

A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE LONDRINA – PR

Maria Fernanda Grossi Silva¹

Mariana Vaitiekunas Pizarro²

Resumo: A pandemia de COVID-19 impactou diferentes esferas da sociedade. Na Educação, as mudanças necessárias foram acompanhadas de desafios para escolas e professores, e dentre eles estava a carência de formação específica para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto de urgência. Este trabalho, de cunho qualitativo, objetiva caracterizar desafios e adaptações das práticas de ensino vividos pelos professores dos anos iniciais de uma escola da rede municipal em Londrina-PR, durante o ensino remoto. A pesquisa deu voz a treze docentes por meio da aplicação de questionário semiestruturado. Como resultados, pôde-se destacar a angústia gerada pela doença, a carga excessiva de trabalho e a dificuldade em conciliar a rotina de casa com a profissional. Por outro lado, as professoras apontam a sensação de superação e dever cumprido ao passar por este momento e retomar a vida presencial.

Palavras-chave: Educação. Anos Iniciais. Ensino Remoto. Realidade Educacional. Pandemia.

THE PANDEMIC AND REMOTE EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: AN ANALYSIS IN THE CITY OF LONDRINA – PR

Abstract: The COVID-19 pandemic has impacted different spheres of society. In the field of Education, the necessary changes came with challenges for schools and teachers. Among these challenges was the lack of specific training for the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the context of urgency. This qualitative study aims to characterize challenges and adaptations of teaching practices that teachers in an early years' school of the municipal network in Londrina-PR faced during remote teaching. The research gave a voice to thirteen professors through the application of a semi-structured questionnaire. As a result, it highlighted the distress generated by the disease, an overwhelming workload and the difficulty of balancing home and professional routines. On the other hand, the teachers point out a sense of accomplishment in overcoming this difficult moment and returning to face-to-face interactions.

Keywords: Education. Initial Years. Remote Teaching. Educational Reality. Pandemic.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL).

² Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

INTRODUÇÃO

É fato que a Pandemia do novo Coronavírus afetou o mundo em diversas esferas, dentre elas, a educacional, sendo que esta “[...] foi uma das primeiras a ter atividades suspensas, interrompidas e reorganizadas e uma das últimas a voltar, gradativamente, a situação de ‘normalidade’ pré-pandemia”. (Lara, 2020, p. 25). No Brasil, a educação apresenta desafios no que diz respeito à infraestrutura das instituições de ensino, à falta de equipamentos tecnológicos, escassez e/ou precariedade de formações iniciais e continuadas que tratam da utilização das TICs, bem como o pouco investimento e interesse governamental pelo assunto. Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021, p. 03), afirmam que os desafios enfrentados na elaboração de aulas remotas possibilitam a visualização do “[...] baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente”.

Tendo em vista essas inquietações, bem como as experiências pessoais vividas enquanto estudante do PIBID³ – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – durante o período pandêmico e, portanto, remoto, esta pesquisa tem como objetivo caracterizar e compreender como se deram os desafios e adaptações da prática de ensino vividas pelos professores dos anos iniciais da rede municipal de Londrina-PR durante o ensino remoto. Para tanto, foram delimitados quatro objetivos específicos, sendo eles: buscar artigos científicos que compartilhem experiências sobre a emergência do ensino remoto durante a Pandemia de COVID-19; elaborar um questionário semiestruturado a ser respondido por professores da rede municipal de ensino; analisar os questionários em busca de indícios que caracterizem como se deu a prática docente em tempos de ensino remoto emergencial; e compartilhar vivências e experiências que caracterizam as adaptações do ensino e da aprendizagem neste período.

³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oportuniza, aos discentes que cursam a primeira metade da graduação de cursos de licenciatura, experiências práticas com a realidade escolar. Por meio desse programa, é possível a realização de estudos, observações e intervenções em sala de aula, propiciando, assim, um contato enriquecedor entre estudante e sua futura profissão.

Com isso, pretende-se adentrar à realidade educacional e compreendê-la melhor, na tentativa de responder à seguinte indagação: de que maneira se deu o ensino remoto, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante o período pandêmico no município de Londrina-PR? A pesquisa deu voz a quem esteve à frente de todo este processo e enfrentou as diversas mudanças que este tempo pandêmico demandou: os (as) docentes.

Por fim, anseia-se que este artigo evidencie o quanto os professores, por meio de sua luta e esforço, foram agentes indispensáveis para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse cessado durante o ensino remoto emergencial, mesmo com tantas adversidades vivenciadas em tal contexto atípico.

O ENSINO REMOTO NO CENÁRIO BRASILEIRO

No contexto vivido entre 2020 e 2021, em que o ensino remoto foi tido como solução para que o processo educativo não fosse interrompido devido às medidas de distanciamento social tomadas para contenção da pandemia do novo Coronavírus, os docentes “[...] se viram, de forma abrupta, a terem que adequar todo seu planejamento para aulas online [...]” (Goedert; Arndt, 2021, p. 111). Muitos desses professores, em decorrência da falta de contato e de conhecimento acerca das tecnologias digitais, de formação inicial e continuada sobre esse tema, enfrentaram dificuldades para adaptar suas didáticas a esse novo modelo de ensino. Esse fator pode ter acarretado desânimo e frustrações, tanto por parte dos professores, que, por muitos momentos se viram impotentes diante das dificuldades, quanto das crianças, que necessitam de interações presenciais e ludicidade para se desenvolverem.

Em seu texto, Reis e Cardoso (2021) destacam, apoiados em Rosa (2020), que “[...] a proposta de educação ofertada por meios tecnológicos sempre trouxe alguns obstáculos, principalmente pela falta de preparo/capacitação dos professores no manuseio de suportes tecnológicos [...]” (Rosa, 2020 *apud* Reis; Cardoso, 2021, p. 69.906).

Casado (2020, p. 72), em sua pesquisa feita com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Damião-PB, constatou que “[...] apenas uma

pequena parcela dos investigados afirmam sentirem-se preparados (*sic*) para o ensino de modo remoto. A maioria assegura que se sente preparada ‘em partes’ ou ‘não’ estão preparados para tamanho desafio”, e ainda que sete dos nove docentes entrevistados acreditam que “[...] os alunos estarão ‘em parte’ preparados à progressão do ensino. Os demais acreditam que os alunos não estarão preparados à série seguinte.” (Casado, 2020, p. 73). Essas afirmações demonstram o quanto o ensino remoto desafiou os professores a terem de se adaptar em muito pouco tempo para novas demandas profissionais, o que pode ter gerado prejuízos no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, sendo que esses últimos dependeram, em grande medida, de acesso a tecnologias e da presença familiar para o processo de aprender.

De acordo com Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), mesmo em um momento como aquele, em que o ensino remoto se tornou o mais viável devido à necessidade de isolamento social, a questão do uso das TICs continuou não sendo abordada de maneira mais aprofundada por alguns líderes governamentais e escolas, o que acabou dificultando a adaptação a esse tipo de ensino. Como expõem Reis e Cardoso (2021):

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sancionou resoluções e Diretrizes Nacionais para estabelecer normas educacionais excepcionais para serem adotadas durante esse período, o que demonstra que nossa Educação não estava preparada para tamanho impacto (MEC, 2020 *apud* Reis; Cardoso, 2021, p. 69.901)

É fato que, atualmente, a tecnologia se faz presente no âmbito educacional. Mesmo sem ela, o contato entre docentes, alunos e escola pôde ser mantido durante o período de isolamento social (com atividades impressas e o uso do próprio livro didático, por exemplo), mas é preciso reconhecer que as ferramentas tecnológicas se apresentam como alternativas relevantes em um contexto social tão digital. Dessa forma, mais “[...] um desafio docente, portanto, está posto, o de mediar o processo de alfabetização sem estar fisicamente próximo ao estudante” (Reis; Cardoso, 2021, p. 69.902). É preciso que se tenha não só aparelhos tecnológicos, como celulares, tablets e computadores, além do acesso à internet, mas também é de fundamental

importância que os professores tenham domínio sobre o uso desses recursos para a promoção de sua prática.

Goedert e Arndt (2020) acreditam que o docente continuou exercendo papel fundamental na mediação entre o conhecimento e seus alunos, mas, devido ao contexto de ensino remoto, para que ela ocorresse, ou seja, para que houvesse um processo de ensino-aprendizagem efetivo, seria necessário que o professor soubesse não só utilizar essas ferramentas digitais, mas enxergá-las de forma crítica e saber usá-las de maneira intencional e planejada em suas aulas, naquele momento, *on-line*.

[...] o aprendizado perpassa necessariamente pelo processo de mediação pelo qual os sujeitos interagem (com os outros e com o meio) e se desenvolvem no ambiente sociocultural em que estão inseridos. De acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky, as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social - aprendendo, portanto. [...] Para que ocorra a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (Vygotsky, 1988), a mediação passa a ser vista como um elemento essencial na educação, que vai atuar diretamente no nível de desenvolvimento potencial, ou seja, naquilo que o sujeito é capaz de aprender, só que mediante a interação com outras pessoas ou com o meio (incluindo aqui as tecnologias criadas) (Goedert; Arndt, 2020, p. 109-110).

Durante a Pandemia e o ensino remoto, não só os professores foram mediadores, mas também os pais e/ou responsáveis, em se tratando da educação de alunos dos anos iniciais. Devido ao fato de as crianças estarem realizando seus estudos dentro do contexto familiar, coube aos adultos que vivem com elas, o auxílio na execução de atividades. De acordo com uma pesquisa exploratória e descritiva feita com professoras de uma escola municipal do estado do Ceará e realizada por Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021, p. 11), foi constatado que, apesar “[...] de os relatos indicarem que as aulas remotas não são significativas quanto ao impacto no aprendizado do aluno [...] algumas possibilidades surgiram como positivas, como: a almejada parceria com a família [...]”. Nesse sentido, pode-se dizer que, em meio a tantos prejuízos acarretados no processo de ensino e aprendizagem durante este tempo de pandemia, ao menos os laços entre família e escola puderam, finalmente, ser estreitados.

Como apontam Varani e Silva (2010, p. 516), “A educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões

referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem”. Entretanto, é de extrema importância levar em consideração que os pais e/ou responsáveis que desempenharam o papel de mediadores entre as crianças e o conhecimento, em sua grande maioria, não possuem formação para exercer a docência e, por isso, não podem ser culpabilizados pelo desempenho escolar dos alunos. Também não pode ser delegado, a estes adultos, “[...] aquilo que compete ao Estado, por meio da escola, realizar” (Paro, 2001, p. 67 *apud* Varani; Silva, 2010, p. 516).

PERCURSO METODOLÓGICO

Na tentativa de buscar respostas para os questionamentos norteadores deste trabalho, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Ferreira (2017, p. 62), “Na pesquisa qualitativa a compreensão de um fenômeno se dá de forma mais efetiva no contexto em que acontece e do qual faz parte”. Para o levantamento de dados, foram selecionados os seguintes métodos: levantamento bibliográfico, documental e questionário.

O levantamento bibliográfico e documental tem como objetivo dar embasamento teórico ao problema de pesquisa, fornecendo informações contextuais acerca do assunto trabalhado, a fim de auxiliar na construção do conhecimento científico. É válido ressaltar que:

São considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano’ (Phillips, 1974, p. 187) [...] leis e regulamentos, [...] diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos [...] (Ludke; André, 1986, p. 38).

Para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética Institucional por meio da Plataforma Brasil, sendo autorizada através do número CAAE: 57543522.5.0000.5231. Foram distribuídos os questionários semiestruturados, por meio da plataforma digital *Google Forms*, aos docentes dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de ensino de Londrina-PR, contendo perguntas objetivas e subjetivas acerca do ensino remoto, com o objetivo de mapear suas diferentes visões e dar-lhes voz. Foram obtidas respostas de treze professoras da escola onde a pesquisadora pôde vivenciar a prática docente em meio à pandemia durante as

atividades do PIBID, também remotas. Optou-se pelo uso do questionário semiestruturado, possibilitando uma análise de resultados que levasse em consideração o contexto e suas especificidades. As perguntas estão ligadas aos desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto e suas causas, seus sentimentos em relação a esse período e à sua didática.

A análise de dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), visando agrupar e categorizar as afirmações dos professores, buscando consonâncias, unidade e diversidade nos diferentes pontos de vista sobre o processo de ensino vivido. Na Análise de Conteúdo, há três grandes etapas a serem seguidas, sendo a primeira delas a pré-análise, seguida da exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados.

A primeira etapa se refere a “[...] um período de intuições, mas tem por objetivo [...] sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas [...]” (Bardin, 2016, p. 125), sendo, nela, onde ocorre a leitura flutuante, ou seja, o primeiro contato entre o pesquisador e os documentos escolhidos para serem analisados. Já a exploração do material, “[...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (Bardin, 2016, p. 131), em que o pesquisador poderá encontrar, nos documentos, aquilo que mais lhe interessa para agregar à sua pesquisa.

Na última etapa, após percorrer todo o caminho de análise, realizar leitura flutuante e desenvolver hipóteses e objetivos, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p. 131). É nessa etapa que ocorre o levantamento de categorias, sendo compreendido que “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 2016, p. 148). Optou-se pela categorização semântica (Bardin, 2016, p. 149) que tem foco em temáticas que sejam comuns e de presença frequente nas respostas.

Desta forma, após o movimento metodológico realizado durante a exploração do material, foi possível localizar as categorias de análise que serão desenvolvidas da seguinte maneira: I) Sentimentos das docentes em relação ao ensino remoto e à pandemia; II) Segurança das docentes para ministrar aulas de forma remota; III) Recursos e aplicativos utilizados pelas docentes no ensino remoto; IV) Desafios enfrentados pelas docentes no ensino remoto; V) Aprendizados advindos do ensino remoto; e VI) Percepções das docentes em relação à volta do ensino presencial.

ANÁLISE DOS DADOS

Como já mencionado, as docentes que contribuíram com a pesquisa em questão atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal localizada em Londrina-PR. Foram coletados dados com 13 professoras da instituição, que serão referidas, aqui, como P1 a P13 para preservar o anonimato garantido como condição à pesquisa. Entretanto, serão apresentadas as respostas de 12 delas, devido ao não-aceite do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – de uma das docentes. Serão apresentadas, a seguir, a análise dos dados realizados por meio das categorias previamente elencadas durante a Análise de Conteúdo.

I) Sentimentos das docentes em relação ao ensino remoto e à pandemia:

A grande maioria das professoras (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P11, P13) relatou que a adaptação ao ensino remoto foi acompanhada de sentimentos de medo, angústia e insegurança. Entretanto, algumas delas demonstraram sentimentos de superação e de dever cumprido em relação ao período de pandemia e ao ensino remoto: “no começo foi novidade, tivemos que nos reinventar em pouquíssimos dias. Foi muito desafiador, mas foi gratificante ver que consegui dar conta do que me foi proposto” (P12); e “apesar das dificuldades e angústias que enfrentamos, acredito que a superação é o sentimento mais forte que tenho do período de pandemia” (P1).

Para uma grande parte delas, esse período foi muito difícil de ser vivenciado, como pode ser visto no relato da professora P10:

Sentimento de estar em meio a uma guerra, vendo famílias em constante luto pela perda de familiares e amigos, parecia um Titanic afundando e nós sofrendo e tendo que continuar tocando a música conforme a sinfonia que nos colocavam, como se tudo estivesse dentro da normalidade (P10).

Pelas falas, também é possível notar que as consequências deste período permanecem na vida dessas professoras, como aponta P12: “pra mim, o mais difícil foi a sobrecarga de trabalho e de responsabilidade que esse trabalho remoto trouxe. Inclusive algumas dessas sobrecargas não pararam de existir mesmo depois da volta presencial” (P12).

Em sua pesquisa, Lara (2020) traz apontamentos acerca do cansaço mental e emocional que a inserção das tecnologias nas atividades laborais pode gerar caso não sejam utilizadas de maneira proveitosa. Ainda, Lara (2020) destaca alguns dos motivos que podem ter corroborado para o agravamento do estresse vivenciado pelos docentes no ensino remoto, dentre eles:

[...] a necessidade de aprender rápido para adequar o planejamento, risco de contaminação, insegurança em relação ao futuro, falta de reconhecimento das famílias e gestores, aumento no tempo de preparo das aulas e de dedicação aos alunos e sensação de não conseguir dar conta de todas as demandas domésticas, familiares e profissionais [...] (Lara, 2020, p. 36).

Em seu trabalho, Pereira (2021, p. 29) afirma que a maneira com que o trabalho docente se deu durante o ensino remoto “[...] aprofundou ainda mais a exploração dos profissionais da educação, o que os levou a uma situação de vulnerabilidade que pode comprometer a vida social e física desses trabalhadores [...]”, colocando em evidência a sobrecarga de tarefas que foram delegadas a esses profissionais, mesmo no contexto tão angustiante em que eles já estavam inseridos.

II) Segurança das docentes para ministrar aulas de forma remota

No questionário proposto, também foi perguntado às docentes o quanto elas se consideravam aptas para ministrar aulas remotamente, em uma escala de 0 a 3, sendo 1) inapto, 2) parcialmente apto e 3) apto. Nove professoras disseram estar

parcialmente aptas a dar aulas de forma remota, enquanto quatro julgaram não se sentir aptas a lecionar nesse tipo de ensino. Não foi obtida nenhuma resposta “apta”.

Ao serem questionadas do porquê de suas respostas, as professoras P1, P6, P10, P11 e P13 relataram ter apresentado dificuldades com o uso das tecnologias digitais. A falta de equipamentos e de acesso à internet de qualidade também foi um ponto apresentado pelas professoras P2 e P7, enquanto P3 e P4 relataram a forma abrupta com que tiveram que desenvolver conhecimentos para usar os recursos digitais. A falta de formação adequada foi apresentada pelas docentes P7 e P12.

Me considero parcialmente apta, pois não tínhamos os equipamentos necessários, nem formação adequada (no início), eu tive que buscar meus próprios recursos para que foi (sic) possível ministrar aulas remotas. O desafio maior foi adaptar tudo para uma turma que estava no início do processo de alfabetização (P12).

Tais dados levantados no município de Londrina-PR estão em consonância com as informações coletadas por Casado (2020) já apontadas neste trabalho. Ambas as pesquisas mostram como a maioria das professoras entrevistadas sofreram com falta ou ausência de segurança para ministrar aulas de forma remota, fato esse que leva a uma reflexão acerca da possível precariedade que o ensino público vivenciou em todo o país durante esse momento, uma vez que duas escolas distintas, em diferentes regiões do país, enfrentaram desafios tão semelhantes.

As falas das docentes constatarem a grande lacuna que ainda existe na educação brasileira quanto à utilização de tecnologias, no que diz respeito à falta de formação adequada que aborde o uso das TICs no contexto escolar e à falta de equipamentos que permitam a inserção destas em sala de aula. Sobre isso, Goedert e Arndt (2020, p. 113) afirmam que “[...] o que temos presenciado é uma formação deficiente dos professores para realizar essa mediação, muitas vezes online, diante de um cenário inesperado de pandemia”. As autoras também comentam acerca da forma repentina com que os docentes tiveram de ajustar sua rotina e trabalho, apontando que “[...] muitos professores possuem acesso limitado às tecnologias

necessárias para promover tais atividades” (Goedert; Arndt, 2020, p. 113), o que foi um fator dificultador para a realização das aulas remotas.

III) Recursos e aplicativos utilizados pelas docentes no ensino remoto

As professoras P1, P3, P4, P6, P7, P8, P10 e P13 relataram o uso de celular, computador e de PED (Plano de Estudo Dirigido, que consistia em atividades preparadas e impressas nas escolas que a famílias buscavam para serem feitas em casa pelas crianças), como recursos para ministrar aulas remotas. Já as docentes P2 e P12, disseram ter utilizado apenas celular e computador. A única que dispôs de quatro recursos (PED, celular, computador e tablet) foi a P11.

Com relação aos aplicativos utilizados, as professoras P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P11 e P12 citaram o uso de *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Google Meet*. A docente P6 relatou o uso dos três aplicativos citados acima, com o acréscimo do *InShot*. Por sua vez, a professora P13 disse ter se utilizado dos quatro aplicativos referenciados por suas colegas, com a adição do *Video Maker*.

Com relação ao exposto, Reis e Cardoso (2021, p. 69.915) afirmam que “em tempos de pandemia, as tecnologias digitais como um recurso de mediação das práticas docentes, são fundamentais para aproximar o estudante do contexto escolar [...]”, sendo assim, os instrumentos e aplicativos utilizados pelas docentes foram de extrema importância para que o processo de ensino e aprendizagem fosse mantido, mesmo que de forma remota. Pereira (2021) analisou uma reportagem do G1/Santa Catarina, de 21 de maio de 2020, que buscava entender um pouco mais sobre a realidade dos alunos em tempos de pandemia e, segundo ela, “para os estudantes ouvidos pela reportagem, as atividades acompanhadas de videoaulas são sempre mais esclarecedoras. Segundo eles, ‘o aprendizado seria melhor se mais professores aderissem ao uso de vídeos, gravados ou ao vivo’ (G1, 2020)” (Pereira, 2021, p. 14). O fato de o *InShot* e o *Video Maker* estarem entre os aplicativos utilizados por algumas das professoras, mostra que, mesmo que não estivessem cientes, elas contribuíram para um melhor aprendizado de seus alunos.

IV) Desafios enfrentados pelas docentes no ensino remoto

Muitos foram os desafios relatados pelas professoras participantes da pesquisa. Um deles foi a dificuldade em conciliar a rotina familiar e pessoal com o trabalho, como dito pelas docentes P6, P12 e P13, já que ambos estavam acontecendo dentro do mesmo espaço (o domicílio de cada uma delas). Além disso, a docente P12 relatou, como desafios,

Contato direto com as famílias, que não entendiam nosso horário de trabalho. Apoio das famílias no processo inicial de alfabetização. Estratégias para utilizar com crianças que não eram alfabetizadas. Adaptação da minha rotina familiar. Sobrecarga de trabalho e de responsabilidade, o que afetou muito meu psicológico (P12).

A carga excessiva de trabalho também foi apontada pela professora P1.

Algumas das docentes (P2, P4, P7, P10 e P11) expuseram as adversidades que experienciaram com o uso das tecnologias no ensino remoto, desde “aprender a mexer com os aplicativos *Classroom* e *Meet*” (P11) e “ensinar/explicar o conteúdo por meio de vídeos” (P4), até “O acesso dos pais aos conteúdos enviados” (P2). Por sua vez, a docente P8 mencionou sua preocupação com a “falta de contato com as crianças e não saber se estavam aprendendo” (P8).

O trabalho docente, durante o fechamento das escolas por conta da Pandemia, aconteceu, majoritariamente, dentro do domicílio dos próprios professores, havendo, assim, uma “[...] transformação de espaços domésticos em extensões de sala de aula, no contexto de ensino remoto [...]” (Lara, 2020, p. 38). Sobre o assunto, Pereira (2021, p. 24-25) constata que

O trabalho remoto e a utilização, cada vez mais crescente, de dispositivos eletrônicos e móveis para o trabalho acarretou uma série de efeitos colaterais: aumento da quantidade de trabalho e da jornada de trabalho; os tempos e espaços pessoal e profissional entrelaçam-se, tornando difícil conciliar as atividades profissionais e pessoais.

Percebe-se aqui, mais uma vez, os tamanhos desafios relacionados ao uso das tecnologias no ensino remoto vivenciados pelas docentes participantes da pesquisa. Esses obstáculos revelam que “a mediação, entendida como elemento central nesse contexto, acaba exigindo do professor competências que não estão claras ou que não foram desenvolvidas” (Goedert; Arndt, 2021, p. 114), ou seja, mostram a lacuna que

existe na formação docente quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar.

V) Aprendizados advindos do ensino remoto

Das doze docentes que aceitaram ter suas respostas divulgadas, sete afirmaram que houve pontos positivos e aprendizados advindos do ensino remoto, dentre eles: “conhecer a realidade dos nossos alunos de forma mais aprofundada” (P7), “o comprometimento das famílias” (P4) e a aquisição de conhecimentos acerca do uso de novas ferramentas e tecnologias no ensino e em sala de aula, como apontado pelas professoras P1, P11, P12 e P13.

Entretanto, quatro docentes (P2, P6, P8 e P10) disseram não ter obtido aprendizados durante esse período, e ainda, que esse momento “causou muito sofrimento e sobrecarga de trabalho” (P10). Por sua vez, a docente P3 descreveu o ensino remoto como tendo sido “difícil tanto para professor quanto para os alunos”.

As falas das professoras vão ao encontro das ideias apresentadas por Santos, Fernandes e Silva (2022) acerca das situações adversas vivenciadas por muitos docentes, mas também sobre possíveis pontos positivos advindos do ensino remoto. Os autores apontam que “[...] alguns professores passaram por momentos de angústia e de incertezas no processo de adaptação com o ensino remoto, mas as ferramentas tecnológicas trouxeram possibilidades significativas [...]” (Santos; Fernandes; Silva, 2022, p. 117).

Goedert e Arndt (2020, p. 116) indicam que “as tecnologias podem potencializar o aprendizado, desde que estas sejam percebidas em suas potencialidades e integradas num planejamento educacional”, ou seja, as tecnologias podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem caso sejam utilizadas de forma intencional.

A aproximação com a realidade dos alunos e com suas famílias, relatada por algumas das docentes, foi constatada, também, por Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021, p. 11). As professoras participantes da pesquisa dos autores em questão expuseram alguns pontos positivos advindos do ensino remoto, tais como: “[...] um contato mais constante com as famílias’, ‘Mais presença dos pais’ [...]”.

VI) Percepções das docentes em relação à volta do ensino presencial

Ao serem indagadas acerca das características mais marcantes que elas haviam observado nos alunos e em seus colegas professores, após a volta às aulas de modo presencial, as professoras P3 e P6 responderam ter presenciado um sentimento de insegurança, enquanto P5 e P8 mencionaram a presença de ansiedade nos sujeitos em questão.

Foram relatadas algumas impressões das docentes em relação aos seus alunos depois da volta às aulas presenciais, tais como: “dificuldade em se adaptar à rotina” (P1), “a necessidade de atenção que as crianças estão tendo” (P2), “dificuldade para coisas simples como: organizar-se em fila e a compreensão dos conteúdos” (P4), “os alunos, em sua grande maioria com déficit de aprendizagem e principalmente, motor” (P7), “dificuldade de retomada nas atividades de rotina, dificuldade de compreensão de comandos básicos” (P10) e “dificuldade de interação com os colegas” (P11). No que diz respeito às percepções tidas acerca de seus(as) colegas de trabalho, as professoras P7 e P10 citaram a exaustão mental e o desenvolvimento/agravamento de problemas psicológicos, como pode ser visto no relato de P7: “nos colegas de trabalho, o aumento do uso de medicamentos antidepressivos e ansiolíticos; bem como uma exaustão mental e consequente, física”.

Por fim, a docente P13 descreveu “a vontade e alegria de voltar para escola” que percebeu nos alunos e em outros(as) professores(as), complementando a ideia de P12, que mencionou “a importância do contato físico e emocional que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Precisamos uns dos outros em todos os momentos da nossa vida, no estudo e no trabalho também” (P12).

Em sua pesquisa, Casado (2020, p. 73) relata que as professoras participantes de seu levantamento concordam quanto ao fato de que “[...] os alunos NÃO se desenvolvem no ERE na mesma proporção que no Ensino Presencial”, sendo “ERE” a sigla utilizada para se referir ao Ensino Remoto Emergencial. As dificuldades que os alunos apresentaram, e ainda apresentam, com a volta do ensino presencial, evidenciam os prejuízos acarretados pela pouca interação com seus colegas e professores durante o ensino remoto. Sobre isso, Goedert e Arndt (2020, p. 111)

afirmam que “as crianças necessitam do meio social, do contato com seus pares, elementos para desenvolver sua autonomia e se perceber como um sujeito coletivo”. Nesse sentido, através das falas das professoras no período pós-isolamento, é possível afirmar o papel imprescindível da escola enquanto meio de formação acadêmica, social e emocional, não apenas das crianças, mas também de todos os demais sujeitos partícipes da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar inserido em um contexto educacional em que as relações e interações sociais tiveram de ser modificadas de forma tão abrupta foi desafiador tanto para alunos, que, durante meses não puderam ter contato físico com seus pares, quanto para professores, que tiveram de adaptar sua rotina e metodologias para atender a seus estudantes de maneira remota.

Por meio da análise dos dados coletados, pôde-se constatar os diversos impactos da Pandemia de Covid-19 na vida da comunidade escolar e dos discentes. Muitos foram os apontamentos trazidos pelas professoras participantes desta pesquisa acerca dos sentimentos relacionados ao momento pandêmico, à adaptação com o ensino remoto e às percepções sobre a volta do ensino presencial. Em suma, verificou-se a presença de medo, angústia e insegurança nas docentes, isso porque, além de terem que lecionar de uma forma nova e inesperada – por meio de ferramentas tecnológicas e sem interações físicas – esse momento foi agravado pelo receio de contrair o vírus e até mesmo de perder entes queridos ou a própria vida.

Além disso, a carga excessiva de trabalho e a dificuldade em conciliar a rotina de casa com as atividades profissionais, corroboraram para que o ensino remoto se tornasse mais penoso e exaustivo. A adaptação com esse tipo de ensino também foi dificultada pelas adversidades tidas com a utilização das tecnologias, falta de acesso à internet e de formação adequada, bem como a preocupação com as dificuldades e defasagens de aprendizagem no desenvolvimento das crianças durante este período.

Por outro lado, muitas das docentes relataram uma sensação de superação e de dever cumprido ao conseguirem passar por este momento tão turbulento e repleto de

desafios. Como pontos positivos e possibilidades advindos do ensino remoto, foram citadas a aproximação com a realidade dos alunos e suas famílias, além da aquisição de conhecimentos acerca do uso das tecnologias na educação e recursos que podem ser utilizados em sala de aula.

Desse modo, conclui-se que o ensino remoto emergencial gerou muitas transformações no ambiente escolar e nas relações que, nele, estão desenvolvidas. Não se pode anular todas as angústias e incertezas que esse momento histórico gerou, sendo importante olhá-lo de forma crítica e reflexiva, objetivando que a sociedade tenha consciência dos desafios vividos não só pelas famílias, mas especialmente pelos professores nesse contexto. Por fim, espera-se que os professores mantenham a alegria em, finalmente, estar de volta ao ambiente escolar e que o trabalho docente seja mais valorizado e reconhecido, não só por todo o empenho realizado durante o ensino remoto, mas pela constante dedicação e comprometimento que esses profissionais têm em educar.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, n. 2, v. 3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CASADO, S. F. de P. Paradigmas de ensino em tempos de pandemia: anos iniciais do EF em debate. **Aproximação**, Guarapuava, v. 02, n. 05, p. 65 – 75, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6705/4636>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARKFY6>. Acesso em: 16 jan. 2024.

GOEDERT, L; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p.

104-121, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6051>. Acesso em: 16 jan. 2024.

LARA, R. da C. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação?. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 24-43, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p24/44231>. Acesso em: 16 jan. 2024.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: _____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, G. G. **Os desafios do trabalho docente no ensino remoto durante a pandemia do coronavírus**. 2021. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Educação – Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234003>. Acesso em: 16 jan. 2024.

REIS, E. A. dos; CARDOSO, R. B. Educação e ensino remoto emergencial: experiências, possibilidades e desafios do fazer educacional nos anos iniciais do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 07, n. 07, p. 69.900–69.917, jul. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32739/pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SANTOS, D. M. dos; FERNANDES, I. F. S.; SILVA, C. N. da. As novas tecnologias como mecanismo de auxílio na alfabetização de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de COVID-19. **Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 28, n. 83, p. 113-129, jun./ago. 2022. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1149/1324>. Acesso em: 16 jan. 2024.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2889>. Acesso em: 16 jan. 2024.

Recebido março 2023.

Aprovado janeiro 2024.