

**O DESAFIO DA SALA DE AULA, EM TEMPOS DE PANDEMIA, SOB O OLHAR DO PROFESSOR****Roberta Dalvo Pereira da Conceição**

Universidade Estácio de Sá

[glauciadm@gmail.com](mailto:glauciadm@gmail.com)**Marcelo Pereira da Conceição**

Universidad Evangelica del Paraguay

[marcelo@pereira.adm.br](mailto:marcelo@pereira.adm.br)**Glaucia Diniz Marques**

Cefet-RJ

[rdalvo@gmail.com](mailto:rdalvo@gmail.com)**RESUMO**

O presente artigo tem por finalidade apresentar a visão do professor frente ao desafio de estar em “sala de aula”, numa realidade onde tenta-se aplicar fórmulas antigas misturadas a ingredientes novos para se tratar de desafios recentes e incertos, com a finalidade de se manter a “normalidade” do ensino presencial sob a forma online. Além de verificar como o uso destas tecnologias e conceitos são trabalhados e assimilados por estes profissionais. Desta forma, realizou-se uma pesquisa de cunho exploratório com natureza qualitativa com professores de educação básica e superior, filiados a uma associação de classe no Estado do Rio de Janeiro, nos primeiros meses de isolamento pela COVID19, em 2020. Pode-se verificar uma realidade distinta entre estes grupos (professores de ensino superior e professores de educação básica), no tocante ao domínio da tecnologia, adaptação da sala de aula para a nova realidade virtual e domínio dos conceitos e descrição da modalidade de ensino utilizado. Entre estas diferenças estão: a falta de treinamento, o desconhecimento sobre as tecnologias, insegurança, falta de equipamento adequado para a instalação das tecnologias, falta de interesse, a baixa frequência ou maturidade do aluno para esse tipo de aula e o tempo de duração das aulas. Porém, verificou-se uma perspectiva de mudança de comportamento em relação ao uso das tecnologias associadas ao momento, como: mais de 85% dos respondentes planejam continuar usando de alguma forma estas ferramentas e plataformas, uma vez que alegam que após o susto inicial conseguiram se adaptar, mesmo que de forma tímida, a nova realidade, e além disso conseguiram ver algumas facilidades advindas do uso da ferramenta, como rapidez para falar com os alunos, acessibilidade a exemplo para a aula entre outros.

**Palavras-chave:** Ensino. Tecnologias de informação e comunicação. COVID19.**THE CLASSROOM CHALLENGE, IN PANDEMIC TIMES, UNDER THE TEACHER'S LOOK****ABSTRACT**

The purpose of this article is to present the teacher's view of the challenge of being in a "classroom", in a reality where one tries to apply old formulas mixed with new ingredients to deal with recent and uncertain challenges, in order to maintain the “normality” of face-to-face

teaching in the online form. In addition to verifying how the use of these technologies and concepts are worked and assimilated by these professionals. In this way, an exploratory research with a qualitative nature was carried out with teachers of basic and higher education, affiliated to a class association in the State of Rio de Janeiro, in the first months of isolation by COVID19, in 2020. It can be verified a different reality between these groups (higher education teachers and basic education teachers), regarding the domain of technology, adaptation of the classroom to the new virtual reality and domain of the concepts and description of the teaching modality used. Among these differences are: lack of training, lack of knowledge about the technologies, insecurity, lack of adequate equipment for installing the technologies, lack of interest, the low attendance or maturity of the student for this type of class and the duration of the classes. However, there was a perspective of behavior change in relation to the use of technologies associated with the moment, such as: more than 85% of respondents plan to continue using these tools and platforms in some way, since they claim that after the initial scare they managed to adapt, even if timidly, to the new reality, and in addition, they were able to see some facilities arising from the use of the tool, such as speed to talk to students, accessibility, for example, to the class, among others.

**Keywords:** Teaching. Information and communication technologies. COVID-19.

Recebido em: 30/04/2021.

Aceito em: 22/03/2022.

## INTRODUÇÃO

Na atual realidade, onde tenta-se aplicar fórmulas antigas misturadas a ingredientes novos para se tratar de desafios recentes e incertos, com a finalidade de se manter a “normalidade” do ensino presencial sob a forma virtual. Como se este fosse uma simples questão de mudança geográfica, o processo de virtualização da sala de aula, encontra pelo caminho uma confusão de termos e conceitos que são utilizados para auxiliar a grande incerteza das lacunas existentes nesse novo “normal”. Muitas vezes, fruto da quebra abrupta e adaptativa desta nova realidade apresentada, mas que carrega ainda em sua sombra a própria realidade do ensino de sua versão antiga. Uma vez que ainda, as salas de aulas do presente são um retrato das salas de aulas do passado, segundo Filho e Vital, 2000.

Por outro lado, segundo Silva e Mendanha (2014), “o professor se vê em uma situação de extrema mudança. Todo seu conhecimento deve ser atualizado, pois o mercado exige dele uma capacidade de inovar cada dia mais no processo de metodologia educacional, ou seja, suas formas de ensinar”. Esta faceta entre as duas realidades se encontra nesse novo normal, onde o professor passa a ser cobrado a mostrar sua versão tecnológica com uma perspectiva de sala de aula presencial. O que torna sua situação, no mínimo confusa e desafiadora.

Desta forma, a utilização de ferramentas que auxiliem na transmissão de conteúdo dentro e fora de sala de aula passa por diversos formatos que vão de ferramentas de perfil estático (ou seja aquelas que não permitem uma interação entre emissor e receptor), como, por exemplo, áudio, vídeos entre outros), além de ferramentas com perfil dinâmico de interação (chats, sites entre outros), tornam-se aliadas destes trabalhadores no processo inicial de construção e execução desta nova sala de aula.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A sala de aula tradicional é um subproduto do industrialismo, idealizada na concepção da linha de montagem (Valente, 2007) e com o objetivo de treinar os alunos segundo as conformidades do modelo industrial. Porém nem toda sociedade tinha acesso a este tipo de metodologia, por inúmeros motivos, mas o mais comum era o preço e a disponibilidade para esta empreitada. Foi neste sentido que surge o conceito de educação a distância (Ead). O primeiro lampejo deste conceito surgiu no século 18 com o auxílio dos serviços postais (seja

neste período no território norte-americano e mais à frente no território europeu), segundo Bielschowsky (2017). Ainda segundo o autor, no Brasil, esta metodologia teve seu início a partir do século XX com iniciativas de empresas como o Jornal do Brasil e posteriormente, o Instituto Universal. Ainda neste mesmo século, surgem tecnologias como o rádio, com iniciativas como cursos de línguas e outros voltados para educação, idealizados por Edgard Roquette Pinto (Costa, 2008) e mais meio século depois, a televisão introduz um novo olhar para esta metodologia, inicialmente voltada para profissionalização com exceção de alguns casos como, da Universidade da África do Sul (1962) (Pimentel, 1995 e Moore & Kearsley, 2007).

A partir da década de 70, segundo Bielschowsky (2017), inicia-se um movimento de introdução desta metodologia nas universidades públicas, mas ainda com uma roupagem metodológica muito parecida com suas ancestrais.

Só a partir da década de 90, com o advento e popularização da internet e das tecnologias digitais (no meio acadêmico e social) e mais especificamente, no Brasil, em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que passa a regulamentar a EAD em seu artigo 80, que o perfil da EAD que conhecemos atualmente toma forma, conforme Domingues (2019). E desta forma, esta metodologia, assume um indiscutível papel na interiorização do ensino em todo território brasileiro, conforme mencionado por Borges (2015).

Com esse cenário é possível verificar uma diversificação nas formas de transmissão de conhecimento e dos processos de ensino com base nas transformações ocorridas na humanidade. Estas mudanças podem ser exemplificadas por meio de Castells (2013) que traça um panorama de conceitos que permitem compreender as mudanças nos diversos níveis de experiências humanas após o processo dos pós industrialização; sejam eles processos econômicos, tecnológicos, culturais e políticos. Esse estudo ajuda a compreender o avanço tecnológico que norteia a sociedade, e interfere nas relações sociais, e para isso faz-se necessário entender que a tecnologia é decorrente das necessidades humanas, sendo elemento compreendido como pertencente à cultura. Ou seja, a atividade humana não depende diretamente da tecnologia, mas são as relações humanas em sociedade e com o mundo que produz tecnologia, que em constante progresso, buscam dar solução às urgências premeditadas pelos sujeitos que as utilizam. Menciona o exemplo de como nos sentimos

muito mais à vontade ao enviar um e-mail do que conversar pessoalmente, reflexo disso são as nossas crianças e jovens que possuem relações sociais bem mais extensas virtualmente do que presencialmente. Por outro lado, Castell (2013), alerta que em um mundo marcado por processos de globalização e fragmentação, a exclusão digital restringe a participação do indivíduo na sociedade. Uma vez que a mesma é baseada no consumo e na agilidade da informação e na perecibilidade dos conteúdos. Desta forma, com o intuito de unir estes universos e de auxiliar na apreensão do conteúdo, muitos educadores utilizam tecnologia de comunicação e informação como forma de ferramenta de integração na metodologia de ensino utilizada. Segundo Garcia (2015), estaria no fato que estes tipos de tecnologias facilitariam o afloramento de habilidades, capacidade de busca de informação, afetividade com o tema estudado e como complementa Fernandes (2017), como uma ferramenta de complementação dentro e fora da sala de aula. Uma vez que segundo Kenski (2007, p.34), “essas novas tecnologias (TIC’s) ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual.”

Embora a realidade apresentada pelo cenário instaurado no dia a dia de alunos e docentes está distante do que a teoria preconiza, atualmente, as adaptações feitas nos princípios de tecnologia da informação como foi observado por Gitahy e José (2013), quando notaram que a falta de habilidade com os equipamentos computacionais e a falta de um planejamento a respeito da utilização dos mesmos seriam um entrave para incorporação destas práticas no ambiente escolar e em suas práticas.

Estas dificuldades puderam ser observadas nos primeiros meses do período de quarentena durante a epidemia de COVID-19, uma vez que as escolas, famílias e docentes, algumas instituições de ensino, estavam condicionados a uma perspectiva de práticas nas quais a tecnologia estava inserida apenas no contexto de uma “aula de informática” e relegada a apenas a estes profissionais. A este fato, Fares (2015), complementa que a introdução mais próximas das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas nos últimos 10 anos, possibilitou a visualização de fragilidades relacionadas a infraestrutura das edificações, familiaridades com a tecnologia e sua utilização no dia a dia. Desta forma, como grande parte da sociedade, os elementos do conjunto educação (governos, familiares, docentes, empreendimentos escolares e alunos) não estavam preparados para a nova realidade desenhada pela COVID-19. E nesta intermediação entre ensino e aprendizado tornou-se

distante e atrelado ao bel-prazer das TICs, embora segundo Figueiredo (2020), estas tecnologias podem oferecer a possibilidade de estimular a formação colaborativa de saberes e a ampliação dos espaços de sala de aula. Uma vez que segundo Castro (2019), o aluno deixaria de ter um papel de observação para um papel participativo e colaborativo, tendo como pano de fundo as TIC's, neste processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, de acordo com Funerlo (2020), este papel está longe da realidade uma vez que, no Brasil, tem-se “muitos estudantes em situação de rua e uma quantidade maior ainda em domicílios que, além de não ter um espaço físico para estudar, não tem nenhuma tranquilidade e segurança”.

Esta realidade torna a visão da utilização das TIC's e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem ainda longe do que é preconizado na teoria. Uma vez que aliado a este cenário, temos ainda uma cultura de educação baseada no ensino depositário e de delegação da educação dos indivíduos a escola e professores, Rosa e Filipak (2019). Ou seja, a pandemia “transferiu sem aviso” o espaço de aula para as casas, “estimulou” uma nova postura da escola e professores e “cobrou” aos familiares e alunos, suas participações ativas no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, esta “transferência sem aviso” do ensino presencial para a modalidade remota e da utilização das TIC, de acordo com Rondini, Pedro e Duarte (2020), permitiu ao professor uma revisão de suas práticas de ensino e ao mesmo tempo, mudou a participação da tecnologia neste processo, esta passou de acessório optativo para obrigatório.

### **Ensino Remoto Emergencial X Educação a Distância**

A oferta dos cursos na modalidade EAD no Brasil é algo consolidado há mais de 10 anos e sua escolha tem sido cada vez mais comum e uma crescente, seja pelos estudantes ou na criação de novos cursos no ensino superior, por exemplo. Como mencionado anteriormente a Educação a Distância pode ser entendida como uma modalidade educacional mediada através das tecnologias que permite professores e alunos mesmo em ambientes físicos distintos ensinar e aprender (Moran, 2002; MEC 2017). A EAD apresenta características específicas rompendo com a concepção de presença no processo de ensino e aprendizagem, o que gera novas funções para alunos e professores.

A Educação a Distância exige uma organização, gerenciamento e planejamento das estratégias de gerenciamento e pedagógicas bem específicas. Ela pode ser oferecida

totalmente on-line ou de forma híbrida, onde uma parte do ensino é presencial e a outra parcela on-line. Todo esse funcionamento e adequação no ambiente virtual exige a atuação de profissionais de diversas áreas tais como: design gráfico, especialistas em informática, revisores, pedagogos, entre outros que possam facilitar e dar apoio ao ambiente virtual de aprendizagem, aos professores e discentes.

Em oposição a todo esse planejamento e organização e em meio a uma situação emergencial causada pelo COVID-19, onde as instituições educacionais tiveram que de uma hora para outra definir como continuariam ensinando e aprendendo, surge o ensino remoto emergencial (ERT).

Segundo Gomes (2020) o ERT seriam práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com conteúdo, tarefas, notificações e/ ou plataformas síncronas e assíncronas tais como Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom entre outras.

Hodges et al. (2020) ao trabalhar com o Ensino superior usa a expressão ensino remoto de emergência (ERT) uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. O objetivo seria tentar oferecer instrução e apoio instrucional aos discentes no momento da pandemia de forma confiável. Porém estas práticas de ERT, migram do ensino superior para o ensino de educação infantil, fundamental e médio. Sendo assim, nessa perspectiva de ensino nos últimos meses tomou conta do cenário educacional brasileiro e mundial, atingindo da Educação Básica ao Ensino Superior.

Num primeiro olhar, poder-se-ia vislumbrar estas práticas como a solução para o período imposto pela pandemia, mas com o desenrolar do tempo de isolamento o Ensino Remoto apresentou inúmeros entraves como falta de organização prévia, pois o ano letivo já havia sido iniciado, a crença que a simples transferência das práticas presenciais para online bastaria para dar continuidade ao ensino tradicional e presencial, o desconforto psicológico das famílias que agora podem ter uma noção do trabalho do professor em sala (que não se limita a uma simples transmissão de conteúdo) como observado por Alves (2020, p.355) que menciona ‘a dificuldade dos pais em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente pais dos alunos da rede pública’. E ao mesmo tempo, afirmou o significado da escola na vida do aluno, “como espaço coletivo de resistência político-pedagógica e mediadora dos processos de humanização”, segundo Souza e Dainez (2020). E

principalmente a falta de preparo dos docentes, pois nem todos dominam as tecnologias designadas pelas instituições em que trabalham ou pela delegação de “autonomia” sob o discurso de adaptação dos professores para escolha das tecnologias que mais se adequem.

Mas como se adaptar? Se mesmo aquele professor antenado em tecnologia não entende nada ou pouco das plataformas de conteúdo ou sobre como trabalhar com práticas pedagógicas virtuais. Este fato é corroborado, por Moreira, Henriques e Barros (2020), quando diz que “nem mesmo os professores que já adotavam ambientes online nas suas práticas, imaginavam que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do coronavírus”. Farias, Junior, Moraes e Nascimento (2020) constata que apesar da “existência de inúmeros recursos tecnológicos para oportunizar essa forma de ensino, os fatores de ordem socioeconômica e familiar podem comprometer a sua concretização efetiva a fim de alcançar as diferentes realidades dos sujeitos”. Há ainda uma outra questão mencionada por Figueiredo e Rodrigues (2020) ao relatar que a disponibilidade dos recursos tecnológicos é um importante passo para docentes e discentes no seu cotidiano escolar, mas “não haverá significação pedagógica se estas tecnologias não forem usadas como ferramentas que potencializem os processos de aprendizagem”. Este fato é complementado por Fernandez-Batenero (2018), quando afirmam que se faz necessário a não só a inserção destas tecnologias, mas também a capacitação de seus professores para o uso das mesmas.

Com a junção da incerteza e dificuldades mediante ao próprio COVID-19, incerteza de continuidade do emprego, insegurança do uso da tecnologia e sobre qual tecnologia usar, a necessidade de equipamentos para o uso da tecnologia, o gerenciamento das angústias dos pais e suas próprias angústias cria um caldo tão denso que faz com que os professores, principalmente dos níveis primários da educação, fiquem à deriva neste processo de socialização do ensino de forma remota. E, por conseguinte, seus alunos e pais tomam lugar nesta tábua de salvação que se encontra a deriva, não só por uma questão de acesso à tecnologia, mas também por uma questão de conhecimento ou metodologia para estabelecerem uma rede de apoio neste processo de adaptação à nova realidade. Uma vez que segundo Appenzeller et al (2020), em seu estudo com alunos de graduação concluiu que “a orientação do corpo docente em relação às dificuldades dos alunos foi importante para adequação do ensino remoto. E essas ações auxiliaram os estudantes na mudança do ensino imposta pelo distanciamento social”.



Sendo assim, esse papel de maior amplitude caberiam as instituições e pelo governo no processo de coordenação e organização de práticas/alternativas que possam ir além da adaptação. Para Lima, Loureiro e Teles (2018) essa questão perpassa não só adaptação ou escolha da modalidade educacional ou escolha da tecnologia, passa também pela desfragmentação dos saberes. Já Joye, Moreira e Rocha (2020), qualquer implementação de uma modalidade educacional deve ter como ponto de partida a qualidade da aprendizagem do aluno. Por outro lado, se faz também necessário repensar o papel do professor neste processo, uma vez que o mesmo, gasta um tempo muito maior para a adaptação de suas práticas gerando uma sobrecarga de trabalho, o que segundo Oliveira, Correa e Morés (2020) poderia ser remediado por meio da disponibilização de “espaços digitais para a interação entre docentes e um repositório digital para o compartilhamento de conteúdo de aulas entre docentes”.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa teve por apresentar a visão do professor frente ao desafio de estar em “sala de aula”, numa realidade onde tenta-se aplicar fórmulas antigas misturadas a ingredientes novos para se tratar de desafios novos e incertos, com a finalidade de se manter a “normalidade” do ensino presencial sob a forma online. Além de verificar como o uso destas tecnologias digitais e conceitos associados a estas são trabalhados e assimilados por estes profissionais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa por meio da utilização de um formulário eletrônico, via google forms, a um grupo de 80 professores de educação básica e superior, filiados a uma associação de classe no Estado do Rio de Janeiro, nos primeiros meses de isolamento pela COVID19, em 2020.

Quanto à escolha do tipo de pesquisa, utilizou-se os critérios segundo Vergara (2016), no qual pesquisa é classificada quanto aos fins e aos meios. Quanto aos fins, pode-se classificar a pesquisa como exploratória, por ser um tipo de investigação, que não deve ser vista como uma leitura exploratória, mas como aquela que será “realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado” (Vergara, 2016, p. 89). Já quanto aos meios a pesquisa será composta de uma pesquisa bibliográfica, de campo e em um estudo de caso, por ser um caso único. Uma vez que a pesquisa bibliográfica, de acordo com Vergara (2016, p. 85), define-se como sendo “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público

em geral”, que pode ser de fonte primária ou secundária e um instrumento analítico fundamental.

Para esse estudo essa pesquisa fundamentou-se em argumentos para responder ao questionamento da pesquisa em questão que tange a sua fundamentação teórica e a confecção do questionário aplicado ao universo de pesquisa.

Já em relação a coleta de dados a pesquisa contou com a disposição de um questionário eletrônico no formato google forms, composto por 21 perguntas (abertas e fechadas), no período de 03 de maio de 2020 a 20 de agosto de 2020. Para análise dos dados foi utilizado a ferramenta Iramuteq, um software livre e com fonte aberta, criado para realizar análises estatísticas de corpos textuais. Esse software foi “desenvolvido por Pierre Ratinaud e licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e na linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org))” (CAMARGO; JUSTOS, 2013, p. 1). Além disso, também foi utilizado o próprio Excell para confecção e interpretação de gráficos das perguntas de perfil fechado. A análise dos dados ocorreu nos dois meses seguintes a aplicação da pesquisa quando houve o retorno das respostas.

## **ANÁLISE E RESULTADOS**

De um total de 80 respondentes, 55 respondentes atuam no segmento de ensino de básico e 25 respondentes atuam no segmento de ensino superior.

Quanto a localização de trabalho, esta está concentrada no Estado do Rio de Janeiro, nos municípios do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Araruama, Saquarema, Itaperuna e Petrópolis.

Em relação a sua faixa etária dos respondentes atuam no segmento de ensino de básico, apenas 7,27% dos respondentes têm mais de 60 anos, 54,5% tem idades entre 35 e 59 anos e 20% dos respondentes tem idades entre 20 e 35 anos. Já em relação aos respondentes que atuam no segmento de ensino superior, 28 % dos respondentes têm mais de 60 anos, 60% têm idades entre 35 e 59 anos e 12% dos respondentes tem idades entre 30 e 35 anos.

Em relação ao tempo de atuação, os respondentes atuam no segmento de ensino de básico dividem-se em 40% dos respondentes possuem mais de 20 anos de magistério, 36,3%

dos respondentes estão entre 10 a 20 de atuação no magistério, 12,7% atuam entre 5 a 10 anos e apenas 5,4% atuam a menos de 5 anos. Já em relação aos respondentes que atuam no segmento de ensino superior, 36% dos respondentes possuem mais de 20 anos de magistério, 40% dos respondentes estão entre 10 a 20 de atuação no magistério, 12% atuam entre 5 a 10 anos e apenas 12 % atuam a menos de 5 anos.

Já em relação a rede de atuação, os respondentes atuam no segmento de ensino de básico dividem-se em: 15 respondentes atuam na rede pública de educação, 22 atuam na rede privada de educação e 16 atuam tanto na rede pública como na rede privada. Os respondentes que atuam no segmento de ensino superior, 13 respondentes atuam na rede pública de educação e 12 atuam na rede privada de educação.

Antes do isolamento apenas 33% dos professores que atuam no segmento de ensino básico usavam alguma tecnologia associada a suas aulas, contra 77% que não usavam nenhuma tecnologia. Já em relação aos professores que atuam no segmento de ensino superior, 98% usavam alguma tecnologia associada a suas aulas. Mas apesar da predominância do uso da tecnologia pelos professores de ensino superior, ainda foi possível verificar uma confusão entre conceitos tecnológicos voltados ao ensino, em ambos os segmentos. Como por exemplo o entendimento que pacotes de aplicativo como o Microsoft Office como sendo elementos de TICs voltados a educação.

Vale ressaltar que entre estes dois conceitos o que mais retrata a tecnologia utilizada por estes professores é o conceito de TIC, uma vez que mais ou menos 40% dos respondentes que atuam no segmento de ensino de básico citam a TV como aliada para tornarem suas aulas mais interessantes. Já no segmento de ensino superior não há esta associação, embora a maior dificuldade seja a falta de equipamentos e/ou ausência de internet acessível para utilização das TICs. Sendo que mesmo assim, 64,7% afirmam utilizar as TICs em seu dia a dia.

Já como forma de driblar o distanciamento social imposto pelo isolamento, os professores participantes da pesquisa não só se utilizaram de ferramentas, mas também de plataformas voltadas ao ensino para que fosse realizada a transmissão do conhecimento para seus alunos.

Quanto as plataformas, a Google Classroom foi citada em mais de 70% dos entrevistados, sendo também mencionadas as plataformas Microsoft Teams e a Moodle.

Quanto a utilização de ferramentas de videoconferência, o Whastapp foi mencionado por cerca de 55% dos entrevistados, sendo também mencionadas as ferramentas Zoom, Google Meet e Cisco Webex. Em relação as ferramentas de áudio conferência, somente a ferramenta Google Hangout foi mencionada.

A diferenciação entre plataformas e ferramentas, apesar de apresentadas neste artigo, não são compreendidas pelos entrevistados em pelo menos 55% dos respondentes. É possível verificar uma confusão de conceitos sobre o que é plataforma e ferramentas de videoconferência ou audioconferencia, isso poderia ajudar na justificativa em associar o ensino remoto emergencial como ensino a distância (EAD), uma vez que o desconhecimento mais aprofundado do que seria a modalidade de ensino EAD e sua simplificação/associação na simples utilização de equipamentos tecnológicos para sua recepção e a utilização do ensino não presencial estariam interiorizados nas respostas destes professores que desconhecem a modalidade.

É também possível visualizar que apesar de muito tímido, alguns respondentes mostram uma certa preocupação em tentar transformar este processo de ensino remoto emergencial como um processo de assimilação e introdução destes tipos de tecnologias no seu dia a dia de trabalho. Este fato não pode ser comprovado se é realizado de forma impositiva ou de forma voluntária. Por outro lado, vemos uma parcela que se encontra a margem desse processo, é alegam que não estão utilizando nenhum tipo de tecnologia. Não foi dado nenhuma explicação destes respondentes sobre a não utilização.

Em relação aos respondentes que utilizam alguma modalidade tecnológica para acessar os alunos e transmitir seus conteúdos, 45% dos respondentes dizem transmitir seu conteúdo em tempo real contra 15% que dizem utilizar a forma remota como alternativa. Porém, a escolha destas modalidades para acessar os alunos e transmitir seus conteúdos (plataforma, ferramentas de videoconferência ou áudio conferência) para 80% dos respondentes atuam no segmento de ensino de superior não foram de usa escolha e sim das instituições onde trabalham. Já os atuam no segmento de ensino de básico, 63% disseram que não opinaram sobre a escolha da plataforma. E ainda relataram de forma quase que unânime que não tiveram nenhum tipo de treinamento formal ou capacitação para o desempenho do trabalho, para ambos os segmentos de atuação. Sendo a falta de treinamento, o desconhecimento sobre as tecnologias, insegurança, falta de equipamento adequado para a

instalação das tecnologias, falta de interesse, a baixa frequência ou maturidade do aluno para esse tipo de aula e o tempo de duração das aulas os principais entraves para o interesse dos professores neste tipo de forma de ensino durante o período de isolamento. A necessidade de um estreitamento dos laços entre as TICs e a capacitação dos professores para o uso das mesmas também foi observado por Fernandez-Batenero (2018), em seu estudo sobre TIC e as barreiras na formação dos professores.

Já em relação, aos planos pós pandemia, com a volta do ensino presencial, mais de 85% dos respondentes planejam continuar usando que alguma forma estas ferramentas e plataformas que estão utilizando, uma vez que alegam que após o susto inicial conseguiram se adaptar, mesmo que de forma tímida, a nova realidade e além disso conseguiram ver algumas facilidades advindas do uso da ferramenta, como rapidez para falar com os alunos, acessibilidade a exemplo para a aula entre outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como conclusão a respeito do estudo realizado nos meses de pandemia em relação as ações iniciais para uma adequação do cenário instaurado e a antiga normalidade das práticas de ensino, foi observado uma certa incerteza a respeito das tecnologias a serem utilizadas e suas competências de utilização pelos seus usuários diretos (professores, alunos e familiares) e por seus tomadores de decisão como governo e instituições de ensino. Porém foi possível verificar, uma maior incerteza na amostra dos respondentes que atuam no ensino básico do que nos respondentes do ensino superior. Uma das explicações sugeridas pode estar na característica imputada no nível em questão, onde a utilização da tecnologia se faz imprescindível. Além de algumas instituições, principalmente privadas ou do segmento EAD, colocam o uso destas tecnologias uma condicionante para a permanência do professor em seus cargos na instituição.

Com a pesquisa foi possível verificar uma associação errônea ou até mesmo uma busca por conceitos e tecnologias que pudessem suprir as incertezas do momento vivenciado. Até mesmo, a adequação de práticas tradicionais ou de característica distinta do ambiente virtual e dinâmico necessário neste processo de adaptação para o novo normal.

Durante a pesquisa, também foi observado, apesar de uma resistência inicial, principalmente pelos respondentes que não utilizavam ou quase não utilizavam estas tecnologias no seu dia a dia de sala de aula. Mas por outro lado, o florescimento de uma possibilidade de busca pela introdução de novas formas de transmissão do conhecimento e a associação de tecnologias que até o momento estavam relegadas somente a interação social e não a trabalho da disseminação e facilitação das práticas de ensino.

Faz-se necessário também, como visualizado na pesquisa, de uma mudança de postura no tocante a tomada de decisão e planejamento sobre o como e qual o papel das tecnologias para o desempenho das práticas de ensino e aprendizado. Uma vez que não foi possível observar na pesquisa uma parceria entre gestão das instituições de ensino e professores no processo de escolha das tecnologias e práticas mais adequadas a seus processos de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação Remota: entre a ilusão e a realidade**. In: Interfaces, V.8 n.3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso: 25 out. 2020.

APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G.; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H.S.; BRAGANÇA, J. F. **Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA, 44 (sup.1): e0155, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>. Acesso: 28 out. 2020.

BIELSCHOWSKY, C. **Consórcio Cederj: A História da Construção do Projeto**. Revista de Educação a distância em Foco, v.7 n.2, p. 08–27, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319867549> **Consortio Cederj A Historia da Construção do Projeto**. Acesso: 20 mai. 2020.

BORGES, F.A.F. **A Ead no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: diálogos possíveis**. Revista científica de educação a distância, v. 5, n.3, 2015. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/9326>. Acesso: 20 mai. 2020.

CASTRO, M. **O Poder da Educação On-line: Como a Internet vem reformulando a educação a distância e impactando positivamente na vida de milhares de pessoas**. 1ª ed. São Paulo: Marcos Castro de Souza, 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. Revista Temas em Psicologia, v. 21, n 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

COSTA, M. L. F. **Educação a distância no Brasil: Perspectiva histórica**. In M. L. F., COSTA e R.M., Zanata (Organizadores). Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FARES, D. G. V. **Inclusão digital de professores nas escolas públicas da região metropolitana de Belém**. Revista Estação Científica UNIFAP, v. 5, n. 2, p. 69-81, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>. Acesso: 30 abr. 2020.

FARIAS, M. A. DE F.; SANTOS JÚNIOR, G. P.; MORAES, H. L. B.; NASCIMENTO, S. M. DO. **DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação**. Interfaces Científicas - Educação, v. 10, n. 1, p. 180-193, 6 set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p180-193>. Acesso: 01 out. 2020.

FERNANDEZ, R. F. **Evaluando con TIC y para las TIC. Uno: Revista de didáctica de las matemáticas**, n. 75, p. 31-97, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5786002>. Acesso: 20 jun. 2020.

FERNANDEZ-BATENERO, J. M. TIC Y DIVERSIDAD FUNCIONAL. BARRERAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN (ESPAÑA). In **Congreso Internacional de TIC e Educação**, 5. 2018, Lisboa. Atas do V Congresso Internacional das TIC na Educação, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018. p. 84-95, 2018.

FIGUEIREDO, Tiago D.; RODRIGUES, Sheyla C. **Professores e suas tecnologias: uma cultura docente em ação**. Revista: Educação em Revista, Vol. 36 Belo Horizonte, 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e179031.pdf> Acesso 30 out 2020.

FILHO, L. M. F.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.1, n.14, p. 19-34, 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003). Acesso 28 out 2020.

GARCIA, D. V. Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, v. 16, n. 2, p. 62-79, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920245>. Acesso: 20 jun. 2020.

GITAHY, R. R. C.; JOSÉ, J. S. **A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DE DOCENTES**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 2, p. 359-380, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso: 15 jul. 2020.

GOMES, H. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; JACOBI, D. F. Interlocuciones y discursos de legitimación en EaD. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. [online]. 2020, vol.28, n.106, pp.178-197. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40362020000100178&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362020000100178&lng=pt&nrm=iso&tlng=es). Acesso: 20 jun. 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso: 28 out. 2020.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C.; TELES, G.; A COMPREENSÃO DA TECNODOCÊNCIA POR LICENCIANDOS: INTEGRAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. In **Congresso Internacional de TIC e Educação**, 5. 2018, Lisboa. Atas do V Congresso Internacional das TIC na Educação, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018. p. 96-108, 2018.

MIRANDA, G. S. S. **Tecnologia, interação e interatividade: desafios para o docente em ambientes virtuais de aprendizagem**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/17.pdf>. Acesso: 20 jun. 2020.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **A educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso: 28 out. 2020.



OLIVEIRA, R.; M; CORRÊA, Y.; MORÉS, A.. **Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais**. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 5, p. e020028, 14 set. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>. Acesso: 28 out. 2020.

PIMENTEL, N.M. **O ensino a distância na formação de professores: relato da experiência do programa “Um salto para o futuro”**. Revista *Perspectiva*, UFSC, v. 13, n. 24 pp 93-128, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10705/10209>. Acesso: 20 jun. 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. DOS S. **PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE**. Interfaces Científicas - Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 6 set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso: 28 out. 2020.

ROSA, S. R. B. O. FILIPAK, S. T. **Paulo Freire: Educação como transformação social**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, n. 12, v. 6, p. 131-141, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/paulo-freire>. Acesso: 20 jun. 2020.

SILVA, M. N.; MENDANHA, J. F. **A importância da ferramenta tecnológica no contexto social e educacional**. Revista Científica do ITPAC, v. 7, n.1, 2014. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/71/7.pdf>. Acesso: 20 jun. 2020.

SILVA, C. G. **A Importância do Uso das TICS Na Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, n.8, v. 16, p. 49-59, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tics-na-educacao>. Acesso: 20 jun. 2020.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial**. Revista Práxis Educativa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso: 15 out. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.