitais em sala de aula traz uma nova maneira de conexão entre professor, aluno e conhecimento.

Franco (2012) aponta a grande complexidade que se tem hoje para trabalhar nas múltiplas redes educativas. A autora nos mostra que os alunos estão impregnados de saberes advindos da vida diária, que cabe ao professor pensar o que fazer, de fato, para que o ensino seja significativo, como ensiná-los para que estes saberes da vida estejam atrelados ao ambiente

da sala de aula. Neste sentido, se os meios de acesso ao conhecimento mudaram, certamente, o modo de ensinar também mudou e, portanto, não deve ser tratado como antes.

O acesso à informação e ao conhecimento passaram a alterar radicalmente a maneira como o ensino é produzido, como é usado, como as informações são interpretadas e transformadas. Estas inovações no acesso ao conhecimento e à informação oferecidas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm alterado profundamente a maneira de fazer o ensino acontecer. Fomos expostos a uma nova maneira de ensinar. Alunos e professores, vivendo em suas realidades, precisaram participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, através de metodologias antes consideradas como empecilho para o meio educacional e que de um momento para outro adentraram o espaço pedagógico como única alternativa para que o ensino não parasse e o acesso ao estudo fosse garantido.

A pandemia que assolou o mundo partindo da cidade de Wuhan, na China, infestando o mundo com um novo vírus denominado de coronavírus, trouxe uma realidade até então inimaginável. Embora fossem conhecidos alguns tipos de coronavírus, este tipo, que foi nomeado SARS-CoV2, era uma variante mais perigosa que as demais. Devido à sua alta capacidade de contágio e aos danos que era capaz de causar nas pessoas, o vírus se espalhou rapidamente pelo mundo nos meses seguintes ao seu aparecimento, e ainda no primeiro trimestre de 2020 causou profundas mudanças na rotina das pessoas em um contexto mundial.

Caracterizado como altamente contagioso e de fácil transmissão, o vírus da covid-19 se espalhou rapidamente pelo mundo, e em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou como pandemia o surto da doença causada pelo novo coronavírus. Nesta altura, o vírus já havia infectado milhões de pessoas, causando muitas mortes. Diante desse cenário pandêmico, foram tomadas diversas medidas para conter seu avanço. A primeira medida, que foi amplamente adotada, foi o uso da máscara, já que as gotículas de saliva e o espirro são grandes vetores do vírus. Outra medida foi a higienização das mãos, seja com sabonete ou com álcool em gel 70% como combatentes na contenção do contágio.

Apesar de todas essas medidas, a doença continuou a se espalhar e vários países decretaram medidas mais severas para conter seu avanço, que incluíram desde quarentena temporária, isolamento social para evitar circulação e aglomeração de pessoas, até o que ficou conhecido como *lockdown*, medida mais severa e generalizada para uma região inteira de um país, limitando a circulação livre das pessoas e fechamento de locais públicos e privados. Estas medidas de privação do direito de circulação das pessoas foram ações sem precedentes na história mundial, especialmente por terem sido implantadas em diversos locais do mundo quase ao mesmo tempo.

Com todas estas restrições, várias atividades foram praticamente interrompidas, como o comércio, o turismo, a aviação e o transporte marítimo, restringindo a atividades essenciais. Ao impedir as pessoas de circularem, as atividades rotineiras como trabalho ou estudos foram prejudicadas, já que tradicionalmente são atividades realizadas presencialmente e têm como característica principal a interação e o contato direto entre as pessoas num mesmo ambiente. Assim, os sistemas de educação de todo mundo tiveram de enfrentar, em decorrência da proibição da circulação de pessoas, o fechamento obrigatório das escolas como parte dos esforços de saúde pública para conter a disseminação do vírus. A interrupção das atividades nas redes de ensino empreendeu ações de governos de diversos países, inclusive o Brasil, que numa tentativa emergencial de evitar que seus alunos tivessem as aulas interrompidas pensaram e desenvolveram ações que garantissem a continuidade dos estudos e da aprendizagem.

Em resposta à interrupção das atividades escolares presenciais, muitos governos e instituições de ensino público e privados optaram por utilizar variados meios para evitar a interrupção completa do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, buscou-se adotar medidas para dar continuidade ao processo de escolarização dos estudantes e, dentre essas medidas, destacam-se as plataformas de ensino remoto como estratégia e abordagem para tentar alcançar estudantes de diferentes contextos socioeconômicos.

A partir desse cenário desafiador, algumas questões começaram a ganhar espaço nos estudos, pesquisas e discussões nacionais, dentre elas, buscava-se saber se os professores estavam aptos a proporcionar aos alunos os conhecimentos significativos através do ensino remoto emergencial. Enquanto professora, conhecia a relevância do trabalho com as TDICs, contudo, não as utilizava com assiduidade por diversos fatores, entre eles destaco: a falta de laboratório de informática, escola sem sinal de *Wi-fi*, baixa renda das famílias atendidas pela escola para acesso à internet e até por considerar que a utilização dos celulares "desfocaria" o trabalho ministrado em sala de aula e principalmente por não ter formação e informação de quais metodologias utilizar nas aulas. Portanto, podemos destacar que o uso das TDICs não foi algo planejado, pois de um momento para outro entra em cena o ensino remoto emergencial, visando dar continuidade às aulas. Assim,

[...] gestores, professores, pais e alunos, desenvolveram outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remotos, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil e das desconfianças de muitos a internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

Mas, apesar das circunstâncias a que fomos expostos nessa nova realidade, o trabalho com as TDICs no ensino remoto despertou a “toque de caixa” para a utilização de artefatos tecnológicos já presentes no cotidiano dos nossos alunos, como *tablets*, *notebooks*, *smartphones* e internet, de forma a viabilizar a promoção de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, os professores foram os mais conclamados a adotar uma atitude frente às situações que inevitavelmente se acenavam, partindo de um início que se caracterizava por uma reinvenção da docência para o novo ambiente educacional que se apresentava. Nesse contexto, a escola e a educação estão sendo repensadas sob a inserção das TDICs, apontando a necessidade de desenvolver uma postura pedagógica adequada às transformações da cultura digital. Tudo isso impulsionado pela pandemia que surpreendentemente acometeu a sociedade nos anos de 2020 e 2021, levando todas as instituições de ensino a tomarem uma posição sobre a necessidade de sua empregabilidade. Assim, “[...] com o clamor das soluções imediatas, o surgimento de novas práticas forjou também outras relações de convívio social e, no âmbito da educação, práticas pedagógicas emergentes e urgentes para lidar com a pandemia” (SANTANA, 2020, p. 77).

Portanto, o momento histórico pelo qual perpassou a Educação exigiu a ruptura com algumas metodologias que ainda permeavam o espaço escolar, metodologias e ferramentas pedagógicas cada vez mais ultrapassadas que perdem espaço para ferramentas inovadoras e significativas, assim como para a nova geração de alunos, nativos digitais, conectados às inovações tecnológicas que anseiam pelo uso das TDICs no espaço escolar.

Kenski (2012, p. 133) já versava para a ideia de que “[...] as novas gerações têm um relacionamento totalmente favorável às novas tecnologias de informação e de comunicação e um posicionamento cada vez mais aversivo nas formas tradicionais de ensino”. A autora chega a afirmar que os alunos “estão em outra”, o que para ela não significa dizer que os alunos não tenham interesse em aprender, pelo contrário, eles anseiam aprender através de metodologias e recursos que hoje lhes são acessíveis, como as tecnologias de informação e comunicação.

Neste sentido, teorias e ideias de que recursos tecnológicos poderiam permear um ensino de qualidade insurgiu e a concepção desses recursos, no tocante à utilização do celular para a realização das atividades propostas pelos professores, contrapôs-se à errônea ideia de muitos professores que acreditavam que sua utilização poderia dificultar seu trabalho.

Assim, o ensino remoto entrou em palco e o que julgávamos ser um trabalho realizado por apenas alguns meses, se tornou realidade por dois anos. De uma maneira ou outra foi o

único meio que as escolas brasileiras encontraram para manterem-se articuladas a seus alunos, através das aulas remotas emergenciais e os professores, preparados ou despreparados para a utilização dos recursos tecnológicos, entraram em ação e uma nova prática pedagógica foi empregada com vista a garantir a aprendizagem dos alunos.

Diante de uma problemática de tão amplas possibilidades, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: quais estratégias metodológicas os professores do ensino médio da escola José Elno desenvolveram sobre o processo de ensino no contexto da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021? Partindo desse problema, pontuamos as seguintes questões de estudo: como os professores receberam a proposta de ministrar aulas no ensino remoto? De que maneira ocorreu a interação com as práticas educativas desenvolvidas pelos professores no ensino remoto? O que mudou na prática pedagógica dos professores durante o ensino remoto?

Pensando na referida temática e em outros aspectos que vão entrelaçando as perspectivas que se voltam para investigar o processo de ensino desenvolvido pelos docentes sobre o ensino no contexto da pandemia, foi possível estabelecer um maior aprofundamento das questões de ensino desenvolvidas pelos professores, estabelecendo uma reflexão a partir da pesquisa empírica.

Para desenvolvimento e aprofundamento desse estudo, norteou-se como **objetivo geral** analisar as estratégias metodológicas que os professores do ensino médio da escola José Elno desenvolveram sobre o processo de ensino no contexto da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Para tanto, como forma de alinhar a pesquisa ao objeto de estudo, delineamos os seguintes **objetivos específicos**: discutir como os professores da escola estadual de ensino médio professor José Elno reagiram diante da proposta de ministrar aulas no contexto do ensino remoto; analisar a interação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino remoto e relacionar quais mudanças foram evidenciadas na prática pedagógica dos professores durante o ensino remoto.

Frente aos objetivos delineados, é pertinente uma consideração sobre o ensino remoto mediante aos desafios da Covid-19, tendo em vista a relevância da temática que atualmente permeia o contexto educacional e que por vez trouxe a oportunidade para desmistificar o ensino como espaço privilegiado da sala de aula, oportunizando a universalização do acesso à informação.

A fim de conhecer os estudos já realizados sobre a temática, realizou-se um levantamento em diferentes bases de dados. Privilegiando-se para esta revisão, produções a partir do ano de 2020 por diversas instituições: Banco de Teses de Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. As buscas proporcionaram a exploração de alguns trabalhos sobre o tema, o que resultou nos estudos descritos a seguir:

Paula (2022), em sua dissertação de mestrado, apresentada à Universidade de Lisboa - U Lisboa, intitulado: O uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial (Covid-19), que teve por objetivo conhecer e compreender as práticas pedagógicas dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais (TD) no ensino remoto relata que as TD trouxeram alguns benefícios. Dentre esses, a concentração dos alunos, maior interatividade, interesse em pesquisar os assuntos propostos, mudança positiva de comportamento nas aulas de matemática, atribuindo também ludicidade às aulas de um modo geral. Apesar de perceber as vantagens, os resultados ainda apresentaram uma certa fragilidade sobre a necessidade de investimento, infraestrutura e apoio técnico ao professor, pois vai além do mero uso em sala de aula, mas principalmente, o suporte ao aluno como protagonista do saber, compreendendo o poder da tecnologia enquanto processo de construção do ensino.

Costa (2022), com a dissertação apresentada à Universidade Federal do Amazonas, que tem como tema: Análises e percepções no ensino de ciências naturais através do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no município de Humaitá - AM, mostrou que, mesmo diante de uma vasta estrutura de aparatos tecnológicos ofertados pelo governo do estado do Amazonas como os programas “Aula em Casa” e “Saber Mais”, ensinar remotamente para alunos de escola pública ainda é um desafio, tendo em vista que mais da metade desses alunos não têm acesso à internet. Ainda sobre a evidência dos resultados, o estudo relata que os docentes enfrentam dificuldades tanto em realizar as atividades práticas, quanto em planejá-las, pois não dispunham de habilidades tecnológicas para manuseio e domínio dos recursos digitais disponíveis. Evidencia-se a falta de formação continuada para a efetivação do ensino remoto de forma satisfatória. Os resultados também mostraram que, mesmo com o uso das tecnologias, permaneceu o modo tradicional de ensino, pois, para haver efetivação de ensino e aprendizagem diante da ampla diversidade de benefícios que as TDICs possuem, o ensino só acontece de forma eficiente quando professores possuem o domínio do letramento digital e o aluno possui acesso à inclusão digital de forma legítima.

O estudo de Finn (2022), na pesquisa: A presença das tecnologias digitais para o ensino de Matemática na Base Nacional Comum Curricular, apresentado à Universidade Federal da Fronteira do Sul, observa que o documento da Base menciona o uso das tecnologias digitais,

porém de uma forma frágil e tímida, desconsiderando que as TDs podem proporcionar diferentes possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem. O enfoque é dado às tecnologias e o texto ainda está relacionado a verbos que se intitulam habilidades e competências, relacionando-os a um instrumento de apoio para atividades, restrito a alguns conteúdos. Assim, respondendo ao objetivo de investigar como a discussão sobre as tecnologias digitais para o ensino da matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais se apresenta à BNCC, constatou-se que a Base não define o que assume como tecnologia digital, que pouco são recomendadas e, quando isso acontece, estão reduzidas a um utilitarismo que, se mal aproveitadas, pouco contribuem para a criatividade e criticidade do estudante, características de que o documento aborda o tema de maneira frágil, superficial.

A formação continuada dos professores de língua portuguesa para o uso das TIC's no ensino médio em Humaitá/AM é o tema do estudo de Cruz (2022). O estudo busca analisar como as formações continuadas em TIC's repercutem nas práticas pedagógicas dos professores do ensino médio. O resultado revelou que a formação continuada é uma necessidade evidente, tendo em vista que professores e alunos são os principais sujeitos no processo de ensino aprendizagem, mas são os docentes os condutores desse processo, pois mesmo que o aluno tenha autonomia de aprendizado proporcionado pelas TDICs, é o professor o guia até a aquisição do conhecimento. Durante o estudo, evidenciou-se que a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias oferecida pelo estado do Amazonas não atendeu às necessidades dos docentes, tendo em vista que o curso oferecido não levava em consideração o horário de trabalho do professor, não era conciliável. Demonstrou-se na fala dos docentes que a orientação da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) era que o professor deveria fazer os cursos no seu Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), mas na maioria das vezes o professor estava em sala de aula. Frisou-se também que o curso ofertado era por meio de Educação a Distância (EaD), mas para se estudar via EaD é necessário fazer uso de equipamentos tecnológicos para acessar a plataforma, portanto, o professor primeiramente teria que saber usar as tecnologias. O Professor que não soubesse usar as TDICs para acessar a formação não assistiria o curso que ensinava a usar as tecnologias. Neste sentido, ou o professor aprenderia a usar as ferramentas digitais, adentraria ao curso e teria acesso aos ensinamentos de algo que ele já sabia, ou o professor que não sabia usar as ferramentas não ingressaria no curso e continuava sem saber. Assim, os professores participantes declararam que para fazerem uso das TDICs, como *Google Meet*, *Google Forms* e outros recursos necessários para a disponibilização das aulas, precisaram fazer cursos, pedir ajuda de amigos, trabalhar em parceria com colegas, assistir tutoriais, pedir ajuda dos filhos ou assistir vídeos

no *YouTube*. Portanto, é notório que a formação continuada é fator chave para a efetivação do uso das TDICs no contexto escolar, mas uma formação capaz de atender às expectativas dos docentes no sentido de formar não apenas por formar, mas que visem à atuação com eficiência e qualidade, com objetivos, com práticas de ensino adequadas para a formação de novos saberes.

O estudo ainda relatou que, apesar das dificuldades enfrentadas no uso e acesso das TDICs, os professores usaram as redes sociais como ferramentas pedagógicas por conta própria, enquanto alguns focaram na aplicação pedagógica do *WhatsApp*. Outros foram além, usando até mesmo o *Facebook*, explicitando que o uso das TDICs, além de ser uma excelente forma de transmitir o conhecimento ou propiciar a busca dele, aproximam o aprendiz da sua realidade diária, pois, no caso daqueles alunos que não têm acesso às tecnologias diariamente, terão contato na escola de forma a contribuir com a plena formação social e pessoal. Em virtude disso, os docentes demonstraram a necessidade da formação continuada para uma melhor preparação e atualização, visando à qualidade do ensino ofertado pelo estado, considerando e apontando os impactos sociais, tecnológicos, culturais e didáticos que uma formação continuada pode oferecer.

Canado (2022), na tese: *Pandemia no novo Coronavírus e uso das Tecnologias Digitais: oportunidades e desafios para novas práticas pedagógicas na educação técnica profissionalizante de nível médio*, buscou investigar, a partir das narrativas dos docentes, como aconteceu o processo de adaptação das aulas presenciais para as aulas remotas, com o uso das TDICs, na área da educação profissionalizante de nível médio, em meio à pandemia do novo Coronavírus. Os estudos afirmam que as aulas remotas permitiram a continuidade do período letivo, com muitos desafios, principalmente relacionados às questões de infraestrutura e de acesso à internet, mas também promovem oportunidades para uma nova percepção dos usos da tecnologia no contexto da educação profissionalizante, contribuindo para mudanças de percepções dos docentes sobre os meios digitais e para oportunizar novas práticas educacionais. Contribuíram também na tomada de consciência dos docentes quanto à necessidade de estar em constante aprendizagem, pesquisando e experimentando novos caminhos, novas metodologias, novas tecnologias, superando o temor a novas experiências, sendo necessário ousar e aprender.

Ambrós (2022), em sua tese de doutorado, abordou: *As novas tecnologias estão gerando novas pedagogias? Estudo de Percepções de Pesquisadores da área de Tecnologias na Educação acerca do surgimento de uma nova escola*, apresentada à Universidade de Brasília. Com a intenção de responder o que mudou em relação à escola tradicional para a escola

considerada inovadora, concluiu que apesar de uma mudança na perspectiva educacional de conceber a Pedagogia, antes focada na aprendizagem individual e agora na aprendizagem grupal e colaborativa; apesar das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão - TDICE gerarem uma mudança nas formas de conhecer o mundo, transformando-o em redes, neste mundo da cibercultura e apesar de estarmos em um mundo de uma escola tradicional (baseada em classes com um único professor usando método expositivo, aluno passivo e prática pedagógica baseada na transmissão do conhecimento, através dos anos) para uma escola inovadora (ambientes institucionais acolhedores, participação colaborativa em projetos comuns compartilhados, currículos transdisciplinares e individualizados, currículos flexíveis, alunos ativos e professores orientadores), não há, ainda, indícios claros e suficientes que fundamentem o surgimento de uma nova Pedagogia em decorrência de inovação didática, subjacente às tecnologias digitais. Concluiu-se que é possível identificar indícios de uma nova forma de educação, mas não ainda de uma nova Pedagogia.

A análise das pesquisas afins no foco deste trabalho aponta para as mudanças que a sociedade vem passando devido à introdução das TDICs nos diferentes segmentos e meios sociais, afetando especialmente a educação de modo geral, solicitando novos arranjos para o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados assinalaram que a prática pedagógica apresenta mudanças significativas em torno do aprendizado, melhorando o interesse, a concentração e a participação, porém os resultados também demonstram o desafio e necessidade de uma tomada de consciência de instâncias superiores para a efetivação do uso das TDICs no espaço educacional. É uma tomada de consciência que perpassa da infraestrutura à formação continuada.

Assim, este cenário apresentado torna-se instigante e desafiador para investigar as experiências dos professores de ensino médio frente a uma realidade vivida pela crise sanitária, bem como a necessidade de se ater a metodologias e recursos antes da pandemia já disponíveis, contudo, não adeptos pela maioria dos professores, fundamentalmente pelos professores que lecionam nos locais mais afastados dos centros urbanos, como é o caso do interior do Amazonas, onde se localiza o lócus desta pesquisa.

A pesquisa tem caráter social, por inevitavelmente ser de uma realidade que toda a sociedade experienciou. Através das experiências expostas e socializadas aos demais grupos, poderemos nos mostrar como pessoas passíveis de mudança e conseqüentemente levar nossos alunos a serem altruístas, refletirem suas realidades e buscarem a mudança de si mesmo e do mundo à sua volta.

Cabe, por fim, esclarecer que este trabalho está organizado em quatro seções. Na primeira seção apresentamos as ideias iniciais relacionadas a este estudo como “A sociedade da informação”, trazendo uma abordagem inicial sobre como vivenciamos a revolução tecnológica no contexto atual, de forma a compreender a importância da tecnologia para o desenvolvimento das aulas no período remoto emergencial.

A segunda seção aborda “A educação no Brasil em meio a Covid-19”, suscitando os desafios vivenciados diante das adversidades para promover o ensino e produzir aprendizagem, tendo como mecanismos os recursos tecnológicos.

Na terceira, apresentamos “O Percurso Metodológico”, explicitando a metodologia, ou seja, o caminho percorrido para a obtenção dos dados, o perfil dos (as) participantes e o *locus* das interlocuções, evidenciando os instrumentos utilizados para a coleta de dados, com destaque para a entrevista semiestruturada. Nesta seção, também está descrita a análise de conteúdo realizada com base em Bardin (2016) e Franco (2018) utilizadas como referencial teórico-metodológico para criação de categorias temáticas oriundas das falas dos participantes. Nesse contexto, a análise de conteúdo revelou três categorias, a saber: 1. Obrigatoriedade do ensino remoto; 2. Práticas pedagógicas dos professores; 3. TDICs e a (re)constituição docente.

A quarta seção tem como título “As construções representacionais sobre o ensino remoto emergencial”, na qual os resultados são apresentados estabelecendo um diálogo com o referencial teórico adotado, as falas dos participantes e nossas interpretações e subjetividades, considerando as categorias temáticas apresentadas no capítulo anterior.

E, na parte final do trabalho, apresentamos as considerações finais referentes às reflexões teóricas analisadas durante todo o texto.

1 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

No decorrer do tempo, o homem adapta-se às mudanças, fruto da evolução do caráter humano e social, pois a cada descoberta ou grande invenção, cria-se uma nova forma de perpetuar a espécie humana. Foi assim desde que surgiu a comunicação e as grandes invenções da humanidade, como o fogo, a roda, a escrita e muitos outros adventos tecnológicos que marcaram a evolução da humanidade.

As inovações tecnológicas são reflexos dessa sociedade em constante evolução que não se restringe somente à utilização de novos produtos ou equipamentos, mas reflete também em comportamentos, proporcionando mudanças de caráter individual e coletivo, inclusive no vocabulário. A evolução das linguagens trouxe modificações em seus diferentes suportes, desde a oralidade, até chegarmos ao tempo da linguagem digital, proporcionando diferentes terminologias no decurso da evolução tecnológica. Assim, surge o termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), para fazer referência a esses novos processos: “[...] o adjetivo ‘novas’ vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independente de suas características, cada uma, no entanto, tem suas especificidades”, conforme ressalta Kenski (2007, p. 8).

O conceito de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pela aplicação de elementos digitais (FONTANA; CORDENONSI, 2015), demonstra que a transição que marca a mudança de TIC para TDICs é a transição da história da tecnologia da informação e comunicação. Ponte (2000) aponta que:

Temos aqui um problema de terminologia. Durante muitos anos falava-se apenas computador. Depois, com a proeminência que os periféricos começaram a ter (impressoras, plotters, scanners, etc.) começou a falar-se em novas tecnologias de informação (NTI). Com a associação entre informática em telecomunicações generalizou-se o termo tecnologias de informação e comunicação (TIC) (PONTE, 2000, p. 3).

Os conceitos acompanham a ascensão tecnológica e a compreensão mais recente é a de TDICs, que se diferenciam das TICs pela aplicação de elementos digitais (FONTANA; CORDENONSI, 2015). Outras terminologias aparecem com frequência, como: novas tecnologias, tecnologias digitais e analógicas, tecnologias educativas ou educacionais, informática educativa e ambientes virtuais (MILL, 2013).

O conceito de TIC é utilizado para expressar a convergência entre informática e as telecomunicações, agrupando ferramentas computacionais e meios telecomunicativos como rádio, televisão, vídeo e *Internet*, facilitando a difusão das informações (MISKULIN et al., 2006; CARDOSO, 2011; LEITE, 2014; 2015). Outras classificações merecem destaque: Valente (2013) aponta que “[...] as TDICs se referem a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários (VALENTE, 2013 *apud* ANJOS et al., 2018, p. 15).

As TDICs compreendem a tecnologia digital, uma tecnologia mais avançada, por meio da qual é possível processar qualquer informação, o que provocou mudanças radicais na vida das pessoas, principalmente no que se refere à comunicação instantânea e busca por informações (KENSKI, 2012).

Optou-se por abordar na redação deste trabalho a sigla TDICs, pois segundo Fontana e Cordenonsi (2015), é uma nomenclatura mais atual e contempla as tecnologias digitais, presentes na sociedade. Porém, em caso de citações, em lealdade à escrita dos autores, serão mantidas as terminologias originais.

A partir da Internet e das tecnologias digitais surgiu um novo paradigma social, descrito por alguns autores como Sociedade da Informação (SI). Embora não haja um conceito austero sobre o termo SI, entende-se que o seu significado está associado ao momento de transformações pelo qual perpassam as sociedades contemporâneas. Corresponde ao atual momento vivenciado e retrata a crescente importância que a informação, o conhecimento e as inovações assumem na contemporaneidade. Um mundo onde o fluxo de informações é intenso e em constante mudança.

Notadamente, o conceito está atrelado ao de uma sociedade inserida em processo de mudança constante, fruto dos avanços da ciência e da tecnologia. Podemos observar na concepção de Takahashi (2000, p. 5), quando diz que “[...] a sociedade da informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico”. O autor nos proporciona um olhar mais profundo sobre os avanços da tecnologia, visto que somos afetados diretamente em nossas atividades econômicas e sociais, já que ambas estão estritamente ligadas e são indiscutivelmente afetadas.

A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, incrementou ainda mais as modificações profundas que já se delineavam no pensamento e no modo de agir do homem moderno. A partir de então, o contexto de mudanças tornou-se mais dinâmico e intenso, trazendo à tona a necessidade de nos situarmos em um espaço que nos dá a impressão de que

ainda não somos capazes de compreender adequadamente. Uma realidade que provoca em muitas pessoas insegurança, incertezas e suscita as mais variadas reações de perplexidade, inquietude, medo, assim como também de busca e criatividade.

Portanto, nesse contexto dinâmico e metamórfico de conquistas, de desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento, destaca-se:

As grandes descobertas tecnológicas no campo da automação, robótica e microeletrônica transformaram radicalmente não só as fábricas, mas o setor de serviços, a cidade e o campo, as residências, os transportes e a comunicação. A influência esmagadora da mídia e da informática no cotidiano das pessoas faz mudar a maneira de sentir e de pensar, devido ao predomínio da imagem, da informação abundante e fragmentada, fatores que provocam inclusive alterações na percepção humana de tempo e espaço (ARANHA, 1998, p. 47).

Importante mencionar que, nessa incessante busca por conhecimento, por sistematização da realidade ou para dar um sentido aparente ao caos, algumas classificações e nomenclaturas têm sido sugeridas para determinar o período de intensas mudanças das ciências e da tecnologia, como Sociedade (Era) da Informação, Sociedade (Era) do Conhecimento, Sociedade (Era) Digital, “Sociedade Global”, que tentam traduzir o período pelo qual perpassa a humanidade, entre tantas outras expressões usadas na tentativa de elucidar a era em que vivemos, ou o modelo de sociedade que está em vigência.

A sociedade em rede ou a sociedade da informação é a sociedade atual sob diferentes visões, culturas e países, é a base para a economia, para a comunicação, para o acesso e a produção da informação, para a política e a educação, ou seja, é a estrutura social interligada e subordinada à microeletrônica e às redes digitais de computadores e que, entre tantas expressões utilizadas para determinar uma sociedade com vistas a um complexo de relação em termos de informação, Castells (1999) deixa claro as raízes do tema ao dizer que:

Gostaria de fazer uma distinção analítica entre as noções de “Sociedade da Informação” e “Sociedade Informacional” com consequências similares para economia da informação e economia informacional. O termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive à Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada ao escolasticismo(...). Ao contrário, o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão de informação tornaram-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. (...). Uma das características principais da sociedade informacional é a lógica de sua estrutura básica em

redes, o que explica o uso do conceito de “sociedade em rede” (...). Contudo, outros componentes da “sociedade informacional”, como movimentos sociais ou o Estado, mostram características que vão além da lógica de sistema de redes, embora sejam muito influenciadas por essa lógica, típica da nova estrutura social. Dessa forma, “a sociedade em rede” não esgota todo o sentido da “sociedade informacional” (CASTELLS, 1999, p. 46).

Mas, apesar das tentativas de se compreender essa realidade, as indagações continuam e multiplicam-se a cada dia, pois é difícil ter uma resposta ou visão completa sobre os fatos históricos se eles ainda estão sendo vividos.

A nova revolução ocorrida no século XX, protagonizada pelas telecomunicações e as redes de informática, conhecidas como TDICs, assumiram um significado tão marcante, que passaram a condicionar a vida do homem em sociedade e suas ações sobre a natureza. Ou seja,

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática mais avançada. Não se pode mais conceber pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final de século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram (LÉVY, 1993, p. 7).

É fato que a evolução do conhecimento humano avança em escala exponencial e faz com que as contínuas melhorias das tecnologias aconteçam não apenas em qualidade, mas também na integração que ela vem experimentando na vida em sociedade, ou seja, novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da informação.

Nesse contexto, pode-se afirmar que tudo já criado pelo homem envolveu tecnologia. A tecnologia é mais antiga do que podemos imaginar. Ela pode ser entendida como o conhecimento técnico acumulado, a capacidade ou arte necessárias para projetar, investigar, produzir, refinar, reutilizar, (re)empregar técnicas e artefatos, ferramentas, utensílios.

Mas o termo é amplo, não se restringe a um único significado:

[...] a expressão tecnologia diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas épocas, suas formas de uso, suas aplicações (KENSKI, 2012, p. 22).

Ou seja, toda construção a partir dos diversos recursos naturais elaborados e/ou criados pelo homem, para transpassar barreiras impostas pela natureza, compreende a tecnologia. Haja

vista que ela engloba a engenhosidade do cérebro humano, tudo o que se produz torna-se tecnologia.

Nesta perspectiva, a autora ainda destaca que o conjunto de:

[..] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento-uma caneta esferográfica ou um computador-, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso chamamos de tecnologia (KENSKI, 2012, p. 24).

Portanto, tecnologias não são apenas equipamentos e aparelhos, mas a capacidade que o homem tem de acumular e desenvolver o conhecimento, tornando-se dependente dessa incessante busca pela inovação científica, tornando-se dependente da tecnologia, onde a mesma tornou-se parte integrante do processo social mediador das ações humanas.

Destarte, reconhecidos como a sociedade da informação, o cenário social contemporâneo é caracterizado pelas inovações tecnológicas e descrito pela rápida tramitação e circulação de informações. Dessa forma, o desenvolvimento tecnológico insere-se nas diversas formas do dia a dia, seja nos relacionamentos interpessoais e do homem com o meio ambiente. E essas inovações tecnológicas são consequências da introdução e emprego das tecnologias de informação e comunicação na sociedade atual, tornando-se uma necessidade e um alicerce fundamental em todos os ambientes e classes da nossa sociedade.

Palfrey e Gasser (2011, p. 13) relatam que “[...] nenhum aspecto da vida moderna fica intocado pela maneira em que a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que o cerca”. Com isso, milhares de informações são transmitidas no dia a dia da sociedade como um todo, permitindo ao indivíduo o acesso à informação, incentivando-o a pesquisar e a buscar mais esclarecimentos a respeito de diversos assuntos em que se envolve e descobre, que é disseminado e absorvido para, por sua vez, criar ainda mais conhecimento.

Assim, conforme Sousa (2014), forma-se uma espiral de desenvolvimento e evolução que nos leva a uma possível mudança na classificação da era atual, nomeando-a de era da “sociedade da informação e do conhecimento”.

1.1 CONCEITUANDO A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Com a evolução da Sociedade da Informação, sobretudo de suas ferramentas tecnológicas, seguiu-se a perspectiva da busca pelo conhecimento através da compreensão da informação e de suas inúmeras particularidades. O ser humano é ávido pelo desenvolvimento do conhecimento, conferindo-lhes características de autenticidade, ordenação e indispensavelmente proporcionando o acesso para possíveis tomadas de decisões, e nesse contexto é que as novas ferramentas tecnológicas se estabeleceram.

A constituição dessa sociedade é resultado do desenvolvimento das tecnologias como fruto da revolução da informação e, com a emergência da internet como rede de acesso público, instituiu-se um novo paradigma de relação entre os sujeitos e a construção de conhecimento, possibilitando, aos fazeres referentes à constituição de novos saberes, condições dinâmicas, eficientes e desprovidas de espaço físico, firmando um novo contexto organizacional no qual a informação torna-se o principal elemento das relações entre os sujeitos e a sociedade. Sob essa perspectiva, Kumar (1997) caracteriza a Sociedade da Informação como: “[...] uma nova forma de organização e de produção da sociedade em escala mundial, baseada no conhecimento, na educação e no desenvolvimento científico e tecnológico”.

Essa sociedade fundamentada na aceleração e na multiplicação exacerbada de informação é definida como:

A sociedade da informação que recorre predominantemente às tecnologias da informação e comunicação para troca de informações em formato digital, suportando a interação entre indivíduos e entre estes e instituições, recorrendo a práticas e métodos em construção permanente. (GOUVEIA; GAIO, 2004, p. 45).

Neste sentido, frente ao intenso turbilhão de informações, o conhecimento tornou-se algo tangível e diversificado. A busca pela informação evoluiu e ficou muito mais acessível, fazendo com que o conhecimento seja percebido, compartilhado e debatido em diversos setores, áreas e classes sociais. Nota-se que, nessa sociedade, a informação tem se destacado como bem precioso dessa sociedade da era digital, onde o trâmite dela ocasiona uma agregação de valor e conhecimento, com ênfase, principalmente, nos ramos organizacionais e institucionais, desenvolvendo estratégias e aplicações para viver uma vida adaptada ao novo cenário social.

De acordo com Castells (1999), a Sociedade da Informação é uma definição oriunda de meados do século XX, onde ocorreram diversos avanços tecnológicos. Logo em seguida do conhecido "boom" das telecomunicações e informática na década de 1970, a sociedade desenvolveu abordagens diferentes no que tange ao tratamento da informação.

A expressão Sociedade da informação advém do “boom” da informática e das telecomunicações, que permitiram a criação da chamada Cibercultura, neologismo definido como sendo:

Modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, definido por meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, abarcando não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Criada no cenário pós-moderno, com uma tecnologia cada vez mais evoluída e disponível, a Sociedade da Informação proporciona uma nova relação na vida social, política e cultural. Diana (2018) afirma que o termo “Sociedade da Informação” foi apresentado ao mundo no século XX, período caracterizado por grandes impactos e avanços tecnológicos na sociedade, posicionando as tecnologias em um patamar diferenciado, sendo classificado como elemento essencial no sistema social e econômico.

A autora destaca que a denominação “sociedades da informação” se originou em 1980, com o desenvolvimento da internet e a evolução da era industrial à era informacional, também conhecida como pós-industrial. Para Assman (2008, p. 8), “[...] sociedade da informação é a sociedade que está atualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informações de baixos custos”. Ela pode ser definida como:

[...] conglomerado humano cujas ações de sobrevivência e desenvolvimento estejam baseadas predominantemente em um intensivo uso, distribuição, armazenamento e criação de recursos de informação e conhecimento, mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (MERCOSUL, 1999 *apud* JARDIM, 2000, p. 7).

Lastre e Albagli (1999, p. 290) coadunam com o mesmo pensamento quando afirmam que:

Entende-se por sociedade da informação e do conhecimento a configuração de um padrão sócio-técnico-econômico, hoje, emergente, em que as atividades humanas estão centralmente baseadas e organizadas em torno de atividades de geração, recuperação e uso de informações e conhecimentos (LASTRE; ALBAGLI, 1999, p. 290).

Na perspectiva de Takahashi (2000) também pode ser entendida como:

[...] um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades inevitavelmente serão, em alguma medida, afetadas pela infraestrutura de informações disponíveis (TAKAHASHI, 2000, p. 5).

Logo, a natureza funcional existente em cada tecnologia nos permite a condução a um grau de convergência bastante significativo capaz de mudar e influenciar de modo global a vida das pessoas, reconfigurando o modo de agir, se relacionar e existir dos indivíduos e, principalmente, os modelos comunicacionais vigentes.

Conforme afirma Azevedo (2011), vive-se um mundo onde o emprego das tecnologias inicia desde o nosso acordar, com o som do despertador, secador de cabelo, ao tomar um café e até mesmo em se locomover em um veículo, tornando tais tecnologias parte de nossas vidas, as quais passam informações, transmitem conhecimento e aprendizado, sejam eles comuns ou complexos.

Assim como Azevedo (2011) destaca, a informação é o bem mais precioso que existe nessa era, na qual a comunicação é o meio mais empregado entre as pessoas, máquinas e processos. Logo, nota-se que o mundo globalizado se caracterizou pelo grande emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação nos conceitos processuais, institucionais e sociais. Patel (2020) destaca esse tema afirmando que tal era informacional estabelece informações que ultrapassam fronteiras, no qual os fatores tempo e trabalho são otimizados e flexibilizados, inseridos diante do turbilhão de informações e interações de rede.

Não obstante, Patel (2020) discorre que a era digital torna o emprego das tecnologias viável e tangível, incentivando a inovação, investindo na inteligência artificial, empregando a internet das coisas e aperfeiçoando a computação em nuvem, trazendo assim experiências cada vez melhores, mais satisfatórias e eficientes ao consumidor.

Diante desse contexto, nota-se que dentre os diversos setores que foram impactados pela era digital e informacional, o setor educacional foi um dos ramos que mais teve a necessidade de adaptar-se rapidamente às novas demandas causadas pelas inovações tecnológicas estabelecidas na sociedade como um todo, tornando a virtualização uma das características do discente do século XXI. Conseqüentemente, ocorre uma pressão social sobre as instituições de ensino, pois os alunos almejam novas ideias, processos, abordagens, transferências, modernizações e atualizações dos sistemas educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

Caracterizada pelo grande e direto emprego das Tecnologias da Informação e Comunicações, a sociedade da informação e do conhecimento é um conjunto de povos e

culturas que se baseiam na inter-relação alinhada às ações das Tecnologias da Informação, do conhecimento e das áreas sociais onde serão empregados os aperfeiçoamentos.

Dessa forma, Santana (2020) ainda destaca que o termo “sociedade da informação” não significa apenas tramitar e caracterizar a informação através dos meios tecnológicos, mas sim em enfatizar a modalidade das tecnologias adentrarem e transformarem grandemente a sociedade, determinando padrões sociais, engessando comportamentos e interferindo em diversas áreas da sociedade em um âmbito mundial.

1.2 CARACTERÍSTICAS DA ERA DA INFORMAÇÃO

No mundo contemporâneo, com mais acesso à tecnologia, estamos sendo surpreendidos a cada dia com a evolução digital e seus impactos na vida em sociedade. Ao longo do tempo, a informação deixou de ser um processo local para se apresentar em âmbito global. Reconfigurou o tempo e o espaço, acelerando as práticas e encurtando as distâncias. Tornou possível um novo tipo de sociabilidade, na qual a presença física já não é necessária para que haja uma relação, sendo possível interagir com quem quiser, com uma quantidade diversa de pessoas e a qualquer hora por meio do espaço virtual.

O meio digital criou um modo não linear de acessar as informações e libertou o indivíduo da obrigatoriedade de acessá-las em uma única ordem. Esse modo não linear é responsável pela percepção que o homem está desenvolvendo diante das informações. A postura desenvolvida é a do conhecimento presumido, onde se sabe que há o conhecimento e a possibilidade de acessá-lo a qualquer momento. Assim, o mundo virtual possibilitou a convergência de conhecimentos e a portabilidade, o acesso. É um caminho sem volta, o da busca constante por atualizações e evolução das tecnologias que nos circundam, principalmente pelas novas gerações que se apresentam:

Tão profundamente revolucionária é esta nova civilização, que desafia todas as velhas pressuposições. Velhos modos de pensar, fórmulas antigas, dogmas antigos e antigas ideologias, por mais acalentadas e por mais úteis que tenham sido no passado, não mais se adaptam aos fatos (TOFFLER, 1980, p. 16).

É um espaço onde os agentes sociais constroem as próprias relações em um ambiente virtual, interagindo em tempo real, consolidando suas ansiedades informacionais e disponíveis em tempo integral. Para dimensionar o modelo de sociedade a qual estamos inseridos, onde as

relações são estabelecidas a partir de lugares não fixos e as informações são compartilhadas em tempo real, Castells (1999) argumenta que

Cada vez mais pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são. Enquanto isso, as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas (CASTELLS, 1999, p. 23).

Ou seja, a sociedade da informação requer uma nova leitura de mundo, não mais voltada para as informações padronizadas e organizadas de acordo com quem produz, mas de acordo com os diversos olhares interpretativos que ela alcança no decorrer do espaço social em que circula e principalmente de quem recebe. Percebe-se, portanto, que

Hoje não somos mais destinatários e consumidores passivos de informação, mas sim remetentes e produtores ativos. Não nos contentamos mais em consumir informações passivamente, mas sim queremos produzi-las e comunicá-las ativamente nós mesmos. Somos simultaneamente consumidores e produtores. Esse duplo papel aumenta enormemente a quantidade de informação (HAN, 2018, p. 36).

Essa sociedade está caracterizada pela aceleração da inovação científica e tecnológica, a rapidez na transmissão de informações em tempo real, informações não-lineares e uma drástica ruptura com os conceitos de tempo e espaço. Vivemos a coletividade em rede, um corpo social que remonta o armazenamento, processamento e distribuição da informação pelos diversos meios de telecomunicações, ou melhor:

A sociedade contemporânea é a sociedade da informação. [...]. Nas últimas décadas o mundo vem experimentando notáveis transformações em função da aceleração dos mecanismos de difusão das informações, proporcionada, especialmente, pelo desenvolvimento tecnológico das telecomunicações e da microeletrônica. A facilitação do acesso à informação pelos diversos meios de comunicação, como o rádio, a televisão, os telefones e os computadores- especialmente como advento das novas tecnologias como a internet, o satélite, a telefonia celular e a rede de fibra ótica mundial-, modificou- e vem modificando- substancialmente as relações sociais, econômicas e jurídicas, razão pela qual se pode dizer, que a sociedade contemporânea é da informação (PAESANI, 2007, p. 162).

A circulação de informações é rápida, dinâmica, instantânea e, graças a essa velocidade, as novidades são incessantes, tornando a instabilidade constante. Característica da sociedade em rede, os fluxos de trocas de informes não respeitam fronteiras: a informação torna-se tão ampla quanto os espaços de atuação do capitalismo. Neste sentido, a informação está

relacionada com o processo produtivo e a transmissão diferencia-se do que foi no passado porque se dá em rede, interconectados e energizados pela internet, flexíveis e adaptáveis, características essenciais de sobrevivência e prosperidade em ambientes fluidos.

O filósofo sul-coreano, Byung-Chul Han, caracteriza a constituição social atual como indivíduos singularizados, no que o autor denomina de enxame digital:

O homo digitalis (“homem digital”) é tudo, menos um “ninguém”. Ele preserva a sua identidade privada, mesmo quando ele se comporta como parte de um enxame. Ele se externa, de fato, de maneira anônima, mas via de regra ele tem um perfil e trabalha ininterruptamente em sua otimização. Em vez de ser “ninguém”, ele é um alguém penetrante, que se expõe e que compete por atenção (HAN, 2018, p. 28).

Ou seja, o homem digital se externa em busca de exposição e otimização, e competindo por atenção acaba por expor o privado, característica elementar da era da informação, da hiperaceleração digital. Essa exposição e hiperaceleração exacerbada peculiar do homem contemporâneo é reflexo das transformações que ocorreram no decorrer dos tempos e que foram sendo incorporadas no cotidiano dos cidadãos, conduzindo-os e orientando-os para a revolução social e cultural vivenciada no período atual e que conseqüentemente levou à reestruturação de ideias, comunicação e sobretudo à maneira como tratamos e lidamos com a informação.

1.2.1 Convergências digitais

Os excedentes de informações e o uso de dispositivos móveis são o ambiente ideal para o surgimento de cidadãos hiperconectados. O dicionário Collins (HIPERCONNECTIVITY, 2017, p. 124) define o seguinte significado para hiperconectividade: “O uso de múltiplos sistemas e dispositivos para permanecer constantemente conectado a redes sociais e fluxos de informações”. Dessa forma, os usuários hiperconectados com a web sentem urgência em fazer várias coisas ao mesmo tempo. E neste cenário de urgências característico do modo de vida contemporâneo podemos destacar que

Sempre mais exigências de resultados a curto prazo, fazer mais no menor tempo possível, agir sem demora: a corrida da competição faz priorizar o urgente à custa do importante, a ação imediata à custa da reflexão, o acessório à custa do essencial. Leva também a criar uma atmosfera de dramatização, de estresse permanente, assim como todo um conjunto de distúrbios psicossomáticos. Donde a ideia de que a hipermodernidade se distingue pela

ideologização e pela generalização do reino da urgência (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004, p. 77).

O sujeito pós-moderno imerso em uma impermanência constante e complexa, descentralizado dos modelos de conhecimentos fixos e únicos, expressa uma nova forma de pensamento sobre o conhecimento e a realidade. Apresenta uma conexão contínua de troca de informações, excesso de imagens, overdose de notícias e interações superficiais e, pressionado por respostas imediatas e a vontade de não perder nenhuma notícia, mantém-se sempre disponível, on-line, hiperconectado, vivendo constantemente a tão real insuficiência do tempo, atrelado à ideia de que 24 horas não são suficientes para o homem pós-moderno.

Destacamos, ainda, que o mundo da hiperconexão se faz presente cada vez mais nas relações, alterando o cotidiano de maneira substancial. Lipovetsky e Charles (2004), por meio dos questionamentos suscitados em seus escritos, nos alertam:

Essa era que estamos vivendo, então, seria a era do exagero, do excesso? Tudo é hiper? Hipercapitalismo, hiperindividualismo, hipertexto... o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa? (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004, p. 53).

Assim, o hiper é sinônimo de conexão contínua, uma condição a qual estamos imersos por meio de nossos dispositivos móveis de acesso à rede de internet que marca as relações do homem contemporâneo. E o ato de estar conectado já faz parte do cotidiano, é uma atividade constante e ininterrupta. Resulta da combinação de maior disponibilidade de expansão do que o moderno nos dispõe: internet banda larga, crescimento exponencial de dispositivos de computação móvel, acesso à internet sem fio de alta velocidade, uso de nuvem para acesso a dados e aplicativos, ou seja, inclui o domínio das mídias e dos meios de comunicação gerados pelo consumidor na vida cotidiana. Em sua dissertação, Reinaldo Cirilo (2019) destaca que

A hiperconectividade resulta de uma combinação da maior disponibilidade de expansão da *Internet* de banda larga, o crescimento exponencial de dispositivos de computação móveis e *wearable* e acesso à Internet sem fio de alta velocidade. Inclui o domínio das mídias sociais e dos meios de comunicação gerados pelo consumidor na sua vida cotidiana e, recentemente, pelo uso da nuvem para acesso a dados e aplicativos (CIRILO, 2019, p. 49).

O autor ainda frisa que

[...] a comunicação hiperconectada inclui não apenas o formato humano-humano (como indivíduos e como membros de grupos e usando uma vasta

gama de mídias digitais), mas também a comunicação pessoas-máquinas e máquinas-máquinas sem qualquer envolvimento humano direto (CIRILO, 2019).

A freneticidade com que as pessoas têm acesso às informações permite a interação com uma diversidade de tecnologias. Os computadores, que são máquinas de produção digital, os celulares, que desempenham inúmeras funções como envio de mensagens, acesso à internet, câmeras inteligentes, roteador *wi-fi*, rádio, mouse, controle remoto, tradutor, scanner, diversos serviços de informação, como agenda e outras funções, que o coloca em destaque nessa megafusão tecnológica. Acrescentamos, ainda, o atual formato da tv digital e a capacidade interativa entre usuários e produtores de conteúdo para ela, ou seja, se observarmos o nosso entorno percebemos que tudo converge. Ligamos o computador, conectamos à internet e encontramos vários aplicativos, que possibilitam enviar mensagens, ouvir músicas, através de rádios on-line, assistir vídeos, fazer compras, estudar a distância, entre tantas outras possibilidades que a mídia nos dispõe. É a convergência digital, a qual segundo Briggs e Burke (2004) se trata de um termo empregado para designar a integração de texto, números, imagens e sons à tecnologia digital desde a década de 1980.

Atualmente, podemos encontrar a convergência das mídias em distintos dispositivos construídos com base na tecnologia digital, porém é oportuno especificar que tecnologia não é sinônimo de mídia, ainda que ambas estejam ligadas e andem juntas. Para Moore e Kearsley (2010, p. 7) “[...] a tecnologia é que constitui o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em mídia. Existem quatro tipos: texto, imagens, sons e dispositivos”. A mídia é todo suporte de difusão de informação, são os meios como rádio, imprensa, publicações na internet etc., e a tecnologia é o recurso que a mídia usará, por exemplo, quando uma pessoa lê um jornal em formato *on-line* utilizando um computador que pode ser do mais antigo ao mais moderno ou em um celular das mais variadas marcas e modelos.

Para Pellanda (2008, p. 3), a “[...] convergência de mídias se dá quando em um mesmo ambiente estão presentes elementos da linguagem de duas ou mais mídias interligadas pelo conteúdo”. Portanto, convergência tecnológica e midiática é a integração entre as telecomunicações.

Com o intuito de melhor elucidar características tão singulares de convergência, Henry Jenkins (2009) apresenta uma reflexão técnica sobre o termo, ressaltando que

A circulação de conteúdos por meio de diferentes sistemas de mídia, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais – depende fortemente da participação ativa dos consumidores. Meu argumento aqui será contra a ideia de convergência que deve ser compreendida principalmente

como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. Em vez disso, a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos (JENKINS, 2009, p. 29-30).

E assim podemos notar, a partir da mídia mais pessoal e versátil, suas múltiplas funções e a ampla conectividade móvel que existe. Assim,

O que chamamos de telefone celular é um Dispositivo (um artefato, uma tecnologia de comunicação); Híbrido, já que congrega funções de telefone, computador, máquina fotográfica, câmera de vídeo, processador de texto, GPS, entre outras; Móvel, isto é, portátil e conectado em mobilidade funcionando por redes sem fio digitais, ou seja, de Conexão: e Multirredes, já que pode empregar diversas redes, como: Bluetooth e infravermelho, para conexões de curto alcance entre outros dispositivos: celular para as diversas possibilidades de troca de informações: Internet (Wi-fi ou Wi-Max) e redes de satélites para uso como dispositivo GPS (LEMOS, 2007, p. 25).

No ambiente digital, as linguagens se misturam, e é preciso definir um formato para receber estas novas características de conteúdo. Para Lévy (2003), em meio às transformações da tecnologia intelectual e dos dispositivos de comunicação surge um novo modelo de sociedade desterritorializada, que ele batizou de “comunicação todos-todos”. A característica principal desse tipo de comunicação é o suporte digital. Ele deve ser experimentado na Internet por meio dos chats, fóruns, sites de mídias sociais, entre outros. A diferenciação ocorre em relação à comunicação clássica de massa focada em “um-todos” e na recíproca “um-um”, em que havia uma nítida separação entre emissores e receptores passivos isolados uns dos outros e que não permitem uma visão global das relações e muito menos das trocas. O modelo de comunicação “todos-todos” é chamado assim porque “[...] no ciberespaço [...] cada um é potencialmente emissor e receptor num espaço qualitativamente diferenciado, não fixo, disposto pelos participantes, explorável” (LÉVY, 2003, p. 113).

Nessa dinâmica de pensar a vida cotidiana perpassada pela identidade móvel e pelo sistema de comunicação em rede ou pelo ciberespaço, nos encontramos imersos em um espaço conectado, ubíquo e nômade. Com todo esse movimento de conteúdos passando de lugar a lugar, sendo difundidos e metamorfoseados, talvez possamos entender melhor essa característica da cibercultura atentando para o conceito de convergência digital que

[...] define mudanças tecnológicas, industriais, culturais e sociais no modo como as mídias circulam em nossa cultura. Algumas das ideias comuns expressas por este termo incluem o fluxo de conteúdos através de várias plataformas de mídia, a cooperação entre as múltiplas indústrias midiáticas, a busca de novas estruturas de financiamento das mídias que recaiam sobre os

interstícios entre antigas e novas mídias, e o comportamento migratório da audiência, que vai quase a qualquer lugar em busca das experiências de entretenimento que deseja. Talvez, num conceito mais amplo, a convergência se refira a uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente. Convergência é entendida aqui como um processo contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia, não uma relação fixa (JENKINS, 2009, p. 377).

A convergência é, portanto, para Jenkins (2009) tanto as transformações tecnológicas e mercadológicas quanto culturais e sociais. Nela, com a revolução digital, as novas mídias tecnológicas não podem substituir de imediato as antigas. O que se assiste é a interação cada vez mais complexa entre as mídias de ponta e as mídias tradicionais. Portanto, não é exagerado afirmar que essa nova cultura da virtualidade real abre espaço para novos comportamentos, novos valores e novas visões de mundo, oportunizando maneiras diferentes de aquisição cultural. Ela também dá novos contornos às formas de ensinar e aprender, e aos processos de relacionamentos humanos.

2 A EDUCAÇÃO EM MEIO À COVID-19

A história da humanidade é marcada por situações diversas que buscam a (re)significação de espaços, tempos e relações interpessoais que perpassam o fazer histórico do homem diante das intempéries de cada época. Relações humanas permeadas por fatos e fatores que interferem direta ou indiretamente no modo como o homem se compreende no mundo em cada momento histórico. São diversos os tipos de temporalidade e os múltiplos sentidos do tempo que se entrecruzam na vida cotidiana e contribuem para esse ressignificar o fazer humano.

Protagonista da história e referenciado pela realidade, “é na vivência refletida que o ser humano dá conta das marcas do havido na totalidade de sua historicidade que, necessariamente, traz a dos outros e da vida, possibilitando a interpretação de si e do mundo histórico-cultural” (BICUDO, 2011, p. 88).

Nesta perspectiva, as relações de constituição do ser no mundo são engendradas pela capacidade de reorganização de cenários e contextos que os homens estabelecem entre si, no cotidiano e no estar com o outro que se desvela as mudanças sociais, políticas, ambientais, climáticas, de saúde e educacionais, dentre outras que determinam as formas e condições históricas das relações do homem com o mundo em determinada época.

Nessa concepção, o que nos move é a capacidade de entender cada momento que estamos inseridos, o que permeia nosso cotidiano, o que nos possibilita constituirmos como sujeitos a partir dos fatos vivenciados, principalmente quando esses fatos envolvem instituições que movem a vida em sociedade, como a saúde e a educação.

Dado o momento histórico que vivenciamos, isto é, a pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que acometeu o mundo em 2020 e 2021, nos orientou a encontrarmo-nos em distanciamento social para conter a contaminação em massa das pessoas. Devido ao isolamento social, vários setores foram afetados, inclusive o educacional.

A pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 se alastrou pelo mundo, nos anos de 2020 e 2021, forçando novas condições e novas maneiras de as pessoas estarem juntas. No Brasil, em março de 2020, as redes de ensino públicas e privadas suspenderam temporariamente como forma de conter a pandemia do novo coronavírus chamado de COVID-19, doença altamente contagiosa, para a qual, naquele período, não havia tratamento nem vacina e obrigou que o mundo adotasse medidas de distanciamento físico e social. Com o mundo em estado de alerta, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

preconizou aos líderes dos sistemas educacionais que desenvolvessem planos para a continuidade dos estudos por meio de modalidades alternativas, enquanto durasse o período de isolamento social, haja vista a necessidade de manter as atividades educacionais.

Neste sentido, e com o intuito de manter as atividades escolares durante o período de isolamento social, as redes de ensino públicas e particulares se debruçaram a viabilizar a continuidade do ensino por diferentes recursos tecnológicos (canais de televisão, salas virtuais, aplicativos, dispositivos móveis etc.). Surgiu neste contexto o ensino remoto, no qual professores tiveram de adaptar seus conteúdos para o formato on-line.

Atendendo a Portaria nº 343, do Ministério da Educação (MEC), que decretou a suspensão das aulas presenciais a partir do dia 17 de março de 2020 em todo território nacional, as instituições públicas e privadas de ensino da Educação Básica e Superior deveriam adaptar e adequar suas metodologias para ofertarem o ensino na modalidade não presencial, chamada de ensino remoto. O Conselho Nacional de Educação (CNE) também emitiu algumas orientações sobre a oferta de atividades não presenciais e, a partir de discussão com órgão como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), emitiu um Parecer que foi submetido à Consulta Pública recebendo inúmeras contribuições de todo país. Após a análise das contribuições e considerando a diversidade presente em nosso país, o CNE publicou o Parecer CP/CNE nº 05/2020 de 28/04/2020. Nesse parecer, o Conselho colocou-se favorável à oferta de atividades não presenciais para todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Entendeu-se que

Por atividade não presencial entende-se aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar a evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 6).

Levando em consideração o princípio da autonomia, o Parecer pautou que cabia a cada estado ou município as decisões finais sobre o ajuste do calendário escolar, adequando de forma excepcional até persistirem as restrições sanitárias que impedissem os alunos à efetiva presença no ambiente escolar. Todos os atos e ações relativas à educação têm como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que rege especificamente a educação e, como lei, em condições normais, tem caráter obrigatório. No entanto, o contexto vivenciado pela pandemia estabeleceu um estado de exceção, colocando questionamentos e

desafios aos dirigentes e sobre a própria legislação vigente. Os desdobramentos vivenciados na educação nunca antes visto exigiu dos entes federados instituir normas de caráter excepcional, prevendo deliberações práticas sobre o andamento do ano letivo. Nessa direção, em 01/04/2020 o Governo Federal lançou a Medida Provisória nº 934, que flexibilizou o calendário quanto ao número de dias letivos, prevendo que

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art.31 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Portanto, mesmo havendo a dispensa dos 200 dias letivos, ainda assim, deveria ser observada a carga horária de 800 horas havendo, portanto, a necessidade iminente de um planejamento específico que garantisse aos estudantes o direito à educação, corroborando com os princípios de cidadania, previstos na Constituição Federal. Nesse cenário incontestável, gestores, coordenadores e professores se posicionaram na intenção de adaptar conteúdos curriculares, visando dar continuidade a aulas mediadas por tecnologias digitais.

Tendo, pois, em consideração esse cenário,

[...] gestores, professores, pais e alunos, desenvolveram outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remotos, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil e das desconfianças de muitos, a internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

Assim, nestas circunstâncias, os professores, por necessidade, viram-se e se sentiram desafiados a fazerem o ensino acontecer, vivenciando diariamente o estranhamento com os novos modos de ensinar e aprender, ao mesmo tempo em que experienciaram as muitas possibilidades de repensar o exercício da própria docência, de como as Tecnologias Digitais (TD) reinventaram e extrapolaram completamente o modelo de ensinar, dando um novo vulto para a educação, autenticando a teoria de que se aprende em todos os lugares e com tudo que conosco habitam no mundo.

2.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMAZONENSE NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Localizado na região Norte, o estado do Amazonas é classificado como o maior estado do país em extensão territorial com uma área de 1.559.878 km², com um dos maiores e mais diversificados biomas do planeta, que contém uma rica biodiversidade de fauna e flora. A estimativa de sua densidade populacional é de 4.269.995 milhões de habitantes, sendo o segundo mais populoso da região, constituído por 62 municípios. Guajará é um dos municípios do estado que está localizado a sudoeste do Amazonas à margem esquerda do rio Juruá. Conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população estimada em 2021 era de 17.193 habitantes.

A realidade econômica do município baseia-se na agropecuária, com criação de bovinos, pesca artesanal e agricultura familiar. A maior instituição empregadora é o Serviço Público Municipal. Não dispõe de indústrias e o comércio local é pouco desenvolvido.

No campo educacional, o município dispõe apenas de redes públicas de ensino. A rede pública estadual atende o Ensino Fundamental II, urbano e rural, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) urbano e rural. Ficam sob a responsabilidade do município a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, urbano e rural.

O Estado do Amazonas foi um dos mais atingidos pela contaminação da Covid-19, ocasionando muitas mortes, medo e pânico na sua população. E não obstante, pelas redes sociais e no cotidiano da crise sanitária da Covid-19, vivenciamos e acompanhamos a condição de calamidade que se instalou no estado, refletindo também no município, pois espalhavam-se notícias diariamente de mortes de parentes, alunos, colegas, vítimas do vírus. Dessa maneira, registraram-se os dados vivenciados em um tempo tão difícil para todos.

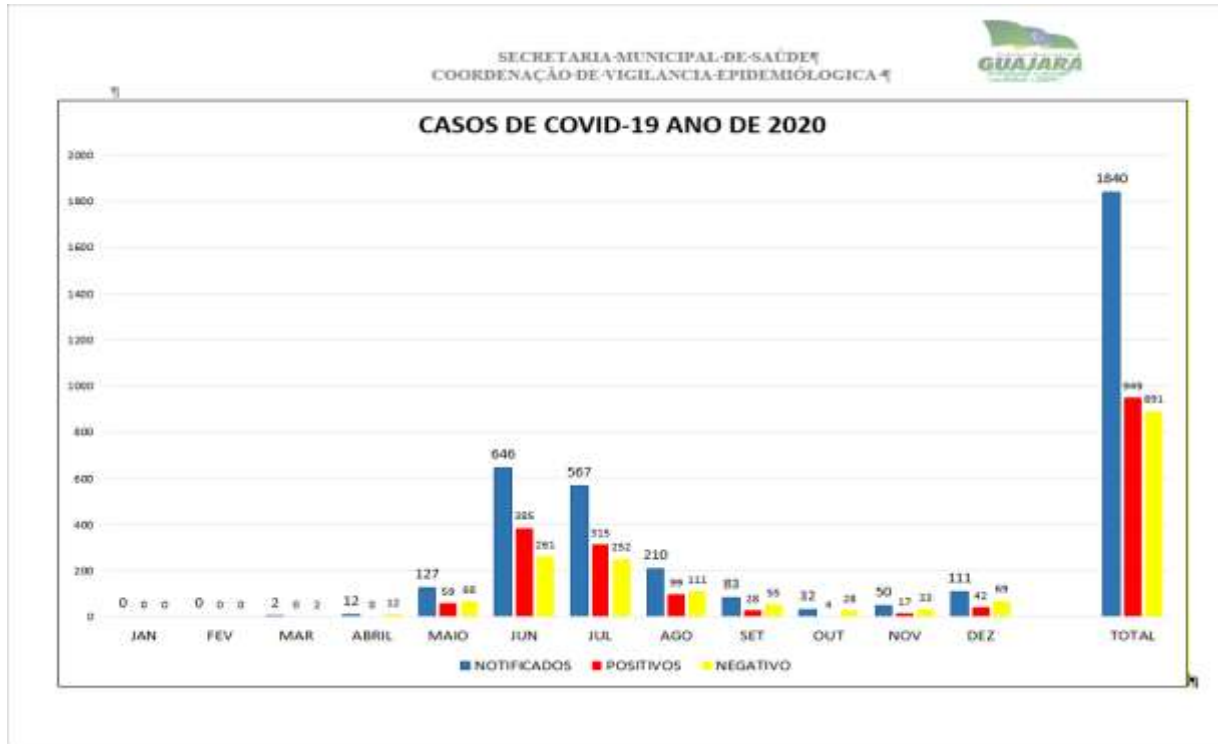
De acordo com os dados registrados e obtidos pela Fundação de Vigilância em Saúde (FVS), o estado computou até dezembro de 2022 um total de 14.418 óbitos e 624.885 casos de Covid-19 confirmados. A capital amazonense e o Sistema Público de Saúde entraram em colapso, as internações bateram recordes juntamente com os enterros, os cemitérios também colapsaram e precisaram ampliar o horário de funcionamento, alguns instalaram câmaras frigoríficas para conservar o corpo das vítimas que morreram nos horários em que os locais estivessem fechados. Falta de leitos de enfermaria, leitos de Unidades de Terapia Intensiva (UTI), profissionais de saúde esgotados pela sobrecarga de trabalho, unidades de saúde sem oxigênio, pacientes precisaram ser transferidos para outros estados. Então, o país se mobilizou para enviar cilindros de oxigênio através da Força Aérea Brasileira, a cidade estava em choque.

Nesse ínterim, a circulação de pessoas e todas as atividades foram proibidas de abrir por um período de dez dias, com exceção dos serviços essenciais para a manutenção da vida.

A situação emergencial atingiu de maneira significativa o município de Guajará, que seguiu todas as restrições determinadas pelos Decretos estaduais e municipais de enfrentamento da pandemia, porém, mais uma vez ficou evidente a importância, a grandiosidade e o reconhecimento do quanto somos dependentes de Cruzeiro do Sul - AC, pois apesar de Guajará disponibilizar de uma unidade hospitalar estadual não apresentou condições efetivas de atendimento aos pacientes graves acometidos pela Covid-19, tratando apenas casos de pacientes com sintomas leves. Os casos mais graves eram transferidos e tratados no Hospital do Juruá em Cruzeiro do Sul - AC, uma vez que o município amazonense não dispunha das condições necessárias emergenciais de enfrentamento da crise para o momento.

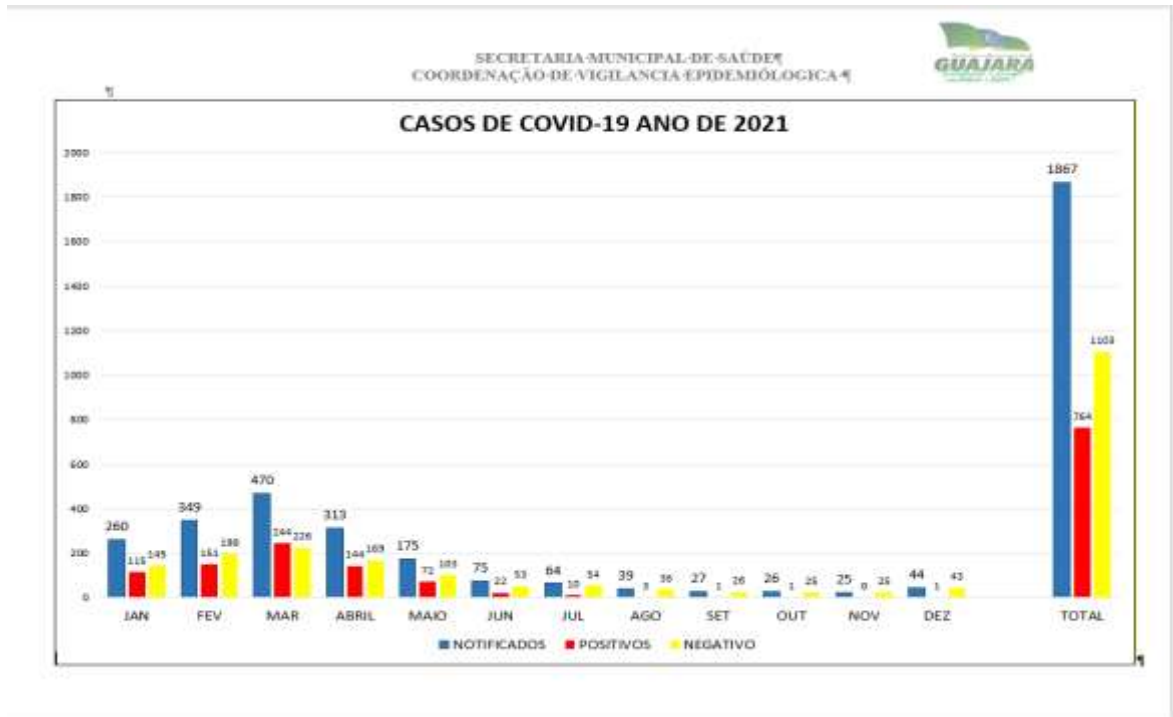
As internações por Covid-19 na unidade hospitalar do município nos anos de 2020 somaram 198, em 2021 foi de 342, no ano de 2022 foram 22, totalizando 562 internações por Covid-19 nos anos de 2020 a 2022. Os casos confirmados de Covid-19 totalizaram 2.321, conforme consta nos gráficos abaixo disponibilizados pela Coordenação de Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde.

Figura 1- Casos de Covid-19 no ano de 2020 em Guajará - AM



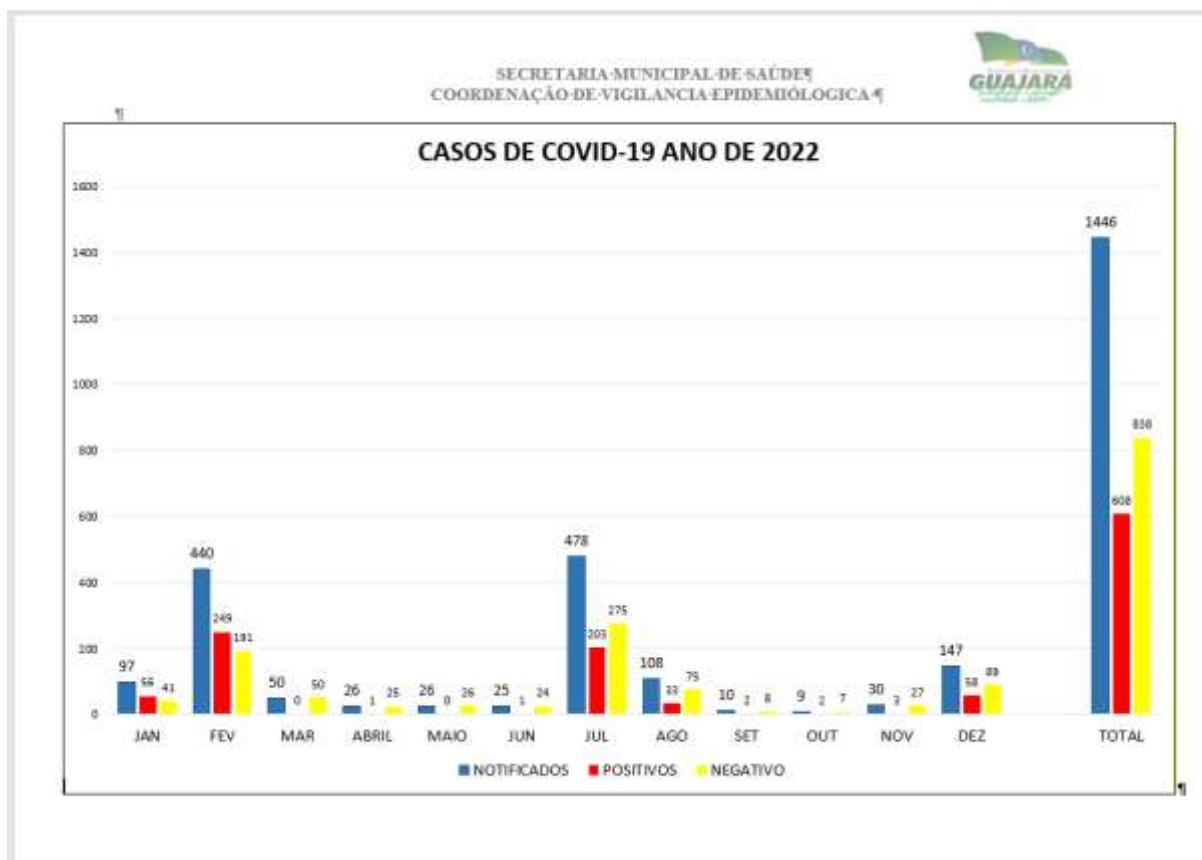
Fonte: Coordenação de Vigilância Epidemiológica: Secretaria Municipal de Saúde.

Figura 2 - Casos de Covid-19 no ano de 2021 em Guajará - AM



Fonte: Coordenação de Vigilância Epidemiológica: Secretaria Municipal de Saúde.

Figura 3 - Casos de Covid-19 no ano de 2022 em Guajará - AM



Fonte: Coordenação de Vigilância Epidemiológica: Secretaria Municipal de Saúde.

Frente aos desafios e no auge da crise de Saúde Pública vivenciada pelo estado, em março de 2020, o Governo do Estado do Amazonas deu início às publicações dos Decretos e Leis de enfrentamento relativos à Covid-19. Com as rotinas modificadas, diversas ações foram implementadas com fins ao cumprimento dos Decretos e controle da propagação da doença, sendo a principal estratégia o distanciamento social que pode ser entendido como:

[...] a diminuição de interação entre pessoas de uma comunidade para diminuir a velocidade de transmissão do vírus. É uma estratégia importante quando há indivíduos já infectados, mas ainda assintomáticos [...], que não se sabem portadores da doença e não estão em isolamento. Esta medida deve ser aplicada especialmente em locais onde existe transmissão comunitária, [...], quando a ligação entre os casos já não pode ser rastreada e o isolamento das pessoas expostas é insuficiente para frear a transmissão. [...] o distanciamento social pode ser ampliado (não se limita a grupos específicos) ou seletivo (apenas os grupos de maior risco ficam isolados – idoso, imunodeprimidos, pessoas com doenças crônicas descompensadas (UFRGS, 2020, on-line).

Como evidência, apresentamos a relação das medidas disponibilizadas pelo Poder Público estadual com as determinações para aspectos relacionados principalmente à educação. O Decreto nº 42.061, do dia 16/03/2022: dispõe sobre a decretação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Internacional de Enfrentamento e Combate ao Covid-19. A partir de então, no mês de março, segue uma série de provisões para enfrentamento da situação emergencial instalada no estado.

Decreto nº 42.063 de 17/03/2022: dispõe sobre medidas complementares temporárias, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus. Suspende, por 15 dias, eventos acima de 100 pessoas; aulas na rede pública em Manaus, nos municípios da Região Metropolitana, Parintins e Tabatinga; viagens intermunicipais de servidores.

Decreto nº 42.087, instituído em 19/03/2020: dispõe sobre a suspensão das aulas na rede pública estadual de ensino, em todos os municípios do Estado do Amazonas, bem como das atividades das academias de ginástica e similares, e do transporte fluvial de passageiros em embarcações, à exceção dos casos de emergência e urgência, na forma que especifica.

Decreto nº 42.145, em 31/03/2020: prorroga a suspensão de aulas na rede pública estadual de ensino até 30 de abril, estendendo-se também a recomendação às redes privadas de educação. O Decreto nº 42.193, de 15/04/2020: Declara estado de calamidade pública em todo Estado do Amazonas, decorrente de desastre natural classificado como grupo biológico/epidemias e tipo de doenças infecciosas virais (Covid-19).

Decreto nº 42.196 de 16/04/2020: institui o Programa “Merenda em Casa”, que autoriza a distribuição de alimentos perecíveis e não perecíveis, que compõem a Merenda Escolar, adquiridos com recursos federais ou estaduais, para alunos da Rede Estadual de Ensino, durante o período de suspensão das aulas e dá outras providências.

Resolução nº 039/2020 de 05/05/2020: estabelece e orienta procedimentos para a reorganização das atividades e dos calendários escolares do ano letivo de 2020, para todo Sistema de Estadual de Ensino, a saber, escolas públicas e privadas, em razão das medidas para enfrentamento ao novo coronavírus e dá outras providências.

Decreto 11 de maio de 2020 (sem número): declara luto oficial por três dias, no âmbito do Estado do Amazonas, pelo falecimento de mais de 1.000 (mil) vítimas amazonenses que lutaram pela vida contra o Covid-19.

Decreto nº 42.278 de 13/05/2020: institui que fica mantida a suspensão das aulas na rede pública estadual de ensino, nas unidades da Secretaria de Educação e Desporto, Centro de

Educação Tecnológica – Cetam, UEA e Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade FUNATI, recomendando o mesmo às instituições da rede privada de ensino, conforme o antecedente Decreto nº 42.145.

Decreto nº 42.330, de 28/05/2020: mantém a deliberação posterior, a suspensão das aulas na rede pública estadual de ensino, bem como no Cetam, na UEA e na FUNATI. Recomendando às instituições da rede privada de ensino que prorroguem a suspensão de suas atividades.

Nesse contexto, provocado pela catástrofe da pandemia, a comunidade educacional composta por discentes, pesquisadores e gestores, se unem em busca de meios e estratégias didáticas para a continuação das atividades escolares. Foi preciso que os professores adaptassem suas práticas pedagógicas, mas, para isso, é importante buscar novos métodos de ensino que permitam manter as orientações da OMS sobre o isolamento social. “Uma das soluções mais debatidas nesse contexto é a utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC)”. (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020, p. 40). É assim que o uso das TDICs chega inevitavelmente ao centro do debate, diante dessa nova realidade imposta pela Covid-19.

Com o ano letivo de 2020 comprometido, a adoção das TDICs tornou-se imperativa em diversos setores e esferas do cotidiano, principalmente na educação a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nessas circunstâncias, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto, atendendo às recomendações de providência quanto à operacionalização do ano letivo de 2020, de acordo com a Resolução nº 30/2020- CEE/AM institui o Regime Especial de “Aulas Não Presenciais” para os estudantes da rede pública estadual de ensino, conforme Portaria nº 311/2020- GS/SEDUC.

A Execução do Regime de “Aulas Não Presenciais” será ofertado no âmbito da rede estadual pública de ensino do Amazonas, nos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, considerando os objetos de conhecimento dispostos nas Propostas Curriculares Vigentes.

Para isso, adotam-se as seguintes medidas:

- a) Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) – proposição de atividades impressa, quando possível, e/ou digitais, utilização dos portais e *sites* educacionais gratuitos, que contribuam com as aprendizagens relacionadas ao currículo escolar, com foco no desenvolvimento da alfabetização, da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos. Tais propostas vão desde atividades impressas, contação de histórias realizadas por um leitor (no caso de alunos em processo de alfabetização), sugestão de atividades psicopedagógicas (para estudantes com

deficiência) até o acesso a conteúdos digitais e programas televisivos específicos para cada faixa etária que contribuam para a aprendizagem.

- b) Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio – disponibilização de conteúdos educacionais, por intermédio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, em parceria com a TV Encontro das Águas, bem como indicação de filmes, vídeos, documentários, sites, leituras, pesquisas, produção textual, de acordo com os objetos de conhecimentos previstos.

O ERE foi utilizado para minimizar o distanciamento social, no qual o professor e o aluno se encontravam. Contudo, de maneira virtual. As aulas remotas aconteciam dentro das horas de aula dos alunos na escola, ou seja, obedecendo ao horário e o calendário da escola. Assim, as aulas se desenvolviam de forma síncrona em que o discente e o professor estão presentes virtualmente e assíncronas, onde os alunos realizam uma tarefa já pré-estabelecida pelo professor. Nas palavras de Moreira e Schlemmer (2020) durante o ensino remoto

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículos, metodologias e práticas pedagógicas) é transportado para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Assim, o Amazonas deu início ao regime especial de “aulas não presenciais”, sendo o primeiro estado brasileiro a promover o ERE através do seu Centro de Mídias, implantando o programa “Aula em Casa”. A proposta do programa consistia em aulas ao vivo e gravadas através da televisão, *Youtube* ou aplicativo de celulares para todo o território amazonense. Os professores complementavam os conteúdos ministrados pelo “Aula em Casa” da forma que julgassem necessário, através de grupos em redes sociais como o *WhatsApp*, *Google Meet* e aplicativos, vídeos próprios ou mídias digitais.

Destaca-se que, após a exibição das aulas, no dia seguinte, havia a reexibição do conjunto de aulas do dia anterior, bem como as orientações para que o estudante realizasse as atividades sugeridas pelos professores dos componentes curriculares. Além disso, as aulas eram disponibilizadas na Plataforma “Saber Mais”, no endereço eletrônico:

<https://sabermais.seduc.am.gov.br> e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Secretaria de Educação, no endereço eletrônico: <https://avaseduc.am.gov.br>, conforme consta nos quadros abaixo:

Figura 4 - Programação por ano/série Ensino Fundamental e Médio transmitido pela TV



8

Quadro 1: Programação por ano/série

Canais de TV	Matutino 8h às 11h	Vespertino 13h às 16h20	Noturno 18h às 21h20
Canal 2.2	6º ano Avançar Fase 3 EJA 2º Seg. (1ª Fase)	8º ano Avançar Fase 4 EJA 2º Seg. (2ª Fase)	1ª série EM EJA Médio (1ª Fase)
Canal 2.3	7º ano EJA 2º Seg. (1ª Fase)	9º ano EJA 2º Seg. (2ª Fase)	2ª série EM EJA Médio (1ª Fase)
Canal 2.4	1ª série EM EJA Médio (1ª Fase)	2ª série EM EJA Médio (1ª Fase)	3ª série EM EJA Médio (2ª Fase)

Fonte: SEDUC/AM, 2020.

Fonte: SEDUC/AM, 2023

Figura 5 - Endereços eletrônicos para acesso as aulas

Quadro 2: Endereços eletrônicos para acesso às aulas

Site SEDUC/AM	Disponível em: < http://www.educacao.am.gov.br/ >
Plataforma Saber Mais	Disponível em: < https://sabermais.seduc.am.gov.br/ >
Ambiente Virtual de Aprendizagem	Disponível em: < https://avaseduc.am.gov.br/app/login >

Fonte: SEDUC/AM, 2020.

Fonte: SEDUC/AM, 2023

O Estado destacou-se como pioneiro em disponibilizar o ERE, entretanto desconsiderou questões socioeconômicas e geográficas que afetam a população, como a conexão de sinal de internet para alunos e professores. O sistema desconsiderou a necessidade dos estudantes e educadores do acesso às aulas de qualidade disponibilizadas pelo estado, por esses não terem acesso às ferramentas necessárias para a efetivação do que era orientado na proposta curricular e disponibilizado pelo Centro de Mídias, como acesso a computadores, tablets, sinal de internet, celulares e espaço para estudo, tanto para maioria dos alunos da zona urbana quanto da zona rural. O estado disponibilizou aulas teóricas por várias mídias, como já mencionado anteriormente, mas não foi eficaz em sua totalidade, pois a pandemia expôs a fragilidade da extensão do ensino da escola para casa, tanto devido ao não acompanhamento familiar quanto pela ausência de recursos e meios de acesso à informação. O programa “Aula em Casa” não atendeu a necessidade das escolas e dos alunos de forma satisfatória, pois a maioria não dispõe de acesso à internet, ou quando sim de forma precária, e apenas algumas famílias, com melhores condições financeiras, dispunham desses serviços

A realidade local das aulas aconteceu de maneira peculiar, pois não era possível acompanhar o nível tecnológico disponibilizado pelo estado através do centro de mídias. Os alunos não tinham acesso à internet e quando disponibilizavam era de baixa qualidade, o que dificultava o acompanhamento das aulas diárias. A falta de aparelhos celulares era uma realidade diária, onde várias famílias dispunham de um único aparelho celular para mais de três membros participarem das aulas e enviarem as atividades nos dias em que dispunham de conexão à internet.

Os professores, conhecedores da situação, adaptaram as atividades e as aulas de acordo com a realidade e necessidade de cada turma. Faziam uso do celular para formação de grupos de turmas para envio de atividades em PDF, orientações e roteiros de estudos, indicação de filmes, devolutiva das atividades encaminhadas, assim como a indicação de videoaula, e atividades em *SlideShare* enviados em forma de PDF. A comunicação e as informações diárias eram todas pelos grupos de *WhatsApp*. Cada grupo seguiu seu horário de aula, criando uma rotina de contato diária com os docentes e os discentes que, por muitas vezes, ultrapassou seu horário de trabalho. Diante disso, pode-se considerar que dos recursos tecnológicos mais utilizados com intencionalidade pedagógica pelos professores e que conseguiram alcançar o maior quantitativo de estudantes foi o *WhatsApp*.

Foram muitas as dificuldades vivenciadas, entre elas: ansiedade e sobrecarga estressante de trabalho experienciadas pelos professores, pânico e dificuldade em concentração, situações emocionais vivenciadas também pelos discentes e seus familiares. Assim, reforça-se o viés da

falta de acesso de muitos envolvidos no processo educacional a um ensino democrático, tendo em vista que

O ensino remoto tende a reforçar a desigualdade do acesso e qualidade da educação brasileira, o que evidencia a necessidade urgente de planejamento, formulação de políticas públicas e práticas de gestão de enfrentamento a situações adversas que auxiliem as escolas a se adaptar a modelos de ensino não convencionais (TUMBO, 2021, p. 143).

Somado a essas dificuldades de acesso, acrescenta-se o despreparo dos pais para lidar com o acompanhamento da educação escolar dos filhos, pois muitos pais em Guajará - AM não têm um grau escolar compatível com a série em que os filhos estão: geralmente, o nível de escolaridade dos pais é inferior ao que o filho cursava, o que dificultou o acompanhamento dos conteúdos que eram disponibilizados pelos professores pelos diversos meios de acesso às aulas.

Unido aos fatores de dificuldade já mencionados, acrescenta-se o fato de o Estado não oferecer uma formação continuada para o uso e acesso das tecnologias, como afirmado pelos professores participantes da pesquisa ao serem questionados sobre o processo de formação. Logo, nota-se que os professores foram inseridos no ERE sem preparo algum, em virtude da situação emergencial e mesmo durante o processo de ocorrência da pandemia não houve formação para o uso das TDICs. Isso levou os professores a procurarem aprender das mais diferentes maneiras, seja através de vídeo aula no YouTube, seja através de um amigo ou alguém próximo, mantendo-se até hoje no uso básico das ferramentas.

As dificuldades em questão levaram o governo do Amazonas, junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), a emitir a Resolução 285, de 23 de dezembro de 2020, determinando a progressão automática de todos os alunos matriculados na rede estadual, independente da situação socioeconômica.

Art.2º- Considerar aprovados os estudantes matriculados na Rede Estadual em todas as etapas e modalidades de ensino, que participaram, integralmente ou parcialmente, das atividades acadêmicas programadas e reestruturadas, por motivo de força maior, para o ano de 2020 e que possuam registros de frequência e de avaliações junto ao Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) (AMAZONAS, 2020, p. 1).

A aprovação automática aconteceu também no ano de 2021, a partir da portaria GS nº 1551, de 23 de dezembro de 2021, em que a SEDUC/AM, determinou que, se no decorrer do ano letivo o aluno entregou ao menos uma atividade e compareceu ao menos um dia de aula, a progressão para a série seguinte seria automática. Assim especificando:

Art. 2º- Considerar aprovados os estudantes na Rede Estadual em todas as etapas e modalidades de ensino, além dos estudantes regularmente matriculados no Programa de Correção de Fluxo-Projeto Avançar, no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica[...], que participaram, integralmente ou parcialmente, das atividades pedagógicas programadas e reestruturadas, por motivo de força maior, para o ano de 2021, e que possuem registros de frequência e de avaliações junto ao sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) (AMAZONAS, 2021, p. 1).

Inferese a partir disso, que os desafios pedagógicos têm sido muitos, porém essenciais para que possamos repensar e fortalecer o diálogo democrático frente à complexidade de promover uma educação de qualidade em um contexto de intensa desigualdade social dentro do próprio Estado. Assim, o ensino remoto no Amazonas, como alternativa para a continuidade da educação, foi uma medida de grande importância, no entanto, com perspectivas de debates e reflexões sobre a crise histórica no campo educacional que escancarou ainda mais no período da pandemia, evidenciando um ensino excludente, arbitrário e desconsiderando o atual contexto socioeconômico dos envolvidos.

2.2 A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ - AM

Os impactos ocasionados por conta da pandemia da Covid-19 foram evidenciados em vários setores do nosso país, tanto na economia quanto na educação. Na educação, foram adotadas medidas de intervenção pedagógica, entre essas o uso da tecnologia como meio para a continuidade do ensino durante esse período.

O estado de calamidade pública, nunca visto até então, não poderia servir como pretexto para ferir princípios do artigo 205 da Constituição Federal (CF) que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, visando o pleno desenvolvimento dos cidadãos. E ainda levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem da educação, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em seu artigo 32, parágrafo 4º, explicita que a Educação Básica é ofertada na modalidade presencial, contudo situações emergenciais podem demandar novos olhares e atitudes sobre os processos educacionais, de modo a garantir que o ensino a distância possa ser usado em situações emergenciais, e o direito à educação a todos os estudantes seja mantido. Assim, a educação nacional fez uso das aulas

remotas como única alternativa do processo de ensino-aprendizagem, garantindo a continuidade das atividades escolares.

Durante a pandemia da covid-19, professores de todo Brasil experimentaram a proposta de ensino remoto como medida emergencial para atender a necessidade do momento. O ensino não presencial é descrito por Valente (2014) *apud* Moreira e Schelmmmer (2020) como:

[...] o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotos idênticos as práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (VALENTE, 2014 *apud* MOREIRA; SCHELMMER, 2020, p. 9).

Portanto, entrou em cena o ERE, solicitando professores e alunos a se apropriarem de ferramentas digitais para seguir com as atividades escolares. E, neste sentido, tornou-se necessária a existência de algum ambiente *on-line* que centralizasse o processo de construção do conhecimento que o momento exigia. Para os docentes, acostumados às aulas presenciais, de um momento para outro novos ambientes se fizeram presentes no dia a dia da prática de ensino e o ponto de partida desse trabalho remoto passou a ser as diferentes formas de fazer o ensino acontecer no espaço da sala de aula virtual do *Google Meet*, *Google Classroom*, grupos de *WhatsApp*, plataformas digitais, entre outros, cujas aulas se caracterizaram conforme ocorriam nas presenciais no sentido de organização das turmas, organização dos períodos, e execução de atividades propostas, onde professores e alunos estavam *on-line* ao mesmo tempo.

Cada uma dessas ferramentas mencionadas foi apresentada como essencial na construção do ensino e da aprendizagem. O *classroom* é a sala de aula virtual, onde os professores postavam as aulas, os materiais e dialogavam com os alunos. Este ambiente de aprendizagem foi um dos principais canais de comunicação nos momentos assíncronos entre o professor e o aluno, e nele concentrava-se, basicamente, todos os outros recursos, como *Google* apresentação, para a criação de slides apresentados durante as aulas e o acesso ao *Google meet*. O *meet*, por sua vez, também foi um dos recursos principais para as aulas síncronas, uma vez que permitia estar com os alunos em tempo real. O aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de ensino se configurou como uma das mais representativas, pois boa parte dos alunos dispunham de condições de uso. Um fator que diferencia o aplicativo *WhatsApp* dos demais é que ele pode ser acessado com uma conexão de baixa qualidade de dados, o que faz toda diferença em relação ao acesso às demais plataformas.

O aplicativo passou a ser utilizado para formação de grupos das turmas com o objetivo de trocas de mensagens entre alunos e professores como forma de favorecer a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, permitindo a aproximação virtual entre alunos e professores, mantendo o vínculo afetivo escolar. A troca instantânea de mensagens permitiu a comunicação síncrona entre docentes e discentes. A comunicação era diária, ficando o professor conectado e disponível para fornecer explicações e responder dúvidas dos alunos e monitorar a devolutiva das atividades que também eram enviadas nos grupos das turmas para os estudantes realizarem.

Ainda em relação às vantagens deste aplicativo, no processo de ensino e aprendizagem, Moran (2015) destaca que o *WhatsApp* apresenta como aspectos positivos a utilização de uma linguagem mais familiar, maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos. Características essas importantes no desenvolvimento de aulas remotas mais significativas, dinâmicas e interativas. Possibilita ainda o envio de *emotion* e desenhos durante conversas, por exemplo, proporcionando uma interação virtual mais lúdica e agradável nas aulas remotas.

Autores como Moreira e Trindade (2017, p. 57) destacam a importância do uso deste aplicativo no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, pois “[...] cria uma atmosfera de cooperação, solidariedade e aproximação para resolver problemas e enfrentar desafios”, logo professores e alunos podem protagonizar o conhecimento. Corroborando com a concepção de Moreira e Trindade, onde professores e alunos puderam, a partir do uso do aplicativo *WhatsApp*, vivenciarem novas experiências de aprendizagem coletivamente, Moran (2015, p. 39) destaca que “[...] o ensinar e aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os mundos físico e digital”. Logo, o *WhatsApp* no processo de ensino remoto foi uma ferramenta representativa, que fortaleceu os vínculos pedagógicos entre professor e aluno em um momento tão difícil.

Inferimos que, durante o período de isolamento social em que se configurou as aulas remotas, abriram-se as fronteiras para o enfrentamento do trabalho com as tecnologias digitais e novas formas de ensinar e aprender foram construídas. Fomos desafiados a pensar a escola fora do espaço que sempre foi lugar de estabelecer vínculos principais de mediação do conhecimento. Hodiernamente, a sala de aula já não se delimita como único espaço para desempenhar a função docente. O tempo de pensar sobre outras formas de se fazer a aula está além e redimensionado para outros espaços de formação, pois o que conhecíamos por sala de aula se alterou, obrigando-nos a repensar em novos modelos de fazer escola.

2.3 LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O período vigente tem como uma das características principais o acesso à informação e a interação social a distância. O acesso ao conhecimento, tanto pela interação entre as pessoas quanto pela consulta às publicações em sites de informações *on-line*, transformou e ampliou a possibilidade de acesso social das pessoas, independente do poder aquisitivo. Essas mudanças nos responsabilizam a questionamentos sobre as práticas implementadas nas escolas para a manutenção de um ensino em consonância com a sociedade.

A educação é um dos caminhos para refletir sobre as TDICs como ferramenta capaz de promover mudanças e ressignificar a prática docente, dependendo do uso que se faça dela. Contudo, quando trazemos a discussão para o centro do universo da educação que é a escola, compreendemos que esta ainda não se apropriou plenamente das inovações. Seja qual for o motivo dessa morosidade escolar em inteirar-se sobre as TDICs, um aspecto é inegável: o de entendermos que o momento é de profundas transformações tecnológicas e afetam diretamente as formas de letramento.

Antes de adentrar as discussões sobre letramento digital, faz-se necessário salientar a origem e o conceito de letramento. Para Soares (2002), a palavra letramento vem da língua inglesa “*literacy*” que significa “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2002, p. 47). Logo, letramento é, portanto, uma prática social, e o letrado é aquele que faz uso de suas habilidades de leitura e escrita conforme sua necessidade nos diferentes contextos. Por isso, o processo de letramento vem se remodelando a cada dia com a emergência da cibercultura¹. E os diferentes recursos disponibilizados pelas novas tecnologias têm não só viabilizado, mas principalmente proporcionado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo. Essa forma de construção do conhecimento é uma exigência da sociedade de informação atual, proporcionada pelas TDICs que estão oportunizando mudanças no que diz respeito a formas de aprender e acessar o conhecimento. Nessa concepção, letramento não é mais uma tecnologia que nos permite apreender habilidades que possibilitem ler e escrever. No contexto do ciberespaço², aparece um novo conceito de letramento que ocorre nos espaços virtuais: o letramento digital.

¹ Cibercultura especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

² O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicações, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona). Não chega a ser uma

O letramento digital envolve as habilidades do sujeito de lidar com textos digitais que normalmente fazem parte de uma rede hipertextual e exploram diversas linguagens, ou seja, são multimodais³. Essa rede hipertextual é composta por um conjunto de textos não lineares, que oferecem links, gráficos, vídeos, animações, sons (COSCARELLI, 2016, p. 554).

Muito tem se discutido sobre “Letramento Digital”, e a real definição do termo que surgiu da necessidade de se discutir sobre as TDICs e seus impactos no universo educacional. Compreendemos que o letramento digital não se restringe a navegar na internet, mas está atrelado a práticas de escrita e leitura possibilitadas pelo uso de recursos tecnológicos, e como aplicá-las no cotidiano. Esse conceito se amplia e vai muito além disso. Diante dessa perspectiva, apresentamos a visão de alguns autores sobre o termo:

O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar atividades de leitura e escrita que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino em vários aspectos no que diz respeito: Velocidade do próprio ato de aprender, gerenciar e compartilhar informações e Ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons, por onde chegam as informações, a serem processada na mente do aprendiz (XAVIER, 2015, p. 4).

Para Kleiman (1995), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Ou seja, o conceito fundamenta essa perspectiva do conjunto de habilidades que viabilizem o uso da linguagem para comunicação em meios digitais. Soares (1998) declara que é “[...] o estado ou condição de quem se apropria da linguagem, sendo capaz de participar de práticas sociais em que ela é envolvida”. A autora defende que diversas tecnologias da escrita possibilitam a criação de diferentes letramentos. Assim,

Propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso das tecnologias, suas práticas de leitura e de escrita: diferentes

novidade absoluta, uma vez que o telefone já nos habituou a uma comunicação interativa. Com o correio (ou a escrita em geral), chegamos a ter uma tradição bastante antiga de comunicação recíproca, assíncrona e a distância. Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quanto se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários (LÉVY, 2010, p. 51).

³ A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leituras e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 14).

espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p. 156).

Na interpretação desse conceito, infere-se que “[...] o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para afiná-lo e torná-lo mais claro e preciso” (SOARES, 2002, p. 146), uma vez que estamos vivendo a emergência de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, proporcionadas pelas tecnologias de comunicação. Um momento significativo “[...] para identificar se as práticas de leitura e escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel” (SOARES, 2002, p. 146).

Essa pluralização da palavra letramento se deve ao reconhecimento dos diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função tanto dos contextos de interação com a palavra escrita quanto em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo, não só a palavra escrita, mas também as diferentes formas de comunicação visual, auditiva e espacial. Ferraz e Cunha (2018) esclarecem que:

A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramento, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento. Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de articular os estudos de letramentos como contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade e a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar, a fim de construir propostas de ensino e de aprendizagem que contemplem a linguagem interativa, transgressiva, híbrida, colaborativa, fronteiriça, mestiça, e que não discriminem o uso desta ou daquela tecnologia, mas que as tornem todas como recursos para produção de sentidos, baseada em práticas híbridas, fronteiriças e no novo *ethos* que elas implicam (FERRAZ; CUNHA, 2018, p. 464).

Não vamos nos aprofundar no uso plural da palavra letramentos, pois o que queremos é destacar que essas diferentes tecnologias de escrita remetem a diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias em suas inúmeras práticas de leitura e escrita, a ênfase é no sentido de que diversos espaços de leitura e escrita e múltiplos meios de produção, reprodução e difusão de escrita resultam em diferentes letramentos. Portanto, pensar a educação sob essa perspectiva nos leva a considerar a noção de multiletramentos em suas concepções mais frequentes, isto é, o trabalho com vários canais de comunicação e mídias, o que leva o acesso e o trabalho com as múltiplas linguagens.

Contudo, a escola ainda não se apropriou plenamente dessas inovações, seja no uso das tecnologias, seja no conhecimento desse novo leitor multiletrado. Assim, caso a escola insista na possibilidade de resistir ou ignorar-lhes pode correr o risco de perder o compasso da história e das inúmeras oportunidades que, se utilizadas corretamente, as TDICs podem oferecer. Segundo Longo (2014), “[...] a revolução não acontece quando a sociedade adota novas ferramentas, e sim quando adota novos comportamentos inspirados por elas” (LONGO, 2014, p. 69).

Isto posto, inferimos que o termo letramento está associado a novas demandas exigidas do professor neste novo tempo, entre elas a formação do sujeito para além do ato de ler e escrever, mas principalmente a formação integral do cidadão. Logo, destacamos o papel imprescindível do professor, no sentido de estar atento para o processo de formação permanente, pois a partir da inserção tecnológica nas salas de aulas a profissão do professor passa a não ser mais a do possuidor de informações, aquela figura profissional central da aprendizagem, mas o de mediador dos diferentes meios e recursos disponibilizados para contribuir com a aprendizagem do aluno.

Isto sinaliza para a necessidade de a escola projetar os processos formativos com a TDICs, considerando de modos mais realistas as habilidades disponíveis nos mais diferentes modos de acesso ao conhecimento. Mota (2014) aponta a necessidade de mudanças no ensino e na aprendizagem. Para ele,

A aprendizagem voltada a um cenário futuro de inovação como centro demonstra um profundo processo social, no qual habilidades interpessoais contam como nunca. Nesse cenário, o professor também se modifica profundamente. Além de manter as tarefas originais de instrução (transmissão do conhecimento), a elas se somam orquestrar e estimular as potencialidades dos educandos neste universo digital de forma associada com as habilidades interpessoais e outras (MOTA, 2014, p. 127).

Levando em consideração as habilidades interpessoais dos alunos e os desafios que enfrentarão ao longo desse processo de vida escolar, é preciso prepará-los para que essas potencialidades sejam exploradas, para além de atividades como leitura e escrita, mas principalmente complementado essas, com a capacidades de resolverem problemas, consciência crítica, comunicação interpessoal, colaboração, trabalho em equipe, ou seja, a formação do cidadão para a ética e o exercício da função social que lhes pertence. Tendo em mente que “[...] a escola precisa trabalhar para contribuir na formação de cidadãos críticos e atuantes, que sejam capazes, criativos e saibam utilizar a tecnologia no seu cotidiano, preparando o alunado para saberem buscar a informação de que necessitam” (GREGIO, 2005,

p.71). O objetivo da educação contemporânea é a busca por desenvolver a criticidade, para que o aluno seja capaz de recriar informações, argumentá-la e transformá-la. É a possibilidade da construção do conhecimento em novos padrões, associando e complementando os elementos de formação e inovação do tradicional com o novo.

Nesta nova postura pedagógica profissional exigida pelas transformações sociais, os espaços escolares necessitam, mais do que nunca, estarem inseridos no contexto da cultura digital pois o letramento digital vai além de questões técnicas como manusear uma ferramenta tecnológica, é preciso a capacidade crítica das informações acessadas. Visto que há a crença de que por que os jovens lidam com as tecnologias digitais, conduz-se ao equívoco de imaginar que a escola não precise preparar os alunos para operar com o meio digital. Faz-se necessário a adequação, conforme os objetivos de aprendizagem direcionados ao aprendiz, pois

Formar para as tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 1999, p. 128).

Deste modo, é necessário que o ensino das tecnologias seja ofertado na formação de professores, tendo em vista que qualquer necessidade de algo novo no contexto escolar recai sobre a figura do professor, e a esse profissional fica a incumbência do novo gerador de resultados. No letramento digital deste é necessário preparo, tanto no uso das ferramentas tecnológicas quanto no uso correto e na análise crítica das informações. Além disso, existe a adequação da prática pedagógica do professor, a qual inclui as tecnologias, mas para que isso aconteça, o professor precisa estar preparado, precisa de formação que lhe possibilite o letramento digital em sala de aula, partindo de um trabalho conjunto com todos os envolvidos. Nesse trabalho conjunto de a escola buscar acompanhar o processo de evolução que acontece globalmente

[...] o papel que o professor pode e deve desempenhar no contexto escolar é de fundamental importância, caso queira desenvolver eficazmente o seu trabalho estimulando novas posturas, atitudes e procedimentos como a apropriação e utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem, rompendo com práticas estabelecidas e enraizadas com o tempo (GREGIO, 2005, p. 69).

Logo, pontuamos a importância da formação docente quando Nóvoa (1992) destaca que “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção

de seus saberes” (NÓVOA, 1992, p. 15), contribuindo, assim, com as mudanças necessárias no cenário educacional.

A formação traz contribuições para todos os envolvidos e ainda colabora com a transformação da prática, pois “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 16). Daí a importância de a escola, enquanto espaço de construção e reconstrução do saber, não se limitar à mera transmissão de conteúdos disciplinares, para que assim não se distancie da realidade sociocultural, pois as mudanças vivenciadas na época atual são influentes na formação, alterando os significados e construindo novas relações entre formando e formador.

Lecionar nos dias de hoje precisa ser repensado, de maneira que haja um nivelamento entre a abordagem do professor e aquilo que se deseja alcançar no desenvolvimento educacional dos alunos. Para tal, a formação continuada do professor é imprescindível tendo em vista que

A profissão docente está em processo de mudança, sofrendo profundas alterações e transformações bastante diversificadas. Alterações que podem ser de ordem pedagógica, de comportamento, sociais, econômicas dentre outras. Esse novo cenário obriga professores a enxergar a própria profissão de maneira diferente (GREGIO, 2005, p. 63).

É urgente a compreensão na necessidade da adoção de um modelo pedagógico voltado para uma educação emancipatória que ultrapasse os limites de um período arcaico que não atende às expectativas do momento atual. Deste modo, o professor precisa estar em constante formação que o qualifique para a inserção de uma nova prática com domínio do uso das TDICs, ajustando-as aos diferentes contextos educacionais, percebendo a tecnologia enquanto instrumento para a edificação dos saberes, explorando as diversas possibilidades que esta proporciona no campo pedagógico.

Diante do cenário apresentado, é notória a pressão por mudanças na educação. Os profissionais têm a consciência que o ensinar e aprender na atualidade precisa estar conectado de forma mais próxima com as TDICs. Imersos no mundo real da escola, entendem a responsabilidade social e problematizam o que acontece no ensino e na cultura digital, porém as discussões precisam estar em consenso com as urgências do Estado. Assim, quando se fala em formação de professores há de se ter em mente as necessidades originadas de quem vive a realidade de fato. Essa realidade prática profissional docente precisa ser tomada como ponto de partida e de chegada, tendo em vista os problemas cotidianos do trabalho docente e as reais necessidades dos professores.

Sob essa perspectiva, cabe o desenvolvimento de formações voltadas para os interesses e a realidade docente onde a abordagem disciplinar deixe espaço para a articulação com as novas tecnologias e os novos saberes. Pesquisas desenvolvidas por Gatti e Barreto (2009) demonstram as principais queixas dos professores sobre a formação continuada:

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldades em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;
- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegure ao professor direito a formação continuada (GATTI, BARRETO, 2009, p. 121).

Logo, isso traz grandes revelações por meio de fatores como: desvalorização dos saberes e da experiência, ausência de projetos formativos comunitários e principalmente falta de vínculo com as reais demandas da escola e a falta de cumprimento da legislação relativa à formação continuada. Ainda assim, percebemos as fragilidades da formação docente quando nos deparamos com os inúmeros discursos sobre a importância do professor enquanto protagonista e agente transformador do processo, mas ao mesmo tempo é desvalorizado quando não tem validada suas experiências profissionais.

Isto posto, são muitas as contrariedades somadas para que a escola esteja em “descompasso” com a realidade proposta nesse tempo de mudanças na apropriação do conhecimento, assim como no aprofundamento e avanço nas formações de seus profissionais. Esses obstáculos estão fortemente ligados ao direcionamento de políticas públicas suficientes para o enfrentamento dos problemas que dificultam as inovações no contexto escolar. Problemas estes historicamente enraizados e que ainda apresentam fragilidades em políticas públicas satisfatórias, entre eles: a falta de infraestrutura física adequada, descaso na formação de professores, desvalorização salarial e negligência dos governantes diante das responsabilidades com a educação pública.

Por fim, pactuamos com as diversas leituras expostas sobre a importâncias das TDICs no espaço escolar como essencial ao trabalho docente, embora não seja suficiente para romper

com problemas estruturais que permeiam o espaço público dos currículos escolares, da formação docente, da valorização profissional e principalmente das tecnologias das relações sociais, porque não basta ser um mero consumidor das tecnologias, mas principalmente desenvolver consciência das relações estabelecidas com as mesmas para a construção da cidadania.

2.4 DESCENTRALIZAÇÃO DA ESCOLA NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO

É forçoso reconhecer que não é possível compreender as questões educacionais de nosso tempo sem nos referirmos à própria dinâmica do mundo na atualidade. A educação já não cabe no formato escolar do século passado e a escola que temos precisa estar atenta às transformações deste novo século, entendendo que o aluno do século XXI está inserido no momento ao qual pertence.

A educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico onde cada vez mais se produz informações *on-line* socialmente partilhadas. É cada vez maior o número de pessoas cujo trabalho é informar, cada vez mais pessoas dependem da informação nas redes, uma realidade em constante transformação, que, ao mesmo tempo em que afeta a realidade e reorienta as relações entre os cidadãos, expondo não só as relações de consumo e de acesso a bens de serviço, atinge o cenário educacional, a escola, os professores e o seu trabalho.

Com a evolução tecnológica abrem-se novos horizontes para a educação e para a adaptação do ensino, oportunizando novos métodos de aprendizagem para os jovens, porque:

O processo de educação inclui de forma direta o desenvolvimento, a evolução e aspectos culturais de qualquer humanidade, e requer que os professores entendam a concepção de homem, de sociedade e de mundo que reveste sua prática de vida e que se transporta para sua prática pedagógica. A formação dos alunos no século atual exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência da educação e as possíveis decorrências das inovações técnicas e tecnológicas, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas. (BEHRENS; CARPIM, 2013, p. 109).

Sem dúvida, vivemos em uma realidade em que o ensino antes impregnado pelas relações face a face, pela figura central do professor e pela sua condição privilegiada de dono do saber assume outros conteúdos e contornos. Isso porque a imagem do professor transmissor

de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do saber, começa a entrar em crise em um mundo conectado. Isto posto, entendemos que

A cultura dos sujeitos da juventude é heterogênea nos discursos e nas vivências com diferentes saberes. São linguagens e comportamentos que se alteram nas relações entre os diferentes indivíduos que transitam pelo espaço escolar. Essas culturas juvenis oportunizam aos pedagogos e pesquisadores da educação questionar as relações entre os jovens e as mídias e quais suas relações com o espaço escolar (LIBÂNEO, 2006, p. 28).

Assim, não faz sentido que a função social da escola esteja atrelada à formação voltada para o professor como fonte de saber e para as noções de certo e errado, na perspectiva do aluno comum, padrão, do “aqui são todos iguais”. A heterogeneidade do espaço escolar deve oportunizar a presença do coletivo em nossas construções, pressupondo um conjunto de visões, favorecendo o conflito de opiniões capaz de causar a desacomodação, ação de fundamental importância para o processo de aprendizagem. Portanto, é necessário entender que

Novos espaços de leitura e escrita, novos ambientes antes nem imaginados surgem e muitas vezes se impõem como uma necessidade inquestionável. Ao mesmo tempo em que o sentimento é de se estar perdido diante desses novos espaços, entende-se a web como um local de referências, onde é possível também “se encontrar”, pois configura-se como espaço de aprendizagem, de diversão, de pesquisa (MATEUS; BRITO, 2011, p. 4).

Ou seja, a comunidade jovem está atenta, integrada e entrosada cada vez mais em recursos midiáticos. São sujeitos heterogêneos que acompanham e participam das constantes transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, são estes os protagonistas do espaço escolar contemporâneo. Neste sentido, a escola enquanto espaço de vivências pode ser compreendida como uma “[...] oportunidade de compreender o mundo, a realidade e transformá-la” (LIBÂNEO, 2006, p. 37). A escola assim vista é partícipe do processo de transformação e construção da realidade, devendo estar aberta a incorporação de novos fazeres, hábitos, comportamentos, percepções e demandas sociais.

Estas alterações nas estruturas e na lógica da apropriação dos conhecimentos caracterizam-se como desafios para a educação, exigindo dos sujeitos um comportamento intelectual e social mais integrado e permanente, entendendo que

[...] o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo às formas de vida em sociedade que a escola não pode ficar à margem dessa mudança. Não se trata simplesmente da implantação de novos projetos, trata-se de entender que são criadas novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas

maneiras de ter acesso ao conhecimento e de produzi-lo (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 93).

Nessa perspectiva é interessante uma reflexão sobre as novas formas de ensinar e aprender, observando a indagação de

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação do conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas, sim, de acompanhar consciente e deliberadamente a mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professores e de alunos (LÉVY, 1999, p. 172).

Portanto, diante de uma realidade modificada ontologicamente, agora não só de natureza física e presencial, política, econômica, mas também virtual, o que está em pauta não é o fato de usar ou não as novas tecnologias, mas na compreensão de suas possibilidades, pois segundo as palavras de Nóvoa “[...] a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal (NÓVOA, 1996, p. 17).

Afinal, a educação no contexto da pandemia trouxe à tona uma ótica diferenciada, uma nova configuração dos modos de conceber o ensino a partir de diferentes formatos, demonstrando que muitas são as formas de acesso ao conhecimento, perpassando desde a pluralidade de espaços, tempos e linguagens, até o desvelamento do fato de que não se pode atribuir à escola a quase que exclusividade tarefa de ensinar. Isso porque a escola é um espaço de cruzamento de saberes e linguagens, um espaço relevante para a reinvenção, para a pluralização do conhecimento, da ciência e da tecnologia, enfim, das diferentes linguagens de se conceber o ensinar e aprender.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção objetiva apresentar a abordagem metodológica adotada neste estudo, que compreende os seguintes aspectos: a caracterização da pesquisa, a abordagem inicial, os instrumentos para coleta de dados, campo da pesquisa, participantes da pesquisa e a análise de conteúdo que contribui para desvendar os dados empíricos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa fundamenta-se no viés qualitativo, pois tem como motivação buscar resposta para o novo ambiente educacional irrompido com a pandemia da covid-19 sob a perspectiva da inserção das TDICs, bem como a possibilidade de desenvolver uma postura pedagógica voltada para as transformações da cultura digital. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é descritiva-exploratória, com procedimentos de estudo de campo, com aplicação da entrevista semiestruturada, que foi aplicada junto a professores do ensino médio que atuam na rede estadual de Guajará - AM.

A abordagem qualitativa é saliente neste trabalho, por não se restringir somente à ação, “[...], mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2016, p. 20).

A abordagem qualitativa tem bastante destaque na área de educação porque possibilita ao pesquisador um contato direto com a situação a ser estudada, através de visitas ao local de estudo a fim de que possa compreender as ações que sofrem influência do contexto no qual estão inseridos o público-alvo. Segundo Triviños (2001, p. 83), “[...] a abordagem qualitativa tem como finalidade obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participam do estudo”, tendo em vista que se baseia na observação direta do comportamento ou em dados narrativos dos participantes.

Neste sentido, Richardson

[...] complementa que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 2008, p. 91).

Partimos das narrativas dos professores, buscando entender como se deu o processo de ensino no período que compreende a crise sanitária provocada pelo coronavírus em que os docentes trabalharam em um sistema denominado de Ensino Remoto Emergencial, e em que sentido essas narrativas contribuem para um novo fazer pedagógico.

O estudo de cunho exploratório-descritivo dos objetivos é saliente, uma vez que busca conhecer as experiências dos professores de Ensino Médio sobre o Ensino Remoto ministrado por eles. Gil (2018) esclarece que a pesquisa descritiva objetiva descrever características de um grupo. Como o próprio nome diz, a pesquisa descritiva narra uma realidade imparcialmente, ou seja, “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno. [...] levantar as opiniões atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2018, p. 26). Portanto, buscando delinear concepções relacionadas ao tema em pauta, além de elucidar um problema, utilizou-se a pesquisa exploratória, pois, “[...] esse tipo de pesquisa tem como objetivo identificar melhor um fato ou fenômeno” (GIL, 2018, p. 42).

Como procedimento, adotamos um estudo de campo. Esses procedimentos são importantes, pois, para narrar os fatos, fomos a campo colher informações e registrar os acontecimentos, levando em conta que a pesquisa de campo “[...] é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos ou relação entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 75).

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada permite ao observador ir mais além, sentir-se livre para formular novos questionamentos para tornar as respostas mais completas. Bardin (2016, p. 93) coloca a entrevista como “[...] um material rico e complexo”. E fazendo referência às entrevistas semiestruturadas, diz que o entrevistador precisa registrar integralmente as respostas, sejam estas advindas de um discurso verbal e até mesmo o “silêncio” e a hesitação do entrevistado.

3.2 ABORDAGEM INICIAL

Uma vez definido o local para a pesquisa, iniciou-se a aproximação com a unidade escolar, o que ocorreu na última semana do mês de novembro de 2022. Houve o primeiro contato com a direção e com a equipe pedagógica. Esses primeiros contatos foram bem aceitos

pela escola, colocando-se à disposição para que se realizasse o estudo exploratório. Nesta ocasião, informamos sobre a pesquisa, as contribuições que esta poderia trazer para a prática diária dos professores. Em seguida ao contato inicial, o gestor juntamente com a equipe pedagógica intermediou a aproximação com a equipe docente, onde foram feitas as apresentações iniciais sobre a pesquisa, os objetivos e a importância das contribuições que esta pode trazer para a prática pedagógica docente.

Na oportunidade, foram informadas as datas das visitas para a efetivação da pesquisa junto aos professores participantes que aconteceria no mês de dezembro de 2022 com uma certa brevidade, pois a unidade escolar estava em conclusão do ano letivo, o que demanda uma quantidade de atribuições para os professores. Assim, as visitas aconteceram durante as semanas iniciais do mês de dezembro, exclusivamente no Horário de Trabalho Pedagógico dos professores conhecido na escola como (HTP). O HTP corresponde ao dia estabelecido na escola em que os professores não estão em sala ministrando aulas. O encontro de HTP acontece por área de conhecimento para realizarem atividades pedagógicas tais como: planejamento de aulas, discussão, análise e proposição de soluções que visem atender às necessidades educacionais coletivas e demais situações que permeiam o ambiente pedagógico da sala de aula. Este tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais, que devem participar a fim de atender aos objetivos propostos do trabalho coletivo da instituição.

Posterior ao encontro inicial de organização de datas, houve o encontro para a coleta dos dados, onde me identifiquei como mestranda do curso de pós-graduação PPHL - Ufac, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi assinado pelos professores que concordaram em contribuir com a pesquisa. Em seguida, foram informados sobre os instrumentos de coleta de dados e demais informações necessárias para a efetivação da pesquisa. Daí em diante as visitas aconteceram diariamente por um período de três semanas.

3.2.1 Campo da pesquisa

Corresponde ao campo de pesquisa a Escola Estadual Professor José Elno Ferreira de Souza, localizada na avenida Edson Herculano, zona urbana do município de Guajará - AM, fundada em 30 de novembro de 2009, sob o Decreto de Criação nº 29.417. A escola atua nos níveis de Ensino Fundamental – Anos Finais e Médio – Regular. Seu público de 1.090 alunos está assim distribuído nos três turnos de atendimento: matutino – ensino fundamental anos

finais (6º ao 9ºano), 415 alunos; turno vespertino – ensino médio regular (1ª a 3ª série), 12 turmas de 439 alunos; turno noturno – 08 turmas de ensino médio regular com 236 alunos.

Figura 6 - Escola Estadual Professor José Elno



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

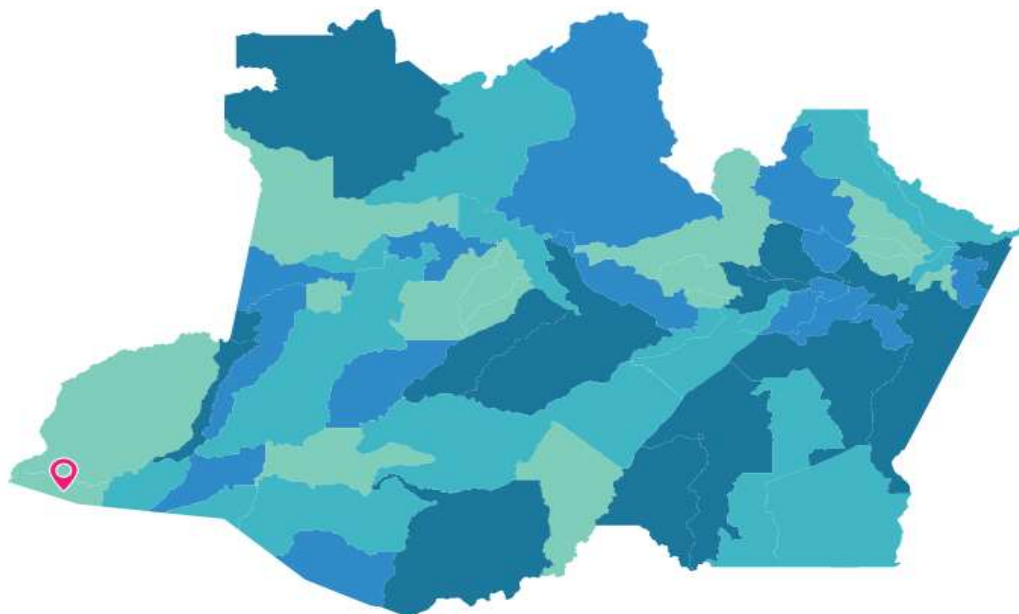
A instituição dispõe de 38 dependências físicas distribuídas em: salas de aulas, banheiros, secretaria, biblioteca, sala dos professores, direção, sala de recursos multifuncional, laboratório de informática e de ciências, refeitório, cozinha, depósito, corredores, pátio e quadra de esportes. O quadro de professores é composto de 27 professores graduados e 21 especialistas, além de 26 funcionários distribuídos entre administrativos e serviços gerais.

Para descrevermos o contexto em que foi realizado o estudo, apresentamos as características locais para uma compreensão mais ampla do lugar onde está inserido o *lôcus* da pesquisa. A cidade de Guajará - AM, local onde a escola está situada, é um município brasileiro do interior do estado do Amazonas, localizado na mesorregião a sudoeste do estado do Amazonas, localizado na microrregião do Juruá.

O nome Guajará é de origem Tupi, e designa uma árvore da família das sapotáceas, chega a medir 40 metros de altura, possui folhas coriáceas, flores amarelo-esverdeadas e seus frutos são comestíveis. A área territorial é de 7.583.534 km², localizado a margem esquerda do Rio Juruá. A população, segundo estimativas do censo de 2021 do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), é de 17.193 habitantes.

Podemos localizar o município conforme o mapa abaixo:

Figura 7 - Mapa do estado do Amazonas com localização do município de Guajará



Fonte: IBGE, 2020. Acessível através do link: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil>

O município foi criado por força do Decreto de Lei nº 1.831. O primeiro prefeito foi eleito em 1988, assim como os nove vereadores. É o 42º em área territorial comparado aos 62 municípios do estado.

No ranking estadual do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o município ocupa a posição 42 de 62, com IDH 0,532, considerado baixo. O cálculo do índice é composto por dados a partir da expectativa de vida ao nascer, educação, e Produto Interno Bruto per capita (PIB) em Paridade do Poder de Compras e varia de 0 até 1.

Figura 8 - Município de Guajará



Fonte: <https://www.google.com.br+maps+imagem+da+cidade+de+guajara>

O aspecto socioeconômico é baseado na agricultura de subsistência, pesca artesanal e agropecuária com ênfase na criação de bovinos. O Serviço Público Municipal é a maior fonte empregadora. O comércio local é pouco desenvolvido e as oportunidades de trabalho e renda estão voltadas para a cidade de Cruzeiro do Sul - AC.

Dados do IBGE apresentam aspectos de renda a partir do salário médio mensal que até 2020 era de 1,4 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 4,0%. Em comparação com outros municípios do estado, ocupava as posições 55 de 62. Logo, grande parte da população é de baixa renda e sobrevive de serviços informais como: pequenos comércios, domésticas, feirantes, pedreiros, pescadores, dentre outros, que não geram uma renda fixa, e são atendidas por programas sociais do Governo Federal.

Em relação ao meio ambiente e domicílios, apresenta 7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 80,7% de domicílios urbanos em vias públicas com

arborização e 31,2% de domicílio urbano em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Considerando os domicílios com rendimentos mensais de até um salário-mínimo, 52,9% da população está nesse nível econômico, o que faz com que o município alcance a posição 20 de 62 no estado e posição 820 de 5.570 nas cidades do Brasil de acordo com os dados do (IBGE, 2021).

A realidade educacional do município merece atenção, considerando a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2021, que é de 4,4 para os anos iniciais e 3,7 para os anos finais. O ensino médio apresenta uma regressão nos últimos anos de: 3, 2 em 2017, 2,7 em 2019 e em 2021 a nota alcançada não aparece.

Muitos são os questionamentos acerca dos resultados das avaliações externas (IDEB), porém, alguns desses fatores são evidenciados a partir dos dados socioeconômicos do município, pois sabemos que a relação existente entre as condições econômicas da população e os níveis educacionais dos diferentes segmentos sociais têm grande relevância no rendimento dos alunos, pois é indissociável as experiências vivenciadas fora da escola com a vida escolar dos alunos.

Caracterizado o lugar onde está inserido o *locus* da pesquisa, apresentar-se-á o perfil dos participantes: faixa etária, formação e tempo de serviço na docência.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para embasamento da pesquisa de campo e nos encaminhamentos de nossa trajetória investigativa, definimos por aplicar a entrevista semiestruturada (Apêndice A) como subsídio nesse percurso.

Entendemos que as informações armazenadas com a utilização de entrevista de maneira documentada nos proporcionam uma facilitação para posterior análises desse documento. Afirma Bardin (1977) que “[...] o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (BARDIN, 1977, p. 45).

A entrevista semiestruturada possibilita aos participantes o uso da linguagem própria e a emissão de opinião, ir além, sentir-se livre para formular novos questionamentos para tornar as respostas mais completas. Bardin (2016, p. 23) coloca a entrevista como “[...] um material

rico e complexo”. Assim, o sentido enriquecedor da entrevista está no fato de oferecer espaço para a justificativa, possibilitando a completude de respostas.

Assim, o pressuposto básico para a realização da entrevista como instrumento de pesquisa, foi o entendimento de que “a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra” (SZYMANSKI, 2004, p. 12). Diante disso, pode-se entender que a entrevista é uma técnica adequada para fazer a coleta de dados subjetivos na pesquisa qualitativa, pois ela é uma interação entre pesquisador e pessoa entrevistada a partir do rigor metodológico para responder ao problema da investigação.

Baseado na relevância e nas possibilidades dessa técnica, a entrevista foi elaborada com o intuito de analisar as práticas pedagógicas dos professores em relação ao uso das TDICs no contexto do Ensino Remoto Emergencial em decorrência da pandemia causada pela Covid-19.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa é uma ferramenta que auxilia e alarga a visão que se tem do horizonte do conhecimento, e deve andar junta com o ensino. Veiga (2010) menciona que “[...] os professores não são objetos de pesquisa, mas sujeitos que detém conhecimentos sobre seu processo de ensino como espaço de produção, o que permite compreender de outra maneira as relações entre ensino e pesquisa”. Essa relação entre ensino e pesquisa são dimensões do processo didático articulados entre si e entre o processo de formação docente na perspectiva de construção do conhecimento.

É através da pesquisa que, enquanto docentes, constatamos os resultados e intervimos, pois, de acordo com Freire (2005, p. 29), “[...] intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. A partir dessa reflexão, estabelecemos um trabalho que instigasse um diálogo apurado para um pensamento mais crítico sobre o uso das tecnologias segundo a perspectiva do ensino no contexto da pandemia. Para uma melhor averiguação sobre os participantes do estudo, aplicou-se a entrevista semiestruturada (Apêndice A).

A delimitação dos participantes, a localização da escola e a etapa de ensino se deu por motivos de interesse da pesquisadora em desenvolver uma pesquisa próxima à sua realidade e ao seu contexto profissional. Além de ser pertinente com os objetivos da investigação, tendo

em vista o acúmulo de conhecimentos na carreira docente em relação ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Portanto, considerando que a indagação inicial desta investigação é analisar as estratégias metodológicas que os professores do ensino médio da escola José Elnó desenvolveram sobre o processo de ensino no contexto da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, tornou-se pertinente, no desenho da pesquisa, recorrer a professores do ensino médio (1^a a 3^a série) da rede pública de ensino. Os participantes desta pesquisa foram escolhidos por determinados critérios, onde, “[...] os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 160-161). Assim, o primeiro critério foi considerar apenas professores(as) do 1^o, 2^o e 3^o ano do Ensino Médio da rede pública de ensino que atuaram no ensino remoto no contexto da pandemia nos anos de 2020 e 2021 na escola selecionada, que fizeram uso das TDICs. Como o estado do Amazonas foi um dos pioneiros na oferta do ensino remoto, presumia-se que os professores pudessem ser bons informantes e compartilhassem o maior número de informações possível sobre suas experiências frente ao uso das TDICs no ERE. Outro critério considerado na definição da comunidade pesquisada se deve ao fato de ser uma escola da realidade local da pesquisadora, o que possibilitou uma maior aceitação pelos profissionais que atuam na escola, um maior conhecimento da rotina local e maior facilidade de acesso para desenvolver a coleta de dados. Foram excluídos da pesquisa professores (as) que atuam há menos de quatro anos na instituição pesquisada e professores que trabalham em regime temporário.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elegemos uma amostra composta por 09 professores dos períodos vespertino e noturno, sendo 3 da primeira série, 03 da segunda série e 03 da terceira série. Todos trabalham no Ensino Médio.

O grupo é formado por ambos os sexos, dos quais 4 são do gênero feminino (45%) e 5 são do gênero masculino (55%). Os participantes desta investigação são professores atuantes na educação básica com atuação no ensino médio, graduados em licenciatura, efetivos do quadro magistério, com 10 anos ou mais de atuação na educação, pertencentes à faixa etária entre 29 e 50 anos, o que baliza a maturidade pedagógica levando a crer que os participantes estão inseridos em uma sociedade que lhes exige constante posicionamento diante do conhecimento e da própria prática, buscando encontrar meios para acompanhar as inovações tecnológicas que se fazem presentes na sociedade e principalmente na escola, com os jovens, os nativos digitais.

A faixa etária dos participantes descritas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Participantes segundo a faixa etária

Faixa etária (anos)	Quantidade /Participantes	%
20 a 30 anos	01 participante	10%
31 a 40	07 participantes	80%
41 a 50	0 participantes	0%
Acima de 50	01 participantes	10%
TOTAL	09 participantes	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

De acordo com o quadro, a heterogeneidade da faixa etária oportuniza uma maior capacidade de reflexão, a troca de conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobretudo de uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão da escola atrelado aos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educativa, naturalmente trazem uma trajetória de experiências.

Na sequência, apresentamos a formação dos professores que fazem parte desta pesquisa.

Quadro 2 - Formação inicial

Participante	Formação inicial	Tipos de instituição	Tempo de formação
P1	Língua Portuguesa	Pública Federal	10 a 20 anos
P2	Língua Inglesa	Pública Federal	10 a 20 anos
P3	História	Privada	10 a 20 anos
p4	Química	Pública Estadual	10 a 20 anos
P5	Química	Privada	10 a 20 anos
P6	Educação Física	Pública Federal	10 a 20 ano
P7	Matemática	Pública Federal	10 a 20 anos
P8	Língua Portuguesa	Pública Federal	15 a 25 anos

P9	Língua Portuguesa	Pública Federal	15 a 25 anos
----	-------------------	-----------------	--------------

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Todos os participantes têm formação superior, e a maioria em instituições públicas, 05 em instituições públicas federais, 01 professor formado em instituição pública do Estado do Amazonas e os demais em instituições privadas. No que tange ao tempo de formação situado entre 10 e 20 anos ou mais de 20 anos, isso implica dizer que os cursos desse período possivelmente não tratavam das competências digitais fundamentais para o exercício da profissão docente no século XXI.

Conforme orienta a 5ª Competência Geral da Base Nacional Curricular (BNCC), documento aprovado em 2017, criado para orientar os currículos escolares, das redes públicas e privadas, a competência digital é uma realidade presente nas escolas e precisa ser desenvolvida por alunos e principalmente por professores. O documento traz uma reforma nas diretrizes curriculares para a Educação Básica e está estruturado em aprendizagens essenciais, habilidades e competências, diferente de todos os documentos anteriores. A BNCC é o primeiro documento que tem uma marca de mediação das tecnologias digitais e dentre as 10 competências gerais nas quais esse documento está estruturado, uma delas faz referência a construção da Cultura Digital, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que habilitam o estudante a desenvolver a cultura digital. Assim, entende-se que os professores precisam compreender e utilizar as tecnologias digitais como parte integrante do desenvolvimento e da formação docente, tendo em vista que essa formação requer uma significação com aquilo que será desenvolvido na prática.

Progredindo com o desenho profissional dos participantes, exhibe-se o tempo de serviço:

Quadro 3 - Tempo de serviço na docência

Quantidade / participantes	Tempo de serviço	%
01 participante	05 a 10 anos	10%
07 participantes	de 10 a 21 anos	80%
01 participante	de 21 a 30 anos	10%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Considerando a faixa etária, o tempo de serviço e as perceptíveis fases na carreira, Huberman (1992, p. 38-46), situou os professores do ensino básico da seguinte maneira: “[...]”

a entrada na carreira, a fase da estabilização, a fase da diversificação, o pôr-se em questão, a serenidade e o distanciamento efetivo, o conservantismo e lamentações e o desinvestimento”. Pode-se perceber pelo tempo de serviço apresentado que os sujeitos desta pesquisa se encontram em sua maioria no meio da carreira, o que corresponde, segundo o autor, em fase do pôr-se em questão, um período que para o autor, se situa, globalmente, entre 35 e 50 anos, ou entre 15 e 25 anos de ensino correspondentes.

O saber constituído no exercício da atividade e da profissão docente é importante, pois confere uma configuração própria, favorável ao processo de reflexão e construção de sua prática. São saberes oriundos da história de vida, do convívio escolar, da prática pedagógica diária, das relações entre professores, entre estes e os alunos, entre os professores e seus próprios saberes. São saberes da ação de seres que compartilham relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo, dando uma dimensão da complexidade e da incompletude do saber e do ser professor. Tardif (2007, p. 48-49) explica que estes saberes “[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.” Portanto, o professor frente a este saber é produtor e ao mesmo tempo sujeito.

Com a posse dos dados coletados, imergimos no processo de organização do material reunido para, então, analisá-lo na perspectiva da Análise de Conteúdo amparado em Bardin e Franco.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A preparação dos dados se apresenta de maneira imprescindível no conjunto do processo das etapas de uma pesquisa, pois assegura a qualidade das análises e interpretações. Neste sentido, adotamos a Análise de Conteúdo por constituir uma perspectiva teórico-metodológica de pesquisa. A Análise de Conteúdo é

[...] usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 13).

A Análise de Conteúdo permite uma definição mais profunda por meio da interpretação das mensagens e da significação contida nos textos. Partindo do que propõe Bardin, ao afirmar que a Análise de Conteúdo se caracteriza como:

[...] o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Ou seja, a Análise de Conteúdo, enquanto método, faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Nessa perspectiva “[...] às condições de produção/recepção associam-se a “variáveis psicológicas do indivíduo, emissor, variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 48). Assim, os elementos subjetivos oriundos das condições de produção/recepção do conteúdo e das condições de produção e análise extrapolam o seu conteúdo manifesto, ou seja, faz-se necessário considerar a totalidade de um texto.

Para Bardin, com a Análise de Conteúdo o investigador busca

[...] ultrapassar as incertezas e o enriquecimento da leitura, tendo por base um modelo formal calcado na necessidade de descobrir, pelo questionamento: o que vejo, por exemplo, na mensagem, está realmente contido nela? Outros podem compartilhar a minha visão ou ela é muito pessoal? Ela vai além das aparências? (BARDIN, 1979, p. 29).

Ao fazer uso da Análise de Conteúdo, o pesquisador deve estar atento ao ponto de partida da interpretação, seja da mensagem “[...] verbal (oral ou escrita), gestual silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2018, p. 21), ou seja, tanto a análise quanto a interpretação da mensagem, seja ela explícita e/ou implícita, são importantes fatores de interpretação e não devem passar despercebidos no sentido de contextualização e significação. A contextualização é essencial para que a mensagem tenha significação, para que assim, “[...] garanta a relevância dos resultados a serem divulgados e de preferência socializados” (FRANCO, 2018, p. 31).

Assim, a Análise de Conteúdo volta-se para um estabelecer de relações entre os diferentes significados que constituem as proposições de uma base lógica explicitada, os sentidos que extrapolem o seu conteúdo manifesto, notadamente objetivo, lapidando elementos subjetivos oriundos das condições de produção/recepção do conteúdo e das condições de

produção de análise. Ou seja, Bardin (2016, p. 166) demonstra que a mensagem é o ponto de partida da Análise de Conteúdo: “Qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem”.

Levando em conta as características descritas e seguindo rigorosamente alguns passos, pretende-se analisar e interpretar os conteúdos das entrevistas adequadamente, com o intuito de conhecer aspectos do fenômeno social investigado e que, de outra maneira, seriam inacessíveis, além de alcançar o objetivo de se chegar a conclusões que tragam respostas às questões levantadas nesta investigação.

Ao levantar este questionamento e utilizar a estratégia de investigação qualitativa, pretendeu-se enfatizar a percepção dos participantes e sua experiência sobre determinado fenômeno dentro do seu contexto com ênfase em material semântico, ou seja, a partir da coleta de dados feita através de perguntas abertas. Essa perspectiva visava valorizar a palavra dos participantes, a percepção de mundo, modo de ver o fenômeno investigado e a análise e interpretação dos dados de forma rigorosa, detalhada e exaustiva pelo investigador.

A análise de conteúdo é construída com base em duas características fundamentais: “[...] a objetividade e a sistematicidade”. A objetividade indica que as regras seguidas são claramente especificadas, havendo transparência em todos os procedimentos realizados e a mínima interferência pessoal da investigadora. Já a "sistematicidade" busca garantir que a aplicação das regras seja realizada de uma forma coerente e consistente evitando, novamente, o enviesamento das informações, ou seja que as opiniões, preconceitos e experiências anteriores da investigadora influenciem nas análises e nos resultados.

Portanto, de posse do material coletado, o pesquisador necessita, antes de qualquer coisa, organizar a mensagem auferida. A organização desta foi estabelecida a partir das etapas de Bardin (2016, p. 48) que organiza a administração das técnicas de análise de conteúdo em três fases a serem descritas seguidamente: “a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados”.

A pré-análise constitui-se da organização e preparação operacional do material de investigação, isto é, a escolha e a demarcação do que será analisado no texto. Trabalha-se com quatro etapas nesta organização: A “leitura flutuante”, visando à sua apropriação, onde o analista toma contato com o material coletado; a escolha dos documentos é o momento de delimitar, no material coletado, o que se pretende analisar; a formulação e o registro das hipóteses e dos objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores.

“A exploração do material” é a segunda fase, e configura-se pelo momento de sistematização de categorias de análise e de unidades de registro, categorizados por temas e

suas palavras-chave (que pode ser uma palavra, o personagem, o item, o tema). Optou-se, neste estudo, pelo tema. Essa etapa de exploração do material é que permite ou não as interpretações e inferências de qualidade. Esse é o momento de descrição do *corpus* da pesquisa (quaisquer materiais), com a orientação de hipóteses e teorias. A codificação, e a categorização são fundamentais nessa fase, pois de acordo com Bardin (2016, p. 133), “A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. Ou seja, os materiais brutos dos dados coletados são transformados em unidades de registro.

A terceira fase corresponde ao “tratamento dos resultados, inferência e interpretações”. Bardin (2016, p. 37) define como “[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicação”, ou seja, a autora demonstra que a análise de conteúdo será um único instrumento utilizado, todavia configura-se de diversas maneiras tendo em vista as possibilidades das comunicações, o que a autora chama de “um leque de apetrechos” (*Ibidem*, p. 37). Frente a esse “leque de apetrechos” que a análise de conteúdo nos disponibiliza, e alguns deles já foram mencionados anteriormente, optou-se pela análise categorial, por meio da análise temática, sendo está “[...] a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com a categoria levantada” (FRANCO, 2018, p. 43).

O tema empregado na análise temática é uma característica da Análise de Conteúdo. Bardin (2016, p. 135) traz a definição de Berelson (1971) sobre essa unidade de registro como sendo “Uma afirmação acerca de um assunto”. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares”.

Ante a essa definição, compreende-se que o tema possibilita um leque de particularidades a partir de um contexto. Bardin (2016, p. 135) esclarece o tema como “[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que servem de guia a leitura”. Ratificando, portanto, a necessidade de conhecimentos teóricos para a fluidez na escrita do texto e, conseqüentemente, para a solidez da mensagem final. Assim, faz-se uso do tema, por ser uma unidade de registro utilizada para:

[...] estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. as respostas a questões abertas, as entrevistas, (não diretas ou mais estruturadas) individuais ou de grupos [...] podem ser, e frequentemente são analisadas tendo o tema por base (BARDIN, 2016, p. 135).

Assim, torna-se relevante ratificar que, para a coleta de dados deste estudo, empregou-se a entrevista semiestruturada, realizada individualmente. Instrumento esse que possibilitou a caracterização dos(as) participantes, considerando: sexo, faixa etária, anos de exercício na profissão, de experiência na prática profissional. Revelaram, também, suas crenças e valores, tendências e opiniões bem como fazem menção de suas práticas pedagógicas e aspirações diárias no fazer educacional, fundamentalmente nos anos de 2020 e 2021, anos em que vivemos mais acirradamente a pandemia da covid-19 e é o recorte deste estudo.

O roteiro de perguntas na entrevista foi estruturado em blocos temáticos priorizando os objetivos específicos. A finalidade das questões era analisar as estratégias metodológicas que os professores do ensino médio da escola José Elno desenvolveram sobre o processo de ensino no contexto da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Esta análise parte da compreensão dos aspectos relacionados sobre como os professores receberam a proposta de ministrar aulas no ensino remoto; de que maneira ocorreu a interação com as práticas educativas desenvolvidas pelos professores no ensino remoto? O que mudou na prática pedagógica dos professores durante o ensino remoto? A finalidade de compreender esses aspectos está em consonância com o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação conforme demonstra o guia da entrevista que se encontra no Apêndice B.

Para a realização desta análise, o ponto de partida está relacionado aos temas abordados nos blocos B, C, D do guia de entrevista, que estão em conformidade com o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação.

A seguir, será exposto o tema de cada bloco do guia de entrevista, em seguida os objetivos específicos de cada bloco.

Bloco A – Validação da entrevista

Bloco B – Obrigatoriedade do ensino remoto

Bloco C – Práticas pedagógicas dos professores em relação ao uso das TDICs no ERE

Bloco D – TDICs e a (re)constituição docente

Logo, apresentamos os objetivos específicos relacionados a cada bloco do guia de entrevista:

Bloco A – Organizar o ambiente propício para a entrevista: Explicitar a situação oferecendo ao entrevistado elementos que legitimem a entrevista.

Bloco B – Discutir como os professores receberam a proposta de ministrar aulas no ERE.

Bloco C – Analisar a interação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino remoto

Bloco D – Relacionar quais mudanças foram evidenciadas na prática pedagógica dos professores durante o ensino remoto.

Para melhor elucidar o guia de entrevista, apresentamos de forma particularizada cada bloco: O bloco A, designado “validação da entrevista” tinha como finalidade criar um ambiente propício para o entrevistado, colaborando para tranquilizá-lo, principalmente em relação às orientações éticas garantidas no TCLE. Os blocos B, C e D compreendem as principais áreas de investigação com o objetivo de buscar dados relevantes para a análise.

Finalizando a explanação do guia da entrevista, é o momento de elucidar o percurso para se chegar às categorias. Para realizar esse objetivo e começar o processo de categorização realizou-se várias leituras de forma detalhada das entrevistas, com o intuito de segmentá-las em unidade de registro (UR) em função dos objetivos da apuração. Cada entrevista passou a ser considerada como uma unidade de contexto, pois, de acordo com Esteves (2006) “[...] é ela, na sua integralidade, que permite compreender o sentido de cada uma das unidades de registro que foram recortadas e que pretende codificar” (ESTEVES, 2006, p. 114). As UR que foram usadas nessa verificação foram do tipo tema ou, conforme relaciona Esteves (2006), “[...] unidades de registro semânticas ou temáticas” (ESTEVES, 2006, p. 114), pois o objetivo era de buscar dados que respondessem às interrogações da investigação e, conseqüentemente, assegurar os objetivos.

Desta maneira, o guia da entrevista foi utilizado como orientação para segmentá-las, sendo, em seguida, codificadas partindo de algumas palavras que remetiam aos temas de cada bloco e tópicos ou questões dirigidas ao entrevistado. Essas codificações foram consideradas como um primeiro sistema de categorias ou categorização inicial. Passando por inúmeras revisões criteriosas e lapidações até chegar a um sistema de análise com as categorias e definições operacionais mais adequadas e elaboradas para identificar os temas de interesse para os estudos.

Isto posto, as categorias surgiram por meio de temas, com base na formulação das categorias geradas pela finalidade da investigação refletidas no guia da entrevista, nos blocos temáticos e nas questões da entrevista e também à medida que eram feitas constantes leituras, a segmentação em UR ou unidade de sentido para captar o sentido semântico da visão do entrevistado sobre a pergunta respondida. Durante esse processo de elaboração, as categorias eram analisadas, revistas e conseqüentemente reformuladas, oportunizando novas categorias. Pois para Esteves (2006),

A categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material, à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até a inserção de todo o material ser feita (ESTEVEES, 2006, p. 110).

Após a etapa de segmentação de todas as entrevistas, num processo incansável de criação e revisão de algumas categorias, concluiu-se o sistema de análises com as categorias definidas para analisar os dados obtidos nas entrevistas. O sistema de análise foi composto por três categorias que estavam diretamente relacionados com os blocos do guia da entrevista, cada categoria foi constituída por temas compatíveis com os objetivos da investigação e permitiram inserir todas as UR segmentadas nas entrevistas.

Nesse sentido, foram apurados três direcionadores do presente estudo: obrigatoriedade do ensino remoto; práticas pedagógicas dos professores em relação ao uso da TDICs no ERE; TDICs e a (re)constituição docente. Assim, em consonância com a literatura estudada, agruparam-se as categorias, levando em consideração o que é comum entre elas. Pois, conforme Bardin, (2016), esse agrupamento pode ser feito de várias formas: “sintático”, que pode ser um verbo, adjetivos, substantivos, etc.; “semântico”, como exemplo as categorias temáticas, o caso das categorias deste trabalho, nesta ocasião apresentadas.

Para que as categorias tenham características hábeis, existem algumas regras lógicas para suas elaborações, que de acordo com Bardin (2016) e corroborando com Franco (2018), quais sejam: a exclusão mútua: onde se busca evitar a redundância. O elemento que está em uma categoria não pode ficar em outra. “[...] o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias” (FRANCO, 2018, p. 71).

Além dessa, a “homogeneidade”: o critério aqui é evitar a amplitude das categorias para não correr o risco de abranger outras mensagens e perder de vista o objetivo proposto inicialmente. De tal modo, “Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas” (BARDIN, 2016, p. 150).

A “pertinência” é outra categoria que “[...] deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (FRANCO, 2018, p. 71). Nessa fase, faz-se uma análise sobre a pertinência da categoria para a investigação. O pesquisador pode compreender uma categoria pertinente quando o material escolhido pertence ao quadro teórico e condiz com os objetivos da pesquisa, os quais foram definidos *a priori*.

Além desses elementos supramencionados, tem-se a “objetividade e a fidelidade”, que precisam ser claras. Diante dos dados coletados, é preciso decidir coerentemente quais símbolos/elementos serão considerados e em quais categorias serão classificados, evitando, assim, distorções e variações dos juízos (BARDIN, 2016).

A categoria “produtividade” é apresentada por Franco (2018, p. 72) como extremamente importante, pois, no seu entender, além da necessidade de apresentar novas hipótese, índices protuberantes, precisa mostrar relevância “[...] para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora”.

O sistema de análise foi composto por três categorias que estavam diretamente relacionadas com os blocos do guia da entrevista. Cada categoria foi constituída por temas compatíveis com os objetivos da investigação e permitiram inserir todas as UR segmentadas nas entrevistas.

Resguardando as regras supracitadas para a Análise de Conteúdo, os dados advindos da entrevista resultaram em três categorias e seis temas, apresentados no quadro abaixo.

Quadro 4 - Categorias e temas

CATEGORIAS	TEMAS
<p>1. OBRIGATORIEDADE DO ENSINO REMOTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeiras reações: adaptações ao novo modelo de ensino ▪ Tomadas de atitudes frente à nova proposta
<p>2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO USO DA TDICS NO ERE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que maneira ocorreu a interação com as práticas educativas desenvolvidas pelos professores no ERE? ▪ Ferramentas utilizadas ▪ Formação docente
<p>3. TDICs E A (RE)CONSTITUIÇÃO DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliando o aprendizado no ensino remoto. ▪ Potencial das tecnologias como ferramenta pedagógica. ▪ O conhecimento reestruturado.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Assim, com os temas apresentados e elaboradas as categorias, decorre-se para a última fase da Análise de Conteúdo, anteriormente explicitada, que é o tratamento dos resultados: que significa inferir significados das mensagens e interpretar os dados coletados. Logo, adentrar-se-á no universo das possibilidades advindas dos dados segundo as perspectivas dos participantes. Os participantes foram identificados pela letra P, seguida de número sequencial de 1 a 9 visando manter o sigilo deles.

4 AS CONSTRUÇÕES REPRESENTACIONAIS SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Esta seção tem por finalidade a apresentação dos dados advindos das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os participantes do estudo. Isso implica direcionar a discussão em torno de três categorias, resultado da análise de conteúdo: 4.1) Obrigatoriedade do ensino remoto; 4.2) Prática pedagógica dos professores em relação ao uso das TDICs no ER emergencial e; 4.3) TDICs e a (re)constituição docente.

Neste sentido, a intenção nesta etapa é responder, na interlocução entre as falas dos participantes, o olhar teórico e nossas interpretações, as questões de estudo desta investigação.

4.1 CATEGORIA 1: A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO REMOTO

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios e oportunidades, como a necessidade de repensar os métodos de ensino e aprendizagem, aprimorar a tecnologia educacional, e criar formas de avaliação e interação. Além disso, evidenciou as desigualdades sociais e educacionais, bem como a necessidade de ampliar o acesso à tecnologia enquanto ferramenta pedagógica para alunos de todas as classes sociais, logo, a pesquisa realizada com os docentes mostra que essas informações são verdadeiras.

Assim, a primeira categoria aborda as percepções dos participantes sobre a obrigatoriedade do ensino remoto. Compõem esta categoria dois temas: “Primeiras reações: adaptações ao novo modelo de ensino” e “Tomadas de atitudes: o que mudou frente à nova proposta”.

Sobre o tema “as primeiras reações: adaptações ao novo modelo de ensino” tratou-se como os professores receberam a proposta de ministrar aulas no ensino remoto. Os excertos a seguir buscam mostrar as principais reações iniciais:

No início foi um pouco difícil tive muita dificuldade, pois era tudo diferente, trabalhar com o aluno em sala é uma coisa, encarar uma câmera mesmo que do celular, é totalmente diferente, sem falar que em casa talvez não fosse só o aluno que estivesse participando da aula, mas também qualquer pessoa da família que estivesse por perto (PARTICIPANTE 1).

Minha primeira reação foi agonizante. Não me imaginava frente a uma mudança tão brusca e por um período de tempo tão longo. As adaptações foram muitas, desde o psicológico, até a estrutura pedagógica das sequências didáticas, todos os dias era preciso adequar alguma coisa (PARTICIPANTE 2).

Não consegui adaptar-me, me senti desconfortável, desenvolvi ansiedade. Era tudo muito novo, muitas atribuições, não sabia muito bem o que fazer e por onde começar, já que precisava adaptar a minha vida, ao que estava sendo remodelado. Precisei refazer sequências, providenciar equipamentos tecnológico e adequar um lugar apropriado em minha casa para trabalhar (PARTICIPANTE 3).

Há nessas respostas indicadores que evidenciam a difícil adaptação à nova realidade que chegou de surpresa. Os professores tiveram de adaptar todo o cotidiano e a prática para atender às demandas educacionais, que precisaram ganhar novas dimensões. Os desafios tanto no aspecto de trabalho quanto no emocional eram constantes, desde o medo da mudança, insegurança e ansiedade, até a aceitação da realidade.

Diante deste cenário, pode-se afirmar que as mudanças ocorreram na prática cotidiana dos professores, havendo necessidade de adaptação para o novo modelo de educação, o ERE.

Neste cenário, os professores se viram obrigados a (re)aprender e lidar com uma variedade de recursos, a gravação de vídeo-aulas, sistema de videoconferência, como por exemplo, o zoom e o [meet], postagem de material didático adaptado para plataformas como *Google Classroom* [recursos esses muitas vezes] utilizados apenas para uma perspectiva instrumental, de forma limitada, que acaba reduzindo o ensino a uma prática meramente transmissiva e informativa (ROCHA, 2020, p. 208).

A citação acima destaca a necessidade de os professores se adaptarem às novas tecnologias digitais para viabilizar a educação a distância durante a pandemia. Contudo, vale a ressalva de que o ensino remoto emergencial não tem as mesmas características do ensino na modalidade EaD. Entretanto, muitas vezes essas tecnologias são utilizadas de maneira limitada, como meros instrumentos para a transmissão de conteúdo, o que acaba reduzindo o potencial do ensino a distância para oferecer experiências educacionais mais interativas e significativas.

As aulas remotas trouxeram elementos que levaram a mudanças na cultura da organização das salas de aula “[...] os professores são desafiados a aprender com uma nova forma de ensinar bem diferente do antes, que exige criatividade, tempo, dedicação e, principalmente, domínio das tecnologias das informações e comunicações” (CABRAL; COSTA, 2020, p. 50). Para os professores pesquisados foram muitas as dificuldades em adaptação ao novo modelo de ensino.

Minha maior dificuldade foi utilizar as novas tecnologias como o formulário do forms, gravar aulas, editar vídeos, preparar o ambiente doméstico e torná-lo uma sala de aula, foi um desafio em muitos aspectos, principalmente financeiro. Adequar aulas para chegar de diferentes maneiras até o aluno, foi um desafio, pois, era preciso enviar as atividades impressas para aqueles que não tinham acesso às aulas on-line, enviar nos grupos e apresentar para os que tinham acesso on-line. Foi trabalhoso as adaptações (PARTICIPANTE 9).

Muito difícil, pois se tratava de algo novo e que teve que ser inserido de maneira rápida e sem nenhuma formação prévia. Fui assistir vídeo aula para tentar me adequar com as tecnologias e fazer o possível. As modificações eram trabalhosas, atividades nos diferentes formatos, levavam tempo para serem elaboradas, trabalho dobrado (PARTICIPANTE 2).

Difícil, pois foi algo novo e sem familiaridade, fui me adaptando aos poucos e vendo a melhor forma de desenvolver o trabalho. Assim, passava fontes de videoaulas, para facilitar o entendimento dos alunos e os conteúdos enviados via WhatsApp (PARTICIPANTE 7).

As dificuldades enfrentadas se entrelaçam com inúmeras situações que permeiam o espaço escolar, entre elas a formação para lidar com as tecnologias. Nesse pensamento, os professores, apesar das dificuldades relatadas, disponibilizaram conteúdos e materiais didáticos:

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdo e adaptar as aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial (RONDINI, 2020, p. 43).

Rondini (2020) destaca a necessidade urgente de adaptação dos professores ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para transpor conteúdos e ministrar aulas no ambiente virtual, o que foi ainda mais exigido pela situação emergencial da pandemia. No entanto, muitos professores não estavam preparados para essa mudança repentina e precisaram lidar com a falta de recursos, treinamento e suporte para oferecer um ensino de qualidade no ambiente virtual. Essa adaptação rápida e muitas vezes superficial pode ter levado a uma prática pedagógica limitada, focada em uma abordagem transmissiva e informativa, ao invés de uma perspectiva mais interativa e colaborativa com o uso das TDICs.

Mediante os desafios de um momento atípico, podemos desenvolver novas práticas pedagógicas na área educacional com a utilização de inúmeros recursos. Segundo Moran (2018),

A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos, aprendemos desde o nascimento e ao longo da vida, em processos de design aberto, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas em todos os campos, que permitem que possamos ampliar nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas libertadoras e realizadoras (MORAN, 2017, p. 2).

Moran (2017) traz uma visão interessante sobre a vida e a aprendizagem, mostrando a importância de enfrentar desafios e aprender continuamente ao longo da nossa existência. O autor destaca que a aprendizagem não é um processo limitado ao ambiente escolar, mas sim uma jornada contínua e ativa que ocorre em todos os campos. Além disso, ele enfatiza a importância de trilhas flexíveis e semiestruturadas, que permitem que cada indivíduo possa desenvolver suas habilidades e competências de forma personalizada e libertadora. O olhar de Moran (2018) se dá sobre os processos de adaptação e aprendizagens que a profissão exige, contudo, no período da pandemia, a adaptação a novos modelos pedagógicos se deu por obrigação de cumprir os decretos, dada a situação de crise sanitária.

Seguindo a perspectiva de Moran (2017) ao defender o enfrentamento de desafios, é importante destacar que os relatos dos participantes registram o impacto que a proposta trouxe para cada docente, desde a mais simples reação até a transformação de práticas pedagógicas. De acordo com o autor, é por meio da superação de desafios que os professores conseguem evoluir profissionalmente e aprimorar suas habilidades. A proposta mencionada pelos participantes certamente trouxe desafios aos docentes, mas também oportunidades de aprendizado e crescimento. Alguns relatos destacam a importância da troca de experiências entre os colegas, enquanto outros enfatizam a necessidade de adaptação a novas metodologias e tecnologias. Em todos os casos, fica claro que a proposta em questão teve um impacto significativo na trajetória profissional dos docentes envolvidos.

Portanto, a necessidade de transformação das práticas pedagógicas para as aulas remotas contribuiu para uma nova maneira de aprender e ensinar, uma aprendizagem por experimentação, em que docentes e estudantes precisaram experimentar os desafios impostos em novas formas e ferramentas para viabilizar ensino e aprendizagem.

Os participantes sentiram a necessidade de adequarem as maneiras de ensinar, orientados pela SEDUC/AM frente às exigências daquele momento. E para dar continuidade às atividades instalou-se o formato on-line, e houve a necessidade de adaptação para o novo

modelo. Diante deste desafio, foram muitos questionamentos como gerenciar e organizar estratégias de ensino e aprendizagem que pudessem alcançar de alguma forma os alunos da rede, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 5 - Mudanças de estratégias

Participante	O que mudou em relação às estratégias
Participante 1	Mudou completamente com o distanciamento onde só tínhamos contatos com mensagens.
Participante 2	A forma de avaliar o aluno
Participante 3	Passar o conteúdo de forma mais resumida, com uso de mapas mentais, charges. O objetivo era compactar o conteúdo.;
Participante 4	As aulas se tornaram mais tecnológicas, pois os alunos tinham que ter acesso às ferramentas e o aluno passou a ser protagonista do seu conhecimento.
Participante 5	As aulas foram diferenciadas
Participante 6	A maior mudança foi o uso das tecnologias, como celular, internet, google meet, entre outros. Aqui o celular passou a ser instrumento de trabalho, o canal direto de comunicação com os alunos.
Participante 7	Mudou a forma de avaliação e a formalidade que o ensino presencial possibilita. A falta de uma explicação próxima ao aluno contribuiu para que os alunos, em sua maioria, não se interessassem pelo ensino.
Participante 8	Inicialmente o ensino se dava em grupos de WhatsApp, onde eram transmitidas informações e orientações quanto às atividades, mas ao longo do ensino remoto surgiu a necessidade de adaptação para que o ensino realmente pudesse proporcionar aprendizagem, então o Google Meet foi a ferramenta utilizada para tentar suprir essa necessidade.
Participante 9	Mudou muita coisa, minha visão de educação não é mais a mesma após a pandemia. A pandemia trouxe a certeza da necessidade que tenho enquanto educadora de estar buscando mais conhecimento, de inovar minha prática, a metodologia que faço uso para transpor minhas aulas, de acompanhar a evolução do saber, da tecnologia e principalmente dos meus alunos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os participantes mencionam diferentes formas de lidar com a nova proposta de ensino, durante a pandemia. Alguns afirmaram que a mudança foi completa, como no caso do

Participante 1, que destaca o distanciamento como fator determinante para a mudança. O Participante 4 afirmou que “[...] o ensino se tornou mais tecnológico, onde os alunos passaram a ser os protagonistas de seu conhecimento”.

A avaliação também foi uma questão levantada por alguns participantes, como no caso do Participante 2, que destacou a necessidade de adaptação a novas formas de avaliar os alunos, e o Participante 6 ao apontar que: “A maior mudança foi o uso das tecnologias, como celular, internet, *google meet*. O celular passou a ser instrumento de trabalho, o canal direto de comunicação com os alunos”.

Além disso, o Participante 3 ressaltou a necessidade de “[...] passar o conteúdo de forma mais resumida, com o uso de mapas mentais e charges. O objetivo era compactar o conteúdo.” Quanto à readaptação, os participantes destacam diferentes graus de dificuldade, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 6 - Readaptação ao novo modelo de ensino

Participante	Como foi a readaptação da aula presencial para a aula on-line?
Participante 1	Muito difícil dada as deficiências constatadas na aprendizagem.
Participante 2	Difícil, pois se tratava de algo novo e que teve que ser inserido de maneira rápida e sem nenhuma formação prévia.
Participante 3	Deu-se de forma gradual, tivemos que revisar os conteúdos, pois os alunos tinham inúmeras dificuldades.
Participante 4	No primeiro ano de 2020 foi muito difícil, pois os próprios professores criaram os grupos e tentaram contactar os alunos. No ano seguinte, houve uma organização maior da equipe gestora e os grupos foram formados com maior facilidade e com quantidade maior de alunos.
Participante 5	Difícil devido a readaptação.
Participante 6	No início, foi muito difícil. Pois, exigia-se um planejamento estratégico mais elaborado levando em conta a dificuldade da disciplina e a falta de recursos dos alunos. Por exemplo: na hora de tirar as dúvidas era necessário gravar um vídeo para cada dúvida em particular. O trabalho passou a ser integral sem horários para intervalos.
Participante 7	Difícil, pois foi algo novo e sem familiaridade, fui me adaptando aos poucos e vendo a melhor forma de desenvolver o trabalho. Assim, passava fontes de vídeo aulas para facilitar o entendimento dos alunos e os conteúdos enviados via WhatsApp.

Participante 8	Foi bem trabalhoso, tive que pesquisar na internet sobre a utilização das ferramentas, treinar antes de iniciar a utilizar com os alunos.
Participante 9	Foi algo desafiador, não imaginava que de um momento para outro pudesse mudar tanto a maneira de ensinar. O ensino remoto chegou e cada professor precisou buscar condições à sua maneira para cumprir o que nos era exigido que era ministrar as aulas. Fui pesquisar, estudar, treinar em casa, criar aulas, aprender a usar as ferramentas necessárias para contribuir o máximo com o mínimo disponível, dentro do que era possível.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Logo, é possível observar na resposta do Participante 2, quando afirmou que foi muito difícil, já que as modificações eram trabalhosas e levavam tempo para serem elaboradas. O Participante 4 destacou que no ano de 2020 os próprios professores criaram grupos de estudo, mas no ano seguinte houve uma organização maior da equipe gestora. O Participante 6 afirmou que foi muito difícil, pois exigia um planejamento estratégico mais elaborado e trabalho integral sem horário para intervalos. Já o Participante 7 passou a enviar fontes de videoaulas via WhatsApp para facilitar o entendimento dos alunos. Enquanto o Participante 9 destaca o desafio em buscar condições para cumprir as solicitações exigidas, mas que não foi oferecido o apoio suficiente mínimo para desempenhar o que era solicitado.

Nota-se, portanto, que os professores enfrentaram desafios significativos, e tiveram de se adaptar rapidamente ao ensino remoto. Conforme destaca Silva, Lima e Oliveira (2021, p. 73) que “[...] a dificuldade de acesso de alguns alunos e professores a essas tecnologias e obstáculos diversos podem causar exclusão neste processo de implementação do ensino híbrido”. Essa realidade é comprovada pelos dados coletados na entrevista que a transição para o ensino on-line trouxe dificuldades, como a falta de interação presencial com os alunos, a dificuldade em manter a atenção e o engajamento dos estudantes, a necessidade de adaptação a novas ferramentas tecnológicas e a falta de estrutura adequada para o trabalho remoto.

Nesse contexto, Kenski (2012, p.75) afirma que “Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação.” É evidente que o uso das TDICs são ferramentas que podem trazer grandes ganhos ao ensino, no entanto, quando são inseridos ao universo do aluno e do docente de maneira repentina, como aconteceu durante a pandemia, tende a revelar pontos negativos, seja pela falta de domínio e habilidade do docente para lidar com tais ferramentas, seja pela falta dessas ferramentas para que todos os alunos sejam assistidos.

Além disso, a falta de contato presencial com colegas de trabalho também pode gerar impactos negativos na saúde mental dos professores. Diante desses desafios, é fundamental que os profissionais da educação recebam suporte e formação adequados para lidar com as novas demandas impostas pelo ensino, isso porque “As mudanças nas relações de trabalho e de emprego conduzem à precarização das relações de trabalho no campo do ensino.” (GARCIA, 2009, p. 113).

Em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes durante a pandemia, alguns participantes afirmaram que foi fraca ou “[...] que houve uma perda significativa, especialmente para os menos dedicados, já que nada substitui a interação professor-aluno” (PARTICIPANTE 4). Outros afirmaram que, “[...] para os alunos que conseguiram acompanhar, a aprendizagem foi satisfatória” (PARTICIPANTE 2). É possível perceber que a transição para o ensino remoto trouxe mudanças significativas na forma de ministrar aulas e avaliar o desempenho dos alunos. Houve uma grande adoção de tecnologias como o celular, internet e plataformas como o *Google Meet* para se comunicar e interagir com os alunos, tornando o celular um instrumento de trabalho fundamental para a maioria dos professores.

Além disso, houve também uma mudança na forma de passar o conteúdo, com o uso de mapas mentais, charges e outras formas mais resumidas de apresentar o conteúdo, a fim de compactá-lo e torná-lo mais acessível aos alunos. As aulas tornaram-se mais tecnológicas e interativas, e os alunos passaram a ser mais protagonistas do seu próprio conhecimento, tendo que ter acesso a ferramentas para acompanharem as aulas.

Entretanto, essa mudança também trouxe desafios, como a falta de uma explicação próxima ao aluno, o que acabou contribuindo para que muitos alunos não se interessassem pelo ensino. A forma de avaliação também foi impactada, exigindo dos professores uma readequação nos planejamentos e formas de avaliação, tornando o trabalho mais integral e sem horário para intervalos.

Diante disso, autores como Silva, Lima e Oliveira (2021) apontam que

[...] ensinar com as TICs é um processo que requer formação e planejamento a nível macro (ministerial e em nível de secretarias e escolas), em uma dinâmica coletiva e compartilhada entre os pares, em busca de alcançar os êxitos desejados. Torna-se imprescindível a geração de programas eficazes para a formação inicial e continuada de professores, para aprimorar sua prática no ensino com as mídias (SILVA; LIMA; OLIVEIRA, 2021, p. 75).

O excerto destaca a importância da formação e planejamento a nível macro para que os professores possam ensinar com as TICs de forma eficaz. Essa é uma visão importante, uma

vez que a mudança no modelo de ensino é um processo coletivo que exige esforços conjuntos de todos os envolvidos, desde a gestão das escolas até os professores e alunos. É necessário investimento em programas eficazes de formação para que os professores possam se adaptar e aprimorar sua prática de ensino com as TDICs, garantindo assim uma educação de qualidade para todos os alunos.

Logo, a tomada de atitudes frente à nova proposta exigiu uma readaptação dos professores a esse novo modelo de ensino que foi considerado difícil por muitos participantes, por ter exigido uma rápida inserção e sem nenhuma formação prévia. Foram necessárias modificações trabalhosas e atividades em diferentes formatos, o que levou tempo para serem elaboradas e demandou um trabalho dobrado.

No entanto, apesar dos desafios e dificuldades enfrentados, a maioria dos participantes conseguiu se adaptar ao novo modelo de ministrar aulas e superar as dificuldades encontradas. A avaliação sobre a aprendizagem dos estudantes durante a pandemia foi variada, mas muitos participantes acreditam que para aqueles que tiveram acesso aos recursos necessários e se dedicaram, foi possível alcançar um aprendizado satisfatório.

4.2 CATEGORIA 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO USO DAS TDICs

O uso das TDICs tornou-se essencial no contexto do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Diante dessa nova realidade, surgiram novas metodologias e estratégias para as aulas on-line, que visavam promover a participação e o engajamento dos alunos. Nesse sentido, é importante investigar quais metodologias e estratégias foram desenvolvidas pelos professores durante as aulas on-line, com o objetivo de avaliar sua eficácia e promover o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Logo, é importante destacar que a metodologia é fundamental para a prática pedagógica, pois ajuda os professores a planejar e organizar suas aulas de forma mais eficiente, proporcionando maior clareza e objetividade na apresentação dos conteúdos. Dessa forma, a metodologia é uma ferramenta essencial para a realização de qualquer processo de investigação ou ensino, permitindo que se alcancem resultados mais consistentes e satisfatórios. Logo, é importante destacar que a integração das TDICs no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido. Sendo assim,

[...] o uso das tecnologias digitais como mecanismo para mediar o ensino em tempos de pandemia foi a alternativa paliativa de continuidade. É de importância saber que as tecnologias na educação são as práticas de utilização de recursos virtuais na metodologia de ensino. O uso delas propiciam dinamismo aos processos educativos (FERRAZ; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2023, p. 2).

O excerto deixa evidente a importância do uso das tecnologias digitais na educação, especialmente durante a pandemia de Covid-19. Elas foram utilizadas como uma alternativa paliativa de continuidade do ensino, permitindo que os alunos continuassem aprendendo mesmo em situações de distanciamento social. Além disso, as TDICs também podem auxiliar os professores a monitorar e avaliar o progresso dos alunos de forma mais eficiente e a oferecer *feedback* individualizado, o que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, Kenski (2007) defende que:

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso (KENSKI, 2007, p. 44).

Isso significa que, na maioria das vezes, as tecnologias são utilizadas como ferramentas de apoio no processo educativo, sendo presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, até a certificação dos alunos. Ou seja, as tecnologias não são o objeto principal do ensino, mas sim um recurso que pode ser utilizado para aprimorar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, esta compreensão não foi, inicialmente, tida pelos professores diante da angústia vivida pela pandemia e a necessidade urgente de uso dos recursos tecnológicos como única forma de acesso ao conhecimento escolar.

A compreensão sobre metodologia gerou uma distorção de conceitos por parte dos entrevistados, na qual eles centraram seus esforços em descrever os recursos e estratégias utilizadas. A fim de uma melhor compreensão apresentamos a concepção de Veiga (2006, p. 25) quando coloca que “[...] no processo de ensino é importante que o professor defina as estratégias e técnicas a serem utilizadas”. Ou seja, uma estratégia de ensino é uma abordagem adaptada pelo professor que determina o uso das informações, orienta escolhas dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a consecução de objetivos específicos e compreende o processo de apresentação e aplicação dos conteúdos. Já a metodologia é o que fundamenta a prática, são os caminhos utilizados, as técnicas que orientam o processo educativo, a maneira de proceder para conduzir os alunos para a aprendizagem. Tem a ver com

os diferentes procedimentos de ensino utilizados para conduzir o educando a concretizar e assimilar o saber. No quadro 7, apenas o participante 6 descreve sobre a metodologia que utilizou durante as aulas on-line, demonstrando por parte dos demais um equívoco sobre o tema.

Nesse sentido, as metodologias oportunizam aos professores práticas educativas que influenciem os alunos a uma aprendizagem expressiva, direcionada por uma reinvenção docente, fazendo uso de metodologias que oportunizem o discente a tornar-se construtor do seu próprio conhecimento.

Portanto, Ferraz, Nascimento e Oliveira (2023) destacam a importância de não subestimar o potencial das tecnologias na educação, mas sim de integrá-las de forma consciente e planejada para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. O uso das tecnologias digitais pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão, a diversidade e a qualidade da educação em diferentes contextos, como se observa na fala dos participantes (ver quadro a seguir):

Quadro 7 - Metodologias e estratégias utilizadas durante as aulas on-line

Participante	Quais metodologia e estratégias desenvolvidas nas aulas on-line?
Participante 1	Plataformas: aula em casa, Google Meet, uso de aplicativos, WhatsApp.
Participante 2	Aulas on-line pelo google meet (aulas expositivas)
Participante 3	Aplicativos: WhatsApp, mensagens vídeo aulas;
Participante 4	As plataformas aula em casa/ centro de mídias de SEDUC e WhatsApp
Participante 5	WhatsApp entre outras mídias.
Participante 6	A principal metodologia utilizada foi a sala de aula invertida. Para isso era dado o tema da aula para os alunos, que realizavam a pesquisa sobre o tema, logo em seguida enviava-se a apostila sobre o conteúdo através do WhatsApp no grupo da sala de aula.
Participante 7	Envio de PDFs com conteúdo. Os alunos deveriam fazer resumos e responder as questões sobre o assunto estudado. Caso tivessem dúvidas deveriam questioná-las pelo WhatsApp e também enviarem a resolução das atividades.
Participante 8	Pesquisas, exercícios, produções, apresentações em Power point, Google Meet, WhatsApp, Google Forms.
Participante 9	Aulas pelas plataformas digitais disponibilizadas pela SEDUC, e pelos grupos de WhatsApp.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A partir dos dados apresentados, podemos perceber a importância das TDICs no processo de ensino-aprendizagem durante o período de isolamento social devido à pandemia da Covid-19. Nesse sentido, “As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado” (KENSKI, 2007, p. 45). A autora destaca o impacto das novas tecnologias de comunicação, especialmente a televisão e o computador, na educação e nas interações entre professores, alunos e conteúdo educacional. É inegável que essas tecnologias transformaram o processo educacional, possibilitando o acesso a um vasto conjunto de informações e recursos que antes eram inacessíveis ou muito limitados.

Desse modo, para Kenski (2012):

A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar um ensino. Um pequeno exemplo disso é o ensino de um idioma baseado exclusivamente nos livros didáticos e na pronúncia da professora em aulas expositivas. Ele será bem diferente do mesmo ensino realizado com apoio docente, mas com a possibilidade de diálogo, conversas e trocas comunicativas entre os alunos, o uso de vídeos, fitas cassete e laboratórios interativos, por exemplo (KENSKI, 2012, p. 44).

Kenski (2012) destaca como a presença de uma determinada tecnologia pode ter um grande impacto na maneira como o ensino é organizado. Ela demonstra como a introdução de novas tecnologias no processo de ensino pode transformar completamente a forma como os alunos aprendem e como o ensino é conduzido. É importante ressaltar que as tecnologias devem ser utilizadas de forma efetiva e planejada, de maneira a agregar valor ao processo de ensino e aprendizagem e promover uma educação mais dinâmica, participativa e interativa.

Nesse contexto, os participantes da pesquisa relataram que diversas metodologias e estratégias foram adotadas pelos professores durante as aulas on-line, utilizando plataformas como *Aula em Casa*, *Google Meet* e *WhatsApp*, além de aplicativos e os conteúdos em PDFs. Foi utilizada a metodologia da sala de aula invertida, em que os alunos recebiam o tema da aula para realizar a pesquisa, seguido do envio da apostila pelo *WhatsApp*. Os alunos também eram incentivados a fazer resumos e responder questões sobre o conteúdo estudado, enviando suas dúvidas pelo *WhatsApp* e as resoluções das atividades. Outras práticas incluíram pesquisas, exercícios, produções e apresentações em Power Point via *Google Meet*, *WhatsApp* e *Forms*, além das aulas pela televisão para aqueles alunos que tinham interesse em assistir o programa “Aula em Casa”.

Observando os relatos, é possível perceber que a pandemia desacomodou a sociedade, trazendo uma reconfiguração da vida, principalmente no meio educacional, pois proporcionou

uma flexibilidade pedagógica como resultado dessa reconfiguração que se instaurou, segundo Mill (2015, p. 140) facilitando “[...] os horários e locais de convivência familiar/social, trabalho, lazer estudos e demais responsabilidades” Mas para que essa flexibilização acontecesse, o uso das TDICs foi o elemento fundamental, principalmente para o processo de ensino e aprendizagem que durante a pandemia da Covid-19 foi a maneira em que a escola encontrou de aproximar e manter o vínculo com os discentes.

Assim, as plataformas mais utilizadas durante as aulas on-line foram o *Google Meet* e o *WhatsApp*, sendo mencionadas por um total de 6 participantes. Além disso, a plataforma Aula em Casa/Centro de Mídias da SEDUC foi mencionada por 2 participantes. As demais plataformas, como aplicativos e *Forms*, foram citadas por apenas um participante cada. A utilização do Google Meet, de acordo com o participante 2, foi associada principalmente às aulas expositivas, enquanto o WhatsApp foi utilizado como um canal de comunicação entre alunos e professores, como relata a maioria dos participantes.

Diversas metodologias foram adotadas pelos professores durante o ensino remoto, como a sala de aula invertida, que tem sido amplamente utilizada na educação a distância. Segundo Valente (2014, p. 32),

[...] essa metodologia consiste em fazer com que os alunos tenham acesso ao conteúdo antes da aula, para que possam realizar atividades e pesquisas que serão discutidas durante o encontro virtual. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e estimula a pesquisa e o trabalho em grupo.

Além disso, o uso de plataformas virtuais e aplicativos tem se mostrado eficiente no processo de ensino e aprendizagem, como destacam Pontes e Penteado (2012, p. 75), sobre “[...] a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a interação e a participação ativa dos alunos”. A combinação de diferentes estratégias e tecnologias, como apresentações em Power Point, produções textuais e atividades em grupo, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação dos alunos, como argumentação, criatividade e trabalho em equipe. Sem contar que a interação entre professores e alunos no ensino remoto pode revelar aspectos importantes sobre o processo de aprendizagem. É necessário compreender como a comunicação é estabelecida nesse ambiente virtual, bem como quais são as estratégias utilizadas pelos professores para promover a participação dos alunos e garantir a qualidade do ensino.

No que diz respeito à avaliação da prática pedagógica, os professores acreditam que, apesar de algumas dificuldades, conseguiram realizar e disponibilizar para seus alunos um material de qualidade, e que isso foi fundamental para o desenvolvimento do ensino remoto.

A adoção do modelo híbrido de educação se tornou uma boa medida. Mas, o principal diferencial dessa prática pedagógica está exatamente no contraponto dos benefícios das aulas presenciais e remotas. A Educação é um direito universal por justamente fundamentar o desenvolvimento humano, social e econômico. A pandemia de covid-19 acarretou uma interrupção no ato de ensinar e aprender (FERRAZ; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2023, p. 12).

Os autores destacam a importância da adoção do modelo híbrido de educação como uma medida positiva, especialmente em meio à interrupção do ensino presencial causada pela pandemia de Covid-19. Esse modelo, que combina atividades presenciais e remotas, permite que os alunos continuem aprendendo mesmo em situações de distanciamento social. No entanto, os autores ressaltam que o principal diferencial desse modelo está na combinação dos benefícios das aulas presenciais e remotas. Enquanto as aulas presenciais oferecem interação social e aprendizagem prática, as aulas remotas permitem maior flexibilidade e acesso a recursos digitais. Além disso, a referência enfatiza que a educação é um direito universal que fundamenta o desenvolvimento humano, social e econômico. Isso significa que é importante garantir o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de sua localização geográfica, condição socioeconômica ou outras barreiras, como o distanciamento devido à pandemia.

Diante disso, a entrevista registrou que dos nove participantes, 44% (4 participantes) destacaram a falta de acesso à internet, falta de recursos tecnológicos e acessibilidade como principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a pandemia no processo de ensino-aprendizagem. Outros 22% (2 participantes) citaram problemas emocionais, falta de interesse em buscar o conhecimento de forma individual, e falta de apoio governamental na disponibilização de internet como dificuldades enfrentadas pelos alunos. O restante dos participantes não respondeu (11%) ou destacou outras dificuldades (23%), como a falta de comunicação e muita ociosidade. Em relação às principais vantagens do modelo de aula online, apenas 44% (4 participantes) não destacaram nenhuma vantagem, enquanto outros 22% (2 participantes) não responderam. Entre os participantes que destacaram alguma vantagem, 22% (2 participantes) destacaram o uso das tecnologias como uma vantagem e 11% (1 participante) destacou a diversificação na forma de repassar o conteúdo. O quadro abaixo mostra essas informações:

Quadro 8 - Principais dificuldades e vantagens nas aulas remotas

Participante	Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a pandemia no processo de ensino-aprendizagem?	Quais as principais vantagens nesse modelo de aula on-line usado durante o período de isolamento social devido a covid-19?
Participante 1	Falta de apoio governamental na disponibilização de internet.	Poder continuar em contato com os alunos e acompanhá-los individualmente.
Participante 2	Acesso às plataformas, falta de internet e alguns não tinham nem computador ou celular para acompanhar as aulas.	O uso das tecnologias.
Participante 3	Falta de recursos, muitos não tinham o básico.	Somente os respaldos com relação a saúde. Em estados em que há verdadeiramente investimentos como um todo, talvez dê certo. Enfim, essas aulas on-line somente mostraram ainda mais a necessidade de investimentos e um olhar mais delicado. Creio eu, que serviu para escancarar ainda mais as dificuldades enfrentadas pela educação em nosso país.
Participante 4	Acesso a internet e os mesmos não tinham ajuda em casa.	Creio que uma das vantagens seja a diversificação na forma de repassar o conteúdo.
Participante 5	Problemas emocionais, internet e equipamentos.	NÃO RESPONDEU
Participante 6	As principais dificuldades enfrentadas pelos alunos foram: Falta de internet; Uso adequado das ferramentas google; Falta de interesse em buscar o conhecimento de forma individual.	Não teve.

Participante 7	A falta de recursos tecnológicos e acessibilidade.	Nenhuma
Participante 8	Acesso a tecnologia, principalmente internet; as dúvidas nem sempre eram esclarecidas devido a distância ou falta de comunicação e muita ociosidade.	Aprendizagem em relação a tecnologia, seus instrumentos e ferramentas.
Participante 9	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

No entanto, um ponto importante acerca da entrevista: nem todos os participantes responderam à pergunta sobre o papel das TDICs em suas práticas pedagógicas durante as aulas on-line. Isso sugere que, apesar da importância das TDICs no contexto atual, nem todos os educadores estão plenamente preparados ou capacitados para integrar essas tecnologias em suas práticas de ensino.

Portanto, Ferraz, Nascimento e Oliveira (2023) destacam a importância do modelo híbrido de educação como uma medida positiva, mas também aponta para a necessidade de investimentos em formação de professores e em tecnologias educacionais para garantir o acesso à educação de qualidade para todos.

É importante mencionar que dos nove participantes, apenas oito responderam à pergunta sobre o papel das TDICs em suas práticas pedagógicas durante as aulas on-line. Destes oito, todos destacaram a importância das TDICs, variando de "importantíssimo" a "de fundamental importância" e "essenciais" para o ensino remoto, principalmente durante o contexto de pandemia e isolamento social. Alguns mencionaram que as TDICs foram fundamentais para alcançar os alunos, permitindo um contato direto, coletivo e individual, além de facilitar a transmissão de conhecimento. Já outros destacaram a importância da diversificação na forma de entrega do conteúdo, e alguns ainda enfatizaram que a tecnologia permitiu o desenvolvimento do ensino, mesmo diante das dificuldades enfrentadas durante a pandemia.

Desse modo, as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a pandemia no processo de ensino-aprendizagem foram a falta de apoio governamental na disponibilização de internet, o acesso às plataformas, a falta de recursos, como computadores e celulares, e a falta de interesse em buscar o conhecimento de forma individual, como relata o Participante 6: “As

principais dificuldades enfrentadas pelos alunos foram: Falta de internet; Uso adequado das ferramentas google; Falta de interesse em buscar o conhecimento de forma individual”.

Em relação às principais vantagens desse modelo de aula on-line usado durante o período de isolamento social devido à Covid-19, os professores destacaram a possibilidade de continuar em contato com os alunos e acompanhá-los individualmente (Participante 1), a diversificação na forma de repassar o conteúdo (Participante 4) e a aprendizagem em relação à tecnologia e suas ferramentas (Participante 2 e 8).

Dessa forma, é importante que o poder público invista em políticas públicas que garantam o acesso dos alunos às TDICs e que os professores continuem se capacitando para aprimorar as práticas pedagógicas em relação ao uso das TDICs.

Autores como Moran (2015) defendem que “[...] o uso das TDICs na educação pode proporcionar uma aprendizagem mais colaborativa, ativa e significativa, na qual o aluno é o protagonista do seu próprio aprendizado”. Segundo o autor, o professor deve ser o mediador, o orientador e o provocador do processo de ensino-aprendizagem, utilizando as TDICs como ferramentas para enriquecer a aula e facilitar a aprendizagem.

Já Kenski (2007) destaca que “[...] as TICs permitem ao professor flexibilizar a aprendizagem, ampliar a comunicação entre alunos e professores, tornar o processo de avaliação mais dinâmico e criar um ambiente mais colaborativo”. A autora destaca, ainda, que “[...] é preciso estar atento às diferenças individuais dos alunos e às suas necessidades para criar atividades que atendam às diversas formas de aprendizagem”.

É necessário analisar como essas tecnologias estão sendo utilizadas para promover o aprendizado dos alunos, bem como quais são os desafios e oportunidades que elas apresentam para os professores. Além disso, é importante avaliar como os professores estão lidando com as limitações impostas pelas TDICs e buscando alternativas para superá-las.

Além disso, é importante considerar que cada aluno tem necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes, e é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas a essas diferenças. Além disso, é necessário avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados e se os alunos se sentiram motivados e engajados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nesse contexto, os participantes foram provocados a falar a respeito da avaliação da prática pedagógica durante as aulas on-line. Ao responder à pergunta "Como você avalia se sua prática pedagógica, foi significativa para a aprendizagem de todos os alunos?" As respostas foram bastante heterogêneas. Alguns participantes afirmaram que a prática pedagógica foi significativa para todos os alunos, enquanto outros relataram dificuldades em atingir todos eles, como o Participante 1 que disse ser “fraca”, já os participantes: “Para os que

conseguiram acompanhar, penso que foi satisfatório.” (PARTICIPANTE 2), “Os alunos que tinham recursos aprenderam. Já para aqueles alunos carecidos, não foi satisfatória (PARTICIPANTE 3). Os Participantes 5 e 9 não responderam, entretanto é importante destacar que o Participante 6 disse que para alguns foi muito bom e para outros não, já para o número 4, “Os alunos que se dedicaram podem ter sido prejudicados de alguma forma, pois creio que nada substitui a interação professor aluno. Para os menos dedicados houve uma perda que deixou uma lacuna muito grande”. Além disso, outro colaborador afirma:

Não foi proveitosa, mesmo os bons alunos tiveram dificuldades de aprendizagem. O rendimento foi baixíssimo, como mencionado anteriormente, além de nem todos participarem, entre os participantes não havia a garantia de que eles realmente tinham estudado ou realizado os trabalhos que eram enviados (PARTICIPANTE 8).

Dos nove participantes, três afirmaram que a prática pedagógica foi significativa para todos os alunos, sendo que um deles destacou a importância de imprimir o material e disponibilizá-lo na escola para aqueles que não tinham acesso à internet. Quatro participantes relataram que a prática pedagógica não foi significativa para todos os alunos, devido a fatores como falta de recursos tecnológicos e desinteresse. Dois participantes não responderam à pergunta.

Assim, a avaliação da prática pedagógica é um tema complexo e discutido por vários autores. Segundo Franco (2016, p. 82), “[...] a avaliação deve ser vista como um processo contínuo, que envolve a reflexão sobre a prática pedagógica, a análise do desempenho dos alunos e a identificação de estratégias que possam ser utilizadas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem”. Para Perrenoud (1999, p. 65), “[...] a avaliação é um instrumento de regulamentação e aperfeiçoamento da prática pedagógica, que deve estar focada no aluno e não apenas nos resultados”.

Diante desses dados, é possível perceber que a avaliação da prática pedagógica durante as aulas on-line foi um desafio complexo, que envolveu vários fatores, como o acesso aos recursos tecnológicos, o interesse dos alunos e a preparação dos professores. É importante que os professores continuem refletindo sobre sua prática pedagógica e buscando estratégias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, mesmo em momentos de crise como o que foi vivenciado, visto que após a pandemia, muitos outros problemas são enfrentados no contexto do espaço físico da sala de aula, uns enraizados no sistema e outros acarretados, consequência do processo pandêmico.

O tema “Ferramentas utilizadas” revela que os recursos utilizados durante o contexto da pandemia da Covid-19 foram essenciais para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. As TDICs, como as plataformas virtuais, aplicativos, videoconferências e recursos multimídia, permitiram que os alunos tivessem acesso aos conteúdos e interagissem com os professores, mesmo em situação de isolamento social.

De acordo com os participantes, os recursos utilizados durante esse período pandêmico variaram, incluindo slides, músicas, textos motivadores, encontros pelo *Google Meet*, aplicativos, apostilas, vídeos explicativos, formulários do *Forms*, cartilhas e materiais impressos. Alguns alunos dispunham desses recursos, enquanto outros não tinham acesso adequado, principalmente quanto ao acesso à internet. Os colaboradores da pesquisa relataram que apenas 60% dos alunos tinham obtido os recursos utilizados durante as aulas remotas, enquanto outros disseram que apenas alguns alunos tinham alcançado ou que uma pequena parte dos estudantes tinham acesso.

Esses resultados mostram o quanto a pandemia veio comprovar a deficiência do ensino no país, destacando a necessidade de políticas públicas e investimentos para garantir que todos os alunos tivessem alcance aos recursos necessários para se beneficiarem durante o período que exigiu as aulas remotas, garantindo a equidade no acesso à educação.

Segundo Silva e Silva (2008, p. 45), “[...] os benefícios das TICs na educação são enormes, além disso, seu uso é fundamental para o desenvolvimento de competências digitais, críticas e criativas nos alunos, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem e aproximar os estudantes dos diferentes contextos sociais, culturais e políticos”. No entanto, é importante ressaltar que nem todos os alunos tiveram acesso aos recursos adequados para participar das aulas virtuais. Segundo Ferraz, Nascimento e Oliveira (2023, p. 12), “[...] a falta de infraestrutura e de conectividade é um grande obstáculo para a inclusão digital e a igualdade de oportunidades na educação. Muitos alunos enfrentaram dificuldades para acessar a internet, não tinham computadores ou dispositivos móveis, ou mesmo condições adequadas de espaço e silêncio para estudar em casa”. Nesse sentido, “[...] é preciso garantir políticas públicas que promovam a universalização do acesso às TICs e à educação de qualidade para todos”, como defende Valente (2014, p. 54).

Apesar disso, as ferramentas utilizadas no contexto da pandemia da Covid-19 foram fundamentais para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mas é preciso garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos adequados para que possam se desenvolver de forma plena e participativa na sociedade digital.

É importante destacar que durante a pandemia de Covid-19, a formação continuada de professores se tornou ainda mais crucial, à medida que os educadores precisaram se adaptar a novas formas de ensinar, utilizando tecnologias e estratégias de ensino remoto. Logo, é importante questionar se essa formação foi suficiente para atender às necessidades pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, visto que muitos tiveram de lidar com novas demandas e desafios, como o uso de plataformas digitais, a adaptação do conteúdo para o formato remoto, a comunicação com os alunos e suas famílias, entre outros aspectos. No entanto, o que foi possível detectar por meio da entrevista foi um painel bastante negativo acerca de qualificação durante a pandemia, como é possível observar no quadro com as perguntas e repostas dos participantes:

Quadro 9 - Formação continuada dos professores

Participante	Houve formação continuada?	Essa formação foi suficiente?	Como aconteceu essa formação?	Essa formação foi suficiente para atender as necessidades pedagógicas?	Quais iniciativas públicas ou formação foram oferecidas para qualificação docente?
Participante 1	Não	Não	Não	Não, visto que não tivemos formação.	Só alguns encontros on-line.
Participante 2	Não que eu me lembre	Formação não. Apenas uma reunião para informar como seriam as aulas e algumas orientações	Não	Não, visto que não tivemos formação.	Nenhuma
Participante 3	Não	Nenhuma	Não	Não	Nada
Participante 4	Não houve nenhuma formação	Não houve	Não aconteceu nenhuma formação.	Na verdade, trabalhei com algumas informações que já tinha	Nenhuma, só foi oferecido suporte de material nas plataformas.

				sobre algumas tecnologias e metodologias , pois não houve nenhuma formação ou instrução além de que deveríamos usar as cartelas do aula em casa	
Participante 5	Não	Não	Não	Não	Não
Participante 6	No Amazonas infelizmente não. Porém, como trabalho no Acre, pude aproveitar as formações do estado vizinho aqui em Guajará	Nenhuma	Não houve	O que foi usado de recurso já era de domínio dos professores. O estado não capacitou os professores	Nenhuma
Participante 7	Não houve formação	Não houve formação	Não houve formação.	Não houve formação	Nenhuma, apenas foi permitido acesso a plataforma “aula em casa”, o que facilita a pesquisa dos conteúdos.
Participante 8	Não	Não houve	Não	Não teve	Nenhuma

Participante 9	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
----------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Dessa forma, a análise dos dados revela que não houve formação continuada durante a pandemia ofertada pelo Estado do Amazonas, porém, apenas um dos entrevistados teve acesso a formações oferecidas pelo estado vizinho no município de Cruzeiro do Sul - AC. Além disso, todos os entrevistados responderam negativamente quando perguntados se a formação que tiveram foi suficiente para atender às necessidades pedagógicas. Quando questionados sobre como ocorreu a formação, a resposta foi unânime: não houve formação ou instrução por parte das instituições. Quanto às iniciativas públicas ou formações oferecidas para a qualificação docente, a grande maioria (89%) respondeu que não houve nenhuma iniciativa ou formação oferecida pelo estado. Apenas um (11%) dos entrevistados mencionou ter tido acesso a alguns encontros on-line, mas sem especificar qual o conteúdo abordado nessas formações. Diante desses resultados, pode-se concluir que a formação continuada de professores durante a pandemia foi insuficiente, o que pode ter impactado negativamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário, é importante destacar que as iniciativas públicas ou formações que foram oferecidas para qualificação docente, em estados vizinhos como o Acre, são fundamentais para dar apoio ao docente durante o período pandêmico, haja visto que muitos docentes não possuíam habilidades necessárias para desenvolver suas práticas pedagógicas via sistema remoto. Sendo assim, é importante destacar que em todo o país algumas redes de ensino lançaram programas de capacitação específicos para o contexto da pandemia, enquanto outras contaram com o apoio de universidades e organizações da sociedade civil. No entanto, é fundamental avaliar a qualidade e a adequação dessas iniciativas, bem como garantir que a formação continuada seja uma política permanente e estruturante da educação.

Integrados à mudança social, a escola precisa compreender as mudanças culturais e as novas formas de tecnologias vigentes para assim potencializar propostas de formação. Dessa forma, a (*ciber*) formação docente converge para um movimento de redefinição da profissão docente, considerando, assim, que a formação docente constitui passos valiosos, pois

A própria atividade docente deve ser incorporada ao processo formativo dos professores e professoras. É preciso investir em práticas pedagógicas em que a autonomia e a reflexão sobre/na ação sejam pressupostos básicos. Se o conhecimento contemporâneo é tão incerto, precisamos formar professores e

professoras capazes de gerir seus próprios saberes e fazeres pedagógicos (SANTOS; WEBER, 2014, p. 48).

Ou seja, a formação para o exercício da profissão docente reforça a relevância da preparação para as atribuições do fazer pedagógico por ser um exercício complexo, que reflete no processo educativo e nas mudanças sociais advindas desse processo. Contudo, é bastante preocupante essa situação em relação à formação continuada de professores durante a pandemia. O fato de que a maioria dos entrevistados afirmou não ter tido acesso a nenhuma forma de formação ou instrução por parte das instituições é um indicativo de que as escolas e os governos não estavam preparados para lidar com a mudança repentina e drástica na educação. Isso pode ter resultado em uma lacuna na qualificação dos professores para o ensino remoto e pode ter afetado a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

A falta de formação continuada também pode ter impactado negativamente a autoconfiança dos professores, que podem ter se sentido incapazes de lidar com o ensino remoto sem o apoio e a orientação adequados, além de ter prejudicado o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois os professores não foram adequadamente capacitados para lidar com as demandas do ensino remoto. Isso pode ter resultado em uma perda significativa de conteúdo e em um prejuízo à aprendizagem dos alunos. Além disso, a ausência de iniciativas públicas para a qualificação docente pode ter deixado os professores desmotivados e sem incentivo para buscar alternativas de aprimoramento. Soares (2006, p. 115) corrobora com o pensamento de que “[...] não basta pensar na formação e na capacitação de professor, mas cobrar políticas educacionais que contribuam para a efetivação das transformações necessárias ao sistema escolar”.

Portanto, a análise dos dados indica que a formação continuada de professores durante a pandemia foi insuficiente. Desse modo, é necessário que as instituições de ensino e a máquina pública sejam mais proativas na oferta de capacitação e formação para os professores, a fim de que estes estejam preparados para lidar com novas demandas do ensino e possam oferecer uma educação de qualidade.

4.3 CATEGORIA 3: TDICS E A (RE)CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Vivenciamos um momento de modificação dos processos de ensinar e aprender, que com o advento da pandemia e a necessidade do ensino ERE, proporcionou a utilização das TDICs impulsionando a (re)constituição docente.

A terceira categoria aborda as percepções dos participantes sobre as mudanças evidenciadas na prática pedagógica dos professores durante o ensino remoto. Compõem esta categoria três temas: “Avaliando o aprendizado no ensino remoto”; “Potencial das tecnologias como ferramenta pedagógica” e “O conhecimento reestruturado”.

Para entender melhor como as TDICs têm afetado a prática pedagógica dos professores, o tema “Avaliando o aprendizado no ensino remoto” aborda os desafios e mudanças significativas na prática pedagógica dos professores. Assim, a avaliação do aprendizado em um ambiente virtual pode ser um grande desafio para os educadores. Afinal, como avaliar o conhecimento dos alunos sem o contato direto com eles? É importante lembrar que a avaliação não é apenas uma forma de medir o desempenho dos alunos, mas também uma ferramenta para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto foi fundamental questionar os participantes acerca de como foi ministrar aulas no ensino remoto emergencial, visto que, a partir das respostas obtidas em entrevista com os nove participantes, foi possível constatar que o ensino remoto emergencial foi uma experiência bastante desafiadora, mas que proporcionou a vivência de novas experimentações. As informações a seguir destacam que essa experiência (ensino remoto) trouxe aprendizados significativos, principalmente no uso das novas tecnologias. Os professores tiveram que se reinventar e se adaptar a um novo formato de aula, que exigia mais flexibilidade e criatividade, além de lidar com as dificuldades dos alunos em acessar o conteúdo e compreender o que era proposto.

Quadro 10 - O fazer docente no ensino remoto

Participante	Como foi ministrar aulas no ensino remoto emergencial?
Participante 1	Bastante desafiador
Participante 2	Apesar das dificuldades, foi uma experiência muito boa. Aprendi muito, principalmente no uso das novas tecnologias.
Participante 3	Tivemos que nos reinventar, foi muito diferente (em tudo) era exaustivo.
Participante 4	Cansativo e estressante. Os alunos tinham dificuldades em acessar o conteúdo e compreender.
Participante 5	Difícil, devido a falta de interesse dos alunos.
Participante 6	Difícil, porém, foi de muito aprendizado. Foi necessário a adaptação e mudanças estruturais.
Participante 7	Complicado, pois tínhamos que garantir a participação dos alunos e muitas vezes precisava falar com eles de forma individual para convencê-los a

	fazerem as atividades solicitadas e nem sempre tínhamos uma resposta satisfatória.
Participante 8	Foi algo novo, diferente do que estava acostumada, contudo bem gratificante.
Participante 9	Foi uma experiência importante, de muitos desafios e aprendizados, apesar das dificuldades.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Diante dos dados, nota-se que os participantes 2, 6, 8 e 9 relataram que a possibilidade de utilizar novas ferramentas e recursos digitais durante o ensino remoto proporcionou-lhes experiências significativas. Além disso, para os participantes 3, 4 e 7 “[...] a experiência não foi tão satisfatória, porém, a importância de uma comunicação com os discentes foi algo fundamental para garantir a participação dos mesmos” (PROFESSOR 7). Essas experiências podem ajudar os professores a repensar e reestruturar sua prática pedagógica, trazendo novas possibilidades e oportunidades de aprendizado para os alunos.

Dessa forma, foi possível avaliar alguns aspectos do ensino durante a pandemia:

Desafios enfrentados pelos professores: as respostas evidenciam que o ensino remoto emergencial foi bastante desafiador para a maioria dos professores, que tiveram de se reinventar e se adaptar a uma nova realidade, o que muitas vezes foi exaustivo e estressante. Além disso, alguns professores mencionaram a falta de interesse dos alunos como um obstáculo adicional.

Aprendizado com as novas tecnologias: apesar dos desafios, muitos professores afirmaram que a experiência com o ensino remoto lhes permitiu aprender mais sobre as novas tecnologias e sua potencialidade como ferramenta pedagógica. Alguns relataram ter incorporado novas metodologias e se tornado mais flexíveis em suas práticas pedagógicas.

Importância da tecnologia na educação: a maioria dos professores reconheceu a importância da tecnologia na educação e afirmou estar procurando fazer uso dela a seu favor. Muitos mencionaram elementos como a internet, projetor, computador e celular como ferramentas que utilizam para incluir as tecnologias da educação em suas aulas.

Embora tenha sido um período desafiador, a experiência com o ERE permitiu aos professores aprender mais sobre as tecnologias e sua potencialidade como ferramenta pedagógica, além de reconhecer sua importância na educação. Muitos professores também relataram ter incorporado novas metodologias em suas práticas pedagógicas e se tornado mais flexíveis em relação aos alunos e suas dificuldades.

Além disso, é preciso compreender essas tecnologias com um foco educacional, para que o uso delas possa auxiliar efetivamente no processo de aprendizagem e construção de conhecimento dos alunos. Em outras palavras, apenas utilizar as tecnologias digitais de forma

aleatória ou descontextualizada não é suficiente para uma educação efetiva, é necessário ter um planejamento pedagógico adequado para utilizá-las de forma apropriada. Nesse contexto, Valente (2014) destaca que:

[...] a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento. Ou seja, como criar situações de aprendizagem para estimular a compreensão e a construção de conhecimento. Uma das soluções tem sido o uso das TDICs. Porém, se tais tecnologias não forem compreendidas com um foco educacional, não será, simplesmente, o seu uso que irá auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento (VALENTE, 2014, p. 144).

Destaca-se a importância de prover informações de maneira que o aluno possa interpretá-las e transformá-las em conhecimento, sendo uma questão fundamental no processo educacional. Para isso, são necessárias situações de aprendizagem que estimulem a compreensão e a construção de conhecimento, e as TDICs têm sido uma solução para isso. As tecnologias podem ser utilizadas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e proporcionar uma experiência mais interativa e dinâmica aos alunos. Dessa forma, os recursos tecnológicos podem ajudar a tornar o aprendizado mais acessível e flexível, permitindo que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e em qualquer lugar. As tecnologias também podem ser utilizadas para personalizar o ensino, oferecendo aos alunos conteúdos adaptados às suas necessidades e interesses.

Além disso, as tecnologias podem ajudar a tornar o ensino mais colaborativo e participativo, permitindo que os alunos trabalhem em grupo e compartilhem ideias e conhecimentos. No entanto, é importante lembrar que as tecnologias não substituem o papel do professor, mas sim, podem ser utilizadas como ferramentas complementares para enriquecer a experiência educacional. Conforme mencionado por Valente (2004), se as tecnologias não forem compreendidas com um foco educacional, o seu uso não será efetivo na construção do conhecimento. Portanto, é fundamental que os professores estejam capacitados para utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente eficaz, a fim de que essas ferramentas sejam realmente úteis no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o autor destaca que,

Embora a abordagem do “estar junto virtual” permita a implantação de processo de construção de conhecimento mediada pelas TDICs, ela é uma solução que implica mudanças profundas no processo educacional. Até mesmo a educação presencial ainda não foi capaz de implementar tais mudanças. No entanto, essa abordagem de EaD utiliza os recursos das TDICs de maneira mais eficiente, explorando as verdadeiras potencialidades da nova

tecnologia, e se apresentando como um recurso que pode facilitar o processo de mudanças na educação (VALENTE, 2004, p. 150).

Valente (2004) ressalta que a abordagem do "estar junto virtual" pode ser uma solução para a implantação de processos de construção de conhecimento mediados pelas TDICs, mas isso requer mudanças profundas no processo educacional. Nesse sentido, a formação adequada dos docentes se torna fundamental para explorar todo o potencial das tecnologias em prol da prática pedagógica. Essa ideia de que a formação dos professores é fundamental para a utilização das tecnologias de forma consciente e crítica é defendida também por Kenski (2012). Ela destaca que é necessário que os docentes estejam preparados para compreender as possibilidades e os limites das tecnologias, a fim de integrá-las ao currículo escolar de forma eficiente. Essa integração das tecnologias ao currículo pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliar as possibilidades de acesso à informação e promover a construção de conhecimento de forma mais significativa e engajadora para os alunos.

Segundo Kenski (2012), é necessário que os professores estejam preparados para compreender as possibilidades e os limites das tecnologias, a fim de integrá-las ao currículo escolar de forma consciente e crítica. Dessa forma, é possível utilizar as tecnologias como uma ferramenta pedagógica eficaz e não apenas como um recurso adicional.

Portanto, ao analisar os dados fornecidos pelos participantes, é possível notar que a maioria deles utiliza a internet como ferramenta pedagógica, sendo considerada "importantíssima" pelo Participante 1, indicando um grande potencial das tecnologias no ensino. Além disso, os professores utilizam recursos como projetor, computador, celular e plataformas educacionais para enriquecer as aulas e torná-las mais dinâmicas. Há também a utilização de metodologias ativas, como a pesquisa dirigida e vídeos educacionais, para motivar os alunos e promover a construção do conhecimento.

Quadro 11- Instrumentos associados as tecnologias utilizadas nas aulas atualmente

Participante	Quais elementos você utiliza na sua prática para incluir as tecnologias da educação em suas aulas?
Participante 1	Hoje considero internet importantíssima.
Participante 2	Projetor, computador, celular e algumas ferramentas que podem ser acessadas com o uso da internet.
Participante 3	Não respondeu

Participante 4	As metodologias ativas com pesquisa dirigida, vídeos motivacionais e educacionais, produção de material gráfico para alimentar o Instagram da disciplina com a turma.
Participante 5	Vídeos, infográficos animados, exercícios interativos e plataformas educacionais.
Participante 6	Uso o computador, celular, internet como instrumentos de pesquisa para consolidar o aprendizado em sala.
Participante 7	Pesquisas com o uso da internet e uso do multimídia.
Participante 8	Utilizo o forms como uma complementação do que estudamos em sala
Participante 9	Não respondeu

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

É importante destacar exemplos de boas práticas, como o Participante 4, que utiliza metodologias ativas com pesquisa dirigida, vídeos motivacionais e educacionais, e produção de material gráfico para alimentar o Instagram da disciplina com a turma. Já o Participante 8 utiliza o *Forms* como uma complementação do que é estudado em sala. Percebemos que o uso das tecnologias da educação pode ser muito variado e abrangente, e que é importante incentivar sua utilização de forma criativa e estratégica para potencializar o aprendizado dos alunos.

Nesse contexto, a educação já não se restringe apenas ao ambiente físico da sala de aula, mas ocorre em diversos espaços do cotidiano, inclusive nas plataformas digitais. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, que se caracteriza por uma comunicação formal, a metodologia ativa busca uma comunicação mais aberta, assim como ocorre nas redes sociais. Diante disso, Moran (2003) destaca que:

Precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Os modelos tradicionais são cada vez mais inadequados. Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na escola e no trabalho, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes (MORAN, 2003, p. 45).

Moran (2003) destaca a inadequação dos modelos tradicionais de ensino frente às demandas da atualidade, sobretudo em relação à utilização de tecnologias no processo educativo. O autor aponta que o desafio de educar com novas tecnologias ainda não foi enfrentado com profundidade, e que muitas vezes, temos feito apenas adaptações pontuais. No entanto, ele ressalta a importância da aprendizagem contínua e flexível, seja em uma sala de aula presencial ou em um ambiente virtual, conectados através de redes. A citação aponta para

a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando novas metodologias e estratégias que utilizem as tecnologias de forma significativa e eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lourenzo (2013, p. 30), “[...] na utilização de um espaço de colaboração, como redes sociais, o professor por sua vez terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em uma sala de aula”. Para Lourenzo (2013, p. 31) “[...] a utilização de espaços de colaboração, como as redes sociais, favorece a reflexão sobre o processo da aula invertida e possibilita a aprendizagem significativa por meio da tecnologia”. Essas metodologias proporcionam ao professor a oportunidade de identificar aspectos que seriam difíceis de serem percebidos em uma sala de aula tradicional. Dessa forma, as metodologias ativas se mostram fundamentais para tornar o ensino mais dinâmico e engajador, incentivando a participação ativa dos alunos e o uso de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas.

Dentre os exemplos citados pelos participantes, destacam-se a produção de material gráfico para alimentar os grupos das turmas, o uso de infográficos animados, exercícios interativos e o *Forms* como complementação do que é estudado em sala de aula. Além disso, a internet é utilizada como instrumento de pesquisa para consolidar o aprendizado em sala, seja por meio de pesquisas na web ou pelo uso do multimídia.

Logo, é interessante notar que as metodologias ativas, como pesquisa dirigida e exercícios interativos, são bastante utilizadas e valorizadas pelos professores, o que evidencia a possibilidade de integração das tecnologias com essas metodologias para potencializar o aprendizado dos alunos.

As informações fornecidas por meio das respostas dos participantes, demonstram o potencial das tecnologias como ferramentas pedagógicas, uma vez que possibilitam a criação de situações de aprendizagem mais dinâmicas e interativas, com o uso de recursos diversos. No entanto, é importante ressaltar que o uso das tecnologias deve ser compreendido com um enfoque educacional, de forma a auxiliar o aluno na construção do conhecimento. Diante disso,

[...] os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo, já muito defendidas pelas propostas pedagógicas de orientação sociointeracionista (BRAGA, 2009, p. 184).

Braga (2009) destaca a importância das novas tecnologias digitais como recurso para uma educação mais interativa e dialógica, rompendo com modelos tradicionais de ensino

centrados no professor. A possibilidade de utilização de diferentes recursos digitais, plataformas colaborativas e redes sociais, permite que o processo de aprendizagem seja mais participativo e colaborativo entre alunos e professores, em consonância com as propostas pedagógicas de orientação sociointeracionista. Dessa forma, a tecnologia se torna uma aliada no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas, estimulando o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, é importante que os docentes tenham formação adequada para lidar com as tecnologias e, assim, utilizar todo o potencial que elas oferecem para enriquecer a prática pedagógica. Segundo Kenski (2012), é necessário oferecer formação docente, para que o professor possa compreender as possibilidades e os limites das tecnologias, a fim de integrá-las ao currículo escolar de forma consciente e crítica. Dessa forma, é possível utilizar as tecnologias não apenas como um recurso adicional, mas como uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, tanto Valente (2004) quanto Kenski (2012) enfatizam a importância da formação dos docentes para a utilização das tecnologias de forma consciente e crítica, explorando todo o seu potencial em prol da prática pedagógica. A partir dessa perspectiva, é possível transformar a educação, integrando as tecnologias de forma eficiente e promovendo mudanças profundas no processo educacional, capazes de oferecer experiências de aprendizagem mais significativas e engajadoras para os alunos.

Além disso, o tema “**O conhecimento reestruturado**” disserta as mudanças na prática pedagógica a partir da experiência com o ensino remoto, ratificando o conhecimento como uma construção contínua e dinâmica, que está sempre em ascensão, avanços esses alicerçados com as tecnologias, proporcionando as novas formas de pensar e aprender. Logo, o acesso à informações é cada vez mais fácil e rápido, permitindo que os alunos tenham acesso a uma quantidade enorme de conhecimento em diferentes formatos e de diferentes partes do mundo. No entanto, é importante que os alunos desenvolvam habilidades críticas para lidar com essa quantidade de informação, avaliando sua qualidade e relevância.

Nesse sentido,

A velocidade das alterações no universo informacional exige atualização permanente. Para que todos possam ter informações que lhes garantam a utilização confortável das novas tecnologias é preciso um grande esforço educacional geral. Como as tecnologias estão em permanente mudança, a aprendizagem por toda a vida torna-se consequência natural do momento social e tecnológico em que vivemos. Já não há um momento determinado em que qualquer pessoa possa dizer que não há mais o que não possa aprender.

Ao contrário, a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para aprender (KENSKI, 2007, p. 41).

A autora destaca que o universo da informação é veloz, por isso é preciso esforço para acompanhar as constantes mudanças. Nessa incessante alteração social tecnológica, o docente precisa estabelecer uma constante busca pela formação permanente e assumir a postura de ser inacabado para atender as demandas e expectativas do novo modelo de aluno, conectado, informado e em constante inovação, assim também deve ser o professor, um constante aprendiz.

A renovação profissional é fundamental, porque antes uma pessoa praticava suas habilidades adquiridas durante toda a vida e transmitia seu conhecimento aos seus filhos ou aprendizes. Atualmente, as pessoas são frequentemente obrigadas a mudar de profissão várias vezes ao longo da vida, e os conhecimentos em uma determinada profissão têm um ciclo de renovação cada vez mais curto, tornando difícil identificar as competências "de base" no domínio. Portanto, novas técnicas ou configurações socioeconômicas podem a qualquer momento questionar a ordem e a importância dos conhecimentos.

Essa transformação social implica em uma mudança radical no modo como as pessoas lidam com o conhecimento e com as competências profissionais. No contexto do ensino, isso significa que os professores precisam estar preparados para lidar com essas mudanças, de forma a proporcionar aos alunos as competências e os conhecimentos necessários para lidar com um mercado de trabalho em constante mudança. Isso implica em uma abordagem mais crítica e consciente das tecnologias e das ferramentas disponíveis, e em um esforço contínuo de atualização e renovação dos conteúdos e métodos de ensino.

Nesse sentido, o papel do professor também é fundamental para ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo, incentivando-os a pensar de forma independente e a construir seu próprio conhecimento. Assim, com a reestruturação do conhecimento, é importante compreender a necessidade da reconfiguração do ensino disposto pela onipresença das tecnologias para que os atores escolares possam enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelos recursos tecnológicos, buscando sempre oferecer uma educação de qualidade e significativa para os alunos.

As respostas dos participantes (ver quadro a seguir) evidenciam uma mudança na prática pedagógica decorrente da experiência com o ensino remoto. Assim, a possibilidade de agregar conhecimento nos recursos tecnológicos sugere uma ampliação das possibilidades de ensino, como mencionado pelo participante 1. Outros participantes, como o colaborador 2, relatam que passaram a utilizar metodologias que antes não conheciam ou não usavam, o que indica uma abertura para novas formas de ensino. Além disso, alguns afirmam que se tornaram mais

flexíveis em suas práticas pedagógicas (PARTICIPANTE 4), percebendo a importância de trabalhar metodologias ativas que estimulem a independência dos alunos na busca pelo conhecimento.

Quadro 12- Mudanças no fazer docente

Participante	O que mudou na sua prática pedagógica a partir da experiência com o ensino remoto?
Participante 1	Possibilitou-me agregar um conhecimento nos recursos tecnológicos.
Participante 2	Passei a usar metodologias que antes não conhecia e/ou não usava.
Participante 3	Para ser verdadeiro, nada. Pois continuei usando os mesmos recursos de antes. O projetor, músicas, filmes. Enfim, tudo que já usava antes.
Participante 4	Me tornei mais flexível nas minhas práticas pedagógicas. Na forma de ver o aluno e suas dificuldades.
Participante 5	Impôs desafios na busca de metodologias didáticas que atendessem os efeitos de afastamento físico na formação.
Participante 6	Hoje sei da importância da tecnologia a serviço da educação. E tenho procurado fazer uso dela a meu favor.
Participante 7	Percebi a necessidade de trabalhar metodologias ativas para que tenham independência na busca pelo conhecimento.
Participante 8	Mudou principalmente quanto a utilização dos equipamentos e ferramentas que a tecnologia oferece.
Participante 9	Reconheci que a escola parou no tempo quando não permite que o aluno explore o uso de tecnologias no dia a dia do seu espaço, que tem inúmeras maneiras de fazer uso das tecnologias a meu favor e principalmente dos meus alunos.

Fonte: dados da pesquisa

Assim, a utilização de tecnologias e metodologias ativas podem promover uma aprendizagem significativa, em que o aluno é o protagonista de seu próprio processo de construção do conhecimento. Dessa forma, a prática pedagógica deve estar em constante transformação, em busca de novas possibilidades de ensino que atendam às necessidades dos alunos e às exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a pandemia da Covid-19 trouxe uma reviravolta para a educação, forçando educadores e alunos a adotarem novas abordagens e inovações em seus métodos de ensino e aprendizagem. Logo,

O ensino na modalidade híbrido tem se apresentado como uma poderosa metodologia de ensino na educação, exigindo do professor metodologias ativas capazes de proporcionar melhorias ao processo ensino-aprendizagem. Muito tem se falado em buscar “coisas novas”, as quais podemos perceber em meio a tamanha adversidade incrementos e inovações no fazer do educador e do outro lado alunos como agentes protagonistas de sua aprendizagem. Em curtas palavras, podemos dizer que se queremos uma educação capaz de colocar nossos alunos como agentes atuantes (protagonistas) não nos convém ensinarmos sob os mesmos modelos anteriores a Pandemia. Foi necessário acontecer esta reviravolta em nosso meio para sentirmos o quanto estávamos

acomodados com as aulas com as quais ministrávamos e que pouco ou até mesmo nada sabíamos a respeito da utilização das tecnologias na prática. (FERRAZ; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2023, p. 4).

Os autores destacam a importância do ensino híbrido como uma metodologia de ensino que exige dos professores a utilização de metodologias ativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, para colocar os alunos como protagonistas atuantes em seu próprio aprendizado, é preciso abandonar os modelos antigos de ensino e adotar abordagens mais atualizadas e tecnologicamente avançadas. A pandemia evidenciou a necessidade de os educadores dominarem as tecnologias em sua prática pedagógica e de trabalharem com metodologias ativas para incentivar a independência dos alunos na busca pelo conhecimento.

No que diz respeito à mudança na prática pedagógica a partir da experiência com o ensino remoto, as respostas foram variadas (ver quadro do tema: **Potencial das tecnologias como ferramenta pedagógica**). Alguns afirmaram que passaram a usar metodologias que antes não conheciam ou não usavam, enquanto outros disseram que continuaram usando os mesmos recursos de antes. No entanto, foi possível perceber que houve uma maior valorização do potencial das tecnologias como ferramenta pedagógica e uma busca por metodologias que atendessem aos efeitos do afastamento físico na formação.

Por fim, ao questionar quais elementos são utilizados na prática para incluir as tecnologias da educação nas aulas, as respostas indicaram uma variedade de recursos, desde o uso de plataformas educacionais até a produção de material gráfico para alimentar os grupos de *WhatsApp* da turma. Foi possível constatar que a internet é vista como importantíssima pelos professores e que as metodologias ativas, com pesquisa dirigida, vídeos motivacionais e educacionais, exercícios interativos e pesquisas com o uso da internet, são cada vez mais valorizadas.

Portanto, a pandemia da covid-19 estimulou os professores a repensarem a prática, pois para Moran (2017, p. 66) “[...] saber adaptar-nos a soluções inesperadas e criar novas soluções para novos problemas” é pensar nos diversos caminhos para romper com as barreiras existentes no processo de ensinar e aprender. E nesse cenário de (re)inventar a prática, perpassamos também a necessidade de reinventar a nós mesmos. Sabemos que não é tarefa fácil, requer uma reflexão sobre a compreensão da realidade e neste sentido, dialogamos com o pensamento de Dewey (2018), quando destaca que

Entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência, [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta, esse elemento

aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isso, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que podemos chamar de reflexiva essa espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (DEWEY, 2018, p. 158).

Dessa forma, acredita-se que o ato reflexivo da prática na prática é o fator provocador da reinvenção, é a tomada de consciência de pensar a prática com a finalidade de agir e aprimorá-la para um fazer pedagógico significativo e como consequência legitimando o aprendizado.

Por fim, a experiência do ERE trouxe muitos desafios e mudanças significativas na prática pedagógica dos professores, além de evidenciar o potencial das tecnologias como ferramenta pedagógica. Os professores tiveram que (re)constituir o fazer docente a partir de um novo formato de aula, que exigiu mais flexibilidade e criatividade, e a busca por metodologias que atendessem aos efeitos do afastamento físico. Portanto, a análise das práticas pedagógicas dos professores em relação ao uso das TDICs no ensino remoto é um tema de grande significância, que pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem nesse novo contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa etapa de leituras e escrita do trabalho configurou-se em momentos de importantes e valiosas reflexões que, sem dúvida, marcaram positivamente minha vida pessoal e, principalmente profissional. Deste modo, à medida que nos aproximamos do resultado final deste trabalho, ressaltamos a importância das contribuições que o aprendizado configurado na jornada científica representa na formação do docente, pois possibilita, instiga e auxilia a reinventar o fazer educativo, provocando principalmente uma reflexão sobre as práticas pedagógicas quanto ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo teve como objetivo geral analisar as estratégias metodológicas que os professores do ensino médio da escola Jose Elno desenvolveram sobre o processo de ensino no contexto da pandemia da covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Além disso, traçou-se como objetivos específicos: discutir como os professores da escola estadual de ensino médio José Elno reagiram diante da proposta de ministrar aulas no contexto do ensino remoto; analisar a interação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino remoto; e relacionar quais mudanças foram evidenciadas na prática pedagógica dos professores durante o ensino remoto.

O período vivenciado durante o ERE gerou vários desafios em diferentes aspectos para toda a sociedade. Desafios esses que permitiram, principalmente, a reflexão e a reinvenção da docência, reconfigurando os processos de ensinar e aprender. Consentiu uma discussão e análise sobre a trajetória profissional vivenciada durante o período emergencial, assim como relevantes contribuições ao longo do processo de construção da pesquisa.

A urgência com que as mudanças aconteceram explica como alguns sentimentos evidenciados pelos professores durante a pesquisa se manifestaram durante o período da crise pandêmica. Mesmo com muitas dificuldades, os professores se esforçaram para desenvolverem as atividades propostas, enfrentaram um formato de ministração de aulas até então pouco ou minimamente explorado em suas práticas pedagógicas presenciais. Revelou-se, junto aos desafios iniciais desse formato de ensino, novas experiências que marcaram a vida dos discentes em inúmeros aspectos relacionados aos usos das TDICs, como os sentimentos iniciais de insegurança, sofrimento e ansiedade diante da novidade de usar novas ferramentas para planejar e ministrar aulas, com o decorrer do tempo trouxeram fortalecimento positivo e os sentimentos foram acompanhados de aprendizados que, se não imposto por essa realidade, talvez levasse anos para acontecer.

Neste sentido, os discentes fizeram referências sobre as possíveis mudanças em relação às estratégias de ensino como o uso das tecnologias, principalmente o celular como instrumento de trabalho, flexibilidade na forma de avaliar o aluno, necessidade de adaptação para que o ensino proporcionasse a aprendizagem significativa durante o período em questão, e a certeza da necessidade de atualização para inovar na prática como forma de contribuição para a evolução do saber, com o objetivo de suprir a necessidade de orientações pedagógicas e favorecer o protagonismo do aprendiz discente. Nesse sentido, evidenciamos a partir das falas que conseguiram superar a transição da proposta do ensino presencial para o ensino remoto e muitas foram as superações, os ganhos e aprendizagens. Porém, com um caminho a ser percorrido, no qual se espera que as experiências do ensino emergencial possibilitem uma forma mais efetiva de usar as TDICs no espaço escolar.

As diferentes formas de explorar os recursos disponíveis, mesmo com poucos conhecimentos sobre a manipulação das TDICs, fizeram uso de ferramentas, explorando novas metodologias, como suporte para desenvolver os conteúdos curriculares programados para as aulas remotas. Percebe-se, a partir das falas, o esforço e a tentativa em desenvolverem metodologias diversificadas por meio de videoaulas, uso de plataformas, programação de aulas televisivas, *Google Meet* e *WhatsApp*, além de aplicativos e conteúdos em Pdfs, metodologia da sala de aula invertida, em que o tema da aula era antecipado para realizar a pesquisa, assim como envio de apostila pelo *WhatsApp* e também material impresso, mesclando com recursos tradicionais para conseguir atingir a maioria dos discentes. Destaca-se que, durante esse período, os docentes buscaram com iniciativas próprias por conhecimentos complementares para formação no uso das TDICs.

Infere-se que foi um momento desafiador, porém de muitas experiências e aprendizado, pois os professores não estavam familiarizados com o uso das tecnologias em suas práticas educativas, bem como demonstrou a necessidade de formações continuadas para uma melhor aplicabilidade das TDICs no processo de ensino aprendizagem, em virtude da rápida evolução tecnológica pelo qual perpassa a sociedade. Mas o desafio assumido pelos docentes demonstrou o quanto estavam dispostos a fazerem uso de diferentes estratégias para que as atividades fossem desenvolvidas.

Mesmo com as tantas dificuldades enfrentadas no decorrer de todo o percurso vivenciado, os professores apontam as experiências que tiveram no ensino remoto como fator preponderante para construir novos saberes e exercer maior protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível perceber, através dos relatos, algumas mudanças que o uso das TDICs proporcionaram para o refazer da prática pedagógica durante o período do ensino

remoto, desde o reconhecimento da importância das tecnologias digitais da informação e comunicação como importantíssima, até a flexibilidade pedagógica, a maneira de avaliar e reconhecer o aluno em suas especificidades.

Entretanto, ainda existem alguns fatores determinantes na efetivação dos usos das tecnologias digitais da informação e comunicação que demonstram urgência, com destaque a formação continuada em serviço como uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem com o uso das TDICs. A formação continuada proporciona ao docente a reflexão sobre a prática e sua reorganização, possibilitando um novo percurso metodológico a partir dos recursos didáticos que a tecnologia dispõe para que o ensino com as tecnologias digitais seja significativo.

A formação continuada perpassa as estratégias de ensino, garantindo a segurança e a efetivação daquilo que se deseja alcançar, pois, conforme relatado, as tecnologias proporcionaram o uso de várias estratégias de ensino para que as aulas acontecessem, como destacamos, as plataformas digitais, *google Meet*, *google forms*, uso do aplicativo *WhatsApp*, videoaula, sala de aula invertida, dentre outros recursos tecnológicos disponíveis para uso no momento.

As dificuldades enfrentadas perpassam o uso das tecnologias na sala de aula ao impacto que o novo traz para uma realidade tão cristalizada, como é o caso do meio educacional. Os participantes mencionaram, ainda, a falta de apoio do poder público em disponibilizar acesso digital (sinal de *Wi-fi*) aos alunos e professores, desinteresse dos discentes, alunos sem aparelho de celular, sobrecarga de trabalho, falta de acompanhamento escolar por parte das famílias e problemas emocionais. Enfim, as escutas demonstram que as concepções de ensino e tecnologia durante o período remoto desnuda não só a falta de habilidade dos professores para enfrentar as mudanças que a sociedade da informação está inserida, como a fragilidade do sistema educacional em atender as demandas sociais que permeiam a educação do nosso país. O que, conseqüentemente, acarreta a dificuldade dos professores em lidar com as TDICs, pois o simples acesso à tecnologia não é garantia de aprendizado.

Outrossim, os participantes foram unânimes sobre a importância das TDICs nas práticas educacionais como uma ferramenta significativa que pode viabilizar inúmeras estratégias metodológicas, desde que haja infraestrutura capaz de propiciar condições à escola em desenvolver o uso e o acesso de acordo com a necessidade dos envolvidos, haja vista que tiveram um papel fundamental na manutenção das aulas no período pandêmico.

Quanto às implicações e contributos associados aos resultados alcançados, espero que possam representar uma oportunidade para o desenvolvimento de futuras pesquisas com novas

riquezas de significados. Além disso, os resultados sinalizam também para a necessidade do debate e uso das tecnologias da informação e comunicação desde a formação inicial nos cursos de formação de professores. Assim, pensar em uma educação como protagonista e colaborativa na cultura digital requer, antes de tudo, uma base inicial e continuada de professores, pois professores bem formados conseguem ter segurança na diversidade pedagógica.

Portanto, frente às possibilidades das falas expressas, que evidenciam os modos de pensar, fazer e acreditar dos(as) participantes dentro de um universo instituído histórico, social e cultural, configura-se em momentos de reflexão, para que a educação contemporânea cumpra os desafio de agregar a tecnologia digital à realidade da escola, proporcionando aprendizado para docentes e discentes, buscando a cidadania, a liberdade, com qualidade para todos e mais coerente com as ações desenvolvidas na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Governo do Estado do. **Compendio AM - Coronavírus-COVID-19-02/2020**: Leis Decretos e demais atos oficiais do Governo do Estado do Amazonas, Manaus: Imprensa Oficial do Estado. Compêndio. 201p.

AMAZONAS. **Portaria GS Nº 1551 de 23 de dezembro de 2021**. Secretaria de Educação e Desporto.

AMAZONAS. **Resolução 285, de 23 de dezembro de 2020**. Conselho Estadual de Educação, 2020. Disponível em <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/0/8Resolucao-No-285-2020-CEE-Regulamentacao-da-Progressao-2020-Pandemia.pdf>Acesso em 12 de abril de 2023.

AMBRÓS, Zeli Isabel. **As novas tecnologias estão gerando novas pedagogias?** Estudo de Percepções de pesquisadores da área de tecnologia na educação acerca do surgimento de uma nova escola. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. 2022, p. 148, 149.

ANJOS, Alexandre et al. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Mato Grosso: Ministério da Educação, 2018, p. 28.

ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria. **Temas de filosofia**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ASSMAN, Hugo. A Metamorfose na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, vol. 29, n. 2, p. 7-15, maio /ago. 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almeida Brasil, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1995

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. A Formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: ed. UFPR, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Fenomenologia do Cuidar na Educação. In: PEIXOTO, Adão José; HOLANDA, Adriano Furtado. (org.). **Fenomenologia do cuidado e do cuidar**: perspectivas multidisciplinares. Curitiba: Juruá, 2011. p.85-91.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19**, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília:

Ministério da Educação – MEC, 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 06/02/2020.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História social da mídia:** de Gutenberg à internet. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 2004.

BRITO, Gláucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Informática na Educação.** Curitiba: IBPEX, 2006.

CANADO, Tania Guidotti. **Pandemia do novo Coronavírus e uso das tecnologias digitais: oportunidades e desafios para novas práticas pedagógicas na educação técnica profissionalizante de nível médio.** 2022, p. 104,105,106. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CIRILO, Reinaldo de Sá. **HIPERCONECTADOS:** perfil e comportamentos dos nativos digitais. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) Universidade Metodista de São Paulo, 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores: EDUFU, 2. Edição Revisada. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: parábola editoriais, 2016.

COSTA, Jéssica Pollyana Celeste Santana. **Análises e percepções no ensino de ciências naturais através do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no município de Humaitá-AM.** 2022. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2022.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. # Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v.8. n.3, p. 200-217, 2020.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2018.

DIANA, Daniela. **Sociedade da informação.** 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/sociedade-da-informacao/>. Acesso em: 5 de agosto de 2022.

ESTEVEES, Miguel. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Àvila de.; PACHECO, José Augusto. (Orgs.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses** (pp. 105-126). Porto: Porto, 2006.

FERRAZ, Taziana P. S.; NASCIMENTO, Márcio S.; OLIVEIRA, Francisca Arlete C. Ensino remoto emergencial no Amazonas: possibilidades e desafios acerca da prática pedagógica de professores de uma escola de tempo integral na cidade de Manaus-AM. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 1, e22912139359, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39359>. Acesso em: 25/05/2023.

FINN, Gabriela. **A Presença das Tecnologias Digitais para o Ensino de Matemática na Base Nacional Comum Curricular**. 2022, p. 94. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira do Sul. 2022.

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n.51, p. 101-131, jul./dez.2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber, 2005.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**. Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p. disponível em: http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisas-unesco-2009.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2022.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOUVEIA, Luís Manuel Borges; GAIO, Sofia. **Sociedade da informação: balanço e oportunidades**. Rio de Janeiro: Universidade Fernando Pessoa, 2004.

GREGIO, Bernadete Maria Andrezza. **Formação de professores: novas tecnologias e novos (velhos) Paradigmas na educação**. Capítulo II. p, 62-96. Campo Grande, 2005.

HAN, Byung-Chul. **No exame: perspectivas do digital**. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HUBERMAN, Leo. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

HYPERCONNECTIVITY. **Dicionário on-line Collins Dictionary**. Disponível em: <<https://www.collisndictionary.com/disctionary/english/hiperconnectivity>>. Acesso em 22/11/2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 22/10/2021.

JARDIM, José Maria. Capacidade governativa, informação e governo eletrônico. **Revista Ciência da Informação**. V. 1, n, 5, out.2000. p. 1-7. Disponível em: http://www.dgzero.org/out00/Art_01.htm. Acesso em: 08 de mar. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. O novo rumo da informação. 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação/Vani Moreira Kensi**. – Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b, p. 127-147.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEMOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). **Revista Comunicação Mídia e Consumo**, v.4, n. 10, jul., p. 23-40, 2007.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária- o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: 34, 2001.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34. ed., 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Cultura Jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? In: **Educativa**, v 9, n. 1. Goiânia, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LONGO, Walter. **Marketing e comunicação na era pós-digital**. As regras mudaram. São Paulo: HSM do Brasil, 2014.

LOURENZO, Eder Maia. **A Utilização da Redes Sociais na Educação: A importância das Redes Sociais na Educação**. 3. ed. São Paulo: Clube de autores, 2013. p. 126.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MATEUS, Marlon de Campos; BRITO, Glaucia da Silva. Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: complicações ou contribuições? **X Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5943_3667.pdf. Acesso em 02 de novembro de 2016.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson, Rodrigo; LEÃO, Marcelo, Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do corona vírus. **Revista Thema**, v.18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em 07/04/2023.

MILL, Daniel. Análise da educação a distância como interseção entre a formação, as tecnologias digitais e a pós-graduação. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v.4, n. 2. P. 343-369, jul. /dez. 2013.

MILL, Daniel. Gestão Estratégica de Sistemas de Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.** [online]. 2015, vol. 36, n. 131, pp. 407-426. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015122053>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28.

MISKULIN, Rosana Giaretta Squerra et.al. Identificação e Análises da Dimensões que permeiam a Utilização das tecnologias de Informação e Comunicação nas Aulas de Matemática no Contexto da Formação de Professores. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v.19, n. 26, p. 103-123, 2006.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José, Manuel. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISAN, Fernando de Melo. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas. Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: Carvalho, M. (Org.). **Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino**. Porto Alegre: Sinepe/RS; Unisinos, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 24 de abril de 2021.

MORAN, José. Educação on-line. São Paulo: Loyola, 2003. MOREIRA, José Antônio Marques; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, V.20, 63438. Recuperado em 02 de julho, 2020, de <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/634338/34772>.

MOREIRA, José Antônio Marques; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, V.20, 63438. Recuperado em 02 de julho, 2020, de <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/634338/34772>

MOREIRA, José Antônio; TRINDADE, S. D. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. **WhatsApp e educação: entre mensagens e sons** [online]. Salvador: Ilheus: EDUFBA; EDITUS, 2017, pp. 49-68.

MOTA, Ronaldo. Inovações e aprendizagem na educação básica. Ciência e Natura, Centro de Ciências Rurais e exatas UFSM. **Santa Maria**, v.36. ed. Especial, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ciencianatura/issue/view/708>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://abre.ai/bgvL>. Acesso em: jun. 2020.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al. **Formação de professores**. São Paulo; UNESP. 1996.

OLIVEIRA, N. **Era da Informação: qual a sua importância para a comunicação?** 2020. Disponível em: <https://www.take.net/blog/comunicacao/era-da-informacao/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PAULA, Adriana Braga Silva de. **O Uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial (COVID-19)**. 2022, p. 121,122 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, 2022.

PELLANDA, Eduardo Campos. **Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações**. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Editora Artemed: porto Alegre, 1999.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90 set./dez. 2000.

PONTES, Aldo; PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira. Infâncias Contemporâneas, Educação Com, Para e através de Mídias e Formação Docente: Uma articulação necessária. In: **Cotidiano escolar e tecnologias: Tendências e Perspectivas/** Eliana Maria do Sacramento Soares, Leandro Pertanella, organizadores. Campinas, SP. Editora: Alínea, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo; Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, Marcelo Borges. (Re) Aprender a ensinar em tempos de Covid-19: discutindo os desafios da prática docente. **Revista Práxis**, v. 12, n.1 (Sup.), dez., 2020.

ROJO, Roxane. Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

RONDINI, Carina Alexandra et al. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docentes. **Educação**, v 10, n. 1, p. 41-57, set., 2020.

SANTANA, Esther. **Sociedade da informação**. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/sociedade-da-informacao>. Acesso em: 1º ago. 2022.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online: cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa (org.). **Diário online: dispositivo multirreferencial da pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso (PT): Dinâmicas educacionais contemporâneas, 2014.

SILVA, Luiz Ricardo de Almeida; SILVA, Robson Santos. **Gestão Escolar e Tecnologias**. Manaus, UEA Edições, 2008.

SILVA, Vânia Barbosa da; LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; OLIVEIRA, Igor Soares de. **Arquitetura do conhecimento em contextos diversos /** Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Cleidson de Jesus Rocha, Ana Flávia de Lima Rocha (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021, 178p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n 81, p. 143-160, dez, 2002.

SOARES, Suely Galli. **Educação e Comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação-otimismo exacerbado e lucidez pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, Mariana. **O que é sociedade da informação?** 2014. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/portugues/o-que-e-sociedade-da-informacao.html>. Acesso em 1º ago. 2022.

TAKAHASHI, Tadao. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde**, Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Ideias gerais Para Elaboração de um Projeto de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. Vol. IV. Nov. 2001. 2. ed. Porto Alegre. Faculdades Integradas Ritter dos Reis. 2001.

TUMBO, Dionísio Luís; et al. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Faculdade Famen**, v.2, n. 1, p. 141-151, maio, 2021.

UFRGS. **Qual a diferença de distanciamento social e quarentena?** Disponível em: http://www.ufrgs.br/telesauders/post_coronavirus/qual_a_diferenca_de_distanciamento_social_isolamento_social_e_quarentena/ acesso em: 21/02/2023.

VALENTE, José Armando. A comunicação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista – Humanas e Sociais**. Vol. 1. n.1, 2014, pp. 141-166.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a propostas da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, 79-97. Ed UFPR, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Papyrus, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



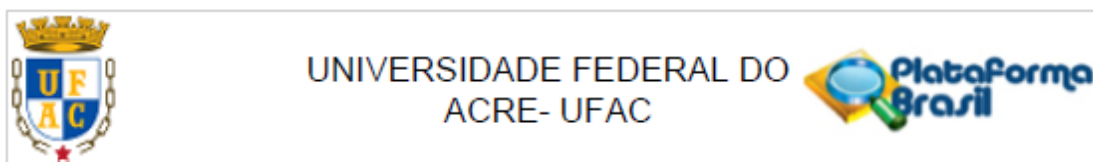
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS (PPEHL)**

Entrevista semiestruturada

1. Qual a metodologia que você usava no desenvolvimento do ensino com os estudantes durante a pandemia?
2. O que mudou em relação as estratégias metodológicas durante o ensino remoto?
3. Os alunos frequentaram/participaram das aulas?
4. Quais os recursos utilizados durante as aulas?
5. Os alunos dispunham desses recursos?
6. Houve formação continuada para trabalhar com o ensino remoto?
7. Qual a formação?
8. Como aconteceu essa formação?
9. Essa formação foi suficiente para entender e atender as exigências pedagógicas do momento?
10. Como foi a readaptação da aula presencial para a aula on-line?
11. Como foi ministrar aulas no ensino remoto emergencial?
12. O que mudou na sua prática pedagógica a partir da experiência com o ensino remoto emergencial?
13. Quais elementos você utiliza na sua prática para incluir as tecnologias da educação em suas aulas?
14. E o planejamento como foi elaborado?
15. Como avalia se sua prática pedagógica foi significativa para a aprendizagem de todos os alunos?
16. Como você analisa o papel das tecnologias da informação e comunicação TICs diante das práticas pedagógicas desenvolvidas por você durante as aulas on-line?

17. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a pandemia no processo de ensino – aprendizagem?
18. Quais iniciativas públicas ou formação foram oferecidas para qualificar os professores?
19. Você conseguiu adaptar-se ao novo modelo de ministrar aulas e não houve grandes problemas nessa transição?
20. Quais as principais vantagens nesse modelo de aula on-line usado durante o período de isolamento social devido á Covid 19?
21. Como você avalia a aprendizagem dos estudantes durante a pandemia?

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ENSINO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Pesquisador: MARIA IVALDA NUNES DE PAULA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61011422.0.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.740.610

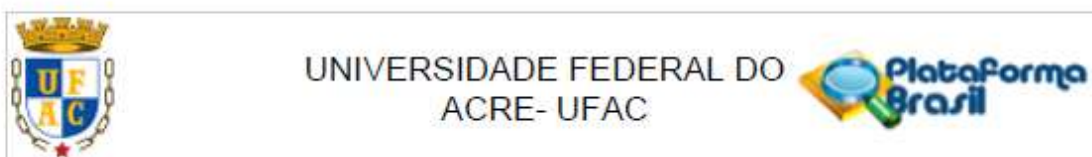
Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Protocolo de pesquisa vinculado institucionalmente ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, apresentado pela pesquisadora Maria Ivalda Nunes de Paula, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima. O foco temático da pesquisa é “o processo de ensino no contexto da pandemia”, para saber “Como os professores do ensino médio da escola José Elnó, pensaram o ensino no contexto da pandemia da covid-19 nos anos de 2020 e 2021”. Neste sentido, objetiva a pesquisa “investigar a forma como os professores desenvolveram o processo de ensino na escola José Elnó, no contexto da pandemia da Covid19 nos anos de 2020 e 2021. Para tanto, na metodologia adota-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratório-descritiva, será uma pesquisa de campo utilizando para a coleta de dados a pesquisa documental, o questionário e a entrevista semiestruturada. A amostra corresponde a 09 (nove) professores que trabalham no Ensino Médio da rede pública estadual de Guajará/Amazonas, sendo 03 (três) da primeira série, 03(três) professores da segunda série e 03(três) professores da terceira série. Propõe-se entrevistar os 09 (nove) professores e a aplicação de questionários com todos os docentes que trabalharam no ensino remoto. Para a análise dos dados, se fará uso da análise de conteúdo (Bardin, 2016), (Franco,2018), com categorias definidas a posteriori.”.

Objetivo da Pesquisa:

Estão descritos igualmente nas informações básicas do projeto (IBP) e no projeto detalhado (PD):

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A. de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



Continuação do Parecer: 5.740.610

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14:07:11	NUNES DE PAULA	Aceito
--	----------	----------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 04 de Novembro de 2022

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

APÊNDICE C – GUIA DA ENTREVISTA

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos das questões
Bloco A Validação da entrevista	Criar ambiente propício a entrevista; Explicar a situação. Oferecer ao entrevistado elementos que legitimam a entrevista	-Agradecer a disponibilidade e colocar o entrevistado na condição de colaborador. -Realizar uma breve explanação a respeito dos objetivos da entrevista; -Ratificar sobre o anonimato das informações e garantir a confidencialidade das mesmas. -Distribuir o questionário conforme orientações do - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
Bloco B Obrigatoriedade do ensino remoto	Como os professores receberam a proposta de ministrar aulas no ensino remoto?	- Como foi a readaptação da aula presencial para a aula on-line? O que mudou em relação as estratégias de ensino; - Como foi a adaptação ao novo modelo de ministrar aulas no ensino remoto e se não houve grandes problemas nessa transição? Como foi a aprendizagem dos estudantes durante a pandemia?
Bloco C Práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto no contexto da pandemia	De que maneira ocorreu a interação com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino remoto?	- Quais metodologias e estratégias foram desenvolvidas nas aulas on-line. . Quais os recursos utilizados? -Os alunos dispunham desses recursos? - Houve formação continuada? - Essa formação foi suficiente? - Como aconteceu essa formação?

		<ul style="list-style-type: none"> - Essa formação foi suficiente p/ atender as necessidades pedagógicas? - Quais iniciativas públicas ou formação foram oferecidas para qualificação docente? - Como você avalia se sua prática pedagógica foi significativa para a aprendiz de todos os alunos? - Como você analisa o papel das tecnologias da informação e comunicação TICs diante das práticas pedagógicas desenvolvidas por você durante as aulas on-line? - Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a pandemia no processo de ensino-aprendizagem? - Quais as principais vantagens nesse modelo de aula on-line usado durante o período de isolamento social devido a covid-19
<p>Bloco D TDICs e a (re) constituição docente</p>	<p>O que mudou na prática pedagógica dos professores durante o ensino remoto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi ministrar aulas no ensino remoto emergencial? - O que mudou na sua prática pedagógica a partir da experiência com o ensino remoto? - Quais elementos você utiliza na sua prática para incluir as tecnologias da educação em suas aulas?

