

**Kecielly Cristina Santos Gonçalves
Rangel**



Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
Campus São João Evangelista
kecygoncalves@outlook.com

Sandra Regina do Amaral



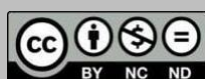
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
Campus São João Evangelista
sandra.amaral@ifmg.edu.br

Submetido em: 31/07/2021

Aceito em: 26/07/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p279-293](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p279-293)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE UM INSTITUTO FEDERAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS

RESUMO

O estudo tem por objetivo analisar desafios impostos à prática educativa durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir da perspectiva de professores de História, que atuam no 1º ano do Ensino Médio de um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais. Entendemos que muitos são os desafios impostos aos professores para a resignificação da prática educativa, por isto buscou-se compreender o cenário atual e o processo de implantação do ERE e conhecer percepções dos professores participantes diante dos desafios que surgiram com a pandemia do COVID-19. A pesquisa é do tipo exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. Os resultados apontam para dois principais desafios que se interligam: os esforços e excesso de trabalho por parte dos professores, que não alcançam o resultado esperado, diante da pouca participação do estudante, tornando preocupante o nível de aquisição de conhecimentos.

Palavras-chave: Pandemia do COVID-19. Ensino remoto. Prática educativa.

CHALLENGES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF HISTORY TEACHERS IN EMERGENCY REMOTE TEACHING AT A FEDERAL INSTITUTE IN THE STATE OF MINAS GERAIS

ABSTRACT

The study aims to analyze challenges imposed on educational practice during Emergency Remote Teaching (ERE), from the perspective of History teachers, who work in the 1st year of High School at a Federal Institute of the State of Minas Gerais. We understand that there are many challenges imposed on teachers for the resignification of educational practice, so we sought to understand the current scenario and the process of implementing the ERE and to know the perceptions of the participating teachers in the face of the challenges that arose with the COVID-19 pandemic. The research is exploratory and descriptive, with a qualitative approach. The results point to two main interconnected challenges: the efforts and excess work on the part of the teachers, who do not reach the expected result, given the low student participation, making the level of knowledge acquisition worrying.

Keywords: COVID-19 Pandemic. Remote teaching. Educational practice.

1 INTRODUÇÃO

Vários foram os desafios que surgiram à educação brasileira ao longo dos tempos, dentre eles, a pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) no ano de 2020, quando a estrutura pedagógica do ensino presencial teve que ser repensada e replanejada. Nesse contexto, os profissionais da educação precisaram unir esforços e traçar estratégias para encontrar alternativas capazes de minimizar os prejuízos causados pela pandemia, que tem o distanciamento físico como principal medida de contenção da replicação do vírus. Em consequência, a escola foi adaptada e as formas de se relacionar foram reinventadas, em prol da oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Os desafios de romper com a educação tradicional parecem ter aumentado com a pandemia, por outro lado, a adversidade vivida atualmente revelou a incerteza do conhecimento científico e a necessidade de alimentar o potencial de inovação por meio de uma educação problematizadora, que leve em conta o contexto social do estudante e se faça dialógica em prol da crítica e da criatividade. O fluxo do conhecimento se tornou ainda mais intenso, evidenciando a relevância da capacidade de enfrentar os imprevistos e o inesperado. A escola foi mais uma vez readequada e os professores antes alheios aos recursos tecnológicos precisaram estabelecer por meio deles, outras formas de presencialidade.

Entendemos que muitos são os desafios impostos aos professores para a ressignificação da prática educativa durante o ensino remoto emergencial. Com base neste pressuposto, com o objetivo de analisar os desafios impostos à prática educativa durante o ensino remoto emergencial, sob a perspectiva de dois professores de História que atuam no 1o ano do Ensino Médio de um instituto federal do Estado de Minas Gerais, buscou-se compreender o cenário de implementação do ERE, seus desafios e identificar as percepções que permeiam o fazer docente frente às mudanças.

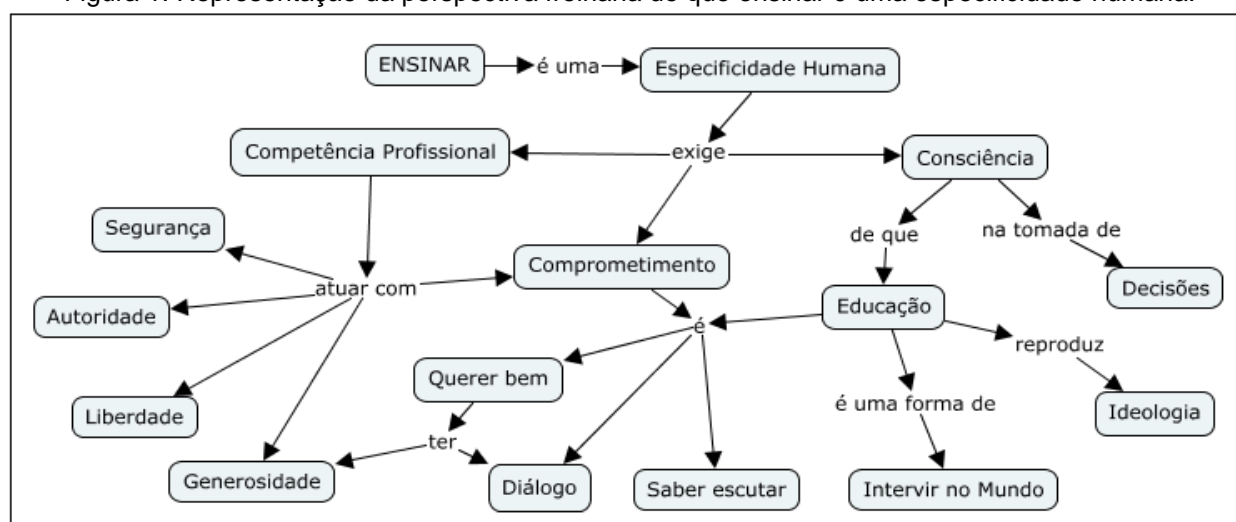
Prática educativa na perspectiva freiriana

Há saberes indispensáveis a qualquer educador, seja ele crítico ou conservador, pois independe da opção política, a prática educativa demanda saberes específicos, e por meio dela, pode-se desenvolver uma lógica mesquinha de adaptação do educando a uma realidade imutável, na qual o treino técnico se faz ferramenta principal, ou pode-se educar para a liberdade, alimentar a criatividade e a crítica (FREIRE, 1996). Enfim,

independentemente do professor ser autoritário ou amoroso terá o dever de dar aulas e cumprir com a tarefa docente, e para isto necessita de condições favoráveis.

Freire (1996, p. 12) nos convida a uma reflexão sobre a prática educativa crítica e demonstra que nesta perspectiva “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” enquanto especificidade humana, ensinar exige competência profissional, comprometimento e consciência crítica, conforme expresso na Figura 1.

Figura 1: Representação da perspectiva freiriana de que ensinar é uma especificidade humana.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

As qualidades anunciadas por Freire (1996) como necessárias ao ensino, nos levam a constatar que é possível uma educação na qual a autoridade, e não o autoritarismo, coexista com a escuta e o diálogo; se efetive por meio de uma prática incentivadora do pensamento crítico, que por ser generosa e querer bem, prime pela liberdade e não pela reprodução de uma ideologia opressora. Trata-se de uma escola engajada na formação enquanto prática da liberdade, que leve em conta as condições culturais, sociais e econômicas da comunidade na qual está inserida, para que seja possível estabelecer certa intimidade entre os saberes escolares e a experiência social dos educandos.

A perspectiva freiriana nos oportuniza compreender que o processo de ensino que se afasta da concepção bancária fortemente marcada pela narrativa, na qual o educador faz comunicados enquanto deveria comunicar-se, narra, assume o papel de agente principal, petrifica os conteúdos, apresenta uma realidade em retalhos, compartimentada

e estática, cumpre a atribuição ao depositar o conhecimento no educando, mero depositário, receptor que memoriza mecanicamente os conteúdos (FREIRE, 1987).

Defende-se em lugar da alienação, domesticação e formação do homem-objeto, um processo educativo que acolhe como compromisso a formação do homem-sujeito, pois a educação para a libertação, despe-se da roupagem alienada e alienante para tornar-se força de mudança (FREIRE, 1967), por isto se apresenta como educação problematizadora e intenciona romper com a verticalidade bancária e instituir-se como prática da liberdade, o que só é possível por meio do diálogo (FREIRE, 1987).

Enquanto a bancária desconsidera o pensar autêntico e o companheirismo, a educação problematizadora defende a ação infundida na crença nos homens, em sua capacidade autenticamente reflexiva, de pensar certo e desvelar a realidade. É preciso entender que se o educador não refletir sua prática, ao reproduzir uma educação conteudista elitista acabará por retirar do educando a capacidade de confiar em si mesmo (FREIRE, 1987).

Neste sentido, a reflexão crítica da práxis profissional permeia um necessário processo permanente de formação do professor. O professor disposto ao diálogo escuta e reflete, se forma ao formar, se importa com seu educando, entende o papel ideológico da educação e nela atua em prol da transformação das pessoas, para que elas possam atuar de modo mais consciente no mundo (FREIRE, 1996). Entende-se assim que o diálogo crítico e libertador é a base de toda prática educativa, o que pode e deve variar, de acordo com as condições históricas e nível de percepção da realidade, é o conteúdo do diálogo (FREIRE, 1987).

O homem-sujeito é formado a partir da reflexão de seu espaço e seu tempo, em um processo que abarca também a autorreflexão e favorece a tomada de consciência, bem como a superação do papel de espectador, à medida que se faz crítico e supere o olhar ingênuo. Defende-se que em lugar de figurante (homem-objeto) seja protagonista (FREIRE, 1967) e realize reflexões a partir das relações dialéticas que compõem sua realidade enquanto sujeito concreto que jamais se isola do mundo (FREIRE, 1985).

Educação em tempos de pandemia do COVID-19

No final do século XX ganha força a ideia de que a educação por transmissão era cega, pois induzia ao erro e ilusão, concebendo assim como necessário “ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a

incerteza” (MORIN, 1999, p. 16), para que fosse possível distanciar-se da supremacia de um conhecimento fragmentado e organizado por disciplinas, que impedia a visão da totalidade e o vínculo entre as partes. O novo modo de conhecimento engendra então, informações que se vinculam ao contexto do homem concreto em um mundo complexo.

Em paralelo, a globalização, presente em várias nações, impacta a economia e por consequência a forma de ver e fazer educação no Brasil, instituindo mudanças no fluxo do conhecimento, uma vez que os avanços tecnológicos advindos deste processo tirou da escola o papel de fornecedora de informações. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, a partir dela, o mundo passou a invadir a escola, enfim, a escola não mudou, passou por mudanças e muitos foram os professores que se mostraram resistentes às inovações, muitos outros afetados pela proletarização da profissão docente permaneciam desplugados e excluídos dos meios de comunicação, o que tornou ainda mais evidente que os estudantes “não raro, superam as professoras e os professores nas possibilidades de acesso às fontes de informações” (CHASSOT, 2003, p. 2).

Outro desafio que se impõe a prática educativa é a apropriação dos novos equipamentos enquanto recursos pedagógicos. Cristovão e Nobre (2011) evidenciam que a inovação não se faz apenas pela apropriação e uso dos diferentes recursos, uma vez que podem ser aplicados em uma perspectiva instrucionista, que se aproxima da educação bancária e privilegia a instrução e o reforço de comportamentos desejados, ou no viés construcionista, que favorece o diálogo, a construção, a experimentação, a participação ativa do educando, o pensar criativo, o desafio, a descoberta e a cooperação, se aproximando da concepção freiriana.

O cenário pandêmico atual tornou evidente que mesmo os professores que eram consumidores de tecnologia, não se utilizavam dela em sua prática, não tinham o domínio necessário, o que tornou seu fazer docente ainda mais difícil, afinal foram extremamente afetados em diversos aspectos, dentre eles o social, o econômico e o educacional (BARRETO; ROCHA, 2020).

Se após a determinação do distanciamento físico pelas autoridades sanitárias, as escolas tiveram que se adequar à modalidade não presencial, foi preciso estabelecer, como apontam Barreto e Rocha (2020, p. 2), novos meios de se manter o vínculo com os estudantes e minimizar os danos causados, nesse sentido, “o mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados”.

Ainda não é possível identificar os reais prejuízos da educação desenvolvida no momento atual, pois as “[...] transformações da sociedade contemporânea, ganharam novos contornos e as demandas impostas pela pandemia parecem ter instituído uma pedagogia do (im)previsível [...]” (SANTANA, 2020, p.43). Nessa perspectiva, as práticas educativas que eram desenvolvidas na modalidade presencial, foram reorganizadas por meio da tecnologia e vem sendo implementadas em um cenário de incertezas.

A situação exige um olhar empático à origem social dos estudantes, já que muitos não dispõem de espaço adequado para seus estudos em suas casas, nem têm acesso à internet, neste caso, o aprendizado fica ainda mais prejudicado, requer estratégias de ensino e avaliação diferenciados daqueles que possuem acesso às plataformas tecnológicas, neste sentido, “a educação em época de COVID-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2).

Em consonância, as ideias defendidas por Santos (2020) no livro “A cruel pedagogia do vírus”, evidenciam que a pandemia agravou a situação de crise social, porque ela não tem sido cega, pois tem alvos específicos, uma vez que grande parte da população não consegue sequer seguir as orientações da Organização Mundial de Saúde diante da falta do básico, como sabão e água potável. Trata-se de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, sem as mínimas condições de salubridade e ainda precisarem trabalhar em condições sub-humanas para conseguir levar alimento para casa. Percebe-se então que alguns grupos padecem de vulnerabilidades que precedem a orientação de isolamento físico, mas que se agravam no cenário pandêmico.

Evidencia-se assim o fato de a quarentena ser mais difícil para algumas pessoas (maioria da população) do que para outras, perpetuando a discriminação e atenuando problemas de diferentes aspectos, inclusive o educacional. Por outro lado, Santos (2020, p. 5) nos convida a refletir sobre os potenciais conhecimentos que decorrerão da pandemia e reconhece que a partir dela, criou-se “uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática”. E destaca ainda que tanto as situações de normalidade quanto as de crise, contribuem para a construção de conhecimentos, por permitir conhecer coisas diferentes.

2 CONSTRUÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa é de abordagem qualitativa e do tipo exploratória e descritiva (GIL, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos, efetivou-se por estudos bibliográficos e de documentos de implementação do ERE em um instituto federal do Estado de Minas Gerais, além de estudo de caso com dois professores de História que atuaram em 2020 e ainda atuam em 2021 no 1º ano do Ensino Médio.

A área de conhecimento dos professores participantes foi escolhida aleatoriamente; já o grupo escolar (1º ano) teve como motivação a importância da transição do Ensino Fundamental (anos finais) para o Ensino Médio, que exige do professor uma sensibilidade ainda maior. Vale destacar que as turmas com início em 2020, passaram do presencial para o ERE no 1º mês de aula, enquanto as turmas de 2021, já iniciaram no remoto, apresentando assim um território rico em informações.

O levantamento de dados junto aos dois participantes foi realizado em julho/21 por meio de formulário eletrônico via *forms* com questões abertas e fechadas, na busca de relatos sobre às experiências e desafios didático-metodológicos enfrentados por estes professores que até então trabalhavam exclusivamente em modalidade presencial e de forma repentina passaram a trabalhar com o ERE.

Os informativos “Questionário ERE” e o “Questionário dos docentes” emitidos pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG, 2020ab) permitiram acesso aos dados de avaliação de implementação do ERE desenvolvida junto aos estudantes e docentes. Considera-se importante destacar que no dia 16 de março de 2020 a instituição suspendeu todas as atividades por tempo indeterminado e dez dias depois, o conselho acadêmico aprovou por unanimidade a suspensão do calendário, devido a situação inesperada imposta pela pandemia, deste modo, os servidores permaneceram em *home office* (IFMG, 2020a).

Durante esse período observou-se os esforços dos servidores na busca de alternativas para minimizar os efeitos da suspensão das atividades presenciais, dentre os discursos, a ciência de que “qualquer escolha implicaria em ganhos e perdas, dado o período de excepcionalidade”, ao considerar a oferta do ensino não presencial no *campus*. Com a finalidade de preservar o vínculo com o estudante, o IFMG (2020a) comunicou à comunidade acadêmica, em 03 de junho de 2020 a pesquisa sobre conectividade e a adoção do ERE como estratégia educacional para o desenvolvimento do calendário no período da pandemia, de acordo com a legislação vigente; assumiu-se assim, diante da comunidade o discurso de “que os recursos e tecnologias digitais da informação e comunicação são ferramentas essenciais na oferta do ERE”.

O IFMG (2020a) aderiu à plataforma *moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para os estudantes com acesso à internet, impactando na rotina de todos, dentre estes, os professores, que precisaram adaptar o modelo de ensino para o formato virtual (síncrono e assíncrono). Para os estudantes sem acesso à internet por falta de recursos financeiros, foi aberto edital de auxílio digital, porém para os que residem em áreas sem cobertura de internet, foi produzido material passível de impressão, que foi encaminhado pela comissão responsável (via Correios), em consonância com cada contexto.

O calendário de 2020 suspenso em 16 de março, foi retomado em 03 de agosto, dois meses depois a maioria dos docentes já relatavam a sensação de sobrecarga, diante da necessidade de adaptação da prática e dos materiais para o formato remoto e a demanda de atendimento aos estudantes por diversos canais de comunicação (*e-mail*, *WhatsApp*, *moodle*, entre outros) (IFMG, 2020b).

Apesar de o material didático ter sido bem avaliado pelos estudantes, também foi apontado a necessidade de ajustes no volume de atividades, prazo de entrega e qualidade do aprendizado, pois 27% avaliaram o próprio desempenho como ruim ou péssimo (IFMG, 2000a). Evidencia-se que por estarmos vivenciando a pedagogia do (im)previsível descrita por Santana (2020) e considerando o ensino das incertezas que precisa ser proposto de acordo com Morin (1999), os professores mais do que nunca precisam refletir sobre a própria prática.

Para dar continuidade aos estudos, o questionário foi aplicado via *forms*. A primeira questão intencionou identificar as percepções que permeiam o fazer docente desses dois professores de História (1º ano do Ensino Médio), frente à mudança do ensino presencial para o ERE. Um dos participantes afirmou sentir-se frustrado e pessimista, diante da pequena participação dos estudantes e um fluxo muito intenso de trabalho diante do pouco resultado; o outro, apesar de sentir-se sobrecarregado com o fluxo de trabalho, alimentava um sentimento de inovação, diante da possibilidade de repensar a prática educativa; algo comum aos dois foi o receio com o nível de construção do conhecimento diante da educação desenvolvida.

As respostas dos participantes nos remetem às discussões apresentadas por Santos (2020) de que estamos diante de problemas de uma sociedade desigual na qual o processo educativo pode mostrar-se cruel, em particular para os menos favorecidos, revelando um contexto que repercute no fazer docente. No intuito de atender os estudantes em diferentes vulnerabilidades o fluxo do trabalho aumentou e o baixo nível de

desempenho dos estudantes tornou-se mais preocupante; por outro lado, mesmo diante da situação de caos, novos saberes estão sendo construídos e a educação assume um ar de inovação, podendo ser este, um dos potenciais conhecimentos que decorrerão da pandemia.

Quando questionados quanto às exigências impostas ao ensino diante da necessidade de adequação, ambos os participantes destacaram como necessário o diálogo e a generosidade; e um deles apontou ainda a necessidade da autoridade e do comprometimento. Em especial o diálogo, mas também generosidade, autoridade e comprometimento são para Freire (1987; 1996) exigências do ato de ensinar, cabendo ao educador uma disposição dialógica para romper com a concepção tradicional.

A questão 3, apresentava alguns apontamentos de prováveis desafios citados nos documentos do IFMG (2020ab) e discutidos por Barreto e Rocha (2020) para que os participantes pudessem assinalar. A partir das respostas pode-se defender que diante da formação e contexto dos dois professores participantes, não constituem-se como desafios: dificuldade de domínio das plataformas digitais; falta de acesso aos equipamentos eletrônicos; mobiliário doméstico inadequado; ambiente de trabalho desfavorável para a concentração. Evidenciando assim um cenário no qual os equipamentos, bem como o domínio de seu uso, o mobiliário e o ambiente são favoráveis aos docentes.

Por outro lado, constitui-se como desafio, a ambos participantes, a adaptação da prática e dos materiais do presencial para o remoto, o que se justifica no sentimento de frustração e sobrecarga com o fluxo de trabalho, mencionados na questão 1. Um deles, especificou como desafiador a resignificação do processo de ensino e aprendizagem; o outro, a adequação do material para impressão e plataformas digitais, o estabelecimento de comunicação em diferentes recursos digitais e o favorecimento da construção do conhecimento por meios distintos; questões estas que se completam e estão diretamente ligadas aos esforços de um processo de ensino que visa minimizar os impactos negativos e atender aos estudantes em suas vulnerabilidades.

Na questão 4, foi solicitado aos participantes que apontassem quais seriam, na perspectiva deles, os principais obstáculos para os estudantes, havendo então um consenso de que influenciam negativamente: o ambiente inapropriado para estudos; a falta de acesso a equipamentos e/ou internet; e, a falta de organização e autonomia nos estudos. Salienta-se como aspecto relevante que eles reconhecem que diferente deles, o acesso ao equipamento e o ambiente, não são favoráveis ao ERE no contexto dos

estudantes, evidenciando os impactos da desigualdade social e a necessidade de democratização dos recursos digitais.

Já a quinta questão trazia a afirmativa “*Para Santos (2020) a pandemia agravou a situação de crise social, porque ela não é cega, tem alvos específicos*”, seguida da pergunta “*No seu ponto de vista, a estratégia de mandar material impresso amenizou consideravelmente os prejuízos de quem não tem acesso aos recursos tecnológicos?*”, um dos participantes informou que em partes sim, mas o outro que o material não cumpriu este papel. Trazendo à tona mais uma vez as percepções discutidos na questão 1, de frustração e sobrecarga, diante de uma estratégia que tornou mais árduo o fazer docente e não obteve o retorno esperado; e de que a quarentena agravou a desigualdade e a discriminação que precedem a ela, por ser mais difícil para alguns.

Nas questões 6, 7 e 8 utilizou-se da escala *likert* para pontuar o grau de concordância e discordância dos participantes, em relação às afirmativas elaboradas a partir do referencial teórico, sendo de 1 a 5, respectivamente: discordo totalmente (DT); discordo parcialmente (DP); não discordo nem concordo (NDC); concordo parcialmente (CP); e, concordo totalmente (CT), sendo as respostas organizadas no Quadro 1.

Tabela 1: Grau de concordância e discordância dos participantes diante das afirmativas.

Afirmativas	DP	NDC	CP	CT
Questão 6: Tanto as situações de normalidade, quanto as de crise, contribuem para a construção de conhecimentos, permitindo conhecer coisas diferentes.			X	X
Questão 7: Os professores apesar de consumidores de tecnologia, não se apropriavam dela na prática docente, não tinham o domínio necessário, o que tornou seu fazer docente ainda mais difícil. Agora os professores estão mais preparados para este uso.		X	X	
Questão 8: O mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir e as estratégias do trabalho docente foram impactados. A tecnologia veio para ficar, a educação nunca mais será a mesma!	X			X

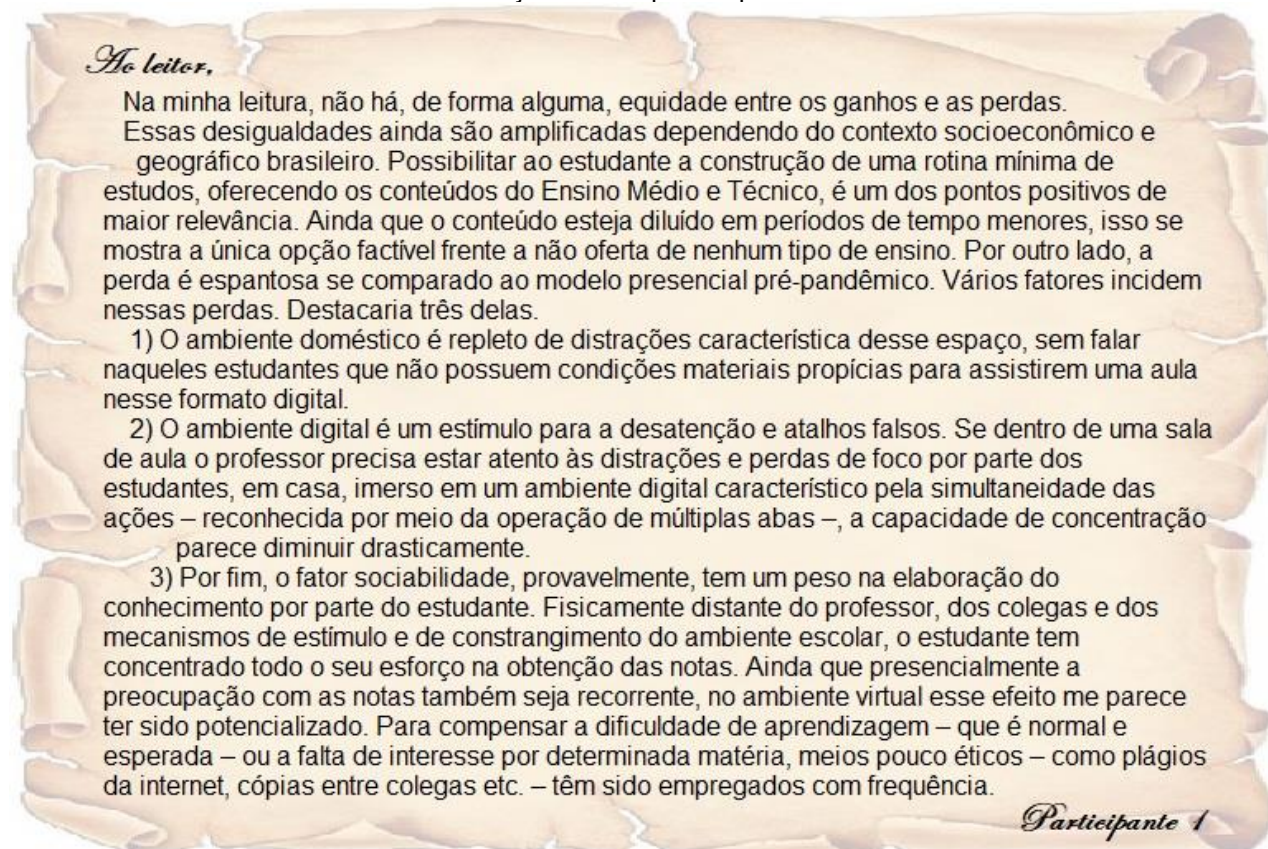
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A afirmativa apresentada na questão 6, vem ao encontro das ideias de Santos (2020) e recebeu concordância de ambos os participantes, apesar de um deles ter concordado parcialmente. A questão 7, está em consonância com Barreto e Rocha (2020) e o indícios de que não haveria concordância apareceu já na terceira pergunta, quando os participantes declararam que não tinham problemas com o domínio dos recursos tecnológicos, mobiliário e ambiente, assim mesmo um dos participantes concordou parcialmente.

A afirmativa da questão 8, apresentou uma análise de Barreto e Rocha (2020) quanto ao cenário atual, seguida da frase “A tecnologia veio para ficar, a educação nunca mais será a mesma!” (de construção das autoras), que entendemos ser o motivo da discrepância entre as respostas e nos leva a afirmar que a opinião dos dois participantes diferem quanto aos rumos da educação.

A nona questão trouxe a afirmativa “Segundo Santana (2020) a pandemia impôs novos contornos e demandas, não sendo possível identificar ainda os reais prejuízos ou ganhos” e pediu-se para os professores expressarem suas opiniões quanto aos principais prejuízos e ganhos. As respostas desses sujeitos que vivem historicamente a pedagogia do (im)previsível encontram-se descritas na íntegra nas Figuras 2 e 3.

Figura 2: Reflexão do participante 1 quanto aos principais prejuízos e ganhos dos novos contornos da educação em tempos de pandemia.



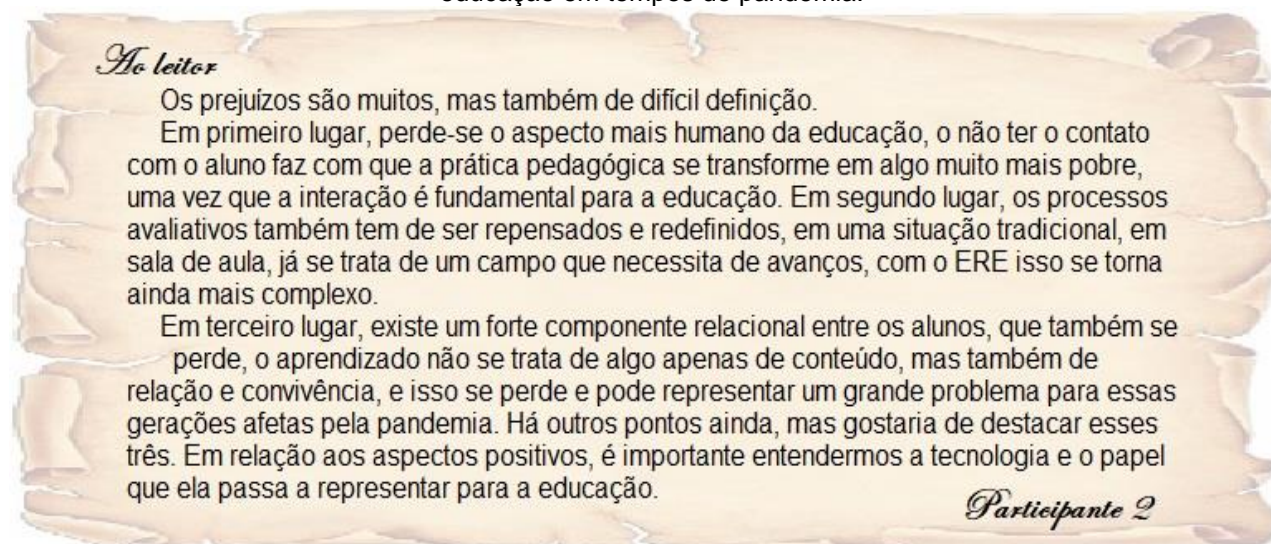
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

O participante 1 apresenta um discurso que inicialmente se aproxima dos autores do subtópico “Educação em tempos de pandemia”, de que a pedagogia do vírus é cruel, havendo mais perdas que ganhos, porque as situações de crises sociais foram agravadas (SANTOS, 2020); de que o contexto dos estudantes não é favorável ao aprendizado, seja

pelo ambiente ou pelo acesso aos recursos tecnológicos e comunicacionais (BARRETO; ROCHA, 2020).

Mais no final, o participante 1 estabelece uma reflexão próxima ao subtópico “Prática educativa na perspectiva freiriana” ao falar da importância da interação entre os diferentes sujeitos na construção do conhecimento que foi dificultada com o isolamento físico e, evidencia ainda, que a educação perde o sentido quando o foco deixa de ser aprender e passa a ser apenas obter notas, tornando-se falho na formação do sujeito (FREIRE, 1967; 1987; 1996).

Figura 3: Reflexão do participante 2 quanto aos principais prejuízos e ganhos dos novos contornos da educação em tempos de pandemia.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

O discurso do participante 2, se aproxima sutilmente do subtópico “Educação em tempos de pandemia” ao comentar que muitos são os prejuízos e exemplificar citando o impacto da falta de contato, nos remetendo a discussão de Santos (2020) quanto ao fato de a quarentena ser mais difícil para uns que para outros. Mas pelo destaque dado a importância das relações humanas e a necessidade de repensar os processos de ensino e avaliação, percebe-se uma aproximação maior com o subtópico “Prática educativa na perspectiva freiriana”.

Por fim, a questão 10 convida os participantes a socializarem alguma situação vivenciada no ERE que impactaram positiva ou negativamente. Um dos participantes sinalizou, enquanto negativo, a baixa participação dos estudantes, que provoca “a estranha sensação de estar falando com ninguém”, tornando-se desmotivador e frustrante, deixando clara sua necessidade de contato com os mesmos. O outro, destaca

que não passou por nenhuma situação drástica, mas como positivo aponta o fato de dois textos produzidos por duas estudantes do segundo ano terem sido selecionados para compor o material disponibilizado pela disciplina; como negativo, a dificuldade de leitura e interpretação de grande parte deles, trazendo, principalmente nas questões abertas, um resultado muito diferente do esperado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do ERE impactou a vida de todos, no entanto no IFMG não foi diferente, diante do momento crítico, restaram poucas alternativas, foi preciso repensar a prática educativa e refazer os planejamentos em curto espaço de tempo. Por consequência, muitos professores que até então sempre trabalharam com o ensino exclusivamente presencial, precisaram migrar para o remoto, que tem como principal canal de comunicação os novos recursos tecnológicos e como ferramentas de mediação, as plataformas digitais.

Diversas foram as percepções que permearam o fazer docente frente à mudança no modelo de ensino, dentre eles o reconhecimento de que não haviam muitas alternativas, o ERE se tornou fundamental durante o isolamento físico e se constitui como um “mal necessário” até que o retorno ao ensino presencial seja possível. Por outro lado, infelizmente, algumas estratégias estabelecidas para o alcance dos estudantes, especialmente aqueles em maior vulnerabilidade, além de aumentar ainda mais o fluxo de serviço, não atingiram o nível de construção de conhecimento desejado, apesar de ainda ser melhor que ensino nenhum.

Essa situação marca, assim como em outras crises registradas pela História, um momento de transformação. Apesar do dano imediato, diante da necessidade de superação da adversidade, os professores tem exercitado a capacidade de inovação. Percebe-se então que inúmeras adaptações já foram feitas e possivelmente muitas outras ainda serão necessárias para mitigar os prejuízos de uma pandemia ainda em curso; que em meio a situação de incerteza, muitos foram os desafios impostos à prática educativa e que os profissionais envolvidos, têm se mostrado capazes de criar estratégias no intuito de minimizar os danos, não sendo ainda possível avaliar os reais prejuízos à aprendizagem dos estudantes.

Por fim, ao analisar os desafios impostos à prática educativa durante o ensino remoto emergencial, a partir da perspectiva de professores de História, que atuam no 1o

ano do Ensino Médio do IFMG, conclui-se que é preciso reorganizar os tempos de trabalho e superar o cansaço, relevar a pouca participação dos estudantes nos encontros síncronos e atividades para manter-se motivado; que está sendo preciso ressignificar o papel da educação e o processo de ensino e aprendizagem, para que seja possível colocar em prática, seja por meio da adequação do material, dos encontros síncronos ou dos instrumentos avaliativos, um fazer docente flexível perante o contexto social dos jovens.

Espera-se que mesmo em meio a tanta dor, diante dos entes perdidos para um vírus cruel e para ações alienadas de homens-objeto que priorizam o desenvolvimento econômico em lugar do desenvolvimento humano, seja possível construir novos saberes, e que este estudo de algum modo contribua para a reflexão do quanto é urgente uma educação dialógica e problematizadora, de modo que os conhecimentos se convertam em melhorias na qualidade de vida dos diferentes homens-sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**. Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. nº 22, p.89-100, jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>>. Acesso em: 09 jun. 2021.
- CRISTOVÃO, H. M.; NOBRE, I. A. M. Software educativo e objetos de aprendizagem. In: NOBRE, I. A. M.; *et al.* **Informática na educação**: um caminho de possibilidades e desafios. Serra/ES: IFES, p.126-159, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <<https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IFMG. **Ensino remoto emergencial**. mar./out. 2020a. Disponível em: <<https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/index.php/ensino-remoto-emergencial-ere>>. Acesso em 22 fev. 2021.

_____. **Questionário dos docentes**. Apresentação dos dados da avaliação. out. 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=20Pl8kzi1sw>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: UNESCO/Cortez, 2000.

SANTANA, C. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 42-62, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308>>. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.