



PERCEÇÕES DOCENTES SOBRE O DESLOCAMENTO DAS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA MEIOS DIGITAIS

*TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THE CHANGE OF PEDAGOGICAL
INTERACTIONS TO DIGITAL MEDIA*

Rafael Winícius da Silva Bueno

Doutor em Educação em Ciências e Matemática

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFar

rafael.bueno@iffarroupilha.edu.br

Thelma Duarte Brandolt Borges

Doutora em Educação em Ciências e Matemática

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS

thelmadbb@hotmail.com

Valderez Marina do Rosário Lima

Doutora em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS

valderez.lima@pucls.br

Resumo

A problemática que permeia a presente investigação emerge do contexto do ano de 2020, marcado pela pandemia do novo coronavírus. Consideram-se, portanto, os efeitos das medidas de isolamento social para a esfera educativa a partir de um olhar docente. O delineamento proposto objetiva investigar as percepções de professores acerca do deslocamento das interações pedagógicas para meios exclusivamente digitais, na intenção de responder à seguinte questão norteadora: quais são os desafios e as possibilidades advindos da docência no ensino remoto emergencial? Para isso, no estudo de caso desenvolvido, informações foram coletadas por meio de um questionário enviado a professores de uma instituição pública de ensino médio e superior. Utilizando a Análise Textual Discursiva como método de análise de dados, resultaram como produtos dessa investigação duas categorias emergentes: a) impactos e impressões iniciais, que revela as primeiras sensações relacionadas às mudanças impostas; e b) reflexões a partir da experiência, em que são destacados aspectos positivos e negativos relacionados às vivências docentes no período pandêmico. Conclui-se que, apesar das inúmeras mudanças sociais e profissionais impostas aos professores, esses buscaram redimensionar e ressignificar suas práticas pedagógicas, uma vez que a simples transposição do planejamento presencial para o virtual não se mostrou eficiente.

Palavras-chave: Coronavírus; Ensino remoto emergencial; Prática docente.

Abstract

The problem that is the center of this investigation emerges from the 2020-year context, that was defined by the Covid-19's pandemic. In this research are consider the effects of the social isolation to education from the teachers' perspective. Being so, the aim of this research is to investigate teachers' perceptions about changing pedagogical interactions to digital media, seeking to answer the following question: what challenges and possibilities came from the emergential remote teaching practice? To answer this question, in the case study carried on, some information was collected through a survey sent to the teachers of a Brazilian teaching institution. Using Discursive Textual Analysis as analysis method two categories emerged as product of this investigation: a) first impacts and impressions, that reveal the initial sensations regarding to the impose changes; and b) thoughts brought by the experience, highlighting positive and negative aspects regarding teaching experiences lived so far on the reclusion context. The researchers discovered than that, in spite of several social and professional changes imposed to teachers, they aimed to create new dimensions to their pedagogical practices once they noticed that a transposition of their presential work to digital media were not enough.

Keywords: Covid-19; Emergential remote teaching; Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a rápida propagação de um vírus conduziu a modificações em todas as esferas da sociedade, haja vista a necessidade do isolamento social estabelecido como medida de prevenção imposta pelas autoridades brasileiras. Especificamente, no campo educacional, os processos de ensino e de aprendizagem demandaram transformações abruptas para a sua continuidade. Aulas até então presenciais foram deslocadas para meios exclusivamente digitais, e as interações entre os componentes do contexto escolar passaram a ocorrer por mensagens de texto e encontros virtuais realizados por meio de videochamadas.

Essa nova realidade, instaurada de forma compulsória, surpreendeu a todos os atores do cenário educacional, exigindo a adoção de novas posturas por parte de professores e estudantes. Trocas realizadas entre colegas de profissão – as quais aconteciam nos corredores das escolas ou nas salas de reuniões – deixaram de existir. Discussões entre estudantes envolvendo dúvidas conceituais e solução de exercícios, reuniões em grupos para resolução de trabalhos e encontros para organizar apresentações temáticas cessaram de repente.

Ademais, novos aspectos psicológicos, econômicos e sanitários compuseram e agravaram o panorama instaurado. Prevaleceu, entretanto, a necessidade de continuidade das atividades de ensino e de aprendizagem. Coube, assim, aos professores e às instituições de ensino enfrentarem uma metamorfose acelerada em busca de soluções voltadas à formação intelectual e cidadã dos estudantes, a partir da Portaria 343, do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), e do que se convencionou chamar, de acordo com Alves (2020), de educação remota emergencial.

Nesse contexto, totalmente novo e inesperado, emergiu a problemática que permeia essa pesquisa. Nela, pretende-se investigar as percepções docentes acerca do deslocamento das interações pedagógicas para meios exclusivamente digitais, na intenção de responder à seguinte questão norteadora: quais são os desafios e as possibilidades advindos da docência no ensino remoto?

Para isso, o texto encontra-se subdividido em seções. Na introdução, o tema é apresentado e justificado, assim como os objetivos e a questão de pesquisa são estabelecidos. Na fundamentação teórica, autores que abordam a temática são utilizados para compor a tessitura de uma rede capaz de ancorar as discussões propostas. Os caminhos metodológicos delineiam as escolhas e os procedimentos que norteiam essa investigação na busca de respostas para a pergunta de pesquisa. Os resultados e a discussão apresentam e debatem as contribuições advindas da análise. Nas considerações finais, são sintetizados e evidenciados os achados da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na obra *A Cruel Pedagogia do Vírus*, Boaventura de Sousa Santos destaca as crises como oportunidades de superação, afirmando que a pandemia do novo coronavírus pode revelar rotas alternativas possíveis em variadas esferas. Na perspectiva do autor, o enfrentamento dessa situação depende da capacidade da sociedade se adaptar a novas formas de viver, fazendo prevalecer o bem comum (SANTOS, 2020).

Dentre as adaptações necessárias para essa forma diferente de existir estão aquelas inerentes à realidade da educação formal, promovida pelas instituições de ensino. Visto que o cerne do presente estudo está relacionado à figura do professor, discutem-se, nessa seção, aspectos voltados às necessárias e possíveis novas formas de agir na busca pela continuidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido:

O conjunto de decisões para esse momento vivido, tomado por parte dos órgãos reguladores da Educação em todo o país, prevê a continuidade das atividades escolares, por meio da realização de propostas não presenciais que mesclam o uso de tecnologias digitais interativas, a execução de tarefas de autoestudo e a assimilação de conteúdos via recursos de comunicação em massa como canais de televisão e plataformas de streaming. Tais conduções, por um lado, apresentam novidades por exigir familiaridade e acesso a recursos diferentes dos convencionalmente adotados nas salas de aula físicas; por outro, mobilizam ações e reações nada novas para professoras, pais e alunos (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3).

Ao analisarem o que denominam remotização do ensino, Pontes e Rostas (2020) destacam o peso das atribuições impostas aos professores nesse momento histórico. Em tempo recorde, os docentes foram convocados a se inteirar de ferramentas *on-line* e a se adequar ao ensino remoto, assumindo a responsabilidade de despertar o interesse dos estudantes em uma nova modalidade de dinâmica educacional e diante de um cenário de tantas incertezas.

Destaca-se, entretanto, que muitos dos educadores em exercício no ano de 2020 ainda são o que Prensky (2001) denomina de imigrantes digitais. Dessa forma, como não foram criados, cresceram ou mesmo estudaram (no ensino básico e superior) com a forte presença de dispositivos digitais, boa parte dos docentes, apesar de buscar se adaptar ao contexto tecnológico atual, sempre mantém um sotaque analógico.

Muitas são as perguntas, portanto, que povoam a mente dos professores engajados com o compromisso educativo durante o período pandêmico. Ainda que algumas questões não sejam novas, nem mesmo se relacionem exclusivamente com o isolamento social, percebe-se que a Covid-19 tornou mais evidente a precarização do trabalho docente, na medida em que acentuou a sobrecarga mental docente (PONTES; ROSTAS, 2020).

Basta a mera transposição do trabalho anteriormente realizado para um novo formato? Ou a modalidade remota exige uma remodelação de todo o ofício docente? O que abordar? Que estratégias utilizar? Como avaliar? A partir de quais ferramentas? Nota-se, refletindo sobre essas indagações, que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – apesar de serem instrumentos essenciais para que as atividades educacionais possam ser mantidas – não se configuram, de forma isolada, em uma panaceia capaz de resolver todas as demandas emergentes. Nesse sentido, Baudrillard (1991, p. 103) realça que “estamos em um universo em que existe cada vez mais informação e cada vez menos sentido”. Essa constatação remete à necessidade e à importância da mediação e complexificação das informações, ações que, no seio da escola, configuram-se em incumbências docentes.

Também, para Oliveira, Ferreira e Jacinto (2020, p. 2), “a tecnologia não vem substituir o papel do professor, nem a interação entre os alunos”. Apesar de, segundo Valente (1997), as mídias digitais estarem amplamente presentes no cotidiano dos estudantes, entende-se que a problemática atual transcende a utilização de ferramentas inovadoras capazes de contornar a impossibilidade de compartilhamento de um mesmo espaço físico para convivência e comunicação.

Preocupa-se, outrossim, para além da integração dos indivíduos na chamada sociedade da informação, com a formação de espíritos críticos que saibam escolher as informações que precisam para construir significados e conhecimento (PIMENTEL, 2016). O estado de quarentena torna evidente, portanto, a insuficiência do mero ingresso no mundo das TDIC e alerta para a importância da qualidade social, criada na relação entre estudantes, docentes e comunidades (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Afastando-se de perspectivas reducionistas, o deslocamento das interações escolares para meios digitais implica, em adendo à adaptação às novas tecnologias, na emergência de novas formas de se pensar e criar relações pedagógicas. Segundo Ponte (2000), o uso fluente de novos recursos digitais requer mais do que o simples conhecimento instrumental, envolvendo, por parte do docente, a interiorização de novas potencialidades educativas. Nesse sentido, entende-se que:

[...] as aulas remotas não podem ser comparadas às presenciais por se saber que, em meio aos atropelos de querer manter uma suposta normalidade, instituições alegam ter havido “apenas” a transposição do real para o virtual. Não é mero detalhe. Entendendo as relações de ensino e aprendizado a partir das interações humanas, fica claro que, ao suprimir o espaço físico, altera-se substancialmente as condições, os tipos de problemas enfrentados, os atravessamentos e os distratores são outros. Boa parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

Inúmeros são os entraves atribuídos ao desvelamento dos processos de ensino e de aprendizagem pela via digital. No entanto, sendo essa a alternativa por hora possível para a manutenção das atividades educativas, não cabe apenas contestá-la ou reiterar dificuldades a ela associadas. É preciso vislumbrar possibilidades qualificadoras desses processos desenvolvidos em meio ao contexto atual.

Entende-se que as considerações teóricas elaboradas por pesquisadores dedicados à análise dos desafios e das possibilidades do ensino remoto emergencial precisam encontrar, no cenário empírico, ou seja, no campo das ações docentes, ressonâncias e, até mesmo, dissonâncias. Em busca dessas intersecções e desses afastamentos é que a presente pesquisa se desenvolve, na intenção de reconhecer e analisar a forma com que professores vivenciam e enfrentam as alterações profundas impostas pelo período pandêmico no cenário educacional. A seguir, os aspectos metodológicos referentes a essa investigação são explicitados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente investigação apresenta caráter qualitativo (BOGDAN; BINKLEN, 2006). Entre as várias formas que pode assumir uma abordagem dessa natureza, caracteriza-se como um estudo de caso por tratar-se da análise de um caso bem delimitado que, segundo Goode e Hatt (1975, p. 17), “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso se caracteriza como uma investigação prática sobre um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto real e delimitado por características específicas. Tais ideias convergem com as particularidades deste trabalho, que intenciona investigar percepções e ações de docentes frente ao ensino remoto emergencial. Os

docentes que participaram desta investigação são vinculados a um *campus* de uma instituição de ensino médio e superior, localizada no estado do Rio Grande do Sul.

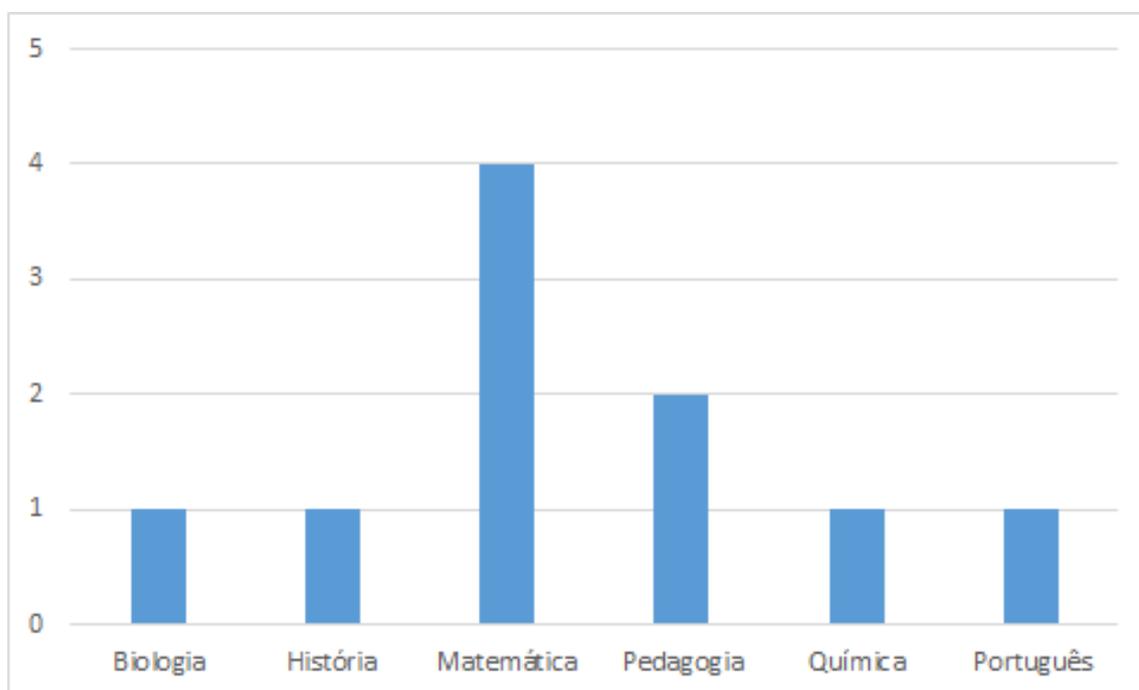
Diante dos possíveis tipos de estudos de caso propostos por Stake (2007), assume-se a opção de elaborar um estudo de caso instrumental. Nessa perspectiva, os pesquisadores demonstram interesse pela compreensão de um fenômeno e entendem que essa compreensão, ampla e geral, pode advir “mediante o estudo de um caso particular” (STAKE, 2007, p. 16).

Para isso, a coleta de informações foi realizada a partir de um questionário enviado para 21 professores. Tais docentes foram selecionados com a intenção de oferecer representatividade a diferentes áreas de ensino e aos diferentes níveis de atuação (ensinos médio e superior). Assim, receberam o *e-mail* com o *link* do Google Formulários 4 docentes de biologia, 4 de química, 4 de matemática, 2 de física, 2 de história, 2 de língua portuguesa, 1 de educação física e 2 pedagogas.

O questionário foi elaborado com 10 perguntas, sendo duas objetivas e oito discursivas. As primeiras seis questões foram destinadas à caracterização do grupo, e as demais foram dedicadas à coleta de subsídios relacionados às percepções dos professores acerca do deslocamento das suas atividades para plataformas digitais e das interações pedagógicas desenvolvidas nesse formato.

Uma semana após o envio do *e-mail*, a coleta de dados foi encerrada. Dessa forma, de acordo com a Figura 1, participaram efetivamente da pesquisa 10 docentes.

Figura 1 – Área de atuação.

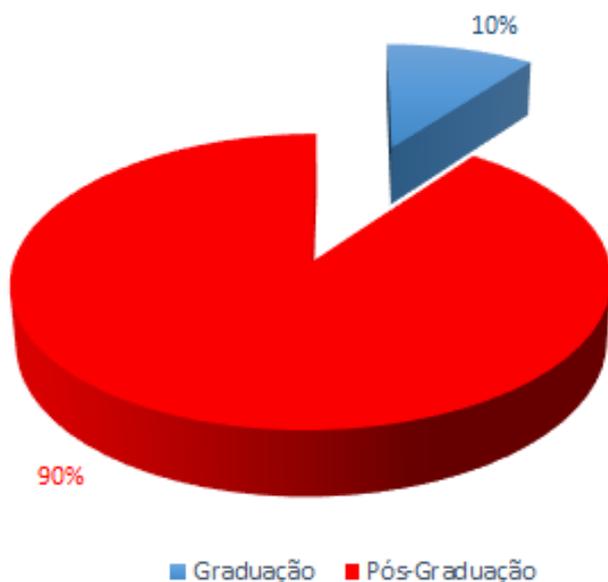


Fonte: Os autores (2021).

As idades dos sujeitos da pesquisa variam entre 32 e 51 anos, e o tempo de experiência docente figurou entre 1 e 23 anos. Além disso, verificou-se que responderam ao questionário quatro professores do sexo masculino e seis do sexo feminino. Atestou-se, também, que todos

os participantes concluíram a sua graduação há mais de uma década, o que os torna provavelmente, de acordo com Prensky (2001), imigrantes digitais. De acordo com a Figura 2, ainda foi possível perceber que a maior parte desses docentes seguiu seus estudos em cursos de pós-graduação.

Figura 2 - Formação acadêmica.



Fonte: Os autores (2021).

Após essa caracterização inicial, as ideias e os argumentos trazidos pelos sujeitos da pesquisa nas últimas quatro perguntas do questionário foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Galiazzi e Sousa (2019) descrevem a ATD como uma abordagem fenomenológica hermenêutica que se encontra entre a descrição e a compreensão em pesquisas qualitativas.

O percurso da ATD é traçado, então, com o intento de distanciar a interpretação de uma simples descrição. Nesse sentido, Gadamer (1998, p. 14) destaca que, em qualquer esforço interpretativo, estabelece-se um confronto no qual “o novo vem à luz pela mediação do antigo”, que se traduz nas concepções dos pesquisadores e na fundamentação teórica estudada. Nesse contexto:

Durante toda a análise, a ênfase é dada à interpretação, à valorização do conhecimento do pesquisador, à escuta do que se mostra nas informações, à natureza histórica das informações, à linguagem em direção a novas compreensões. É um processo que exige esforço e envolvimento. Enfatizar esses aspectos é retomar muitas vezes a etapas anteriores da análise (GALIAZZI; SOUSA, 2019, p. 19).

Seguindo os passos sugeridos por Moraes (2003), ideias foram construídas, então, por meio de uma sequência de três momentos: a unitarização, a categorização e a construção de

metatextos. Tais etapas são detalhadas a seguir a fim de descrever o caminho percorrido pelos pesquisadores na ATD.

Na unitarização, os textos trazidos pelos docentes foram desconstruídos em breves trechos, denominados por Moraes e Galiazzi (2016) unidades de sentido. Nessa etapa, cada um dos fragmentos recebeu um título capaz de sintetizar a ideia central nele expressa.

Passou-se, então, para a categorização. Nela buscou-se agrupar as unidades de sentido em categorias a partir de processos de comparação e contraste que se fundamentam no referencial teórico da pesquisa e nas perspectivas dos investigadores (MORAES; GALIAZZI, 2016). Dessa forma:

[...] o que quer que possa ser compreendido traz consigo elementos semânticos que, indicando parâmetros para sua compreensão, invalidam a pretensão de um compreender que se faça ante a desconsideração do horizonte do que está em jogo para a compreensão (KAHLMAYER-MERTENS, 2017, p. 50).

Finalmente, chegou-se à construção dos metatextos, que começa com a descrição das categorias emergentes, passa pela interpretação das ideias trazidas em cada uma delas e culmina com a construção de argumentos aglutinadores. Apesar da consciência hermenêutica mostrar-se receptiva à alteridade do texto (GADAMER, 1997), ressalta-se que toda compreensão, de acordo com Kahlmeyer-Mertens (2017), toma o fenômeno a ser compreendido de alguma forma, por algum ângulo particular, e essa forma específica de olhá-lo é antecipada pelas concepções já estruturadas das quais parte o compreender.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percorrendo as etapas da ATD propostas por Moraes (2003), foram destacadas 59 unidades de sentido. Essas, por sua vez, foram reunidas em duas categorias emergentes: **impactos e impressões iniciais** e **reflexões a partir das experiências**. Nesse contexto, acredita-se ser importante destacar que:

O sentido dado à palavra emergência é aquele da compreensão que surge durante o processo de análise, que o pesquisador, como sujeito histórico, percebe, o que o leva a uma teoria não antes conhecida, mas parte das suas preconcepções (SOUSA; GALIAZZI, 2018, p. 809).

Dessa forma, as duas categorias emergentes dessa pesquisa nortearam a produção de dois metatextos, vistos como construções simbióticas entre unidades de sentido, preconcepções trazidas pelos pesquisadores e pressupostos teóricos estudados ao longo da investigação. A seguir, são apresentadas as tessituras elaboradas a respeito¹.

¹ Para garantir o seu anonimato, os docentes entrevistados serão identificados nos metatextos desse artigo por meio de códigos (D1, D2, D3, etc.).

4.1 IMPACTOS E IMPRESSÕES INICIAIS

Em março de 2020, docentes e instituições se depararam com uma situação completamente inusitada, qual seja: a determinação do ensino remoto emergencial como opção para a continuidade das atividades de ensino e aprendizagem. Em face da pandemia do novo coronavírus e da necessidade de isolamento social dela advinda, assim como muitos outros professores brasileiros, os docentes investigados tiveram que abraçar mudanças profundas em suas atribuições, encarando adaptações que, pouco tempo antes, eram inimagináveis (OLIVEIRA; FERREIRA; JACINTO, 2020).

Dessa forma, D9 ressalta que “do dia para a noite, tivemos que começar a ministrar aulas *on-line*”, o que, segundo D4, “foi muito difícil e desanimador”. Além da preocupação com a falta de domínio das ferramentas digitais necessárias para a realização das aulas remotas, os docentes entenderam que, com a mudança na forma de interação, não bastava a simples transposição do planejamento anterior para um novo ambiente.

Sendo assim, cientes da sua responsabilidade como educadores, mas engendrados em um cenário desconhecido, os docentes sofreram com a insegurança de encarar o novo e com o fato de serem cobrados por algo até então distante das suas realidades. Fizeram menções representativas do momento instável que vivenciavam e das repercussões dessa instabilidade ao afirmarem: “nesses tempos de incertezas” (D7); “a insegurança do não saber fazer gerou uma enorme frustração” (D10).

Um dos pontos recorrentes que provavelmente contribuiu para esse sentimento de impotência foi o fato de, conforme afirma D3, “as atividades remotas começarem sem uma formação adequada”. Afinal, esse tipo de situação emergencial não é estudado na graduação e, conforme ressalta D7, “não temos em que ou em quem nos apoiar, a não ser em nós mesmos e nos colegas”.

As dúvidas passaram a permear os pensamentos dos professores e as pautas das discussões e reuniões docentes: como adequar o trabalho para novas formas de interação? De que forma deve-se controlar a presença dos estudantes? Existem meios eficazes, no ensino remoto, para avaliar os conhecimentos construídos pelos alunos? Os estudantes estão realmente presentes ou apenas acessam a sala de aula virtual e vão realizar outras atividades?

Nesse contexto, D1 aponta que “nas aulas remotas fica difícil acompanhar o real desenvolvimento dos estudantes”, e D9 destaca que é difícil “conseguir se conectar com alunos que passaram a ser apenas nomes e fotinhos”, referindo-se às imagens que aparecem quando as câmeras estão desligadas. Essas percepções vão ao encontro do que trazem Ferreira e Barbosa (2020) quando apontam que há muito mais na condução dos processos pedagógicos do que perguntas e respostas. O olhar, os gestos, as expressões são apenas alguns dos aspectos subjetivos que orientam o trabalho docente e que, de uma hora para outra, deixaram de existir.

De acordo com D5, “como professores, não somos preparados para esse tipo de situação” e, conforme aponta D6, o sentimento de estar aquém da tarefa gerou uma certa angústia, fazendo com que a experiência inicial fosse “bem desanimadora”. Nesse sentido, Cury (2020) quantifica esse despreparo docente, ao citar que mais de 80% dos professores entrevistados em uma pesquisa realizada pelo Instituto Península² não se considera apto para o trabalho a distância.

² Organização social que centra suas atividades na busca pela melhoria da educação brasileira.

Entretanto, os docentes encararam o desafio e se propuseram a trabalhar para, em conjunto com os estudantes, continuar com as interações pedagógicas mediadas pelas TDIC. Dessa forma, conforme destacam Ferreira e Barbosa (2020), o trabalho de preparação das aulas, o qual, no ensino presencial, demanda muito tempo, passou a demandar ainda mais tempo no ensino remoto, por exigir a previsão de situações antes passíveis de serem visualizadas e administradas no decorrer das aulas e por requerer domínio de diferentes ferramentas tecnológicas.

Nesse processo, foram destacadas particularidades das interações desenvolvidas de forma remota, figurando entre elas diferenças de percepção e conexão visual. Nesse sentido, um professor salienta que “nossa cultura de contato, de olhar nos olhos nos ajuda a perceber melhor” (D3) o andamento das aulas. Assim, referindo-se às câmeras desativadas nas interações *on-line*, D4 destaca que “dar aulas para bolinhas ainda é um grande desafio”. Nesse sentido, D1 aponta que “mesmo desenvolvendo aulas síncronas, a interação com os estudantes fica muito aquém da realidade das aulas presenciais”.

Nota-se, a partir das percepções docentes discutidas até aqui, que o impacto inicial da migração das interações pedagógicas para meios digitais foi grande e trouxe novos desafios e muito desgaste para os sujeitos dessa investigação. Acredita-se que alguns foram tomados por um sentimento de impotência, agravado, segundo Alves (2020), pela falta de suporte institucional para as suas novas atribuições. Isso porque não se pode mudar o ambiente escolar e simplesmente continuar com as mesmas práticas. A incumbência de ensinar traz consigo uma grande responsabilidade e os professores sempre a carregam e, como educadores que são, estão constantemente em busca do melhor para os seus educandos.

Dessa forma, é possível perceber que a certeza de estarem longe desse melhor almejado causou muito desconforto aos docentes. Saber que “os alunos não estavam preparados, nem mesmo os professores e a instituição” (D4) revelou um afastamento do ideal pelo qual trabalham e lutam esses educadores.

O medo pela perda do emprego, a necessidade de ressignificar os próprios conhecimentos, a intensificação de tarefas, são apenas algumas das consequências atribuídas a esse novo cenário mundial por Pontes e Rostas (2020). Nele, a educação e seus profissionais procuram se situar e engendrar.

Morgado, Souza e Pacheco (2020) amparam teoricamente os relatos docentes, auxiliando na validação do desconforto e dos sentimentos expressos. Segundo esses autores, a educação é um dos setores onde os efeitos do isolamento social podem gerar mais desconforto, uma vez que se trata de um empreendimento construído na base de relações, em grande parte relações presenciais, que fazem do ato pedagógico um momento que pressupõe interação e partilha.

Percebe-se, portanto, que a busca pela não desconfiguração do fenômeno educativo foi bastante desgastante para os responsáveis diretos pelos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda mais porque isolou parte dos estudantes, impedidos de participarem das propostas reconfiguradas por dificuldades de acesso, pelos limites de um ensino doméstico que impede a convivência socializadora e por entraves dos mais variados tipos, sobre os quais os docentes não possuíam gerência (CURY, 2020).

Os sujeitos dessa pesquisa, como D8 e D4, referiram-se diretamente às particularidades anteriormente citadas, destacando problemas de alcance e atrelando a eles um processo de exclusão digital percebido. Assim, para D4, “é um problema chegar a todos os alunos”. Nessa

seara, D8 reforça realidade complexa ao afirmar que “nem todos os alunos se adaptam ao ensino remoto e alguns desistem”.

Entende-se, nesse sentido, que dar prosseguimento às atividades laborais e pessoais nesse período configurou-se no que Santos (2020, p. 13) denominou de necessidade de conviver com a “excepcionalidade da exceção”. Nesses tempos de anormalidade, todas as ações e reflexões docentes adquiriram uma complexidade extra, que se percebe na densidade da análise até aqui apresentada.

Dessa forma, a presente categoria exaltou o impacto oriundo do reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de alterar abruptamente o fazer docente. Esse impacto gerou sentimentos inerentes ao enfrentamento de tudo que é novo e foi agravado pelo contexto global de medo, insegurança e incertezas.

Ao se perceberem como protagonistas de uma transformação histórica repentina, os professores sentiram ampliar, sobre os próprios ombros, o peso da responsabilidade das suas funções. Sentiram falta de apoio e receio de não atenderem às expectativas. No entanto, pela dedicação ao seu ofício e suporte dos pares, passaram a enfrentar os desafios de um tempo conturbado em todas as esferas. Esse enfrentamento, distanciado da zona de conforto e longe dos caminhos já conhecidos, conduziu às reflexões evidenciadas na categoria a seguir.

4.2 REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS

A necessidade de contenção da disseminação do coronavírus arrastou-se por todo o ano letivo de 2020. Assim, a instauração de um estado de emergência prolongado transformou uma situação atípica – e aparentemente momentânea – em uma nova realidade estendida, marcada por medidas de isolamento e, na esfera educacional, pelo ensino remoto.

O período de experiências diferenciadas impostas pelo novo panorama estabelecido requereu a adaptação docente e exigiu uma mudança de postura, trazendo consigo uma série de impactos nas mais variadas esferas. Questões desse mote foram levantadas pelos docentes participantes dessa pesquisa, que atribuíram ao período uma série de consequências de cunho tanto positivo quanto negativo.

Entre os aspectos negativos mencionados e atrelados ao ensino remoto emergencial figuraram constatações acerca da carga horária de trabalho. Nesse sentido, D4 pontua que “o trabalho aumentou muito”, e D9 afirma que “mais que dobrou minha carga horária de trabalho”.

Na perspectiva dos participantes, um dos fatores apontados como influenciador dessa sobrecarga foi “o tempo demandado com reuniões, que proliferaram neste período” (D2). Tais encontros virtuais justificaram-se pela necessidade de adaptação e pelo estabelecimento de acertos requeridos devido à instauração de uma modalidade diferenciada de ensino em um contexto tão instável. Nesse sentido, Ferreira e Barbosa (2020, p. 3) atentam para a necessidade de acolher a demanda momentânea, de conversar sobre o que é vivido e de dar tempo e espaço para a discussão e elaboração.

“Foram recorrentes as menções a dificuldades de gerenciamento do tempo, haja vista o compartilhamento do espaço de trabalho com o ambiente familiar.” Nesse contexto, D3 faz referência a essa intersecção, afirmando que “organizar e sincronizar todas as atividades laborais com as domésticas tem sido complicado, uma vez que a carga de trabalho aumentou”.

A ausência de períodos de desconexão das atribuições docentes é reiterada também por D9 quando indica que “o trabalho está dentro de casa o tempo todo”, de forma que “recebo mensagens de alunos em todos os horários e dias”. Continuando, D9 ainda argumenta que “está muito difícil separar o trabalho da vida pessoal e gerenciar meu tempo para não passar três turnos trabalhando”.

Percebe-se que os processos envolvidos nas atividades docentes alteraram-se por completo nesse período de isolamento social. As mudanças impostas abrangeram desde a preparação das aulas até a gestão do ambiente de ensino e de aprendizagem, englobando ainda os processos avaliativos. Fez-se necessária, portanto, uma busca por caminhos alternativos e possíveis, marcada pelo cuidado para que as imposições dos tempos atuais não enfraquecessem as dimensões social, cultural e cognitiva da educação (MORGADO; SOUZA; PACHECO, 2020).

Na literatura que se ocupa do tema, ainda outros aspectos relacionados aos perigos da sobrecarga de trabalho docente são evidenciados. Nesse sentido, Pontes e Rostas (2020, p. 279) alertam que os “novos padrões laborais têm provocado instabilidade emocional e psicológica com efeitos psicossomáticos no organismo” de professores envolvidos com o ensino remoto.

O desabafo de D10, ao afirmar que, após avaliação médica, passou a ter “uma farmácia em casa”, ilustra uma possível consequência da exigência demandada para lidar com as situações imprevistas e estressantes, as quais repercutem na saúde física e mental do professor. Como medida capaz de evitar situações extremas como essa, Pontes e Rostas (2020) sugerem o estabelecimento de acordos pedagógicos e de limites claros e bem definidos entre docentes, discentes e instituições de ensino.

Na contramão dos malefícios citados como decorrentes da transição do ensino presencial para o remoto, alguns aspectos positivos também foram avultados como consequências dessa alteração de formato – e de mudanças dela advindas. Entre eles, o aprendizado sobre o uso das TDIC foi enaltecido como principal ganho docente nesse período. Os professores foram conduzidos a uma acelerada mudança de modalidade de ensino, a qual pressupunha o manejo de recursos tecnológicos a partir de conhecimentos e destrezas que muitos não tinham. Foi preciso, portanto, em meio a um contexto pandêmico instável que influenciou a rotina e, como consequência, as emoções docentes, abraçar as possibilidades trazidas pelas TDIC para viabilizar o prosseguimento das atividades educacionais.

Destacando esse fato, D4 afirma que todos tiveram “que aprender sobre o uso das novas tecnologias de forma rápida”, e D2 destaca poder “citar como aspecto positivo toda a aprendizagem que tive em relação ao uso de tecnologias digitais”. Já D6 argumenta que as aprendizagens ocorridas dizem “respeito, principalmente, ao uso das tecnologias disponíveis”, e D9, por sua vez, aponta que evoluiu nos seus “conhecimentos com relação às TDIC”.

Esses posicionamentos se tornam ainda mais relevantes quando se tem consciência de que, conforme realça Ponte (200, p. 76), “mais complicado que aprender a usar esse ou aquele programa, é encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TDIC no processo de ensino e aprendizagem”.

Percebe-se, portanto, que conteúdos procedimentais e conceituais relacionados ao universo digital instrumentalizaram os docentes para atuarem durante o período, lançando luzes para novas possibilidades de ensinar e de aprender. Nesse sentido, D1 conclui que “as aulas remotas mostraram que é possível fazer diferente”.

Demonstrando certa familiaridade com recursos digitais utilizados na modalidade remota para manter as trocas entre professores e alunos, alguns docentes citaram nomes de plataformas que avaliam como catalisadoras do trabalho desenvolvido. Segundo D2, “as tecnologias digitais merecem destaque, pois qualificaram o trabalho docente remoto, possibilitando que o contato com os alunos fosse mantido, até mesmo em tempo real, especialmente com o uso do Google Meet e do WhatsApp”.

Analisa-se, de forma complementar, que mudanças relacionadas a questões práticas de ensino pressupõem uma mudança de postura docente associada a questões de cunho atitudinal. Em consonância com o entendimento de Santos (2020), que analisa a crise como uma oportunidade de crescimento, pode-se dizer que esse crescimento não se restringiu à esfera profissional, abrangendo também o nível pessoal.

A significativa reformulação requerida é exemplificada por relatos como os de D7, o qual reconhece que o ocorrido “com certeza nos desacomodou muito, pois precisei me colocar como aprendiz o tempo todo”. Complementando, D7 ainda afirma que “em nenhum momento da minha vida, aprendi tanto quanto aprendi nestes últimos meses”.

O depoimento de D1 reforça, inicialmente, um movimento de aceitação e adesão às possibilidades advindas do ensino remoto. Analisando sua trajetória, afirma:

[...] passei a ver as coisas com um olhar diferenciado. Sempre fui bastante crítica em relação ao ensino totalmente a distância, mas hoje procuro entender que a sociedade vem se transformando, que não temos como simplesmente resolver não viver esta era digital e que a educação precisa proporcionar o máximo de experiências possíveis aos estudantes.

Ainda que sem especificar quais seriam as situações ou soluções advindas do ensino remoto, D1 analisa que “o ensino remoto pode ter nos ensinado muitas outras alternativas para situações que antes não encontrávamos solução”, atribuindo à experiência diferenciada um caráter positivo. Em complementação, esse docente ainda alerta para algumas características essenciais para esta categoria, independentemente da via de ensino ou do momento histórico vivido.

A esse respeito, D1 também argumenta que “o período exigiu que nos tornássemos profissionais mais criativos e que encarássemos os desafios, mesmo não querendo”, de tal forma que foi possível aprender “que se nos propomos trabalhar com educação, precisamos ser resilientes, empáticos, humildes e acreditar na nossa capacidade de possibilitar aos nossos alunos uma educação humana, reflexiva, libertadora e conscientizadora”.

Em meio às narrativas docentes, surge a indagação que remete às reflexões propostas por Santos (2020) quando questiona se as pessoas estão dispostas a aprender as lições trazidas por essa cruel pedagogia do vírus. Nessa perspectiva, Morgado, Souza e Pacheco (2020) relembram que é nas situações mais adversas que se geram as soluções mais inovadoras e que se concretizam as transformações mais significativas. Os autores destacam, ainda, que o momento é de resistência e “mobilização da vontade de fazer com que a educação aconteça e a escola continue a se afirmar como um espaço de referência política, econômica e social” (*ibid*, p. 8).

É momento, também, de reconhecimento da resiliência e do comprometimento dos docentes, atores importantes desse processo de transformação vivenciado. Após o decorrer de

algumas experiências remotas, os próprios participantes da pesquisa parecem ter se orgulhado da sua atuação e se surpreendido com a sua capacidade de superação.

Nesse sentido, D2 destacou que “independente da forma, o professor ainda continua sendo uma peça essencial para a educação”, complementando que “é de se exaltar a capacidade do professor de se adaptar”. Ademais, D7 ratificou essa capacidade notável ao concluir que a “nossa capacidade de adaptação e de reinvenção é incomparável”.

Nesse contexto, Oliveira, Ferreira e Jacinto (2020, p. 2) endossam a necessidade de que esses tempos conturbados tragam oportunidades de ressignificação do papel global da escola e do que é verdadeiramente essencial para favorecer o “desenvolvimento de capacidades que vieram a se mostrar cruciais para lidar com o imprevisto e o improvável”. Para que isso ocorra, a postura docente de abertura ao novo e enfrentamento dos desafios precisa ser incentivada e, principalmente, amparada por governos, sociedades e instituições de ensino, uma vez que, conforme destaca Gonçalves (2020), provavelmente a educação será permeada, cada vez mais, por ambientes mistos ou híbridos de aprendizagem, que mesclam aulas presenciais com sessões de encontros a distância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções docentes trazidas nessa investigação apontam que o isolamento social imposto pelas autoridades brasileiras em função da disseminação do novo coronavírus trouxe inúmeros desdobramentos para as dimensões pessoal e profissional das vidas desses educadores. Após a surpresa inicial, que causou transformações repentinas no modelo de interação pedagógica, os professores depararam-se com novos e difíceis desafios.

Sem terem recebido um suporte satisfatório no que diz respeito a cursos de formação ou parâmetros institucionais para suas atribuições, os docentes tiveram que enfrentar a nova realidade contando com seus pares. Assumindo-se como aprendizes, buscaram se desenvolver para qualificarem a sua prática na forma remota. Concentraram-se no seu trabalho e, mesmo enfrentando jornadas laborais extensas, passaram a buscar alternativas para contribuir com a construção de conhecimentos dos seus discentes.

Todo esse esforço não parece ter passado sem trazer consequências. As aprendizagens foram consideráveis, de forma que as TDIC passaram a ser incorporadas de forma efetiva às aulas. Entretanto, as horas excedentes dedicadas a essas aprendizagens, o estresse de uma mudança repentina e a dificuldade de separar o trabalho da família, a sala de aula virtual da sala de jantar e as conversas com os parentes das mensagens instantâneas dos alunos parecem ter sobrecarregado os docentes.

Nesse contexto, acredita-se ser muito importante a tomada de consciência de que os professores trabalham, e trabalham muito, quando estão fora da sala de aula, seja ela física ou virtual. São estudos, pesquisas, criações de materiais e trocas de experiências que são realizados para propor interações educacionais cada vez mais interessantes, instigantes e catalisadoras de construções cognitivas e humanas.

Considera-se que, especialmente nesse período de quarentena, houve um esforço redobrado para redimensionar e ressignificar as práticas pedagógicas. Foram necessárias adequações, adaptações e aprendizagens de diversas esferas.

Pode-se perceber que, conforme preconiza Santos (2020), uma pandemia como essa exige mudanças drásticas e inesperadas, mas, de repente, elas podem tornar-se possíveis e, até mesmo, normais. Esse processo de transição entre o medo do novo e o enfrentamento dos desafios, rodeado por aspectos centrais e tangenciais do fazer e do ser docente, é que foi descrito e interpretado nas duas categorias emergentes resultantes dessa pesquisa.

Para finalizar, resta, então, ter a esperança de que novos olhares possam ser lançados para as demandas docentes, nos mais diversos cenários e contextos. Espera-se, com isso, uma alteração não só das práticas pedagógicas, mas uma transformação da visão que se tem acerca da atividade docente, de forma que os profissionais envolvidos na educação dos cidadãos do século XXI sejam valorizados pelo que fazem a fim de contribuir para que o conhecimento, o diálogo e a visão crítica sejam desenvolvidos e utilizados para interpretar e, porventura, mudar a realidade percebida, sempre em busca do bem comum.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, v. 8, n. 3, 2020.

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e Simulações*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução de Maria João Álvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 4ª ed. Porto Editora: Porto, Portugal, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n.1, 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de Quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, v. 15, 2020.

GADAMER, H. G. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H. G. *O Problema da Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. A Dialética na Categorização da Análise Textual Discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 7, n. 13, São Paulo, 2019.

GONÇALVES, V. COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino e aprendizagem com TIC. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n.1, 2020.

GOODE, W.; HATT, P. *Métodos em pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *10 Lições Sobre Gadamer*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, n. 9, v. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORGADO, J.C.; SOUZA, J.; PACHECO, J.A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, v. 15, 2020.

OLIVEIRA, H.; FERREIRA, R. T.; JACINTO, H. Da Globalização ao Confinamento: como fica a educação (matemática)? *Quadrante*, v. 29, n. 1, 2020.

PIMENTEL, N. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior: a utopia da inovação pedagógica e da modernização. In: *Revista de Educação Pública*, v. 25, n. 59/2. Cuiabá, 2016.

PONTE, J. P. Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores: que desafios? In: *Revista Ibero-americana de Educação*, n. 24, Madrid, 2000.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. *Revista Thema*, v. 18, Edição Especial, 2020.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001.

SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Edições Almeida: Coimbra, 2020.

SOUSA, R. S.; GALIAZZI, M. C. O Jogo da Compreensão na Análise Textual Discursiva em Pesquisas na Educação em Ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 24, n. 3, 2018.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. 4a. ed. Madri: Morata SL, 2007.

VALENTE, J. A. O Uso Inteligente do Computador na Educação. *Pátio*. Artes Médicas Sul, ano. 1, n. 1, 1997

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.