

Lilian Moreira Cruz



Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
lmacruz@uesc.br

Lívia Andrade Coelho



Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
livia@uesc.br

Lúcia Gracia Ferreira



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(UESB)
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
luciagferreira@ufrb.edu.br

DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: SABERES E ENSINO REMOTO

RESUMO:

A situação de pandemia que atingiu o mundo, exigiu no Brasil que as instituições de ensino fechassem as portas, tendo como uma das alternativas para solucionar a interrupção das atividades presenciais, na Educação o que vem sendo denominado de ensino remoto. Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa e exploratória, a partir da aplicação de questionário para três professores de uma instituição de ensino superior baiana. Teve como objetivo refletir sobre saberes necessários à docência frente à adoção desse ensino remoto. Constatamos que os docentes têm enfrentado dificuldades, pois o ensino remoto demanda muitos desafios de diversas ordens. Desse modo, em tempos de crise como essa há a exigência da construção de outros saberes profissionais para atender demandas atuais e específicas.

Palavras-chave: Docência. Saberes. Ensino remoto. COVID-19.

TEACHING IN PANDEMIC TIMES: KNOWLEDGE AND REMOTE TEACHING

ABSTRACT

The pandemic situation that hit the world, demanded in Brazil, that educational institutions close their doors, having as one of the alternatives to solve the interruption of face-to-face activities, in Education what has been called remote education. Thus, we carried out a qualitative and exploratory research, based on the application of a questionnaire to three teachers from a higher education institution in Bahia. It aimed to reflect on the knowledge necessary for teaching in view of the adoption of this remote teaching. We found that teachers have faced difficulties, since remote teaching demands many challenges of different orders. Thus, in times of crisis like this, there is a requirement to build other professional knowledge to meet current and specific demands.

Keywords: Teaching; Knowledge; Remote Teaching. COVID-19.

Submetido em: 28/01/2021

Aceito em: 08/05/2021

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016>



1. INTRODUÇÃO

O final do ano de 2019 e início de 2020 foi marcado por impactos significativos no mundo, ocasionado pelo novo coronavírus, que provoca a doença denominada COVID-19. Foi em março de 2020 que a Situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional passou para o *status* de pandemia, pela amplitude de sua disseminação. Esta situação atingiu também o Brasil e desencadeou uma série de mudanças sociais, substanciais alterações no mundo do trabalho, assim como na educação, situação que aqui discutiremos.

Diante do quadro pandêmico, a Organização Mundial de Saúde (OMS) instituiu algumas medidas para contenção da disseminação da COVID-19, uma delas foi o isolamento e distanciamento social, o que culminou no fechamento das instituições educativas, isto é, na suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado (ORGANIZAÇÃO, 2020).

Uma das alternativas ventiladas para solucionar a interrupção das atividades presenciais de ensino, seja na Educação Básica e/ou no Ensino Superior, foi o ensino remoto emergencial, que ocasionou discussões calorosas no que concerne ao desenvolvimento do trabalho docente. Isto porque, aspectos como os saberes profissionais da docência serão colocados em pauta com essa nova possibilidade de ensino.

Desse modo, esse artigo tem por objetivo refletir sobre os saberes profissionais da docência frente a adoção do que foi denominado de ensino remoto como ação empreendida durante a pandemia. Assim, esse artigo foi construído com base em pesquisas realizadas em livros, artigos publicados em periódicos, documentos oficiais, notícias jornalísticas e trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizada por meio de um questionário respondido por três professores/as efetivos de uma universidade federal baiana. Estes/as professores/as ministram aula no curso de Licenciatura em Química e Pedagogia, sendo um professor do sexo masculino com graduação em licenciatura em Química (doutorado em Química) e duas professoras do sexo feminino, sendo com graduação em Bioquímica e doutorado em Bioquímica e outra com graduação em Licenciatura em Pedagogia e doutorado em Educação. Os dois primeiros ministram aulas no curso de Licenciatura em Química e a última no curso de Licenciatura em Pedagogia. Sendo desta forma reconhecidos nesta investigação: P1, professora de Pedagogia; P2, professor de Química; P3, professora de Bioquímica.

A docência é uma profissão permeada por desafios e exigências. Os/as professores/as são constantemente convocados a construir novos conhecimentos, saberes e competências para se adaptarem às mudanças sociais, tecnológicas, científicas, culturais, entre outras. Essas mudanças afetam a atividade docente, a saúde mental e física, o prestígio, a imagem profissional, ou seja, o seu desenvolvimento.

Este cenário requer do/a professor/a um investimento no seu desenvolvimento profissional, isto é, engajamento individual e coletivo, formação continuada para construir novos saberes, conhecimentos e competências para atender às novas demandas da educação. Contudo, sabemos que essa efetivação, não depende unicamente do/a docente, mas das políticas educacionais e do contexto social que ele/a está inserido/a.

Diversas questões estão implicadas nessas situações e podem interferir significativamente na oferta e no aproveitamento das atividades educacionais realizadas de forma não presencial, as quais destacamos: a formação do/a docente para adoção dessa opção metodológica, o acesso à internet do ponto de vista qualitativo e quantitativo, a situação do/s equipamento/s utilizado/s para tal, entre outros.

Neste sentido, é preciso assumir que um/a professor/a como profissional da educação, necessita se engajar política e socialmente para vislumbrar suas possibilidades de ação e buscar possíveis caminhos de luta para emancipação e libertação, isto é, exercer sua profissão sem ficar refém dos problemas que a educação brasileira apresenta, neste contexto de emergência em função da COVID-19. Portanto, a seguir realizamos algumas reflexões sobre o tema em discussão.

2. O CENÁRIO DE PANDEMIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que vivíamos uma pandemia, em função do novo coronavírus, que provoca a COVID-19, doença cientificamente identificada por SARS-COV-2 (SENHORAS, 2020). Essa, em relação a outras epidemias, é considerada a maior na história mundial (ARRUDA, 2020) e é sem precedentes. Então, devido a sua alta taxa de contágio, os países adotaram ações para evitar a disseminação deste vírus, além da adoção de medidas para o cuidado daqueles infectados.

Essa pandemia intensificou um problema já existente no Brasil, as desigualdades sociais. Apesar do vírus não escolher ricos ou pobres para infectar, o primeiro terá

sempre melhores condições de enfrentamento da crise pelas condições sociais que lhes possibilitam uma infraestrutura de comodidade. Mesmo assim, a situação pandêmica não dá garantias a nenhum dos dois.

Boaventura de Souza Santos (2020, p. 14) aponta que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]”. O autor aponta as desigualdades sociais que desvelam aqueles que estão no “sul da quarentena”, referindo-se aos grupos que estão em maior vulnerabilidade social. Essa crise pandêmica tem povoado ainda mais este “espaço-tempo político, social e cultural” (idem) (sul) e fortalecido esse aspecto. A quarentena é esse lugar do isolamento social a que muitos povos são submetidos a anos. Isolamento forçado, movido pelo preconceito e pela discriminação das diferenças.

Mas, na perspectiva da pandemia da COVID-19, Santos (2020) nos chama a atenção que o isolamento social é uma necessidade e cumpri-lo é um modo de sermos solidários, e neste momento não temos muitas alternativas. Esse é o caminho que temos para proteção da vida, uma solidariedade cruel que impede o abraço e o conforto do colo.

A pandemia se configura negativamente, não só como um problema epidemiológico, mas sobretudo, nos impactos que ela traz para a sobrevivência humana. Arruda (2020, p. 158) relata que:

O novo coronavírus produziu esse efeito, mas em uma velocidade bem mais intensificada, possivelmente pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois foi possível perceber que todo o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos gerados por esse vírus.

No Brasil, por exemplo, a pandemia vem provocando sérios problemas no sistema de saúde, na educação, na economia, enfim, na vida das pessoas, dos/as profissionais que compõem o cenário brasileiro. Dentre estes/as profissionais, os/as professores/as fazem parte de uma categoria que vem sofrendo intensamente as consequências da situação de pandemia¹. Estes foram convocados a se reinventar profissionalmente num curto espaço de tempo para continuar assegurando o processo de ensino-aprendizagem.

Estamos vivenciando um tempo em que muito do que não se poderia passar a ser permitido pela condição de excepcionalidade do contexto; as aulas não-presenciais em todos os níveis de ensino e a possibilidade de *homeschooling* são exemplos disso. A legislação educacional teve que ser rapidamente revista para atender essa situação emergencial, dentre elas destacamos: Portaria nº 343, Medida Provisória 934/2020,

¹ Destacamos ainda o estudo de Leite, Torres e Cunha (2020), sobre os impactos acadêmicos ocasionados pela pandemia da Covid-19 na vida de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, categoria também muito atingida.

Parecer CNE/CP nº 5/2020, Portaria nº 544, Parecer CNE/CP nº 9/2020 e Parecer CNE/CP nº 11/2020.

Neste ínterim, as universidades e escolas públicas, em sua maioria, sempre apresentaram longa tradição no ensino presencial, mas com o novo cenário da pandemia, docentes e discentes estão tendo que se adaptar a uma nova e pouca conhecida possibilidade de ensino, denominada de ensino remoto. Entretanto, essa nova possibilidade traz alguns entraves em sua oferta, pois nem todos/as os/as alunos/as têm/terão acesso às aulas remotas. Assim sendo, fica evidente que também na perspectiva da educação vem acontecendo a ascensão das desigualdades sociais. A esse respeito, Senhoras (2000, p.135) aponta que:

[...] a pandemia da COVID-19 criou amplas repercussões negativas nos diferentes Sistemas Nacionais de Educação que tendem a reproduzir um ciclo vicioso de desigualdades, o qual transborda de modo preocupante uma latente ampliação de assimetrias previamente existentes entre classes sociais, regiões e localidades, nos desempenhos dos setores público e privado ou ainda na efetividade educacional nos diferentes níveis de ensino.

Diante dos dilemas e impasses do ensino remoto, o autor traz dois elementos importantes em sua reflexão que merecem destaques. Primeiro, a reprodução do ciclo vicioso de desigualdades. Segundo, que essa desigualdade ocorre de forma diversificada dependendo das classes sociais. Fato é que a pandemia provocou/acelerou substanciais mudanças comportamentais, principalmente no que tange ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e agravou as exclusões preexistentes, conforme dados de inúmeras pesquisas que vêm sendo divulgadas, as quais apresentaremos no decorrer deste texto.

Esta situação nos remete a pensar sobre o ensino remoto, quem tem direito? Todos alunos/as e professores/as têm acesso às tecnologias digitais? A internet? Como fica a equidade no processo de ensino e aprendizagem? Quais desafios e possibilidades da docência para atuar no ensino remoto? Problematizaremos estas e outras questões nos tópicos a seguir, onde realizamos uma reflexão sobre o ensino remoto e se este se apresenta como solução ou não para a educação em tempos de crise pandêmica.

2.1 Ensino remoto: solução para educação em tempos de pandemia?

Em razão da pandemia, as instituições de ensino, sejam elas da Educação Básica ou Ensino Superior, também foram terrivelmente afetadas pelas medidas adotadas para contenção da COVID-19. Estamos falando de espaços sociais que reúnem grande

número de pessoas, que transitam em diferentes localidades, com rotinas que favorecem a aproximação, abraços, troca de objetos e afetos, entre outros comportamentos que são considerados nocivos a propagação do vírus. Em função disto, a estimativa é que será uma das últimas instituições cuja rotina será restabelecida no formato presencial.

Neste cenário, segundo dados da UNESCO, divulgados em 26 de março de 2020, 87% da população mundial de estudantes foi impactada pelo fechamento de escolas devido à Covid-19. Em razão das incertezas quanto ao retorno às atividades presenciais, os sistemas de ensino têm orientado a adoção do que convencionalmente vem chamando de ensino remoto, seja no ensino superior e/ou na educação básica.

Afinal, o que é o ensino remoto? A característica principal são atividades mediadas pelas tecnologias digitais e suas diferentes interfaces, mas que são orientadas pelos princípios da educação presencial. Para Edméa Santos (2020, n.p.):

Todo currículo vem sendo praticado remotamente com mediações audiovisuais das modernas plataformas de webconferência. Muitas delas equipadas com outras interfaces que permitem projetar conteúdos, anotar digitalmente nos materiais, dialogar com chats acoplados numa mesma plataforma. Assim, os professores encontram seus alunos no dia e hora da agenda presencial, só que agora com mediação digital. O ciberespaço é subutilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina. Alguns docentes abrem discos virtuais nas nuvens, outros postam em plataformas diversas. Mas ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada.

Contudo, a realização de atividades de ensino que antes aconteciam presencialmente, no cenário da pandemia passaram a ser realizadas utilizando a internet, via os mais diversos recursos tecnológicos, o que vem desencadeando uma série de discussões no que tange, por exemplo, ao nível de alcance e aproveitamento dos estudos, em virtude de alguns fatores, entre eles, destacamos às condições de infraestrutura para proposição dos trabalhos.

Apesar de o Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965/2014, que regula o uso da Internet no Brasil, em seu artigo 4º, que estabelece que o serviço de conexão à internet deve estar acessível a todos/as e, mesmo o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, tendo emitido o Decreto 10.282/2020 que determina Telecomunicações e Internet como atividades essenciais que deverão permanecer em funcionamento durante a pandemia, esta não é a realidade de milhares de pessoas.

Segundo a pesquisa TIC Domicílios (2018), realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), e do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), que tem o objetivo de mapear o acesso às TIC nos domicílios urbanos e rurais do país, e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de

idade ou mais, entre outubro de 2019 a março de 2020 foram revelados que um a cada quatro brasileiros não usa a Internet; sendo 47 milhões de não usuários (26%); 134 milhões de usuários de Internet (74%). Celular é o dispositivo mais usado (99%); 58% acessam a Internet somente pelo celular.

O acesso às TIC, e conseqüentemente, a internet no Brasil é uma situação amplamente discutida por vários setores da sociedade civil, aqui destacamos em especial o CGI.br, que denuncia as precárias condições de acesso e o fosso que isso vem criando na sociedade, entre aqueles/as que têm acesso e os que não tem, e as conseqüências disto na formação do sujeito, e, sobremaneira, para a preparação para o mundo do trabalho. A ONU inclusive declarou no ano de 2011, que o acesso é um direito humano, o que deve se converter em ação prioritária para os chefes de estado (ORGANIZAÇÃO, 2011).

No Brasil, isso ainda é um grande desafio a ser enfrentado, mesmo depois de duas importantes políticas aprovadas e implementadas pelo governo federal: O Programa Banda Larga nas Escolas, que foi lançado no dia 04 de abril de 2008, pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.424, que objetivava conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País; e o Plano Nacional de Banda Larga², criado pelo Decreto n.º 7.175/2010, iniciativa do governo brasileiro, que teve o objetivo de massificar a oferta de acessos banda larga à Internet até o ano de 2014, principalmente nas regiões mais carentes dessa tecnologia.

Mesmo após essas iniciativas o acesso é desigual, como os dados acima demonstraram. No âmbito das escolas públicas a situação é ainda mais dramática. Apesar do acesso à rede estar praticamente universalizado em escolas públicas e particulares em áreas urbanas (98%), observa-se ainda alguns pontos de atenção. De acordo com os resultados da TIC Educação 2018³, apenas 57% das escolas públicas possuíam acesso à Internet na sala de aula. Devido à baixa qualidade não permitir o acesso simultâneo para as equipes administrativas, pedagógicas e para os/as alunos/as, a conexão de Internet fica, em grande parte dos casos, direcionada para as áreas administrativas.

²<https://www.anatel.gov.br/setorregulado/ranking-de-acessibilidade/208-universalizacao-e-ampliacao-do-acesso/plano-nacional-de-banda-larga/268-plano-nacional-de-banda-larga>. Acesso: 20 jul. 2020.

³ Pesquisa TIC Educação 2018. Dados disponíveis em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2018/> Acesso: 13 jul. 2020.

Além disso, a obsolescência dos equipamentos – dificuldade apontada por 76% dos diretores de escolas públicas urbanas e 49% dos diretores de escolas particulares – é uma das principais causas de carência de oferta de dispositivos para uso pedagógico nas escolas. Um dos maiores desafios para a expansão da conectividade nas escolas (TIC EDUCAÇÃO, 2018).

Ainda segundo os dados levantados pela Pesquisa TIC Educação, a presença de computadores na residência dos/as alunos/as apresenta diferenças relevantes entre aqueles que estudam em escolas públicas e particulares. Enquanto 72% dos/as alunos/as de escolas particulares possuíam computador portátil no domicílio, entre os de escolas públicas, o percentual foi de somente 38%. Por outro lado, o acesso à Internet se dá predominantemente por meio do telefone celular; em 2018, o uso do dispositivo para acesso à rede foi mencionado por 97% dos estudantes, percentual bastante semelhante entre aqueles de escolas públicas e particulares de áreas urbanas.

É nesse cenário e com essas condições de acesso que foi implantado o que vem sendo denominado de ensino remoto no Brasil. Na pesquisa realizada com três professoras do ensino superior, pudemos produzir dados em torno deste ensino remoto e suas interfaces, expressas no quadro abaixo. Os colaboradores foram convidados a falar sobre o ensino remoto, saúde física, saúde mental, gastos, equipamentos e formação continuada. Tudo isso em relação ao contexto das aulas não presenciais:

Quadro 1: Percepção dos docentes sobre o ensino remoto e os impactos deste.

Ensino remoto	
P1	Necessário, mas não atende demandas específicas do processo ensino-aprendizagem, além de ter muitas limitações. A tela é limitadora de olhares, interações, socialização etc.
P2	Foi uma experiência um pouco limitada para disciplina que leciono, pois não tive um aproveitamento igual ao ensino presencial com os discentes. Os conteúdos ficaram limitados com o ensino remoto.
P3	Oportunidade de vivenciar novas formas de ensinar e de aprender e também uma maneira de se reinventar.
Saúde Física	
P1	Amplamente atingida. As tarefas aumentaram, sem priorizar posturas físicas. Sentia dores de cabeça com mais frequência.
P2	Tive problemas duas vezes com os olhos (derrame) devido a crise de ansiedade e muita dor na coluna, pois não tenho equipamentos adequados para lecionar.
P3	Dores na coluna por falta de um espaço adequado para as atividades desenvolvidas.
Saúde mental	
P1	Bastante desgastada. Foram muitas exigências de mudanças ao mesmo tempo, a mente não processou, mas teve que dar conta. A questão emocional precisa estar bem, porque trabalhamos com a mente, com concentração, então, é isso.
P2	No início tive muita dificuldade e fiquei com crise de ansiedade. Os alunos não abriam a câmera, e com isso parecia que eu estava dando aula para o computador.
P3	Episódios de ansiedade e estresse.

Gastos	
P1	Aumentaram muito com o trabalho em casa, esta que teve que ser reorganizada para o trabalho remoto. Gasto mais energia elétrica, com internet, ar condicionado, tudo isso para fazer o ensino remoto acontecer.
P2	Tive que mudar a internet para evitar o travamento nas aulas, gastei com notebook, pois eram quatro pessoas na casa tendo que usar computador ao mesmo tempo, e com isso, tive gastos com energia elétrica devido ao uso constante do ar condicionado.
P3	Manutenção de notebook e internet.
Equipamentos	
P1	Descobri que câmera do meu notebook e celular são péssimas, o áudio do note é baixo. Enfim, não são os adequados para o ensino remoto. Meu notebook quebrou com o abre e fecha que se intensificou.
P2	Tive que comprar equipamentos para conseguir trabalhar. Na minha casa eram quatro pessoas tendo que usar os equipamentos para o ensino remoto ao mesmo tempo.
P3	Notebook e celular foram os equipamentos usados de forma satisfatória durante as atividades.
Formação continuada	
P1	Fiz muitos cursos, principalmente na área de tecnologias. Fiz grátis e a IES também ofertou. Estes eram sobre uso de plataformas como jamboard, canva, meet, keep, classroom, podcast, socrative etc. Participei de seminários também.
P2	Tive que fazer cursos para poder entender o manejo dos aplicativos para lecionar e entender as formas de ensino síncronas e assíncronas.
P3	Participei de alguns webinários ofertados pela Universidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados mostram que os/as professores/as pesquisados/as enfrentaram dificuldades para realizarem suas atividades laborais no ensino remoto, este tido como limitado. De fato, o espaço virtual limita muitos dos acontecimentos do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, os processos de socialização.

Esta situação nos remete a pensar no descaso que atravessa a profissão docente, particularmente no atual cenário, tanto de pandemia, quanto político. A pandemia se mostra tão nociva a profissão quanto capitalismo, o neoconservadorismo e o desgoverno. Os dados revelam que o ensino remoto exige dos professores a reinvenção dos modos de ensinar, mesmo com pouco tempo e recursos, e sem formação (continuada ou não) para tal. São limitações que restringem olhares, espaços, interações e a socialização.

O *corpus* em estudo revela a precariedade do trabalho docente, evidenciada na intensificação da jornada de trabalho que vem afetando, demasiadamente, a saúde física e emocional dos/as professores/as. Conforme Souza *et al.* (2021), o sistema de saúde revelou ainda mais fragilidades do que as já existentes, o que acaba por ascender aspectos referentes às necessidades dos/as professores/as. Pereira, Viana e Manenti (2020) apontam que a pandemia intensificou o adoecimento do/a professor/a devido as atividades remotas, afetando a saúde mental dos mesmos. Dessa forma, as exigências que surgem como demanda do ensino atual e as necessidades de adaptações a curto prazo vem deixando os professores em uma situação ainda maior de vulnerabilidade.

Nesse cenário, a formação continuada passou a ser muito demandada. Ferreira (2020) sinaliza que a procura foi, principalmente, por “cursos que ensinassem a lidar com as tecnologias digitais e novas estratégias para ensinar através delas” (p 416). Ainda, que “muitas Instituições de Ensino Superior que instalaram o ensino remoto proporcionaram aos docentes cursos sobre o uso de modo síncrono ou assíncrono dessas plataformas para desenvolvimento das disciplinas” (idem). Os/as professores/as participantes desta pesquisa apontaram a formação continuada para aprenderem usar as tecnologias e as ferramentas digitais no planejamento das aulas e que IES onde atuam também ofertaram esses cursos. Com isso, fica claro que não estávamos preparados/as para realizar um trabalho desta natureza que é o trabalho docente, de forma remota, que, exigiu de nós formação continuada condizente com a demanda.

Foi em meio a toda esta complexidade, que o ensino remoto se instalou e exigiu dos docentes, reinvenções que estavam além das suas formações, além dos seus saberes e das suas condições financeiras, físicas e mentais. Enfim, muitas mudanças foram exigidas. Conforme apontado por Moreira, Henriques e Barros (2020), a pandemia da COVID-19 “obrigou”, professores/as e alunos/as, a mudanças rápidas de práticas devido a suspensão das atividades presenciais. Isso “gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Sobre o ensino remoto, alguns autores argumentam sobre a importância das acomodações para esse tipo de trabalho (PRETTO; BONILLA; SENA; 2020), do cuidado com a saúde mental (PEREIRA; SANTOS; MANENTTI, 2020; SCHMIDT *et al.*, 2020; FARO *et al.*, 2020), e da necessidade de mudanças das práticas pedagógicas (SOUZA; FERREIRA, 2020; VALLE; MARCOM, 2020; FERRAZ, FERREIRA; FERRAZ, 2020; SANTANA; SALES, 2020; FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020). Muitas responsabilidades das instituições foram delegadas ao/a docente e ao/a discente como a necessidade de ter o equipamento tecnológico, os gastos financeiros (internet, energia elétrica, etc.), móveis adequados (quadro, câmera com boa resolução, ventilador etc.), entre outros. Tudo isso são considerados impactos educacionais oriundos das mudanças exigidas devido a pandemia do novo coronavírus, dentre estes, a necessidade de saber mais e a construção de novos saberes.

Indiscutivelmente, este contexto pandêmico revelou a demanda de um novo perfil de professor/a, ou seja, a necessidade de um/a profissional que domine as tecnologias da

informação e comunicação, que enfrente o cenário de mudanças e incertezas, que repense e refaça a prática pedagógica para contemplar as necessidades de aprendizagens dos/as estudantes, em suma, essa situação exigiu dos/as docentes novos saberes e conhecimentos para o ensino remoto. Nas páginas que se seguem abordamos essa problematização.

2.2 Docência: saberes e formação para uso das tecnologias

Diante do debate traçado até aqui, entendemos que ser professor/a no contexto contemporâneo da educação brasileira requer uma formação continuada para construir saberes e conhecimentos necessários para o enfrentamento das situações que emergem do cotidiano, em especial, para o ensino remoto. Contudo, essa pandemia revela as lacunas que o Brasil tem no que concerne a uma formação específica para o trabalho com as TIC.

No Brasil, em especial, os/as docentes, acostumados a atuar em contextos presenciais podem não se sentir com formação suficiente para atuar num cenário que exige o domínio das tecnologias digitais, o que pode provocar sentimento de insegurança. Dados da pesquisa TIC Educação 2019 revelam que os docentes fazem uso da Internet para esclarecer dúvidas dos alunos (48%), disponibilizam na rede conteúdos para os alunos (51%) e recebem trabalhos enviados pela Internet (35%). Estes dados indicam que o uso da internet é "tímido" considerando o percentual de pessoas que acessam a rede no país (74% da população, como já apontado aqui no texto), o que pode indicar lacunas na formação. Desse modo, o/a professor/a tende a não ter segurança para realizar esse trabalho.

Em maio de 2020, o Portal G1 realizou uma pesquisa com 15.654 docentes de todo o Brasil da rede pública da Educação Básica. Os dados apontam que quase 90% dos/as professores/as não têm experiência com ensino remoto, 42% continuam sem treinamento e 21% têm dificuldades com as tecnologias digitais.

A pesquisa também revela a situação que vivem os/as professores/as e os desdobramentos na aprendizagem dos/as estudantes. Indicam que 82% dos/das docentes estão ministrando aulas dentro de casa e também tiveram um aumento na carga horária de trabalho; 84% dos/as docentes apontam que os/as alunos/as diminuíram o envolvimento com as aulas e 80% afirmam que é devido a falta de tecnologias digitais, sobretudo, a Internet.

Embora, o cenário seja este, verificamos na atual conjuntura que a “tecnologia torna-se um paliativo para atender situações emergenciais” (ARRUDA, 2020, p. 260). Consideramos, neste caso, que as/os professoras/es precisam de ações efetivas voltadas para a sua formação profissional contínua e não de cursos de curta duração e pontuais.

A decisão de um retorno, com o ensino remoto emergencial, tem sido antecedida por um amplo debate que passa por pesquisas de diagnósticos que buscam conhecer as condições de acesso, trabalho e estudo, tanto de discentes quanto de docentes. A amplitude do debate é importante porque as circunstâncias para o retorno as aulas não são as mesmas, as exigências são maiores e o resultado tende a não ser tão grande ou suficiente.

A reinvenção do/a professor/a passa pela sua saúde mental, pois em um contexto de mortes e doentes; de colapsos e descasos, nós, professores/as, somos convocados a contribuir para fazer a diferença ante aos/as alunos/as, as suas famílias e o mundo. Só esqueceram de considerar que nós também fazemos parte do mundo e estamos tão fragilizados quanto todos/as os/as citados/as, conforme exposto no quadro 1. Desse modo, a reinvenção do/a professor/a passa pela construção de competências que não são só profissionais, são também emocionais. Além do que já foi elencado, demandam saberes a construir para contemplar as necessidades de um contexto emergencial.

Nesta perspectiva, os docentes foram surpreendidos com o ensino remoto e estão vivendo um processo de adaptação/apropriação das TIC. Tarouco (2013) fala de um processo de apropriação que intitula de “fluência digital” como sendo uma habilidade imprescindível para o trabalho no cotidiano escolar e que, para ser desenvolvida e aprimorada, é necessária uma formação específica e contínua. Contudo, temos que reconhecer que sozinhos/as fica difícil essa tarefa, e, por vezes, impossível, dependendo do contexto em que estão inseridos/as, uma vez que o confinamento por si só, já gera o desconforto (ARRUDA, 2020).

Arruda (2020) nos chama a atenção para a situação das políticas voltadas para formação continuada no Brasil para atender os/as alunos/as em suas necessidades educativas, nesta situação de excepcionalidade provocada pela COVID-19. O autor apresenta as fragilidades provocadas pela falta de liderança do Ministério da Educação nas tomadas de decisões no campo educacional brasileiro no contexto pandêmico. Isso é reflexo de um desgoverno⁴ nacional, que mais rompe com os laços de coesão social do que os une; que passa a impressão (real) de pouca seriedade da doença que já ceifou a

⁴ Termo utilizado por Vladimir Safatle (2019), Marilena Chauí (2019).

vida de quase de 400 mil⁵ brasileiros. Assim, são com mais ações individualizadas de enfrentamentos, sem remédios promissores, sem oxigênio, sem leitos hospitalares, sem vacina suficiente para todos/as, sem perspectiva de normalidade e com números alarmantes como este que vamos seguindo com o ensino escolar no Brasil em meio a pandemia.

O referido autor, esclarece que até um determinado momento⁶ da pandemia, não existia um planejamento e investimento efetivo, tanto para a formação docente quanto para assegurar a educação dos/as estudantes, especialmente quando se trata da educação básica pública. De acordo, Arruda (2020, p. 62), “muitas das iniciativas estão em processo de consolidação, mas há um indicativo de que serão implementadas ao longo dos próximos meses, sobretudo porque a contaminação no Brasil está em fase ascendente [...]”. Contudo, já estamos em início de 2021 e não vislumbramos um planejamento efetivo voltado para a educação brasileira, tanto a rede pública quanto a privada, de quase todo país, ainda não tem um direcionamento para um retorno seguro das aulas presenciais.

Somados a tudo isso, no Brasil, vimos as políticas públicas educacionais, nos últimos quatro anos, intensificarem o processo de desprofissionalização docente, ou seja, são políticas que desprestigiam essa profissão, atacam a autonomia dos/as professores/as, congelam salários, precarizam o trabalho, veem a educação à luz dos princípios neoliberais. Tudo isto, foi se estabelecendo no período pós-golpe de 2016, pois a formação de professores/as e as políticas públicas educacionais passaram a não se configurar como pauta primária da agenda governamental. A esse respeito, Nóvoa (2017, p. 1111) aponta que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. Portanto, a realidade já desenhava um quadro de lacunas e incertezas na perspectiva da formação docente, altamente compelida durante a crise pandêmica.

Os/as docentes necessitam ser contemplados por políticas públicas educacionais de formação que dialoguem com o contexto contemporâneo. Com base nesta compreensão, Imbernón (2011, p.17) acredita que “como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas”. Neste ínterim, é urgente a formação continuada docente em plataformas digitais gratuitas para contribuir na construção de conhecimentos e saberes necessários para planejamento das aulas remotas.

⁵ Dados de 22 de abril de 2021.

⁶ 05 de maio de 2020.

Imbernón (2011, p. 17) nos adverte que “a aquisição de conhecimentos por parte dos professores é um processo complexo, adaptativo e experimental”. Entretanto, essa complexidade pode ser superada quando existe uma formação continuada baseada nas necessidades de aprendizagem do/a docente, o que sugere, neste contexto de pandemia, uma formação que contemple os saberes e competências necessárias para trabalhar com as TIC.

Não há educação de qualidade sem investimento. Imbernón (2009, p. 34) afirma que “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. Desse modo, compreender as necessidades de se investir na formação continuada de professores/as e na qualidade das condições de trabalho é o caminho favorável para ter sucesso na educação, assim assegurar o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos/as alunos/as.

É neste terreno que Tardif (2011) sugere que devemos questionar quais conhecimentos e saberes que os/as professores/as necessitam cotidianamente para realizar a sua atividade profissional. Em se tratando do atual contexto pandêmico e as necessidades do ensino remoto, a formação continuada deverá contribuir com o/a docente, auxiliando-o/a no pensamento e problematizações acerca da elaboração de metodologias aliadas às TIC e romper com os obstáculos epistemológicos quanto aos softwares, as plataformas de aprendizagem, entre outras.

Os dados do quadro 2, revelam saberes construídos neste contexto de crise e a necessidade de saberes a construir.

Quadro 2: Saberes dos professores frente ao ensino remoto.

Uso dos equipamentos tecnológicos (TIC)	
P1	Como falei, a câmera do meu notebook e celular eram péssimos. Como usava o google meet, as vezes precisava usar os dois equipamentos, um para falar, interagir e outro para apresentar.
P2	Foi muito cansativo, não tive uma formação adequada para lidar com o ensino remoto. É muito difícil ensinar um aluno sem ter o contato direto com eles, pois a maioria dos alunos não abriam a câmera e com isso eu não conseguia ver a expressão que o aluno apresentava no rosto, se está entendendo ou não um conteúdo que estou trabalhado com eles.
P3	O equipamento que eu usei nas atividades síncronas é bem lento e sempre apresentava algum problema durante as aulas. Além disso, eu quase sempre terminava esse momento com uma sensação de dúvida, sem saber se os alunos haviam ou não aprendido o conteúdo de forma satisfatória.

Uso das mídias digitais, plataformas, aplicativos, ferramentas.	
P1	Usei muitos - jamboard, canva, meet, keep, classroom, podcast, socrative, PAD, etc. - não conhecia, mas tive que aprender a usá-los para mediar as atividades síncronas e assíncronas. Foi difícil no começo, depois fui dominando algumas ferramentas. Por mais que eu usasse, me esforçasse, nem sempre os alunos participavam das aulas.
P2	Ainda tenho um pouco de dificuldade, para falar a verdade, estou praticamente aprendendo com a prática.
P3	Usei apenas Google Meet e WhatsApp. Tive um pouco de dificuldade no começo do semestre durante as atividades síncronas. Além do meu notebook ser lento, a minha internet também não ajudava muito e eu também nunca havia usado o Google Meet antes. Porém, com o passar do tempo fui me familiarizando com essa ferramenta.
Metodologias para aulas não presenciais	
P1	Tive que reaprender a ensinar, reinventar minha docência porque o que sabia não seria suficiente para as aulas remotas. Tinha que planejar mais de uma estratégia de ensino para a mesma aula, porque eu dependia de outros fatores como os alunos lerem o texto, responderem atividade anterior ou participarem da aula. Como isso não acontecia com frequência, tinha que refazer o modo de dar aula ali, na hora. Eu tinha que tomar decisões sobre o planejamento pedagógico de maneira muito rápida. Sem falar que as vezes a internet caía, aí bagunçava tudo.
P2	Posso dizer que deu muito trabalho, tive que colocar as aulas todas em powerpoint, e a disciplina que leciono exige muito de atenção e desenvolvimento de estruturas químicas.
P3	Usei jogos, discussão e solução de casos, aula dialogada, atividades apresentadas pelos estudantes, videoaula expositiva, fórum de discussão, vídeos gravados, trabalhos em grupo e produção de textos. Apesar do cansaço, alguns problemas técnicos e falta de experiência, acredito que foi uma vivência interessante pra mim. Aprendi bastante!
Relação professor-aluno (em tela)	
P1	Muito limitada. Os alunos não abriam as câmeras, poucas vezes falavam. Eu tinha que ter o plano A, B e C para que as aulas acontecessem, porque não dava para contar muito com a participação dos alunos. Teve aluno que nunca vi o rosto, isso é muito estranho. Então, tínhamos poucas interações, além de não ter mais os encontros de corredores.
P2	Praticamente não existiu, os alunos dificilmente abriam a câmera.
P3	Os alunos não abriam a câmera. Porém, a relação se deu de forma favorável pois eles usavam bastante o microfone.
Avaliações	
P1	Tive que adaptar as avaliações ao momento, ao estado emocional dos alunos para não forçar a barra; de nada adianta pedir muita coisa, ser inflexível, os alunos desistem, então manei bastante. Recebi tudo online, principalmente, usando o google formulários. Aprendi que é possível avaliar a aprendizagem usando poucos instrumentos. Não porque está remoto que a exigência deve ser maior para compensar as outras faltas, não penso assim.
P2	Foi muito difícil encontrar uma forma de avaliação dos alunos, o componente curricular que eu trabalhei praticamente era a construção de fórmulas de compostos químicos. Tive que avaliar eles individualmente obrigando eles a abrir a câmera do computador e por entrevista verificar o aprendizado deles.
P3	A avaliação se deu por meio da frequência e participação nas aulas dialogadas, participação nas atividades assíncronas e construção e apresentação de um trabalho. Este processo se deu de forma individual e também por meio de atividades em grupo. Foi difícil no início pensar como se daria esse processo, porém, ao meu ver, o mesmo se deu de forma satisfatória.

Outros saberes construídos	
P1	Conclui que o que sei sobre ensinar-aprender não é suficiente e que esse ensino remoto tem que ser emergencial mesmo, para sempre eu não aguento. Não somos formados para as incertezas, para contextos de crises. Hoje sei que nada sei.
P2	O aprendizado de entender um pouco de como lidar com a TIC.
P3	O quanto é urgente (re)pensarmos a formação docente.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As falas dos/as docentes trazem em seu bojo os dilemas da prática docente no contexto pandêmico, dentre as quais destacamos a precariedade dos recursos tecnológicos, as dificuldades na utilização das plataformas e ferramentas digitais, a necessidade de interação visual com os/as estudantes e o retorno da aprendizagem destes/as. Tudo isso, remete, portanto, a admitir que a formação continuada é uma alternativa viável para contribuir com a construção de novos saberes e conhecimentos, de modo que repensem e refaçam politicamente as práticas pedagógicas.

Os/as professores/as pesquisados/as apontaram que muitos são os saberes demandados neste período pandêmico, uns já em construção e outros a construir. Ainda que as condições de trabalho agora passaram a estar vinculados aos equipamentos tecnológicos e acesso, despesas já sinalizadas que passaram a ser deles/as, o que remete a precarização do trabalho docente. Assim, estes/as deram conta que os equipamentos tecnológicos que tinham não eram tão bons e não suportavam o ritmo e demanda do ensino remoto. Referente as mídias digitais, plataformas, aplicativos, ferramentas estas não eram totalmente conhecidas por eles/as, portanto, lidar com o ensino remoto e estas mídias se configuraram como saberes em construção.

Os professores revelaram que uso de mais de uma estratégia metodológica para ensinar foi necessário pelas próprias limitações que o espaço virtual apresenta - uso de aula expositiva, situações-problema com uso diversificado de instrumentos avaliativos e de interação. Estas avaliações, foram, inclusive, adaptadas ao momento social e emocional dos alunos/as e professores/as, sendo a realização das atividades e participação nas aulas as mais utilizadas. Houve flexibilidade e compreensão das reais necessidades avaliativas para esse contexto. O professor de Química aponta que a sua por ser uma disciplina prática teve dificuldades para avaliar.

Conforme dados, a relação professor-aluno (em tela) foi limitada aos quadrados da tela, muitas vezes, com imagens de letras ou fotos porque não há tanto a abertura das câmeras, ao uso do microfone ou foi quase inexistente. Isso é tido com estranheza já que o trabalho docente se faz por palavras, gestos e ações e se configura como aquele que se

concretiza pela linguagem, interação e socialização. Portanto, é bem oportuno quando a docente remete que “falta os encontros de corredores”, porque o trabalho docente requer interação como ressaltado por Gomes-Santos e Jordão (2014).

Vale destacar a percepção dos professores sobre outros saberes em que foram considerados que o que se sabe não é suficiente, sobre a necessidade de aprender a usar as TIC e que precisamos repensar a formação. Carvalho e Araújo (2020, p.4) salienta que “o argumento que buscamos defender é o de que os saberes docentes são provisórios e que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisa se articular em torno de uma formação e uma noção de docência para o inesperado”. Dessa forma, cabe refletirmos sobre o trabalho que nos move neste ensino remoto e nos impulsiona a construir saberes tão transitórios, por isso exige constantemente o movimento de construção, reconstrução e mobilização.

Percebemos que os/as professores/as se utilizaram muito do saber de experiência (LARROSA, 2002; SILVA, 2021) para desenvolverem suas atividades no ensino remoto e que este exige saberes a construir o tempo todo. Portanto, por mais sabido que fomos, a ideia é sempre de provisoriedade desses saberes, porque estamos sempre aprendendo e os professores mostraram isso e que não estavam preparados para essa educação não-presencial, certamente, porque a formação não atendeu essa demanda das incertezas e a prática era de previsibilidade.

Desse maneira, (re)aprender, nesse contexto pandêmico tornou uma necessidade para ensinar. Mais do que saber os conteúdos a ensinar e saber mediá-los, é necessário saber mediá-los partir das TIC, com uso de plataformas digitais, é preciso saber mediá-los em um cenário em que os/as alunos/as “se soltam” por não estarem presencial ou “se fecham” pelo mesmo motivo; é preciso saber avaliar os/as estudantes, independente de conhecê-los ou não. O ensino remoto exigiu isso de nós, um saber outro, um saber mais, um saber diferente.

Imbernón (2009, 2011) já sinalizava a necessidade de formar professores para a mudança e a incerteza. Essa formação é ratificada por Ferreira (2020) ao remeter a necessidade de uma formação de professores para um contexto de mudanças, sendo tanto a formação inicial quanto a continuada. Essa formação requer a construção de saberes para lidar com a diversidade, o uso das tecnologias, entre outros aspectos.

Assim, não podemos esquecer que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2011, p. 11). Nesta perspectiva,

qualquer proposta de formação continuada deve ser pensada a partir do perfil dos/as professores/as a que se destina, ou seja, planejada tendo como pano de fundo a história de vida pessoal, social e profissional dos/as docentes envolvidos na formação, bem como o seu contexto de atuação profissional.

Quando se trata das tecnologias para o trabalho com alunos/as, o repertório de conhecimento do/a professor/a é baseado nas ciências humanas, possuem saberes não formais, instáveis, problemáticos e plurais (TARDIF, 2011). A prática docente integra dois saberes estruturantes da profissão, são eles os pedagógicos e os didáticos. De acordo com D'Ávila (2016), os saberes pedagógicos e os saberes didáticos são a base para a profissão docente. Enquanto o primeiro é um saber primordial teórico-prático, está relacionado a pedagogia; o segundo trata do ensino. A autora ressalta que, “[...] são esses conhecimentos que sustentam a prática docente” (D’AVILA, 2016, p. 109).

Em se tratando do trabalho com as TIC, os/as professores/as necessitam destes dois saberes estruturantes da prática docente. Os saberes pedagógicos são oriundos da formação acadêmica, das correntes teóricas da educação, das políticas públicas de formação docente, dos campos de conhecimento de atuação profissional, dos conteúdos que o/a professor/a lecionam (do currículo escolar), dos programas escolares, concepção de ensino, das experiências ao longo da carreira docente, entre outros mais. Estes saberes colaboram com a profissionalidade docente, com ação-reflexão-ação, ou seja, com uma práxis pedagógica autêntica, crítica e reflexiva.

Quanto aos saberes didáticos, “referem ao conhecimento e à mobilização de saberes intimamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2019, p. 43). Estes contribuem para o conhecimento dos métodos de ensino, do perfil dos/as estudantes, das escolhas para a adaptação do currículo, do gerenciamento do tempo e espaço de aprendizagem, da criação das estratégias de interação com a turma, da elaboração das propostas de avaliação, em outras palavras, os saberes didáticos contribuem para organização do processo de ensino-aprendizagem e gestão da sala de aula.

Trabalhar com as TIC requer do/a professor/a tanto saberes pedagógicos, quanto os saberes didáticos. Embora alguns/as professores/as tenham tido acesso na formação inicial a uma ou mais disciplinas que trate da Tecnologia, o momento requer uma formação continuada frente a adoção do ensino remoto no contexto da pandemia, requer habilidade para uso. É urgente a necessidade de um investimento em políticas públicas educacionais voltadas à formação docente para trabalhar com as TIC.

Em se tratando da circunstância pandêmica, os/as professores/as estão sendo convocados a construir os saberes pedagógicos e didáticos para ofertar o ensino remoto. Posto isto, os/a docentes poderão se aprofundar em leituras (livros, revistas, artigos, documentários, etc.) para construir estes saberes, pois, infelizmente, em relação o Brasil, sabemos que nem todos terão acesso a uma formação continuada que efetivamente atenda a estas especificidades.

Diante desta problemática, os/as professores necessitam dos saberes para planejar um ambiente virtual de aprendizagem que atenda às necessidades/realidades dos/as alunos/as, que não prejudique o processo de aprendizagem, que efetivamente estabeleça vínculo com os/as discentes, que contribua na luta por uma equidade no acesso ao conhecimento. Isto perpassa por um planejamento democrático, emancipatório e libertador, ou seja, que adapte o currículo a excepcionalidade da pandemia.

Conforme apontado pelos/as professores/as colaboradores desta pesquisa, o saber mais passou a ser artigo de luxo, quem o possui tem melhores condições de proporcionar um ensino remoto mais atrativo e participativo. Apesar das dificuldades sinalizadas para se adequar ao ensino remoto que perpassa pelo uso de equipamentos tecnológicos e mídias digitais, os/as professores/as tiveram que realizar adaptações nas metodologias didáticas, avaliações e estabelecer novos modos de relacionar-se com os/as alunos/as. Outro aspecto destacado refere-se à necessidade de reinventar a docência e a formação docente, portanto novos investimentos precisam de fato ser realizados. Desse modo, políticas públicas precisam ser implementadas para atender o ensino em contexto de crises que demandam, conseqüentemente, formação diferenciada e construção de novos saberes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui postas apontam que existem duas problemáticas que necessitam de amplos debates e ações imediatas. Primeiro, de um lado professores/as imersos num contexto de dificuldades para trabalhar remotamente, sem formação para o planejamento e realização de atividades apenas com aparatos tecnológicos que demanda conhecimento para manuseio. Uma parcela significativa não dispõe de uma conexão banda larga de qualidade e equipamentos adequados, que propiciem uma participação inovadora e ativa na sua prática pedagógica, postura tão requisitada a ele/a nesse contexto de distanciamento social. Aliada a todas essas conjunturas, uma situação que não pode ser ignorada: todas/os estão em suas respectivas residências, com nova rotina

estabelecida para toda família, em razão das medidas adotadas pelos estados e municípios para manutenção do distanciamento social.

Segundo, há alunos/as com acesso limitado aos aparatos tecnológicos e a internet, isso sinaliza que uma parcela significativa destes/as tem que dividir o tempo de uso dos computadores ou *smartphones* com outros membros da família, de modo que pode haver mais pessoas em atividades *home office*. Diante desta problemática, é notório que a educação carece de ações imediatas em várias áreas para todos/as, com vistas a ofertar atividades que garantam minimamente os acessos de todos/as com qualidade, de forma a não favorecer a exclusão.

Está ainda mais evidente que para o exercício da profissão docente, neste contexto de pandemia, há demandas por conhecimentos e saberes para trabalhar com as TIC, e assim assegurar o ensino remoto. Mas para que seja efetivada essa máxima, faz-se necessário um investimento: a) na formação docente; b) em recursos tecnológicos para professores/as e estudantes; c) em recursos humanos para atender as demandas sócio emocionais; d) em profissionais especializados para criar os ambientes de aprendizagem, serviços e instalações necessárias; entre outras.

Contudo, não basta ter os saberes e conhecimentos para trabalhar com as TIC, é também necessário que estes sejam aliados ao contexto. Nesse ínterim, cabe o exercício de olhar para as lacunas da própria formação e buscar supri-las; conhecer a realidade dos/das discentes e propor atividades adequadas para atender as especificidades da turma, dentro dos recursos disponíveis, tanto para o/a docente, quanto para os/as discentes. Em suma, o momento requer um/a profissional docente que seja capaz de lutar por políticas voltadas para sua formação e condições de trabalho, bem como para atender as necessidades dos/as estudantes.

A pandemia não tem previsão de durabilidade. Posto isto, os/as docentes e discentes, bem como todos/as sujeitos que compõem o cenário educacional brasileiro, necessitam de um olhar mais atento e humano, não só direcionado ao acesso do conhecimento científico e tecnológico, mas sobretudo, as condições sócio emocionais que vivenciam, pois a situação emergencial atual afetou substancialmente as estruturas familiares, muitos/as viveram o luto ao perder um ente querido, outros experienciaram o diagnóstico da COVID-19 e sofreram os dramas dos sintomas desta doença avassaladora, há também as dificuldades do isolamento social que podem desdobrar em quadros de depressão e ansiedade. Certamente, há profundos efeitos desta pandemia que não podemos deixar de levar em consideração ao propor qualquer intencionalidade de formação docente e de ensino remoto.

Isto significa, que devemos avaliar a viabilidade do ensino remoto para docentes e discentes. Há de se pensar nas vantagens e desvantagens de uma migração em massa para uma educação remota *online*, pois pode trazer consequências muito negativas para o desenvolvimento profissional docente e para relação dos estudantes com a escola/universidades e seus/suas professores/as. Não podemos esquecer que a educação é instrumento de luta, então é necessário planejar com cautela e analisar com rigor os efeitos do ensino remoto nos processos de ensino/aprendizagem. Tarefa que exige, além de investimento financeiro, diálogo, também, compromisso dos/as pais/mães/responsáveis, professores/as, alunos/as, gestores/as e comunidade em geral.

Este texto não esgota as discussões em torno da docência em tempos de pandemia, tampouco a reflexão sobre os saberes para trabalhar com o ensino remoto. Todavia, apresenta algumas fragilidades existentes na educação no que concerne o uso das TIC e os dilemas de professores/as e estudantes para se adaptar a uma realidade que demanda fortes investimentos das instâncias governamentais brasileiras.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BARROS, Cláudia Cristiane Andrade; SOUZA, Adriana da Silva; DUTRA, Franciny D'Esquivel; GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Costa. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino Em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–23. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação **Decreto Nº 6.424**, de 4 de abril de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6424.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação **Decreto Nº 7.175, de 12 de maio de 2010**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7175.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.965**, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 10 jul. 2020

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020. Regulamenta a **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm. Acesso em: 10 jul. 2020

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934**, de 1 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CP nº 5**, de 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CP nº 9**, de 08 de junho de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CP nº 11**, de 07 de julho de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2020.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso de. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**. v. 14, n. 30, set./dez.2020, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Marilena Chauí: neoliberalismo é a face oculta dos novos governos autoritários**. 12/08/2019. 2019. Disponível em: <https://pt.org.br/marilena-chaui-neoliberalismo-e-a-face-oculta-dos-novos-governos-autoritarios/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET – CGI.br. **Pesquisa TIC Educação 2019** revela que as redes sociais são um dos principais canais de comunicação entre a escola e a família. Dados disponíveis em: <https://cetic.br/pt/noticia/escolas-estao-mais-presentes-nas-redes-sociais-mas-plataformas-de-aprendizagem-a-distancia-sao-pouco-adotadas/> Acesso em: 13 jul. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET – CGI.br. **Pesquisa TIC Domicílios 2018** - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018. Dados disponíveis em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

D'ÁVILA, Cristina. **Razão e sensibilidade na docência universitária**. Em Aberto. Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 103-118, set. 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2969>. Acesso em: 03 jun. 2020.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA; Lúcia Gracia. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira;

FRANCO, Maria Amélia; FERREIRA, Lúcia Gracia (Orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 33-49.

FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tatiana de Cassia; REIS, Catiele; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia** (Campinas). vol.37, Campinas, 2020, Epub, e200074, 01-Jun-2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100507. Acesso em: 13 jan. 2021.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, v. 12, n. 2. 2020. P. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 20 mar. 2021.
FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista De Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 410-431. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso: 05 jan. 2021.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; JORDÃO, Heloisa Gonçalves. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v.53, n.1, Campinas, jan./jun. 2014. p. 33-54. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000100003. Acesso em: 15 nov. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

LEITE, Maria Laís dos Santos; TORRES, Geovane Gesteira Sales; CUNHA, Rocelly Dayane Teotônio da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos acadêmicos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. V. 1, n. 2, 2020. p. 7-30. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7532>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MACHADO, Reginéa de Souza; FORNO, Leticia Fleig Dal; ALMEIDA, Iara Carnevale de. Gestão do tempo e whatsapp: relações entre professores e responsáveis pelos alunos. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/issue/view/104>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MCCRINDLE, Mark. **Geração Alpha**. Disponível em:
<https://mccrindle.com.au/insights/blogarchive/gen-z-and-gen-alpha-infographic-update/>
Acesso em: 27 jul. 2020.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. DOI <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166->. Acesso em: 14 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO Pan-Americana da Saúde (OPAS). **Histórico**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 03 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). **Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) declarou internet como um direito humano**. 2011. Disponível em: http://tecnologia.terra.com.br/internet/relatorio-da-onu-declara-internet-como-um-direito-humano_8ea9dceae77ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html. Acesso em: 10 jul. 2020.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**. Ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020. p.26-32. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PORTAL G 1. **Dois meses após a suspensão de aulas presenciais, alunos, pais e professores relatam como está a educação durante a pandemia**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/22/dois-meses-apos-a-suspensao-de-aulas-presenciais-alunos-pais-e-professores-relatam-como-esta-a-educacao-durante-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do Autor, 2020.

SAFATLE, Vladimir. **Em queda livre**. 22 de março de 2019. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/03/22/em-queda-livre-por-vladimir-safatle/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SANTANA, Camila Lima Santana; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**. Número Temático - Cenários escolares em tempo de COVID-19, vol. 10, n. 1. Aracaju, 2020, p. 75-92. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SANTOS, Edméa. **EAD, Palavra proibida**. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

SCHMIDT, Beatriz, CREPALDI, Maria Aparecida, BOLZE, Simone Dill Azeredo, NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro Miranda. Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, e200063. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501. Acesso em: 15 nov. 2020.

SENHORAS, Eloi M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVA, Mara Aparecida Alves da. **Docência universitária na Licenciatura em Química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador-BA, 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TAROUCO, Liane. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. In: BEHAR, Patrícia (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 285-312.

TAROUCO, Liane. Multimídia na alfabetização digital com fluência para a autoria. **CINTED-UFRGS** Novas Tecnologias na Educação, V. 5 Nº 2, Dezembro, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14205/8131>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor **privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma> Acesso em: 27 jul. 2020.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da Educação em tempos de Pandemia**. Cruz Alta, 2020, p. 139-153.