



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO MENEGAIS MACIEL

**SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO: O TRABALHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO
ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA – ABELARDO LUZ/SC**

CHAPECÓ, SC

2022

EDUARDO MENEGAIS MACIEL

**SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO: O TRABALHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO
ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA – ABELARDO LUZ/SC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira

CHAPECÓ, SC
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rodovia SC 454, Km 02

Fronteira Sul, Chapecó, SC – Brasil

CEP: 89815-899

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Maciel, Eduardo Menegais

SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: TRABALHO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA ?
ABELARDO LUZ/SC / Eduardo Menegais Maciel. -- 2022.
158 f.:il.

Orientadora: Doutora Ana Maria de Oliveira Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2022.

1. TDIC. 2. Saberes docentes. 3. TDIC. 4. Ensino
Remoto Emergencial. 5. Língua Portuguesa. I. Pereira,
Ana Maria de Oliveira, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDUARDO MENEGAIS MACIEL

**SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO: O TRABALHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO
ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA – ABELARDO LUZ/SC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre
em Educação, defendido em banca examinadora em 06/12/2022

Aprovado em: 06/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA
Data: 21/12/2022 15:30:45-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS
Presidente da banca/orientadora

Luciana Backes

Prof. Dra. Luciana Backes – UniLaSalle
Membro titular externo

Prof. Dra. Solange Maria Alves – UFFS
Membro titular interno

Carina Copatti

Prof. Dra. Carina Copatti – UFES
Membro suplente

ÀS MULHERES DA MINHA VIDA,

avó Angélica (*in memoriam*) e Tia Tere,
maiores amores de minha vida, por todo
cuidado, amor, investimento e incentivo em
minha “Educação”.

Por ser inteira em pedaços,
por ser lar e por ser lida,
por ser mil em uma [duas] só,
por ser sempre repartida,
por ser um pedaço de Deus
me dando um pedaço de vida.

Poesia Mãe, de Bráulio Bessa

AGRADECIMENTOS

De forma muito especial ÀS MULHERES DA MINHA VIDA - Avó Angélica (*in memoriam*), Tia Tere, Mãe Lurdes, Irmãs Lediane, Lisiane, Karine, Alessandra e Amanda, sobrinha Bárbara, madrastra Rosilei, por sempre acreditarem, incentivarem e me motivarem a conquistar meus sonhos.

Aos meus sobrinhos Túlio Gabriel e Benjamin pelo brilho nos olhos e por toda inspiração e motivação para lutar por uma Educação pública, de qualidade, gratuita e socialmente referenciada às 'nossas crianças'.

Ao meu pai Amilton por todo cuidado e incentivo.

Ao meu companheiro Michel por todo apoio, escuta, motivação e compreensão durante minhas ausências.

De forma muito especial e carinhosa à professora orientadora Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira, por toda ajuda, amparo, escuta, diálogo, troca de experiências e ensinamentos durante todo processo do mestrado. Pessoa incrivelmente alegre, sorridente, inspiradora e profissional que tive oportunidade de conhecer e conviver. Agradeço imensamente por aceitar minha proposta de pesquisa e acreditar que eu poderia alçar voos epistemológicos. MEU MUITO E ETERNO OBRIGADO!

Às professoras Dra. Carina Copatti, Dra. Luciane Backes e Dra. Solange Maria Alves por prontamente aceitarem o pedido para participar da banca de qualificação e defesa. Olhares que qualificaram a pesquisa e trouxeram muitas contribuições significativas e críticas. MINHA ENORME GRATIDÃO!

Aos professores do PPGE da UFFS, muito qualificados e inspiradores em suas aulas. Pessoas muito comprometidas com a Educação e resistentes às forças opressoras que atacam diariamente nossa categoria.

À UFFS por toda colaboração em minha trajetória acadêmica e contribuição para realização de um grande sonho. Uma Universidade pública, gratuita e de qualidade que realiza muitos sonhos e transforma positivamente a vida de muitas pessoas.

Aos colegas da turma 2021, por todo companheirismo, diálogo e encontros virtuais. Em especial às amigas Vytória, Keli, Tamires e Idineia, que através do grupo "Meltr@ndos" trocamos muitas angústias, desabafos e experiências.

À amiga Idineia Dutra por todos os encontros aos finais de semana em sua casa, em Clevelândia/PR, na busca de dialogar e escrever nossas pesquisas em parceria.

À amiga Fátima por todas as noites que passamos trocando ideias, angústias, tomando café, fazendo rapé e escrevendo nossas pesquisas coletivamente.

Aos meus amigos professores Gilian e Marciane, por sempre me inspirarem e motivarem a ingressar no mestrado, acreditando que era e sempre será possível.

Aos amigos Jardel e Duda (*in memoriam*), eternos em minha vida que viraram “lindas estrelinhas” no período em que desenvolvia esta pesquisa.

Aos meus amigos do “Grupo Show”, maioria professores que, com muito senso de humor, ajudaram superar muitas angústias.

Aos professores da rede municipal de Educação de Abelardo Luz/SC por todo incentivo na busca de uma formação cada vez mais sólida.

Aos professores e gestores das escolas investigadas que contribuíram de forma muito positiva e significativa para que a pesquisa acontecesse.

A TODOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA QUE MAIS UM SONHO PUDESSE SER CONCRETIZADO E REALIZADO,

MINHA ENORME GRATIDÃO!

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Trecho do livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire.

RESUMO

A presente investigação foi conduzida pelo problema de pesquisa que buscou responder em que medida os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos aos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais, em tempo de pandemia, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC? Nesse espaço que se integra a oferta da Educação do Campo, objetivou-se investigar os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e de que forma contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de pandemia. As instituições de ensino que fazem parte da investigação estão situadas em área de assentamento de reforma agrária organizada pelo MST, denominada Assentamento José Maria, num raio de aproximadamente 500 m². Fazem parte da investigação: Escola Básica Municipal José Maria; Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire; e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Campus Avançado de Abelardo Luz/SC. A pesquisa teve base teórica e epistemológica freireana, dialoga com a perspectiva libertadora e emancipatória e assume o materialismo histórico-dialético como método e concepção metodológica para tratamento do objeto. É evidenciando, portanto, que durante o período que foi necessário o fechamento das instituições de ensino e adotar medidas de isolamento social as TDIC se tornaram ainda mais presentes e necessárias no contexto educativo, sobretudo no trabalho dos professores para desenvolver o trabalho na modalidade do ensino remoto emergencial, mas para que esses recursos de fato pudessem contribuir com processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário a disponibilização deles na escola, formação e (re)conhecimento das TDIC como recursos didáticos e pedagógicos, em íntima relação com o contexto educativo (PEREIRA, 2019; KENSKI, 2008, 2012; PINO, 2003; MORAN, 2004). Entretanto, diante de toda essa necessidade, os dados revelaram que os órgãos responsáveis pelas instituições desconsideraram as desigualdades de acesso e foram omissos quanto à disponibilização de formação e de recursos necessários para desenvolver o ensino, tanto aos professores quanto aos alunos, colocando os profissionais e as famílias como únicos responsáveis pelo ensino durante a pandemia. Ainda, que os saberes dos professores investigados relativos às TDIC são de gênese social e adotam uma perspectiva mais técnica e operacional, descontextualizados do meio educacional não se integrando às perspectivas críticas defendidas, contribuindo de forma parcial e fragmentada no desenvolvimento do ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. TDIC. Ensino Remoto Emergencial. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present investigation was conducted by the research problem that sought to answer to what extent the knowledge of Portuguese Language teachers, regarding the uses of Digital Information and Communication Technologies, contributed and influenced the development of emergency remote activities, in time of a pandemic, in the educational institutions of the José Maria Settlement - Abelardo Luz/SC? In institutions that are part of the Rural Education offer, it aimed to investigate the knowledge of Portuguese language teachers, regarding the use of digital information and communication technologies, and how they contributed and influenced the development of emergency remote activities in time of pandemic. The educational institutions that are part of the investigation are located in an agrarian reform settlement area organized by the MST, in the José Maria Settlement, within a radius of approximately 500 m²: José Maria Municipal Basic School; Paulo Freire State High School; and Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina Advanced Campus of Abelardo Luz/SC. Consistent with a Freirean theoretical and epistemological basis, it dialogues with the liberating and emancipatory perspective and assumes historical-dialectical materialism as a method and methodological conception for the treatment of the object. It is evident, therefore, that during the period that it was necessary to close educational institutions and adopt measures of social isolation, the TDICs became even more present and necessary in the educational context, especially in the work of teachers to develop work in the teaching modality. emergency remote, but for these resources to actually contribute to the teaching and learning process, it is necessary to make them available at school, training and (re)knowledge of TDICs as didactic and pedagogical resources, in close relationship with the educational context (PEREIRA, 2019; KENSKI, 2008, 2012; PINO, 2003; MORAN, 2004). However, as for teacher training and as for Organs competent bodies as inequalities of access and were developed for teaching, however, and as for the offer to students, families are solely responsible for teaching during the pandemic. Technical education teachers, whose knowledge of teachers has not yet been investigated in the creation of the TDIC and adopt a more technical and operational perspective of teaching, decontextualized defend themselves critical, disintegrating in a partial and fragmented way in emergency remote development.

Keywords: Teacher training. Teaching Knowledge. TDIC. Emergency Remote Teaching. Portuguese Language.

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: “CONTEXTOS QUE DÃO ORIGEM À PESQUISA”	16
1.1 GÊNESE E CONTEXTO DO OBJETO.....	20
1.2 CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA: OBJETO E CONCEPÇÃO METODOLÓGICA.....	23
1.3 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	30
2 CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO: O ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	39
2.1 O ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA E AS INTITUIÇÕES DE ENSINO.....	41
2.1.1 Escola Básica Municipal José Maria.....	44
2.1.2 Escola de Ensino Médio Paulo Freire.....	46
2.1.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Campus Avançado Abelardo Luz – IFC.....	48
3 SABERES DOCENTES: DIÁLOGOS A PARTIR DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS.....	53
3.1 TRABALHO E SABERES DOCENTES COMO CONHECIMENTOS ESTRUTURANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	57
3.2 SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	68
4. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.....	74
4.1 O QUE É TECNOLOGIA?.....	74
4.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	78
4.3 EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: A AÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	80
5. AS EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS TDIC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA?.....	87
5.1 SABERES DOCENTES E AS TDIC: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	90
5.1.1 Formação inicial relativa às TDIC.....	91
5.1.2 Oferta de formação relativa às TDIC pelas instituições investigadas.....	93
5.2 TRABALHO DOCENTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	96

5.2.1 Modalidades do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial.....	97
5.2.2 Meios e formas de desenvolvimento das aulas.....	100
5.2.3 Sobrecarga e adoecimento: consequências do trabalho exaustivo durante e pandemia.....	105
5.2.4 A participação nas aulas: dificuldades de acesso e evasão escolar.....	112
5.2.5 Discussão e participação dos professores na organização do trabalho remoto.....	117
5.2.6 A questão da aprendizagem durante o ensino remoto emergencial a partir da percepção dos professores entrevistados.....	119
5.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS (IN)DISPONÍVEIS PARA O TRABALHO COM ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	122
5.3.1 Recursos utilizados pelos professores na elaboração/desenvolvimento das aulas remotas emergenciais.....	123
5.3.2 Recursos (in)disponibilizados pelas instituições de ensino aos professores e alunos.....	126
5.3.3 As tecnologias digitais e as instituições de ensino após o retorno presencial: recursos in(disponíveis).....	129
5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS: PRECARIZAÇÃO E OMISSÃO.....	131
6. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A.....	147
ANEXO A.....	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do percurso metodológico	30
Figura 2 - Comunidade Assentamento José Maria.....	32
Figura 3 - Mapa de Santa Catarina com destaque em vermelho ao município de Abelardo Luz/SC	40
Figura 4 - imagem do monumento histórico “Fogo na Ponte”	42
Figura 5 - Imagem da Escola José Maria	45
Figura 6 - Imagem da Escola Paulo Freire.....	47
Figura 7 - Imagem do IFC Campus Avançado Abelardo Luz/SC.....	49
Figura 8 - Cartilha profissão professor durante a pandemia	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da pesquisa	30
Quadro 2 - Síntese das pesquisas encontradas.....	35
Quadro 3 – Síntese da Dissertação	36
Quadro 4 – Síntese do capítulo.....	89
Quadro 5 – Síntese da primeira categoria.....	91
Quadro 6 – Síntese da segunda categoria.....	98
Quadro 7 - Síntese da terceira categoria	123

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional da Educação
EaD – Educação a Distância
EBM – Escola básica municipal
EEM – Escola de ensino médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FEEVALE – Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo
FUNDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC – Instituto Federal Catarinense
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento Sem Terra
PLANCON – Plano de Contingência da Educação
PPC – Projeto pedagógico de curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PT – Partido dos Trabalhadores
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
URGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: “CONTEXTOS QUE DÃO ORIGEM À PESQUISA”

Fui criado por MULHERES. Minha avó Angélica (já falecida) e minha Tia Tere. Duas trabalhadoras, agricultoras, assentadas; verdadeiros amores de minha vida. Sequer tiveram oportunidade de frequentar regularmente uma escola, quiçá pisar em uma universidade - minha avó frequentou a escola até aprender a ler, e a tia conta que frequentou até a 4ª série, percorrendo diariamente 16 km a cavalo entre ida e volta. E assim, com muita persistência, se alfabetizaram! Minha avó adorava revistas e jornais, e sempre foi muito insistente e imperativa dizendo que os netos deveriam estudar.

Essas duas MULHERES deram muita energia para que minhas irmãs e eu tivéssemos acesso à universidade; fomos os primeiros da família a frequentar e concluir o ensino superior. Me lembro claramente da correria que era o início do mês quando tínhamos que pagar a faculdade que minha irmã mais velha cursava. Minha presença neste programa de pós-graduação em nível de mestrado tem muita força e resistência DELAS. Em nossa casa nunca ouvimos que pobre não realiza sonhos, não se forma na universidade e não estuda. Sempre fomos muito incentivados pelas nossas MULHERES.

Na adolescência idealizávamos outras formações, mas nossas condições financeiras não eram tão boas para que pudéssemos escolher e acessar o curso que sonhávamos. Eu queria ser dentista ou fisioterapeuta e minhas irmãs arquitetas. Assim, percorremos por outros caminhos, mas sou muito realizado no meu campo de atuação profissional e acredito que minhas irmãs também.

Não posso concordar que escolher um direcionamento profissional é tarefa fácil. Nem mesmo concordo que é uma escolha, é uma construção que vai sendo amadurecida e edificada diariamente. E essa construção acontece da melhor forma possível! Digo isso porque logo que saímos do ensino médio não sabemos no que queremos atuar profissionalmente, não temos experiência de mundo suficiente para descobrir do que gostamos e por quais rumos devemos seguir.

O que acontece é que a profissão docente, devido a um contexto de desvalorização, que é histórico, tem sido muito marginalizada nos últimos anos. É comum ouvirmos por aí “que professor ganha pouco, é pouco valorizado e só se incomoda”, e esse fato impressiona negativamente quem busca uma formação superior. Segundo a professora Bernadete Gatti (2013), no Brasil, os cursos de

licenciaturas e os números de matrículas diminuem cada vez mais seu crescimento quando comparados aos demais cursos de graduação. E é desse contexto que eu falo; de quem carregava os reflexos desse discurso negativo sobre a profissão docente e que, enquanto adolescente, próximo a entrar no ensino superior, não me imaginava atuando na Educação. Contudo, o tempo vai passando e vamos nos aproximando daquilo que mais nos identificamos, em todos os contextos, inclusive profissional.

Foi no ano de 2012, minha irmã cursava licenciatura em História e já lecionava em uma escola localizada numa área de assentamento e, durante seus estágios obrigatórios do curso, precisou ausentar-se algumas vezes do seu trabalho. Por ser uma escola do campo enfrentou dificuldades em encontrar substitutos que tivessem formação e experiência na área da Educação para substituí-la. Na falta de professores, me candidatei.

Dei aulas por duas semanas, na verdade não sei se dei aulas, mas passei o conteúdo que minha irmã tinha deixado planejado. E foram nesses dias de experiência, ouvindo muitos chamados de “professor pra lá e pra cá”, que decidi cursar licenciatura e tornar-me professor. A escola era pequena, no interior, condições sociais pouco favoráveis, mas o respeito e a forma com que fui recebido me cativou muito.

No ano de 2013 iniciei meus estudos no ensino superior. Cursei Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC XANXERÊ/SC, sendo bolsista FUMDES (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior). O estágio supervisionado do meu curso foi paralelo ao TCC¹, buscamos um problema durante as aulas, no âmbito da instituição estagiada, para constituir o problema de pesquisa do TCC.

Nesse contexto entre estágio e construção de TCC que começo a pensar e me aproximar de discussões acerca das tecnologias no âmbito educativo. Durante o período de estágio de observação, desenvolvido na Escola Estadual de Educação Básica Professor Anacleto Damiani, em aulas ministradas pelos professores de Língua Portuguesa, percebi uma grande dificuldade que o professor enfrentava ao desenvolver suas atividades em sala de aula em razão do uso excessivo e sem controle, por parte dos alunos, dos meios tecnológicos. Em algumas turmas, o celular, por exemplo, era uma tecnologia indispensável para os alunos. Com essas observações, construí meu trabalho de conclusão de curso a partir do seguinte

¹ Trabalho de conclusão de curso.

problema: como o uso das tecnologias, especialmente a televisão, o computador e o celular podem favorecer ou comprometer o interesse pela leitura?

A partir desse trabalho, (MENECAIS, 2016, p. 30), busco a reflexão de que a escola, cada vez mais, precisa se aliar às tecnologias e fazer com que esses recursos didáticos e pedagógicos de fato auxiliem o ensino e a produção de conhecimento, pois as crianças e adolescentes que já são familiarizados com esses recursos apresentam dificuldades quando saem de suas casas, de suas rotinas e de suas vidas (ambientes bastante dotados de tecnologia) e dirigem-se à escola (modelo tradicional), onde passam a experienciar sentimentos negativos em relação ao modelo vigente de Educação.

Dessa forma, a escola já não consegue controlar o uso inadequado, e deve se propor a aliar-se à tecnologia para instigar os discentes a participarem ativamente das aulas, despertar o gosto pela leitura e ter um resultado positivo em seu processo de aprendizagem. O resultado pode ser significativo quando planejado e estudado pelo professor, mas ainda há instituições e professores resistentes a manter rigorosamente uma perspectiva tradicional de Educação e podem trazer como consequência os usos inadequados e sem controles desses recursos de forma a não contribuir com o ensino-aprendizagem.

Depois da graduação, logo em seguida, cursei a especialização em Educação e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC, Campus Avançado de Abelardo Luz/SC, localizado no Assentamento José Maria. O recorte da investigação na monografia continua sendo a mesma escola da pesquisa da graduação, e também relacionada à tecnologia digital na educação.

Para esse estudo, de natureza documental, através dos planejamentos anuais da disciplina de Língua Portuguesa e o PPP² da escola, busquei analisar a articulação da tecnologia digital com a prática escolar do professor de Língua Portuguesa, pensando na possibilidade de constatar articulações com o ensino que ofereçam retornos significativos para o professor e para o aluno, tendo em vista os conhecimentos que a disciplina de Língua Portuguesa busca estimular e desenvolver.

A etapa da monografia (MACIEL, 2018, p.18) fez-me pensar nas tecnologias como recursos didáticos e pedagógicos que, com boas estratégias de utilização, permitem alcançar os objetivos traçados pelos professores e fazem com que os alunos,

² A sigla PPP utilizada no decorrer do texto refere-se a Projeto Político Pedagógico.

ao relacionarem os conteúdos com o cotidiano, percebam o ensino como algo mais significativo. Ainda, percebi que de modo geral os conteúdos que estão listados no PPP e nos planejamentos anuais estão organizados de uma forma que podem ser muito bem articulados às metodologias que contemplam o uso das tecnologias digitais, tendo em vista que a Escola de Educação Básica Anacleto Damiani apresenta estrutura física considerada adequada para o professor que busca articular a tecnologia às suas metodologias e práticas de ensino.

Assim, os dados encontrados nos documentos analisados na pesquisa de monografia confirmaram a possibilidade de usos de recursos tecnológicos no ensino da Língua Portuguesa e Literatura. Nos planejamentos anuais e no PPP a articulação que está posta ainda não atendia um percentual considerável de uma perspectiva tecnológica de planejar o ensino, porém, olhando pelo lado positivo, a perspectiva de organização de PPP e planejamento anual dada, possibilita uma maior autonomia do professor para organizar suas aulas e da própria flexibilização de trabalhar com conteúdos e metodologias inovadoras.

Concluída a especialização, o sentimento era de que precisava buscar mais. Professor nunca para de estudar. Afinal, não deveria! Assim espero nunca perder minhas forças para buscar qualificação e continuar acreditando e lutando por uma Educação de qualidade socialmente referenciada, contribuindo com posturas críticas e de resistência às forças opressoras que cada vez mais atacam nossa categoria. Comungo da ideia de que minha formação enquanto docente nunca estará pronta, cem por cento concluída, mas será construída numa força intensamente constante, sem fim...

O Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores: Conhecimentos e Práticas Educacionais, pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Chapecó/SC, foi mais um passo acadêmico. Neste percurso investigativo, num contexto em que a pandemia provocada pelo COVID-19³ exigiu um distanciamento social em todo contexto educativo, trazendo diversas mudanças

³ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Por se tratar de uma doença infecciosa, entre os principais meios de prevenção à doença indica-se o uso de máscaras e o distanciamento social, assim, fazendo com que as instituições de ensino permanecessem fechadas por um certo período no país. Até a data de 15/10/2021, às 17:37, segundo o Painel Coronavírus do Ministério da Saúde o Brasil carrega o número de 602,669 mortos pela doença.

pedagógicas e estruturais, a presente investigação se circunscreve a partir dessa temporalidade e temática.

1.1 GÊNESE E CONTEXTO DO OBJETO

Março de 2020 trouxe a necessidade de muitas adequações nos diversos seguimentos da sociedade. A pandemia provocada pelo novo Coronavírus COVID-19 fez com que muitas instituições tivessem que se adaptar após ser evidenciado que umas das principais medidas de prevenção é o isolamento social⁴, e para o meio educativo não foi diferente

Portões fechados, alunos e professores distantes das salas de aulas, essa foi a situação da Educação em tempo de isolamento social provocado pelo Coronavírus. No mundo inteiro as instituições de ensino por algum momento fecharam suas portas e buscaram outros recursos para manterem o vínculo dos alunos com escola e o conhecimento. Esse cenário com milhares de escolas fechadas foi histórico no contexto educativo brasileiro, nesse momento escancarado pela relação entre Educação e crise sanitária.

Por um grande período as aulas deixaram de acontecer presencialmente. Necessitou-se de um novo meio e uma nova organização escolar para que os alunos pudessem manter o contato com o conhecimento, o ensino, o conteúdo e os professores. Assim, professores e professoras desafiaram-se a planejar e construir suas aulas e atividades a partir de plataformas digitais e recursos não tão convencionais no passado; na modalidade do ensino remoto emergencial, com auxílio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Através da portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, publicada pelo Ministro da Educação da época Abraham Weintraub, no diário Oficial da União (2020), acontece

⁴ Segundo Marx (1978, p.130) “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Com base nessa afirmação de Marx e coerente a uma concepção dialética, a presente investigação concebe e reconhece o gênero humano como um ser social por natureza e que não pode ser privado de conviver em sociedade. Assim, o ‘isolamento social’ adotado pelas instituições no período que as escolas estiveram fechadas é um isolamento mais físico do que social. Contudo, nessa temporalidade da pandemia, a terminologia mais utilizada em documentos nacionais e internacionais trouxeram essa denominação como meio de prevenção ao Coronavírus – ‘isolamento social’, e é esse também o motivo pelo qual vem sendo utilizado dessa forma na dissertação.

“a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus”. O decreto autoriza as instituições de ensino a substituir as disciplinas presenciais por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios, estando autorizados, nesse primeiro momento, a exercer as atividades nesses formatos até a data de 31 de dezembro de 2020, sendo editadas outras portarias mais adiante.

Assim, as instituições de ensino, de portas fechadas, tiveram de construir possibilidades para que o conteúdo das aulas chegasse aos alunos dessas instituições em suas respectivas casas. Nesse sentido, dada toda essa mudança no contexto educativo, houve a necessidade de uma série de adequações pedagógicas também.

Pensando nesse contexto, torna-se difícil imaginar como se concebeu todo o processo para que os alunos de diferentes instituições pudessem acessar o conhecimento e o ensino escolar, tendo em vista que isso nunca tinha acontecido até março de 2020 na história da Educação brasileira e também mundial.

Dado esse contexto, as tecnologias digitais da informação e da comunicação foram aliadas das instituições de ensino em tempo de isolamento social. Num contexto de pandemia provocado pelo novo Coronavírus, a partir da modalidade de atividades remotas emergenciais, a escola e as famílias tiveram de recorrer às TDIC para garantir o acesso do conhecimento escolar aos alunos. Nesse sentido, os professores desenvolveram sua prática num modelo *home office* e os alunos, em suas respectivas casas, estudaram nessa dinâmica.

Os professores utilizaram diferentes meios e recursos, muitas vezes pessoais e adquiridos com seu próprio recurso financeiro, em suas respectivas casas, para criar condições possíveis dos alunos acessarem os conteúdos escolares. Computadores, celulares, tablets, conectados às plataformas digitais, redes sociais, dependendo dos instrumentos que cada natureza das instituições optou para operar neste momento de isolamento social e das condições de acesso dos alunos.

Todos esses recursos necessários não foram fornecidos às escolas e aos docentes durante pandemia, os professores se viraram com equipamentos próprios porque tanto governo federal, estadual e municipal (em sua maioria) foram omissos e não disponibilizaram esses recursos.

Situadas em contexto rural, as instituições de ensino que fazem parte desta investigação estão situadas em área de assentamento de reforma agrária organizada pelo MST, denominado Assentamento José Maria, sendo elas: Escola Básica Municipal José Maria; Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire; e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Campus Avançado de Abelardo Luz/SC.

Desse modo, é importante considerar que as instituições investigadas se integram à oferta e política da Educação do Campo⁵. Contudo, a presente investigação situa-se no ensino, trabalho docente e práticas pedagógicas no âmbito dessas instituições localizadas no campo. Por não ser o foco da pesquisa, não nos detivemos às especificidades de escola e Educação do campo, mas sim no objeto em que a pesquisa se circunscreve.

Torna-se, portanto, significativo compreender como os saberes relativos às TDIC, dos professores de Língua Portuguesa, de diferentes níveis de ensino, passando pelas competências municipal, estadual e federal, que atuam em instituições que abrangem uma ampla área destinada à reforma agrária, com proximidades de grupos camponeses, indígenas Kaingang e quilombolas, influenciaram na elaboração e no desenvolvimento das atividades remotas emergenciais durante o isolamento social, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC.

Nesse sentido, torna-se indiscutível a importância das TDIC para promover o ensino em tempo de isolamento social. As TDIC e a Educação são dimensões que marcam profundamente a sociedade contemporânea e apresentam possibilidades de interação que precisam ser desenvolvidas de modo a consolidar mecanismos que deem conta de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma tarefa complexa que exige o reconhecimento das TDIC como outro meio de ensinar que,

⁵ Segundo Roseli Salette Caldart (2003, p. 66), “uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo”.

assim como na escola, influenciam e condicionam o processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos.

As instituições investigadas têm grande abrangência, as quais atendem uma área de 22 assentamentos, com aproximadamente 1500 famílias, contemplando ainda outros municípios como Passos Maia, Vargeão, Bom Jesus, Vargem Bonita, Água Doce, Campos Novos, entre outros, do mesmo modo aos povos indígenas Kaingang e comunidade quilombola de Palmas – PR, localizadas nas proximidades das instituições.

Diante do contexto apresentado acerca do lócus de análise, vislumbrou-se a possibilidade de conhecer um nicho bastante rico para o desenvolvimento de uma pesquisa, que investiga como os saberes relativos às TDIC, dos professores de Língua Portuguesa, de diferenciados níveis de ensino, contribuiu com o trabalho docente durante o período que as instituições estiveram de portas fechadas, sem atender presencialmente, a partir de aulas e atividades remotas emergenciais.

1.2 CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA: OBJETO E CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

O isolamento social provocado pela pandemia do novo Coronavírus trouxe à Educação diferentes mudanças no que tange a organização estrutural e pedagógica escolar. Assim, a partir da modalidade do ensino e atividades remotas emergenciais os alunos tiveram acesso ao ensino escolar e, os professores, o desafio de desenvolver o trabalho docente nessa modalidade.

Dessa forma, nessa temporalidade, as TDIC foram ainda mais presentes e necessárias no contexto educativo, sobretudo como recursos didáticos e pedagógicos dos professores, contexto que implicou o delineamento da problemática da presente pesquisa acerca dos saberes dos professores Língua Portuguesa para utilizar esses recursos durante as atividades remotas emergenciais, em instituições de diferentes naturezas, situadas em área de assentamento.

Assim, o problema central da pesquisa buscou responder: **em que medida os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos aos usos das tecnologias digitais da informação e comunicação, contribuíram e influenciaram**

para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais, em tempo de pandemia, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC?

Algumas questões de pesquisa foram elaboradas para melhor aprofundar a investigação:

- i) como se deu a formação dos professores de Língua Portuguesa em relação às TDIC para desenvolver as atividades remotas emergenciais?
- ii) como aconteceu o processo de implementação das atividades remotas emergenciais nas diferentes instituições?
- iii) quais recursos tecnológicos digitais foram utilizados pelos professores e disponibilizados pelas instituições para o desenvolvimento e execução das atividades remotas emergenciais de Língua Portuguesa?
- iv) como os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativo ao uso das TDIC, pode contribuir e influenciar no desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de pandemia/isolamento social?

O objetivo geral da pesquisa busca investigar os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e de que forma contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de pandemia nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC.

Para desenvolver o que é proposto no objetivo geral e responder as questões da pesquisa têm-se os seguintes objetivos específicos:

- a) conhecer a formação dos professores de Língua Portuguesa em relação ao uso das TDIC para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais;
- b) compreender o processo de implementação das atividades remotas emergenciais para as aulas de Língua Portuguesa;
- c) investigar os recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores e disponibilizados pelas instituições para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais de Língua Portuguesa;
- d) identificar como os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativo aos usos das TDIC, pode contribuir e influenciar no desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de isolamento social.

Na busca de uma orientação epistêmica para a interpretação da realidade, e como meio de organizar o pensamento e a forma de abstração e compreensão dos fenômenos, define-se a concepção e caminho metodológico para alcançar determinado resultado com a finalidade de se aproximar da ciência – a busca pelo conhecimento. Segundo Freire (1987, p. 20),

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Coerente a uma base teórica e epistemológica freireana, e sobre a qual nos é possível apontar para uma pesquisa que dialoga com a perspectiva libertadora e emancipatória, a presente investigação assume o materialismo histórico-dialético como método e concepção metodológica para tratamento do objeto.

Conforme Konder (2008, p. 08), a dialética passou por várias concepções. Tem sua origem na Grécia Antiga e era considerada a arte do diálogo, sendo mais tarde concebida como a arte do diálogo através de uma tese. Para ele, “na acepção moderna, entretanto, dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Karel Kosík (1976, p.13), na obra dialética do concreto, diz que a “dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem”, e para chegar a sua compreensão é necessário mais do que um esforço, é necessário um *Détour* - caminho acessível ao homem para buscar a verdade.

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência [...] (KOSÍK, p. 18, 1976).

A dialética para Frigotto (1987) articula-se aos planos da realidade e histórica, sobre forma de trama de relações que são contraditórias e conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Ainda, segundo o autor, “o desafio desse pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real (FRIGOTTO, 1987, p. 75)”.

Nesse sentido, o movimento dialético parte da realidade empírica, e baseado nas experiências busca chegar ao concreto, na realidade. Para Gasparin e Petenucci (2008, p.05), a realidade empírica é baseada na experiência, uma fase inicial do objeto e, através de abstrações e reflexões que são as teorias na elaboração do pensamento chega-se ao que denomina de concreto pensado, que é a compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações.

No campo do materialismo histórico-dialético os fenômenos e objetos precisam ser compreendidos pelos pesquisadores em seus diferentes aspectos, considerando que o conhecimento sempre está em movimento e constante transformações, não sendo algo estático ou rígido. Para Gil (2008, p.14),

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Para Frigotto (1987, p.73), o método de análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético “não pode se constituir numa doutrina ou espécie de suma teológica”, é necessário dar conta “da totalidade, do específico, do singular e do particular”, e que as categorias de análise: totalidade, contradição, mediação e alienação são construídas historicamente. Com isso, para Prodanov (2013, p. 35), “em síntese o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno”.

Nessa perspectiva, dialogando com Freire (1971-1987), o homem é um sujeito vivo da história e a sociedade do capitalismo transforma os oprimidos em verdadeiros objetos. Para ele, uma Educação num modelo que enxerga os alunos como sujeitos que não carregam nenhum conhecimento enquanto o professor é o único ser capacitado a depositar informações e apto a ensiná-los, reproduz um modelo opressor,

condicionando os alunos a serem passivos e não sujeito na produção dos saberes. Assim, para Freire (1987, p.24),

Da mesma forma como é, em uma situação concreta – a da opressão – que se instaura a contradição opressor-oprimidos, a superação desta contradição só se pode verificar objetivamente também. Daí, esta exigência radical, tanto para o opressor que se descobre opressor; quanto para os oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão.

Como meio de superação dessa concepção de educação opressora e bancária (FREIRE, 1971), propõe-se uma educação libertadora, práxis em que professores e alunos são agentes críticos do seu processo numa relação dialética. A educação libertadora freireana parte do pressuposto de que professores e alunos são sujeitos cognitivos que mesmo sendo diferentes aprendem igualmente – não são rasos, carregam informação e conhecimento historicamente construídos e são também agentes que operam na transformação do mundo.

Na concepção freiriana, o conhecimento que é epistemológico, histórico, lógico, é ao mesmo tempo dialógico. Do contrário, na opressão, em concepções puramente tradicional, vertical, doutrinadora, a escola opera na ‘formação de gente’ ao invés de querer formar se formando e sendo dialética, revolucionária e transformadora.

Dessa forma, segundo Freire (1987, p. 24), diante de uma realidade opressora emerge a necessidade de compreendê-la na “existência dos que oprimem e dos que são oprimidos”.

Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. [...] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 1987, p. 24-25).

Assim, as relações contraditórias e conflitantes da dialética nessa perspectiva podem ser a peça primordial da transformação, da liberdade, mudança, revolução, sendo mediadas pelo diálogo – a contradição e o conflito não excluem o diálogo, o diálogo gera o conflito e o conflito pode gerar diálogo.

Frigotto (2004), explica que são três processos da dialética: a tese, que corresponde uma ideia, um pensamento; antítese, que é um pensamento diferente da

tese, uma ideia contrária; e a síntese, conclusão da tese com a antítese, ou seja, uma conclusão, síntese que passa a ser uma nova tese para dialética – a transformação do novo conhecimento.

O exercício intelectual de conceber esta investigação a partir da concepção dos movimentos gerais da dialética, sobretudo a categoria da totalidade – em que todos os fenômenos tem uma relação; a contradição é parte da construção humana e é a oposição daquilo que se observa; e a compreensão histórica que traz o desafio de interpretar a realidade de maneira conflitante e contraditória, considerando sua totalidade em diferentes aspectos históricos, sociais, políticos, culturais.

Para tal, pensar e refletir acerca do campo empírico desta investigação exige um olhar crítico a partir de uma trajetória histórica, temporal, territorial, de um objeto vivo e em movimento. Buscando explicitar o objeto e a compreensão na busca de um conhecimento novo, a investigação foi organizada em categorias – primária, a priori; e secundárias, posteriori. Com esses passos metodológicos, as categorias são elaboradas numa constante e progressiva análise da realidade, interpretação do desconhecido para chegar à descoberta do novo.

A categoria a priori “ensino remoto emergencial de Língua Portuguesa em instituições de assentamento” serviu de orientadora para a busca das categorias a posteriori a partir dos conceitos que interagem aos “desafios e saberes relativos às TDIC, dos professores de Língua Portuguesa, no trabalho com o ensino remoto emergencial em tempo de pandemia”. A busca a priori “ensino remoto emergencial de Língua Portuguesa em instituições de assentamento” trouxe outras categorias empíricas que passam efetivamente a compor a análise, também entendidas como categorias de conteúdo: saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos às TDIC, para desenvolver o trabalho durante as atividades remotas emergenciais; processo de implementação e desenvolvimento das atividades remotas emergenciais; recursos tecnológicos digitais utilizados na elaboração das atividades remotas emergenciais e recursos disponibilizados pelas instituições.

A orientação analítica entre o pesquisador e o objeto da investigação foram organizadas a partir de algumas categorias de método. Para Cury (1985, p. 26), as categorias são as “relações existentes no movimento da coisa, relações essenciais, de caráter objetivo, cuja compreensão possibilita o desvendamento do fenômeno na sua própria realidade”, e na sua relação entre os fenômenos expressam suas relações

existentes entre si – essas expressões só são possíveis pela “capacidade que o homem tem de captar os fenômenos e suas relações e de produzir conceituações”.

Assim, tem-se as seguintes categorias de método:

- a) Relação entre parte e totalidade: o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais pelos professores de Língua Portuguesa durante o período de isolamento social como parte que, tendo as TDIC como recursos didáticos e pedagógicos para desenvolver o trabalho docente nesse período necessitou-se de saberes e conhecimentos relativos às TDIC para desenvolver esse trabalho.
- b) Relação entre teoria e prática: saberes dos professores de Língua Portuguesa relativos às TDIC.
- c) Mediação: os saberes relativos às TDIC, dos professores de Língua Portuguesa, no âmbito da elaboração das atividades remotas emergenciais durante a pandemia.
- d) Contradição: a falta de recursos pedagógicos e formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa na perspectiva das TDIC influenciam em condições concretas de desenvolvimento do ensino remoto emergencial.
- e) Superação: o conhecimento relativo às TDIC (letramento digital dos professores), formação inicial/continuada e oferecimento de recursos pedagógicos tecnológicos nas escolas podem contribuir com a superação dos desafios e dificuldades no âmbito de aulas e atividades remotas emergenciais em tempo de pandemia.

Diante dos passos metodológicos e epistemológicos apresentados, o objeto da presente investigação está dividido em cinco capítulos, além deste introdutório, considerações finais, referências, apêndices e anexos. A seguir, no quadro 1, apresentam-se as fases da pesquisa e seu procedimento metodológico.

Quadro 2 – Fases da pesquisa

Capítulos	Procedimento metodológico
Configuração dos espaços de investigação: o assentamento José Maria e as instituições de ensino	Bibliográfica e documental - capítulo 2
Saberes docentes: diálogos a partir de perspectivas críticas e progressistas	Bibliográfica - capítulo 3
As tecnologias digitais da informação e da comunicação na educação	Bibliográfica - capítulo 4
O que dizem os professores participantes da pesquisa?	Empírica através de entrevistas – capítulo 5

Fonte: o autor (2022)

1.3 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

No intuito de trazer maior visibilidade e compreensão à estratégia metodológica desta pesquisa, o organograma abaixo, figura 1, ilustra o desenho do percurso metodológico adotado para desenvolver a presente investigação. Tendo em vista que a pesquisa envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, processo sob o número do CAAE 53198221.6.0000.5564, sendo aprovado pelo parecer consubstanciado nº 5.200.177, emitido em 13 de janeiro de 2022, conforme ANEXO .

Figura 2 – Esquema do percurso metodológico



Fonte: do autor (2021)

Nesse percurso a metodologia está desenhada quanto:

- a sua abordagem, assumindo um caráter qualitativo, que é o tipo de pesquisa que se detém a trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes, ao que se refere mais intensamente ao campo das relações. Essa abordagem metodológica se aprofunda no universo dos significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 1994, p.22). Nesse sentido, buscou-se desenvolver a investigação tratando o objeto de estudo a partir do contexto dele envolvido, considerando todos os pontos de vista relevantes, onde tipologias de dados foram levantados e analisadas para que se compreenda a dinâmica do objeto. Uma pesquisa qualitativa compreende o contato direto entre o pesquisador e o ambiente que está sendo investigado, sendo as circunstâncias particulares em que o objeto se insere essenciais para que possa entender todo um contexto de situações desses objetos (LÜDKE; ANDRÉ 1986). Nesse caso, o contexto aprofundado e investigado são as instituições localizadas numa área de assentamento de reforma agrária, com presença de movimentos sociais como o MST, sobretudo o uso das TDIC pelos docentes de Língua Portuguesa, em tempo de isolamento social, nessas instituições.

- aos seus objetivos, fundamentam-se como exploratória, por buscar determinar os objetos estudados, selecionar variáveis capazes de modificá-los e definir as formas de controlar e observar os efeitos que as variáveis podem produzir no objeto, tornando o pesquisador um sujeito ativo na pesquisa, onde a coleta de dados é feita através de certa manipulação das condições e a observação dos efeitos produzidos (GIL, 2002, p. 48 e 100). Exploratória, investiga professores de Língua Portuguesa, no contexto da Educação do Campo, em instituições públicas de natureza estadual, municipal e federal localizadas no Assentamento José Maria/Abelardo Luz – Santa Catarina, num raio de aproximadamente 500 m²: Escola Básica Municipal – EBM José Maria; Escola Estadual de Ensino Médio - EEM Paulo Freire; Instituto Federal Catarinense – IFC/ Campus Abelardo.

- ao seu delineamento e procedimentos metodológicos, classifica-se como estudo de caso por coletar os dados empíricos a partir de entrevistas, onde se aprofunda e detalha amplamente o objeto, se descreve a situação do contexto onde acontece a

investigação (GIL, 2002, p.54). Ainda, este tipo de estudo procura retratar a realidade de forma completa e aprofundada, revelando a multiplicidade de dimensões, focalizando também nos detalhes que favorecem a compreensão de um todo (ANDRÉ, 1984, p. 52). O problema é delimitado num recorte que permeia o conhecimento relativo às TDIC, dos professores de Língua Portuguesa, nas Instituições localizadas no Assentamento José Maria e o ensino remoto emergencial desenvolvido durante o contexto de isolamento social. O caso se caracteriza pelo enfoque do estudo estar na instância do trabalho dos professores de Língua Portuguesa nas instituições localizadas no Assentamento José Maria, onde busca-se retratar o contexto de forma concreta, profunda e detalhada.

A imagem a seguir representa a Comunidade do Assentamento José Maria, situado no município de Abelardo Luz/SC, a qual ilustra o lócus de investigação desta pesquisa. **O círculo em preto**, figura 3, envolve as três instituições, as quais estão situadas aproximadamente num raio de aproximadamente 500 metros.

Figura 4 - Comunidade Assentamento José Maria



Fonte: GuiaTem Abelardo Luz (2013)

Os docentes participantes da pesquisa atuam como professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental, médio, médio profissionalizante e superior, em instituições que atendem uma área de 22 assentamentos, com aproximadamente 1500 famílias, contemplando ainda outros municípios como Passos Maia, Vargeão, Bom Jesus, Vargem Bonita, Água Doce, Campos Novos, entre outros, do mesmo

modo aos povos indígenas Kaingang e comunidades quilombolas de Palmas – PR, localizadas nas proximidades das instituições.

No que tange à parte bibliográfica da pesquisa, as bases e reflexões teóricas são apresentadas a partir de autores que dialogam com a temática explicitada. A técnica de recolha de dados que se assume nessa investigação é a entrevista semiestruturada. Para Menga Lüdke e Marli André (1986), na entrevista a relação que se cria com o entrevistado é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, principalmente em entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Na medida em que houver um contexto de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. Este tipo de recolha de dados pode transmitir uma permissão para tratar de assuntos bastantes pessoais e íntimos, o que exige um certo cuidado do pesquisador no momento da transcrição dos dados coletados.

As questões da entrevista versaram acerca dos saberes que os profissionais investigados têm sobre as TDIC e aspectos relacionados ao ensino emergencial, formação, estrutura, disponibilidade de materiais e recursos para trabalhar nessa modalidade durante o período que perdurou, conforme roteiro de entrevista disponível no APÊNDICE A.

Os participantes da pesquisa, professores de Língua Portuguesa das instituições de ensino do Assentamento José Maria/Abelardo Luz/SC, foram entrevistas através do *Google Meet*⁶ e posteriormente os dados foram transcritos e analisados. Participaram 4 professores, e o critério estipulado para participar da pesquisa foi a atuação como docente de Língua Portuguesa durante o período em que as instituições de ensino não atenderam presencialmente, mas a partir da modalidade do ensino remoto emergencial nas instituições investigadas.

Os dados encontrados a partir das entrevistas foram tratados a partir da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 09), “é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos

⁶ Plataforma de chamadas de vídeo do Google que pode ser acessada pelo navegador de um computador ou pelo aplicativo em celulares ou tablets.

diversificados”. O método de Bardin (1977) constitui-se em três etapas para a execução da análise de conteúdo: “a pré-análise, exploração e análise do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação”.

O recorte temporal adotado se justifica por tentar trazer à tona o contexto educativo que surge após adoção das medidas de isolamento, em decorrência da pandemia provocada pelo Coronavírus, em que as instituições precisam fechar suas portas e passam a atender em uma nova modalidade de ensino – a partir de aulas e atividades remotas emergenciais. Assim, é importante destacar que até então a educação brasileira nunca havia desenvolvido ensino nessa modalidade, e que esse é um tema atual que surge nessa temporalidade pandêmica.

Para visualizar um panorama das produções acadêmicas desenvolvidas que se aproximam da temática de investigação, realizou-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para esta busca utilizou-se os operadores booleanos e técnicas de truncagem de palavras com a finalidade de dimensionar o processo de busca e seleção da informação desejada.

Os descritores de busca utilizados foram: "atividades remotas emergenciais"; "ensino remoto emergencial" and "língua portuguesa"; "atividades remotas emergenciais" and "língua portuguesa"; "letramento digital de professores de língua portuguesa"; "tecnologia digital na educação" and "língua portuguesa"; e "formação de professores para o uso das tecnologias digitais", relativos aos anos de 2015 a 2021.

A partir da busca desenvolvida no banco de dados citado acima não foram encontradas produções de teses e dissertações na temática do “ensino e atividades remotas emergenciais”. O que se tem disponibilizado no banco de dados até o momento da busca são teses e dissertações que abrangem a temática do “letramento digital de professores e formação dos professores para o uso das tecnologias digitais na educação”.

Algumas das pesquisas encontradas dentro do recorte temporal delimitado: dissertação da Universidade Federal do Rio Grande do SUL (URGS), da autora Ninna Carla Zamariolli de Araujo Cruz, intitulada “A formação de professores para o uso de novas tecnologias: estudo de caso do programa de apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de educadores – Life/Capes”; dissertação da Universidade FEEVALE, da autora Nina Mapelli, intitulada “Formação inicial docente

e o uso de tecnologias digitais: levantamento de práticas educativas no ensino fundamental”; dissertação da Universidade Federal do triângulo Mineiro, da autora Jussara Gabriel dos Santos, intitulada “Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de informação e comunicação”.

Abaixo, no quadro 3, tem-se a síntese das pesquisas encontradas no banco de dados pesquisado, organizado por título, problema e objetivo geral.

Quadro 4 - Síntese das pesquisas encontradas

Título	Problema	Objetivo Geral
A formação de professores para o uso de novas tecnologias: estudo de caso do programa de apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de educadores – Life/Capes.	Não consta um único problema delineado. A dissertação é organizada a partir de três artigos, sendo eles de naturezas metodológicas diferentes. Para cada capítulo existe um objetivo.	Verificar como ocorre o processo de formação de professores para o uso de tecnologias digitais da informação no LIFE e verificar se essa formação tornou os professores mais seguros para trabalhar com tecnologias em suas aulas.
Formação inicial docente e o uso de tecnologias digitais: levantamento de práticas educativas no ensino fundamental.	Qual a relação entre a formação de professores em nível de licenciatura e a prática docente no Ensino Fundamental, realizada por acadêmicos durante os estágios curriculares supervisionados, com referência ao uso de TDIC.	Analisar a relação entre a formação de professores em nível de licenciatura e a prática docente no Ensino Fundamental com referência ao uso de TDIC.
Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de	Que contribuições o curso Google Drive como ferramenta pedagógica:	Analisar o desenvolvimento profissional docente em um curso de formação

informação e comunicação.	aprendizagem colaborativa, oferecido pelo Núcleo de Tecnologia e Educação, traria para o desenvolvimento profissional docente no contexto das tecnologias de informação e comunicação?	continuada para as tecnologias de informação e Comunicação.
---------------------------	--	---

Fonte: adaptado pelo autor (2021)

No quadro 5, a seguir, apresenta-se a síntese da pesquisa no intuito de trazer maior visibilidade, de forma sintética e sucinta. O quadro é organizado por problema, questões de pesquisa, objetivo geral e específicos e metodologia.

Quadro 6 – Síntese da Dissertação

Problema	em que medida os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais, em tempo de pandemia, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC?
Questões de pesquisa	<p>i) como se deu a formação dos professores de Língua Portuguesa em relação às TDIC para desenvolver as atividades remotas emergenciais?</p> <p>ii) como aconteceu o processo de implementação das atividades remotas emergenciais nas diferentes instituições?</p> <p>iii) quais recursos tecnológicos digitais foram utilizados pelos professores e disponibilizados pelas instituições para o desenvolvimento e execução das atividades remotas emergenciais de Língua Portuguesa?</p>

	iv) como os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativo aos usos das TDIC, pode contribuir e influenciar no desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de pandemia/isolamento social?
Objetivo geral	investigar os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e de que forma contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de pandemia, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC.
Objetivos específicos	<p>a) conhecer a formação dos professores de Língua Portuguesa em relação ao uso das TDIC para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais;</p> <p>b) compreender o processo de implementação das atividades remotas emergenciais para as aulas de Língua Portuguesa;</p> <p>c) investigar os recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores e disponibilizados pelas instituições para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais de Língua Portuguesa;</p> <p>d) identificar como os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativo aos usos das TDIC, pode contribuir e influenciar no desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de isolamento social.</p>
Metodologia	<p>Estratégia metodológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualitativa; - Exploratória; - Estudo de caso; - Análise de Conteúdo. <p>Categorias de Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação entre parte e totalidade: o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais pelos professores de Língua

	<p>Portuguesa durante o período de isolamento social como parte que, tendo as TDIC como recursos didáticos e pedagógicos para desenvolver o trabalho docente nesse período, necessitou-se de saberes e conhecimentos relativos às TDIC para desenvolver essas atividades;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação entre teoria e prática: saberes dos professores de Língua Portuguesa relativos às TDIC; - Mediação: os saberes relativos às TDIC, dos professores de Língua Portuguesa, no âmbito da elaboração das atividades remotas emergenciais durante a pandemia; - Contradição: a falta de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa na perspectiva das TDIC influenciam em condições concretas de elaboração das atividades remotas emergenciais; - Superação: o conhecimento relativo às TDIC (letramento digital dos professores), formação inicial/continuada e a disponibilidade de recursos pedagógicos tecnológicos nas escolas podem contribuir com a superação dos desafios e dificuldades no âmbito de aulas e atividades remotas emergenciais em tempo de pandemia. <p>Categorias de Conteúdo e Análise:</p> <p>Saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos às TDIC, para desenvolver o trabalho durante as atividades remotas emergenciais;</p> <p>Processo de implementação e desenvolvimento das atividades remotas emergenciais;</p> <p>Recursos tecnológicos digitais utilizados na elaboração das atividades remotas emergenciais e recursos disponibilizados pelas instituições.</p>
--	---

Fonte: o autor (2021)

O capítulo a seguir trata das instituições de ensino, lócus de investigação da presente pesquisa. São de diferentes naturezas do poder executivo e integram-se a

oferta da Educação do Campo, situadas em área de assentamento, no município de Abelardo Luz/SC.

2 CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO: O ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

As instituições objetos de investigação estão localizadas em território da reforma agrária, no Assentamento José Maria, município de Abelardo Luz/SC, num raio de aproximadamente 500m². O município de Abelardo Luz/SC fica localizado no Oeste de Santa Catarina, 574 km de Florianópolis, com aproximadamente 17.960 mil habitantes e possui uma área de 953,992km² de extensão (IBGE, 2020), fazendo divisa com o estado do PR, conforme ilustrado pela figura 5 abaixo.

Figura 6 - Mapa de Santa Catarina com destaque em vermelho ao município de Abelardo Luz/SC



Fonte: Abelardo Luz - Wikipedia⁷

Abelardo Luz se destaca na produção agrícola, sendo essa a principal atividade econômica do município. Com 22 assentamentos e um acampamento, aproximadamente 1500 famílias assentadas, no município de Abelardo Luz fica a maior concentração de assentamentos da reforma agrária do Sul do Brasil, espaço marcado por muitas disputas e lutas pela terra com participação de movimentos sociais, em especial o Movimento Sem Terra (MST)⁸.

⁷ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Abelardo_Luz#/media/Ficheiro:SantaCatarina_MunicipioAbelardoLuz.svg>. Acesso em: 27 ago. 2021.

⁸ O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é um importante movimento social do Brasil, tendo como ênfase questões relacionadas ao campo e a luta pela reforma agrária. Segundo Bernardo

Segundo Pavani⁹ (2011, p. 14), os movimentos de ocupações de terra no município foram espaços de violentos conflitos, despejos, mortes e intensa repressão por parte do governo municipal da época, fazendeiros e capatazes dos latifúndios ocupados. Assim, aconteceram muitas cenas de violência que partiam dos fazendeiros e capatazes das fazendas, onde ameaçavam e amedrontavam os acampados através de tiros e organização de barreiras, chegando até atear fogo em uma ponte que dava acesso à área da fazenda durante uma ocupação em 25 de maio 1985.

Sendo essa a primeira ocupação no município, em 25 de maio de 1985, madrugada bastante gelada, homens, mulheres, crianças, Sem Terras, oriundas de vários lugares do estado que chegam em caminhões ao município, com frio, fome, muita força e coragem para lutar pela terra.

Naquele dia, enquanto o povo cruzava o latifúndio, do outro lado da ponte pistoleiros do fazendeiro que guardavam o lugar, vendo a multidão que se aproximava, atearam fogo na ponte com intenção de impedir a chegada dos Sem Terra. Diante da cena de fogo, o grupo desceu dos caminhões e em uma ação protagonizada pelas mulheres, iria marcar este momento e a história do MST nesta região. Foram elas que, arrancando galhos das árvores, iniciaram a ação de apagar as chamas, e com sucesso possibilitam a passagem de todos (VIEIRA, 2018, p. 75).¹⁰

Essa data histórica da primeira ocupação, 25 de maio, tornou-se feriado Municipal em Abelardo Luz. A data foi fixada no calendário oficial do município pelo poder executivo, por meio da aprovação da Lei nº 2.279, através da câmara de vereadores, passando a vigorar desde 15 de maio de 2013.

Atualmente, nesse local, foi construído um monumento histórico, conforme Figura 7, representado por uma vislumbrante escultura que foi construída pela

Mançano Fernandes, no livro *A Formação do MST no Brasil* (2000), o MST nasceu da ocupação da terra e tem nesta ação seu instrumento de luta contra a concentração fundiária e o próprio Estado. Segundo este autor, pelo fato da não realização da reforma agrária, através das ocupações, os Sem Terra intensificam a luta convocando ao governo a realização de uma política de assentamentos rurais. Esse movimento social tem como marco temporal de criação um contexto político em que o regime militar que se iniciava na década de 60 do século passado chegava ao fim, momento que possibilita a sociedade civil brasileira abertura política para reivindicações do movimento social.

⁹ Atuou como professora e gestora na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, mestre em Educação pela UFFS – Chapecó, assentada, membro do setor de Educação do MST.

¹⁰ Professora, militante, pesquisadora e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Atua como professora na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire por mais de uma década.

comunidade em parceria com o artista plástico da Carolina do Norte, Dan Baron, e está localizada no assentamento Papuã.

Figura 7 - imagem do monumento histórico “Fogo na Ponte”



Fonte: Jornalista Jéssica Tortelli (2017)

Ao analisar esse monumento percebe-se o quanto a história é viva nesse contexto. A escultura ilustra o processo de ocupação de 1985 e a luta pela conquista da terra. É um local que recebe muitos visitantes, escolas situadas na área urbana levam seus alunos para conhecer a obra e se aproximarem da história dos assentamentos.

2.1 O ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA E AS INTITUIÇÕES DE ENSINO

É na comunidade do Assentamento José Maria que estão localizadas a Escola Básica Municipal José Maria, Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - IFC/Campus Avançado de Abelardo Luz, instituições investigadas nessa pesquisa, escolhidas como lócus de análise. São de diferenciados níveis e modalidades de ensino bem como de distintas esferas de atuação do poder executivo, e integram-se na oferta da Educação do Campo.

Cada instituição apresenta sua especificidade histórica de criação. Porém, em comum, são as lutas dos movimentos sociais e da comunidade para a (r)existência e consolidação das instituições nesses espaços que atendem estudantes oriundos de diferentes comunidades, assentamentos e municípios.

A ocupação na fazenda que após a desapropriação recebeu o nome de Assentamento José Maria aconteceu em 23 de dezembro de 1996. De acordo com a professora e assentada Greti Pavani,

[...] por volta das 3:00hs cerca de 300 famílias já oriundas de outro acampamento do município de Passos Maia, vizinho de Abelardo Luz, cortaram a cerca de um outro latifúndio, cujo “dono” era o capitão Amilton. Quando o dia amanheceu já se percebia uma nova comunidade de lona sendo formada. O acampamento já nasceu com o nome do monge José Maria, figura mística da guerra do Contestado, considerada um protetor das pessoas naquela região (PAVANI, 2011, p. 19).

Nestas terras pouco se produzia e contribuía para o desenvolvimento local tendo em vista a extensão territorial que o proprietário do latifúndio tinha posse. Após a ocupação, os trâmites para desapropriação aconteceram em pouco tempo, sendo oficializado o assentamento em dezembro de 1997. Segundo Vieira (2018 p. 82) “os 3.995 hectares do latifúndio, desde o Natal de 1996, passaram a ser ocupados por 271 famílias que obtêm, hoje, sua subsistência através da agricultura familiar, sendo o maior assentamento do Estado de Santa Catarina”.

Cada família, pós desapropriação das terras, teve como posse 13ha de terra, onde posteriormente começa-se a organizar a comunidade, os espaços sociais e de lazer, igreja, escola, fazendo de um casarão que era da fazenda a primeira escola do assentamento, de 1ª a 8ª série na época. Segundo a professora Edilaine Aparecida Vieira é importante destacar que,

os assentamentos da região José Maria, Abelardo Luz, por ter um histórico de ocupações mais recentes, a maior parte dos pais e dos próprios jovens que estão na escola têm, em sua trajetória de vida, a experiência do processo de ocupação de terra. É importante considerar que muitos alunos nasceram no acampamento, desta forma são sujeitos que guardam consigo memórias e experiências de todo o processo de luta pela terra, de medo e sofrimento (chuva, frio, fome, a intervenção da polícia, despejo), mas também da conquista da terra e de todas as outras condições de vida melhor (ter o direito a plantar seu próprio alimento, de ir à escola, de atendimento à saúde, de moradia) (VIEIRA, 2018, p. 43).

Atualmente, no assentamento José Maria, há diferenciados níveis de ensino que vão da educação infantil ao superior. As instituições presentes nesse espaço são marco de grande luta pela Educação do Campo, as quais se tornaram referência neste segmento no município e no estado, sendo vislumbrada por diversos pesquisadores de muitas instituições.

Segundo Vieira (2018, p. 85), essas instituições são referência no que diz respeito a Escolas do Campo, pelas experiências pedagógicas que já desenvolveram e outras que ainda se desenvolvem nessa localidade. Ainda, por concentrar escolarização sob a responsabilidade de diferentes naturezas do poder executivo, sendo elas municipal, estadual e federal, com estruturas não muito comum quando se trata de escolas do campo, fazendo com que recebam visitantes frequentemente de estudantes, professores, pesquisadores, universidades nacionais e internacionais.

Vale destacar também que o assentamento José Maria é situado numa região de limite do município a qual faz divisa com o estado do Paraná. Nas proximidades do assentamento, mas já no estado paranaense, pertencendo ao município de Palmas – PR, há uma reserva indígena kaingang, a Aldeia Vila Nova. Também, nesse mesmo município, mais próximo da área urbana, existe a comunidade quilombola Adelaide Maria da Trindade Batista, certificada pela Fundação Cultural Palmares em Palmas – PR.

No assentamento José Maria a produção da agricultura é diversa. As propriedades são pequenas, e nelas são cultivados fumo, milho, soja, sendo a maioria das famílias ligadas à produção leiteira, principal atividade e responsável pela maior geração de renda das famílias assentadas. Há um cultivo bastante diversificado em produção de alimentos para própria subsistência das famílias também, onde nos espaços não mecanizados geralmente plantam mandioca, batata, batata doce, cebola, criam porcos, galinhas, peixes.

Nesse território predomina uma paisagem cujo relevo é de terras planas modificadas pela atividade da agricultura, há algumas reservas ambientais que foram demarcadas pelo INCRA, com vegetação natural de mata Atlântica, tendo uma significativa representatividade de araucárias¹¹. São vários recursos hídricos

¹¹ A araucária (*Araucaria angustifolia*) é uma árvore de grande porte originária da região Sul do Brasil. Seu tronco atinge até 60 metros de altura e pode ultrapassar 1 metro de diâmetro. Também conhecida como pinheiro-do-paraná, tem madeira de excelente qualidade e produz um fruto muito saboroso, o pinhão. Quando jovens, as plantas possuem copa em forma de cone, tomando forma de taça na idade adulta e as folhas são de coloração verde-escura e persistem durante o inverno.

presentes na região em forma de pequenos riachos, sangas, vertentes e açudes, inclusive duas grandes represas, uma na sede do assentamento José Maria e outra na divisa do Assentamento Roseli Nunes, recursos naturais que estão sendo ameaçados pelo uso excessivos de agrotóxicos na agricultura, com lavouras muito próximas e a falta de mata ciliar (PPP, ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ MARIA, 2021, p. 09).

2.1.1 Escola Básica Municipal José Maria

Figura 8 - Imagem da Escola José Maria



Fonte: o autor (2021)

A Escola Básica Municipal José Maria, representada pela Figura 8, de natureza municipal, atende a Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil de 4 e 5 anos e o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano. É mantida pela Prefeitura Municipal e gestada pela Secretaria Municipal de Educação.

Fundada no dia 27 de fevereiro de 1998, tem sua história marcada pela batalha por uma Educação que nasce a partir da necessidade de luta organizada pela terra, inicialmente organizadas por Igrejas cristãs, a Comissão Pastoral da Terra, Sindicatos e, a partir de 1984, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (PPP, ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ MARIA, 2021, p. 06).

O contexto histórico de criação da escola está articulado com a história de luta das famílias que acamparam nesta terra no dia 23 de dezembro de 1996 e lutaram pela sua desapropriação. Desde o acampamento as famílias já tinham entendimento da necessidade e importância que a educação tem, sendo assim, a escola se tornou uma das primeiras lutas após a ocupação do latifúndio.

A primeira escola multisseriada, de 1ª a 4ª séries, se constituiu num acampamento, em um barracão coberto de lona, construído pelo povo acampado e educadoras do próprio acampamento. Já os alunos de 5ª a 8ª série inicialmente precisavam se deslocar até Palmas/PR para acessar à escola, onde enfrentavam diversas dificuldades de adaptação, ambiente da cidade, sofriam com o preconceito e com as dificuldades do transporte escolar. Posteriormente começam a frequentar outra escola, também em área de assentamento, sentem-se mais acolhidos, mas ainda enfrentam extremas dificuldades com os transportes, estradas em difíceis condições de circulação e tráfego (PPP ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ MARIA, 2021, p. 07).

Na data de 6 de janeiro de 1998, na prefeitura municipal, acontece a primeira das várias negociações realizadas até a criação da escola, com uma comissão de líderes do assentamento para manifestarem a necessidade de implantação de uma instituição de Ensino Básico Fundamental no Assentamento José Maria. A partir de outras manifestações posteriormente, em negociação com a administração municipal e INCRA, conquistaram a disponibilidade do velho casarão da antiga fazenda para que fosse o espaço em que as aulas seriam ministradas.

Nesse casarão foram realizadas algumas modificações e reformas estruturais para que se tivesse condições mínimas para o funcionamento de um espaço educativo. Em 27 de fevereiro de 1988 se iniciam as atividades nesse espaço, e a escola criada leva o nome de Escola Básica Municipal José Maria em homenagem ao Assentamento José Maria e ao líder de luta pela terra na Guerra do Contestado, Monge José Maria.

Em 1999, construído com recursos do governo federal, inaugura-se um prédio próprio da instituição, o qual atendeu nesse momento cerca de 220 alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, sendo necessário passar por dois processos de ampliação de estrutura devido ao número crescente de alunos (PPP ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ MARIA, 2021, p. 08).

Segundo o PPP (2021) da instituição, atualmente a Escola Básica Municipal José Maria atende não só os alunos que residem no Assentamento José Maria, mas também nos Assentamentos 13 de Novembro, Indianópolis, Novo Horizonte, Roseli Nunes e Capão Grande. Atende 328 estudantes, filhos e filhas de assentados, da Educação Infantil de 4 e 5 anos e 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

2.1.2 Escola de Ensino Médio Paulo Freire

Figura 9 - Imagem da Escola Paulo Freire



Fonte: o autor (2021)

A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire (Figura 9), é gestada pelo Estado de Santa Catarina e administrada pela Gerência Regional de Educação de Xanxerê. Atualmente atende aproximadamente 110 estudantes, na faixa de 14 a 19 anos, com a presença de alguns alunos fora da idade escolar que não conseguem acessar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido à distância até a unidade de ensino localizada do centro urbano (PPP, ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2019, p. 05). Os alunos são jovens agricultores Sem Terra, oriundos dos assentamentos Capão Grande, Novo Horizonte, Indianópolis, Três Palmeiras, Roseli Nunes, José Maria, 13 de Novembro, numa distância entre a escola de 01 a 25 km.

A instituição é conquista de muita luta por parte dos alunos, professores, comunidade e movimentos sociais. Inicialmente, ano de 2004, a escola funcionou no

casarão, antiga casa do fazendeiro, posterior a desapropriação do assentamento, sendo uma extensão da escola Anacleto Damiani, instituição localizada na área urbana do município de Abelardo Luz (VIEIRA, 2018, p. 85). O desmembramento da escola, com sua individualização, visou à garantia do Ensino Médio aos camponeses que viviam nas áreas de interiores e ruralizadas, com direção própria, professores e demais servidores efetivos lotados nessa instituição.

Dessa forma, a instituição vai surgindo como necessidade desde o acampamento e posteriormente se consolidando no assentamento, pós desapropriação da terra. Na perspectiva do MST a escola tem como desafio “permitir a apreensão do conhecimento científico e a valorizar o sujeito Sem Terra e sua luta, buscando contribuir com uma educação em valores e dar inteligibilidade ao modo de produção e de vida (D’AGOSTINI; TITTON, 2015, p. 20)”.

Conforme Paim (2011, p. 102), foi em 2007 que a escola teve seu prédio próprio com estruturas de sala de aula e professores, banheiros e cozinha, recebendo recurso do governo federal em 2011 para ampliação e implementação de laboratórios de informática, química e biologia.

No ano de 2008 a escola inicia um processo de articulação com universidades da região, Secretaria do Estado da Educação, Setor de Educação e Produção do MST, para a construção do Curso “Técnico em Agroecologia”. Além desse curso técnico a partir de 2009 a instituição também começa a oferecer o Curso Médio Integrado à Educação Profissional na Área de Recursos da Natureza Técnico em Agroecologia (PPP, ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2019, p. 05).

De acordo com o PPP (2019) da escola, os cursos contribuíram significativamente para a comunidade e para a escola, possibilitando uma formação técnica e ao mesmo tempo a produção de significado do conhecimento dessa área. Em vários momentos a escola e a comunidade foram representadas pelos alunos em feiras, produzindo hortaliças e para a merenda escolar, proporcionando avanços também nas discussões acerca da agroecologia e nos processos de intervenção em algumas famílias com práticas e experiências. No total foram 68 técnicos formados pela escola.

Embora os cursos contribuíram significativamente para a escola e comunidade em geral, aconteceram vários problemas que trouxeram complicações às experiências dos cursos técnicos, desde a limitações na constituição de coletivos para

acompanhamento político e pedagógico até a contratação de profissionais para atuarem nos cursos e aplicação financeira para realização de experiências voltadas à área.

Com todas essas dificuldades enfrentadas pela escola, em 2016 o IFC se instala na comunidade do Assentamento José Maria, ao lado da Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Assim, o IFC com maior estrutura, quadro profissional e condições para ofertar o curso, trouxe uma possibilidade de melhoria das condições do curso técnico e começou a ofertá-los. A partir daí a opção foi de encerrar as atividades dos cursos técnicos na Escola de Ensino Médio Paulo Freire, oferecendo desse momento em diante apenas o ensino médio regular (PPP, ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE, 2019, p. 05).

2.1.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Campus Avançado Abelardo Luz - IFC

Figura 10 - Imagem do IFC Campus Avançado Abelardo Luz/SC



Fonte: o autor (2021)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados por meio da Lei 11.892/2008, como um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica para atender às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

O Instituto Federal Catarinense (IFC) originou-se a partir da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Em Abelardo Luz a instalação de uma unidade do IFC ocorreu no ano de 2015, visando suprir a necessidade da formação educativa aos trabalhadores camponeses dessa região.

A conquista do Campus Avançado de Abelardo Luz é resultado da pauta apresentada, em 2011, pelo MST, à presidenta Dilma, para atender à necessidade da região, em especial, dos agricultores familiares e camponeses. Esta pauta foi reafirmada na audiência pública realizada no Assentamento José Maria, em agosto de 2012, com a presença massiva de políticos locais e estaduais, comunidade, universidades, IFC, cooperativas dos assentados da Reforma Agrária, movimentos sociais e poder público municipal. O objetivo do campus é atender às demandas históricas, dos camponeses e camponesas, por uma educação do campo pública gratuita e de qualidade (PÁGINA INSTITUCIONAL IFC ABELARDO LUZ, 2020).

Foi nesse intuito que os Movimentos Sociais do Campo reivindicaram do Governo Federal, em 2011, por meio de audiência pública, a implantação do IFC em Abelardo Luz, numa área de reforma agrária. A abrangência do IFC/Campus Abelardo Luz é de atendimento de uma área de 22 assentamentos, com aproximadamente 1500 famílias, contemplando ainda outros municípios vizinhos conforme já mencionado.

O IFC Campus Avançado de Abelardo Luz/SC conta com estrutura de oferta ao ensino técnico, médio técnico, superior em nível de graduação, pós-graduação em nível de especialização e alguns cursos de qualificação profissional. Sendo de nível técnico o curso Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio e o Curso Técnico em Agropecuária subsequente ao Ensino Médio; médio técnico o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, e Curso de Qualificação Profissional em Nutrição e Segurança Alimentar PROEJA; em nível superior oferta-se o Curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo; em nível de especialização oferta-se os cursos de Especialização em Educação e em Educação do Campo; e cursos de qualificação profissional ligados à Educação do

Campo, Formação Inicial em Canto e Coral; Produção de Plantas Aromáticas e Medicinais.

Desses cursos, em função de contextos adversos e também da pandemia, estão sendo ofertados atualmente somente os cursos Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e o curso superior de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo.

No curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é ofertado anualmente 35 vagas, tendo como meio de ingresso o processo seletivo e se constitui em tempo e perspectiva da pedagogia da alternância¹². Assim, as especificidades em que tempo e espaço são distintos no contexto agrícola, também são consideradas nessa instituição e, constituindo assim, uma aproximação e organização curricular com as necessidades dos atores presentes, nesse caso os agricultores e produtores agrícolas.

Dessa forma os movimentos sociais do campo têm algumas experiências diferenciadas que levam em consideração o calendário produtivo que envolve as safras das famílias dos estudantes. As atividades são organizadas em regime de alternância, na qual os tempos são divididos em tempo escola e o tempo comunidade. Nesse modelo, o tempo escola é desenvolvido presencialmente na instituição através de aulas teóricas e práticas com o grupo de professores da instituição, e o tempo comunidade nas suas próprias comunidades de origem.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹³ Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (2020, p. 39), o tempo comunidade corresponde a 15% da carga horária das disciplinas, e nesse tempo os estudantes desempenham as atividades em suas comunidades de origem, escolas, acampamentos e suas próprias propriedades rurais. Também estão previstas algumas atividades: pesquisa sobre a realidade; registro destas experiências; implementação de ações pedagógicas; vivências que possibilitem a partilha de conhecimentos; desenvolvimento de projetos de aprendizagem. Ainda, nesse período, colocam em prática atividades relacionadas aos projetos integradores que são desenvolvidos em todas as disciplinas anualmente no curso.

¹² Segundo Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância é entendida como uma metodologia que se articula a permanência dos jovens e adultos do campo aos processos educacionais, numa forte relação entre vida e escola, trabalho e escola, fazendo uma ligação entre os dois espaços-tempos.

¹³ A sigla PPC utilizada no decorrer do texto refere-se a Projeto Pedagógico de Curso.

Quanto ao seu objetivo, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresenta-se com o intuito de “formar sujeitos capazes de agir de forma abrangente na resolução dos problemas enfrentados no cotidiano agropecuário, contribuindo na melhoria e na sustentabilidade dos sistemas produtivos visando à formação de um indivíduo capaz de colaborar para construção de uma sociedade justa e ética (PPC TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 13)”.

Também em nível médio, oferta-se o Curso do PROEJA de Nutrição e Segurança Alimentar, o qual busca abranger a formação profissional com elevação do nível de escolarização para jovens e adultos, a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora não alienante. O programa faz parte da política educacional brasileira que busca a inclusão e a emancipação social daqueles que foram privados de acesso e permanência escolar (PPC PROEJA, 2018, p. 20).

O curso PROEJA oferece 70 vagas anualmente, sendo 35 na sede situada no Assentamento José Maria e 35 na área urbana do município, com carga horária de 1400 horas. Porém, neste ano, não houve demanda de inscrição para o curso, o qual não está sendo ofertado no momento. Segundo o PPC do PROEJA, o curso foi pensando com o objetivo de promover a inclusão social de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acessar à escola em idade própria, proporcionando também uma qualificação profissional nas áreas de Nutrição (Saúde Coletiva, Alimentação Institucional e Agroecológica, Tecnologia, Processamento e Controle de Qualidade de Alimentos, entre outras (PPC PROEJA, 2018, p.20).

Superior, em nível de graduação, o curso de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo está sendo ofertado atualmente. Oferecido 40 vagas anualmente, em período presencial e de alternância, pela localização da instituição, imersa em uma região agrícola e de muitos assentamentos, é um curso que tem uma expressiva demanda por formação de educadores que dialoguem com essa realidade.

Segundo o PPC do Curso de Pedagogia, o objetivo do curso destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, que compreendem a gestão de sistemas e instituições de ensino, em contextos escolares

e não escolares, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2017, p. 21).

Apresentado esse contexto em torno do lócus de investigação, na sequência, busca-se dimensionar e problematizar saberes docentes numa abordagem crítica, progressista e libertadora, discussões que progressivamente vão assumindo centralidade nesta pesquisa, posteriormente incorporando-se aos saberes relativos às TDIC.

3 SABERES DOCENTES: DIÁLOGOS A PARTIR DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Em um cenário bastante pragmático voltado à Educação brasileira, campo de tantos desafios, disputas, interesses e principalmente fragilidades, há de se considerar que a formação de professores tem papel fundamental quando se pretende elucidar a importância do ato educativo e, sobretudo, lutar pela qualidade à práxis pedagógica do professor e da Educação como um todo.

A formação docente não se finda ao término de um curso de graduação e pós-graduação, é constante, inacabada, processo contínuo. Dessa forma, não são recentes as discussões e pesquisas que viabilizam demandas de repensar a formação inicial das licenciaturas das universidades brasileiras e operar na consolidação de uma formação continuada consistente, sólida e crítica.

Nesse sentido, a professora pesquisadora Bernadete Gatti, durante uma entrevista¹⁴ (2016), expõe sua pesquisa em que analisa mais de duzentos currículos de diferentes universidades brasileiras. Segundo Gatti (2016), “para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar”.

Na análise, Bernadete Gatti evidencia que a maioria das universidades estão preocupadas com a formação do matemático, do linguista, do geógrafo..., ou seja, estão estruturadas preferencialmente para uma formação técnica da área, não proporcionando uma formação que o compreenda como professor de Matemática, professor de Língua Portuguesa e Geografia, sendo fortemente deficiente na formação didática e pedagógica. Para a autora (2016), esses profissionais “não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem de a melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar”.

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2014, p. 39).

¹⁴ Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>

Assim, os saberes que se integram à essa discussão são também saberes que, na análise da professora Bernadete Gatti, carecem em processos formativos e sobretudo não estão intrinsecamente relacionados a cada área específica do campo educativo, mas sim da formação humana, filosófica, na Educação e das licenciaturas como um todo, tornando-se assim saberes essenciais e emergentes para todos os profissionais docentes.

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos (GATTI, 2014, p. 42).

Diante desse contexto que aponta para certas lacunas no que tange o processo formativo de professores, a formação continuada e constante do docente implica construir e ampliar permanentemente saberes na medida em que a prática, diariamente, vai se complexificando e novos desafios vão aparecendo. Desse modo, os conhecimentos e as pesquisas ligados às teorias da educação, que são intimamente do campo da docência, vão mobilizando “os saberes-fazer docentes” num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 17).

O que se propõe nesta discussão é constituir subsídios que fundamentem e problematizem as dimensões desses saberes docentes numa perspectiva humana, crítica e libertadora, onde concebe o humano como sujeito que opera na transformação do mundo através da compreensão que isso se torna possível com a consciência da realidade concreta (FREIRE, 1986). Ainda, que são saberes essenciais, mas não estanques – os docentes podem contribuir e incluir mais saberes que possam se integrar às dimensões que dialogam com as perspectivas progressistas, críticas e libertadoras.

As perspectivas progressistas e libertadoras buscam combater o autoritarismo, sustentando finalidades sociais e políticas da Educação a partir de uma análise crítica

das realidades sociais. Com isso, podemos considerar que, talvez, o que se tenha de mais conflituoso de uma prática progressista e crítica para perspectivas conservadoras e neoliberais começa nas suas próprias raízes do ponto de vista etimológico das palavras e epistemológica da curiosidade.

No dicionário de Língua Portuguesa, Houaiss e Vilar (2009) definem a palavra progressista como relativa ao progresso ou progressismo; é favorável ao progresso, às transformações e às reformas, especialmente no campo político, social e/ou econômico; e a palavra crítica é relativa a criticar e analisar, julgar (obras, peças, filmes etc); apontar efeitos, dizer mal de; depreciar; elogiar. E para Freire (1996, p. 29), “a epistemologia da curiosidade se compreende a pensar certo em termos críticos, momento do ciclo gnosiológico¹⁵ que vai tornando a curiosidade cada vez mais metódica e rigorosa”.

As definições já sinalizam com bastante potência aquilo que é a essência da base progressista e crítica, sobretudo quando se incorporam aos saberes dos docentes na educação. Claramente é já nas raízes desses conceitos que eles se opõem a uma educação bancária, concepção que limita e anula a capacidade criadora do aluno, desestimula sua criticidade e é visto como um banco em que o conteúdo vai sendo depositado. Para Freire, na concepção bancária,

“o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente [...] (1987, p. 38).

Na perspectiva que se defende, progressista e crítica, se incentiva a criatividade, curiosidade e a criticidade, imunizando-se fortemente contra esse poder conservador e enfático do “bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 25). Negam-se ações que recaem a meras práticas de decorar, reproduzir, copiar, que são rasas, sem intencionalidades críticas e espaços para diálogos e questionamentos.

¹⁵ Para Paulo Freire (1996, p. 14) o ciclo gnosiológico é o movimento que se dá entre o educador e o aprendiz, na medida em que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”.

Essas práticas de reprodução no contexto educativo sugerem a necessidade de repensar a formação inicial e continuada docente na busca constante de, cada vez mais, assumir uma concepção libertadora. Para Pimenta (1999, p.15), as teorias baseadas na reprodução, que se integram à concepção bancária, contribuíram nos anos de 70 e 80 para explicar o fracasso escolar apontando como instrumento de reprodução de desigualdades sociais, assim, não sendo suficientes para compreensão e mediação dos meios pelos quais se operam as desigualdades sociais nas ações docentes nas instituições escolares, “decorrentes das instituições, organizações escolares, políticas curriculares, sistema de ensino e das inovações educativas”.

O professor democrático já sabe que a reflexão crítica é um grande princípio formador para sua prática docente. Sabe também que a reflexão crítica por ela mesma não se torna suficiente. Assim, como propõe Freire (1996), numa pedagogia na perspectiva da autonomia exige-se movimentos dinâmicos e dialéticos entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer, e isso se incorpora muito bem à prática de formação do professor progressista.

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120).

Nesse sentido, a constituição do profissional docente perpassa diferentes conteúdos que são emergentes e o professor progressista não pode conhecer de forma tênue e superficial, é necessário assumir uma prática que é fundamentada na ética, respeito, dignidade e no exercício da autonomia do aluno, aquela proposta por Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*. Embora esses saberes possam ser indispensáveis aos professores críticos e progressistas, eles podem ser igualmente necessários aos conservadores também (FREIRE, 1996, p. 21).

As perspectivas adotadas pelos professores devem trazer reflexões, sobretudo àqueles conhecimentos que vêm orientando as práticas docentes cotidianamente e que são essencialmente para o professor. Assim, saberes docentes se relacionam

diretamente àquilo que, essencialmente, indispensavelmente, esteja presente na práxis pedagógica do professor, “são saberes demandados pela prática em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou da educadora” (FREIRE, 1996, p.21).

Na perspectiva de Freire (1996, p.25), para uma práxis libertadora e revolucionária um dos seus sentidos é “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, ancorada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetivando construir coletivamente a consciência crítica da humanidade.

o educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 2009, p.110).

Desse modo, a partir dessas definições que se integram às perspectivas críticas, que consideram a participação, a reflexão e a dialogicidade de modo a se aproximar de práticas pedagógicas críticas e progressistas, os “saberes docentes” começam a ser compreendidos como conhecimentos fundamentais de quem desenvolve o trabalho docente e do saber-ser-pedagógico, sendo, na sequência, apresentados como conhecimentos estruturantes da prática pedagógica.

3.1 TRABALHO E SABERES DOCENTES COMO CONHECIMENTOS ESTRUTURANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conforme Saviani (2011, p. 11) o homem é diferente dos demais animais porque não se adapta a realidade naturalmente, fazendo com que produza, constantemente, sua própria existência. “Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isso é feito pelo trabalho”.

Nesse sentido podemos compreender que a atividade “trabalho” é o que diferencia o homem dos demais animais e que, afirmar que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo,

urna exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Dessa forma, então, a educação situa-se na modalidade do trabalho imaterial, e a natureza da educação se esclarece a partir daí quando se refere a “[...] produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades”, dizendo respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção e que a “atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno [...] A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno)” (SAVIANI, 2011, p.12).

Dada essa compreensão da natureza da Educação, para Saviani (2011, p. 13) o trabalho docente “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, para o professor exercer e desenvolver esse ato educativo decorrem saberes, e são saberes elaborados, sistematizados e não fragmentados - os saberes docentes. Tardif (2014, p.36) define o saber docente como um saber plural, formado por uma amálgama de saberes, “que são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ainda, é importante mencionar que na busca pela problematização em torno dos saberes docentes trazemos para interlocução autores que se alinham ao pensamento da presente investigação e outros um tanto distantes, porém, faz-se necessário para chegar à discussão que pretendemos elucidar.

Assim, os saberes docentes interagem diretamente com àquilo que, diuturnamente na prática pedagógica mobilizam em suas ações nas escolas que atuam, numa perspectiva de mediação na construção do conhecimento a fim de concretizá-las junto aos alunos. Esses saberes incorporam num sentido mais amplo na profissão docente, nos espaços escolares e na sociedade, não se tratando apenas de uma categoria das diversas que atuam no campo educativo (TARDIF, 2014, p. 11).

O saber dos professores é o saber deles, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Deste modo, os saberes dos professores vão além dos saberes acadêmicos e formativos porque engloba as vivências, experiências e a prática cotidiana dos profissionais, sendo assim, heterogêneo e plural. Esses saberes não se restringem exclusivamente na atuação docente junto aos alunos nas respectivas salas de aulas e turmas – é muito mais do que isso.

São saberes que dão vozes e criticidade ao professor para que possa se manifestar, dialogar e argumentar tudo aquilo que é produzido e demandado para escolas e professores muitas vezes sem a participação dos docentes, que reforçam a atuação crítica e luta democraticamente pela insubmissão e contra o determinismo, tendo capacidade de enxergar nas entrelinhas daquilo que chega à escola de forma verticalmente.

Nesse sentido, saberes docentes perpassam identidades e escolhas ideológicas e políticas, sobretudo são conhecimentos que recaem sobre a ação docente na relação/ação direta com o conhecimento e o ensino e aprendizagem na atuação enquanto profissional da Educação. Nessa relação direta, podemos conceber os saberes docentes como conhecimentos estruturantes da prática pedagógica e, que segundo Paulo Freire (1996, p. 22), um dos conteúdos fundamentais desde o princípio da sua experiência docente é de se convencer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”.

É importante explicitar também que o verbo/ação “transferir” é sinônimo de “transmitir, passar, entregar, ceder, alienar, transpassar”.. e que, numa perspectiva crítica, esses sinônimos não são coerentes com princípios de um processo em que o professor e o aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 1996), mas sim, assumindo uma perspectiva de que o professor e aluno trocam e constroem conhecimentos e experiências que vão muito além de uma mera transmissão. Criam-se possibilidades para que, juntos, docentes e discentes, produzam conhecimentos, ao contrário de simplesmente transmiti-los – não é um ensino de “depósito bancário”.

Assim, o conteúdo fundamental desde o princípio apresentado por Freire (1996), coloca os docentes numa condição dialógica entre ensinar e aprender em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, e que é próprio de um princípio progressista e crítico de pensar e construir a educação. Desta forma, enquanto o aluno está sendo ensinado também ensina ao professor – é participante ativo dela, e o professor que busca obter êxito em sua prática pedagógica precisa

reconhecer este movimento que ele não só ensina, mas que aprende ao mesmo tempo que ensina. Para Paulo Freire,

Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.26).

Numa perspectiva progressista e crítica não há de maneira alguma como discutir e sobrepor a importância de tal sujeito nesse movimento de aprender e ensinar, pois ensinar e aprender necessita dessa relação dialógica, logo, necessita de ambos para promover essa relação, esse diálogo. Para elucidar esse saber, Freire (1996, p. 23) diz “que não há docência sem discência”, e essa afirmação se trata de compreender que para ser professor/docente também é necessário colocar-se na condição de ser discente/aluno.

Deste modo, a reflexão da prática docente é extremamente necessária para que se possa fazer uma relação daquilo que o professor já conhece e domina com aquilo que faz, numa relação entre teoria e prática, refletindo aquilo que é e realiza cotidianamente em suas práticas buscando o aprimoramento constante daquilo que é e faz para realizar posteriormente – assim, é uma formação permanentemente constante.

Deste modo, ao professor cabe, no momento em que adentrar uma sala de aula, num exercício de diálogo, promover momentos de interação entre professor e aluno para que se exercite “a criticidade”, estar aberto às indagações, curiosidades, questionamentos, construindo possibilidade para que os alunos desenvolvam o raciocínio e a criticidade acerca do que está sendo abordado, organizando seus pensamentos de modo a concretizar a aprendizagem.

Percebe-se aí a complexidade que é e a importância que os professores têm no seu trabalho docente, pois espera-se que sua formação intelectual se ancore em perspectivas que não reproduzam práticas opostas às críticas, reforçando sempre o desenvolvimento da capacidade crítica, criadora, não submissa. Freire (1996, p. 26),

elucida que “uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis”, e que isso faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o professor já tem experiência com alguns saberes que não podem ser simplesmente depositados aos alunos.

Com isso, os conteúdos precisam ser compreendidos durante a prática formadora assumindo-se como sujeito da promoção e criando possibilidades para a construção e produção do saber. Desse modo, docente e discentes não são objetos, mas sim sujeitos de um processo formativo onde ambos aprendem e ensinam permanentemente.

Nesse direcionamento, o exercício da docência deveria, essencialmente, promover a criticidade, a liberdade de forma a descredibilizar a submissão e estimular fortemente a criatividade e curiosidades nos alunos. O professor não só tem o papel de ensinar conteúdos, mas também de ensinar seus alunos a pensar de forma ética e certa, do contrário, em práticas opostas às críticas e progressistas,

o professor prioriza pelas ações pautadas em repetições, memorizações, não estabelece relação em suas leituras com a realidade do seu país, bairro, cidade, fala bonito sobre dialética, mas pensa mecanicamente e errado, tornando a realidade cada vez mais distante do concreto” (FREIRE, 1996, p. 27).

Diante disso, a ação docente não pode operar com ações puras e diretas de um conhecimento concluído, completo e acabado, é mais do que isso. O modo de construir o trabalho e mediar a construção do conhecimento na prática deve-se, numa perspectiva progressista, criar condições para que o conhecimento sobre determinado assunto não se esgote ao final da aula do professor ou ao final da explicação, é necessário incorporar-se de uma perspectiva de estar sempre aberto à produção de um conhecimento que ainda não é existente e produzido.

Esse movimento de inconclusão e busca constante de conhecimento se incorpora ao que Paulo Freire (1996) apresenta sobre que “pesquisar, aprender e ensinar lidam com os dois ciclos gnoseológicos na perspectiva de ensinar e aprender o conhecimento já existente e o que se trabalha na produção de um conhecimento ainda não existente”, numa relação prática e dialética entre docentes e discentes.

Ao docente também cabe ter a consciência e a clareza de que as condições de poder ensinar se dão na medida em que se entende que é necessário aprender, fazer

novas descobertas que possam contribuir significativamente com o seu trabalho docente. O professor precisa pesquisar para poder conhecer e poder compartilhar o novo, o inédito, constantemente.

Diante disso, pesquisar também é um importante saber necessário e emergente ao docente. Pesquisar é fundamental para desenvolver o ensino, pois lida diretamente com a busca constante do conhecimento e sua transformação. Paulo Freire (1996, p. 29) diz “que não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Talvez aqui se tenha um saber que, na prática, quando se pensa na docência, especialmente da educação básica, é um saber frágil, inconsistente e bastante utópico tendo em vista que grande parte dos profissionais dessa modalidade não acessam e não têm muitas vivências com esse saber. Mas que condições se têm para isso? Quase nenhuma! Falta investimentos dos governos, formação continuada, tudo isso atrelado à sobrecarga de trabalho e desvalorização salarial e social, são profissionais que lutam diariamente por condições de trabalho e dignidade por uma carreira que quase sempre é fragilizada e injusta.

Considerar as diferentes vivências e lugares que os alunos e alunas vêm é uma prática bastante prudente e importante na docência. A escola é uma instituição viva e presente no contexto da sociedade, nenhum pouco isolada dela. Porém, nas instituições pode ser muito comum práticas que ignoraram essa perspectiva e se detém a tratar por muitas horas de coisas que estão muito aquém da realidade da escola e distante de quem dela participa. Freire, (1996, p. 30), diz que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e seria importante “discutir a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Há de se considerar que existe um rol de conteúdos presentes nos documentos curriculares que perpassam diferentes temporalidades e são necessários ser discutidos, mas como sugere Freire (1996, p.30), “por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Nesse sentido, o exercício da docência que faz mediação do conhecimento nos componentes curriculares presentes nas escolas pode considerar e respeitar os saberes dos alunos, contextualizando e problematizando o conteúdo a partir da própria realidade local. Porém, não é um fazer só pelo fazer, é um fazer que é articulado a um saber orientado por uma teoria, planejado e com intencionalidades

que possam ser significativas à aprendizagem, promovendo criticidade, curiosidade, de forma dialética.

Ainda tratando de conteúdos e práticas que possam, muitas vezes, serem descontextualizadas por não respeitarem os saberes dos discentes, é possível que se pense e faça uma análise dos materiais didáticos e apostilas que chegam às escolas, os quais muitas vezes não tem nenhuma representatividade dos alunos e seus saberes, tratando por muitas aulas de coisas e objetos muito distantes e pouco palpáveis por eles. Aqui, parece muito pertinente pensar e defender a ideia de livros didáticos que sejam constituídos no e para os contextos e perspectivas de escolas de assentamentos, respeitando e valorizando as especificidades do campo e a luta dos camponeses.

Deste modo, é importante que os docentes reflitam sobre respeitar os saberes que chegam à escola através das vivências dos alunos, aproveitando as experiências que eles já têm cotidianamente. Paulo Freire (1996, p. 30) diz que “o dever é de não só respeitar os saberes que os alunos chegam às escolas, mas sobretudo os saberes das classes populares que chegam à escola socialmente construídos na prática comunitária”.

Assim, trazendo essa reflexão para a prática docente é importante pensar que respeitar esses saberes não se trata de, meramente, articular, adaptar e aproveitar esses saberes que chegam à escola, mas a condição de respeitar “o conhecimento deles socialmente construído” e torná-los presentes nas práticas pedagógicas implica no compromisso do docente com a consciência crítica do aluno no seu contexto vivido.

Respeitar é um verbo que pressupõe uma ação intrínseca da essência humana, e como tal, também se constitui como um saber emergente e estruturante da prática pedagógica. Não há como exercer a docência sem pensar no respeito às diversidades que acompanham o contexto educativo, lutar contra o preconceito, o racismo e quaisquer formas de discriminação e violência que obscurantize a essência humana.

Enquanto docentes, na incumbência de mediar e produzir conhecimento, estamos no compromisso e obrigação de desenvolver as nossas ações pedagógicas garantindo o direito de aprender de cada um, sem discriminação e preconceito, com compromisso de intervir em momentos e ações que venham produzir e reproduzir preconceito, violência e discriminação.

Esse é um saber que se integra àquilo que Freire (1996, p.36) vai chamar de “pensar certo” e “ética maior do ser humano” (Freire, 1996, p.18), onde diz que “pensar certo também está articulado a rejeição mais decisiva a qualquer tipo e forma de discriminar alguém”, e da “ética maior enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. Além de pensar certo, é necessário intervir diante de discursos e ações que possam incorporar-se de qualquer movimento discriminatório, preconceituoso e violento, inclusive muito presente e cada vez mais naturalizado no contexto social e político vigente.

Pensar certo também pressupõe meios que se fundam numa prática docente crítica, onde envolve um movimento dinâmico e dialético sobre o pensar e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p.38). Dessa forma o pensar certo dos professores não se constitui como um projeto pronto, concluído, acabado e transferível. É uma ação em constante desenvolvimento do docente, numa reflexão crítica sobre a própria prática, permanente e de construção formativa que buscam qualificar as práticas futuras.

Embora se parta do pressuposto que se aprende pensar certo, mais importante ainda é saber que se aprende a pensar certo estudando, pesquisando e construindo o seu percurso de formação, a partir da formação inicial e numa constante formação continuada, onde se aprimoram constantemente esses saberes, levando em consideração também a evolução da sociedade. Para Tardif (2014, p. 13), “os saberes a serem ensinados e o saber-ensinar também evoluem com o tempo e as mudanças sociais”.

A formação inicial e continuada são fundamentais para uma solidificação da formação docente. Quanto mais sólida, consistente, complexa e ampliada se dá a formação inicial e continuada, mais condições o professor tem de lidar com esses saberes, tanto do ponto de vista dos saberes que dialogam com a formação humana, histórica e filosófica quanto aos saberes do ponto de vista do conhecimento docente, do saber-fazer na escola e dos saberes profissionais docentes – que não se dissociam nem se fragmentam.

Sendo assim, não há como pensar os saberes dos professores como puramente do campo profissional da escola, mas como o saber que se incorpora de conhecimentos que interagem com as relações humanas, filosóficas e sociais, onde

se integram a uma formação mais ampla e comum, chegando, após sua inserção como profissional da área da educação ao contexto coletivo do trabalho docente.

Dessa forma podemos conceber os saberes dos professores como saberes não fragmentados em sua constituição. Não podem ser separados “das outras dimensões de ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão” (TARDIF, 2014, p. 10).

Assim, para Tardif (2014, p. 12-14), o saber dos professores é um saber social porque:

- Primeiramente porque é partilhado por um grupo de professores que têm uma formação comum, trabalham numa organização e estão sujeitos a uma mesma estrutura coletiva de trabalho cotidianamente, incluindo recursos, regras;
- Segundo lugar porque sua posse recai sobre um sistema que garante legitimidade: “utilização na universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, Ministério da Educação, nunca definindo por si só o seu único e próprio saber profissional, é produzido socialmente a partir de uma negociação entre diversos grupos;
- Em terceiro lugar porque seus próprios objetos e práticas são sociais, trabalhando com sujeitos a fim de transformá-los, educá-los e instruí-los, em relações complexas entre o professor e seus alunos;
- Em quarto lugar porque o que eles ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais, em que conteúdos, formas e modalidades dependem intrinsecamente da história da sociedade, culturas, poderes e contrapoderes, hierarquias que predominam na educação formal e informal;
- Por último, em quinto lugar, porque o professor adquire seu saber em um processo de construção durante sua carreira profissional o qual aprende progressivamente realizando seu trabalho.

Os saberes dos professores transitam e dialogam entre aquilo que recai sobre a sua função em dadas disciplinas e ações escolares e os saberes produzidos socialmente, porém, nunca isolados. Afinal, o professor é o mesmo ser que tem uma história anteriormente a sua ação protagonista no campo educativo, que transita entre a sociedade no seu círculo de amigos, na vida política e familiar e é um sujeito presente e atuante na escola, carregado de saberes de todos esses contextos sociais.

Os saberes dos professores são uma realidade social que se materializa por meio de formações, práticas coletivas, disciplinas escolares, conhecimento pedagógico e ao mesmo tempo os saberes deles propriamente individual. Portanto, os saberes do trabalho docente se integram a uma definição social na medida em que dialogam com e estabelecem relações sociais com grupos ligados ao campo educativo, formação de professores, currículos, instituições institucionalizadas, universidades (TARDIF, 2014, p.16).

Já explicitado o saber dos professores como intrínseco de uma natureza social, há de se considerar que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem (TARDIF, 2014, p. 15)”.

Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2014, p.15).

Nesse sentido, embora venhamos discutindo o saber dos professores em sua gênese social, o saber do professor na perspectiva do trabalho docente deve ser compreendido em sua relação com a atuação enquanto trabalhador na escola e na sala de aula, pois é um saber a serviço do trabalho (TARDIF, 2014, p. 16-17). Para Pimenta (1999, p. 19), a identidade profissional se constrói a partir da significação social dela, revisão constante dos significados sociais e das tradições, assim, sendo profundamente socialmente e ao mesmo tempo individualmente.

A relação que se estabelece entre docentes e saberes não se restringe a repassar durante a prática em sala de aula o que os professores sabem, mas que, conforme Tardif (2014, p. 36), é um saber plural oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. No entanto, para Tardif (2014), esses saberes se distinguem entre saberes profissionais - que são aqueles que adquiridos durante os cursos de formação de professores; e os experienciais - que são os saberes adquiridos durante a prática em suas próprias experiências como docente.

Saberes profissionais são aqueles que os professores adquirem através das instituições que desenvolvem formação inicial e continuada de professores. Assim, os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes destinados à formação

científica erudita dos professores, e quando incorporado às práticas docentes pode-se transformar em prática científica e tecnologia da aprendizagem. No entanto, a prática docente também é uma atividade que mobiliza saberes que são chamados de pedagógicos, aqueles apresentados como doutrinas¹⁶ ou concepções sobre as práticas educativas (TARDIF, 2014, p. 37).

Os saberes disciplinares como o termo já antecede refere-se à formação de saberes nos diversos campos de conhecimento sendo advindo pelas instituições de ensino de formação inicial e continuada (linguagem, ciências exatas, Geografia) em forma das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades. “Esses saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38).

Já os saberes curriculares se relacionam àquilo que, no contexto das instituições educacionais, organizam-se esses conhecimentos socialmente construídos para que cheguem até os alunos, sendo eles apropriados durante a profissão para serem aplicados. Assim, os saberes curriculares correspondem “ao discurso, objetivos, conteúdos e métodos, sob forma de programas escolares, e os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

Os saberes experienciais se referem àqueles produzidos e desenvolvidos cotidianamente no exercício da prática docente. Maurice Tardif (2014, p. 109-111) caracteriza o saber experiencial como um saber ligado às funções e mobilizações dos professores através de suas rotinas, um saber prático ligado a situações cotidianas durante o trabalho, interativo porque é mobilizado e moldado através das interações com professores e outros atores do espaço escolar, um saber sincrético e plural, heterogêneo por mobilizar diferentes saberes e fazeres, complexo, poroso, aberto e permeável, personalizado, existencial, pouco formalizado, um saber temporal evolutivo no decorrer de uma carreira profissional e, por fim, um saber social na medida em que se constrói na interação com diversas fontes sociais.

Nesse sentido, também advindo do exercício da experiência, para Pimenta (1999, p. 20), os saberes da docência na perspectiva da experiência são socialmente e historicamente acumulados pelo professor, desde a experiência enquanto alunos

¹⁶ Para essa definição concebe-se como doutrina o conjunto de saberes adquiridos através das instituições de formação de professores que vão se incorporando à prática e atuação docente, advindo das ciências da educação e que assume uma concepção clássica e científica através das reflexões sobre a prática educativa.

durante toda a vida escolar até os cursos de formação inicial (momento de formar-se como trabalhador/profissional docente), “fase que tem o desafio de colaborar na passagem dos alunos de *seu* ver o professor como aluno ao *seu* *ver-se* como professor”. Para ele, esses saberes ainda não bastam, portanto, em outro nível, os saberes das experiências incorporados às práticas cotidianas dos docentes constantemente reflexiva, mediatizadas pelos professores parceiros de trabalho, ganham importância no processo de formação de professores e reflexão sobre as próprias práticas.

De certo modo é comum ouvirmos dos próprios alunos que aprendem de maneira diferente com professores diferentes, com alguns mais, outros menos. Discursivamente entre professores chamamos isso de didática – “esse professor tem mais didática do que o outro, professor sabe muito para si mas não sabe repassar seu conhecimento aos alunos”, e esses discursos permeiam frequentemente o contexto escolar.

Assim, para Pimenta (1999, p. 24) sobre os saberes da docência no âmbito dos saberes pedagógicos, “didática é saber ensinar” sim, e que, esses discursos que permeiam a escola e a definição de didática revelam que, para saber ensinar não bastam os saberes da experiência e específicos, mas dependem dos “saberes pedagógicos e didáticos” também.

As discussões apresentadas em torno dos saberes docentes enquanto prática pedagógica estruturante dos professores trazem a necessidade, cada vez mais, de pensar e refletir sobre o próprio trabalho docente, e daí a necessidade da prática formadora constante. De modo geral, no cenário atual, muitas são as problemáticas que envolvem a formação de professores constantemente, inclusive discutir sobre os próprios saberes “deles” – dos profissionais docentes.

3.2 SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Para Sampaio e Leite (1999), a tecnologia na área educacional pode servir à escola de modo que atenda às necessidades humanas na era da informação. Assim, para que a articulação desse suporte tecnológico com a Educação possa se

concretizar, as autoras consideram que o professor precisa conhecer e acreditar que possam servir de recurso no seu “fazer pedagógico” e possibilitar condições que se integram às suas práticas docentes. Dessa forma o professor estará criando condições para que o aluno, em contato com os recursos disponíveis nas tecnologias digitais, consiga lidar com esse instrumento e utilize na construção do conhecimento como meio articulador em seu processo de ensino, porém, muitas são as problemáticas envolvendo falta de investimento em formação e estrutura, como internet por exemplo, tão necessária e importante na atualidade.

Nesse sentido, ao professor cabe conhecer as tecnologias e como elas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de suas atividades profissionais docentes – no seu fazer pedagógico. Pereira (2019, p.104) diz que, para o professor utilizar as TDIC é necessário “saber como desenvolver determinado assunto tendo como recurso as tecnologias digitais”, sendo necessário o conhecimento sobre sua utilização, o que se denomina como letramento digital, conceituado pela autora como:

A condição que ele desenvolve, a partir do conjunto de suas práticas sociais, para acessar, ler, escrever, gerenciar, avaliar e interpretar de maneira crítica as informações disponíveis nos recursos digitais de diferentes suportes, bem como possuir noções básicas de instalações e funcionamento dos equipamentos, para com isso fomentar possibilidades de novas aprendizagens, possíveis mudanças de discurso ideológico e uso adequado das TDIC para efetiva construção do conhecimento com vista à inclusão social dos indivíduos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem na escola (PEREIRA, 2019, p. 110).

Assim, o letramento digital dos professores pode ser um grande potencializador, possibilitando mudanças positivas no desenvolvimento da aprendizagem e na inclusão social dos estudantes, pois é na escola que grande parte dos alunos com condições sociais e econômicas menos favoráveis têm acesso às TDIC (PEREIRA, 2019, p.109). Todavia, ser letrado digitalmente é muito mais do que ter o domínio técnico para utilizar as tecnologias digitais.

É ter condições de integrá-las às atividades, de maneira que sua utilização seja um acontecimento natural, que leve o usuário a construir conhecimento, que tanto pode ser acerca da própria tecnologia, como de outros assuntos que permeiam a atividade de cada um (PEREIRA, 2019, p. 106).

Nessa perspectiva, é evidente que desenvolver determinado assunto a partir de recursos tecnológicos digitais demanda mobilizar saberes, conhecimentos e

reflexões sobre as tecnologias a partir de uma perspectiva crítica desse processo; não como meros instrumentos de uso prático e técnico. Segundo Conte e Habowski (2019, p.38), as tecnologias fazem parte do agir pedagógico e da construção do conhecimento na contemporaneidade, e para isso,

[...] é preciso uma revisão constante dos meios tecnológicos e da noção de mundo, uma vez que estão permeados de ideologias seguidamente produtos de uma vontade particular do capitalismo e, ao invés de nos possibilitarem uma formação humanizada e emancipada, podem nos conduzir a uma lógica alienante.

Por conseguinte, os saberes relativos às TDIC, nessa perspectiva, não se dissociam do campo educativo e das concepções críticas defendidas na presente investigação, assim como também se integram aos saberes emergentes aos profissionais docentes. Dessa forma, concebe-se como saberes docentes relativos às TDIC os saberes que os professores têm sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação e como esses saberes são incorporados e associados às práticas dos docentes, em íntima relação com o campo educativo e pedagógico de docentes como profissionais da educação.

Os saberes dos professores são definidos por Tardif (2014) “como profundamente sociais”, e tratando-se dos saberes relativos às TDIC também são saberes essencialmente sociais porque são oriundos de diversas temporalidades da vida social dos professores. Esses saberes permeiam a vida dos professores desde o momento em que, ainda fora da sua existência no campo educativo eles já conhecem e operam com essas tecnologias digitais até o momento que integram às suas práticas pedagógicas no trabalho docente, tornando-os objetos de pesquisa, estudo e busca constante por formação continuada.

Deste modo, para parte dos docentes, os saberes que eles têm sobre as tecnologias digitais são advindos de cursos técnicos, onde aprenderam de forma autônoma para atender as demandas do mercado profissional, ou buscaram ajuda de amigos, familiares e pessoas que tem mais familiaridade com esses meios, muitas vezes, sem nenhuma aproximação e relação com o campo da educação e à docência.

Pereira (2019, p. 106) enfatiza que “saber como as TDIC podem ser utilizadas como um meio pelo qual será possível a construção do conhecimento é ainda um desafio para os professores”, contexto que evidencia cada vez mais emergente necessidade de formação de professores no que tange às TDIC no campo educativo,

pois para a autora, utilizar as TDIC na educação formal não é tarefa simples, é necessário formação aos professores, ter equipamentos de qualidade disponíveis e busca pela mudança por parte dos profissionais envolvidos (PEREIRA, 2019, p. 108).

Assim, importante é problematizar que os saberes dos professores relativos às TDIC interagem àquilo que Tardif (2014) apresenta que é impossível “compreender a natureza dos saberes dos professores sem colocá-los em íntima relação com o trabalho desenvolvido pelos professores cotidianamente” em seu espaço de atuação. Desse modo é passível de partirmos da compreensão que os saberes dos professores acerca das TDIC também são aquilo que se conhece, sabe, faz, busca, estuda, pesquisa sobre TDIC no contexto educativo, em íntima relação com a docência.

Dizer que esses saberes são oriundos somente do conhecimento adquirido em forma de cursos técnicos sem nenhuma relação com o ensino escolar, ou até mesmo nas experiências historicamente acumuladas, pode reduzir as TDIC a meras ferramentas que só conhecendo e operando tecnicamente sobre suas funcionalidades podem ser introduzidas no contexto educativo sem nenhuma formação, reflexão, criticidade, planejamento e intencionalidade.

Outro aspecto que precisa ser problematizado são os usos das TDIC como meros instrumentos reprodutivos e ilustrativos de conteúdos. Na mesma medida em que as concepções críticas repelem estratégias que se resumem a meras repetições e memorizações, é importante que não se compreenda as TDIC como meras ferramentas utilizadas como meio para troca de suporte, reprodução de aulas, conteúdos e atratividade.

Para Pereira (2019, p.90), as TDIC no âmbito educativo necessitam ser concebidas como recursos pedagógicos, e recursos que precisam ser conhecidos e explorados, pois estão disponíveis através de vários suportes tecnológicos: tablets, notebooks, celulares... Porém, esses suportes por si só não trazem mudanças significativas ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim a utilização das tecnologias presentes neles “com intenção de aprendizagem, ou seja, com planejamento, com projeção de possíveis resultados, como utilizar e principalmente a escolha das tecnologias pelo usuário” (PEREIRA, 2019, p. 90).

Além da perspectiva dos usos das tecnologias na educação no que tange o conhecimento dos professores sobre elas, outra dimensão que precisa ser analisada

e problematizada é a presença de estrutura adequada para que os professores tenham acesso a esses recursos pedagógicos. Para Moran,

Conforto, ponto de Internet e projetor multimídia vão tornando-se fundamentais para combinar atividades de pesquisa, de comunicação; atividades de organização e de mobilização, de síntese e de busca de novas perspectivas. O professor passa de uma “babá”, de dar tudo pronto, “mastigado”, para ajudar o aluno, de um lado, na organização do caos informativo, na gestão das contradições dos valores e visões de mundo, enquanto, do outro lado, o professor provoca o aluno, o “desorganiza”, o desinstala, o estimula a mudanças, a não permanecer acomodado na primeira síntese (MORAN, 2004, p.350).

A partir desse contexto, é possível compreender que a utilização dos recursos tecnológicos demanda diferentes aspectos que vão desde estrutura adequada, o que é problemático para grande parte das instituições brasileiras, até a mobilização de saberes docentes para operar esses meios, que demanda formação inicial e continuada. Conforme destaca Pereira (2019, p. 90-103), o acesso às TDIC não garante transformações, mas as mudanças são possíveis a partir da reflexão crítica entre docentes e discentes, e que o uso das tecnologias por docentes vai muito além de ferramentas que possibilitam ver imagens e textos, mas podem trazer mudanças significativas que potencialize “o pensamento crítico, a resolução de problemas, a autonomia, enfim, a inserção do indivíduo como protagonista na sociedade”.

Para Freire (1996, p. 23) “não há docência sem discência”, pois o professor não é o único detentor do conhecimento e os alunos não são meros sujeitos receptores, mas sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, pode ser pertinente o reconhecimento por parte dos docentes que as TDIC não sirvam de ferramentas de transmissão e reprodução, pois numa perspectiva crítica as TDIC possibilitam ao aluno e ao professor a construção do conhecimento que reforça constantemente a criatividade, a autonomia e a criticidade, numa condição de dialogicidade constante. Sobre refletir criticamente sobre as tecnologias, nas palavras de Freire (2009, p. 133) “o que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia”.

Podemos compreender que os saberes dos professores relativos às TDIC, ancorados numa perspectiva crítica, podem possibilitar uma maior afinidade aos objetivos pedagógicos, estando a serviço da Educação, do professor e do aluno,

utilizada de forma consciente e crítica e construindo conhecimento em conjunto onde ambos aprendem e ensinam constantemente.

Assim, quando o docente assume perspectivas que incentivam a autonomia e a criticidade de seus alunos, cada vez mais, conscientemente, vai deixando a condição de transmissor e assume-se como mediador na construção do conhecimento, imunizando-se daquela concepção bancária de educação em que “o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes” e o “educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 1983, p.38).

Todavia, embora nos últimos anos diversos contextos evidenciaram a necessidade da familiaridade entre profissionais da educação e as TDIC, esses saberes não podem ser entendidos e atrelados à docência como uma utilização superficial, sem reflexões relacionadas aos usos dessas tecnologias, principalmente quando se trata do uso na mediação da construção do conhecimento no contexto educativo. Portanto, a reflexão em torno dos saberes docentes relativos às TDIC contribui para a percepção de que é imensamente importante compreender esses saberes de forma crítica; ao contrário de perspectivas puramente técnicas e instrumentais, que compreende esses saberes ao fato de, simplesmente, manuseá-las e operá-las.

4 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

4.1 O QUE É TECNOLOGIA?

As tecnologias marcam profundamente a história da humanidade. Para Vani Moreira Kenski (2008, p. 15), “as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”. Assim, o desenvolvimento intelectual humano foi constituindo, em diferentes temporalidades históricas, progressivamente, grandes avanços e também inovações – as tecnologias.

Esse movimento do conhecimento, exercitado pelo humano, vai constituindo e criando aquilo que chamamos de tecnologias. Para Kenski (2008, p.15), historicamente o domínio de determinados tipos de tecnologias e informações distingue o ser humano, caracterizando-as como um elemento de poder. Para a autora, na idade da pedra, por exemplo, a fragilidade física garantiu a sobrevivência da espécie através da dominação de elementos da natureza através de paus, ossos de animais, os quais eram utilizados para matar e dominar outras espécies.

Músculos, ossos, unhas frágeis e pequenas e uma pele muito fina - conscientes da nossa fragilidade podemos conceber as tecnologias como cruciais para a sobrevivência enquanto espécie desde a pré-história. Nesse período a utilização de pedras, madeiras e ossos tornaram-se instrumentos essenciais para caçar, apanhar frutos, raízes e outros alimentos.

Ferramentas vão sendo criadas através de elementos naturais como a pedra, por exemplo, e o homem vai desenvolvendo técnicas para manusear e garantir a sua alimentação, defesa, enfim, sua sobrevivência. Esses meios naturais que garantiram que a espécie sobrevivesse, articulado à uma técnica, recaem sobre o que poderíamos definir na época como uma tecnologia.

São muitos os conceitos e definições que se circunscrevem em torno do substantivo feminino “tecnologia” atualmente. Basta indagarmos algumas pessoas sobre o que elas entendem, conhecem e definem em torno do conceito que já podemos reconhecer o quanto confuso, difuso e ambíguo são as respostas, sobretudo levando em consideração o seu processo evolutivo extremamente acelerado na sociedade contemporânea.

O filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 119) apresenta algumas acepções para o termo tecnologia, classificando-as em pelo menos quatro significados. Para ele a primeira definição se refere a “teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangida nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa, logos da técnica”; na segunda “a tecnologia equivale pura e simplesmente a técnica”, sendo essa definição a mais popular sem exigência de precisão; em terceiro define a “tecnologia entendida como conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento”; e, por fim, a quarta definição, “menciona a tecnologia como ideologia da técnica”.

Assim, tratando da primeira acepção que se refere à tecnologia como logos da técnica, Pinto (2005) se direciona a possibilidade de uma ciência cujo objeto seria a técnica e com o nome de tecnologia. Nessa definição apresenta a tecnologia como algo que nomeia uma reflexão da técnica, num contexto de discussão e reflexão sobre os meios de produção das coisas.

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia (PINTO, 2005, p. 220).

Concluindo, assim, que “tal ciência admite ser chamada de tecnologia”, ou seja, à ciência da técnica atribui-se o nome de tecnologia. Para o autor o conceito de tecnologia como logos da técnica pode possibilitar diversas reflexões sobre a técnica em diversos campos de forma bastante dispersa. Porém, Pinto (2005), diz que o conceito de tecnologia como uma ciência da técnica possibilita estabelecer foco para os estudos sobre ela em um campo específico, assim, contribuindo com a supressão da fragmentação existente na caracterização de estudos em torno do conceito na atualidade, se apresentando como objeto definido de pesquisa da Filosofia.

A última acepção apresentada pelo filósofo Pinto (2005), no que tange à tecnologia como ideologia da técnica infere-se a pensar acerca da tecnologia na sociedade moderna de forma crítica e reflexiva. Essa definição incorpora-se do pensamento crítico acerca da força ideológica que a “tecnologia endeusada à sociedade” reverbera no desenvolvimento das técnicas e a ascensão à ideologia

social em que, supostamente, a tecnologia proporcionará um modelo de vida “extremamente feliz a todos”. Para ele os seres humanos não têm a condição de identificar a tecnologia como meio que tem função de operar na transformação da realidade.

A partir da concepção de técnica e tecnologia, não apenas como artefato material e simbólico, é possível refletir, pensar e conceber a tecnologia como produto da ação criadora do gênero humano. Para Adams (2022, p. 232), “a técnica como mediação da práxis humana para projeção e (re)produção da vida que se materializa por meio do processo criador ou procedimento fabricante”.

Para Freire (2007, p. 98), “vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo”. Gomes e Gonçalves (1996, p.109) explicam que a “tecnologia serve como um espelho e uma metáfora: as pessoas são usuários das ferramentas e construtores dessas ferramentas, sem deixarem de ser artífices”.

Assim, a tecnologia como resultado do ato criativo do ser humano é mediada/desenvolvida por meio do trabalho, e nessa relação, modifica o próprio ser humano, ou seja, o ser humano se modifica através das próprias tecnologias que ele mesmo produz. “Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 1983, p. 46).

Todo esse mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o. Criado por ele, o homem não pode, sem dúvida, fugir dele. Não pode fugir do condicionamento de sua própria produção (FREIRE, 1983, p. 47).

Nesse sentido, Moran (2004, p. 348), salienta que “a Internet, as redes, o celular, a multimídia estão revolucionando nossa vida no cotidiano. Cada vez resolvemos mais problemas conectados, a distância” [...].

Conforme Kenski (2012, p. 24), a tecnologia está presente em todos os lugares, nas atividades mais triviais e cotidianas, como dormir, comer, trabalhar, ir de um lugar ao outro, conversar, se divertir, e que “as tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais”.

Para Pino (2003, p. 286) os recursos que as novas tecnologias de informática proporcionam “são de natureza técnica, resultantes da estrutura própria da máquina

e das ferramentas que ela suporta. Todavia, as novas tecnologias de informática constituem algo totalmente novo, inédito na história da tecnologia: uma técnica que incorpora a semiótica”.

Sendo assim, toda e qualquer ferramenta, criada e mediada pelo gênero humano que produz, portanto, cultura, e que nesse processo modifica o próprio ser humano, são consideradas tecnologias na relação que se tem com a semiótica, ou seja, na produção de significados, ideologias, comportamentos, signos.

Assim, em diferentes contextos da história as tecnologias e os meios de produção/ técnicas vão se destacando no momento em que vão se tornando populares, sucessivamente e atemporalmente e, com diferentes recursos, cada vez mais o ser humano foi conquistando e dominando a cultura. Com diferentes avanços tecnológicos cada vez mais poderosos o homem foi ampliando sua ação dominadora e acumulando mais riquezas, e os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e formas de relações sociais (KENSKI, 2008, p.16-17)

Martelo, prego, óculos, dentaduras, medicamentos e vitaminas são recursos tão utilizados pela sociedade cotidianamente e que, num contexto de circulação social de discursos vigente, muitas vezes, não reconhecidos como tecnologias. Kenski (2008, p. 22) diz que “estamos muito acostumados a nos referir a tecnologias como equipamentos e aparelhos”, mas que o conceito abrange coisas que vai além de máquinas, pois abrange todas as coisas que “a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

Assim, é importante refletir o quanto há de equipamentos tecnológicos cotidianamente em nossas vidas que em diferentes temporalidades se fizeram importantes para a sobrevivência da espécie humana, do mesmo modo as que não se referem a máquinas e equipamentos, como por exemplo “a linguagem, que é um tipo de tecnologia criada pela inteligência humana para possibilitar a comunicação entre os membros de determinado grupo social” (KENSKI, 2008, p.23).

As tecnologias digitais impulsionam ações cotidianamente com a finalidade de conhecer, reconhecer e também aprender alguma coisa. Um exemplo bastante simplista é, no contexto familiar, crianças utilizando tablets e celulares de forma autônoma para acessar algum recurso que o interessa.

Portanto, esse movimento, mesmo que de forma bastante pragmática, exige pensar, aprender como utilizar, reconhecer as letras e o números, o significado dos comandos, vários meios que mobilizam “saber alguma coisa”, e quando atreladas ao contexto educativo exige uma reflexão ainda maior para poder trazer uma aprendizagem mais significativa.

4.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Para Kenski (2008, p. 44), “existe uma relação direta entre Educação e tecnologias”, onde se utiliza muitas tecnologias para aprender, e que a Educação viabiliza conhecer e saber mais sobre as próprias tecnologias.

No contexto educativo muitas tecnologias são bastante presentes, na maioria das vezes para contribuir no processo do conhecimento educativo. Na área da Educação a história da tecnologia digital se desenvolve no Estados Unidos, na década de 1940, quando utilizada pelos militares da Segunda Guerra Mundial, onde criaram cursos com o auxílio de recursos audiovisuais.

No Brasil, segundo Altoé e Silva (2005, p. 07), a tecnologia digital no contexto educativo tem seu marco vinculado à Educação a distância através do rádio, entre os anos de 1939 com o Instituto Rádio-Monitor, e em 1941 com o Instituto Universal Brasileiro, podendo-se destacar nessas experiências a criação do Movimento de Educação de Base que tinha como objetivo alfabetizar e auxiliar na Educação de jovens e adultos através de "escolas radiofônicas", atuando mais especificadamente na região norte e nordeste do país.

Assim, torna-se importante dimensionar que a tecnologia digital, trazida ao contexto educativo, não se torna significativa quando vista meramente como ferramentas que podem auxiliar professores e alunos, sobretudo quando incorporadas às concepções críticas e progressistas. Torna-se imprescindível refletir acerca do conceito de “ferramentas” ao denominá-las, pois não é adequado que sejam compreendidas como meras ferramentas de uso prático e técnico, como o caderno, lápis, borracha, lousa e giz dentre outras ferramentas que utilizamos cotidianamente nos contextos escolares.

Muitas tecnologias/recursos técnicos existentes atualmente podem contribuir significativamente no desenvolvimento do ensino e do conhecimento. Entretanto, como salienta Pino (2003, p. 286), é importante lembrar que aprender é próprio da atividade humana e é entendido de diferentes formas por cada sujeito, e que numa perspectiva de Educação formal deve assumir uma perspectiva epistemológica, pois, para ele, “é um grande equívoco pensar que os modelos tecnológicos são autoaplicáveis a fins educacionais, sem levar em conta as características próprias do ato educativo”.

Assim, para Moran (2004), o ato de educar torna-se uma atividade cada vez mais complexa em decorrência da evolução da sociedade, e a partir de tecnologias avançadas e interligadas pode se aproximar de objetivos que vão além do foco na aprendizagem, mas que buscam o desenvolvimento da inovação, da criatividade, autoconhecimento, autoestima, aprendendo ser cidadão com compromisso ético e social. Assim, as tecnologias digitais podem se constituir como apoios que possibilitam realizar atividades de aprendizagens inovadoras. “Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça” (MORAN, 2004, p. 348).

São muitos os conceitos que tratam de tecnologias na atualidade e, ao mencioná-las, sempre surge a necessidade de qualificá-las e descrevê-las de quais tecnologias estamos falando. Tratando especificadamente das tecnologias digitais da informação e da comunicação, que são definidas como novos meios de comunicação que ampliam o acesso às notícias e informações para todas as pessoas, sendo jornais, revistas, rádio cinema, vídeo, suportes midiáticos populares com grande abstração social, fazendo com que o avanço das TDIC dos últimos tempos garantisse a “produção e a propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento que o fato acontece”. (KENSKI, 2012, p. 27).

Com o passar do tempo são muitos os avanços das TDIC, nos diferentes setores sociais, não sendo diferente no contexto educacional. Dado esses avanços, percebe-se os movimentos que a sociedade faz para se adequar às novas condições impostas cotidianamente. Para o Pino (2003, p. 284), no caso de limitação no acesso a computadores por uma parcela de habitantes, a crescente informatização em diferentes setores públicos coloca até os excluídos diante da necessidade de operar essas tecnologias.

Para Bernardino (2015), a partir da presença das TDIC, as instituições de ensino deixaram de ser a única fonte de transmissão de informações, porém, esses recursos, sozinhos, não são suficientes para a construção do conhecimento e, atrelado a isso, “o educador deixou de ser o detentor das informações, mas permanece fundamental na produção do conhecimento, que agora se dá em uma nova dimensão, na qual ultrapassa os limites que a sala de aula oferece (BERNARDINO, 2015, p. 24)

Nesse sentido, as tecnologias digitais da informação e da comunicação marcam profundamente a educação e a sociedade contemporânea como um todo. Basta perguntar aos alunos quais meios tecnológicos que eles possuem e como eles se relacionam cotidianamente com elas. Ainda, pode-se analisar o contexto profissional, no caso dos professores, quantos desses equipamentos tecnológicos estão presentes na implementação do ensino – celulares, tablets, lousas digitais, computadores, entre outros, dos modelos mais básicos até os mais avançados.

Com isso, durante a pandemia provocada pelo Coronavírus, período em que foi necessário a mudança das atividades das instituições de ensino do formato presencial para o remoto, adotando medidas de isolamento social, as TDIC se tornaram ainda mais presentes e necessárias no contexto educativo, sobretudo no trabalho dos professores. Portanto, novas estratégias através dos recursos tecnológicos precisaram ser desenvolvidas para dar continuidade ao ensino e aprendizagem e para que os estudantes pudessem manter o contato com o conhecimento, o ensino, o conteúdo e os professores. Pensando em todo esse contexto, como as instituições de ensino funcionaram durante o período de isolamento social provocado pela Covid-19?

4.3 EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: A AÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Com seus primeiros registros no final de 2019, na China, o surto da doença do Covid -19 marcou o ano de 2020 como um ano bastante anormal. Em poucos meses a doença atingiu diferentes continentes, sendo declarada como Emergência de Saúde Pública em janeiro de 2020. Desse modo, a doença trouxe muitas mudanças e

modificações nos diversos seguimentos e setores da sociedade, não sendo diferente no contexto educacional.

Por se tratar de uma doença contagiosa, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, na data de 11 de março, que a disseminação comunitária da doença se caracteriza como pandemia e recomendou como medida de prevenção o distanciamento/isolamento social. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o total fechamento das escolas e universidades, milhões de alunos estiveram sem aulas em mais de 150 países devido à pandemia do Coronavírus (BRASIL, 2020). Com isso, através da Portaria nº 343, artigo 1º, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) se manifesta e orienta as instituições de nível superior do sistema federal sobre a substituição das “disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação”, por trinta dias, sendo alterada em 12 de maio de 2020 pela portaria nº 473 que prorroga por mais trinta dias a substituição das aulas presenciais por meios tecnológicos (BRASIL, 2020).

Ainda, na data de 18 de março o Conselho Nacional de Educação (CNE) esclarece publicamente aos sistemas e redes de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades a necessidade de readequação das atividades educativas para ações preventivas à transmissão da Covid-19 (BRASIL, 2020).

Dado esse contexto, estados e municípios começam a editar seus decretos e outros documentos normativos e legais no enfrentamento da emergência de saúde pública, estando dentre as medidas a suspensão das atividades escolares. Assim, instituições de ensino suspenderam seus calendários e atividades, a maioria delas a partir do mês de março de 2020.

Em 1º de abril, através da Medida Provisória nº 934, se estabelecem “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020). A partir desse ato normativo as instituições da Educação básica deixam sua obrigatoriedade de cumprir o mínimo de dias letivos de trabalho, ficando obrigatório o cumprimento da carga horária mínima, devendo ser organizado por cada sistema de ensino.

Essa Medida Provisória trouxe para o ensino superior a dispensa da obrigatoriedade ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico e abreviação da duração de alguns cursos de nível superior, sendo eles: “Medicina, Farmácia,

Enfermagem e Fisioterapia, desde que o aluno, observadas as regras a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino, cumpra, no mínimo”,

- I - Setenta e cinco por cento da carga horária do internato do curso de medicina; ou
- II - Setenta e cinco por cento da carga horária do estágio curricular obrigatório dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia (BRASIL, 2020).

Ainda no que tange os atos normativos, em 16 de junho de 2020, por meio da portaria nº 544, revogam-se as portarias nº 343 de 17 de março de 2020, a nº 345 de 19 de março de 2020 e a nº 473 de 12 de maio de 2020, “e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 (BRASIL, 2020)”.

Nesse contexto, o parecer nº 5/2020, emitido pelo CNE, que trata reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19, apresentou três possibilidades para o cômputo da carga horária mínima estabelecida pela LDB, sendo elas:

- a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; • a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e • a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020, p. 06).

Segundo o parecer, compreende-se como atividades não presenciais as atividades que as instituições desenvolvem com os alunos enquanto não há possibilidades da presença física dos discentes no ambiente educativo. Ainda, que essa modalidade buscou, “em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 06).

O parecer indica orientações e sugere seguintes possibilidades para que as atividades sejam realizadas para diferentes níveis e modalidades de ensino. Para os anos finais do ensino fundamental, sugere:

- elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- verificar a possibilidade de se utilizar horários de TV aberta para levar programas educativos compatíveis para adolescentes e jovens;
- distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas *on-line*, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso a serem entregues ao final do período de suspensão das aulas;
- e • utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (BRASIL, 2020, p. 08).

E para o ensino superior, o parecer orienta:

- reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;
- realização de atividades *on-line* síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- estudos dirigidos;
- realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso a serem entregues ao final do período de suspensão das aulas;
- utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos (BRASIL, 2020, p. 09).

Diante desse panorama, o meio adotado pelos sistemas de ensino para cumprir o que o parecer orienta se deu através das aulas e atividades não presenciais, denominada também como ensino/atividades remotas, aulas e atividades remotas emergenciais, dentre outras denominações que cada natureza de ensino adotou.

Para Hodges et al (2020, p.03) a terminologia “ensino remoto de emergência surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores da educação online (educação a distância) e profissionais para estabelecer um claro contraste em relação ao que muitos de nós conhecemos como educação online (educação a distância) de alta qualidade”. Assim, segundo os autores,

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e

confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online (HODGES et al, 2020, p.06).

Nesse sentido, é importante definir que, tendo o ensino remoto como meio de acesso à Educação entre professores e alunos durante o período de isolamento e as TDIC como mediadoras do processo, o ensino remoto não pode ser confundido com educação a distância (EaD), tampouco ser compreendidos como sinônimos. Segundo o Ministério da Educação (2022),

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no momento em que as instituições estiveram de portas fechadas não se tratava de ensino EaD, pois a modalidade adotada não atendia o conjunto legal e organizacional que o ensino EaD exige, incluindo os processos avaliativos.

Conforme Hodges et al (2020, p. 02-06), “uma experiência de aprendizado online (educação a distância) bem planejada é muito diferente dos cursos oferecidos online em momentos de crises ou de desastres”, e organizar um curso totalmente online dura de seis a nove meses, necessitando ainda de algum tempo para que o professor se sinta à vontade para trabalhar nesse formato, sendo assim, é impossível tornar-se um especialista em EaD num prazo extremamente curto.

Para as professoras Guimarães e Bruno (2020), naquele momento não estava se desenvolvendo EaD porque faltaram profissionais capacitados, materiais de apoio e até acesso para muitas pessoas, tratando-se de “um momento para focar no humano, na empatia, no diálogo com outras área a fim de manter a saúde mental e a atividade cognitiva”. Também, não foi uma decisão de grande parte dos professores desenvolver seu trabalho nessa configuração, mas foi um meio para lutar contra um grande inimigo da população que ceifou milhares de vidas.

Nesse direcionamento, nas diferentes redes de ensino, as aulas aconteceram através do ensino remoto emergencial. Professores passavam os conteúdos, atividades, trabalhos e desenvolviam suas aulas através de *e-mail*, mensagens, redes

sociais, *Google Meet*, WhatsApp, Facebook e plataforma virtual de aprendizagem disponibilizada pelas instituições. Também, houve as formas impressas e entregues/recebidas fisicamente nas escolas, na medida em que surgiram necessidades de adaptação às condições de acesso aos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva de ensino as aulas aconteceram no formato síncrono, que é o modelo em tempo real com interação momentânea nos espaços virtuais, a partir de aulas expositivas em web conferências, videochamadas, transmissões ao vivo em plataformas como o Google Meet, Zoom, Webex, dentre outros; e também de modo assíncrono, que não depende de uma interação simultânea, podendo ser desenvolvido e acompanhado pelos alunos em diferentes horários e locais, e os materiais ficam disponíveis em algum ambiente virtual, sistema, plataforma institucional.

Com toda essa mudança estrutural e pedagógica, essa modalidade trouxe muitos desafios e desconfortos aos trabalhadores da Educação. Segundo Souza et al (2021, p. 05), os materiais de trabalho utilizados nesse momento, como computadores, celulares, câmeras, internet, luz elétrica, e a manutenção desses equipamentos ficou a cargo exclusivamente dos docentes, muitas vezes buscando com os próprios familiares instrução de como utilizá-las e auxílio para montá-las.

Professores viveram grandes dificuldades para desenvolver suas aulas nesses formatos que, mediadas pelas TDIC, necessitaram da observância às diferentes condições de acesso aos recursos, estruturas, conhecimento para operar esses meios. Com muitos desafios a curto prazo tiveram que se “reinventar” para conseguir desenvolver o que as redes de ensino propuseram.

Assim, foram muitas adversidades que trouxeram diferentes desafios emblemáticos aos profissionais; a falta de recursos, estrutura, formação adequada, condições de trabalho, tudo isso atrelado ao trabalho excessivo e exaustivo, fez com que nos discursos vigentes dos professores essa modalidade tenha se tornado polêmica, negativa e a causa de grandes sofrimentos mentais, stress e depressão. Com isso, essa modalidade de trabalho dos docentes, articulado ao contexto da pandemia, acarretou grande sobrecarga de trabalho gerando sofrimento aos docentes, sendo comuns os relatos de cansaço e sintomas de ansiedade, contribuindo e favorecendo com o aumento de transtornos mentais desses profissionais (SOUZA et al, 2021).

Dessa forma, com o desafio do ensino ser transposto para os meios digitais, a ação docente tornou-se ainda mais emblemática, pois os professores tiveram que reaprender para poder ensinar, desta vez trazendo a necessidade dos profissionais mobilizarem saberes sobre as TDIC para utilizá-las como recursos pedagógicos de ensino. As discussões que trazem à tona a necessidade de formação de professores na perspectiva das tecnologias não são recentes, portanto, nesse tempo de ensino remoto emergencial essa demanda veio reafirmar como ainda mais emergente: a formação docente para às TDIC.

5 AS EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS TDIC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA?

Conforme mencionado no capítulo 1, a investigação foi desenvolvida em três instituições públicas de ensino, situadas no assentamento José Maria, município de Abelardo Luz, SC. As instituições integram-se a oferta de Educação do Campo e atendem a uma grande área da reforma agrária.

No total 4 professores foram entrevistados e 2 não manifestaram interesse em participar. Para garantir o sigilo em pesquisa os participantes são apresentados na presente investigação a partir de nomes fictícios: Estrela, Sol, Lua e Cristal. São professores do ensino fundamental, médio, médio técnico e superior, sendo um docente da instituição municipal, um da estadual e dois da rede federal.

Os participantes da pesquisa têm idades entre 35 e 57 anos e tempo de atuação na área da docência entre 3 e vinte anos, atuaram como professores de Língua Portuguesa nas instituições investigadas na modalidade do ensino remoto emergencial, período em que estiveram fechadas para atendimento presencial.

Todos os docentes entrevistados têm em comum a formação inicial em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Um está concluindo especialização em Leitura e Letramento, dois são mestres em Linguística e um possui mestrado e doutorado em Linguística. Atuam em turmas do ensino fundamental, médio, médio técnico e superior.

Com isso, na busca de analisar os dados levantados através da realização da pesquisa empírica, utilizamos as seguintes categorias: 1) saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos às TDIC, para o trabalho docente durante as atividades remotas emergenciais; 2) processo de implementação e desenvolvimento das atividades remotas emergenciais; 3) recursos tecnológicos digitais utilizados na elaboração das atividades remotas emergenciais e recursos disponibilizados pelas instituições.

Assim, as categorias apresentadas neste capítulo estão dispostas em itens que vão desdobrando-se em subitens, identificados a partir das unidades de contexto. A seguir, no quadro abaixo, tem-se a síntese do capítulo 5 com a seguinte disposição: primeira coluna - unidades de registro; segunda coluna - unidades de contexto; e

terceira coluna - categorias de análise, elaboradas com base na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Unidades de registro	Unidades de contexto	Categorias
Dificuldades decorrente da falta de formação	Sobre a formação dos professores para utilizar as tecnologias	Saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos às TDIC, para o trabalho durante as atividades remotas emergenciais
Não tinha na formação inicial		
Formação sobre as tecnologias		
Formação oferecida pelas instituições		
Ajuda de amigos, colegas e de forma autônoma		
Formação prática; tutoriais, videoaulas, “passo a passo”		
Contribuição parcial		
Espaço de tempo curto		
Formação sobre ensino remoto emergencial		
Formação para o uso das tecnologias no contexto educativo		
Totalmente remoto	Sobre os modos de atuação do trabalho docente	Processo de implementação e desenvolvimento das atividades remotas emergenciais
Modo híbrido – turmas remotas e presenciais (turmas A e B)		
Aulas gravadas	Sobre os meios de desenvolvimento das aulas	
Aulas síncronas – Google Meet		
Material impresso com conteúdo e atividades		
Trabalho excessivo	Sobre as causas e consequências do trabalho nesse período	
Abalo psicológico		
Adoecimento		
Afastamento de profissionais		
Atendimento em todas as horas do dia		
Desmotivação	Sobre as dificuldades de participação dos alunos nas aulas	
Evasão escolar		
Falta de acesso à internet e tecnologias		
Falta de compromisso		
Perderam o vínculo com a escola		
Arrumaram trabalho remunerado		
Reuniões com o colegiado		
Nós só acatamos e temos que cumprir		
Orientação da reitoria		
Era obrigatório desenvolver o trabalho dessa forma		

Não foi proveitoso	Sobre a percepção dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem significativo durante o período de ensino remoto emergencial	
Alunos que tinham acesso e compromisso sim		
Não foi significativo		
Não foi a mesma coisa que na escola presencialmente		
Computador, internet, celular, tablet	Sobre os recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores na elaboração/desenvolvimento das aulas remotas emergenciais	Recursos tecnológicos digitais utilizados na elaboração das atividades remotas emergenciais e recursos disponibilizados pelas instituições
E-mail, WhatsApp, Google Meet, Classroom, Plataforma Seneca		
Sistema integrado SIGAA		
Nenhum	Sobre os recursos tecnológicos digitais disponibilizados pelas instituições de ensino aos professores	
Todos pessoais		
Não foi disponibilizado		
Não, não, não. Nada, nada, nada		
Auxílio digital		
Celular com chip e dados móveis	Recursos disponíveis nas instituições	
Computadores não funcionam cem por cento		
Não tem laboratório de informática/sucateado		
Precisa de projetores		
Licença do Google Meet (venceu)		
Agora temos algumas máquinas funcionando		

Fonte: o Autor (2022)

Assim, nos itens organizados no decorrer do capítulo, que se referem a cada categoria de análise, tem-se o quadro síntese da categoria, formulado a partir dos passos da análise de conteúdo de Bardin (1977) com unidades de registro, de contexto e categorias de análise.

As unidades de registro foram constituídas a partir dos temas observados nas entrevistas. Para Bardin (1977, p. 105) “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc”. Assim, quase sempre as entrevistas são analisadas a partir do tema.

Em seguida tem-se as unidades de contexto, organizadas como subitens, que possibilitam que as mensagens sejam interpretadas no seu sentido e verdadeiro contexto, por Bardin (1977) definido que:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo (BARDIN, 1977, p. 107).

Adiante, ao final de cada quadro, tem-se a categoria analisada em cada item.

5.1 SABERES DOCENTES E AS TDIC: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta categoria buscou-se compreender o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa, das instituições investigadas, em relação às TDIC, para desenvolver o trabalho docente durante as aulas e atividades remotas emergenciais. Também, como as instituições ofereceram e contribuíram com a formação dos professores nessa perspectiva para desenvolver o trabalho docente durante o ensino remoto emergencial.

Quadro 8 – Síntese da primeira categoria

UNIDADES DE REGISTRO
Dificuldades decorrente à falta de formação
Não tinha na formação inicial
Formação sobre as tecnologias
Formação oferecida pelas instituições
Ajuda de amigos, colegas e de forma autônoma
Formação prática; tutoriais, videoaulas, “passo a passo”
Contribuição parcial
Espaço de tempo curto
Formação sobre ensino remoto emergencial
Formação para o uso das tecnologias no contexto educativo
UNIDADE DE CONTEXTO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UTILIZAR AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO
CATEGORIA
SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, RELATIVOS ÀS TDIC, PARA DESENVOLVER O TRABALHO DOCENTE DURANTE AS ATIVIDADES REMOTAS EMERGENCIAIS

Fonte: o autor (2022)

5.1.1 Formação inicial relativa às TDIC

No que se refere à formação inicial dos professores investigados sobre as TDIC, realizou-se os seguintes questionamentos: como aprendeu utilizar os recursos tecnológicos digitais da informação e comunicação? Foi na formação inicial? Sobre isso, temos as seguintes repostas:

Estrela - Não, não tive nada. Tive que buscar sozinha, procurar entender, tive que estudar primeiro para entender.

Sol - Na verdade durante a graduação eu não tive nada disso, não sei se é porque eu já me formei faz bastante tempo. Hoje eu não sei como é que são, mas realmente, na graduação não tinha essa preocupação. Antes da pandemia eu já usava as tecnologias, para montar eslaides, coisa assim, mas isso aí eu aprendi de forma autônoma, nunca fiz um curso, foi aprendendo com algum colega e pesquisando.

Lua - Eu fiz o curso de Português, me formei bem jovem, 1987 [...]. Depois de um certo tempo, acho que uns dez anos, eu retornei para universidade para fazer o curso de (conteúdo sensível). Aí tudo era diferente, existia o computador que não existia antes, tudo era diferente, existia a pesquisa que não existia antes, os projetos de pesquisa, toda uma realidade que eu não conhecia. Foi desafiador, não vou dizer que isso foi fácil, mas eu me obriguei a buscar esse conhecimento por conta própria. E a partir do momento que eu fiz isso, a partir do envolvimento com os grupos de pesquisa também, porque a universidade federal nos oferece uma vivência de pesquisa muito grande para quem tem interesse, e nos projetos de pesquisa se aprende muito. Então a partir da graduação do (conteúdo sensível) eu comecei a utilizar timidamente o computador, mas mais efetivamente quando eu tive que fazer o trabalho final de curso. Eu comecei a fazer, mas eu não sabia nem ligar o computador, pedia para meu filho ligar e deixar ligado antes de ir para escola. Então, realmente, foi um desafio que por conta própria eu venci, pela necessidade. A partir daquele momento que eu fiz aquele TCC eu entro no mestrado, já era outra realidade, fui mexendo no computador pela necessidade que tinha. Fui aprendendo, aprendendo [...].

Cristal - Tive oficinas de informática na graduação para trabalhar com o Word, principalmente com o Word. Não fiz nenhum curso específico para utilizar as tecnologias durante as aulas.

Explicita-se a formação inicial dos professores sobre as TDIC e mostra o quanto frágeis foram nesse aspecto. Enfatiza-se que, em diferentes temporalidades e instituições, os cursos não ofereceram sólida formação no que tange às TDIC no contexto educativo.

Aqui, pensando nesses conhecimentos como saberes emergentes ao profissional docente percebe-se que foram desenvolvidos de forma autônoma em diferentes práticas sociais, em forma de oficina, pesquisando, com ajuda de amigos, muitas vezes, sem relação com o contexto educativo. Nesse sentido, Tardif (2014) expõe que os saberes dos professores são aquilo que se faz em seu trabalho e sua formação, com íntima relação onde os profissionais estão inseridos: o contexto educativo.

Conforme Kenski (2012), para que as tecnologias digitais possam trazer mudanças no processo educativo elas precisam ser compreendidas pedagogicamente, considerando as especificidades do ensino e da tecnologia. “Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2012, p. 43)

Assim, há essa difusão entre aprender sobre as TDIC em diferentes práticas sociais de forma autônoma, com ajuda de colegas, familiares, cursos e oficinas que trabalham numa perspectiva mais operacional e depois ajustam e adaptam esses conhecimentos adquiridos através dessas diferentes práticas às atividades docentes de ensino, sem a devida formação e reflexão que as coloque em íntima relação com a docência e o contexto educativo, muitas vezes utilizadas meramente como suportes, trazendo poucos avanços significativos no processo de aprendizagem.

Segundo Pereira (2019), para os professores ainda é um desafio saber como as TDIC podem ser utilizadas para a construção do conhecimento, evidenciando a emergente necessidade de ampliar as condições para que os professores participem de formações nessa perspectiva e possam tornar-se letrados digitalmente. O professor que tem essa condição/formação de letramento digital, além de veicular sua prática pedagógica numa perspectiva emancipadora e crítica, é capaz de proporcionar a inclusão social dos indivíduos e, enquanto cidadão, garantir a produção de sua própria vida material na sociedade (PEREIRA, 2019, p. 106).

Com isso, é importante dimensionar o quanto é importante, necessário e emergente a formação relativa às TDIC, sobretudo numa perspectiva crítica, para

desenvolver o trabalho docente durante o período em que as instituições estiveram com atividades remotas emergenciais e também nas atividades presenciais. Nessa perspectiva os recursos tornaram-se os meios de interlocução entre professores e alunos, escolas e famílias e, mais do que isso, recursos pedagógicos.

5.1.2 Oferta de formação relativa às TDIC pelas instituições investigadas

Sobre o incentivo e oferecimento de formação pelas instituições, relativo ao uso das TDIC e atividades remotas emergenciais na pandemia, modalidade adotada pelas instituições, fez-se os seguintes questionamentos: a instituição ofereceu alguma formação sobre as TDIC? Teve algum evento ou momento formativo organizado pela instituição? Avalia que essa formação contribuiu significativamente para desenvolver as atividades durante a pandemia? Assim, tem-se as seguintes respostas:

Estrela - Não tivemos, tivemos que se organizar e aprender tudo sozinhos. Busquei muito com os colegas professores. Até mesmo os alunos, que as vezes sabiam mais que a gente. Pesquisando sozinha, estudando e buscando vídeos explicativos. No começo foi bem complicado sabíamos usar o celular, mas com coisas básicas. Fazer os vídeos, baixar os programas, foi bem difícil, mas conseguimos buscando informações com colegas, família, e conseguimos atender a demanda. É claro que seria bem melhor que estivessem presencialmente, mas a gente conseguiu fazer o máximo que pode. Formação sobre aulas e ensino remoto não teve. A única coisa que teve foi o PLANCON, que tratava das medidas sanitárias, mas da questão pedagógica não teve nada.

Sol - De início tive que chamar uma pessoa para me ensinar a gravar aulas e postar no You Tube, paguei um moço pra ir até minha casa lá em (conteúdo sensível) e ele me ensinou a gravar. Aí durante a pandemia, essa questão de transmitir, de gravar e de passar a instituição deu algumas formações para gente. Tivemos alguma formação, até de como gravar uma aula pra colocar no You Tube, mas assim, tudo muito rápido, quando eu fui tentar fazer eu não consegui, tive que chamar uma pessoa para ir passo a passo comigo, foi onde eu aprendi. Nós tivemos, até inclusive alguma coisa pra fazer eslaides diferentes, alguns recursos do Power Point, tivemos uma base disso. Foi mais de modo prático mesmo. Inclusive eles passaram tutoriais, de como fazer isso,

de como fazer um eslaide diferente, de como fazer a gravação de aula, videoaulas, foi mais no prático mesmo, passando tutoriais no passo a passo, de como executar mesmo, de como montar, de como fazer. A questão da teoria, de falar sobre a importância, isso aí não. Não vou dizer que não contribuíram, mas vou dizer que contribuíram parcialmente, porque assim, como vem tudo junto, foi uma coisa de urgência, a gente passava o dia inteiro e aprendia vários tipos de coisas e tal, mas aprendia muitas coisas de forma muito misturada, que quando vai sentar para fazer a gente já ficava com dúvidas, então alguma coisa tu lembravas, outras não conseguias mais. Talvez se fosse num espaço de tempo maior, de trabalhar uma por vez e fazendo na prática também, a gente fosse apresentar melhor. Mas assim, como foi muito junto e muito de urgência, elas contribuíram só parcialmente. A gente teve que bater bastante cabeça e errar bastante. Se aquilo ali tivesse sido feito mais pausadamente a gente não teria sofrido tanto, batido tanto a cabeça para conseguir fazer, trabalhar com mais facilidade. Formação sobre aulas de atividades remotas e coisa assim não, mais no uso das tecnologias e coisas assim.

Lua - A própria instituição elaborou um curso de formação para os professores, eu inclusive participei como mediadora, não participei da elaboração do material, mas recebi uma formação para atuar direto com os professores, na formação desses professores. Então houve aí mais um tempo sem atividades para que os professores fossem qualificados para isso. Pra mim não teve problema nenhum, participei daquela experiência ali na formação dos professores, mas a gente percebia que para os professores era bastante difícil [...]. Essa formação teve prática e teoria, e como te disse, eu participei como mediadora, era a função. Eles colocavam as coisas no ambiente e a gente ficava responsável por oferecer um chat para tirar dúvidas, para estar em contato com os colegas e auxiliar no que fosse necessário. Eu acho que o material foi bom, mas foram muitas informações de uma vez só. Então a gente sabe que quando tu consegues assimilar as coisas com tempo assim, porque tudo era urgente, e eles estavam preparando essa formação porque o núcleo de educação a distância estava se formando no (conteúdo sensível), então já havia um pessoal que estava pronto para fazer isso em algum momento, mas aí passou a existir um caráter de urgência e eles tentaram dar conta de oferecer várias formas do professor trabalhar só que eu acho que foi muita coisa ao mesmo tempo [...] a forma como o curso foi colocado foi boa, e eles ofereceram mais de uma vez, então aqueles que não puderam

fazer numa etapa foi oferecido novamente, foi melhorado inclusive, talvez o tempo... aquele tempo que um curso é necessário para que se possa paulatinamente ir adquirindo aquele conhecimento e colocar em prática. Eles faziam assim, as tarefas eram colocar em prática, então eu achei que foi bem elaborado, o que eu acho é que o tempo não foi suficiente... poderia ter sido mais longo, mas pela urgência não foi, e isso dificultou, porque era muito conhecimento e pouco tempo, e realmente fica complicado. Havia uma parte teórica desde a questão educação e o perfil do aluno de ensino a distância, na verdade era isso que estava sendo, ninguém queria dizer isso, mas era isso que estava acontecendo. Só que era um curso que não era a distância, que não foi pensado para ser a distância, e de repente todo mundo tem que fazer isso na prática. Participaram da elaboração desse curso pedagogos, especialistas em tecnologias, então era uma equipe muito boa que estava preparando, e pessoas com experiência também no ensino a distância. Começou falando da questão do perfil do aluno, do perfil do professor, o que é necessário para fazer esse trabalho a distância, quanto tempo seria o ideal pra gente fazer uma atividade.

Cristal - Teve algumas lives que explicavam o passo a passo de utilizar a plataforma, o Google Sala de Aula. Muita coisa não era com formação mesmo, a gente se orientava com os próprios professores. Aqueles professores que sabiam mais ajudavam, a gente fez isso na escola.

Referente à oferta de formação para que os professores tivessem melhores condições de desenvolver o trabalho pode-se perceber muitas fragilidades, o que pode ter dificultado mais a atuação do professor nessa temporalidade.

A partir dos recortes das falas dos professores, percebe-se que essa modalidade precisou ser executada pelos profissionais sem uma grande preocupação das esferas que as instituições competiam, se haviam condições formativas para isso ou não, sem contar a parte estrutural que trataremos mais adiante.

Assim, para desenvolver o ensino remoto emergencial os profissionais recorreram a amigos, familiares, tutoriais, colegas que tinham mais conhecimento e habilidades para utilização das TDIC e até mesmo pagando com seus próprios recursos financeiros profissionais para ensinar e auxiliar, sendo uma busca mais autônoma do que oferecida e proporcionada pelas instituições das diferentes naturezas de ensino que atuam.

Dois participantes relataram participar de atividade formativa oferecida pela instituição para desenvolver esse trabalho, e junto com os relatos apresentam suas fragilidades e fragmentações. Percebe-se, nesse movimento, que as formações foram aligeiradas, técnicas e práticas, com muitos conteúdos ao mesmo tempo, contribuindo parcialmente com o processo. Ainda, que esse processo foi de caráter de urgência, oferecido de forma remota, sendo que, segundo os participantes, não seria o modo mais adequado para desenvolver formação aos professores.

Com isso, outra situação para ser problematizada é a formação técnica sobre as TDIC, em forma de oficinas, tutoriais, passo a passo para desenvolver as aulas a partir de algum recurso tecnológico, reduzindo-os a meras ferramentas de uso prático e técnico. Assim, Kenski (2012) diz que as tecnologias vão além do caráter instrumental e restrito dos usos das tecnologias na escola, pois é hora de alargar os horizontes de todos que a compõe. Ainda, segundo a autora, nessa nova sociedade o que se propõe para Educação de todos é “não apenas formar o consumidor e usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de novas tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 67).

Nessa perspectiva que se configurou a formação dos docentes para utilizar as TDIC para desenvolver o ensino remoto emergencial mais uma vez se enfatiza a falta de reflexão das tecnologias em íntima relação com contexto educativo. Aqui, recorreremos também a Pino (2003, p. 286), quando afirma “que é um grande equívoco pensar que os modelos tecnológicos são autoaplicáveis a fins educacionais, sem levar em conta as características próprias do ato educativo”.

5.2 TRABALHO DOCENTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Na presente categoria apresenta-se o processo de implementação e como aconteceu, nas diferentes instituições investigadas, o ensino remoto emergencial. Abaixo, no quadro 9, tem-se a síntese com as unidades de registro e contexto da categoria analisada.

Quadro 10 – Síntese da segunda categoria

Unidades de registro	Unidades de contexto
Totalmente remoto	Sobre os modos de atuação do trabalho docente
Modo híbrido – turmas remotas e presenciais (turmas A e B)	
Aulas gravadas	Sobre os meios de desenvolvimento das aulas
Aulas síncronas – Google Meet	
Material impresso com conteúdo e atividades	
Trabalho excessivo	Sobre as causas e consequências do trabalho nesse período
Abalo psicológico	
Adoecimento	
Afastamento de profissionais	
Atendimento em todas as horas do dia	
Desmotivação	Sobre as dificuldades de participação dos alunos nas aulas
Evasão escolar	
Falta de acesso à internet e tecnologias	
Falta de compromisso	
Perderam o vínculo com a escola	
Arrumaram trabalho remunerado	
Reuniões com o colegiado	Sobre a participação e discussões para tomadas de decisões na organização das atividades remotas emergenciais
Nós só acatamos e temos que cumprir	
Orientação da reitoria	
Era obrigatório desenvolver o trabalho dessa forma	
Não foi proveitoso	Sobre a percepção dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem significativo durante o período de ensino remoto emergencial
Alunos que tinham acesso e compromisso sim	
Não foi significativo	
Não foi a mesma coisa que na escola presencialmente	
Categoria	
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES REMOTAS EMERGENCIAIS	

Fonte: o autor (2022)

5.2.1 Modalidades do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial

Buscou-se compreender as modalidades que os professores desenvolveram suas atividades docentes nessa temporalidade. Para isso, fez-se os seguintes questionamentos: após a chegada da pandemia, que modalidade de ensino desenvolveu em suas atividades docentes? Remota? Híbrida?

Assim, tem-se as seguintes respostas:

Estrela - Sim, teve um tempo que eu trabalhei, era só remoto. Depois naquela modalidade híbrida também.

Sol - Trabalhei totalmente remoto, distante dos alunos. Eu estava a quase 600 quilômetros distante dos alunos porque eles ficaram aqui (em Abelardo Luz) e eu fui para minha cidade (conteúdo sensível) por conta da pandemia. São 570 quilômetros, é bastante distante, foi bem complicado. Este ano que voltou cem por cento presencial, mas ano passado não, aí naquele modelo híbrido dependia da capacidade, de espaços e coisa assim, então nós tivemos que dividir, até porque tinha que ter um metro e meio de distância de cada aluno. Tivemos que fazer os cálculos das salas pra ver quantos podíamos chamar para cumprir aquele um metro e meio. Teve alguns que ficaram ainda remoto, então a gente tinha que trabalhar ao mesmo tempo, atender aqueles ali, e a mesma aula, lógico, dar um jeito de fazer remoto para os outros.

Lua - Desde que começou a pandemia eu trabalhei exclusivamente com o ensino remoto. Até teve um tempo que trabalhamos com o modelo híbrido, mas os cursos superiores não porque nós temos alunos que são de vários lugares e não são só do assentamento. Tínhamos alunos que moravam em São Paulo, tinha três irmãos que moravam em São Paulo, e eles moravam no alojamento, e durante esse período o alojamento não estava disponível. O modelo híbrido funcionou apenas para alunos que poderiam ir e voltar para casa, porque no alojamento não tinha condição de atender os alunos. Então nós mantivemos o curso superior até o momento que foi possível com o ensino remoto, e essa modalidade híbrida ela se constituiu apenas para os alunos do ensino médio. Eu voltei a trabalhar no presencial agora a partir de sete de março, que foi quando efetivamente acabou o ensino remoto. Nós já tínhamos formado aquela turma, no último semestre que trabalhamos remoto formamos uma turma de (conteúdo sensível), e aí voltamos esse novo semestre totalmente presencial. Especialmente na graduação tínhamos alunos de São Francisco do Sul também, que aí com a pandemia as pessoas voltaram para casa, aí houveram outras questões que a gente precisou considerar em função do transporte. Ônibus, a maioria dos ônibus interestaduais reduziram as linhas e isso impediu que ficasse fácil para os alunos retornarem. Então tínhamos esses de São Paulo, tínhamos alunos de assentamentos do Paraná, alunos de Dionísio Cerqueira, de São Miguel do Oeste, então se esses alunos voltassem teriam que, por sua conta, encontrar um lugar para morar, e não era viável naquele momento. Então a gente tem uma preocupação com cada contexto.

Enquanto foi possível essa modalidade totalmente remota, foi mantida. E a híbrida só para aqueles que tinham condições de vir à escola, no caso, os alunos do ensino médio.

Cristal - Trabalhei totalmente remoto no ano de 2020. Depois trabalhei no modelo híbrido, ano passado, uma semana com a turma A, outra semana com a turma B. Na verdade até julho era mais concentrado, porque tinha que dar conta de dois planejamentos. Um remoto e outro para o híbrido, o semipresencial, porque eles vinham uma semana para a escola e uma semana eles ficavam em casa. Aí teria que ser um planejamento diferente. Então a gente se desdobrou, teve que fazer dois tipos de planejamentos e ainda tinha aqueles que ficavam só no remoto porque apresentavam alguma comorbidade.

Percebe-se que há, em ambas instituições, mesmo que situadas num raio muito próximo, diferentes modalidades de atuação dos professores durante o ensino remoto emergencial bem como contextos que evidenciaram a necessidade de alternativas diferenciadas para desenvolver o trabalho docente.

A partir dos dados fornecidos pelos participantes foi possível perceber que as instituições operaram num primeiro momento totalmente remoto, sem nenhum vínculo presencial com os alunos e, posteriormente, após reorganização das naturezas de ensino, bem como da autorização dos órgãos públicos que regulamentavam a questão da pandemia e do isolamento social, outras alternativas foram implementadas.

No ensino superior as aulas aconteceram exclusivamente no formato remoto. Por se tratar de uma instituição em que os alunos ficam alojados no tempo escola e esse serviço não esteve disponível nesse momento, impossibilitando o retorno presencial dos estudantes. Outra problemática encontrada foi o acesso até a instituição, visto que os estudantes eram oriundos de diferentes cidades e estados, distantes da instituição, e as empresas de ônibus estavam com seus serviços reduzidos, impedindo seus retornos à instituição.

Nas instituições estaduais de Santa Catarina, a portaria nº 2154, de 26 de setembro de 2021 orientou e estabeleceu regras para o retorno do atendimento presencial das unidades escolares e a permanência do modelo remoto para alunos de grupo de risco, a partir de setembro de 2021, de modo que cada unidade escolar organizasse o retorno presencial a partir dos modelos: 100% presencial, tempo escola/tempo casa (híbrido) e totalmente remoto (PORTARIA 2156, 2021).

Do mesmo modo, o decreto municipal nº 115, de 15 de março de 2021, autorizou o retorno das atividades presenciais nas instituições de ensino situadas no município, da rede pública e privada, com a obrigatoriedade de cumprimento das diretrizes estabelecidas no PlanCon¹⁷ (DECRETO Nº 115, 2021).

Dado essa organização, o que os participantes expõem acerca do trabalho docente na Educação básica é que inicialmente desenvolveram suas atividades docentes totalmente remoto e, posteriormente, após edição das normativas que estabelecem o retorno das atividades presenciais começam a operar em diferentes modalidades, o que implicou grande desconforto e sobrecarga de trabalho.

Com esse retorno, os professores da Educação básica, nas três instituições investigadas, atuaram nas seguintes formas: 100% presencial, nas salas e turmas que possuíam número de alunos condizentes ao espaçamento adequado (1,5 metro); sistema híbrido, que consistia em uma semana presencial e uma semana remota, onde as turmas foram divididas entre A e B e cada uma frequentava a escola de forma alternada; e, ainda, o 100% remoto, sem atividades presenciais.

Desse modo, é importante ressaltar que o mesmo professor atuava em ambas modalidades, embora já cumpria sua carga horária atendendo aos alunos que estavam frequentando presencialmente a escola, e para além desse trabalho precisavam encontrar outras alternativas e horários para contemplar aqueles que estavam na modalidade remota. Esse modelo de trabalho trouxe a necessidade de elaborar diferentes planejamentos, avaliações, propostas de aulas e conteúdos, tendo em vista que estavam fragmentadas em diferentes modalidades, evidenciando, mais uma vez, como um período de excessivo trabalho aos docentes.

5.2.2 Meios e formas de desenvolvimento das aulas

Neste item buscou-se compreender por quais meios e formas as aulas foram desenvolvidas nessa temporalidade, tendo em vista os diferentes contextos evidenciados. Para tal, fez-se os seguintes questionamentos: como aconteciam as aulas nesse período? Videochamada? E como acontecia a comunicação com os

¹⁷ Plano de contingência que estabeleceu as diretrizes para que as instituições retomassem as aulas presenciais.

alunos? E como faziam as devolutivas das atividades encaminhadas? Assim, tem-se as seguintes respostas:

Estrela - Eles pegavam impresso na escola, traziam e pegavam outras. Os pais iam devolver e pegar as atividades no dia marcado. Mandávamos por e-mail à escola, a escola imprimia e entregava aos pais. As vezes quando os alunos pediam explicação eu fazia videochamada pelo Google Meet, mas não era obrigatório fazer, mas a gente sempre mandava um vídeo explicativo. Pelo celular, sempre que eles precisassem a gente tinha que estar mandando as atividades também. Tinha um dia da semana que eles poderiam, cada dia uma matéria, pedir explicações para o professor.

Sol - Gente poderia mandar aulas gravadas ou mandar atividades, mas a instituição exigia que nós tivéssemos pelo menos uma parte síncrona, pra não ficar muito distante dos alunos. Tinha alguns alunos que tivemos que mandar atividades para a instituição para imprimir, e eles ou os pais irem buscar lá, levar para casa para fazer e depois entregar pronta, para depois alguém da instituição digitalizar e enviar para os professores que estavam fora. Foi uma coisa bem difícil. Eu, em particular, fazia sempre síncrona. Tinha o horário da aula, eu passava o link, eles entravam, só as vezes alguns tinham problemas com internet, isso as vezes era uma coisa que acontecia, aí eu gravava e em outro momento e passava para eles por e-mail, pelo WhatsApp, sempre por mais de um meio para que eles pudessem ter acesso. Na maioria das vezes eram aulas síncronas. Depois, presencialmente, na modalidade híbrida, com os alunos que estavam remotamente. Fazia separado com eles, até dava mais trabalho, a gente trabalhou dobrado. Poderíamos fazer tudo junto e chamar os alunos que estavam remotos junto com os presenciais, com aparelhos, síncrono, só que a escola não tinha os aparelhos e a estrutura necessária. A gente teria que ter um tripé para câmera e os aparelhos para ficar transmitindo na hora da aula, ao vivo, mas a gente não tinha esse aparato. A gente dava a aula para aqueles ali presenciais, depois pegava a mesma aula e passava sincronicamente para os alunos remotos, ou então passava gravada as atividades. Foi um período de trabalhar duas vezes. A gente trabalhou dobrado, tinha que dar a mesma aula para os alunos que estavam ali presencialmente e depois para os remotos. As aulas síncronas eram pelo Google Meet, até que depois que eles pegaram o jeito eu conseguia dar aula tranquila, quem podia acessar, porque nem todos tinham sinal de internet. Aí depois da aula eu passava os slides para eles, o comando da aula, as atividades, o que

era pra fazer, e depois eles me mandavam por e-mail ou WhatsApp, e na próxima aula síncrona a gente corrigia as atividades, discutia, tirava dúvida. Sobre as devolutivas, quando eu encaminhava no Classroom eles já postavam no Classroom, e outras que eu mandava pelo WhatsApp ou por e-mail eu pedia que me enviassem só pelo e-mail. Aí eu dizia: - estou mandando pelo WhatsApp aqui no grupo, mas quando vocês terminarem me encaminhem pelo e-mail. No começo eu não direcionava e daí um pouco passava pelo e-mail, um pouco pelo WhatsApp, e daí as vezes eu não via e eles diziam: - ah, professora, eu já mandei. E eu dizia: - pessoal, todos pelo e-mail! Daí eu entrava e via o nome, já baixava nas pastinhas deles, então eu pedia que fosse só pelo e-mail mesmo para não ficar bagunçado e não perder a atividade.

Lua - Quando começamos no ensino remoto, que foi liberado, aí os professores estavam ainda um pouco livres, se iam começar, se não iam, se iam esperar e ver o que a instituição resolvia. Eu comecei a fazer alguns áudios, explicando a disciplina e mandando pelo WhatsApp, então fiz grupos no WhatsApp e comecei a fazer como se fosse um podcast, e assim nós começamos. Como os alunos já me conheciam, e eu não tinha que estabelecer nenhum tipo de vínculo com eles, diferente dos alunos que entraram posteriormente, eles seguiram fazendo, eu mandava a explicação através desse podcast, mandava um texto elaborado por mim, alguma atividade, e a gente levou assim por um mês e pouco. Após a qualificação dos professores eu mantive as minhas aulas através do Meet. Fazia aula normal, normal entre aspas. Uma aula expositiva, dialogada, o que foi diferente foi que eu não passava, por exemplo, agora presencialmente eu tenho uma manhã inteira de aula com os alunos, e eu não conseguia passar a manhã inteira com os alunos no Meet, é lógico que era muito cansativo, mas fazia a minha aula, mandava o texto pelo e-mail, mandava pelo WhatsApp, tentando que todo mundo recebesse. Essa parte do retorno foi uma parte muito complicada. Por exemplo, alguns que tinham só o celular faziam a atividade no caderno, eu encaminhava por e-mail e pelo WhatsApp, das duas formas, mas aquele que não tinha o computador ele fazia no caderno, e as vezes não tinha aplicativo de Scanner ou não sabia usar, aí ele tirava uma foto. Tu não tens ideia o que que é um texto por foto manuscrito. Por vezes eu tinha que chamar no WhatsApp, marcar um momento, e pedir para que ele fosse lendo para eu acompanhar. Porque se perdia sempre o início e o final na foto. Às vezes, por mais que tu aumentasses, ficava muito difícil, mas não eram todos. A maioria tentava fazer pelo computador e mandar pelo

e-mail, ou mandava pelo WhatsApp, mas que eu podia abrir no computador. Teve um aluno em especial que ele fazia sempre aquilo e era muito difícil para mim, bem complicado, mas foram problemas que a gente foi tendo que... e aí tu não tens como pedir para o aluno fazer de outra forma, se ele não tem computador e ele não tá se negando a fazer. Ele não tem como outra forma de enviar. Muitas vezes eu fazia chamada pelo WhatsApp e dizia: - olha, não consegui ler todo texto, vamos ler juntos? Aí tu vais lendo e eu vou acompanhando aqui. Eu já dava um atendimento ali naquele próprio momento, era mais ou menos assim que funcionava nesses casos. Corria muito atrás das atividades, e isso as vezes também causava angústia na gente porque umas vêm por WhatsApp, outras vem por e-mail, aí tu pensavas: - será que eu perdi, será que alguma coisa não ficou para trás? Aí tinha que ir aluno por aluno, no e-mail, puxar todos os e-mails que vieram: - não, não veio. Eu não achei, olha no WhatsApp, eu não achei, aí tu fazes contato: -olha, não me mandaste tal atividade.

Cristal - Era pelo celular e também de forma impressa. A escola imprimia e a cada quinze dias eles pegavam as atividades na escola e entregavam as que já estavam prontas. A tal aula síncrona pelo Meet eu só fiz duas vezes. Eu tinha muita dificuldade com isso, pra mim era mais difícil, e optei por fazer de outros tipos, como gravar e enviar por WhatsApp as explicações. A gente trabalhou com o WhatsApp para as aulas, e com o Google Meet foi mais difícil, pra mim foi mais difícil. No início eles exigiam, mas aí eu não consegui fazer e também eles entenderam a minha situação, aí eles não cobraram mais essa parte, eu consegui trabalhar com esses outros meios.

Percebe-se que os meios pelos quais os professores desenvolveram suas aulas foram diferentes. Em duas instituições as aulas foram desenvolvidas através de conteúdos e atividades impressos, eram “criadas” pelos professores e encaminhados para a impressão nas escolas que, quinzenalmente, entregavam às famílias e recebiam as já realizadas. Em paralelo às atividades impressas eram desenvolvidas aulas na modalidade síncrona através do *Google Meet* para tirar dúvidas, vídeos explicativos eram postados nos grupos de WhatsApp das turmas e, ainda, o contato pessoal telefônico dos profissionais estiveram disponíveis para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas quando surgissem.

Para outro participante existia a exigência que pelo menos uma parte das aulas fossem realizadas de forma síncrona, meio adotado pelo docente para desenvolver maior parte de suas aulas. Mais tarde, quando aconteceu o retorno das aulas

presenciais e se instalou o sistema híbrido, as aulas que acontecem presencialmente são desenvolvidas também por *Google Meet* para os alunos que estão estudando remotamente naquela semana.

Nesse modelo, havia a possibilidade de desenvolver simultaneamente como aconteceu em várias instituições brasileiras, onde as aulas aconteciam com turmas presencialmente e eram transmitidas remotamente através de recursos de vídeo e áudio instalados nas salas e conectados à internet, mas a questão é que esses recursos tecnológicos e toda estrutura não estavam presentes e disponíveis para que as aulas acontecessem dessa forma. O que acontecia é que a mesma aula desenvolvida em dada turma, no modelo presencial, posteriormente necessitava ser realizada através do *Google Meet* e ainda transmitido aos alunos através de vídeos e áudios pelo WhatsApp, ou seja, transposta para algum recurso digital, pois ainda existia a questão da falta de acesso e conexão dos alunos para participar de uma aula que exigia um sinal de internet estável.

Outra possibilidade adotada foram aulas totalmente síncronas. Uma das participantes desenvolveu suas atividades totalmente remota, com aulas através do *Google Meet*. Encaminhava os textos por e-mail, WhatsApp, tentando alcançar o maior número de alunos. As aulas eram mais reduzidas em razão do cansaço. O retorno das atividades, nessa modalidade, trouxe alguns transtornos, pois nem todos os alunos possuíam computador para que pudessem realizá-las através do Word, por exemplo, e encaminhá-las por e-mail.

Com isso, alguns alunos precisaram realizar as atividades em seu caderno, tirar fotos e encaminhá-las à professora, dificultando, muitas vezes, sua própria visualização. A professora relata que esse processo trouxe muitos transtornos devido às dificuldades para fazer a correção, necessitando fazer ligação para os alunos e pedir para que fizessem leitura do texto que tinham elaborado.

Com esses achados foi possível compreender que cada instituição bem como cada docente teve que operar em modalidades nunca anteriormente desenvolvidas, necessitando buscar adaptações a cada contexto evidenciado, utilizando das possibilidades e condições que existiam naquele momento.

Os meios adotados para trabalhar foram, ao longo desse período, sendo adaptados às condições de acesso aos recursos ou até mesmo ao conhecimento dos

professores e alunos para conseguir realizar e participar das aulas por meio de um recurso tecnológico.

Os conteúdos e atividades impressas foram, por exemplo, uma possibilidade adotada em razão da falta de acesso aos recursos tecnológicos para participar das aulas por meio de videochamadas de forma síncrona.

Importante ressaltar que, formação de professores, condições de trabalho e acesso aos recursos influenciaram diretamente na forma com que cada docente desenvolveu suas aulas nesse período, pois mesmo sendo evidenciado que as naturezas de ensino não ofereceram sólida formação sobre as TDIC e nem recursos aos docentes e alunos, os professores foram submetidos e obrigados a operar esses recursos, buscando conhecimento de forma autônoma.

Além dessa tarefa, segundo Magalhães (2021), é importante dimensionar que os professores tiveram que se adaptar para desenvolver suas atividades nessa modalidade num período de tempo muito reduzido, assumir a responsabilidade com sua formação tecnológica e até mesmo com os custos de internet. Ainda, tiveram de enfrentar o discurso preconceituoso que buscou desmoralizá-los, culpando-os por não estarem aptos a utilizar esses recursos tecnológicos, desconsiderando que foram contratados e formados para desenvolver o trabalho na modalidade presencial (MAGALHÃES, 2021, p. 42).

Assim, os modelos trabalhados foram ditados pelas instituições, sem levar em conta as dificuldades de acesso dos alunos e de trabalho dos professores. A aula síncrona, por exemplo, não conseguia atender na sua totalidade, pois havia uma certa dificuldade com a conexão à internet, bem como equipamentos adequados para acessar, e mesmo assim esse modelo foi adotado.

5.2.3 Sobrecarga e adoecimento: consequências do trabalho exaustivo durante e pandemia

Neste item os professores responderam acerca da carga horária e demandas de trabalho nesse período. Assim, foram realizados os seguintes questionamentos: Como era a demanda de trabalho e a carga horária nesse período? Acha que teria

condições de continuar trabalhando nessa modalidade? E o que os colegas professores relatavam sobre essa demanda e carga horária?

Para essas questões, apresentam-se as seguintes respostas:

Estrela - Eu acho que fugia da nossa carga horária. Tínhamos que fazer as nossas aulas, mandar os vídeos de explicação nos grupos para quem tinha acesso, e à noite tínhamos que responder os alunos porque eles chamavam à noite, não tinha horário, aos finais de semana, e se não respondesse as vezes ficavam bravos, então você tinha que responder, não tinha dia, hora, nada. Você tinha que responder os alunos, tinha que estar sempre disponível, numa carga horária bem excessiva daquela que era contratada. Alguns professores já estavam doentes, isso acumula. É muita coisa, estavam todos cansados. Não viam a hora de voltar ao normal, mas desde que tivesse segurança pra todos. Porque além do problema com a aprendizagem tinha essa questão do cansaço, os professores estavam exaustos. Eu acho que não teria condições de continuar porque que o nível de ensino iria decair muito, então acho que não teria condições, e os professores muito sobrecarregados iriam ficar doentes, porque era demais.

Sol - A gente perdeu a questão do pessoal e do profissional. Não tinha horário, tinha aluno chamando onze da noite, no WhatsApp, sem horário. Ao mesmo tempo que as tecnologias facilitavam o professor ficou sem a vida pessoal, pois até onze da noite ficava atendendo alunos. A carga horária aumentou bastante, porque aquilo que falamos antes, tu não tinhas horário para atender alunos, era direto eles te chamando, até final de semana e tudo. Um dia eu fui pegar uma pizza porque não podíamos comer fora. Estava esperando uma pizza para me entregarem, era sábado, nove da noite, mensagem de aluno perguntando um negócio, no sábado à noite, isso aí é trabalho, porque você acaba respondendo, então meio que extrapolou assim. E naquele período que ficou híbrido, era carga horária dobrada porque tu tinhas que trabalhar na sala de aula e depois preparar a mesma aula para os outros remotos, ou dar uma aula síncrona, ou tinha que gravar e mandar, foi uma coisa assim, dois anos sem parada, trabalhando direto. E assim, também, eu tiro pelo meu exemplo, como eu estava trabalhando em casa eu também tinha minha família, marido e filho. Porque se eu estou aqui na escola eu não tenho preocupação com comida e casa. E quando eu estava lá em casa eu estava absorvendo também as atividades da casa. A gente mulher ainda tem essa questão, estando em casa vai acabar fazendo essas coisas,

fazendo comida, eles vão pra almoçar, você vai acabar fazendo, cuidando de roupa, cuidando da casa, atendendo uma pessoa que chega na porta, as vezes até durante a aula gravando toca a campainha ou durante uma aula síncrona. Então ainda tinha mais isso. A questão do trabalho da casa e aula, direto, e reunião, daí muitas reuniões para discutir um monte de coisas, nossa, uma carga excessiva mesmo. Eu acho que não teria condições de continuar. Quer dizer, a gente nunca sabe o que está vindo aí pela frente, de repente vai ser obrigatório, sei lá, mas eu acho que dois anos já foram de bom tamanho. Seria prejuízo irreparável para essa turminha que pegou esse período. Estava ficando bem inviável, até porque tinha muitos professores que já estavam adoecendo e entrando em depressão, aluno desmotivando e achando que nunca mais iam voltar a estudar, nossos alunos, por exemplo, tiveram vários que não voltaram mais.

Lua - Tivemos vários que não retornaram. E além disso toda a questão da pandemia mexeu muito com o psicológico de todo mundo, muita gente perdendo familiares, foi um período muito difícil. Muitos alunos tiveram problema com depressão, aí a gente fazia reunião, discutia, tentava manter, foi bem complicado. A demanda de trabalho foi absurda. Porque tentávamos fazer, atender todos os alunos, atender tudo que era possível, e os alunos tendo contato conosco em qualquer hora do dia ou da noite. Sou a vice-coordenadora do ensino e coordenadora da pesquisa, e era tudo isso e mais outras atividades que nós desenvolvemos que são por portarias. Nós que somos da área de línguas trabalhamos no centro de línguas elaborando teste de língua estrangeira para o mestrado, por exemplo, revisando e avaliando material didático que seria utilizado pelo centro de línguas, preparando projeto de curso que ainda vai acontecer para os estrangeiros, português para os estrangeiros. São outras tantas demandas que a gente começava a trabalhar as oito da manhã com as aulas, e nove, vinte e uma horas, estava trabalhando ainda. Era um excesso de trabalho para poder dar conta de tudo aquilo. O tempo de pandemia foi um tempo muito difícil, além de todas as questões psicológicas que todos nós estávamos enfrentando, muitas pessoas adoeceram, sem dúvida. Eu vou te dizer que teve um dia que eu dei aula sábado de manhã, sábado à tarde, e eu tinha tanta, tanta dor de cabeça que eu estava me sentindo muito mal. Acabou a aula e eu fui para o pronto socorro, saí de lá quase uma hora da manhã, aí depois fui ao médico e comecei a ter ataque de ansiedade. Tu começa a ter coisas que nunca tinhas tido antes. Aí eu não sabia o que era, só sabia

que eu tinha vontade de chorar o tempo inteiro, eu não conseguia engolir nada, não passava nem água na garganta, a gente não sabe o que está acontecendo, se é um infarto ou o que é. Aconteceu que tive que começar a tomar antidepressivo. Então acarreta consequências outras. Claro, foi pelo excesso de trabalho, foi por aquele horror de gente morrendo, por saber que a gente podia morrer também, que os nossos familiares poderiam morrer, porque não tinha nada que podíamos fazer a não ser colocar uma máscara. Não havia outra coisa que nós pudéssemos fazer. Aquilo tudo mexe com todo mundo, e isolamento fez muito mal para todo mundo. Então as consequências foram muito grandes. Além disso tínhamos um volume de trabalho absurdo, tínhamos as preocupações com nossos alunos porque eram alguns que estavam participando, outros não, aí tu sabes que tem um lá que está numa situação mais difícil, sabe que as famílias dos alunos também perderam o emprego, que as famílias estão em situação difícil, que estão depressivos, tu ficas sabendo disso, é um monte de coisas que concorrem pra que ninguém estivesse bem naquele momento. Sem dúvida que não teria como continuar assim. Eu acho que o que acabaria acontecendo é que algumas pessoas iriam resistindo, acho que muito aconteceu assim, uns ficaram, outros sucumbiram. Tiveram atestados longos e aí a gente tenta, e acho que quando a gente tenta ficar ignorando aqueles sintomas é muito difícil também, porque depois é pior.

Cristal - Na verdade quase adoeci por causa disso, por conta dessa dificuldade pessoal minha com a tecnologia, mas depois eu fui conseguindo me adaptar até. Com certeza trabalhamos mais do que somos contratados. Porque o tempo dispensado ao emprego era muito maior do que era as oito horas trabalhadas por dia, as aulas do contrato, com certeza era bem mais. Porque a gente ficava praticamente umas vinte horas em função dos alunos, recebendo mensagens, recebendo orientação da escola, muitas vezes fora do horário, os alunos chamavam fora do horário. E também era uma situação do momento, a gente tinha que estar se orientando, na verdade. Acabamos ficando em função da escola e do emprego em tempo integral. Um período muito cansativo e de trabalho excessivo, com certeza. Na verdade, uns colegas até cogitaram pedir e pegar atestado de afastamento e coisa assim para tentar se afastar do trabalho, por doença mesmo, porque estavam precisando de ajuda nesse sentido, mas como na época estava difícil as coisas para isso também. Era tudo muito difícil, até o acesso à saúde. Na verdade, a gente passou até por umas situações de medo,

medo de ficar doente, era uma situação mesmo de muita periculosidade pela pandemia, e então nesse sentido acabava sendo tenso esse processo, não foi nada fácil. Eu creio que não teríamos condições de continuar. Nessas condições a gente teria que repensar. A gente vai ter que repensar igual, mas teria que ter outro direcionamento, com certeza, para que não viessem coisas mais graves, muito isolamento também e ainda com muitos professores adoecendo. Muita carga de trabalho, muita tarefa, e isso gerava estresse, aí fica difícil de gerenciar esse estresse, levando ao adoecimento mesmo.

É importante salientar que em diferentes momentos das entrevistas esse tema que se refere ao trabalho excessivo e sofrimento surgiu com muita ênfase. Nesse sentido, todos os participantes relatam ter trabalhado demasiadamente e excessivamente nesse período, muito além da carga horária prevista em seus contratos de trabalho.

Foi um momento que, em seus telefones pessoais, os professores ficaram integralmente disponíveis aos alunos e às escolas, pois além do tempo destinado às aulas, constantemente, participavam de reuniões realizadas pelas instituições. Ainda, casas e espaços privados das famílias tornaram-se salas de aulas, invadindo os espaços particulares e transferindo a responsabilidade que é do Estado aos profissionais da Educação.

Nessa perspectiva, Gaudêncio Frigotto (2022) enfatiza que os investimentos em ciência e educação de qualidade não é projeto de uma sociedade da classe burguesa como a nossa que usou a questão do ensino remoto na pandemia como uma oportunidade da Educação privada retirar dinheiro da Educação pública e atender o capital financeiro e, nessa perspectiva, estar alinhado às orientações do Banco Mundial (BM) na medida em que busca economizar dinheiro na escola pública a partir da não reposição de aposentadorias e aumentar ainda mais a quantidade de alunos por professor, implicando diretamente à sobrecarga de trabalho. “Mas, também, ao fazer da sala de jantar a sala de aula, significa, além de misturar o mundo privado da família ao que é dever do Estado, aliviar para este último custos de internet, luz, água, transporte, etc” (FRIGOTTO, 2020, p.74).

Adoecimento e sofrimento também são questões muito levantadas pelos profissionais que trabalharam nesse período, apontadas como consequências de um trabalho exaustivo, com horário de início e sem horário de término. Colegas

adoeceram, foram afastados por orientação médica, depressão, ansiedade, pois ainda se envolviam com as questões externas em relação às famílias e alunos, que perderam seus empregos, familiares, muitos desmotivaram-se e não retornaram mais à escola.

Assim, todo esse contexto somava-se a uma série de questões adversas envolvendo mortes e atrocidades no país. Na tentativa de uma certa normalização de ensino, é importante situar que os profissionais desenvolveram seu trabalho durante uma pandemia em que morriam milhares de pessoas por dia, num contexto caótico no cenário da saúde, economia, ciência, política, com movimentos negacionistas, antivacinas e anticiência.

Para Silva (2021) a precarização do trabalho docente da esfera pública vem se intensificando, e em contextos de crise do capital os trabalhadores em condições mais precárias são mais explorados, sendo que nesse momento os professores brasileiros foram os mais afetados, muitos ficaram desempregados, seus contratos foram cancelados e muitos não tiveram nem o direito ao benefício do auxílio emergencial no valor de 600 reais. Segundo a autora, no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, no ano de 2020 o governo não efetivou contrato com mais de doze mil docentes da rede estadual, mas esse não foi o único caso. As redes municipais de Goiânia/GO, Cachoeira de Itapemirim/ES e rede estadual do Rio de Janeiro/RJ também realizaram muitas demissões e suspensões de contratos, todos ancorados pela Medida Provisória nº 936/2020, publicado pelo presidente da república Jair Bolsonaro (SILVA, 2021, p. 91-94, 2021).

Nas instituições que fazem parte da presente investigação esse caso não ocorreu. No estado de Santa Catarina o governador sancionou a lei nº 17.934, de 24 de abril de 2020, criada pela deputada estadual Luciane Carminatti (PT), proibindo a dispensa dos contratos de professores Act's durante a pandemia e protegendo mais de vinte mil professores empregados a partir de contratos temporários (SANTA CATARINA, 2020).

Dado todo esse contexto caótico no que tange o trabalho de professores durante a pandemia, a totalidade dos entrevistados apontaram que não haviam quaisquer condições de continuar atuando nessa modalidade de ensino, seja pela questão do trabalho exaustivo e adoecimento dos profissionais, seja pelo déficit de

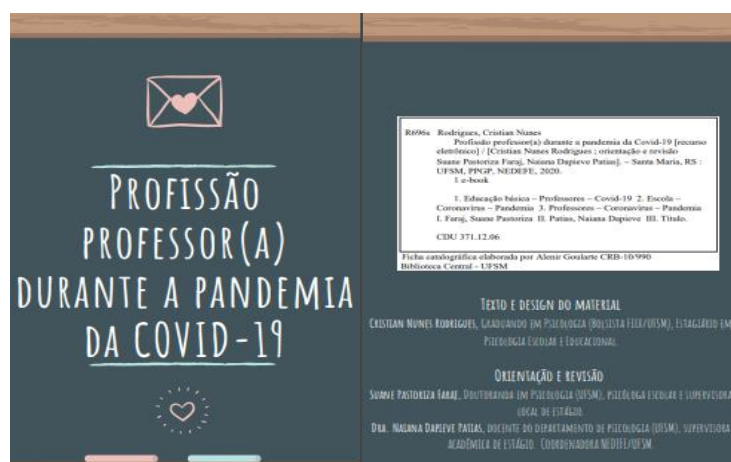
aprendizagem assolado nesse tempo, outra questão levantada pelos profissionais e que gera uma certa preocupação à Educação.

Para Coelho *et al* (2021, p. 26), pesquisadora da área da psicologia, professoras mulheres tiveram um maior acúmulo de trabalho, pois ainda desenvolvem os trabalhos domésticos em seus ambientes familiares, tendo menos tempo para lazer e autocuidados, sendo que anteriormente à pandemia já enfrentavam sobrecarga de trabalho em função da dedicação à vida profissional, maternal e cuidados domésticos.

Ainda, que a questão da pandemia e as medidas de distanciamento estão associadas ao aumento de transtornos de ansiedade e depressão. Nessa perspectiva, é concebível que os efeitos do distanciamento social combinados com as demandas de trabalho e a variedade de demandas criadas pela pandemia tenham desencadeado e intensificado, aos docentes, sintomas de transtornos mentais (COELHO, 2021, p. 27).

Coelho (2021), a partir dos dados levantados em suas pesquisas que confirmam sofrimento mental dos professores durante a pandemia, em parceria com sua orientadora e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolveram o projeto de extensão “Trabalho e saúde mental dos professores durante e após a pandemia de Covid-19”. Os trabalhos acontecem a partir de rodas de conversas de forma online, focado no tema “ser professor(a) durante a pandemia: desafios e possibilidades”, como forma de acolhimento para os profissionais. Preocupadas com a saúde mental e a valorização dos professores elas também produziram cartilhas que buscam auxiliar na saúde mental desses profissionais.

Figura 11 - Cartilha profissão professor durante a pandemia¹⁸



Fonte: Revista ARCO – UFSM (2020)

¹⁸ Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/518/2020/05/Cartilha-Profes-final_dez2020.pdf

5.2.4 A participação nas aulas: dificuldades de acesso e evasão escolar

Nesse sistema de ensino remoto muitos alunos das instituições investigadas enfrentaram dificuldades de acesso às aulas, às atividades e à aprendizagem. Nesse sentido, buscou-se, neste item, compreender um pouco mais dos temas que se integram à falta de participação dos alunos durante às aulas e atividades na modalidade do ensino remoto emergencial. Assim, fez-se os seguintes questionamentos: como era a questão da frequência e participação das aulas? quais motivos levaram os alunos a não participar? se todas as aulas acontecessem de forma remota através de videochamada, todos alunos teriam acesso e condições de participar?

Sobre esses questionamentos temos as seguintes respostas:

Estrela - Para mim o uso do computador é bom, o uso das tecnologias é muito bom, mas nem todos têm acesso, então tu tens que buscar outros meios e coisas, tanto que a maioria pegava impresso as atividades. Alguns eu mandava pelo WhatsApp, mas era mais impresso. Eles vinham buscar as atividades na escola, respondiam em casa e traziam, por causa da falta de acesso deles. Eu acredito que foi bem difícil para eles, principalmente para aqueles que não tinham acesso à internet, e eles faziam, mas como que iam pedir explicação? Então eu fazia as atividades impressas bem explicativas, com bastantes exemplos nas atividades para eles poderem desenvolver, senão não tinha como eles desenvolver. Aqui minimamente teriam acesso e condições de participar se fosse somente síncrona.

Sol - Tínhamos o problema que, com aulas síncronas, muitas vezes tinha poucos alunos porque onde eles moram nem sempre tem sinal de internet, é bem difícil, tinha vários alunos que as vezes não conseguiam entrar, ou entravam e caíam. Também arrumaram emprego, começaram a trabalhar em algum lugar, são alunos de interior. Começaram a realizar algum trabalho e ganhar um dinheirinho, e acabou que quando as aulas retornaram acharam melhor continuar trabalhando e ganhando o dinheiro. A nossa preocupação maior era isso, e pensávamos mesmo que se não voltasse as aulas nós iríamos perder todos os alunos, porque eles estão desmotivados, sem preocupação nenhuma com a escola, foi bem sério. Tanto que a gente perdeu vários alunos que não voltaram mais, e pensávamos que iriam retornar mais para frente. Alunos que mais precisam de dinheiro começaram algum trabalho, e disseram que

vão voltar mais para frente, mas quem garante que eles vão voltar? A gente tinha aluno que tinha um celular, mas não tinha internet. Mesmo alunos que tinham celular não conseguiam participar das aulas síncronas, porque tinha gente que morava em lugares que não tinha sinal, daí a internet não funcionava. Teve alguns alunos que além da questão do acesso que foi por falta de interesse em participar, a gente até sabe que tinham acesso, mas sumiram, teve aluno que simplesmente sumiu. E outra coisa, teve mais de um aluno que o pai, no final do ano, quando foi ver como que o aluno estava, até aluno de terceiro ano: - “quero ver como que está o fulano”? Ele não tá participando da aula. “Como não tá”? Não, durante o ano todo ele não compareceu, mandamos várias mensagens e tal. - “Não, mas ele vive no quarto, e diz que tá estudando e fazendo as coisas”. Vivia no computador, mas não era estudando, outra coisa séria, teve aluno que simplesmente sumiu, não sei o que pensou e o que passou na cabeça.

Lua - Os alunos fizeram um esforço muito grande para participar porque eles também não tinham condições. Alguns no início não puderam participar porque não tinham celular, não tinham computador, acesso à internet, depois que veio o auxílio digital. E aí depois de um tempo a maioria deles participavam. Eu vou te dizer assim, no curso que eu trabalho nós conseguimos, ainda, com todos aqueles problemas, os alunos em fase de estágio, em fase de TCC, quatro estágios eles tinham que fazer, que teve que ser de forma remota, a gente teve que criar, adaptar uma coisa, porque até então isso não existia. Mesmo eu trabalhando com ensino a distância o estágio era presencial, a gente fazia de uma forma que era presencial, aí tivemos que pensar uma forma, como seria esse estágio remoto. Aí a gente sentava em grupo, tentava discutir e chegar uma solução. Então seria uma forma auxiliar o professor naquela elaboração de aula remota, foi mais ou menos o que a gente foi fazendo. Então nós conseguimos formar ainda doze alunos, mas a maioria dos semestres a gente foi perdendo alunos ao longo do caminho. Teve turmas que estavam praticamente cheias, mas foi diminuindo. Por exemplo, teve uma turma que entraram muitos indígenas da aldeia ali próximo do campus, os indígenas não conseguiram acompanhar porque eles não tinham acesso à internet que fosse de qualidade, porque a gente sabe que não basta o acesso, é mais do que isso que é necessário, né? Então nós perdemos muitos alunos, agora retornamos presencial e eles não voltaram. E a outra questão que ficava mais difícil com essas turmas que entravam é em função de que esses alunos não

tinham vínculo conosco, e há uma necessidade muito grande disso no ensino, a gente sabe que isso faz a diferença. Então um aluno que não está acostumado a fazer educação dessa forma porque a opção dele não foi fazer uma educação a distância, e um curso a distância exige um perfil diferenciado de aluno do curso presencial, e nós ficamos com uma coisa que era uma mistura de tudo. Tínhamos que estar sempre resgatando os alunos. O aluno que não apareceu hoje, não apareceu amanhã, eu ligava, marcava um horário, conversava, via se precisava de uma ajuda extra. Atendi muitos alunos assim, fora da aula, pelo WhatsApp, fazia chamada, via onde estava o problema, ver o que não entendeu, sempre tentando buscar para que eles fizessem. Estimular e manter o vínculo, isso era o mais importante. Em sala de aula o aluno está muito próximo, ele tira dúvida a hora que ele quiser, se ele não quiser fazer enquanto estão todos na sala ele sai caminhando e pede: - “professora, aquela coisa que a senhora falou assim e assado”? Aí ele vai tirando suas dúvidas. Com relação ao vínculo, que é uma coisa extremamente importante, se estabelece ao longo dessa relação presencial, mas a distância tudo fica mais complicado, porque aí tu não tens isso, tem que trazer o aluno tempo inteiro, tu tens que fazer o aluno participar daquilo, sentir a vontade de participar. Nesse momento passamos a ter outras regras, enquanto um fala outro não pode falar, coisa que não acontece na oralidade. Se mais um fala o outro não entende, se um ficar com o microfone aberto enquanto o outro está falando dá microfonia. Ninguém tinha um espaço reservado para fazer isso em casa, então são várias coisas que concorrem para que não saia perfeito ou longe do ideal. A rotina estabelecida, todo aquele funcionamento que os alunos já tinham foi perdido. E muitos foram afetados psicologicamente, porque aí tocava uma responsabilidade que foi transferida para os pais que as vezes também não tem condições de dar aquele suporte. Eu tenho uma amiga que é psicóloga e tinha um filho em situação de alfabetização, ela disse que ficou tão estressada, tão estressada, e ela é casada com um médico, então veja, pessoas esclarecidas, teriam condições de ajudar o filho, mas causou um transtorno tão grande que ela chegou e disse para o marido assim: - “azar, ele vai ficar fora da escola, não tem como fazer, deixa pra quando passar a pandemia e aí a gente vê o que faz”. Isso com uma pessoa esclarecida, uma psicóloga, porque estava todo mundo afetado. Ficou uma coisa dividida com a casa. Nem sempre as pessoas que estão lá tem condições de dar esse suporte, e aí causa um estresse, a criança se sente insegura. E uma coisa que me

causava muita angústia, que era esse retorno das atividades, e também a questão da falta de compromisso. Por exemplo, se tu davas um trabalho avaliativo para daqui duas semanas, as vezes estava acabando o semestre e tu tinha que está atrás, a gente correu muito atrás. A gente teve que correr muito atrás desse retorno. Na verdade, foi um esforço extra que nós tivemos que fazer enquanto professor para tentar manter esses alunos, e depois isso se estendeu muito, uma coisa que a gente pensava que se resolveria rápido e acabou se estendendo.

Cristal - Encaminhava também pelas redes sociais, mas na verdade, só alguns que tinham acesso à internet. Era bem menor o público que tinha acesso às redes sociais, digamos assim, vinte por cento dos alunos que tinha. Aí esses que tinham acesso devolviam pelo WhatsApp mesmo. Tinha aluno até que relatava que tinha que subir num morro, ir lá em cima de um morro para pegar sinal de internet para poder receber as atividades, porque não tinha internet instalada em casa e sinal de celular para usar dados móveis. Se fosse com aulas totalmente síncrona com certeza boa parte não participava. Aqui mesmo cerca de sessenta por cento, setenta por cento não iria alcançar esses alunos, e desses que teriam acesso teriam várias dificuldades, porque muitos não conseguem acompanhar um vídeo por muito tempo. Eles estão muito numa cultura de consumir coisas e textos muito rápidos.

A partir dos dados expostos é possível confirmar muitas dificuldades enfrentadas no que se refere aos acessos dos alunos às aulas das instituições investigadas. Nesse sentido, percebe-se que a falta de acesso à internet e recursos tecnológicos impactou diretamente os alunos, muitas vezes, impedindo de participar das aulas.

Com isso, a modalidade com conteúdos e atividades impressas e entregue aos alunos quinzenalmente foi desenvolvida como alternativa para atingir aqueles alunos que não conseguiam, por falta de recurso tecnológico e de acesso à internet, participar de aulas síncronas ou através de algum recurso digital. Ao invés de serem criadas alternativas que garantissem o acesso aos recursos e à internet o governo naturalizou as desigualdades de acesso.

Assim, nessas circunstâncias, por falta de acesso e condições econômicas para adquirir esses recursos não foram todos os alunos que tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem ao seu favor, pois segundo o relatório de pesquisa do Instituto DataSenado (2021, p.03), apenas 72% dos estudantes da rede pública

possuem internet em casa enquanto a porcentagem dos alunos da rede privada sobe para 96%.

Assim, pode-se perceber que o processo adotado foi excludente com muitos alunos para atender àqueles com condições um tanto mais privilegiadas e que conseguiam acessar às aulas, tirar dúvidas com os professores, realizar pesquisas, encaminhar e receber atividades através da internet sem precisar se deslocar até a escola, desconsiderando a realidade rural e do campo que muitas vezes enfrenta dificuldades de acesso, com estradas precárias, falta de energia elétrica, sinal de telefone, internet.

Outra situação que dificultou o acesso foi a ausência de sinal de operadora ou até mesmo internet. A maioria dos alunos residem em assentamentos das proximidades das instituições e, nessas áreas, distante da zona urbana, os sinais de internet, operadora de celular, dados móveis, são muito limitados, instáveis e não estão disponíveis em todas as localidades. Nesse sentido, muitos alunos que possuíam celular também enfrentaram dificuldades pois só o recurso não era o suficiente. Professora relata que tinha caso de aluno que precisa subir num morro muito alto para conseguir sinal e acessar às atividades.

Segundo Magalhães (2021, p.36), esse é um fato que chama bastante atenção levando em consideração a realidade de um país como é o Brasil com imensa desigualdade de acesso à internet, onde 77,4% das redes de ensino adotaram o envio das matérias por redes sociais enquanto somente 37,2% adotaram a modalidade com atividades impressas.

Além da falta de acesso aos recursos, há outras questões que foram evidenciadas e que afetaram a participação das aulas. Muitos alunos até o momento da entrevista, período que as aulas já haviam retornado presencialmente, não retornaram mais às aulas, perderam o vínculo, configurando-se, assim, evasão escolar.

Do curso superior, por exemplo, vários indígenas Kaingang de uma aldeia que está situada próxima das instituições deixaram de participar das aulas por falta de acesso à internet e recursos tecnológicos digitais, esses alunos não retornaram mais ao curso. Dados do ENEM (2018) revelam que 3 de cada dez concluintes do ensino médio naquele ano não tinham acesso à internet e apontam que a desigualdade de acesso ainda é maior para negros e indígenas, sendo que 35% dos negros e 41% dos

indígenas não tinham acesso à internet enquanto esse percentual era de apenas 14% para os brancos.

Também, tiveram alunos que, anteriormente ao retorno presencial, arrumaram alguma atividade remunerada, próximo de suas casas, e deixaram de participar das aulas para buscar seu próprio dinheiro. Após o retorno presencial das aulas esses alunos também não retornaram mais à escola.

Outro aspecto que levou a não participação às aulas foi a falta de compromisso e interesse dos alunos. Houve casos de alunos que tinham acesso à internet e recursos tecnológicos, mas não participavam das aulas, pois o acompanhamento familiar também foi crucial nesse momento e muitas famílias não tiveram condições de dar suporte.

Além das desigualdades no acesso à tecnologia, as diferenças se evidenciam pelo nível de formação escolar dos pais – o que tem impacto no auxílio pedagógico que as famílias podem oferecer aos alunos – e pelas condições de moradia dos estudantes, muitos dos quais residem em áreas com dificuldades de acesso à água, compartilhando obrigatoriamente cômodos, computadores ou celulares, não sendo raro as situações em que sequer há possibilidade de realização das tarefas escolares em um ambiente privado e com mínimas condições para o estudo (MAGALHÃES, 2021, p. 41).

Levando em consideração todas essas questões que dificultaram a participação das aulas, a evasão escolar nessa temporalidade se configurou como ainda mais expressividade, e poderia ser ainda mais agravada se não fosse o massivo trabalho dos docentes em buscar, chamar, atender esses alunos, muitas vezes individualmente, motivando-os a participar, fazer as atividades e retornar à escola.

5.2.5 Discussão e participação dos professores na organização do trabalho remoto

Neste tópico buscou-se compreender sobre a participação dos professores nas tomadas de decisões para organizar essa modalidade de ensino, tendo em vista que são contextos diferentes e que necessitariam ser considerados. O seguinte questionamento foi feito aos professores: participou de discussões para decidir coletivamente sobre como funcionaria o ensino remoto emergencial na sua escola? Assim, tem-se as seguintes respostas:

Estrela - Não, as informações eram colocadas como deveríamos ser e nós tínhamos que acatar e fazer, executar.

Sol - Tivemos reunião do colegiado. Ficamos um período sem nada, sem dar aula, aí fomos discutindo como poderia ser feito. A gente ficou esperando orientação, porque não podemos decidir sozinhos, a reitoria estava pensando e se organizando lá na pró-reitoria de ensino, e aí depois dessa decisão discutimos aqui também de acordo com a nossa realidade. Veio essa decisão sobre essa forma de atividades de ensino remoto, aí já existia essa obrigatoriedade de trabalhar.

Lua- Logo que começou a pandemia nós tivemos algumas reuniões porque para reitoria era um momento que estavam vendo como iriam fazer. Eu lembro que houve uma consulta aos professores sobre, e o diretor de pesquisa, ensino e extensão nos questionou: - “Vamos fazer atividades remotas, como é que nós vamos fazer?” A maioria disse não. - “Não vamos porque não temos preparo para isso”. Mas foi aquilo, e logo depois veio aquela qualificação, e veio essa decisão do remoto, e aí não tem mais dizer que não. Fomos consultados no primeiro momento, mas de forma alguma essa decisão dependeu da consulta, acho que se fosse pela decisão da maioria não teria isso.

Cristal - Nisso a gente não teve muita decisão. Na verdade, o que aconteceu foi que a escola não tinha essa possibilidade de decidir, até o plano emergencial, se bem que o plano teve alguma atividade participativa na escola. Tinha um colegiado na escola que trabalhou com a gestão da pandemia na escola. Essa participação foi mais na questão sanitária da gestão da pandemia, não foi questão pedagógica não. A questão pedagógica, a questão tecnológica, foi a grande dificuldade nossa. As escolas, no caso a nossa, não têm estrutura, internet de qualidade, ela não tem vários computadores que precisaria, então a escola não conseguiu se adequar nessa parte.

Segundo os professores investigados participaram minimamente de discussões e diálogos para pensar a questão do ensino durante a pandemia, mas que a decisão pela modalidade do ensino remoto emergencial veio de forma vertical, decidido pelas próprias naturezas de ensino e os professores deveriam, naquele momento, só acatar e executar.

Embora os contextos e realidades sejam diversos, os processos decisórios que não foram coletivos, democráticos e participativos impuseram formas que não estavam de acordo com dada realidade visto que muitos alunos não conseguiram

participar das aulas, não tiveram acesso, entre muitas outras diferentes dificuldades encontradas pelos alunos e professores.

Ainda, que um entrevistado relata participar de um momento de discussão e diálogo, mas não houve tomada de decisão respeitando o que foi decidido coletivamente, configurando, assim, um momento também de imposição, sem considerar que são profissionais que fizeram concurso público, assinaram seus contratos de trabalho e estudaram para desenvolver seu trabalho numa modalidade totalmente presencial.

Assim, essa exclusão dos professores na participação e debates dos processos decisórios da organização, ajustes, mudanças curriculares e dos processos de avaliação do ensino remoto refletem a constante precarização, desprofissionalização e desqualificação das atividades profissionais docentes (MAGALHÃES, 2021, p.32).

Com isso, pode-se compreender que os professores não participaram dos processos decisórios para organizar o funcionamento e o desenvolvimento das aulas durante a pandemia, sendo ignorados o princípio democrático e participativo e os transtornos que esse massivo trabalho traria à saúde mental e física dos profissionais, mas foram os principais responsáveis pelo funcionamento e desenvolvimento da Educação nessa temporalidade.

5.2.6 A questão da aprendizagem durante o ensino remoto emergencial a partir da percepção dos professores entrevistados

A partir da percepção dos professores investigados, buscou-se compreender sobre a contribuição que essa modalidade de ensino poderia ter trazido aos alunos quanto à aprendizagem. Assim, fez-se o seguinte questionamento: como considera a questão da aprendizagem nesse período?

Tem-se as seguintes respostas:

Estrela - Acho que não foi a mesma coisa que na escola, eles tiveram muitas dificuldades, para eles foi bem ruim, não conseguiram aprender como se estivessem frequentando a escola. Não tem muita coisa significativa de aprendizagem nesse período. Não vou dizer que foi um ano perdido, porque muitos estudaram, mas foi difícil, e agora nós, professores, vamos ter que correr atrás do prejuízo para que

nossas crianças tenham um bom desenvolvimento. A gente espera que eles se superem, o bom seria que tivesse no contraturno aulas para alunos com mais dificuldades, um incentivo pedagógico, mas não tem.

Sol - Eu acho que não foi muito proveitoso não. Não foi porque assim, os alunos lá do outro lado e tu aqui. Teve aluno que quando retornou para o presencial eu perguntei: - como que agora tu te interessas, faz as coisas? Eles respondiam que no remoto dava muito sono quando estava nas aulas e tal. Então eu não sei, não sei se de repente eles não eram acostumados com isso, se trabalharem mais com isso e atuar mais dessa forma eles comecem a entrar e ficarem mais habituados. Mas eu acho que a gente teve uma perda bastante grande na aprendizagem, e esse processo remoto não contribuiu significativamente com a aprendizagem. Eu nem sei se é por conta da tecnologia, mas acho que o próprio modelo, a gente não estava preparado para aquilo ali, foi uma coisa emergencial mesmo, e vai levar um tempo para gente recuperar essa perda dos dois anos.

Lua - O que eu posso te dizer é que, aquele aluno que tinha acesso, que pode participar das aulas, da mesma forma que se comportava na sala de aula ele se comportava de forma remota. Vamos pensar que todos tivessem condições de acesso igualitárias, mesmo alguns em situações mais difíceis, o que eu percebi que aquele aluno que se demonstrava no curso presencial eles também se mantiveram mais interessados na forma remota. Então me parece que é mais do caráter individual das pessoas, acho que não é em função da tecnologia ter sido usada, porque mantiveram-se os mesmos alunos que interagem presencialmente, eram os mesmos que interagem quando a gente fazia a discussão de alguma coisa remota. Aí tu vêes que aqueles que se manifestam em geral são os mesmos que se manifestariam em uma aula presencial. Então nesse sentido acredito que os alunos foram bastante prejudicados em algumas questões, por exemplo, nos estágios. Nos estágios os alunos foram bastante prejudicados porque eles perderam a oportunidade de ter uma experiência presencial, que é o que realmente eles vão trabalhar. Tu já passaste por isso, o estágio é o momento que a gente tem muito receio quando a gente é aluno, e com minha experiência como professora percebi que muitas pessoas quando chegam no estágio desistem de ser professores, porque não era o que eles esperavam, eles não estavam preparados para trabalhar com alunos. E ao mesmo tempo é um momento decisivo que tu vais planejar, elaborar, vai colocar tudo aquilo em prática.

Elaborar, planejar, sob a tutela de um orientador, sob a apreciação da professora regente, mas é o teu preparo para que depois, graduado, vá atuar independentemente. Então tu tens que desenvolver uma autonomia mesmo sob a tutela dos orientadores, mas tem que ter essa possibilidade de fazer o planejamento, de colocar em prática e também refletir sobre essa prática, e isso foi tirado do aluno. Foi tudo (faz com os dedos sinais de aspas) diferente do real. Nisso os alunos saíram perdendo muito. Em algumas situações sim, houve perdas significativas, que os alunos vão ter que fazer por fora, inclusive os seus medos, os seus receios, porque é claro que quando tu chegas em uma sala cheia de alunos e tu és o professor aquilo te dá um receio, porque ainda tu tá construindo uma identidade de professor. Tu levantas do banco do aluno e passa imediatamente para o do professor. Então isso não acontece em uma chave que vira, eu sou aluno e agora sou professor. A gente tem que construir isso aos poucos, e não foi possibilitado a esses alunos essa construção. Então acho que nesse ponto foi uma perda bastante significativa aos alunos.

Cristal - Eu acho que que no geral foi negativo esse processo. Na verdade, foi uma perda de possibilidades. Nós perdemos com isso, porque esse contato que temos na sala de aula, corpo a corpo, esse movimento que a gente faz de ir sanando as dificuldades, de ir explicando as dúvidas, isso não teve, isso não foi possível fazer, que é uma parte do trabalho pedagógico. Não é tudo, mas é uma parte, digamos que é trinta por cento, um terço mais ou menos da nossa atividade se dá nisso, na hora da sala de aula, de tirar as dúvidas dos alunos ali na sala de aula. E isso a gente perdeu. Eu creio que no geral não contribuiu significativamente para eles aprenderem sobre a Língua Portuguesa, e esse período agravou ainda mais as dificuldades.

Os dados apontam uma certa fragilidade na questão da aprendizagem durante o período que as aulas aconteceram de forma remota. Os casos de dificuldades na aprendizagem podem ter sido ainda mais acentuados, visto toda a questão de acesso, possibilidade e condições para acessar às aulas, tudo isso aliado a falta de contato físico aos professores, o que pode fazer toda a diferença.

Muitos foram os desafios dos alunos e famílias para estudar e acessar às aulas nessa temporalidade, tudo isso associado a uma série de questões que a pandemia trouxe, impactando negativamente o desenvolvimento e a aprendizagem também. No ensino superior os mesmos alunos que se dedicavam presencialmente tinham bom desempenho na modalidade remota, mas também foram afetados. A experiência de

estágio, por exemplo, que é crucial para a formação do profissional docente, teve de ser adaptada, não sendo possibilitado a oportunidade de estagiar e ter contato direto com o contexto de atuação, sendo esse um momento indispensável à construção da identidade do professor.

Assim, revela-se o quanto foi emblemático esse processo de ensino e aprendizagem, acentuando ainda mais as dificuldades, se tornando assunto de discussão e de preocupação para a Educação, mas até a atualidade nenhuma iniciativa das naturezas de ensino foi tomada como estratégia para preencher essas lacunas e contribuir significativamente com a aprendizagem.

5.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS (IN)DISPONÍVEIS PARA O TRABALHO COM ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nesta categoria discute-se acerca da utilização e disponibilização dos recursos digitais aos professores e alunos para o desenvolvimento e participação das aulas na modalidade do ensino remoto emergencial. No quadro abaixo tem-se a síntese da categoria com as unidades de registro e contexto da categoria analisada.

Quadro 11 - Síntese da terceira categoria

Unidades de registro	Unidades de contexto
Computador, internet, celular, tablet	Sobre os recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores na elaboração/desenvolvimento das aulas remotas emergenciais
E-mail, WhatsApp, Google Meet, Classroom, Plataforma Seneca	
Sistema integrado SIGAA	
Todos pessoais	Sobre os recursos tecnológicos disponibilizados pelas instituições de ensino aos professores e alunos
Não foi disponibilizado nada	
Não, Não, Não. Nada, nada, nada	
Auxílio digital – celular com chip	
Não funcionam cem por cento	Recursos disponíveis nas instituições atualmente
Não tem laboratório de informática/sucateado	
Precisa de projetores	
Licença do Google Meet (venceu)	
Agora temos algumas máquinas funcionando	
Categoria	
RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS UTILIZADOS E DISPONIBILIZADOS PELAS INSTITUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	

5.3.1 Recursos utilizados pelos professores na elaboração/desenvolvimento das aulas remotas emergenciais

Tendo em vista que os recursos tecnológicos digitais foram indispensáveis para desenvolver e participar das aulas durante o período do ensino remoto emergencial, nesta unidade buscou-se investigar quais foram os recursos utilizados pelos professores para elaborar suas aulas, atividades e também para desenvolver as aulas remotas emergenciais. Para isso, realizou-se os seguintes questionamentos: Quais recursos tecnológicos digitais utilizou para desenvolver as atividades durante a pandemia? Acredita que as tecnologias podem contribuir significativamente com o ensino da Língua Portuguesa?

Para esses questionamentos tem-se as seguintes respostas:

Estrela - Para enviar e-mail, preparar aulas e as atividades, para apresentar conteúdos, atividades administrativas pessoais, acessar redes sociais da escola, alunos. Utilizei computador, celular, livros, busquei tudo que conseguia, pesquisas, internet, televisão. Alguma notícia da televisão que a gente via também incluía nas atividades para fazer um texto, alguma coisa relacionada as notícias que estavam acontecendo no momento. Eu acho que contribuiu porque a partir delas conseguimos encontrar várias atividades, várias coisas diferentes e consegue explicar e entender melhor para passar para eles. Sim, eu acho podem contribuir significativamente com a aprendizagem porque hoje em dia tu consegue buscar muita coisa boa, então acredito que sim, eles gostam, chama a atenção deles, e se eles gostam talvez aprendam e entendam melhor.

Sol - Usava e-mail, WhatsApp, eu tive que aprender, antes de usar o Google Meet pra fazer aulas sincronicamente, até pra gravar, porque inclusive o Google Meet eu usei, as vezes dava uma aula sozinha ali, gravando, depois passava pra eles. Aí no início eu gravava e postava no You Tube as aulas para eles, aí depois eu descobri, não sei se já existia ou não essa questão do Google Meet, aí facilitou bastante pra dar as aulas sincronicamente ou até mesmo gravar. Os grupinhos de WhatsApp meio que funcionavam direto. A gente passava informações e cobrava atividades no grupo. E aí eles iam perguntando: - tá, esse aqui é pra fazer o quê? Então a gente estava sempre em contato, o WhatsApp foi muito, muito utilizado durante esse período. Eu vejo pelos meus colegas também, usavam bastante o WhatsApp para o contato com os alunos.

Computador então nem se fala. Para preparar as aulas, preparar as atividades, aí depois encaminhava por e-mail, pelo WhatsApp, para fazer eslaides que eram apresentados durante a aula síncrona. Tem um sistema integrado que a gente usa, que é o SIGAA. Ali a podemos postar aulas, só não pode fazer aula síncrona, mas pode postar vídeo, gravação de aulas, só que os alunos tem muita dificuldade de acessar aquele sistema, então a gente não podia contar só com aquilo, porque uns iam acessar, outros não. Então eu também usava aquele Google Classroom, que eu postava livros, livros de literatura, atividades, cheguei a usar também a plataforma Seneca, eu também passava algumas atividades ali para eles porque a plataforma é boa, mas eu acho as atividades da plataforma muito fraquinhas, mas mesmo assim dá pra utilizar algumas. Então eles trabalhavam com o Classroom e a plataforma Seneca, mas institucional é o SIGAA. Os recursos são bons, tem coisas que ainda vou continuar usando mesmo presencialmente, agora a minha capacidade para operar com esses recursos é deficiente, minha formação mesmo pra usar esses recursos. Eu bati muito a cabeça, e ainda não cheguei a aprender tudo, consegui me virar, mas, por exemplo, gravar videoaula, coisa assim, que é uma coisa interessante, eu sei que é um recurso muito bom, aquela questão de gravar e postar no You Tube também. Minha formação, a minha capacidade para operar, ela é meio “capenga”, então é uma questão minha e não da tecnologia. Pode contribuir muito, eu acho que muita coisa vai continuar. Tem muitas coisas, por exemplo, uma dificuldade que eu tinha que foi uma vantagem que foi daí desenvolvida durante a pandemia é, por exemplo, eu que trabalho com a literatura eu tenho que passar livros para eles lerem para o vestibular, e antes eu tinha que pegar cópias físicas, um de cada, aí as vezes não tinha para todos, tinha que passar pra um e depois passar pra outro. Agora eu me esforcei a procurar os livros todos on-line, e eu descobri que tinha todos, e como antes eu era focada no físico, eu não buscava. Descobri que é muito mais fácil. Por exemplo, eu baixo Dom Casmurro, posto no Classroom, aí eu falo pra eles: - ó gente, tá lá no Classroom. Ou até posso passar para eles pelo WhatsApp. Agora o meu problema com isso, que eu tinha no presencial, não vou ter mais da mesma forma, de repente essa possa ser a facilidade, a questão da leitura dos livros. Agora não vou me apertar quando não tem exemplares para todos eles, uma turma vai ganhar agora e depois eu passo para outra, isso aí agora não vai acontecer mais. Isso aí foi uma coisa que com certeza vai ficar.

Lua - Computador, celular, aí utilizei o Google Meet, WhatsApp, e-mail, uma infinidade de recursos. Acredito que sim, acho que sempre devem ser utilizadas nas aulas presenciais, o que acontece é que muitas vezes não as utilizamos porque não é possível, não tem. Pra mim não foi nenhum problema porque eu trabalhei muitos anos com ensino a distância. Então eu vi total condições da gente fazer o trabalho, mas na nossa instituição eu era a única que tinha essa experiência. A gente não tinha uma plataforma que a gente podia utilizar, porque eu já trabalhei com ensino a distância, mas nós tínhamos um ambiente preparado pra isso. Nós elaborávamos a disciplina de outra forma, totalmente voltada para educação a distância, e íamos nos polos fazer visitas com aulas esporadicamente. No ensino a distância eu fazia aula, eu fazia vídeos, as vezes nós fazíamos uma aula síncrona no espaço da universidade que tem toda uma infraestrutura, uma estrutura que não exige de mim, eu só tinha que chegar em frente a uma câmera onde tinha uma pessoa responsável por gravar, por transmitir. O polo tinha como receber os alunos, tinha toda a estrutura pronta, era muito tranquilo, diferente da nossa realidade agora durante a pandemia.

Cristal - Computador, celular, internet. Tudo particular. Assim, trabalhei na verdade com as plataformas mais simples, trabalhei com o Google sala de aula Classroom e também o WhatsApp. Eu lembro que no começo a gente precisou construir material didático, a gente mesmo fazer, então essa era uma grande dificuldade, porque o professor ele não tem essa formação para construir material didático teórico, principalmente teórico. Até a tecnologia foi uma dificuldade, mas essa parte pedagógica, ela, no começo, foi bastante difícil, porque a gente teve que inventar, na verdade teve que fazer, criar. Eu lembro que eu mesmo criei até textos para trabalhar na disciplina. Textos próprios para poder trabalhar essa questão dos conteúdos e tal. Com certeza as tecnologias que vem a somar e principalmente diminuir as distâncias geográficas e até da própria civilização, cultura, que é tão diferente a nossa cultura, cada região tem uma diferença, uma especificidade, um modo diferente, e acho que a internet ela ajuda, todo tipo de tecnologia ajuda a gente a diminuir as distâncias. A gente enquanto professor luta por essa disponibilização das tecnologias e do acesso. Pode potencializar se for bem utilizado. Se for bem utilizado pode acontecer uma evolução, uma transformação na forma das pessoas consumirem e criarem, também o acesso à cultura, a arte, isso pode se potencializar e se transformar em trabalho positivo.

Foram vários os recursos tecnológicos necessários para operar o trabalho docente durante a pandemia, sobretudo no desenvolvimento do ensino remoto emergencial. Celulares, tablets, computadores, conectados à internet, foram aliados dos professores e alunos nessa temporalidade.

Ainda, recursos como Google Meet, Classroom, *e-mail*, WhatsApp, sistema integrado SIGAA, plataforma Seneca, redes sociais foram utilizados como possibilidades para desenvolver as aulas, comunicar-se com os alunos, encaminhar as atividades e, ainda, possibilitar que os alunos das instituições não perdessem o vínculo com os professores, o ensino, a educação e o conhecimento.

Nesse sentido pode-se dimensionar o quanto esses recursos foram importantes nessa temporalidade, também, o quanto a falta deles impactou negativamente à participação desse processo e reforçou e explicitou ainda mais as desigualdades de acesso às tecnologias, recursos digitais e à internet.

Para os professores os recursos tecnológicos podem trazer grandes contribuições significativas ao ensino da Língua Portuguesa, desde que sejam utilizados de forma adequada e que esses recursos estejam verdadeiramente disponíveis nas instituições.

Contudo, algumas práticas desenvolvidas durante esse processo continuarão agora na modalidade presencial, como leituras e materiais da literatura através de recursos digitais, onde antes se enfrentava dificuldades com disponibilidade de exemplares físicos para todos os alunos.

5.3.2 Recursos (in)disponibilizados pelas instituições de ensino aos professores e alunos

Como já evidenciado que muitos recursos tecnológicos digitais foram necessários para conseguir desenvolver e operar o ensino durante o período da pandemia, na perspectiva do ensino remoto emergencial, neste item buscou-se compreender sobre a disponibilidade desses recursos, pelas naturezas de ensino, aos professores e alunos, visto que foram extremamente essenciais.

Para isso, realizou-se os seguintes questionamentos: Os recursos tecnológicos digitais foram disponibilizados pelas instituições de ensino aos professores? Teve

algum auxílio financeiro para custear? E os alunos receberam algum recurso ou auxílio?

Sobre esses questionamentos tem-se as seguintes respostas:

Estrela - Eu sempre usei meu computador, meu celular, não tinha nada de disponibilidade lá na escola, tanto que a internet era bem ruim e as vezes tinha que responder em casa, de noite, por que lá não dava certo. Não, nenhum recurso foi disponibilizado. Na escola tinha internet, tínhamos que levar nosso computador, mas durante o período que ficamos só em casa utilizava minha própria internet também. Nada, nenhum tipo de ajuda e nenhum recurso foi disponibilizado. Era tudo de propriedade particular e pessoal.

Sol - Não, não, tudo particular. Inclusive o Google Meet que a gente usava para gravar quando era grátis, agora a gente perdeu a licença e a instituição não paga mais. Se bem que agora já voltamos presencialmente, não vamos mais usar para dar aula, mas se for o caso. Mas não, tudo que a gente usava era da gente, celular, internet, computador, internet. Computador, celular, internet, energia elétrica, tudo isso em casa, aí tu usas o teu particular. E ainda assim, tendo que aumentar a capacidade da internet, porque daí exigia um sinal bem bom para não ficar caindo e tal. Os alunos tiveram o auxílio digital. Os alunos que não tinham celular, veio um celular com chip, com pacotes de dados com cota de internet por mês. Era um celular com internet, chamado auxílio digital. Fizemos um cadastro dos alunos, daí eles tinham que comprovar que realmente não tinham condições de comprar, e aí veio para vários alunos meus. Eu até achei que não era só para minha instituição o auxílio digital. E tinha até uma contrapartida, o aluno que ganhava tinha que dar conta das atividades, se não desse eles teriam que devolver depois o celular. Recurso financeiro não veio, só o celular.

Lua - Disponibilizou o acesso ao Google Meet, que com esse recurso era possível gravar e fazer as aulas. Não, não, não. Nada, nada, nada, nada, nada. Isso tudo foi por conta da gente. Se nossa internet não estava boa e dando conta tinha que providenciar uma melhor porque teu trabalho todo dependia daquilo, então nenhum tipo de recurso foi disponibilizado. A nossa rede criou uma modalidade como se fosse uma bolsa, para possibilitar que eles tivessem internet, celular, então houve uma facilitação nesse sentido para os que necessitavam. Eles receberam um celular com acesso à internet para participar das aulas.

Cristal - Os professores utilizaram sua própria internet para fazer de casa, não tinha internet disponibilizada pela secretaria, isso a gente não tinha. Até os computadores a gente teve que comprar, quem não tinha teve que comprar, celular também. Não disponibilizou nada. Computador, celular, internet, era tudo pessoal. Não disponibilizou nem um chip para gente atender os alunos num número diferente.

Além das residências e os espaços familiares dos professores serem invadidos pelas salas de aulas, os próprios recursos para desenvolver esse trabalho tiveram que ser providenciado pelos próprios docentes. Nenhuma instituição disponibilizou algum recurso tecnológico, tampouco algum auxílio financeiro para ajudar custear os gastos, sendo que cada natureza de ensino precisaria criar alternativas e fornecer esses recursos. Ainda, em meio a toda esse necessidade de equipamentos e sinal de internet, o presidente Jair Bolsonaro recorreu ao STF contra a Lei ¹⁹14.172 de 2021, que previa o repasse de R\$ 3,5 bilhões da União para financiar o acesso à internet e a equipamentos a estudantes de baixa renda para fins educacionais.

Como já evidenciado a falta de oferecimento de formação continuada para operar os recursos tecnológicos, o mesmo aconteceu com a disponibilidade dos recursos necessários para desenvolver o trabalho docente nessa temporalidade: eram todos pessoais. Celular e contato telefônico, computador, internet, energia elétrica, dentre muitos outros recursos, eram todos de propriedade particular e pessoal, adquiridos e mantidos com os próprios recursos financeiros dos professores.

Para Magalhães (2021), é muito claro a omissão do poder público na organização da Educação remota, pois os recursos foram mantidos pelas famílias e o governo federal não contribuiu financeiramente para que e estivessem recursos necessários e de qualidade para os alunos; aos professores esses custos também foram transferidos, com a responsabilidade de buscar conhecimentos de forma autônoma para operar esses recursos tecnológicos e até para manter e adquirir computadores, celulares e internet para desenvolver as aulas remotas (MAGALHÃES, 2021, p.59).

Ainda, professores tiveram que adquirir novos equipamentos como computadores, celulares, ampliar sinal de internet para conseguir atender a demanda de trabalho e melhorar a qualidade dos atendimentos, tudo isso sem nenhuma contrapartida das naturezas de ensino, sendo elas municipal, estadual ou federal.

¹⁹ <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/bolsonaro-internet-alunos-escolas-publicas/>

Quanto à disponibilização dos recursos tecnológicos digitais aos alunos, uma das instituições investigadas, organizada pela rede de ensino federal, criou uma modalidade de auxílio digital e beneficiou os alunos, que comprovassem não ter condições financeiras de adquirir, com um aparelho celular com pacote de dados de internet. Assim, essa disponibilização pode ter contribuído significativamente para que os alunos pudessem acessar e participar das aulas, porém, grande parte dos alunos residiam nos próprios assentamentos, onde a rede de celular não está disponível, impossibilitando que o aparelho celular fosse conectado à internet.

5.3.3 As tecnologias digitais e as instituições de ensino após o retorno presencial: recursos in(disponíveis)

Dado o contexto em que exigiu uma série de recursos para desenvolver o ensino remoto emergencial, e que esses meios tiveram que ser providenciados pelos próprios professores, busca-se nesse período compreender a estrutura tecnológica disponível nas instituições após o retorno presencial das atividades escolares. Nesse sentido, realizou-se os seguintes questionamentos: Atualmente, após o retorno das atividades presenciais nas escolas, como é a estrutura tecnológica? Existe laboratório de informática em boas condições?

Tem-se as seguintes respostas:

Estrela - Na escola está muito precário. Os alunos até tem uma sala de computação, mas nenhum computador funciona, então eles não têm acesso e nós também não temos, se nós quisermos fazer nossas atividades temos que levar nossos notebooks, nossos celulares, nossas coisas, porque lá não tem.

Sol - O que a gente tinha era algumas máquinas na biblioteca, agora a gente tá com o laboratório de informática com dezoito máquinas funcionando. Não dá, lógico, para todos os alunos, mas também está bom, está quebrando o galho assim, já foi uma conquista, mas a gente precisa muito de projetores e essas coisas, porque a gente não trabalha só quadro, a gente gosta de trazer vídeos e apresentar eslaides, e assim, não tem projetor suficiente, os que têm não funcionam muito bem. Ontem eu fui dar aula, só com o terceiro que eu consegui. Peguei o primeiro e não funcionou, no segundo não funcionou, consegui no terceiro, mas daí eu já tinha perdido uma aula

nesse tempo, aí nesse espaço de tempo por algum tempo o aluno fica meio parado por ali, mas se demora muito eles já vão ficando alvoroçados, e aquilo já estressa a gente de manhã cedo. A gente vai com pique para trabalhar e acontece isso, tu já (balança a cabeça e faz expressão de aflição), é muito estressante, a gente se desestrutura. Se a gente vinha com alguma coisa bem preparada daí tu já começa assim (fez expressão de decepção), é bem complicado.

Lua - Hoje mesmo nós fizemos um teste de nivelamento de língua inglesa, todos os alunos que ingressam na instituição têm que participar para ver se eles estão num nível mais avançado, aí eles vão para uma turma mais avançada, e nós tivemos vários problemas porque vários computadores não funcionavam. Aí vários computadores não funcionavam, o acesso à internet era só dentro daquela sala, só nos computadores logados, então acontecia que para gente se comunicar com a rede que estava solucionando os problemas que iam aparecendo outra professora tinha que ir lá na frente onde pegava internet, resolver lá com o celular, voltava, trazia uma informação nova, e a gente ficou (estalou os dedos dando a entender que foi bastante tempo), isso que a gente tem poucos alunos. Então isso deu um estresse muito grande. Nós não temos estrutura. Nós temos agora um laboratório, mas como eu te disse, a maioria dos computadores não está ainda cem por cento funcionando. Então isso prejudica muito, se eu trabalhasse num local que tivesse essa estrutura montada com certeza eu usaria, porque eu já trabalhei em curso de graduação de Português e Espanhol e levava muitas vezes os alunos para a sala de informática porque a gente podia, por exemplo, assistir um vídeo, um, vários, e a partir daquele gênero textual produzia toda uma aula de oralidade, ou outras coisas que nós podemos fazer. Então acho que um laboratório é bem importante. Acho que se todos tivéssemos acesso, sou totalmente favorável a utilizar a tecnologia em sala de aula, inclusive na educação básica como um todo. Acho que é muito produtivo, inclusive o uso do celular, acho que com os alunos menores também não tem problema nenhum. Uma atividade orientada ela é muito produtiva, sou totalmente a favor dos recursos tecnológicos. Então há uma dificuldade em relação as condições.

Cristal - Não, nossa escola ainda não tem. A gente tem algumas coisas. A biblioteca recebeu livros, mas a parte da informática é muito sucateada. A gente tá com toda a estrutura de internet e informática sucateada. Então nessa parte tá bem aquém do que seria o desejado. Não tem nem laboratório de informática. É um choque de

realidade. A nossa aspiração é uma, nossa formação é outra e as condições de trabalho é ainda outra, as condições de trabalho não condizem com nossa capacidade e possibilidade. Tem uma lousa digital para a escola inteira.

Mesmo após um período em que os recursos tecnológicos foram essenciais para o trabalho docente as instituições não receberam investimentos que contribuísse com sua estrutura tecnológica. Nas instituições investigadas os laboratórios de informática não atendem a necessidade dos professores, sendo que em duas instituições nem existe.

Além dos laboratórios de informática outros recursos se fazem necessários, como as lousas digitais, projetores e até mesmo rede de internet de qualidade para que os professores e alunos utilizem durante as aulas. Uma estrutura adequada proporcionaria muitas experiências positivas ao ensino da língua, do contrário os profissionais se frustram, estressam e precisam estar sempre se adaptando à falta de investimento e estrutura.

Portanto, como já evidenciado que os profissionais precisaram providenciar todos os recursos tecnológicos para desenvolver o ensino remoto em suas residências, se torna contraditório pensar que quando retornam à escola presencialmente não encontram a mesma estrutura que tiveram que providenciar e organizar em suas casas; computadores conectados à internet de qualidade, celulares, tablets. Assim, questiona-se se os únicos responsáveis por providenciar esses recursos são e serão unicamente os professores? Cadê o investimento das respectivas redes de ensino? Certamente não se tem respostas.

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS: PRECARIZAÇÃO E OMISSÃO

Antes de mais nada é preciso dimensionar que essa modalidade de ensino foi desenvolvida e executada durante a maior crise sanitária da história brasileira provocada por uma doença contagiosa, novo tipo de coronavírus, denominado de Sars-Cov-2. Desse modo, o Brasil ocupou por várias vezes o epicentro da doença, com uma taxa de mortos de 685,385 mil mortos até a data de 26 de setembro de 2022 (PAINEL COVID-19 MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022)²⁰.

²⁰ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

Atrelado a essas fatalidades estão o negacionismo à ciência, escândalos de corrupção envolvendo a compra de vacinas e o descaso com a gravidade da crise sanitária por parte do presidente da república, que imitou pessoas sendo sufocadas por falta de oxigênio, provocou aglomerações, fez descaso da gravidade da doença e foi resistente ao isolamento social e ao uso da máscara.

Para Magalhães (2021), o governo federal e o MEC foram omissões na busca de uma política adequada para as condições excepcionais que a pandemia trouxe. O presidente Jair Bolsonaro chamou e tratou a pandemia como uma simples “gripezinha”, fez aglomerações, se exibiu sem máscara publicamente e adotou uma postura negacionista quanto à gravidade da pandemia. Nesse mesmo direcionamento o ministro da Educação da Época, Abraham Weintraub, negava as responsabilidades com a ministério da Educação “na prestação de apoio técnico e financeiro aos estados e municípios e na elaboração de pesquisas e diretrizes que subsidiassem as ações dos sistemas” (MAGALHÃES, 2021, p.36-37).

Os achados evidenciaram uma maior precariedade do ensino e da Educação nesta temporalidade, combinados à falta de estrutura, formação adequada e políticas para gestar os respectivos sistemas, sem oferecimento de garantias para que os profissionais trabalhassem e desenvolvessem suas atividades com qualidade, ignorando a exaustiva sobrecarga de trabalho e o sofrimento mental dos profissionais.

Para Silva (2021) todo esse contexto exposto que evidencia sobrecarga de trabalho, desvalorização, falta de investimento e desrespeito aos profissionais da educação colaborou e intensificou a precarização do trabalho dos professores, sendo esse um setor que já sofria com instabilidade laboral e no momento da pandemia foi ainda mais afetado pela crise. “São trabalhadores chamados de servidores públicos, mas sem gozar dos direitos inerentes à referida condição, tendo que arcar com todos os riscos de um contrato sem nenhuma garantia (SILVA, 2021, p.97).

Assim, os órgãos responsáveis pelas instituições investigadas desconsideraram as desigualdades de acesso e foram omissos quanto à disponibilização de formação e de recursos necessários para desenvolver o ensino, tanto aos professores quanto aos alunos, colocando os profissionais e as famílias como únicos responsáveis pelo ensino durante a pandemia e transferindo a eles o que é dever e obrigação do estado: garantia da educação pública.

6 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais da presente investigação é necessário, antes de tudo, explicitar o quanto significativo, desafiador e inquietador foi o processo. Assim, para além do conhecimento novo surgem muitas problematizações sem respostas dadas e concluídas, mas que podem nascer como proposições para pesquisas futuras.

Buscar compreender mais sobre saberes docentes e as tecnologias digitais da informação e comunicação para desenvolver o ensino remoto emergencial nos faz refletir, exatamente, sobre a experiência de trabalho nessa temporalidade, momento inédito no contexto educativo, de excessivo trabalho, cansaço, estresse, tudo isso atrelado ao pouco investimento e reconhecimento por parte do poder público.

Nesta pesquisa buscamos investigar os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e de que forma contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de pandemia, nas instituições localizadas em área de assentamento, tendo como orientação o seguinte problema: em que medida os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos aos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais, em tempo de pandemia, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC?

As conclusões apresentadas partem do problema de pesquisa baseadas nas constituições teóricas e empíricas, construídas a partir da literatura e dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, docentes do componente curricular de Língua Portuguesa que atuaram nas instituições investigadas durante o período em que operaram na modalidade do ensino remoto emergencial. Organizada em capítulos, procuramos sustentar e responder aos objetivos específicos que surgiram do problema de pesquisa.

O primeiro capítulo denominado “primeiras aproximações: contextos que dão origem à pesquisa” faz as conexões do encontro do autor com o objeto e as definições dos caminhos e estratégias metodológicas para alcançar determinado resultado com a finalidade científica, apresentando as questões e o problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos.

Segundo capítulo intitulado “configuração dos espaços de investigação: o assentamento José Maria e as instituições de ensino” contextualizamos os espaços e as instituições investigadas, localizadas no assentamento José Maria, espaços de muita luta e resistência por parte dos camponeses e movimentos sociais pela conquista da terra e consolidação da educação, sendo um casarão que pertencia à fazenda a primeira escola do assentamento.

Segundo a professora Edilaine Vieira (2018), esse território tem um histórico de ocupação um pouco mais recente considerado aos demais, onde os alunos têm em suas memórias e trajetória de vida e a vivência com o processo de ocupação, marcado por medo, sofrimento, violência, intervenção da polícia, mas também da conquista e o direito pela terra. Ainda, que essas instituições são referência no que diz respeito a Escolas do Campo pelas experiências pedagógicas que já desenvolveram e outras que ainda se desenvolvem (VIEIRA, 2018, p. 43 e 85).

Mais adiante, no terceiro capítulo intitulado “saberes docentes: diálogos a partir de perspectivas críticas”, apresentamos as dimensões dos saberes como resultado da gênese social, mas na perspectiva do trabalho docente tem sua relação com a atuação enquanto profissional na escola e na sala de aula, pois é um saber a serviço do trabalho, o que os diferencia das outras áreas de atuação (TARDIF, 2014, p. 16-17).

Ainda, problematizamos esses saberes numa perspectiva humana, crítica e libertadora, que combate o autoritarismo e concebe o humano como sujeito que opera na transformação do mundo através da compreensão que isso se torna possível com a consciência da realidade concreta (FREIRE, 1986).

Ancorados nessa perspectiva crítica, esses saberes são concebidos como conhecimentos estruturantes e emergentes da prática pedagógica, grande princípio formador da práxis educativa que, na perspectiva da autonomia freiriana (1996), exige-se movimentos dinâmicos e dialéticos entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer, princípio do professor que assuma uma perspectiva progressista.

Os saberes docentes relativos às TDIC também assumem essa perspectiva e concepção crítica defendida na investigação, assim como também se integram aos saberes emergentes aos profissionais docentes, pois como salienta Tardif (2014) é impossível “compreender a natureza dos saberes dos professores sem colocá-los em íntima relação com o trabalho desenvolvido pelos professores cotidianamente,

imunizando-se das concepções que assumem as TDIC como meras ferramentas de uso técnico e prático e, segundo Pino (2003, p. 286), sem considerá-las que não são autoaplicáveis sem levar em conta as especificidades do ato educativo. Para isso, é preciso que se ofereça suporte e investimento para que os docentes tenham condições de conhecer, aprender a utilizar e analisar de que forma podem construir seu planejamento para usar de forma condizente com a perspectiva progressista que se faz necessária na escola, especialmente em escolas de assentamento, comprometidas com as transformações sociais que lutam e combatem um modelo de sociedade desigual, excludente e pautado no modelo capitalista.

No quarto capítulo, “tecnologias na educação”, conceituamos a tecnologia fazendo conexões com o contexto educativo, sendo ainda mais necessárias e presentes no momento do desenvolvimento do ensino remoto emergencial. Pinto (2005, p.2020), define a tecnologia como ciência da técnica, conceito que possibilita estudos sobre ela em um campo específico.

Concebemos a tecnologia não apenas como artefato material e simbólico, mas como produto da ação criadora do gênero humano mediada e desenvolvida por meio do trabalho, modificando o próprio ser humano através das próprias tecnologias que ele produz – “como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 1983, p. 46).

No campo educacional muitas tecnologias estão presentes a serviço da aprendizagem, mas tratando especificadamente das tecnologias digitais da informação e da comunicação que fazem parte do objeto da investigação dessa pesquisa, são definidas como novos meios de comunicação que ampliam o acesso às notícias e informações para todas as pessoas, promovendo a “produção e a propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento que o fato acontece”. (KENSKI. 2012, p. 27).

Assim, identificamos que as TDIC se tornaram ainda mais presentes e necessárias no contexto educativo durante o período de desenvolvimento do ensino remoto emergencial, que é definido como “[...] uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise [...]” (HODGES et al, 2020, p.06).

Nesse modelo de trabalho os professores foram obrigados a passar os conteúdos, atividades, trabalhos e desenvolveram suas aulas através de e-mail,

mensagens, redes sociais, Google Meet, WhatsApp, Facebook e plataforma virtual de aprendizagem, bem como de forma impressas e entregues/recebidas fisicamente nas escolas nas circunstâncias de falta de acesso às TDIC para participar das aulas e atividades remotamente.

No quinto e último capítulo, “o que dizem os professores participantes da pesquisa?”, trazemos os dados revelados através da pesquisa empírica, por meio dos dados coletados nas entrevistas com os professores investigados. A partir disso concluímos que os professores investigados não participaram de formações relativas às TDIC durante a formação inicial, e que os saberes deles sobre às TDIC também entendidos na pesquisa como conhecimentos e saberes estruturantes da prática pedagógica foram desenvolvidos de forma autônoma nas suas diferentes vivências sociais, em forma de oficina, pesquisando, com ajuda de amigos, em cursos técnicos ainda na adolescência, muitas vezes, sem relação com o contexto educativo, depois esses conhecimentos são ajustados adaptados às atividades docentes de ensino, mas segundo Kenski (2012), para que as tecnologias digitais possam trazer mudanças no processo educativo elas precisam ser compreendidas pedagogicamente considerando as especificidades do ensino e da tecnologia.

Das três instituições investigadas apenas uma ofereceu formação relativa às TDIC após ser definido que as instituições trabalhariam preferencialmente por meio dos recursos digitais, e essa formação atendeu um modelo aligeirado, prático, técnico, passo a passo, não contribuindo significativamente com o trabalho nesse período, ou seja, concluímos que as instituições não oferecem sólida e significativa formação aos professores sobre os recursos tecnológicos para trabalhar com o ensino remoto emergencial, assumindo postura de uma concepção bancária e negando as perspectivas críticas e libertadoras defendidas por Freire (1996).

Outro achado da pesquisa é a sobrecarga de trabalho nesse período, onde muitos profissionais desenvolveram diferentes modalidades de trabalho atendendo diversas necessidades, sendo que após o retorno parcial presencial os professores cumpriam sua carga horária atendendo aos alunos que estavam frequentando presencialmente a escola e os alunos que continuavam com as atividades remotas em suas casas. Esse atendimento extrapolava a carga horária diária e semanal dos professores, se estendendo nos seus momentos de folga, finais de semana e à noite.

Nesse momento as condições e dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos e rede de internet foram escancarados, visto que os conteúdos e

atividades impressas foram uma possibilidade adotada em razão da falta de acesso para participar das aulas por meio de videochamadas de forma síncrona, revelando que as desigualdades de acesso e econômicas para adquirir esses recursos impactaram negativamente nas condições igualitárias de participação das aulas remotas, pesquisas, momentos para tirar dúvidas com os professores.

Explicitamos também, com grande ênfase, que foi um período que trouxe como consequência muito adoecimento e sofrimento mental devido a diversos fatores somados ao excessivo volume de trabalho que foi muito além da carga horária prevista nos contratos. Nesse contexto de crise sanitária, muitos professores adoeceram e precisaram ser afastados por orientação médica com depressão e ansiedade, apontando nenhuma possibilidade e condição de continuar desenvolvendo o trabalho nessa modalidade.

Identificamos também que muitos alunos enfrentaram grandes dificuldades na participação das aulas, perderam o vínculo com as instituições e, após o retorno totalmente presencial estão evadidos da escola porque arranjam um trabalho remunerado. E agora, como resgatar esses alunos? Que política pública está sendo construída para que esses alunos voltem para à escola? O que isso representará para a formação futura desses sujeitos que pararam de estudar? São problematizações que não conseguimos responder, mas que poderão impactar fortemente na Educação e na vida desses sujeitos.

Concluimos, ainda, que nesta temporalidade as salas de aulas invadiram as casas e os ambientes familiares dos professores e nenhuma das instituições investigadas disponibilizou os recursos necessários para os professores desenvolverem suas atividades, sendo todos os recursos utilizados nesses momentos de natureza particular e pessoal, mantidos com seus próprios recursos financeiros; celulares, computadores, internet, energia elétrica – sendo transferido a eles a responsabilidade que é do Estado de garantir uma Educação de qualidade e contribuindo com a precarização do trabalho docente. Aos alunos uma única instituição disponibilizou celular com dados móveis para utilização e participação das aulas, o que não era garantido porque nas residências das famílias, no contexto rural, nem sempre existia sinal de operadora telefônica que possibilitava acesso, assim, seria o mais adequado o computador com rede de internet instalada para conseguir

participar e desenvolver tudo que era proposto (produzir textos, fazer trabalhos e pesquisas...).

Após o retorno totalmente presencial das instituições investigadas, até o momento das entrevistas, as instituições ainda não tinham adquirido recursos tecnológicos. Assim, mesmo após ser evidenciado a extrema necessidade dos recursos para o trabalho docente, as instituições não investiram nem adquiriram os recursos tecnológicos, ou seja, são precários e não oferecem possibilidades para os docentes e alunos utilizarem. Quando acontecerá esse investimento e melhoramento da estrutura? Quem está organizando? Será que os únicos responsáveis por providenciar os recursos tecnológicos são os professores como aconteceu durante o ensino remoto? Até quando ficaremos sem respostas?

Voltando ao problema da presente investigação finalizamos que os saberes dos professores investigados, de gênese social, adquirido em formas de cursos técnicos, passo a passo, tutorial e descontextualizados do meio educacional não se integram às perspectivas críticas defendidas, pois colocam as TDIC meramente como ferramenta de uso prático, técnico, troca de suporte e sem reflexões, não se aproximando de uma perspectiva de ensino e aprendizagem emancipatória que atenda às realidades com foco na transformação social.

Portanto, concluímos que esses saberes contribuíram de forma parcial e fragmentada no desenvolvimento do ensino remoto e emergencial, mas para além do conhecimento sobre às TDIC faz-se necessário o oferecimento de formação, estrutura e recursos adequados aos docentes para que possam desenvolver seu trabalho com dignidade, carece investimento, responsabilidade e compromisso do poder executivo para com as instituições, garantindo o que é de direito dos professores e alunos e dever do Estado.

Sobre as TDIC compreendemos que elas podem contribuir significativamente com o ensino e aprendizagem, mas carece e necessita-se de investimentos, garantir que sejam parte do planejamento e de um processo de sistematização intencional do conhecimento para que faça sentido e vá além de um processo de “transmissão” de informações mediadas por recursos tecnológicos.

Ainda, que essa temporalidade marcada pela pandemia, isolamento social e ensino remoto emergencial trouxe grandes desafios à Educação, e diante desse contexto emergia a necessidade de um processo educativo comprometido

socialmente, o que não foi possível inclusive pela omissão do Estado em suas distintas esferas, com ênfase principalmente no governo federal.

Através dessa pesquisa foi possível constatar que temos um caminho longo pela frente no que diz respeito à busca pela inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação como recurso didático e pedagógico para o desenvolvimento das aulas. Além da formação adequada aos professores é necessário políticas públicas eficientes quem envolve pensar nos investimentos, nos recursos, na formação continuada, no suporte do MEC às escolas que, além de promover a adequação dos espaços escolares aos recursos tecnológicos (internet, suportes para desenvolver as atividades) dê condições de assistência técnica para todos os equipamentos disponíveis de forma continuada e sistematizada.

Os dados evidenciados na pesquisa contribuem com a percepção do quanto necessário e emergente é a formação dos professores sobre às tecnologias digitais da informação e da comunicação numa perspectiva crítica, bem como a disponibilização desses recursos pelas instituições com estruturas adequadas de modo a garantir o acesso aos professores e alunos, assim, contribuindo de maneira efetiva com o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, significativa e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Tecnologias e Educação**: contribuições para o debate na obra de Paulo Freire. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 65, p. 226-242, jan./mar. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/meneg/Downloads/5404-Textos%20fonte-39936-1-10-20220215.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2022.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p. 13-25.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: **seu potencial na educação**. Rio de Janeiro: PUC do RJ, 1984.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 15 de out. 2021.

BRASIL, Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

BRASIL, Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Prorrogação do prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

Brasil, Medida Provisória nº 394, de 1º de abril de 2020. Normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional. Disponível em: < <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/04/2020&jornal=600&pagina=1>>. Acesos em: 25 de maio 2022.

BRASIL, Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Regulamentação da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia do novo coronavírus. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 16 de out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file#:~:text=Em%20virtude%20da%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de,dias%20de%20efetivo%20trabalho%20escolar%2C>>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação superior e a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/13105-educacao-superior-a-distancia?Itemid=164>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer 05/2020 que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf>. Acesso em: 08 de fev. de 2022.

COELHO, E. A. et al. **Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia**. PSI UNISC, 5(2), 20-32. Santa Cruz do Sul, RS, jul./dez. 2021. Disponível em: <[file:///C:/Users/meneg/Downloads/16458-Texto%20do%20Artigo-72326-1-10-20210731%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/meneg/Downloads/16458-Texto%20do%20Artigo-72326-1-10-20210731%20(1).pdf)>. Acesso em: 07 de set. de 2022.

CONTE, Eliane; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro. **Escolas de assentamento em Santa Catarina: experiências e desafios que inter cruzam a educação vinculada a luta pela terra**. Florianópolis: UFSC, 2015.

Diário oficial SC Nº 21.594. PORTARIA P/2156 de 26/08/202. Disponível em: <https://dados.sc.gov.br/dataset/0a43e611-003a-48c8-a9d4-882abcde8caa/resource/5dc5b0aa-23c8-47ca-b3b8-2c2a394268d0/download/portaria-see-p_2154-de-26.08.2021.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2022.

Internet não chega a 34% dos alunos da rede pública que fizeram Enem em 2018. Jornal Folha de São Paulo: São Paulo, 2020. Disponível em: <Internet não chega a

34% dos alunos da rede pública que fizeram Enem - 28/05/2020 - Cotidiano - Folha (uol.com.br)>. Acesso em: 26 de set. de 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano Petrópolis. **A formação do MST no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (O Mundo, hoje, v. 10).

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16^a ed. 2009.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. *In: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio [et al]*. Trabalho docente sob figo cruzado. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p.70-83.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Texto apresentando ao Encontro Regional de Pesquisa Sudeste, no Simpósio sobre Diferentes Enfoques Teóricos na Pesquisa Educacional Brasileira. Vitória, 1987.

GASPARIN; João Luiz; PETENUCCI. (2008). **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

GENTILI, Geovana. **RECURSOS TECNOLÓGICOS E SALA DE AULA EM tempos de pandemia: O QUE FAREMOS?** Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/meneg/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/ERE/RECURSOS%20TECNOL%C3%93GICOS%20E%20SALA%20DE%20AULA%20EM.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HODGES; Charles et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor e Tecnologia**. v.2. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

Gomes, Cecília de Almeida; Gonçalves, José Ernesto Lima. **A tecnologia e a realização do trabalho**. Revista de Administração de Empresas: São Paulo, 33 (1):1 06-121 Jan./Fev. 1993

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, 3.ed.

IBGE, Área Territorial. **Área territorial brasileira 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Histórico do IFC e do Campus Avançado Abelardo Luz**. Disponível em: <<http://abelardoluz.ifc.edu.br/historico-do-ifc-e-do-nosso-campus/>>. Acesso em: 30 de ago. de 2021.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1976.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação-8ª ed.**- Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. *In*: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio [et al]. Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p.31-66.

MACIEL, Eduardo Menegais. **Tecnologias na Educação Básica: um olhar para a introdução tecnológica no planejamento do professor de Português**. Monografia (Especialização) – Instituto Federal Catarinense Campus Avançado Abelardo Luz. Abelardo Luz, 2018.

MENEGAIS, Eduardo. **Relatório de estágio curricular supervisionado em Letras: Trabalho de conclusão de curso (Graduação)** – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Xanxerê, 2016.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: Marx Os pensadores. Tradução de José Carlos Bruni (et al). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.103-132.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Contrapontos - volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, Maio/Ago. 2004. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/prod_ucoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_margarete_campagnolo_de_m_orais.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

OSHIMA, Flávia Yuri. BERNARDETE GATTI: "Nossas faculdades não sabem formar professores". **ÉPOCA**, 16 de nov. de 2016. Disponível em: <<https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 16 de fev. de 2022.

PAIM, Robsom Olivino. Natureza, Terra e Trabalho na Educação do MST: **O caso do Assentamento Congonhas** – Abelardo Luz- SC: Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste de Paraná. Francisco Beltrão, 2011.

PAVANI, Greti Aparecida. **O jovem e sua perspectiva de viver no campo: interior de Abelardo Luz** – SC. Presidente Prudente SP: Unesp, 2011.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. **Aprender e ensinar geografia na sociedade tecnológica: possibilidades e limitações**. Curitiba: Appris, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINO, Angel. **Técnica e semiótica na era da informática**. Contrapontos - volume 3 - n. 2 - p. 283-296 - Itajaí, mai./ago. 2003

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PPC, Projeto de Curso. **Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo**. Instituto Federal Catarinense Campus Avançado Abelardo Luz/SC. Abelardo Luz, 2017.

PPC, Projeto de Curso. **PROEJA Ensino Médio - Qualificação Profissional em Nutrição e Segurança Alimentar**. Instituto Federal Catarinense Campus Avançado Abelardo Luz/SC. Abelardo Luz, 2018.

PPC, Projeto de Curso. **Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal Catarinense Campus Avançado Abelardo Luz/SC. Abelardo Luz, 2020.

PPP, Projeto Político Pedagógico. **Escola Básica Municipal José Maria**. Abelardo Luz, 2021.

PPP, Projeto Político Pedagógico. **Escola de Ensino Médio Paulo Freire**. Abelardo Luz, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Cristian Nunes. **Profissão professor(a) durante a pandemia da Covid-19**. Santa Maria, RS: UFSM, PPGP, NEDEFE, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/518/2020/05/Cartilha-Prof-final_dez2020.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Ligia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.934, de 24 de abril de 2020. Florianópolis, 2020. Acesso em:** <LEI Nº 17.934, de 24 de abril de 2020 (alesc.sc.gov.br)>. Acesso em: 29 de set. de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SENADO FEDERAL. **Pesquisa DataSenado**: educação durante a pandemia. Instituto DataSenado, 2020. Disponível em:<Relatório Pesquisa Educação e Coronavírus_vfinal (senado.leg.br)>. Acesso em: 26 de set. de 2022.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309.

SILVA, Amanda Moreira da. **O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19**: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. *In*: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio [*et al*]. Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p.85-103.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Edilaine. Jovens, escolarização e livros didáticos: **estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PESQUISA**Roteiro de entrevista semiestruturada**

1 – Dados de identificação:

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Sexo:

Endereço residencial: assentamento _____

área urbana do município de _____

Endereço profissional: Escola _____

2 - Possui graduação em: _____

Instituição de Formação: _____

Ano de formação: ___/___/___

Modalidade do curso:

Pós-graduação: _____

Curso de pós-graduação: _____

Modalidade:

É efetivo ou ACT? _____

3- Leciona qual componente curricular?

4- É sua área de formação? Se não, por qual motivo?

5- Tempo que atua como docente?

6- Tempo que atua em instituições localizadas em área de assentamento? E nesta atual instituição?

7- Após a chegada da pandemia atuou como docente em quais instituições de ensino?

Considerando que pandemia provocada pelo Coronavírus COVID-19 trouxe a necessidade de distanciamento social e modificou a organização das instituições escolares, responda:

08 - Que modalidades de ensino já desenvolveu suas atividades docentes durante a pandemia?

Totalmente remoto – com atividades remotas emergenciais

Modelo híbrido – com alunos presenciais divididos em turmas A e B e alunos que optaram pela modalidade remota, simultaneamente

Totalmente presencial e remotamente com alunos que apresentaram laudo com alguma comorbidade

Outros. Explique:

09 – Que formato de ensino desenvolve suas atividades atualmente? Explique

10 – Utilizou ou utiliza as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para realizar as atividades remotas emergenciais durante a pandemia?

enviar e receber e-mails

preparar aulas e atividades

apresentar conteúdos

realizar atividades administrativas

acessar redes sociais

dar aulas remotas através de plataformas de vídeo. Qual plataforma?

comunicação com alunos

utilizar sistema institucional

outras (especifique)

11 – Como aprendeu utilizar as TDIC para empregá-las em suas atividades docentes?

na graduação teve consistente formação sobre uso das TDIC

fez um curso específico particular

participou das formações oferecidas pela instituição/esfera em que trabalha

com outras pessoas da família ou amigos

com colegas professores da escola

com os alunos

de forma autônoma, pesquisando, estudando, buscando vídeos explicativos

outras. Explique

12 – Anteriormente a pandemia participou de formações relativas ao uso das TDIC na Educação?

não

através de cursos técnicos particulares

durante a graduação

durante a pós-graduação

em formações específicas em forma de curso ou minicurso oferecido por alguma instituição

em eventos acadêmicos, seminários, atividades de formação de professores

curso oferecido pela respectiva natureza de ensino que atua

outros

13 – Após a chegada da pandemia participou de formações relativas ao uso das TDIC na Educação?

não

através de cursos técnicos particulares

em formações específicas em forma de curso ou minicurso oferecido por alguma instituição

em eventos acadêmicos, seminários, atividades de formação de professores

curso oferecido pela respectiva natureza de ensino que atua para qualificar as atividades desenvolvidas durante a pandemia

outros

14 – Caso tenha participado de alguma formação relativa ao uso das TDIC na Educação, avalia que:

não contribuíram significativamente para desenvolver as atividades docentes durante a pandemia

contribuíram parcialmente

contribuíram bastante, proporcionando um conhecimento bastante amplo para conseguir desenvolver as atividades remotas emergenciais

Agora, tratando especificadamente das atividades remotas emergenciais, responda:

15 - Nível de ensino que atuou durante o período de ensino remoto emergencial?

16 - Turmas que atuou durante o período de ensino remoto emergencial?

17- Participou de alguma formação específica acerca do ensino remoto emergencial?

Explique

18 - Participou de algum momento de discussão para decisões coletivas acerca da organização do ensino remoto emergencial em sua escola?

19 – Quais recursos tecnológicos digitais você utilizou para desenvolver as atividades remotas emergenciais?

computador

celular

tablets

televisão

rede de internet

plataformas

outros – especifique

20 – Os recursos tecnológicos foram disponibilizados pelas respectivas naturezas das instituições que atuam?

21 - Quais recursos foram disponibilizados?

22 – Sobre os recursos tecnológicos utilizados, são de propriedade pessoal e particular?

23 – Quais recursos particulares e pessoais você utilizou?

24 - Como avalia a estrutura e os recursos disponíveis para realização das atividades remotas emergenciais?

25 – Quais foram as dificuldades encontradas ao utilizar as TDIC para realização das atividades remotas emergenciais?

26 – E quais foram as facilidades?

27 - Acredita que as TDIC podem contribuir significativamente com as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa?

28 - Quais metodologias e práticas de ensino da Língua Portuguesa que fazem uso das tecnologias digitais foram utilizadas no processo de desenvolvimento e execução das atividades remotas emergenciais?

29 – Por qual meio os alunos realizavam as devolutivas das atividades remotas emergenciais? Enumere do mais para o menos utilizado (1 a 6)

e-mail

whatsApp

plataformas institucionais. Qual?

atividade física impressa

messenger do Facebook

outros

30 – Relate sobre o processo de adaptação às atividades remotas emergenciais.

31 - Como considera o processo de ensino e aprendizagem durante o período das atividades remotas emergenciais? Relate.

32 – Relate sobre a carga horária de trabalho durante o período das atividades remotas emergenciais.

33- Você julga que as atividades remotas emergenciais contribuíram significativamente com o processo de aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa?

34 – Que dinâmicas eram utilizadas pelos alunos, pais e professores para acessar as atividades, realizá-las e devolvê-las?

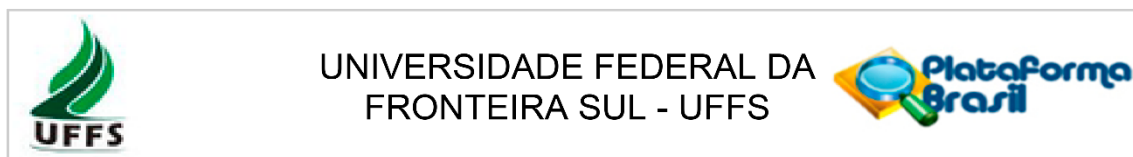
35 – Tendo em vista a sua experiência com os alunos nesse período, você acha que teria condições de continuar nessa modalidade de ensino? Por quê?

36 – Gostaria de saber, com base nas suas experiências e de seus colegas professores, sobre o excesso de trabalho nesse período. O que eles relatam?

38 – Sobre as condições de acesso dos alunos. Todos tinham acesso às tecnologias para realizar as atividades?

37 – O que mais gostaria de colocar acerca dessa temática?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPO DE ISOLAMENTO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO ASSENTAMENTO JOSÉ MARIA - ABELARDO LUZ/SC

Pesquisador: EDUARDO MENEGAIS MACIEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53198221.6.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.200.177

Apresentação do Projeto:

Trata de encaminhamento de respostas às pendências éticas enviadas por meio do parecer consubstanciado nº 5.141.615

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer em que medida os saberes e fazeres dos professores de Língua Portuguesa, relativos aos usos das tecnologias digitais da informação e comunicação, têm contribuído e influenciado para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de isolamento social

provocado pelo coronavírus, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria, Abelardo Luz/SC - Escola Básica Municipal – EBM José Maria;

Escola de Ensino Médio - EEM Paulo Freire; Instituto Federal Catarinense – IFC/Campus Abelardo Luz.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar as instituições investigadas a partir processos de criação, espaço onde estão inseridas e marcos históricos e regulatórios; •

Construir subsídios teóricos que introduzam e desenvolvam discussões acerca de saberes e fazeres docentes, tecnologias digitais na educação,

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

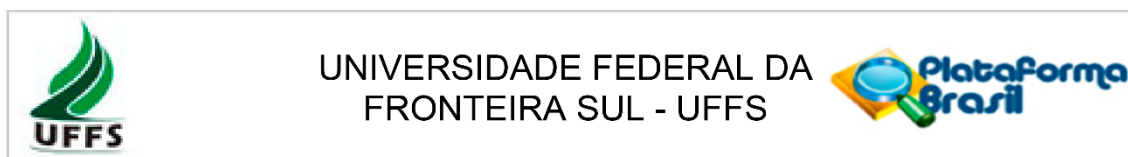
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.200.177

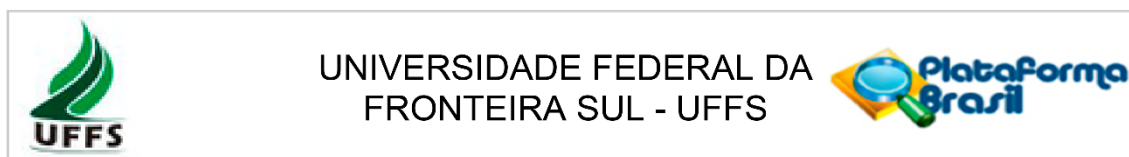
letramento digital e aulas remotas emergenciais;• Conhecer a formação dos professores de Língua Portuguesa dos espaços investigados em relação ao uso das TDIC para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais, apontando usos/resistências facilidades/dificuldades;• Descrever o processo de implementação das atividades remotas emergenciais a partir dos documentos/modelos emitidos/criados pelas respectivas naturezas das instituições – municipal, estadual e federal, para as aulas de Língua Portuguesa;• Mapear os recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores e os recursos oferecidos pelas instituições para o desenvolvimento e execução das aulas de Língua Portuguesa, apontando possíveis contribuições ao processo de ensino;• Apontar como os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativo aos usos das TDIC, pode contribuir e influenciar no desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de isolamento social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos aos participantes da pesquisa: Desconforto. Medo. Estresse. Cansaço ao participar da entrevista. Quebra de anonimato. Invasão de privacidade. Constrangimento. Falta de tempo para responder a pesquisa. Exposição da imagem do participante em vídeos gravados que possam resultar na sua identificação. Divulgação de dados confidenciais. Medidas para minimizar os riscos: Garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos da pesquisa. Proporcionar um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, a partir de uma abordagem humanizada, escuta atenta e acolhimento do participante. Garantir a não identificação nominal nos e-mails para divulgação do endereço/link da entrevista e no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato. Prezar pela confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes. Proporcionar ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo. Desenvolver uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças. Garantir o zelo pelo sigilo dos dados

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.200.177

fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Deve-se garantir ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas. Após a conclusão da coleta de dados fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Caso os possíveis riscos vierem acontecer, as medidas a serem tomadas são: oferecer assistência de outros profissionais, como, por exemplo, da área da Enfermagem, Psicologia, Psiquiatria, Terapia Ocupacional, entre outros que sejam necessários, garantindo assistência integral e se responsabilizando também pelos recursos financeiros da assistência. Ficar à disposição dos participantes para atender e resolver qualquer desconforto ou situações que venham surgir em decorrência da participação na pesquisa.

Benefícios:

o reconhecimento da importância de conhecer e desenvolver saberes relativos às TDIC para atuação docente. Num âmbito social contribuirá com percepção importante e emergente da formação de professores voltada às TDIC, letramento digital, sobretudo quando as instituições de ensino atendem apenas em modalidades remotamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador realizou as adequações éticas encaminhadas no parecer de forma adequada

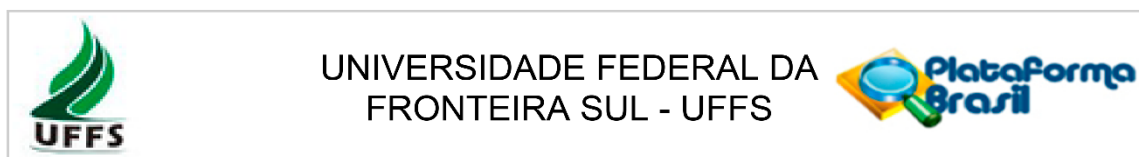
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.200.177

Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado de número 5.141.615, emitido em 02 de Dezembro de 2021, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

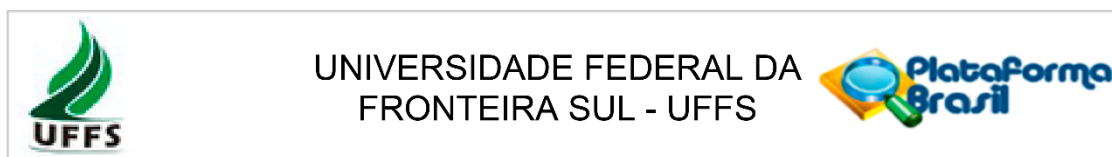
Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar	
Bairro: Área Rural	CEP: 89.815-899
UF: SC	Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745	E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.200.177

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1727398.pdf	20/12/2021 23:45:21		Aceito
Outros	RESPOSTAS_PENDENCIAS_MODIFICADO.doc	20/12/2021 23:44:29	EDUARDO MENEGAI MACIEL	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_MODIFICADO.docx	18/12/2021 14:33:55	EDUARDO MENEGAI MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.doc	18/12/2021 14:31:39	EDUARDO MENEGAI MACIEL	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DADOS_MODIFICADO.docx	18/12/2021 11:58:01	EDUARDO MENEGAI MACIEL	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	b189f089db8283e47071bfb0ed7cfc9f8fd cb9e519083103291c1ae3b0af	10/11/2021 17:02:43	Marisete Rodrigeri	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

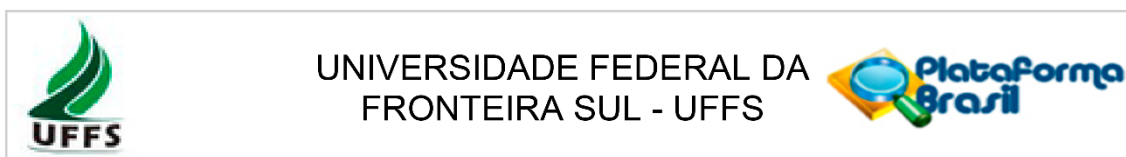
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.200.177

Solicitação registrada pelo CEP	771e1636574490479777662104366257181.pdf	10/11/2021 17:02:43	Marisete Rodrigeri	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADEPESQUISA.docx	03/11/2021 10:48:59	EDUARDO MENEGAIS MACIEL	Aceito
Outros	EscolaJoseMaria.pdf	03/11/2021 10:45:56	EDUARDO MENEGAIS MACIEL	Aceito
Outros	InstitutoFederalCatarinense.pdf	03/11/2021 10:44:46	EDUARDO MENEGAIS MACIEL	Aceito
Outros	EscolaEstadualPauloFreire.pdf	03/11/2021 10:44:05	EDUARDO MENEGAIS MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmaiores18anosatualizado.doc	28/10/2021 22:57:31	EDUARDO MENEGAIS MACIEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaBrasil.docx	27/10/2021 21:17:42	EDUARDO MENEGAIS MACIEL	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	27/10/2021 21:07:50	EDUARDO MENEGAIS MACIEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 13 de Janeiro de 2022

Assinado por:
Fabiane de Andrade Leite
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br