



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILMARA CAVALCANTE OLIVEIRA DE ARAUJO

**PRÁTICA DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA DA COVID-19:
UMA ETNOPESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba

**SÃO CRISTÓVÃO
2024**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A663p

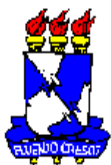
Araújo, Silmara Cavalcante Oliveira de

“Prática docente e tecnologias digitais na pandemia da Covid-19 : uma etnopesquisa” / Silmara Cavalcante Oliveira de Araújo ; orientador Cristiano Mezzaroba. – São Cristóvão, SE, 2024.
123 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Ensino – Meios auxiliares. 4. Tecnologia educacional. 5. Covid-19, Pandemia de, 2020- - Ensino auxiliado por computador. I. Mezzaroba, Cristiano, orient. II. Título.

CDU 37.013:004



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SILMARA CAVALCANTE OLIVEIRA DE ARAUJO

**“PRÁTICA DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA
ETNOPESQUISA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 16.07.2024



Documento assinado digitalmente
CRISTIANO MEZZAROA
Data: 16/07/2024 18:07:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente
PAULO ROBERTO BOA SORTE SILVA
Data: 17/07/2024 12:28:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS



Documento assinado digitalmente
MARIO CESAR PEREIRA OLIVEIRA
Data: 17/07/2024 06:58:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mário Cesar Pereira Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024**

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba, por todo o apoio quando eu nem sabia direito o que viria a ser essa dissertação e por toda a compreensão e paciência com meu trabalho em paralelo ao Mestrado.

À gestora da escola em que trabalho, por também me apoiar nessa vida dupla (acadêmica e profissional) e pelo suporte em toda a organização e reorganização dos meus horários de trabalho durante esses dois anos...

Aos meus professores do curso de Comunicação Social e de Letras, da Universidade Federal de Sergipe, por todos os aprendizados ao longo desses 12 anos nessa instituição! Em especial, ao Prof. Dr. Mario Cesar Pereira Oliveira, meu primeiro orientador e o responsável por todos os meus conhecimentos em gravação e edição de áudio e vídeo (que me salvaram ao longo do ensino remoto), a Profa. Dra. Ana Lúcia Simões Borges Fonseca, minha segunda orientadora e coordenadora do Pibid, que junto às professoras Cristiani Diniz (supervisora do Pibid) e Midiân Tarsis (preceptora do Residência Pedagógica), foi responsável pelos vários aprendizados que obtive sobre a profissão docente, ao Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, que me acompanhou ao longo da graduação e da pós-graduação, compartilhando o meu amadurecimento acadêmico e profissional.

Aos meus professores do Mestrado, que possuem, de certa forma, uma coautoria nessa pesquisa, ao me direcionarem para a etnopesquisa e seus dispositivos e enxergarem nos meus relatos durante as aulas, algo a ser compartilhado na dissertação, em especial a Prof. Dra. Simone de Lucena Ferreira.

À mais um sociólogo cujos conceitos pude conhecer nessa minha jornada acadêmica, François Dubet, e aos demais, a quem vinha sendo “apresentada” ao longo das minhas graduações, em especial, Edgar Morin e Pierre Bourdieu.

Aos autores que pude “revisitar” na escrita dessa pesquisa que, há muito tempo, me fizeram amar as disciplinas de Teoria da Comunicação, Henry Jenkins, Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco.

À minha família e amigos, pelo suporte e incentivo para a realização dessa pesquisa.

Thank you very much you all!

ARAUJO, Silmara Cavalcante Oliveira de. **Prática docente e tecnologias digitais na pandemia da covid-19: uma etnopesquisa**. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

RESUMO

No Brasil, a partir da implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à pandemia da covid-19, intensificou-se o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos educacionais. Dessa forma, tornou-se possível a continuidade do ensino e aprendizagem durante o distanciamento social. No entanto, também aumentaram as discussões acerca das problemáticas que envolvem esse tema, como a falta ou precariedade de acesso às mídias digitais e à internet, o despreparo dos professores e da escola para o uso educacional desses recursos, dentre outros. Portanto, a presente dissertação tem como objeto de estudo a relação docente com as TDIC na educação a partir da pandemia da covid-19 e do ERE. Como problema de pesquisa, investigo as implicações do uso das TDIC na prática docente e, por conseguinte, na formação docente. O objetivo geral da pesquisa é construir uma narrativa autobiográfica e imagética com base nas minhas experiências formativas e profissionais com a temática, entre 2020 e 2022. Como objetivos específicos, temos: a) analisar a prática docente com o ERE e através das TDIC; b) discutir a experiência social/escolar e o uso das mídias durante a pandemia da covid-19; e c) refletir sobre as implicações das lacunas na formação docente quanto às práticas com as TDIC. A justificativa para a escrita dessa pesquisa partiu da minha experiência com o ERE ao longo de 2020 e com o ensino híbrido em 2021, quando surgiram inquietações em relação a uma exigência profissional mais técnica do que docente, uma vez que as instituições particulares de ensino demandavam dos professores um domínio das TDIC como recursos educacionais. Além disso, há uma forte demanda para o uso das tecnologias digitais na educação nas próprias leis, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma a importância da imersão na cultura digital para os discentes, visando uma formação crítica para o uso desses recursos, bem como a relevância do trabalho docente com as TDIC. Como metodologia de pesquisa, utilizo uma abordagem qualitativa e trabalho com o método da etnopesquisa, visto que, em relação aos seus objetivos, classifico-a como uma pesquisa descritiva. Quanto aos procedimentos da pesquisa, foram construídas uma narrativa autobiográfica e uma narrativa imagética. Em relação à fundamentação teórica, dialogo com os conceitos de prática e formação docente de Antonio Nóvoa, de mídia-educação com Bévort e Belloni e Mônica Fantin, experiência social e escolar a partir de Dubet, cultura da convergência de Henry Jenkins e mediação cultural de Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco. Por fim, a pesquisa demonstrou ser necessária uma atualização na formação docente quanto ao uso das TDIC na educação, além de um olhar mais atento e crítico à exclusão digital enfrentada por grande parte dos estudantes brasileiros, uma vez que, ao longo do ensino remoto, estes foram alguns dos principais desafios relatados pelos professores durante a pandemia.

Palavras-chave: Prática docente. TDIC. Ensino remoto. Narrativa autobiográfica.

ARAUJO, Silmara Cavalcante Oliveira de. **Teaching practice and digital technologies in the covid-19 pandemic: an ethnography research**. 123 p. Dissertation (Master's in Education), Postgraduate Program in Education, Federal University of Sergipe, São Cristóvão, 2024.

ABSTRACT

In Brazil, the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) as educational resources has intensified due to the covid-19 pandemic, following the implementation of Emergency Remote Teaching (ERT). In this way, it became possible to continue teaching and learning during social distancing. However, discussions about the issues surrounding this topic have also increased, such as the lack or precarious access to digital media and the Internet, the unpreparedness of teachers and schools for the educational use of these resources, among others. Therefore, the object of study of this dissertation is the teaching relationship with DICT in education following the covid-19 pandemic and the ERT. As a research problem, I investigate the implications of using DICT in teaching practice and, consequently, in teacher training. The general objective of the research is to build an autobiographical and imagery narrative based on my training and professional experiences with the subject, between 2020 and 2022. As specific objectives, we have: a) analyze teaching practice with ERT and through DICT; b) discuss the social and school experience and the use of media during the covid-19 pandemic; and c) reflect on the implications of the gaps in teacher training regarding practices with DICT. The justification for writing this research came from my experience with ERT throughout 2020 and with blended learning in 2021, when concerns arose regarding a professional requirement that was more technical than teaching, since private educational institutions demanded from teachers a mastery of DICT as educational resources. Furthermore, there is a strong demand for the use of digital technologies in education in the Brazilian laws, such as the National Common Curricular Base (BNCC), which states the importance of immersion in digital culture for students, aiming for critical training for the use of these resources, as well as the relevance of teaching work with DICT. As a research methodology, I use a qualitative approach and work with the ethnography research method, since I classify it as a descriptive research according to its objectives. As for the research procedures, it was constructed an autobiographical narrative and an imagetic narrative. Regarding the theoretical foundation, I dialogue with the concepts of practice and teacher training by Antonio Nóvoa, media education by Bévort and Belloni and Mônica Fantin, social and school experience by Dubet, convergence culture by Henry Jenkins and cultural mediation by Jesús Martín-Barbero and Guillermo Orozco. Finally, the research demonstrated that it is necessary to update teacher training regarding the use of DICT in education, in addition to a more attentive and critical look at the digital exclusion faced by a large part of Brazilian students, since, throughout remote teaching, these were some of the main challenges reported by teachers during the covid-19 pandemic.

Keywords: Teaching practice. DICT. Remote teaching. Autobiography narrative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:	TÍTULO:	PÁG.:
Figura 1	Caminhos metodológicos da pesquisa	24
Figura 2	Descritores da terceira busca <i>booleana</i> no Oasisbr	32
Figura 3	Revisão de literatura detalhada	34
Figura 4	Temas recorrentes nas publicações para criação dos grupos temáticos	35
Figura 5	Nuvem de termos recorrentes na revisão de literatura	48
Figura 6	Edição de videoaula pelo celular	63
Figura 7	Aula no 7º Ano via <i>Zoom</i> (setembro de 2020)	64
Figura 8	<i>Prints</i> de atividades remotas em 2020	67
Figura 9	Videoaula para o 6º Ano (janeiro de 2021)	70
Figura 10	Aula no 7º Ano via <i>Zoom</i> (abril de 2021)	73
Figura 11	Uso de <i>quizz</i> na aula do 7º Ano (julho de 2021)	74
Figura 12	Relato de aluno sobre equipamento para assistir a aula	74
Figura 13	<i>Email</i> da UFS sobre liberação da vacina para estagiários	77
Figura 14	Videoaulas para estágio de Português (outubro a dezembro de 2021)	78
Figura 15	Calendário do Residência Pedagógica (2020 a 2022)	78
Figura 16	<i>Prints</i> de atividades remotas em 2021	79
Figura 17	TIC nos domicílios brasileiros em 2023	84
Figura 18	Perfil do jornal do 9º ano no Instagram	95
Figura 19	Videoaula assíncrona com utilização do livro didático	97
Figura 20	Videoaula com utilização do livro didático e áudios de Inglês	98
Figura 21	Videoaula para seleção de professor de Língua Inglesa	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

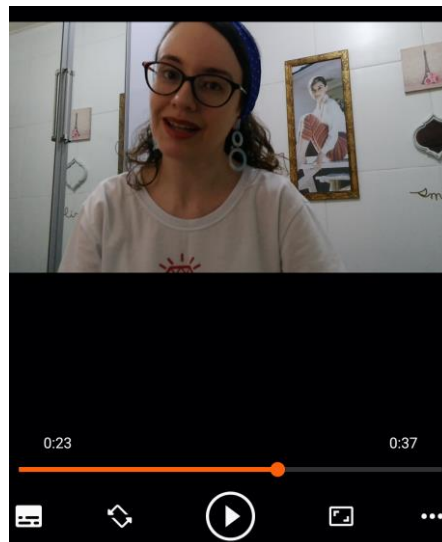
ABREVIATURA: DESCRIÇÃO:

OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ERE	Ensino Remoto Emergencial
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
EaD	Ensino a Distância
EOL	Ensino Online
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
OMG	<i>Oh My God!</i>

SUMÁRIO

SEÇÃO:	PÁG.:
1 INTRODUÇÃO: conhecendo a pesquisa e a pesquisadora	09
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: por onde andei?	23
3 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PRÁTICA DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA	30
3.1 Artigos coletados no Oasisbr	35
3.2 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) coletados no Oasisbr	40
4 ATO I – NÃO TENHO TEMPO NEM PRA COVID-19, <i>HELP ME!</i>	50
4.1 A experiência social e escolar de François Dubet e a pandemia da covid-19 no Brasil	51
4.2 A experiência docente com o Ensino Remoto Emergencial	58
4.2.1 O início da pandemia em Sergipe e a escola privada: experiências de 2020	61
4.2.2 O segundo ano da pandemia em Sergipe e a escola pública: experiências de 2021	69
5 ATO II – <i>OMG, VIREI YOUTUBER!</i> (OU QUASE ISSO)	81
5.1 A cultura da convergência de Henry Jenkins e a mediação cultural de Jesus Martín-Barbero e Guillermo Orozco	82
5.2 A docência com/através das mídias durante a pandemia	88
5.2.1 As aulas assíncronas e síncronas: experiências de 2020 e 2021	91
5.2.2 Voltando à “normalidade”? Ensino híbrido e outras demandas: experiências de 2022	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS: sobrevivemos?	104
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A	122

1 INTRODUÇÃO: CONHECENDO A PESQUISA E A PESQUISADORA



Fonte: Acervo da Autora (2021)

Autores diversos assinalam a tecnologia como a chave para a educação do futuro: “As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos seus professores, mas a distância. As salas de aula passarão a estar dentro dos seus computadores”. Frases deste tipo ouvem-se todos os dias. É um futuro que os enormes avanços na produção de “ferramentas” interactivas de aprendizagem tornam cada vez mais possível. [...] Pessoalmente, receio que contribuam para acentuar, ainda mais, as desigualdades escolares e sociais, promovendo formas de “tribalização” da escola (Nóvoa, 2009, p. 75).

No ano de 2009, Nóvoa organizou um texto em que destaca três datas que, segundo ele, definiram momentos de transição para a educação, o sistema escolar e a formação docente, sendo elas 1870, 1920 e 1970. Em síntese, segundo o autor, o ano de 1870 consolida e difunde o modelo escolar tal qual o conhecemos hoje, a formação docente é iniciada através das “escolas normais” e a “escola de massa” se expande ao longo do século seguinte. Em 1920, chegam a Educação Nova e a Pedagogia Moderna, cujos princípios da educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica foram difundidos ao longo do século XX (Nóvoa, 2009) e vêm sendo retomados nos últimos anos.

Em 1970, houve a “[...] possibilidade de uma ‘educação desescolarizada’, isto é, de uma educação liberta das estruturas institucionais e baseada em redes informais de aprendizagem” (Nóvoa, 2009, p. 80-1). A partir desses três momentos, Nóvoa (2009) definiu o cenário que considerava “mais desejável” ou possível para a educação do futuro, representada pelo ano de 2021, um ano imaginado como “um tempo futuro, ainda sem nome”, cujo principal cenário para a discussão aqui proposta baseava-se na “importância das novas tecnologias”. Ainda, para este trabalho, considero fundamental uma quarta data para a educação, a prática e a formação docente: o ano de 2020, cuja pandemia da covid-19, não sendo prevista pelo referido autor, dialoga com este último cenário por ele imaginado.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020), em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Tratava-se de um novo tipo de coronavírus não identificado antes em seres humanos. Em janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram o novo tipo de coronavírus que, em fevereiro, recebeu o nome de SARS-CoV-2, sendo responsável por causar a doença covid-19. Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a covid-19 como uma pandemia, devido aos surtos da doença em vários países e regiões do mundo, somente deixando de ser considerada uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em 05 de maio de 2023 (OPAS, 2023).

Devido à pandemia da covid-19 e ao distanciamento físico desse período (uma das medidas preventivas de propagação do vírus), os docentes precisaram alterar repentinamente suas práticas, uma vez que modificaram o lugar/meio em que lecionavam, migrando da sala de aula presencial para a virtual. Assim, foi implantado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma adaptação das aulas presenciais para a forma *online*, segundo Lucena (2020). Então, os professores necessitaram produzir videoaulas e/ou lecionar através de aulas síncronas *online*, dentre outros recursos, que possibilitaram, de maneira improvisada, a continuidade do ensino e aprendizagem nesse momento.

Dessa forma, muitos docentes passaram a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em suas aulas devido à necessidade “momentânea” do ensino remoto, que os obrigou a desenvolver habilidades voltadas ao universo digital, como aprender a planejar, gravar e editar vídeos, lecionar em mídias digitais, além de fazer uso dos mais diversos aplicativos. Com o controle da pandemia (devido à eficácia da vacinação) e o retorno parcial às aulas presenciais, os docentes ainda precisaram se adaptar ao ensino híbrido¹, por vezes dividindo a sua atenção entre os alunos presenciais e aqueles que assistiam à aula remotamente.

Ainda, seja na aula remota ou híbrida, tanto professores quanto alunos enfrentaram diversos problemas, seja pela falta de acesso à equipamentos e/ou internet que viabilizassem o ensino e aprendizagem durante esse período, ou mesmo pela falta de habilidade em utilizar recursos digitais do cotidiano sob um novo viés, voltado à educação, como o *WhatsApp* e *YouTube*, por exemplo, ou mesmo devido ao acúmulo de diversas novas demandas profissionais em meio à pandemia, o que levou ao adoecimento físico e emocional de muitos profissionais.

A profissão docente, ou “profissão professor”, como Nóvoa (1995) se refere em seu livro homônimo, caracteriza-se por um conjunto de práticas. Segundo o autor, para adquirir tais práticas, as instituições de formação são fundamentais tanto na produção quanto na reprodução do “corpo de saberes” e do “sistema de normas” da profissão. Sobre a prática docente, Andrade (2020, p. 35) nos lembra que não podemos dissociá-las do contexto social e escolar, pois a educação é “[...] uma prática social implicada na relação teoria e prática”. Portanto, para entendermos a prática docente é necessário compreender, inicialmente, o trabalho do professor em sala de aula, onde encontramos a “essência do fazer docente” (Andrade, 2020).

A presente dissertação tem como **objeto de estudo** a relação docente com as TDIC na educação a partir da pandemia da covid-19 e do ERE. Como **problema de pesquisa**, investigo as implicações do uso das TDIC na prática docente e, por conseguinte, na formação docente. O **objetivo geral** da pesquisa, é construir uma narrativa autobiográfica e imagética com base nas minhas experiências formativas e profissionais com a temática, entre os anos de 2020 e 2022. Como **objetivos específicos**, temos: a) analisar a prática docente com o ERE e através das TDIC; b) discutir a experiência social/escolar e o uso das mídias durante a pandemia da covid-19; e c) refletir sobre as implicações das lacunas na formação docente para práticas com TDIC.

¹ Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), na literatura, podemos encontrar diversas definições para o ensino híbrido ou *blended learning*. No entanto, de maneira geral, demonstram a “[...] convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 74).

A **justificativa** para a escrita dessa pesquisa partiu da minha experiência com o ERE ao longo de 2020 e com o ensino híbrido em 2021. Nesse momento, surgiram algumas inquietações, a princípio, em relação a uma exigência profissional mais técnica do que docente durante a pandemia, uma vez que as instituições particulares de ensino demandavam dos professores um domínio das TDIC como recursos educacionais. Dessa forma, comecei a perceber que trabalhava mais utilizando os conhecimentos adquiridos na minha formação prévia a de docente, no curso de Comunicação Social, visto que gravava e editava vídeos, utilizava mídias sociais como recursos complementares à sala de aula, bem como, lecionava através de aplicativos e salas de videoconferência, dentre outros.

Segundo Silva (2021, p. 10), “[...] a formação de professores para docência *online* é uma urgência amplamente negligenciada no novo ambiente sociotecnico [sic] que favorece o *boom* da oferta e da procura de cursos na internet”. Para o autor, a formação de professores também precisa distinguir Ensino a Distância (EaD) e Ensino Online (EOL)², além de trabalhar com as duas modalidades de ensino, articulando-as, inclusive, com a educação presencial. Assim, essa formação de professores para a docência *online* (ou a falta dela), implica diretamente na prática docente quanto ao uso das TDIC na educação, visto ser necessário um entendimento sobre a linguagem e características desses meios.

Ainda sobre a formação docente para o uso das TDIC na educação, Santos, Silva e Carvalho (2022, p. 7) declaram que apesar dos professores já fazerem parte/uso das culturas digitais, “[...] na sala de aula a criação e a autoria potencializadas por tais dispositivos não é uma realidade”. Isso se deve ao fato de que, segundo as autoras, há um hiato nas políticas educacionais brasileiras quanto à formação docente no contexto das TDIC, em especial, para o uso autoral e criativo dessas tecnologias, visto que, geralmente, quando há um uso das TDIC nas escolas, acontece apenas uma reprodução/transmissão dos conteúdos já existentes.

Também é importante destacar que, assim como o Ensino a Distância aconteceu, por muitas décadas, via mídia impressa, durante o Ensino Remoto, em paralelo às mídias digitais, houve um alto índice de uso de apostilas e livros didáticos, especialmente devido à exclusão digital, que não permitiu a todos os estudantes o acesso às aulas remotas via aplicativos. Assim,

² De acordo com Silva (2021), a diferença entre essas duas modalidades de ensino é que, no EaD, o paradigma da sala de aula presencial é mantido, ou seja, o ensino e aprendizagem é unidirecional e instrucionista, baseado na distinção entre discentes e docentes. Já o EOL permite uma educação mais dialógica e colaborativa, mais baseada no construcionismo e nas possibilidades de coautoria. Quanto à historicidade e recursos educacionais dessas modalidades, Lucena (2020) aponta que o EaD já é bem consolidado, cujos primeiros registros datam de 1840, na Inglaterra, podendo ser realizado via mídias como rádio e TV, por exemplo, ou por meio de livros e apostilas. Por sua vez, o EOL surgiu a partir da difusão das tecnologias digitais, sendo necessária a utilização de mídias digitais como o computador e celular, por exemplo.

podemos observar a força que tecnologias percebidas, no senso comum, como “antigas”, foram e ainda são de extrema relevância e utilidade nesse período de tantas incertezas e exclusões.

Sobre os desafios dos docentes frente às novas tecnologias, Nóvoa (2009) declara que, no século XX, como descreveu Manuel Castells, era necessário que os alunos adquirissem uma “capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento”, que colocava os professores no centro da pedagogia. Já no século XXI, os docentes não só promovem as aprendizagens, como constroem “[...] processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (Nóvoa, 2009, p. 13).

O autor supracitado afirma ainda que, na contemporaneidade, a força de um profissional (no nosso caso, do professor), define-se pela capacidade que ele tem de comunicar-se com seu público (os alunos). Por isso, além dos conhecimentos necessários aos professores para a docência nas/com as mídias, também é fundamental entender de que forma realizar essa comunicação. Silva (2021) afirma que na *web 2.0*, por exemplo, não existe mais a separação entre emissão e recepção que era própria das mídias de massa ou, mesmo, própria das aulas presenciais, pois o essencial é a interatividade entre os atores da comunicação.

Sobre esse e outros desafios para uma formação docente que considere as TDIC, Mezzaroba (2015) declara:

[...] pensando numa formação de professores que considere a questão das tecnologias, são vários [os desafios]: vão desde a formulação de políticas públicas educacionais; passando pelas transformações curriculares das universidades formadoras desses profissionais da educação; impactando nas escolas quanto às condições físicas e materiais para um pleno e multidisciplinar uso dessas tecnologias; gerando necessidade de uma formação continuada e de problematizações constantes quanto às possibilidades colocadas à prova a partir disso, com novas reformulações dos programas escolares e dos saberes/práticas/métodos de ensino (Mezzaroba, 2015, p. 205).

Dessa forma, voltando à minha prática docente com as TDIC durante a pandemia, comecei a perceber que a maioria dos meus colegas docentes não possuíam esses mesmos conhecimentos para o uso das TDIC em suas aulas, pois enquanto professores, antes da pandemia, essa não era uma demanda ou algo presente nos currículos da maioria dos cursos de formação docente. Além disso, surgiu outra inquietação, pois com esse aumento do uso das TDIC na educação, a partir da pandemia, e sua provável permanência, aliado à pouca ou nenhuma habilidade docente para esse uso, implicará em mudanças na formação docente.

Então, por curiosidade, ao realizar uma breve pesquisa sobre a temática em um buscador *online*, por meio de palavras-chave, observei um aumento de pesquisas na área da educação a distância e *online*, entre 2020 e 2021, devido à pandemia. No entanto, a maioria dos trabalhos apresentavam um enfoque nos impactos da pandemia à aprendizagem dos estudantes ou discutiam algumas tendências para o ensino *online* e híbrido. Assim, começou a surgir a ideia da presente pesquisa, visto que, na ocasião, ainda havia poucos estudos com o enfoque aqui proposto, ou seja, voltado aos docentes e na relação destes com as TDIC, além das implicações desse cenário às práticas e formação docente. Sobre as pesquisas voltadas às tecnologias digitais aliadas à formação docente, Lucena (2016) considera que:

Construir novas práticas com as TIC [e TDIC], repensar a formação inicial de professores e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura de forma a inserir as culturas digitais, leva-nos à necessidade de ampliarmos cada vez mais a pesquisa, a reflexão e o debate sobre estes temas, tanto nas Políticas Educacionais como nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (Lucena, 2016, p. 289).

Além disso, há uma forte demanda por esse uso das tecnologias digitais na educação nas próprias leis educacionais como, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em uma breve leitura, podemos perceber, ao longo do documento, a importância dada à imersão na cultura digital para os discentes, visando uma formação crítica para o uso desses recursos para além da escola, bem como a relevância do trabalho docente com as TDIC.

A seguir, destaco dois pontos da BNCC (Brasil, 2018), em que são correlacionados o uso das TDIC pelos discentes, as práticas docentes e as implicações dessas demandas para a escola e, conseqüentemente, para a formação docente:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (Brasil, 2018, p. 69).

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola [e professores]: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, p. 487).

Por isso, uma das contribuições dessa pesquisa é analisar as relações que os docentes tiveram com as TDIC durante a pandemia e, partindo dessa análise, refletir sobre as implicações da pandemia nas práticas e formação docente, a partir dessas novas demandas de uso das TDIC na educação. Ainda, ao ter vivenciado a temática, compartilho minhas próprias experiências e impressões acerca da minha formação e prática docente durante a pandemia. Nesse sentido, Macedo (2015) afirma que não podemos reduzir a pesquisa educacional a uma “moralidade racional”, visto que, além de trazer as preocupações pedagógicas do pesquisador e de sua “comunidade de práticas”, deve ser uma experiência formativa e um lugar para vislumbrar novas práticas educativas.

Dessa forma, compartilho nessa pesquisa, em relação à sua temática, minha dupla formação acadêmica, em Letras Português-Inglês (2017-2022) e em Comunicação Social habilitação Publicidade e Propaganda (2011-2016), que me trouxe perspectivas e desafios diferentes dos meus colegas de profissão durante o ensino remoto, o que possibilitou uma reflexão sobre a relação entre formação e prática para o uso educacional das TDIC. Ainda sobre essa relação entre formação e prática, relembro minha trajetória no Programa Residência Pedagógica (2020-2021) e nos estágios curriculares, que me permitiram o contato docente com a escola pública e contribuíram para a minha prática docente na escola privada, uma vez que, ao lecionar, colocava em prática o que aprendia nesses momentos formativos.

Em relação às minhas práticas enquanto professora de Língua Inglesa ainda em formação, lecionei nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola privada, de forma presencial e remota, pré-pandemia e durante o ERE (2019-2020), nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual, durante o ERE, no Residência Pedagógica (2020-2021) e no Ensino Médio, durante o ERE, nos estágios curriculares (2020-2021). Com a volta parcial do ensino presencial, ainda lecionei, de forma híbrida, no Ensino Fundamental de outra escola privada (2021) e na Educação Infantil, de forma presencial com o uso de TDIC, em uma terceira escola privada, além de participar de inúmeros processos seletivos para vagas de professor em escolas privadas de Aracaju/SE.

De acordo com Silva e Silva (2020, p. 56), além das mudanças nas práticas docentes no contexto da pandemia, a adesão ao ensino remoto e os desafios digitais que os educadores enfrentaram, “[...] é importante destacar as atividades rotineiras dos educadores como: planejamento, registro em diário de classe e reuniões pedagógicas. Assim, a pesquisa aponta aumento do trabalho docente”. Ou seja, segundo os autores supracitados, essa reconfiguração do modelo de ensino trouxe novas demandas para a escola, para os professores e também para as famílias, uma vez que as atividades escolares eram desenvolvidas nos lares dos estudantes.

Vale destacar que, no caso do Brasil, ainda temos a questão da intensa desigualdade social que impacta no acesso e uso das tecnologias digitais, reverberando, nesse período da pandemia, no acesso ou na falta de acesso à educação. Além disso, em pesquisa realizada pelo Cetic.br, 94% dos professores entrevistados (de um total de 1.865) relataram que um dos maiores desafios durante a pandemia foram as “[...] dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis para apoiar os alunos nas atividades escolares” (Cetic.br, 2022).

No estado de Sergipe, por meio de uma resolução no Diário Oficial, o Governo Estadual autorizou a volta das aulas presenciais, entre 03 e 17 de novembro de 2020, no 3º ano do Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos livres de pré-vestibular e Enem, e cursos da educação profissional tecnológica (G1 SE, 2020). Com essa possibilidade de retorno às aulas presenciais, muitas instituições continuaram ofertando o que chamaram de “ensino híbrido”, ou mesmo “aulas *online*”, além de exigirem dos docentes a continuidade do uso de diferentes TDIC em suas aulas. Embora esse uso das mídias como recursos educacionais não seja novidade, bem como o ensino através delas, como a televisão ou o computador, a pandemia da covid-19 ampliou algumas problemáticas acerca desse uso.

Em um estudo realizado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), que apresentou as experiências de diversos países com a educação durante a pandemia da covid-19, foi relatado, por exemplo, que “[...] a falta de dispositivos – como computadores e celulares – e de acesso à Internet nos domicílios dos alunos foi um desafio para 93% escolas públicas no Brasil (o que corresponde a 94 mil instituições)” (Cetic.br, 2021). Além disso, outro desafio relatado na pesquisa para o uso das TDIC como recursos educacionais foi a “[...] falta de habilidades dos professores, citada por 63% das escolas públicas” (Cetic.br, 2021).

Então, de um lado, muitos docentes enfrentaram (e ainda enfrentam) inúmeras dificuldades em utilizar as TDIC, seja para lecionar através delas ou como recursos educacionais nas aulas presenciais, além de necessitarem adaptar suas práticas a esses modelos de ensino. Por outro lado, muitas instituições estão expandindo suas atividades para o ensino *online*, já existem diversos aplicativos que oferecem essa modalidade de ensino, bem como há uma crescente procura dos estudantes por aulas EaD, *online* ou híbrida, tanto no Ensino Superior quanto em cursos livres. Além disso, a partir da pandemia, a Educação Básica passou a também fazer uso desses recursos.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (2020), por exemplo, “[...] os cursos que adotam a modalidade EaD – Educação a Distância – cresceram significativamente, confirmando uma tendência anterior a este período [pandêmico]” (UFJF Notícias, 2022). Em instituições privadas, o número de matrículas no Ensino Superior a distância ultrapassou os

matriculados em cursos presenciais, sendo cerca de 3,1 milhões de alunos distribuídos entre 44,6% em cursos presenciais e 55,3% em cursos *online* (INEP, 2020, p. 5).

Contudo, é importante destacar aqui outra questão relevante desse crescimento da EaD: a grande demissão de professores universitários das faculdades particulares, que aumentou ainda mais durante o período da pandemia. Segundo o pesquisador Yuri Lima (BBC News Brasil, 2022), a maior oferta de aulas EaD nas instituições privadas, teve relação direta com a “[...] diminuição dos quadros de funcionários e precarização das condições de trabalho de docentes”, visto que as aulas presenciais são substituídas por material gravado que pode ser utilizado ao longo de anos. De acordo com a BBC News Brasil, o Ministério do Trabalho estimou que “entre março de 2020 e dezembro de 2021 o número de docentes em faculdades particulares caiu 7,14%, com a saída de quase 30 mil profissionais”.

Belloni (2002, p. 123) declara que, desde o crescimento da EaD no Brasil, há uma “mediatização técnica”, ou seja, “[...] a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia, [que] gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação (professores, realizadores, informatas etc.)”. Além disso, a autora afirma, já no começo dos anos 2000, ser urgente integrar as TIC à educação, visto que elas influenciam todas as esferas da vida social e, caberia à escola, principalmente à escola pública, agir para diminuir as desigualdades sociais em relação ao acesso a essas tecnologias.

Quanto à prática docente no ensino híbrido, por exemplo, Lima e Moura (2015) apontam que, de um lado, “[...] a ação do docente é voltada para a tutoria de aprendizado, sendo capaz de identificar problemas e agir com foco em individualizar e personalizar o ensino” (Lima; Moura, 2015, p. 133). Por outro lado, “[...] essa mediação é uma habilidade pouco explorada na prática docente, e a tecnologia permite ao professor passar instrução *online* e trabalhar propostas inovadoras em sala” (Lima; Moura, 2015, p. 133).

No entanto, para que essas propostas inovadoras aconteçam, os professores necessitam ser habilitados para isso. Knuppel (2019, p. 89) afirma que o “[...] processo de produção dos objetos educacionais deve partir da experiência e dos saberes dos docentes para incorporar inovações técnicas e tecnológicas em estreita relação com as concepções de ensino e de aprendizagem e com as abordagens curriculares e pedagógicas”. Portanto, é imprescindível voltarmos nosso olhar para a formação docente, principalmente devido a atual demanda por essas modalidades de ensino, que alteram, também, o perfil dos professores e suas práticas. Contudo, sobre a formação docente inicial e continuada para o uso das TIC e TDIC, Belloni (2002) já alertava que:

Torna-se mais uma vez evidente que os programas de formação continuada e mesmo as propostas curriculares mais inovadoras não têm conseguido romper a barreira entre a teoria inovadora e a prática convencional nem entre políticas tecnocráticas e “propagandeiras” e as condições precárias de realização efetiva dessas políticas (Belloni, 2002, p. 138).

Nas sociedades contemporâneas, “do conhecimento” ou “da informação”, a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma “**educação ao longo da vida**” (*lifelong education*) mais integrada aos locais de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos (Belloni, 2002, p. 139, grifos do autor).

Por sua vez, Jost (2011, p. 94) afirma que não devemos “[...] considerar como um dado evidente de determinismo tecnológico que aparelhos, ou aplicativos, ou mesmo funcionalidades potenciais produzam, necessariamente, mecanicamente, diria, novos comportamentos”. Ou seja, o simples uso ou aumento do uso das TDIC pelos professores não traria como consequência uma nova prática docente. Mas, segundo o autor, uma questão urgente, nesse cenário, seria nos perguntarmos “[...] se os comportamentos que eram usuais com as mídias anteriores podem ainda continuar sem problemas com as mídias que balançaram as fronteiras público/privado, íntimo/êxtimo etc” (Jost, 2011, p. 95).

Assim, ao lembrarmos que, durante o ERE na pandemia da covid-19, as aulas transitaram do espaço “público” da escola para o espaço privado das casas dos professores e estudantes, por meio do uso das TDIC, podemos ver claramente um exemplo desse “balanço das fronteiras” relatado pelo autor. Outro exemplo foi o amplo acesso que os estudantes e suas famílias tiveram, nesse período, aos números dos celulares dos professores, visto que uma das TDIC bastante utilizada como recurso educacional foi o aplicativo *WhatsApp*.

Ainda de acordo com Jost (2011, p. 106), essa exigência ética à qual ele se refere quanto aos “novos comportamentos” perante às “novas mídias”, “[...] parece tanto mais necessária já que, se as TICs permitem um acesso mais rápido à esfera pública e de interferir nela, por vezes mesmo sem ter consciência disso, essa rapidez de acesso só faz amplificar às vezes os comportamentos antigos e politicamente criticáveis”. Podemos relacionar essa declaração do autor aos usos que os estudantes (e também professores) vêm fazendo das tecnologias digitais e redes sociais, por exemplo.

Nesse sentido, observamos, sim, uma nova prática docente: a de esclarecer aos estudantes quais os usos/comportamentos adequados e, mesmo, ético, nessas “novas mídias”, as TDIC. Tori (2015, p. 50-3) destaca que: “[...] uma mídia, por si só, não tem poder de educar, ou mesmo, de produzir melhora na aprendizagem. A adequada metodologia, que faz uso de mídia apropriada, é a chave para uma educação de qualidade” (Tori, 2015, p. 49). Assim sendo,

reforço novamente que, essa adequada metodologia utilizada pelos professores vem, inicialmente, por meio de uma adequada formação docente voltada, também, para o uso das TDIC na educação.

Por sua vez, os cenários abordados até então nos remetem ao conceito de mídia-educação. Fantin (2011, p. 28) afirma que, embora ainda não exista um consenso em relação ao significado desse termo, a mídia-educação é: “[...] uma condição de educação para a ‘cidadania instrumental e de pertencimento’, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais”. Ainda, ao relacionar as mídias à educação, a autora enfatiza que podemos entender a abordagem da mídia-educação sob três perspectivas: “[...] educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)” (Fantin, 2011, p. 30).

Portanto, a lacuna na formação docente para o uso das TDIC na escola tornou-se ainda mais nítida durante a pandemia da covid-19, sob as três perspectivas levantadas por Fantin (2011), em especial, para educar com e através dos meios, devido à demanda do ERE, em que as salas de aula eram o *Google Meet*, o *Zoom* ou o *WhatsApp*, por exemplo. Mezzaroba (2015, p. 197) pondera que, em relação à inserção das práticas midiáticas na escola, “[...] não esqueçamos, relaciona-se à figura daquele agente que faz as ações pedagógicas: o professor – e por isso a importância de pensar a sua formação diante dessa problemática e possibilidades aqui apontadas”.

Também é importante destacar que as discussões sobre a inserção do estudo das mídias na formação docente inicial e continuada não é novidade. Fantin (2011, p. 28) lembra que, desde os anos 1980, “[...] Rezende e Fusari (1995, p. 68) enfatizavam que o papel da escola na produção social da comunicação emancipatória com as mídias precisava ser estudado e aperfeiçoado”. Os autores citados por Fantin declaravam ser necessário, “[...] aprender a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea” (Rezende; Fusari, 1995, p. 68 *apud* Fantin, 2011, p. 28).

Sobre a mídia-educação, Bévort e Belloni (2009) apontam um dado preocupante: até aquele momento, o ano de 2009, nenhum sistema de educação no mundo havia conseguido difundir a mídia-educação como uma prioridade para seus educadores. Como principal dificuldade para a consolidação desse campo, as autoras apontam a pouca importância que lhe é destinada na formação inicial e continuada dos professores. Ainda, outros obstáculos são:

i) ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); ii) indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas; iii) confusões conceituais, práticas inadequadas, “receitas prontas” para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores; iv) influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a baní-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais; v) integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção (Bévort; Belloni, 2009, p. 1082-1083).

Quanto às leis educacionais brasileiras, destaco que na BNCC (Brasil, 2018), são definidas as aprendizagens que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica e que se relacionam às dez competências gerais definidas no documento. Dentre estas, está a competência da cultura digital, que dialoga com o conceito de mídia-educação e deve assegurar aos estudantes:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Além disso, ao longo do documento é reconhecido que o trabalho com as culturas digitais faz surgir ou modificar práticas. Desse modo, “[...] optou-se [na BNCC] por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem” (Brasil, 2018, p. 85). Percebemos que, tanto para a mídia-educação quanto a partir da pandemia e na própria BNCC, há uma necessidade de maior compreensão de outros campos do conhecimento, sendo necessária uma formação e prática docente cada vez mais interdisciplinar. Morin (2011, p. 33) critica que, na educação, há uma “[...] inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais”.

Pensando nessa interdisciplinaridade necessária, dialogo com o conceito de competência profissional abordado por Tavares (2020, p. 41), que declara ser “[...] formada por três âmbitos que se interrelacionam, se completam e se retroalimentam: o conhecimento, as habilidades e a atitude”. Segundo a autora, para o desenvolvimento da competência profissional é preciso: “[...] a aquisição de conhecimentos (ou conteúdos, temas), a capacidade de realização (habilidades) e um fazer moral e ético, com empenho e valor” (Tavares, 2020, p. 41). Dessa

forma, é de fundamental importância entendermos e discutirmos as implicações que a pandemia trouxe para a prática e formação docente quanto ao uso das TDIC na educação.

Ainda, considerando a relevância social da temática, visto que, cada vez mais, as mídias digitais estão presentes na sociedade, o que inclui a relação de estudantes, docentes e escola com tais dispositivos, faz-se necessário refletir e pesquisar sobre a prática docente com as TDIC, não somente devido a pandemia da covid-19, mas, principalmente, pela crescente inserção dessas tecnologias no ambiente escolar. Sendo assim, reforço a importância do meu problema de pesquisa, ao investigar as implicações do uso das TDIC na prática docente, o que, por conseguinte, impacta, também, na formação docente, tanto inicial quanto continuada.

* * * * *

Por fim, quanto à sua estrutura, a dissertação está organizada em seis seções. Na primeira, aqui presente, “**INTRODUÇÃO: conhecendo a pesquisa e a pesquisadora**”, são apresentados a problemática, o objeto e o problema da pesquisa, seus objetivos e a minha relação com a temática, que compõe a justificativa, ampliando para uma justificativa de realização da pesquisa para o campo da educação/formação e da relevância social de uma investigação como esta, bem como, informo sobre a organização da dissertação.

Na segunda seção, “**CAMINHOS METODOLÓGICOS: por onde andei?**”, são apresentadas as escolhas metodológicas da pesquisa, quanto à abordagem do problema, objetivos da pesquisa, procedimentos e dispositivos, bem como os autores que fornecem a base para essas escolhas.

Na terceira seção, “**REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PRÁTICA DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA**”, apresento 22 publicações que foram localizadas no Oasisbr e serão retomadas ao longo da minha narrativa autobiográfica e imagética, a fim de traçar paralelos entre as experiências abordadas nas publicações e as minhas próprias experiências. Ainda, a seção é dividida em duas subseções: “**Artigos coletados no Oasisbr**” e “**Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) coletados no Oasisbr**”, a fim de organizar as publicações apresentadas de acordo com o tipo de pesquisa.

A quarta seção, “**ATO I – NÃO TENHO TEMPO NEM PRA COVID-19, HELP ME!**” é dividida em duas subseções. Na primeira, “**A experiência social de François Dubet e a pandemia da covid-19 no Brasil**”, tenho como ponto de partida a teoria da experiência social de Dubet e o início da pandemia no Brasil, correlacionando as experiências que tivemos durante esse período com os conceitos de sociedade apresentados pelo autor. Na subseção seguinte, “**A experiência docente com o Ensino Remoto Emergencial**”, dou início à construção dos meus

dispositivos, a narrativa autobiográfica e imagética, e conecto minhas experiências à teoria da experiência social de Dubet e às publicações da revisão de literatura, além de realizar uma retrospectiva da pandemia em Sergipe, entre 2020 e 2021, e das minhas experiências na escola privada e pública.

Enquanto na quinta seção, **“ATO II – OMG³, VIREI YOUTUBER! (OU QUASE ISSO)”**, também dividida em duas subseções, aprofundo mais essa conexão das experiências pessoais e profissionais, dessa vez com as teorias de Henry Jenkins, Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco, abordadas na primeira subseção **“A cultura da convergência de Jenkins e a mediação cultural de Martín-Barbero e Orozco”**. Na segunda subseção, **“A docência com/através das mídias durante a pandemia”**, retomo minha narrativa autobiográfica e imagética, dessa vez, compartilhando minhas experiências com as TDIC entre 2020 e 2021 e com novas demandas de ensino, em 2022, como o ensino híbrido, além de relembrar minha formação prévia a de docente, em Comunicação Social, e sua relação com o ERE.

Na última seção, **“CONSIDERAÇÕES FINAIS: sobrevivemos?”**, compartilho algumas das minhas considerações em relação à temática e ao que foi exposto até então, além de convidar o leitor a refletir sobre suas próprias práticas e formação docente, bem como sua relação com a temática aqui abordada. Em seguida, trago as referências da pesquisa e o Apêndice A, composto pelo quadro-resumo das publicações apresentadas na revisão de literatura.

³ Do inglês, *Oh my God!* (ou *Oh my Gosh!*), em tradução livre, “Oh meu Deus!”, *OMG* é uma sigla muito utilizada em conversas informais na internet, que indica surpresa, alegria ou espanto. De acordo com o jornal britânico *Daily Mail*, essa expressão “[...] foi encontrada em uma carta escrita por um almirante britânico e endereçada ao premiê Winston Churchill” (G1, 2012), o que poderia ser o primeiro registro desse termo. Disponível em: g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2012/08/popular-na-internet-expressao-omg-e-encontrada-em-carta-de-1917-diz-jornal.html. Acesso em: 19 jun. 2024.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: POR ONDE ANDEI?

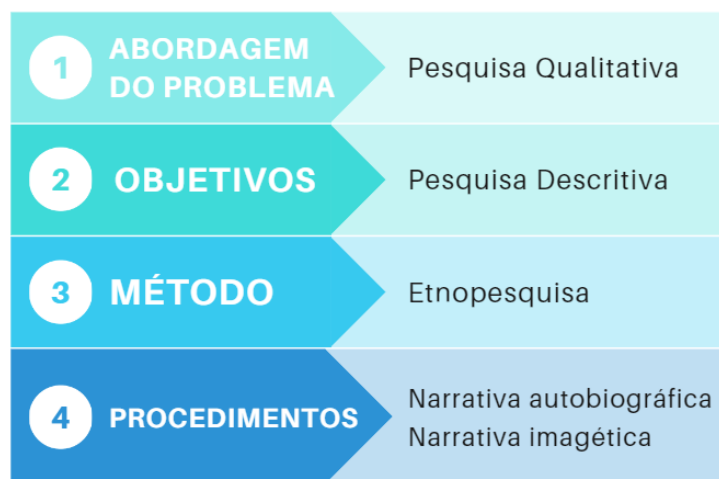


Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

[...] temos que aprender a nos organizar para a *aventura pensada* que é a pesquisa e, simultaneamente, preparar-nos, também, para o acontecimento em campo, assim como, temos, também, que nos preparar, nos disponibilizar e nos autorizar para *(re)inventar o método*. O método, então, não está pronto *a priori*, não está dado, em face da experiencialidade inerente às suas itinerâncias, errâncias e criações (Macedo, 2020, p. 46).

Inicialmente, apresento os caminhos metodológicos escolhidos para essa pesquisa por meio do infográfico a seguir (Figura 1). Posteriormente, detalho todos os termos apresentados na imagem, a partir de Prodanov e Freitas (2013) e Macedo (2015).

Figura 1 – Caminhos metodológicos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Quanto à **abordagem do problema**, caracterizo essa dissertação como uma **pesquisa qualitativa**, pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70): “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. Sendo assim, tendo em vista que a principal fonte de coleta de dados desse trabalho são as minhas experiências com a temática ao longo da pandemia, essa classificação dialoga com o conceito dos autores supracitados, pois eu serei meu próprio sujeito de pesquisa, com um foco nos meus processos com as TDIC e seus significados.

Portanto, em relação aos **objetivos da pesquisa**, classifico-a como uma **pesquisa descritiva**, uma vez que, além de estar relacionada à pesquisa qualitativa, nesse tipo de pesquisa, “[...] os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52). Dessa forma, a partir da minha narrativa autobiográfica e imagética, posso observar, registrar, analisar, classificar e interpretar a minha relação com as TDIC durante a pandemia, enquanto docente, como também, relacionar as minhas práticas com as experiências de outros docentes, pois a pesquisa descritiva almeja “[...] descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

Então, por meio dessa pesquisa qualitativa e descritiva, trabalho com o **método da etnopesquisa**. No caso dessa dissertação, partimos da minha experiência com a temática para, a partir dessas particularidades, chegarmos à relação dos docentes com as TDIC. Além disso, também comparo as minhas experiências às de outros docentes, relatadas nas publicações da minha revisão de literatura, mais detalhada adiante. É importante destacar que, apesar de os conceitos de etnopesquisa se referirem às experiências presenciais do pesquisador com a temática, utilizo este termo para as minhas experiências no ensino remoto por haver interação e trocas nos meios digitais. Em relação aos **procedimentos** da pesquisa, foram construídas uma **narrativa autobiográfica** e uma **narrativa imagética**, tendo por base Macedo (2015).

A princípio, ao classificar a pesquisa como uma **etnopesquisa**, diferencio algumas nomenclaturas acerca desse método. A fim de dialogar com Macedo (2015), recorro a Souza e Meireles (2018), que trabalham com a pesquisa (auto)biográfica e a narrativa (auto)biográfica, no campo educacional, sob uma perspectiva metodológica pós-colonial e afirmam que essa “[...] abordagem metodológica faz parte de um extenso universo de pesquisas que utilizam as narrativas dos sujeitos” (Souza; Meireles, 2018, p. 287). Por fim, citarei uma crítica de Bourdieu (1996) a esse fazer metodológico, que utiliza a nomenclatura “narrativa autobiográfica”.

Assim, após os devidos esclarecimentos, trago alguns pontos relevantes para Macedo (2015) sobre a etnopesquisa. Primeiramente, a etnopesquisa é “[...] uma modalidade de pesquisa que se nutre de forma radical da experiência narrada e seus *etnométodos* – daí seu viés *etno* – para instituir seus modos de criação de conhecimento e a especificidade do conhecimento que produz” (Macedo, 2015, p. 29). Esses etnométodos, por sua vez, são conceitos desenvolvidos pela etnometodologia, “[...] compreendidos como as formas pelas quais, para todos os fins práticos, atores sociais compreendem, criam e produzem intervenções através de suas ações” (Macedo, 2020, p. 15).

Ainda segundo o referido autor, a etnometodologia foi uma “[...] teoria do social contextualista e acionalista, fundada pelo microsociólogo estadunidense Harold Garfinkel” (Macedo, 2015, p. 29). Portanto, fundamenta a relação da etnopesquisa com a experiência, uma vez que, “[...] eleva a etnopesquisa a um tipo de investigação específica da experiência humana, sem a qual, para essa modalidade de pesquisa, ela própria não se efetiva como investigação” (Macedo, 2015, p. 30). Além disso, “[...] na etnopesquisa a experiência dos atores sociais aparece via *narrativas implicadas*, lado a lado das composições narrativas produzidas pelas experiências do pesquisador. [...] Compreender o processo experiencial é a centralidade de uma etnopesquisa” (Macedo, 2015, p. 31).

Dialogando com a etnopesquisa abordada por Macedo (2015), Souza e Meireles (2018) declaram, sobre a pesquisa (auto)biográfica, que esse tipo de pesquisa “[...] constituiu-se enquanto uma perspectiva peculiar de investigação, permitindo capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas em uma realidade espaço-temporal” (Souza; Meireles, 2018, p. 291). Ainda, tanto para a etnopesquisa quanto para a pesquisa (auto)biográfica, “[...] toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma narrativa, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias. Nesse tipo de pesquisa, os sujeitos falam de si e de seus percursos com detalhes” (Souza; Meireles, 2018, p. 291). Para Macedo (2015):

Nesses termos a função de uma pesquisa da/com a experiência é *compreender compreensões* [...]. Fundamental dizer que para a etnopesquisa *compreender* é muito mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação. Uma das origens da palavra *compreensão* vem do latim *praetenere*, nesse sentido, *compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar* e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que *entrelaça* elementos no *espaçotempo* (Macedo, 2015, p. 32, grifos do autor).

Em relação aos procedimentos da etnopesquisa, Macedo (2015) inicia mencionando a narração, visto que ela “[...] elabora e desperta os sentidos da experiência, algo caro para a etnopesquisa. Trata-se de um texto original e inimitável” (Macedo, 2015, p. 46). Ainda segundo o autor, sob uma perspectiva autobiográfica, a narrativa “[...] constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que compõe uma totalidade significativa no qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na história contada” (Macedo, 2015, p. 48). Assim, sobre os dispositivos a partir da narrativa, Souza e Meireles (2018) declaram que podemos dividi-los entre narrativas orais (como entrevistas e/ou grupos de discussão), escritas (como os memoriais) e imagéticas (fotografias). Tais narrativas compõem as fontes da pesquisa (auto)biográfica, de acordo com os autores.

Macedo (2015), por sua vez, acrescenta que os dispositivos de coleta e sistematização, na etnopesquisa, podem ser diversos, a exemplo do diário de itinerância, da narrativa autobiográfica, memorial narrativo, entrevista narrativa, narrativas imagéticas, rodas de memórias e conversas, dentre outros. Como mencionado anteriormente, para a presente pesquisa, escolhi trabalhar com a narrativa autobiográfica e a narrativa imagética como os meus dispositivos a serem construídos. Portanto, produzirei tais narrativas sobre o meu período de formação inicial e continuada, bem como da minha prática docente durante a pandemia (2020-

2022), nas cidades de São Cristóvão e Aracaju/SE, sendo este o meu recorte espaço-temporal das experiências apresentadas.

Durante essas narrativas, também relembro a minha formação prévia a de docente, no curso de Comunicação Social habilitação Publicidade e Propaganda, na Universidade Federal de Sergipe (2016), uma vez que os conhecimentos adquiridos ao longo desse curso me permitiram, durante o período pandêmico e enquanto professora, me relacionar de maneira mais confortável com o uso das TDIC e o ERE. Dessa forma, podemos refletir, por exemplo, sobre a importância da inclusão de disciplinas sobre culturas e tecnologias digitais ao longo da formação docente inicial, voltadas ao uso das TDIC na/para a educação, ou mesmo, sobre a inclusão dessa temática nos estágios supervisionados, como declara Lucena (2016).

No caso da estrutura curricular do curso de Comunicação Social no qual me formei, havia disciplinas voltadas ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades em: Fotografia e Iluminação; Comunicação Visual; Laboratório em Criação Publicitária para Rádio e TV I e II; Estética e Cultura de Massa; Laboratório em Mídia Digital I e II; Produção Audiovisual em Publicidade I e II, dentre outras. Assim, pude desenvolver habilidades para compor cenários e iluminação para fotografia e vídeo, gravar e editar áudios e vídeos, entender melhor o funcionamento e características das mídias tradicionais e digitais, etc. A partir dessa minha experiência formativa, entendo que, para um efetivo uso das mídias e tecnologias na/para a educação, é necessária, inicialmente, uma compreensão básica acerca da linguagem desses meios, para que, dessa forma, o ensino e aprendizagem possa acontecer.

Sobre esses dispositivos de pesquisa, Macedo declara que, por exemplo, ao “[...] trabalhar com fontes como a narrativa autobiográfica o pesquisador tenta compreender o caso a que se dedica” (Macedo, 2015, p. 71). Então, no caso da presente pesquisa, tento compreender mais profundamente a relação dos docentes com as TDIC durante a pandemia, partindo das minhas experiências. Ainda, para o referido autor, as pesquisas narrativas, “[...] revelam que as narrativas profissionais que servem de base para a construção das compreensões que a pesquisa realiza, também são, em si, um processo de construção do desenvolvimento formativo-profissional” (Macedo, 2015, p. 42).

Quanto à narrativa imagética, Souza e Meireles (2018) afirmam que a fotografia “[...] apreende traços mais sensíveis não captados pela narração escrita/oral. Sendo assim, ao (des)articular o olhar e o trabalho investigativo, torna-se uma força potente, desestabilizando reflexões fixas e desvelando sutilmente novas indagações sobre o pesquisado” (Souza; Meireles, 2018, p. 299). Por isso, também proponho, na minha etnopesquisa, a narrativa imagética, visto que, ao longo do período pandêmico, colecionei *prints* de gravações de aulas,

curtos formativos, estágios curriculares, dentre outros, todos realizados por meio das TDIC, sendo que, à época, os *prints* serviam como forma de comprovação de participação nesses eventos. Tais imagens nos ajudam, não só a compreender visualmente essas experiências, como a minha relação com as TDIC utilizadas ao longo desse processo. Para Macedo (2015, p. 78): “Se a compreensão do experiencial e a formação de sentido que implica é uma centralidade para a pesquisa da/com a experiência, compreender como a imagem revela esse aspecto experiencial é uma das fontes fulcrais para essa modalidade de pesquisa”.

No entanto, do ponto de vista de Bourdieu (1996, p. 75), na narrativa autobiográfica, podemos supor que o narrador tenha a intenção de “[...] atribuir sentido, de encontrar a razão, de descobrir uma lógica” para as suas experiências. Assim, para o referido autor, essa narrativa tende a se aproximar de uma “[...] apresentação oficial de si – [tal qual a] carteira de identidade, atestado de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial” (Bourdieu, 1996, p. 80), uma vez que se afastaria da “lógica da confiança”, que estaria relacionada aos amigos e familiares.

Nesse sentido, Macedo (2015, p. 100-101), afirma que a narrativa presente na escrita da/com a experiência “[...] não é uma representação pura e simples da experiência”, ou do indivíduo, como Bourdieu declara, visto que a narrativa é acompanhada de “[...] uma atitude, de um rigor e de uma responsabilidade que é objetivar narrando a compreensão de uma determinada experiência” (Macedo, 2015, p. 101). Além disso, por meio dessa escrita, podemos transformar a experiência narrada em uma nova experiência.

Outra questão levantada por Bourdieu (1996, p. 81) acerca da narrativa autobiográfica é que, ao realizar essa narrativa, “[...] sem outra ligação que a vinculação a um ‘sujeito’ cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações”. Por esse motivo, proponho aqui, nessa etnopesquisa, uma aproximação das minhas experiências com as de outros docentes, apresentadas na revisão de literatura adiante, uma vez que, parte dos meus objetivos específicos, é analisar e discutir as implicações do uso das TDIC na prática docente e como isso reverbera na formação docente.

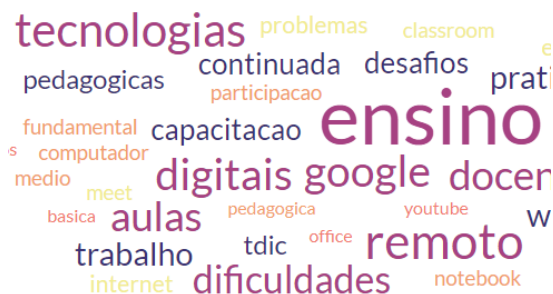
Quanto à importância da pesquisa (auto)biográfica na área da educação, mas também em outros campos, Souza e Meireles (2018, p. 287) afirmam que estamos em um “período de ressignificação da subjetividade humana”, pois as pessoas deixam de ser objeto de pesquisa e passam a ser “sujeitos protagonistas da investigação”. Ou seja, ao colocarmos nossas experiências em pauta nas nossas pesquisas, podemos contribuir para uma ressignificação não somente dessas experiências, como da própria pesquisa, pois “[...] não há possibilidade de

pesquisa sem que a experiência venha configurar a compreensão da singularidade de uma realidade em construção” (Macedo, 2015, p. 29).

Dessa forma, para compor a minha etnopesquisa e construir os procedimentos da pesquisa, revisei meus registros do trabalho docente ao longo do ensino remoto durante a pandemia, realizados, inicialmente, por meio da gravação e armazenamento de videoaulas, em 2020, bem como *prints* de tela das salas de videoconferência, mensagens via *WhatsApp* e *emails*. Já em 2021, foram escritos diários de campo sobre os estágios curriculares do curso de Letras e sobre a minha participação no Programa Residência Pedagógica e a prática docente no ERE, que, posteriormente, resultou no meu relato de experiência apresentado ao final da participação no Programa, bem como em um capítulo de livro (a ser publicado) sobre essas experiências dos residentes.

A seguir, apresento uma revisão de literatura acerca da prática docente e do uso de tecnologias digitais durante a pandemia. Como mencionado anteriormente, as publicações descritas nessa próxima seção irão dialogar com as minhas experiências formativas e profissionais ao longo da minha narrativa autobiográfica e imagética. Por isso, descrevo nessa seção, pontos em comum, encontrados nas publicações, com as minhas experiências, que serão detalhados, posteriormente, nas seções 4 e 5.

3 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PRÁTICA DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA



Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

A falta de capacitação docente limita a visão sobre as formas de inovação utilizando-se dos recursos digitais disponíveis, como também se torna um fator que não promove a motivação, limitando as ações docentes. Em virtude dos fatos mencionados observa-se que a atividade docente ainda está muito voltada ao ensino tradicional (Santos; Barros, 2022, p. 13).

Quanto ao instrumento de coleta de dados e a amostragem das publicações aqui apresentadas, utilizei o Oasisbr⁴, visto ser um banco de dados que, além dos TCC, também contempla artigos científicos em língua portuguesa. Em relação à amostragem, foram coletadas amostras não-probabilísticas por acessibilidade, pois, segundo Gil (2008), nesse tipo de amostra, são selecionados como universo da pesquisa os elementos aos quais o pesquisador tem acesso e, ainda, esse tipo de amostragem é aplicada em estudos qualitativos, caso da pesquisa aqui apresentada.

Para a realização da coleta de dados no Oasisbr, utilizei o filtro “Ano da publicação”, de 2020 até 2022, visto ser esse o período das minhas experiências relatadas na narrativa autobiográfica e imagética. Assim, como traço conexões entre as minhas experiências e as de outros docentes (apresentadas nas publicações), no mesmo período, optei pela utilização desse filtro. Além disso, criei alguns descritores de pesquisa, a fim de realizar o levantamento dos estudos aqui pretendidos, através de uma busca *booleana* com *A and B* e *A or B*. Dessa forma, através de uma busca-teste inicial com os descritores, foi possível vislumbrar o universo com o qual trabalharia ou a partir do qual seriam feitas novas buscas, com novos descritores.

Em uma primeira busca por publicações que tratassem da docência durante a pandemia da covid-19 aliado ao uso de TDIC e suas implicações, utilizei os descritores (TICs OR TDICs OR "Tecnologias da Informação e Comunicação" OR "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" OR "mídias digitais" OR "tecnologias digitais") AND (covid-19 OR coronavírus OR pandemia OR "ensino remoto emergencial" OR "ensino *online*") AND ("prática docente" OR "atuação docente" OR "formação docente" OR docência OR ensino OR educação) AND (impactos OR desafios OR dificuldades OR influências), sendo localizadas 681 publicações.

Em uma segunda busca, procurei delimitar mais a pesquisa, visto que, nos resultados da busca inicial, apareceram publicações sobre a docência em Portugal e na pós-graduação, por exemplo. Então, na segunda busca, utilizei os mesmos descritores anteriores e adicionei o descritor *AND* Brasil ao final, sendo localizadas 205 publicações. No entanto, uma vez que ainda apareceram publicações que não apresentavam o enfoque aqui almejado, nos docentes em relação à pandemia e ao uso das TDIC, foi realizada uma terceira busca, demonstrada na imagem a seguir (Figura 2), eliminando os descritores “educação”, “ensino” e “formação docente”, que ampliavam a busca para outro foco, sendo localizadas 47 publicações.

⁴ Trata-se de um portal brasileiro de acesso aberto, com conteúdo exclusivamente em língua portuguesa, gerenciado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), podendo ser acessado no seguinte endereço eletrônico: oasisbr.ibict.br/vufind/.

Figura 2 – Descritores da terceira busca *booleana* no Oasibr

Termos de busca: "(Todos os campos:(TICs OR TDICs OR "Tecnologias da Informação e Comunicação" OR "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" OR "mídias digitais" OR "tecnologias digitais") E Todos os campos:(Covid-19 OR coronavírus OR pandemia OR "ensino remoto emergencial" OR "ensino online") E Todos os campos:(prática docente" OR "atuação docente" OR docência) E Todos os campos:(impactos OR desafios OR dificuldades OR influências) E Todos os campos:Brasil)"

[Editar a busca avançada](#) | [Iniciar uma nova busca avançada](#) | [Iniciar uma nova Busca Básica](#)

Filtros Aplicados: Ano da publicação: 2020-2022

Resultados da busca - (Todos os campos:(TICs OR TDICs OR "Tecnologias da Informação e Comunicação" OR "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" OR "mídias digitais" OR "tecnologias digitais") E Todos os campos:(Covid-19 OR coronavírus OR pandemia OR "ensino remoto emergencial" OR "ensino online") E Todos os campos:(prática docente" OR "atuação docente" OR docência) E Todos os campos:(impactos OR desafios OR dificuldades OR influências) E Todos os campos:Brasil) [Exportar CSV](#)

Refinar a Busca

Instituições

Título da fonte

Buscas alternativas:
atuacao docente » [acao docente](#) (Expandir a busca), formacao docente (Expandir a busca)
"ensino online" » ["ensino ensino"](#) (Expandir a busca)

Mostrando 1 - 20 resultados de 47, tempo de busca: 5,79s

Ordenar Data ascendente

Fonte: Print no Oasibr (2023)

Partindo dessa última busca *booleana*, iniciei a análise das publicações, a fim de realizar uma revisão de literatura que dialogasse com a minha etnopesquisa. Com isso, essas 47 publicações foram reduzidas para 22, sendo este o universo total a ser trabalhado na pesquisa enquanto uma revisão de literatura que, posteriormente, irá dialogar com a minha narrativa autobiográfica e imagética. Essas 22 publicações serão apresentadas e descritas nas subseções 2.1.1 e 2.1.2. Tal análise, acompanhada da redução, foi realizada por meio de uma análise qualitativa temática das publicações levantadas que, segundo Miles e Huberman (1994 *apud* Gil, 2008), deve seguir três etapas: a) redução; b) exibição; e c) conclusão/verificação.

Segundo os autores supracitados, na primeira etapa (redução), os dados do material levantado são selecionados e agrupados de acordo com os temas definidos nos objetivos da pesquisa. A segunda etapa (exibição), “[...] consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento” (Gil, 2008, p. 175). Na terceira etapa (conclusão/verificação), os dados devem ser revisados a fim de considerarmos seus significados, “[...] regularidades, padrões e explicações. [...] tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes” (Gil, 2008, p. 176).

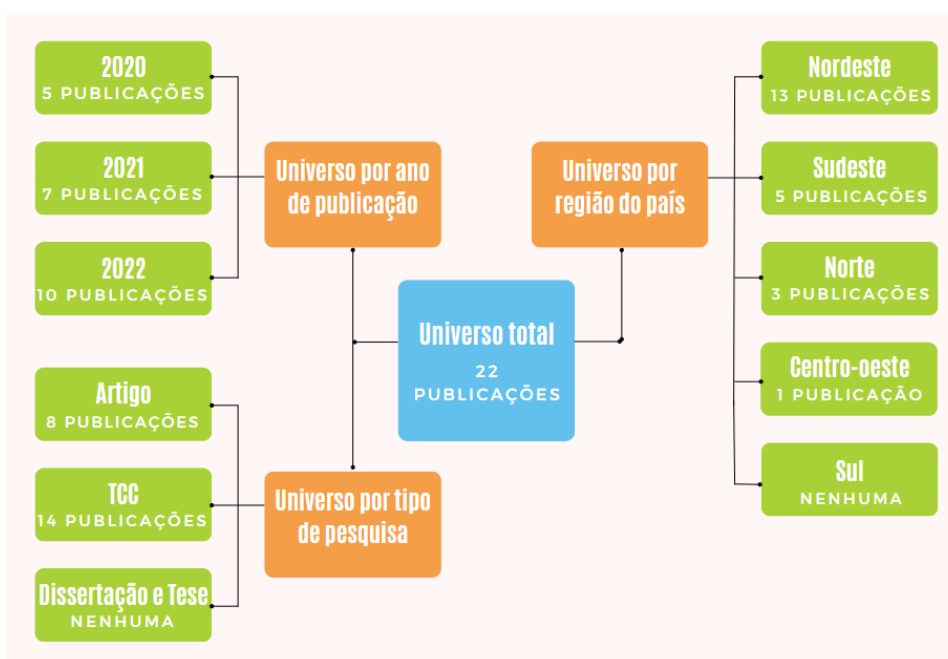
Dessa forma, na primeira etapa da análise das publicações, a redução, procurei selecionar as publicações que estivessem em coerência com a temática e objetivos da minha pesquisa, ou seja, que se relacionassem à prática docente durante a pandemia da covid-19 quanto ao uso das tecnologias digitais e sob o ponto de vista dos professores. Assim, cheguei

ao universo de 22 publicações, datadas de 2020 a 2022. No Apêndice A dessa dissertação, apresento um quadro-resumo dessas 22 publicações, agrupadas por ano de publicação (tendo início em 2020), acompanhadas de título, autoria, tipo da pesquisa (artigo ou TCC) e instituição à qual estão vinculadas.

Os critérios de exclusão das demais 25 publicações foram: havia 2 publicações repetidas; 4 publicações com foco no desenvolvimento de aulas e/ou cursos em AVA (sem considerar a pandemia); 5 publicações sob a ótica dos estudantes quanto ao ensino remoto; 1 com foco no ensino remoto de Portugal; 1 sobre a relação da primeira infância com as TDIC; 1 publicação sobre como as TDIC são abordadas no Plano Nacional de Livro Didático (PNLD); 1 com foco na cultura digital no ensino de Língua Portuguesa; 1 com foco em formação docente; 5 publicações com foco em metodologias de ensino online (sem considerar a pandemia); 1 com foco em gênero; e 3 publicações não foram localizadas integralmente (apenas seus resumos).

A partir dessa redução das publicações, dei início à segunda etapa da análise, a exibição. De acordo com Gil (2008), os dados selecionados para a pesquisa precisam ser organizados de maneira que possibilite a análise sistemática de suas semelhanças, diferenças e inter-relacionamento. Em resumo, essas 22 publicações são compostas por 5 publicações do ano de 2020 (visto ser o ano em que a pandemia e o ERE tiveram início), 7 do ano de 2021 e 10 do ano de 2022, dividindo-se entre 8 artigos e 14 TCC⁵. Ainda, de acordo com as instituições às quais essas publicações estão vinculadas, divido as pesquisas, também, por região do país, ao perceber que mais da metade localizam-se na região nordeste do país, totalizando 13 publicações, seguidas da região sudeste, com 5 publicações, norte, com 3 publicações, e centro-oeste, com 1 publicação, como podemos observar no fluxograma a seguir (Figura 3).

⁵ As dissertações e teses que apareceram entre as 47 publicações localizadas inicialmente estão entre as 25 publicações excluídas, devido aos critérios de exclusão já apresentados.

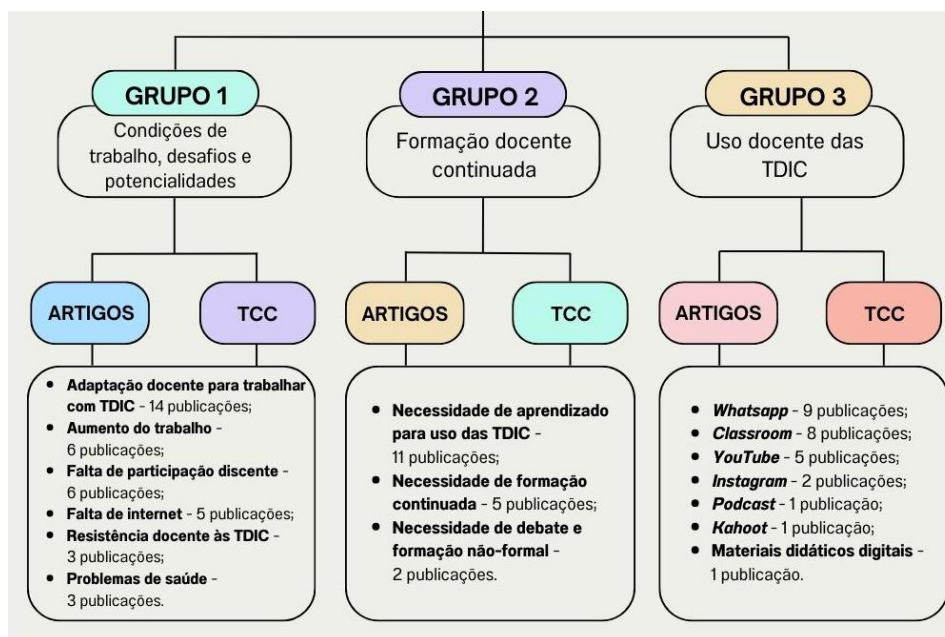
Figura 3 – Revisão de literatura detalhada

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

A partir de então, apresento um resumo de cada uma dessas publicações, contendo os objetivos, metodologia e resultados de cada pesquisa, a fim de entendermos brevemente o conteúdo de cada publicação. Como critério de organização, dividi as publicações entre os artigos, apresentados na subseção 3.1, e os TCC, na subseção 3.2. Ainda, descrevo o perfil dos docentes pesquisados, sua relação com as TDIC e os desafios relatados durante o ensino remoto emergencial, sendo estes destacados em negrito e citados como “grifos próprios”.

Quanto à terceira etapa da análise (conclusão/verificação), momento em que os dados são revisados a fim de encontrarmos seus significados, regularidades e padrões (Gil, 2008), será realizada *a posteriori*, junto a minha narrativa autobiográfica e imagética, nas seções 4 e 5. Para essa etapa, foram criados 3 grupos temáticos, a partir da leitura dessas 22 publicações, agrupando os temas mais recorrentes nesses trabalhos e que se conectam, também, às minhas experiências. A seguir, apresento um infográfico (Figura 4) contendo os grupos temáticos e esses temas recorrentes, que serão analisados nas subseções 4.2 e 5.2.

Figura 4 – Temas recorrentes nas publicações para criação dos grupos temáticos



Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

3.1 ARTIGOS COLETADOS NO OASISBR

O artigo de Campos e Cavalcanti (2020) teve por objetivo relatar e refletir sobre as experiências do grupo “Educações em Rede”, que se refere a “[...] um espaço de **formação continuada para professores** de diversos níveis e de acolhimento em rede, como resposta de enfrentamento aos desafios educacionais diante da pandemia” (Campos; Cavalcanti, 2020, p. 1, grifos próprios). As ações relatadas ocorreram entre abril e setembro de 2020.

A partir de um questionário *online*, foi perguntado ao público, os temas de interesse para sua formação continuada, concluindo-se haver maior demanda por “[...] temáticas relacionadas às TDICs [sic] **nas práticas pedagógicas**, bem como a instrumentalização desses recursos” (Campos; Cavalcanti, 2020, p. 15, grifos próprios). Como resultados: “Os dados de análise demonstram que o público era composto, essencialmente, por **professores brasileiros, de 30 a 45 anos**, em busca de um espaço acessível para o **debate** e de **formação não formal** para o uso das tecnologias aplicadas à educação” (Campos; Cavalcanti, 2020, p. 1, grifos próprios).

Além disso, como considerações finais, as autoras afirmam que “[...] os professores de todos os níveis e modalidades de ensino estão sedentos de uma formação continuada que priorize o uso das tecnologias digitais (de modo menos trivial e mais ativo e inovador)” (Campos; Cavalcanti, 2020, p. 20). Por fim, concluem que “[...] ainda há um percurso longo e árduo no que se refere à presença das TDICs [sic] nas salas de aula, mas a pandemia antecipou

as discussões e forçou uma prática pedagógica em ambientes virtuais” (Campos; Cavalcanti, 2020, p. 20).

O artigo de Baade (2020), objetivou investigar “[...] as **condições de trabalho remoto** e a distância, impostas ao **professor da educação básica**, devido ao isolamento social decretado em função da **Pandemia** decorrente” (Baade *et al*, 2020, p. 1, grifos próprios), a fim de “[...] compreender **potencialidades e limites da atuação docente durante a pandemia** com vistas ao aperfeiçoamento da sua prática” (Baade *et al*, 2020, p. 1, grifos próprios). A pesquisa foi realizada entre maio e junho de 2020, por meio de um questionário digital, a partir do qual foram obtidas **272 respostas de professores da educação básica**, residentes no **Paraná e Santa Catarina**, com faixa etária entre **36 a 50 anos**.

Como resultados, a pesquisa revelou que houve uma “[...] **necessidade de se conhecerem novas ferramentas e modos de desempenhar a função**, demandando mais tempo e esforço. O exercício das atividades profissionais em casa ainda levou ao esmaecimento das fronteiras entre uma esfera e outra” (Baade *et al*, 2020, p. 1, grifos próprios). Ainda, a pesquisa traz dados relevantes, como uma maior dificuldade para a “[...] organização do tempo, para 14,6% dos participantes, esteve relacionada ao **aumento do trabalho**. Já para 34%, além do aumento do volume de trabalho, a **atuação em home office** tornou mais difícil a distinção entre atividade profissional e vida pessoal” (Baade *et al*, 2020, p. 11, grifos próprios).

Outro dado, relacionado à formação e treinamento dos professores, revela que “[...] 51,4% dos professores alegam que **não tiveram capacitação ou treinamento** para desenvolver as suas aulas após os decretos de isolamento. [...] Percebe-se aqui uma **lacuna** entre a disponibilidade de **tecnologias digitais e a capacidade de seu uso** pelos sujeitos da escola” (Baade *et al*, 2020, p. 12, grifos próprios). Além disso, “[...] muitos profissionais (78,2%) concentraram energias na busca de **adaptação à nova realidade**” (Baade *et al*, 2020, p. 13, grifos próprios).

O artigo de Pereira (2021), teve por objetivo “[...] descrever os **desafios** e as **possibilidades encontrados pelos educadores** no processo ensino aprendizagem e a **didática no espaço virtual** nessa mudança emergencial” (Pereira *et al*, 2021, p. 1, grifos próprios). Quanto à metodologia, “[...] trata-se de uma **revisão integrativa** sobre a **formação docente na cibercultura e utilização de tecnologia nas atividades de ensino na pandemia** do COVID-19” (Pereira *et al*, 2021, p. 3, grifos próprios). Dessa forma, utilizou como dados para a pesquisa, as bases da Scielo, Periódicos Capes e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), buscando por **artigos** publicados entre **2020 e 2021**. Como resultados, os autores relatam que:

Os dados demonstram que a corrida para garantir a continuidade do ensino e a **ausência de capacitação e formação continuada para manejo das tecnologias digitais** resultaram na promoção de aulas remotas nos mais variados níveis e apesar dos esforços, **o ensino remoto emergencial trouxe implicações negativas no processo de ensino-aprendizagem**. No entanto, alguns trabalhos demonstram que **quando se tem o conhecimento sobre a ferramenta é possível aumentar o engajamento dos alunos** nas aulas (Pereira *et al*, 2021, p. 1-2, grifos próprios).

O artigo de Negrão e Neuenfeldt (2022) objetivou “[...] conhecer e analisar as **práticas pedagógicas** desenvolvidas em uma turma do **1º ano do Ensino Fundamental**, que ocorreu pelo **celular**, através do aplicativo de mensagens **WhatsApp**” (Negrão; Neuenfeldt, 2022, p. 1, grifos próprios). Quanto à metodologia, utilizou “[...] entrevista semiestruturada e observações sistemáticas de aulas remotas, durante uma semana do mês de **agosto de 2021**. O estudo ocorreu em uma **escola pública municipal** em Santana, no **Amapá, Brasil**” (Negrão; Neuenfeldt, 2022, p. 1, grifos próprios). Quanto ao sujeito da pesquisa, trata-se de **uma professora licenciada em Pedagogia**.

A justificativa para a escolha do *WhatsApp* como recurso pedagógico “[...] se deu por considerar a possibilidade dos pais, em sua maioria, ter o celular em casa para as interações que as aulas mediadas pelo *WhatsApp* iriam propor” (Negrão; Neuenfeldt, 2022, p. 5). Nesse sentido, “[...] as escolas orientaram seus professores às aulas on-line, mediadas pelo *WhatsApp*. E, por meio desse aplicativo, desenvolveram relações de ensino e aprendizagem, utilizando-se de estratégias que envolviam: vídeos, textos, imagens e áudios que auxiliavam nas aulas” (Negrão; Neuenfeldt, 2022, p. 5).

Quanto aos resultados, “[...] apontam que o ensino desenvolvido nessa turma, no período de pandemia, por meio do *WhatsApp*, é **promissor em relação às práticas pedagógicas remotas** desempenhadas pelo professor” (Negrão; Neuenfeldt, 2022, p. 1, grifos próprios). Contudo, a partir do que foi observado, “[...] um ponto a ser destacado na **relação professor e utilização das tecnologias digitais** móveis em aulas remotas, é compreender que não se pode pensar que as tecnologias substituirão o professor” (Negrão; Neuenfeldt, 2022, p. 9, grifos próprios). Ainda, os autores afirmam: “[...] temos que tratar desse tema na **formação do professor, seja inicial ou continuada**, pois perpassa pela inclusão dos aspectos novos trazidos pela contemporaneidade, como o uso das tecnologias digitais móveis” (Negrão; Neuenfeldt, 2022, p. 12, grifos próprios).

O artigo de Pitombeira e Nascimento (2022) teve por objetivo, “[...] apresentar as **experiências práticas** em **duas universidades federais do nordeste** do Brasil sob a **perspectiva das coordenadoras** da área de **Língua Inglesa** no Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência (**Pibid**)” (Pitombeira; Nascimento, 2022, p. 99, grifos próprios). Além disso, as experiências relatadas propõem “[...] atender aos **desafios** impostos pelo **ensino remoto** exigindo a utilização de **tecnologias digitais** presentes em práticas sociais aplicadas para **fins didático-pedagógicos**” (Pitombeira; Nascimento, 2022, p. 99, grifos próprios).

Quanto à metodologia, as autoras optaram por “[...] detalhar o protagonismo dos alunos na construção de sentidos em língua inglesa com o **Instagram** e o **Podcast** por intermédio das lentes do letramento crítico” (Pitombeira; Nascimento, 2022, p. 99, grifos próprios). Ainda, relatam: “[...] iniciamos o Pibid tomando como base a necessidade de preencher uma **lacuna na formação dos bolsistas** e, até mesmo dos **supervisores**, no que diz respeito à **aplicação das tecnologias digitais** em uma nova modalidade de ensino” (Pitombeira; Nascimento, 2022, p. 108, grifos próprios). Quanto aos resultados: “Este artigo apresenta o papel de **centralidade da aplicação das tecnologias digitais** em sala de aula e consequente **necessidade de formação inicial e continuada para os professores**” (Pitombeira; Nascimento, 2022, p. 110, grifos próprios).

O artigo de Santos e Barros (2022) objetivou “[...] conhecer as **perspectivas e percepções** acerca do **ensino remoto** dos **docentes de Ciências do Ensino Fundamental II** na cidade de **Cajazeiras-PB**” (Santos; Barros, 2022, p. 1, grifos próprios). Como metodologia, os autores realizaram “[...] entrevistas, com **seis docentes** do componente curricular Ciências Naturais atuantes na **Rede Pública Municipal** de Ensino de Cajazeiras, através do Google Meet com utilização de questionário semiestruturado” (Santos; Barros, 2022, p. 1, grifos próprios). A pesquisa foi realizada entre abril e junho de 2021.

Quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa, todas as docentes eram do **sexo feminino**, com idades entre 30 e 60 anos, sendo que a metade das participantes tinham **30 e 40 anos**. Em relação ao uso das TDIC durante o ensino remoto, foi observado um predomínio de uso do **Google Meet, YouTube, Google Forms e WhatsApp**. Sobre os resultados da pesquisa:

Conforme relato das entrevistadas, o ensino remoto **sobrecarregou as demandas de trabalho docente**, que mesmo com uso das tecnologias mantém o método tradicional de ensino. Destaca-se a **necessidade da oferta de cursos de formação continuada para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**, na busca de melhorar o desempenho docente, bem como **maior qualidade no processo ensino-aprendizagem** em situações extraordinárias (Santos; Barros, 2022, p. 1, grifos próprios).

O artigo de Silva (2022), teve por objetivo, “[...] identificar os principais **desafios** enfrentados pelos **professores e alunos** participantes do Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência – **PIBID nas aulas remotas de Matemática** de uma **escola pública estadual de Palmeira dos Índios, Alagoas**” (Silva *et al*, 2022, p. 1, grifos próprios). Quanto à metodologia, o artigo é um estudo exploratório e teve como instrumento de coleta de dados um questionário *online*, “[...] aplicado junto a **dois professores e oito licenciandos do curso de Matemática** bolsistas do PIBID – UNEAL que atuam nos **anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio**” (Silva *et al*, 2022, p. 1, grifos próprios).

Em relação aos resultados, observou-se: “No desenvolvimento das atividades do PIBID – UNEAL, observamos que outra plataforma bastante utilizada foi o **WhatsApp**” (Silva *et al*, 2022, p. 3, grifo próprio). Os resultados também “[...] apontam para o necessário investimento educacional, principalmente na **formação docente relativa ao uso das TDIC** e na **ampliação do acesso** a essas tecnologias” (Silva *et al*, 2022, p. 1, grifos próprios), uma vez que, dentre as principais dificuldades relatadas pelos professores, “[...] a **utilização de ferramentas tecnológicas** e a **falta de acesso de alguns estudantes à internet** foram as mais mencionadas. Além disso, há uma falta de preparação docente para o manuseio de ferramentas tecnológicas e para o trabalho nesse novo modelo de ensino” (Silva *et al*, 2022, p. 10, grifos próprios).

O artigo de Gomes (2022) teve por objetivo “[...] identificar as **principais características didáticas e práticas pedagógicas** construídas pelos **professores da Educação Básica** do Município de **Itaperuna RJ** durante o **Ensino Remoto**” (Gomes *et al*, 2022, p. 1, grifos próprios). Em relação à metodologia, foi aplicado “[...] um questionário semiestruturado por meio do Google Forms a **54 docentes** atuantes na Educação Básica do referido município” (Gomes *et al*, 2022, p. 1, grifos próprios).

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, cerca de 30% atuam em instituições privadas, enquanto **70% atuam nas redes estadual, municipal ou federal**; **80% correspondem ao sexo feminino**, enquanto 20% se declaram do sexo masculino; e a **faixa etária predominante está entre 31 e 50 anos** de idade, cerca de dois terços dos docentes. Quanto aos resultados:

Foi possível identificar que **75% dos docentes** optaram por **desenvolver aulas mistas, síncronas e assíncronas**; as atividades síncronas corresponderam a mais de 80% dos trabalhos desenvolvidos; a principal tecnologia utilizada foi o **Google Classroom** para apoio aos atendimentos remotos; **mais de 90% dos docentes apontaram o uso do Whatsapp** como ferramenta principal; 72.4% dos professores informaram que as escolas exerceram papel fundamental na elaboração das aulas durante o ensino remoto, entretanto, ainda **carecem de maiores ofertas de cursos de aperfeiçoamento e/ou capacitação sobre suporte técnico** para o uso das TDICs (Gomes *et al*, 2022, p. 1, grifos próprios).

3.2 TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) COLETADOS NO OASISBR

O TCC de Santos (2020) teve por objetivo, “[...] investigar como os **professores da cidade de Paulista-PB** estão lidando com essa realidade [da pandemia] e de que forma eles vêm **adaptando as suas metodologias**” (Santos, 2020, p. 4, grifos próprios). Quanto à metodologia, a pesquisa realizou “[...] um levantamento, por meio de formulário on-line, com **37 professores da rede estadual e/ou municipal**” (Santos, 2020, p. 4, grifos próprios). Em relação aos resultados:

A pesquisa revelou que de início houve **certa resistência quanto ao uso e a adaptação das mídias digitais na prática docente**, mas, com a iminente proposta das aulas remotas os professores tiveram que procurar meios para **adaptar suas antigas metodologias** a essa nova realidade. Os resultados também revelaram que cada professor tem **autonomia para estabelecer seu método de ensino**, sendo que algumas **aulas são on-line pela plataforma Google Meet** com postagem periódica de atividades por meio do **Google Classroom**. Já outros professores utilizam o **WhatsApp** para interagir com seus estudantes e também costuma [sic] utilizar **diversos aplicativos** para dinamizar os conteúdos trabalhados em aula (Santos, 2020, p. 4, grifos próprios).

O TCC de Silva (2020a) teve por objetivo, “[...] descrever as **abordagens pedagógicas** que dão suporte aos professores de Química durante o isolamento social” (Silva, 2020a, p. 8, grifos próprios). Quanto à metodologia, o instrumento para a coleta de dados foi o *Google Forms*. Os docentes participantes da pesquisa foram “[...] **professores de Química das redes de ensino Federal, Estadual e Privada do estado de Pernambuco**, que atuam no **ensino médio, técnico e superior**” (Silva, 2020a, p. 27-28, grifos próprios). Quanto ao perfil desses docentes, “[...] 63% dos professores que participaram desse estudo são do **sexo masculino**. A faixa etária predominante deles é de **trinta anos**” (Silva, 2020a, p. 28, grifos próprios).

Em relação aos resultados, a autora declara que “[...] a maioria dos professores possuem uma **abordagem progressista** em suas atividades remotas; que os professores propõem atividades que estimulam a produção, participação e autoria dos estudantes” (Silva, 2020a, p. 8, grifos próprios). Ainda, os docentes pesquisados “[...] utilizam metodologias sob as perspectivas de Lima (2012) e Silva (2011) tais como: pesquisa, contextualização, construção de materiais didáticos, experimentação e atividade lúdica” (Silva, 2020a, p. 8). Quanto às TDIC mais utilizadas, observou-se: **Smartphone (87,5%), internet (75%), notebook (75%), vídeos (75%), ferramentas do Google (62,5%) e recursos do office (62,5%)**” (Silva, 2020a, p. 31, grifos próprios).

O TCC de Silva (2020b) teve por objetivos analisar as tecnologias digitais “[...] **utilizadas pelo professor da disciplina de História do ensino médio de uma escola pública da rede estadual Pernambuco** no período 23 de março a 25 de setembro de 2020”, além de “[...] apontar as principais ferramentas utilizadas nas metodologias ativas aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem” (Silva, 2020b, p. 7, grifos próprios). Como metodologia, foi realizado um “[...] levantamento com coleta de dados pelo questionário aplicado através do Google formulários” (Silva, 2020b, p. 7).

Quanto aos resultados obtidos, “[...] apontou as **dificuldades enfrentadas pelo docente** em relação as [sic] **funcionalidades dos instrumentos tecnológicos**, limitando o fazer pedagógico e o acesso precário a [sic] internet pelos alunos, impedindo a aprendizagem efetiva dos conteúdos” (Silva, 2020b, p. 7, grifos próprios). Alguns dados relevantes da pesquisa são: 1. Em Pernambuco, as aulas na educação básica tiveram continuidade por meio da **plataforma “Educa-PE”**, que transmitia aulas ao vivo, e da plataforma **Google Classroom**. 2. Contudo, os recursos mais utilizados pelo professor pesquisado foram o próprio livro didático, o **YouTube** e o **WhatsApp**. Além disso:

As mídias disponibilizadas pela SEE de Pernambuco possibilitaram a transmissão dos conteúdos da sala física para a **sala virtual** em um contexto pandêmico em que professores e alunos estavam **despreparados**, apesar de conviver diariamente com as tecnologias. Segundo o professor houve um **trabalho reflexivo sobre as tecnologias e o uso como recurso pedagógico durante a pandemia enquanto formação continuada**, entretanto “não correspondeu as minhas expectativas”. Principalmente porque o docente declara suas **dificuldades em utilizar as TDICs** [sic] e as severas dificuldades dos estudantes em acessar a internet. A **exclusão digital** se destacou diante da falta de infraestrutura das famílias (Silva, 2020b, p. 39, grifos próprios).

O TCC de Silva (2021) teve por objetivo, “[...] identificar as **trocas de aprendizagem** que os **professores de Química** estão construindo a partir das suas **experiências** com as **aulas remotas**” (Silva, 2021, p. 7, grifos próprios). Quanto à metodologia, coletou dados por meio de um questionário *online*, respondido por **9 professores de Química do IFPE**, campus Ipojuca. Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa: “Seis participantes são do **sexo masculino** e três do sexo feminino. A faixa etária predominante é de **30 a 49 anos**” (Silva, 2021, p. 28, grifos próprios). Em relação ao uso das TDIC em aula: “A maioria dos professores relataram que usam o **Pacote Office** (Word, Excel, PowerPoint), os **aplicativos Google** e as **vídeoaulas**. Poucos utilizam os simuladores, aplicativos/jogos, redes sociais e outros” (Silva, 2021, p. 34, grifos próprios). Em relação aos resultados da pesquisa:

Os resultados obtidos expõem que **a maioria dos professores ainda não incluíram a cultura digital nas práticas educativas** e que as **trocas de experiências** (diálogo entre os pares: professor-professor e professor-aluno) **ainda são limitadas e timidamente abordadas**, sendo um **desafio**, ainda, o **uso dos recursos didáticos digitais relacionados a Química** (Silva, 2021, p. 7, grifos próprios).

Além disso, a pesquisa demonstrou que “[...] as aprendizagens [dos professores] são feitas a partir de: Troca de experiências entre o **par professor-professor**, em diálogo informal e/ou nas reuniões pedagógicas; Diálogo entre o **par professor-aluno**; **Pesquisas bibliográficas**” (Silva, 2021, p. 38, grifos próprios).

O TCC de Alves (2021) “[...] teve como foco **professores do ensino superior** que exercem a docência no **Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA)** e estão na linha de frente no contexto atual e desafiador do **Ensino Remoto Emergencial**” (Alves, 2021, p. 5, grifos próprios). O objetivo da pesquisa, “[...] foi analisar os **desafios acadêmico-pedagógicos** no contexto do ensino remoto vivenciados por professores do IEAA” (Alves, 2021, p. 5, grifos próprios). Quanto à metodologia, foi realizada entrevista narrativa com **6 professores**. Em relação aos resultados obtidos, a pesquisa demonstrou que os maiores desafios enfrentados pelos docentes foram:

[...] a **falta de habilidade** para a utilização das **tecnologias digitais**, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes; **interação e participação dos discentes** nas aulas; o **cansaço físico e mental** por **demandar maior tempo** tanto na hora de planejar as aulas quanto no momento de ministra-las [sic]; **adaptação de suas práticas pedagógicas** para motivação nas aulas, **problemas com internet e energia**, além da **carência de computador** ou notebook para uso dos estudantes nas aulas (Alves, 2021, p. 5, grifos próprios).

Vale ressaltar, que os desafios acadêmico-pedagógicos não foram somente negativos, mas no contexto do ERE, tiveram **pontos positivos** em que os docentes relataram o **aprendizado** que tanto eles, quanto os estudantes adquiriram **com relação ao manuseio das tecnologias digitais**, que antes quase não faziam uso destas em relação ao ensino e a aprendizagem dos conteúdos (Alves, 2021, p. 40, grifos próprios).

O TCC de Costa (2021) trouxe o questionamento: “Como os professores da educação básica trabalham com as Tecnologias de Informação e Comunicação (**TIC**) no desenvolvimento do projeto Aula em Casa? O objetivo central do estudo foi analisar o **trabalho docente no desenvolvimento do Aula em Casa**” (Costa, 2021, p. 8, grifos próprios). O projeto Aula em Casa, segundo o autor, “[...] foi criado por iniciativa do Governo do Estado do Amazonas por meio da SEDUC-AM em colaboração com a SEMED que por conta da situação

de emergência que o Estado do Amazonas estava enfrentando” (Costa, 2021, p. 27). Nesse modelo, as aulas eram transmitidas pela **televisão aberta, YouTube, Facebook e APP MANO**.

Quanto à metodologia, foi utilizado para a coleta de dados o questionário. A pesquisa foi realizada com **6 professores** de uma **escola periférica em Humaitá/AM**, “[...] no entanto, apenas cinco devolveram o questionário, **quatro homens e uma mulher**, todos os membros possuem a **idade acima de trinta e três anos**, [...] e cada um atuando em uma disciplina diferente no **ensino fundamental**” (Costa, 2021, p. 13, grifos próprios).

Em relação aos resultados, “[...] demonstram que o trabalho docente desenvolvido no Aula em Casa foi **cansativo, desafiador, porém, carregado de superações e reinvenções** e que o uso das TIC, como ferramentas pedagógicas, foi fundamental nesse processo” (Costa, 2021, p. 8, grifos próprios). Um relato interessante dos participantes da pesquisa é que eles “[...] fizeram **visitas semanais domiciliares** àqueles [alunos] que não tinham acesso à internet e para aqueles que tinham acesso, eles **utilizavam as TIC**, como celulares ou notebooks” (Costa, 2021, p. 30, grifos próprios).

O TCC de Pereira e Silva (2021) teve por objetivo “[...] identificar na literatura científica projetos e produções que tratam sobre os **principais desafios** enfrentados pelos **professores**, além das **ferramentas tecnológicas** utilizadas para a **transmissão de conteúdo** e a **oferta de capacitação** oferecida a eles” (Pereira; Silva, 2021, p. 6, grifos próprios). Portanto, trata-se de uma “[...] pesquisa bibliográfica, a qual foi realizada com base em sites técnicos científicos e dados da literatura científica publicados durante 2020 e 2021” (Pereira; Silva, 2021, p. 6). A amostra da pesquisa foi composta por 8 trabalhos científicos.

Como resultados, foi demonstrado que as “[...] **ferramentas tecnológicas** se mostraram de **difícil compreensão** para os professores, visto que, em muitos casos, **não houve capacitação suficiente**. Além disso, a **falta de acesso à internet e de recursos digitais** para a transmissão do conhecimento foram dificuldades relatadas pelos docentes” (Pereira; Silva, 2021, p. 6, grifos próprios). Ainda: 1. “Outra adversidade relatada nos trabalhos foi a problemática do professor na conciliação entre o **home office** e as atividades educativas, uma vez que o docente precisou se adaptar ao trabalho em casa e à **rotina familiar** com tarefas domésticas” (Pereira; Silva, 2021, p. 31, grifos próprios); 2. “[...] **estresse e desgaste emocional** também foram apresentados pelos docentes, já que houve um **aumento na carga de trabalho, distanciamento social e menor participação dos estudantes** nas aulas” (Pereira; Silva, 2021, p. 31, grifos próprios).

O TCC de Barreiros (2021) teve por objetivo “[...] investigar as **interferências da pandemia** no campo da educação a partir do **ponto de vista dos professores**, identificando os

problemas e as dificuldades que estes profissionais da área da educação passaram a enfrentar com as **atividades remotas**” (Barreiros, 2021, p. 4, grifos próprios). Os participantes da pesquisa foram “[...] **64 professores** da sala de **aula regular da Educação Básica**, sendo 55 da **Paraíba-PB**, 6 do **Rio Grande do Norte-RN** e 3 do **Rio de Janeiro-RJ**” (Barreiros, 2021, p. 4, grifos próprios). Quanto à coleta de dados, “[...] ocorreu entre os dias 9 e 22 de abril de 2021, via questionário on-line” (Barreiros, 2021, p. 4).

Em relação aos resultados, “[...] 51,6% (33) [dos professores] afirmam que **não tiveram nenhum tipo de orientação** enquanto 48,4% (31) declararam que tiveram treinamento para poder efetuar as atividades [de forma remota]” (Barreiros, 2021, p. 17, grifos próprios). Quanto às TDIC utilizadas, “[...] 57,8% (37) dos investigados relataram que utilizam o **notebook**, 29,7% (19) utilizam **smartphone** e 12,5% (8) utilizam **computador de mesa**. [...] 54,7% (35) dos entrevistados utilizam o **Google Meet**, 37,5% (24) utilizam o **WhatsApp** e 7,8% (5) fazem uso de outras ferramentas” (Barreiros, 2021, p. 21, grifos próprios). Sobre as **dificuldades no ensino remoto**, foram relatados: falta de recurso, desigualdade de acesso, dificuldade de interação com os alunos, falta de compromisso das famílias, aumento do trabalho.

O TCC de Araújo (2021) teve por objetivo “[...] identificar os **principais desafios e dificuldades da prática docente** sobre o **contexto da pandemia de covid19** [sic] em nível de **ensino médio**” (Araújo, 2021, p. 5, grifos próprios). Como metodologia, foi aplicado um questionário *online*. Os sujeitos da pesquisa foram “[...] **6 (seis) professores** de ensino médio da área de humanas das **escolas públicas** Senador José Gaudêncio e Escola Técnica Cidadã Integral Inácio Antonino localizadas na cidade de Serra Branca no **cariri ocidental paraibano**” (Araújo, 2021, p. 5, grifos próprios). Quanto aos resultados, a autora declara:

A **falta de comunicação** e diálogo, a **falta de participação dos alunos**, as **dificuldades de lidar com as novas tecnologias** e principalmente a **dificuldade de se adaptar às aulas remotas** foram as principais dificuldades relatadas pelos professores, quatro dos seis professores que participaram desta pesquisa relataram que não teve nenhum suporte financeiro para investir nas aulas remotas e também na contratação de um serviço de internet mais eficiente ou no investimento de um computador mais moderno capaz de suprimir todas as necessidades do professor. Todos os professores relataram muitas **desistências de alunos** durante as aulas remotas, cerca de 30% dos alunos deixaram de assistir aula **por falta de internet, celular e computador**. [...] Além das dificuldades dos professores, surgem outros problemas preocupantes e um desses problemas são os **problemas de saúde** gerados devido a quantidade de tempo em que o professor passa sentado em frente ao computador, 82% dos professores relatam em pesquisas recentes que sua **carga horária de trabalho aumentou** significativamente. Existem relatos de problemas sérios na visão e também na coluna provocados por horas e horas de trabalho repetitivos. **Além de problemas físicos surgem também**

problemas psicológicos, como: depressão e a ansiedade não só nos professores como também nos alunos. (Araújo, 2021, p. 42-43, grifos próprios).

O TCC de Medeiros (2022) “[...] desenvolveu-se na **Escola Municipal** Professor José Gurgel de Araújo, com **duas professoras da Educação Infantil**” (Medeiros, 2022, p. 6, grifos próprios). Teve por objetivo, “[...] analisar os **conceitos teórico-metodológicos** que vem fundamentando o **uso das tecnologias** e o **potencial de inovação das docentes** para se adequar as [sic] novas exigências do **ensino remoto** no período de **pandemia**” (Medeiros, 2022, p. 6, grifos próprios). Quanto à coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Em relação aos resultados da pesquisa, as “[...] falas das professoras demonstraram **ênfase no uso das tecnologias**” (Medeiros, 2022, p. 30, grifos próprios). Uma das professoras entrevistadas declara que “[...] estava **despreparada para o ensino remoto emergencial** quando essa modalidade foi assumida no início de 2020 com o início da pandemia”, enquanto a segunda professora, “[...] reafirma essas **dificuldades com as TDIC’s** [sic] e reforça que **precisou de ajuda** das colegas que tinham mais facilidades com o manuseio” (Medeiros, 2022, p. 31, grifos próprios).

Além disso, a autora considera “[...] a **criatividade como competência** a ser desenvolvida, a partir do **uso dos recursos tecnológicos** usadas no ensino remoto emergencial, foi repensado numa série de **metodologias de ensino** que trouxeram resoluções a algumas dificuldades”. Contudo, “[...] não foi possível ser adequada a todos os alunos. O ensino remoto em si foi uma **solução necessária ao problema** causado pela pandemia, entretanto, **não se reafirmou como viável** a todos os estudantes” (Medeiros, 2022, p. 6, grifos próprios).

O TCC de Silva (2022a) teve por objetivo, “[...] compreender como **docentes de Química do Ensino Médio** incluíram a **afetividade no planejamento das aulas remotas**” (Silva, 2022a, p. 7, grifos próprios). Os participantes da pesquisa foram “[...] **21 professores** de Química do Ensino Médio que regeram aulas remotas em algum momento da **pandemia**” (Silva, 2022a, p. 7, grifos próprios). Quanto aos dados, a coleta “[...] foi realizada por meio de questionário on-line, contendo perguntas abertas e fechadas” (Silva, 2022a, p. 7).

Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, “[...] 11 são do **sexo masculino (52,4%)** e 10 do sexo feminino (47,6%). Quanto à idade, 11 (**52,3%**) **professores** se encontram numa faixa etária que vai **dos 18-30 anos de idade**; sete (33,3%) na faixa dos 31-40; dois (9,5%) na faixa de 41-50; e um (4,8%) com mais de 50 anos” (Silva, 2022a, p. 30, grifos próprios). Quanto ao uso de recursos tecnológicos, os professores responderam que utilizaram, em suas aulas remotas, **músicas, vídeos** e outros recursos audiovisuais, além de **jogos** (em especial, o

Kahoot). Sobre as **dificuldades** durante o ensino remoto, “[...] a principal dificuldade foi a **participação dos estudantes**, mencionada por 11 (44%) professores” (Silva, 2022a, p. 44, grifos próprios). Além disso:

Outro **desafio** mencionado foi com relação à **falta de capacitação docente**, pois muitos não estavam preparados em termos de **conhecimentos tecnológicos e recursos didáticos pra aulas remotas**. Elaborar slides, manusear jogos online, descobrir aplicativos que simulam experimentos etc., acarretou num **maior tempo de trabalho** para os docentes prepararem as aulas. Todo esse contexto de aulas remotas só reforçou a **importância da formação continuada** para os professores (Gatti, 2003 *apud* Silva, 2022a, p. 45, grifos próprios).

O TCC de Anjos e Rodrigues (2022) “[...] tem como objetivo analisar as **concepções dos professores de Química** sobre a **produção e utilização de materiais didáticos digitais** no contexto do **ensino remoto**” (Anjos; Rodrigues, 2022, p. 6, grifos próprios). Ainda, as autoras procuraram responder se os docentes produziram seus próprios materiais ou utilizaram repositórios (e quais utilizaram), quais as concepções dos professores em relação ao uso de ferramentas digitais e como se deu a abordagem quanto ao uso dos materiais didáticos digitais, e se esses materiais incentivaram a autoria dos estudantes. Como metodologia, foi utilizado um questionário *online*.

Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, a maioria (29%) está **acima de 29 anos** de idade; também “[...] observou-se que **75,6% dos professores** participantes da pesquisa são do **sexo feminino** e 24,4% são professores do gênero masculino” (Anjos; Rodrigues, 2022, p. 33, grifos próprios). Metade dos professores pesquisados trabalham em **escolas privadas** e, a maioria deles (**44,9%**), **possuem pós-graduação**. Quanto ao uso das TDIC:

[...] 45 participantes da pesquisa (57,7%), assinalaram a opção **OneDrive/Google Drive**, informando que utilizaram a respectiva ferramenta para compartilhamento dos MDD. Sessenta e seis professores (84,6%), informaram que manusearam o **Google Classroom** como ferramenta; Quarenta e cinco (57,7%) utilizaram o **WhatsApp**; e 30 participantes (38,5%) informaram que usaram o **Gmail/Hotmail** para compartilhar os materiais didáticos digitais com seus estudantes (Anjos; Rodrigues, 2022, p. 37, grifos próprios).

De acordo com as respostas obtidas, verificou-se que as tecnologias digitais mais utilizadas pelos professores participantes da pesquisa em suas aulas online foram: **Notebook (92,3%), smartphone (66,7%) e computador (38,5%)**. A opção outros, entende-se que os professores poderiam ter utilizado, além das opções fornecidas, os aplicativos de gravação, recursos do Office, internet, aparelho de som etc (Anjos; Rodrigues, 2022, p. 38, grifos próprios).

Quanto aos resultados da pesquisa, “[...] mostraram que os professores de Química possuem **difículdade em produzir seus materiais didáticos digitais** (MDD), mesmo assim os produzem; que muitos apresentaram **perfis de professores inovadores**” (Anjos; Rodrigues, 2022, p. 6, grifos próprios). Além disso: “Durante as aulas remotas, os professores planejaram e **mudaram suas abordagens pedagógicas**, pois precisaram **integrar as tecnologias digitais** em suas práticas pedagógicas” (Anjos; Rodrigues, 2022, p. 52, grifos próprios).

O TCC de Ferreira (2022) teve por objetivo, “[...] analisar os **desafios e possibilidades formativas** vividos no **Ciclo 2020-2022 do Pibid Alfabetização**, sobretudo no período do **ensino remoto emergencial** em decorrência da **pandemia da Covid-19**” (Ferreira, 2022, p. 4, grifos próprios). Apresenta-se sob um “[...] formato metodológico de relato de experiência, justificando-se pela vivência enquanto bolsista do ciclo supracitado do Programa” (Ferreira, 2022, p. 4). Além disso, realiza um levantamento bibliométrico, onde foram selecionados “[...] 14 (catorze) trabalhos, sendo 12 (doze) artigos completos e 2 (dois) caracterizados como resumo expandidos” (Ferreira, 2022, p. 7).

Quanto aos resultados, “[...] configura-se como um **registro das experiências formativas do Pibid em tempos de pandemia**, enfatizando **situações de aprendizagem e saberes** desenvolvidos a partir da **interação com as tecnologias digitais**” (Ferreira, 2022, p. 4, grifos próprios). A partir do levantamento realizado e análise dos dados selecionados:

[...] é notável o **uso de tecnologias digitais** como meio para assegurar as atividades do Pibid, evidenciando a interação com aplicativos e plataformas digitais em prol do cumprimento do cronograma previsto pelo Programa. É importante ressaltar que os artigos completos e relatos de experiência destacam a **necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas em decorrência da Covid-19**, uma vez que muitos **participantes não se viam integrados ao universo tecnológico**, mas por conta da suspensão de atividades presenciais, aprenderam ou reaprenderam a constituir aprendizagens por intermédio das telas. A autoria dos artigos e relatos de experiências é de estudantes de graduação em Pedagogia e/com professores-coordenadores dos Núcleos de Alfabetização/Pedagogia (Ferreira, 2022, p. 13, grifos próprios).

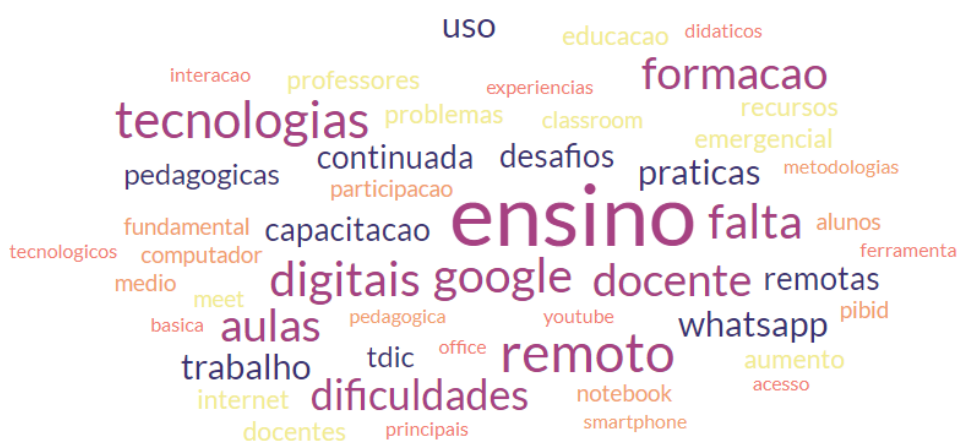
O TCC de Silva (2022b) teve por objetivo, “[...] compreender a importância do **programa Residência Pedagógica** e sua contribuição juntamente com as **Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s)** [sic] para o desenvolvimento de **metodologias no ensino remoto de Química** durante o **período de pandemia**” (Silva, 2022b, p. 5, grifos próprios). Quanto aos dados: “[...] foram coletados remotamente através do Google Forms destinado a

todos os residentes no ensino de química que participaram da Residência Pedagógica no referido período” (Silva, 2022b, p. 5), contando com **13 residentes**, atuantes entre 2020 e 2021, no **Ensino Médio** da **Escola Estadual** Cidadã Integral Orlando Venâncio dos Santos, Cuité/PB.

Quanto aos resultados, “[...] observou-se que a **falta de interação entre professor e aluno** foi um dos **maiores problemas enfrentados** [...]. O segundo ponto de dificuldade foi a **desmotivação dos alunos**, a maioria não participava das aulas nem atividades” (Silva, 2022b, p. 20, grifos próprios). Em relação às TDIC, os residentes utilizaram o **Google Meet** para ministrar as aulas, 69,2% utilizou o **Kahoot**, que “[...] ajudou os residentes a revisar os conteúdos ministrados na aula” (Silva, 2022b, p. 21), e 61,5% utilizou o **Instagram**, “[...] para postar conteúdos e curiosidades sobre a química, revisar de forma resumida sobre as aulas ministradas, sendo assim auxiliando os alunos a compreender melhor um determinado assunto” (Silva, 2022b, p. 21).

Para finalizar essa revisão de literatura, após a exibição das 22 publicações levantadas no Oasisbr, apresento, por meio de uma nuvem de palavras (Figura 5), os termos mais recorrentes nessas pesquisas, grifados ao longo dessa seção. Notamos, nos termos destacados em roxo, que foi bastante relatado pelos professores suas **dificuldades** em relação ao **ensino remoto** e ao uso de **tecnologias digitais** para a continuidade das **aulas**. Outro relato muito presente nas pesquisas foi sobre a **falta** e/ou a necessidade de **formação docente** para o uso das TDIC na educação. Ainda, é relevante a utilização do **Google** como recurso digital que permitiu a continuidade do ensino e aprendizagem durante a pandemia, seja através do *Google Meet*, *Classroom*, *Forms*, *Drive* e/ou *YouTube*, sendo todas essas ferramentas mencionadas nas pesquisas e destacadas na nuvem em rosa ou laranja.

Figura 5 – Nuvem de termos recorrentes na revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Além disso, destacados em azul, aparecem termos similares aos destacados em roxo, que também foram recorrentes nas publicações, principalmente quanto aos **desafios** em relação ao **uso** e **trabalho** com as **TDIC** nas **práticas pedagógicas** e aulas **remotas**, bem como a falta de **capacitação** e formação **continuada** sobre essa temática. Outro dado importante destacado em azul, é a utilização do **WhatsApp** como recurso didático que, junto ao *Google*, foi citado na maioria das pesquisas. Dessa forma, podemos considerar que os professores e as escolas recorreram a recursos digitais já conhecidos por eles e pelos alunos. No entanto, lembremos que, durante o período da pandemia, houve a compra dos serviços acadêmicos do *Google*, por exemplo, por algumas instituições, como universidades federais e escolas privadas, o que nos remete aos processos mercadológicos envolvidos nessa questão.

A seguir, na seção 4, dou início à narrativa autobiográfica e imagética das minhas experiências com essa temática, tendo continuidade na seção 5.

4 ATO I – NÃO TENHO TEMPO NEM PRA COVID-19, HELP ME!



Fonte: Acervo da Autora (2020)

[...] observamos em todos os lugares um declínio da autoridade da cultura escolar confrontada com as culturas de massa, às quais os alunos acessam facilmente. Os saberes escolares são definidos mais pela sua utilidade performativa do que pelo seu papel emancipador (Dubet *apud* Rocha *et al*, 2022, p. 28-29).

Nessa quarta seção, dou início à minha narrativa autobiográfica e imagética sobre a prática docente na pandemia da covid-19. Para isso, divido a seção em duas subseções, cuja organização será mantida na seção seguinte. Na primeira subseção, voltada à teoria e ao momento pandêmico no Brasil, discorro brevemente acerca da sociologia da experiência a partir dos conceitos de experiência social e escolar de François Dubet, bem como a partir dos conceitos de sociedade para a sociologia clássica, sob a ótica de Dubet. A partir dessas teorias, relembro o início da pandemia da covid-19 no Brasil, destacando a fragilidade dos conceitos de sociedade nesse momento e como foi a experiência social durante o período.

Na segunda subseção, voltada às minhas narrativas e ao período pandêmico em Sergipe, relembro e descrevo as minhas experiências enquanto professora de Língua Inglesa (em formação, mas já atuando como docente), como também minha relação com o ensino remoto e as TDIC (a partir dos meus conhecimentos prévios construídos no curso de Comunicação Social). Nesse momento, registro algumas resoluções de enfrentamento à pandemia do Estado de Sergipe, especialmente em relação às escolas e à cidade de São Cristóvão, onde atuei em 2020. Ainda, para ampliar o entendimento dessa relação docente com o ERE e as TDIC, retomo as publicações apresentadas na revisão de literatura.

Relembro aqui que, para Macedo (2015, p. 48), um dos dispositivos da etnopesquisa seria justamente a narração que, sob uma perspectiva autobiográfica, “[...] constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que compõe uma totalidade significativa no qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na história contada”. Sendo assim, ao longo desta seção procuro narrar acontecimentos, ações que, durante o ensino remoto, compunham essa totalidade significativa e contribuam, assim como as publicações da revisão de literatura, para o registro e entendimento desse período histórico que vivemos enquanto docentes utilizando as TDIC para o ensino.

4.1 A EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR DE FRANÇOIS DUBET E A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL

Inicialmente, a fim de entendermos como se deu a experiência social e escolar durante o ensino remoto, no Brasil e, mais especificamente, em Sergipe, abordo os conceitos de indivíduo e sociedade *versus* a sociologia da experiência de François Dubet, para que, dessa forma, possa traçar um paralelo entre tais conceitos e a situação ímpar da pandemia da covid-19, com o distanciamento social e as aulas remotas.

“Os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor” (Dubet, 1996, p. 223). Essas foram as palavras de François Dubet ao compartilhar suas experiências ao longo de um ano enquanto professor de uma escola pública. O autor ainda relata ser necessário repensar a educação e o papel da escola de acordo com “um tipo de democracia escolar” (Dubet, 1996, p. 227), que seriam as regras bem definidas e aplicadas pelas/nas escolas, a partir da noção de direitos e deveres de todos os indivíduos que compõem essa instituição.

Contudo, para o autor supracitado, a escola enquanto instituição, na tradição clássica, mudou, pois, anteriormente, ela “fabricava indivíduos e personalidades” (Dubet, 1998, p. 27), enquanto hoje, essa formação de indivíduos se transformou devido à fragilidade dos princípios da escola. Trazendo essa linha de pensamento para a situação atípica vivenciada pelas escolas com o ensino remoto, durante a pandemia da covid-19, essa fragilidade evidencia-se ainda mais. Segundo Silva, Alves e Fernandes (2021, p. 4): “Na lista de fragilidades encontra-se a formação dos profissionais da educação, objeto de preocupação dos autores da teoria crítica desde as últimas décadas do século XX, que em seus estudos e pesquisas destacavam a necessidade de refletir sobre o uso das tecnologias na educação”. A seguir, destaco algumas situações ocorridas no Brasil, ao longo da pandemia, e que influenciaram, de certo modo, nessa fragilidade da escola, enquanto instituição.

Contextualizando, brevemente, as definições de indivíduo e de sociedade, Dubet (1994 *apud* Silva, 2009) declara que as noções desses termos são “[...] bastante complexas, ambíguas e polissêmicas” (Silva, 2009, p. 280). De acordo com Wautier (2003, p. 176): “O ponto de partida de Dubet é a constatação de uma mudança profunda na concepção da sociedade, do indivíduo e da ação social, de uma ‘decomposição’ da representação do social oferecida pela sociologia clássica”.

Para Silva (2009), é a partir dessa definição de sociedade sob perspectivas sociologicamente diferentes que Dubet constrói a “[...] noção de experiência social, pois assim como a sociedade é produzida por entendimentos distintos e incongruentes, a experiência social se faz desde lógicas de ação heterogêneas” (Silva, 2009, p. 284). Ao realizar um estudo a partir de diferentes linhas sociológicas, Dubet declara que, segundo a sociologia clássica, poderíamos caracterizar a sociedade de acordo com quatro categorias: “[...] a sociedade é identificada com a modernidade, a sociedade é um Estado Nacional, a sociedade é um sistema e a sociedade é um conflito regulado” (Silva, 2009, p. 280).

De acordo com a primeira categoria de sociedade, ela identifica-se com a modernidade por ser mais racional e complexa, “[...] dispõe de alto grau de divisão do trabalho, interessa-se por relações contratuais (formalizadas), compreendendo os espaços profanos, em oposição à comunidade” (Silva, 2009, p. 280). Nesse caso, a noção de comunidade seria o oposto da sociedade, “[...] caracterizada pela simplicidade, pela fraca divisão do trabalho, por um pensamento não-científico, ‘mágico’, por uma extensão limitada, por relações cara a cara, por ordens e castas, por uma dominação do sagrado” (Dubet, 1994, p. 42 *apud* Silva, 2009, p. 281).

Sendo assim, de acordo com Silva (2009), a definição de sociedade, sob a ótica da modernidade, consistiria em:

[...] definir os estágios de desenvolvimento em que esta se encontra – sua complexidade – e mesmo de sua racionalização. Mais especificamente, quanto mais moderna é uma sociedade mais garantidas estão as normas e ordens políticas, uma vez que sua formalização passa a ser mais intensa (Silva, 2009, p. 281).

Traçando um paralelo entre essa primeira categoria de sociedade e a pandemia da covid-19 no Brasil, poderíamos dividir a sociedade brasileira, nesse período e sob a perspectiva para a pesquisa desenvolvida, em duas partes: a primeira, seguindo esse conceito de sociedade e modernidade; já a segunda, aproximando-se mais ao conceito de comunidade relatado pelos autores citados. Dito isto, relembremos o que aconteceu, no Brasil, nos primeiros meses da pandemia, e como isso poderia nos levar a essa noção de “divisão” da sociedade brasileira.

A pandemia da covid-19 foi declarada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde – OMS em 11 de março de 2020. Nesse momento, o mundo já contabilizava 118 mil casos de infecção pela doença e 4.291 mortes em, pelo menos, 114 países. Além disso, a OMS vinha sendo criticada pela demora em declarar a pandemia⁶ (Rocha, 2023). Os países da Europa aderiram ao *lockdown*, visto ter sido o primeiro continente a viver a primeira onda de infecções pela doença. Em 16 de março, foi anunciada a primeira morte por covid-19 no Brasil e, 4 dias depois, o então presidente da República, Jair Bolsonaro (2018-2022), chama a doença de “gripezinha” (Gomes, 2023).

No mês seguinte, tiveram início as trocas dos ministros da saúde no Brasil. Em 16 de abril de 2020, o então ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta (cuja formação e atuação é na medicina), foi demitido por Bolsonaro devido a divergências sobre a condução das medidas

⁶ Podemos, inclusive, traçar um paralelo entre esse fato e a noção de sociedade x comunidade: enquanto a pandemia se refere ao todo, em escala global, e atingindo todas as sociedades, a epidemia é algo circunscrito a uma região, restringindo-se a uma (ou algumas) comunidade(s).

sanitárias. O cargo foi assumido por Nelson Teich (médico oncologista), que “deixou a pasta menos de um mês após assumi-la” (Gomes, 2023), por também discordar com as decisões do presidente. Dando sequência, assumiu o general Eduardo Pazuello, que não possuía nenhuma relação com a medicina ou a saúde, inclusive, declarando desconhecer o que seria o Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro. Ainda, houve um quarto ministro durante o governo Bolsonaro e a pandemia, Marcelo Queiroga (médico cardiologista), entre março de 2021 e dezembro de 2022.

Além disso, recordemos que, mundialmente, nesses primeiros meses da pandemia, houve “[...] uma competição entre os países [que] acirrou a busca por equipamentos de proteção individual (EPIs), como máscaras, luvas e toucas médicas, além da corrida por respiradores” (Rocha, 2023). Enquanto que, no Brasil, em agosto de 2020, já havia 100 mil mortes por covid-19 e cerca de 3 milhões de pessoas infectadas. De acordo com Mandetta, “[...] as mortes de 350 mil pessoas por Covid-19 poderiam ter sido evitadas se o governo Jair Bolsonaro não tivesse politizado o enfrentamento da doença e desmantelado a coordenação unificada do Ministério da Saúde no combate à pandemia” (Correio Braziliense, 2023). Ainda segundo o ex-ministro da saúde:

[...] Bolsonaro fez tudo o que um chefe de estado não deveria, naquele cenário de pandemia, se quisesse salvar vidas. “Quando iniciamos o enfrentamento, tivemos alguns princípios: proteger a vida incondicionalmente, manter a coordenação do enfrentamento no Ministério da Saúde, usando o SUS como meio e a ciência para decidir. Eram os pilares de nossa estratégia”, afirma Mandetta. “Mas a ideia dele (Bolsonaro) era retirar o Ministério da Saúde do enfrentamento, deixando isso a cargo de governadores e prefeitos, ficando o presidente como crítico e oposição, transformando a vida de governadores e prefeitos num inferno”, avalia o ex-ministro. “As pessoas acham que ele é louco, mas foi decisão política, com começo, meio e fim. Foi decisão deliberada e consciente, porque informei por escrito e avisei qual era a projeção de mortes nesse cenário de confusão informacional e de falta de coordenação de Brasília, caso fosse adotada a tese da imunidade de rebanho, dentro da máxima do Paulo Guedes de que entre economia e saúde, ficaria com a economia”, revela Mandetta (Correio Braziliense, 2023).

Assim, com essa breve retrospectiva do que foram os primeiros meses da pandemia no Brasil, podemos lembrar que a população brasileira, nesse período, ficou dividida entre: 1) a parcela que acreditava na Ciência (na sua perspectiva biomédica) e procurava seguir as recomendações da OMS (neste caso, isolamento social, uso de máscaras e álcool gel, vacinação quando disponível) e de seus respectivos governadores e prefeitos que, em grande parte, se posicionaram contra as decisões de Bolsonaro; e 2) a parcela da população que seguia

cegamente o presidente Jair Bolsonaro e suas posições claramente contra a Ciência (ou mesmo, desvirtuando conhecimentos científicos para fins ideológicos, como foi o caso do uso dos medicamentos cloroquina e ivermectina para o “tratamento precoce” à covid-19, em que o primeiro é utilizado para tratamento de malária e de artrite reumatoide, e o segundo, é um vermífugo, ineficientes para vírus, caso da Sars-Cov-2).

Segundo a primeira categoria de sociedade apontada por Dubet, tínhamos então essa primeira parcela da população que poderíamos classificar enquanto sociedade (racional), e uma segunda parte que se aproximaria da ideia de comunidade (simplista, pensamento não-científico, dominação do sagrado).

Essa mesma interpretação nos leva à segunda categoria de sociedade apontada por Dubet, a sociedade como um Estado Nacional. Segundo o autor supracitado, “[...] a sociedade moderna somente se realiza na forma de um Estado nacional” (Dubet, 1994 *apud* Silva, 2009, p. 281), pois a vinculação entre Estado e sociedade garante “[...] a integração de uma cultura, de uma economia e de um sistema político em torno da soberania nacional” (Silva, 2009, p. 281). No entanto, de acordo com Silva (2009), “[...] interesses de grupos distintos podem desenvolver uma (re) definição entre o Estado e a sociedade” (Silva, 2009, p. 282).

A partir da retrospectiva do início da pandemia no Brasil, observamos a relação conturbada entre o presidente da República e o Ministério da Saúde, bem como a negação da Ciência por parte do presidente, o que nos levou a observar uma separação de parte da população brasileira em relação ao conceito de sociedade moderna e racional. Além disso, podemos observar o rompimento de parte da sociedade com esse Estado Nacional do período da pandemia, uma vez que foi declarada, pelo presidente, uma politização ao enfrentamento da doença, como bem lembra Madetta (Correio Braziliense, 2023). Ainda, notamos uma diluição da soberania nacional, quando o presidente passa a delegar as decisões sobre a pandemia para governadores e prefeitos, tudo isso em meio à facilidade na disseminação de *fake news*, via redes sociais, ou mesmo, junto a uma parcela da mídia comercial que, dentro do jogo político-ideológico e mercadológico, também intensificou os problemas citados, nos levando à próxima categoria de sociedade.

A terceira categoria de sociedade relatada por Dubet seria que “a sociedade é um sistema”, ou seja, essa sociedade moderna e ligada à um Estado nacional, “[...] possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade” (Dubet, 1994, p. 47 *apud* Silva, 2009, p. 283). Novamente, podemos considerar que esse “sistema geral da sociedade” brasileira, no período da pandemia, estava fragilizado, visto que as próprias

categorizações de sociedade e modernidade, bem como de sociedade e Estado nacional se diluíram a partir da figura do presidente da República que negava a Ciência e negligenciava a vida de sua população.

Se de um lado, poderíamos considerar enquanto sistemas que se ligam a esse “sistema geral da sociedade”, setores como a política, a economia, a mídia, a sociedade civil, dentre outros, por outro lado, ao ser fragilizado, nesse momento da pandemia, esse sistema da sociedade brasileira também apresentou uma polarização entre a população pró-Ciência *versus* a população pró-Bolsonaro, que nos leva à quarta e última categoria de sociedade, segundo Dubet, a associação da sociedade a um conflito regulado. Dessa forma, a sociedade poderia ser entendida como um “[...] conjunto estratificado, dividido em classes sociais, baseado em trocas desiguais de recursos e contribuições, de maneira que quanto mais se efetiva a retórica da igualdade, mais segmentadas são as relações entre os indivíduos” (Silva, 2009, p. 283).

No Brasil, durante a pandemia, pudemos assistir a essa desigualdade social de diversas maneiras, seja pela dificuldade ou a não possibilidade em cumprir o isolamento social, de acordo com as classes sociais a que a população pertencia, em utilizar máscaras e álcool em gel, ou mesmo, no acesso ou na falta de acesso à educação que, nesse momento, só era possível ser realizada por meio do ensino remoto emergencial. Ainda, uma vez que as decisões sobre a pandemia ficaram a cargo dos governadores e prefeitos, isso também acarretou em várias desigualdades pelo país.

Lembremos que, em 14 de janeiro de 2021, houve uma explosão de casos de covid-19 que levou ao colapso do sistema de saúde em Manaus - Amazonas, ocasionando na falta de oxigênio para os pacientes nos hospitais. Em 13 de abril de 2021 foi criada a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da covid-19, que teve em seu relatório final, a acusação contra Jair Bolsonaro, por ter cometido nove crimes durante a pandemia: prevaricação; charlatanismo; epidemia com resultado morte; infração a medidas sanitárias preventivas; emprego irregular de verba pública; incitação ao crime; falsificação de documentos particulares; crime de responsabilidade; e crimes contra a humanidade (Gomes, 2023).

Três anos após a primeira morte no país, o Brasil atingiu “[...] a marca de 700 mil mortes pela doença”, sendo que, “[...] cerca de 37,2 milhões de casos da doença foram identificados desde o início da pandemia, em 2020. O Brasil é o segundo país do mundo com mais mortes por Covid, em números absolutos, atrás apenas dos Estados Unidos” (Carmo, 2023). No entanto, desde então, a partir da vacinação e dos altos índices de cobertura vacinal no país, as restrições da pandemia puderam ser flexibilizadas: “Houve o fim de bloqueios, como o lockdown, a liberação da obrigatoriedade no uso de máscaras em ambientes fechados e em

transportes públicos e a queda da exigência do comprovante de vacinação para a entrada em ambientes de convívio social” (Rocha, 2023).

Após essa terrível experiência que vivemos durante a pandemia da covid-19 e o notável enfraquecimento dessas quatro categorias de sociedade apontadas por Dubet na sociologia clássica, ao menos, no Brasil e durante esse período, adentramos ao conceito de experiência social do referido autor. Para Dubet, já que a ideia de sociedade está em declínio, “[...] a elaboração da própria sociedade se dá na construção das experiências sociais dos atores” (Dubet, 1994 *apud* Silva, 2009, p. 286). Dessa forma, “[...] a ação (interação) seria orientada por princípios culturais, construída nas próprias dinâmicas das relações sociais e elaborada sob certas circunstâncias históricas, de maneira que se colocam em suspenso aquelas explicações aprioristas da vida social” (Silva, 2009, p. 286).

Durante a pandemia, vivenciamos experiências sociais com as pessoas que estavam mais próximas a nós, seja nossa família, nossos pares ou aqueles que compartilhavam os mesmos sentimentos em relação a tudo que estava acontecendo no país. Para Dubet, “[...] os processos políticos na contemporaneidade elaboram-se, sejam eles participativos ou não, nas interações sociais, sobretudo quando admitimos que são construídos desde a experiência social destes atores” (Dubet, 1994 *apud* Silva, 2009, p. 287). Segundo Gonzalo Vecina, sanitarista e professor da USP, “[...] a principal lição que a pandemia deixou é a da importância de ter um sistema de atenção à saúde de base universal e financiado com recursos públicos. Essa noção de que a saúde é um bem público e, por isso, deve ser responsabilidade do Estado oferecer um sistema de atenção à saúde” (Rocha, 2023).

Em relação à escola e à educação, Dubet e Martuccelli (1998) afirmam que a experiência escolar pode ser definida como a maneira pela qual os atores, sejam eles individuais ou coletivos, combinam as diferentes lógicas da ação que estruturam o mundo escolar: a integração à cultura escolar, o manuseio dos seus próprios conhecimentos e culturas. De acordo com os referidos autores, a socialização desses atores, na escola, acontece por meio dessas diversas aprendizagens, sendo que eles se constituem enquanto sujeitos a partir de como lidam com suas experiências.

Durante a pandemia da covid-19, essa experiência escolar foi momentaneamente interrompida, a partir do isolamento social e de todas as incertezas geradas ao longo desses primeiros meses, em que não sabíamos quando voltaríamos a compartilhar os mesmos espaços físicos novamente, dentre eles, a escola. Ao aderir ao ensino remoto emergencial e darmos continuidade ao ensino e aprendizagem por meio de dispositivos midiáticos como computadores, celulares e televisão, todos esses atores do ambiente escolar tiveram que se

adaptar à uma nova lógica de ensino para a educação básica que, mesmo que momentânea, se assemelhava mais ao ensino à distância já adotado pelo ensino superior do que ao ensino presencial da escola. Segundo Dubet (2021):

Com a crise da covid, percebeu-se que a privação da escola tinha deixado as crianças muito infelizes. As crianças, os alunos ficaram infelizes em não ir à escola. Não ficaram infelizes pois não tinham aula de Matemática. Ficaram infelizes pois não tinham mais vida social, pois não podiam mais crescer com os outros (Dubet, 2021).

Além disso, em relação à prática e formação docente, para Dubet (1996), é necessário rever tanto a teoria quanto a prática dos cursos de formação, visto que, de um lado, seria importante incluir mais psicologia e sociologia nos cursos, a fim de que os futuros professores compreendessem melhor as questões comportamentais e sociais dos estudantes, por outro lado, deveria haver mais estágios em que os discentes fossem orientados por professores experientes, que os ajudem e apoiem, afinal: “A profissão de docente é uma prática, ela requer um aprendizado de práticas, de experiências, de mestres de estágio, de ajuda nos momentos de dificuldades” (Dubet, 1996, p. 230).

Dessa forma, nesta subseção, onde procurei entender como se deu a experiência social e escolar durante o ensino remoto, no Brasil e, mais especificamente, em Sergipe, pude observar que, nesse período, os conceitos de indivíduo e sociedade da sociologia clássica estavam fragilizados. Ainda, a experiência social e escolar, assim como as aulas, necessitou migrar do ambiente presencial para o remoto, o que também impactou nas relações docentes, discentes, familiares, bem como na própria constituição dos alunos enquanto sujeitos a partir da socialização escolar.

A partir da subseção seguinte, dou início à narrativa autobiográfica e imagética sobre a minha experiência docente com o ERE, bem como, retomo as experiências docentes relatadas nas publicações apresentadas ao longo da minha revisão de literatura. Ainda, procuro perceber como ocorreu essa experiência social e escolar por meio das TDIC. Dessa forma, cumpro com o objetivo geral da pesquisa de construir uma narrativa autobiográfica e imagética, bem como, com os meus dois primeiros objetivos específicos: a) analisar a prática docente com o ERE; e b) discutir as experiências durante a pandemia da covid-19.

4.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Inicialmente, nesta subseção, retomo as 22 publicações apresentadas na revisão de literatura, descrevendo os grupos temáticos criados a partir dos temas recorrentes nos trabalhos (Figura 4), a fim de, em seguida, iniciar minha narrativa autobiográfica e imagética, em paralelo aos temas descritos aqui.

Então, a partir da leitura e análise dessas 22 publicações, pude criar 3 grupos temáticos que apareceram e se repetiram ao longo dessas publicações: 1) Condições de trabalho, desafios e potencialidades durante a pandemia; 2) Formação docente continuada; e 3) Uso docente das TDIC durante a pandemia. Nesta subseção, darei ênfase ao primeiro grupo, a fim de realizar conexões com a experiência social de Dubet, as minhas experiências profissionais nesse período e as experiências relatadas pelos professores nas publicações. O segundo e o terceiro grupo temático serão discutidos na próxima seção.

Portanto, ao verificar repetidos termos nas publicações, o primeiro grupo foi criado levando em consideração a menção dos termos: a) “necessidade de adaptação docente em relação às TDIC”, que apareceu em 14 publicações; b) “aumento do trabalho”, em 6 publicações; c) “falta de participação dos alunos nas aulas remotas”, em mais 6 publicações; d) “falta de internet dos estudantes”, em 5 publicações; e) “desafios no Pibid e Residência Pedagógica”, em 4 publicações; f) “resistência docente às mídias digitais”, 3 publicações; e g) “problemas de saúde”, em mais 3 publicações.

Em relação à necessidade de adaptação dos professores quanto às TDIC, a principal discussão presente nas publicações foi que, a partir da mudança abrupta das aulas presenciais para o ERE devido à pandemia, aliado ao fato da maioria dos professores não terem uma formação prévia para esse ensino com/através das TDIC, nem uma capacitação durante esse período para realizar essa transição, esse foi um dos principais desafios enfrentados por eles: aprender como utilizar as TDIC para um fim educacional enquanto já estava lecionando por meio delas.

Ao longo das publicações, também podemos notar que esse mesmo desafio, ao longo do ERE, se desmembrou em duas posições: de um lado, pode tornar-se uma potencialidade, visto que, muitos docentes não só aprenderam a utilizar as TDIC mas também se apropriaram dessas ferramentas em suas aulas, mesmo com o retorno do ensino presencial; por outro lado, gerou resistência em parte dos docentes quanto ao uso das mídias digitais, seja por essa falta de capacitação, de conhecimento ou, mesmo, por uma resistência em mudar suas práticas.

Outro desafio bastante mencionado, que se relaciona às condições de trabalho docente durante esse período, foi justamente o aumento de trabalho e da carga horária dos professores, uma vez que, como bem lembra Silva e Silva (2020), as atividades rotineiras dos professores

continuaram, como planejar as aulas, registrar, elaborar atividades, ter reuniões pedagógicas. Mas, junto à essas antigas demandas, vieram novas, como gravar videoaulas, editar, fazer *upload* na plataforma, além da necessidade de estar disponível 24 horas, via *WhatsApp*, tanto para a escola, quanto para os alunos e para as famílias dos estudantes.

Esse aumento de trabalho teve como consequência o adoecimento de muitos professores durante a pandemia. Nas publicações em que esses problemas de saúde são relatados diretamente, é citado que os docentes enfrentaram “cansaço físico e mental” (Alves, 2021), “estresse e desgaste emocional” (Pereira; Silva, 2021), e que, junto aos problemas físicos, “[...] surgem também problemas psicológicos, como: depressão e a ansiedade não só nos professores como também nos alunos” (Araújo, 2021).

Dois desafios que também aparecem nas publicações, a falta de participação dos alunos e/ou a falta dos estudantes nas aulas remotas, se relacionam a diferentes questões. A falta de participação daqueles alunos que possuíam acesso à internet para assistir às aulas remotas nos remete tanto ao estranhamento desse novo formato de aula na educação básica, quanto aos problemas de saúde que afetaram esses estudantes, como abordado por Araújo (2021), lembrando que a maioria dessas crianças e adolescentes estavam em isolamento em suas casas, ou mesmo a falta da experiência social da escola, como declara Dubet (2021). Já aqueles alunos que não conseguiam assistir às aulas remotas, nos lembram da grande desigualdade social no Brasil, que leva grande parte da população à exclusão digital, como mostra os dados do Cetic.Br (2021), cuja falta de acesso à internet ou computadores e celulares afetou cerca de 93% das escolas públicas no país (94 mil instituições).

Por fim, 4 publicações se dedicaram aos desafios em dar continuidade a programas de formação inicial e continuada como o Pibid e o Residência Pedagógica durante o ERE. Em todas elas, são destacados os principais desafios já mencionados aqui, seja a necessidade do “[...] uso de tecnologias digitais como meio para assegurar as atividades do Pibid [e do Residência], evidenciando a interação com aplicativos e plataformas digitais em prol do cumprimento do cronograma previsto pelo Programa” (Ferreira, 2022) ou a “[...] lacuna na formação dos bolsistas e, até mesmo dos supervisores, no que diz respeito à aplicação das tecnologias digitais em uma nova modalidade de ensino” (Pitombeira; Nascimento, 2022), além da falta de interação ou de acesso dos alunos das escolas participantes desses programas nas aulas remotas.

A seguir, utilizarei essas mesmas questões abordadas no primeiro grupo temático das publicações, “Condições de trabalho, desafios e potencialidades durante a pandemia”, para relatar as minhas experiências com o ERE, destacando, em negrito, os temas organizados nesse

grupo (Figura 4), a fim de criar, visualmente, um vínculo com as publicações da revisão de literatura. Divido essas experiências em duas subseções, uma vez que, no ano de 2020, trabalhava como professora de Língua Inglesa em uma escola privada e, no ano de 2021, participei do Programa Residência Pedagógica em uma escola pública. Ao longo dos meus relatos, relembro as medidas sanitárias do Estado de Sergipe, por meio dos decretos oficiais, e como as aulas foram acontecendo de acordo com esses decretos.

4.2.1 O início da pandemia em Sergipe e a escola privada: experiências de 2020

Em uma manhã de segunda-feira, no dia 16 de março de 2020, ministrei minhas aulas de Língua Inglesa na escola em que trabalhava e voltei para casa. Lecionava nessa instituição desde o ano anterior, uma escola privada em um bairro periférico da Grande Aracaju, ou seja, fora da capital de Sergipe. Achava que lembraria bastante desta segunda-feira pois estava com tudo preparado para mudar de casa na terça-feira, dia seguinte, em 17 de março, aniversário de Aracaju (e feriado na cidade). Estava mudando de volta para esse mesmo bairro onde lecionava e onde já havia morado anteriormente. Contudo, uma data que muito provavelmente seria lembrada apenas por mim como “o dia em que mudei novamente”, passou a ser lembrada por mais pessoas.

Em 16 de março de 2020, o Governo de Sergipe dispôs o Decreto Nº 40.560 que, dentre outros, decretava a “[...] situação de emergência na saúde pública do Estado de Sergipe, em razão da disseminação do vírus COVID-19 (novo *coronavírus*) e regulamenta as medidas para enfrentamento da crise de saúde pública” (Governo do Estado, 2020) e a adoção do distanciamento social. Ainda, neste documento, foi decretado que “**Art. 2º** Para o enfrentamento inicial da emergência de saúde decorrente do *coronavírus*, ficam suspensos: [...] IV - atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, pelos próximos 15 dias” (Governo do Estado, 2020, grifo do autor).

Como podemos observar no próprio decreto, nesse início da pandemia, não tínhamos nenhuma noção do que viriam a ser os próximos anos. Lembro que os comentários eram algo como: “Depois desses 15 dias, tudo volta ao normal!”. Então, mudei na terça-feira, como combinado e, na quarta, dia 18 de março, recebo a notificação da escola, via *WhatsApp*, que as aulas estariam suspensas pelos próximos 15 dias, mas... parafraseando a mensagem da minha coordenadora: “Precisamos que você prepare e envie duas apostilas para cada série que leciona contendo um resumo do que foi estudado esse mês e uma atividade para cada assunto. Iremos

enviar essas apostilas impressas para os pais dos alunos, para mostrar que vocês continuam trabalhando. Ah, envie até essa sexta, viu?”.

Então, a pandemia mal tinha começado, eu ainda nem sabia o que era uma pandemia, e já precisei, a partir desse segundo dia de decreto, lidar com um dos **principais problemas** enfrentados por professores e estudantes: a **falta de internet**. Tinha mudado de casa há apenas dois dias, só com os dados móveis (ruins) do celular, sem previsão de instalação de internet em casa, pois tive problemas com a operadora que “não encontrava meu novo endereço no sistema”. Expliquei a situação para a coordenadora, e de forma incompreensiva, tive como retorno: “Preciso das apostilas até sexta”. Dessa forma, durante os dois meses seguintes, o tempo que passei sem internet, pedia emprestado o *wifi* do meu vizinho para poder cumprir com as demandas incessáveis da escola.

Em 08 de abril de 2020, foi declarado, por meio do Decreto Nº 40.571, “[...] Estado de Calamidade Pública em todo o Estado de Sergipe” (Estado de Sergipe, 2020). Vale lembrar que, durante os primeiros meses da pandemia, o governo estadual atualizava esses decretos e as medidas de prevenção, como a continuidade do distanciamento social e do fechamento de estabelecimentos, a cada 15 dias, aproximadamente, devido à instabilidade do período. Ainda no mês de abril, seguindo orientação da Federação dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Sergipe (Fenen-SE), as escolas privadas decidiram antecipar as férias dos professores, que aconteceriam entre os meses de junho e julho, para o período de 1 a 15 de abril, tendo sido prorrogada, posteriormente, por mais 15 dias, até 30 de abril de 2020 (Estácio, 2020).

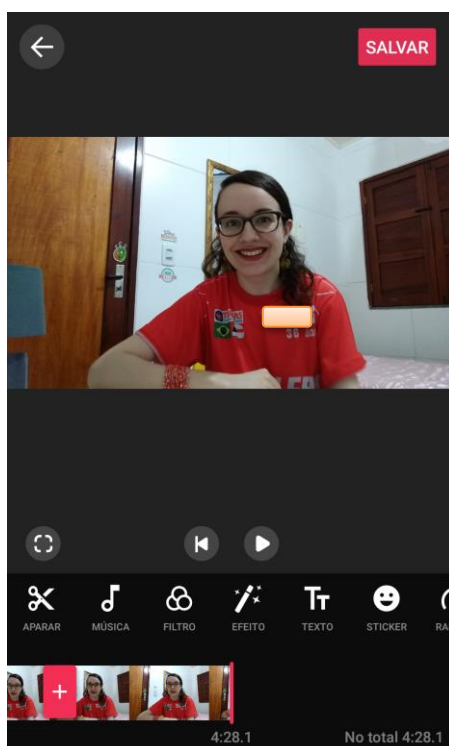
Com o retorno das férias, em maio, a escola onde lecionava informou que, a partir daquele mês, os professores deveriam gravar videoaulas e enviar para a secretaria da escola. Essas videoaulas seriam postadas no *YouTube*, no canal da escola, para que os alunos pudessem assistir. Contudo, as apostilas e atividades impressas continuariam a ser feitas pelos professores e enviadas, semanalmente, para a escola. Assim, começou meu **principal desafio** ao longo de 2020: o **aumento de trabalho** e as **condições pouco favoráveis para o trabalho remoto**, uma vez que, morando na avenida principal de um bairro periférico, onde as medidas de distanciamento não eram respeitadas, gravava aulas em meio ao som alto dos vizinhos, carros de som dos comerciantes, vizinhos gritando, dentre outros.

Comparando, brevemente, meu trabalho antes e durante a pandemia, temos o seguinte cenário: anteriormente, no ensino presencial, eu lecionava apenas nas manhãs de segunda e sexta-feira, em duas turmas de 7º Ano, uma turma de 8º Ano e mais uma de 9º Ano. Ao longo da semana, ainda estudava no curso de Letras (presencialmente) e participava do Pibid, com reuniões semanais e idas, também semanais, ao colégio estadual em que atuava. Com a

pandemia e a suspensão, nos primeiros meses, das aulas na universidade (que só retornou, de forma remota, em outubro), passei a trabalhar em tempo integral, durante toda a semana, para a escola, devido às demandas que tinha e às minhas condições de trabalho.

Minha rotina de trabalho passou a ser a seguinte: nas segundas, planejava todas as videoaulas da semana e preparava os *slides* dos conteúdos; nas terças, por volta das 6 da manhã (quando ainda tinha um pouco de silêncio na rua), gravava a videoaula do 7º Ano e editava (Figura 6) durante a manhã, pois, à tarde, preparava a apostila do conteúdo da aula e, à noite, as atividades; nas quartas e quintas, seguia a mesma rotina do dia anterior, mas para o 8º e 9º Ano, respectivamente; a partir da sexta-feira até o domingo, era impossível trabalhar remotamente onde morava, devido ao som alto dos vizinhos, que durava o dia inteiro, mas, ainda assim, fazia algum trabalho pendente nas sextas, como algum planejamento ou atividade extra a ser enviada para a escola.

Figura 6 – Edição de videoaula pelo celular



Fonte: Acervo da Autora (2020)

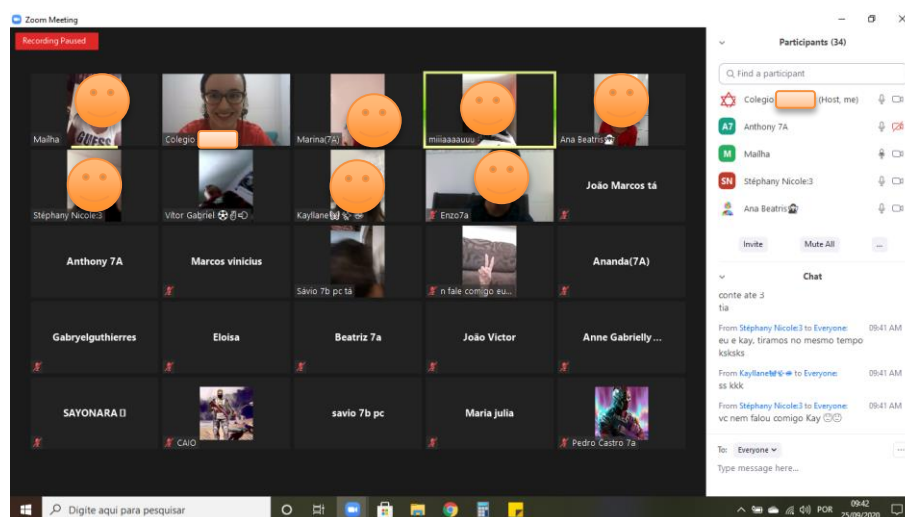
Em relação aos conhecimentos e capacitação para a gravação e edição das videoaulas, exemplificada na Figura 6, bem como o uso de outros recursos digitais, discutirei essa temática na próxima seção, visto ser a parte da dissertação dedicada especificamente às TDIC e minha relação com elas. No entanto, cabe aqui o comentário de que todo esse trabalho era realizado

por mim, na minha casa, com os recursos que eu tinha disponível naquele momento, o que também demandava certo tempo de preparação e de trabalho, como arrumar o local em que gravaria as videoaulas, dentre outros.

Por toda essa demanda que eu e vários outros professores enfrentamos em 2020, intitulei essa seção como “Não tenho tempo nem pra covid-19, *help me!*”, pois quando indagada por amigos e familiares se estava com medo de contrair a doença ou assustada com toda aquela situação, muitas vezes respondia isso, uma vez que, realmente, não conseguia acompanhar notícias sobre a pandemia ou sentir o peso do distanciamento social e do ócio em casa, relatado por muitas pessoas nesse período, lembremos da grande quantidade das famosas *lives*, produzidas e consumidas nesse momento por meio das redes sociais.

No final de junho de 2020, após quase dois meses de videoaulas (via *YouTube*) e por demanda dos estudantes, a escola optou por dar continuidade ao ensino via *Teamlink* (sala de videoconferência semelhante ao *Zoom* ou *Google Meet*). Um mês depois, no final de julho, houve a mudança para o *Zoom* (Figura 7), por disponibilizar mais recursos para os professores, como uma lousa digital dentro da sala de conferências, dentre outros. Todas essas **mudanças** trouxeram à tona alguns dos **desafios** já relatados nas publicações, como a **necessidade de adaptação**, tanto docente quanto discente, em relação aos meios em que as aulas aconteciam.

Figura 7 – Aula no 7º Ano via *Zoom* (setembro de 2020)⁷



Fonte: Acervo da Autora (2020)

⁷ Os nomes dos alunos (e demais participantes da videoconferência), nesta e nas próximas figuras, foram mantidos por não se tratar do nome completo dos estudantes, não havendo uma identificação real destes. Ainda, alguns alunos utilizavam apelidos nas aulas remotas, ou mesmo, ao utilizar os aparelhos celulares dos pais, não alteravam o nome de seus responsáveis. Dessa forma, entendemos que os nomes que aparecem ao longo das imagens, já se tratam de nomes fictícios. Contudo, em momentos onde há o nome completo do estudante, este aparece ocultado.

Além disso, após a migração das aulas assíncronas⁸ para as aulas síncronas⁹, duas questões tornaram-se mais evidentes: a **falta de participação dos alunos** nas aulas remotas e/ou a **falta de internet dos estudantes**. Mesmo trabalhando em uma escola privada, lembremos que essa escola estava localizada em um bairro periférico, onde nem todos os alunos tinham, à disposição, um celular, computador e internet, todos os dias, para assistir às aulas. Esse foi um dos motivos pelos quais a escola continuou oferecendo as apostilas e atividades impressas para os alunos que não conseguiam assistir às aulas síncronas.

Esse acesso (ou **falta de acesso**) dos estudantes às aulas fica evidente quando, ao longo dos meses em que as aulas aconteciam de forma síncrona, durante o registro da frequência, só estavam presentes entre 15 a 25 alunos, de turmas com 45 a 50 alunos, ou seja, menos da metade dos estudantes. Na Figura 7, por exemplo, tem 34 alunos presentes na aula por tratar-se de duas turmas de 7º Ano juntas, em que, presencialmente, seriam mais de 60 alunos. Cabe ressaltar aqui como era registrada a frequência dos alunos: primeiramente, no final da aula, eu avisava aos alunos que iria tirar *prints* da tela para registrar quem estava presente, em seguida, em um documento do *Word*, eu escrevia o nome dos alunos presentes e destacava em verde aqueles que participaram ativamente da aula, respondendo às perguntas, interagindo, etc.

Dessa forma, em um desses registros, pude observar que, se menos da metade dos alunos conseguiam acessar às aulas síncronas, dentre aqueles que estavam presentes, menos da metade interagiam na aula. No registro da aula do dia 03 de julho, por exemplo, estavam presentes 17 alunos, de uma turma de 45, mas somente 8 alunos participaram ativamente da aula. Já na aula do dia 10 de julho, estavam presentes 22 alunos e, participaram da aula, 9 alunos (geralmente os mesmos das aulas anteriores). Vale mencionar que, essa forma de registro das aulas não partiu de uma demanda da escola, mas foi a maneira como achei mais fácil perceber quem estava conseguindo acessar e participar das aulas. Posteriormente, os professores transferiam seus registros para os diários físicos da escola.

Essa **falta de interação dos alunos** já havia sido mencionada nas publicações e, nas minhas experiências ao longo de 2020, percebi que os alunos que participavam ativamente das aulas síncronas eram os mesmos alunos que participavam ativamente nas aulas presenciais. Já

⁸ Aulas “em tempo não real”, os estudantes precisam de uma maior autonomia, pois apenas acessam aos recursos educativos e demais materiais (como as videoaulas gravadas) para estudar as diferentes temáticas de seu currículo (Apoio às Escolas, 2019-2021). Disponível em: apoioescolas.dge.mec.pt/faq/3-o-que-sao-sessoes-assincronas-e-sincronas. Acesso em: 20 ago. 2024.

⁹ Desenvolvidas em tempo real, permitindo que os estudantes interajam de forma *online* com os professores e colegas, para esclarecerem dúvidas, por exemplo, ou apresentar trabalhos, geralmente por meio do *chat* ou em salas de videoconferências (Apoio às Escolas, 2019-2021). Disponível em: apoioescolas.dge.mec.pt/faq/3-o-que-sao-sessoes-assincronas-e-sincronas. Acesso em: 20 ago. 2024.

aqueles alunos que não prestavam atenção nas aulas presenciais, durante as aulas síncronas entravam na sala de videoconferência apenas para o registro da frequência, mas nem estavam presentes na frente da tela, pois alguns alunos me falavam no momento da aula: “Ah tia, o aluno tal entra aqui na sala e vai jogar *videogame*, nem tá prestando atenção!”. Depois de algum tempo ouvindo esses relatos, comecei a fazer uma “chamada” dos alunos que estavam presentes na sala e somente aqueles que já estavam participando respondiam.

As aulas síncronas da escola seguiram nesse *modus operandi*, via Zoom, do final de julho até novembro de 2020. Durante esse período, minha carga horária de sala de aula voltou a se equiparar à presencial, uma vez que minhas aulas síncronas aconteciam nos mesmos horários das presenciais (antes da pandemia), às segundas e sextas pela manhã. No entanto, continuei a produzir as apostilas e atividades para serem impressas (algo que não era rotineiro pré-pandemia) e, além disso, as reuniões pedagógicas aumentaram, à medida que novos decretos estaduais iam sendo publicados. Essas reuniões aconteciam, geralmente, presencialmente, na escola, somente migrando para o remoto, a partir de julho.

Ainda, além do **aumento** considerável **de trabalho** durante esse período, lembremos que eu ainda estava em formação, esperando pelo retorno das aulas na universidade. Em julho de 2020, houve a seleção de estudantes para o Programa Residência Pedagógica¹⁰ (RP) que, apesar das incertezas do período, a coordenação do Programa optou por manter a seleção. Nesse momento, apesar dessas incertezas e do trabalho que eu já tinha na escola, optei por participar da seleção, pois essa era uma experiência que eu gostaria de ter durante a minha formação, visto já ter participado de outro Programa, o Pibid, e ter tido ótimas experiências. Ainda, é importante destacar que, por meio desses programas, a maioria dos participantes tem acesso a uma bolsa de permanência, o que também me interessava no momento.

Passada a seleção do RP, as atividades do Programa iniciaram, oficialmente, em outubro de 2020, junto ao retorno remoto das aulas da universidade. No entanto, em agosto, já tivemos um evento remoto sobre a BNCC, relacionado ao RP. A partir de novembro, iniciaram, de forma remota, as reuniões do Programa, com os residentes, preceptores das escolas e as coordenadoras da UFS, a fim de apresentar o RP, as escolas e todas as atividades que deveríamos cumprir (e

¹⁰ O Residência Pedagógica é “[...] um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023). Nesse programa, os estudantes dos cursos de licenciatura atuam como residentes nas escolas participantes, sob a supervisão de um professor (preceptor) da escola e orientados pelo docente da universidade. Disponível em: www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 03 dez. 2023.

registrar) a partir daquele momento. Também nesse mês, os residentes começaram a assistir as gravações das aulas de suas preceptoras, pois, de acordo com o Programa, o primeiro momento é de observação das aulas dos preceptores nas escolas.

A partir de então, acredito que comecei a compartilhar das mesmas experiências de diversas pessoas no segundo semestre de 2020 e ao longo de 2021: o **acúmulo de atividades** a fazer de forma remota, dentre trabalho, eventos, reuniões, cursos e, também, lazer, uma vez que ainda estávamos em distanciamento social e a única forma segura de lazer era por meio de telas (*lives*, *streaming*, redes sociais, etc). Esse excesso de tempo em frente a uma tela (Figura 8), assim como relatado por muitos docentes nas publicações aqui descritas, também me levou a alguns **problemas de saúde** entre 2020 e 2021, em especial, fortes dores na coluna, que me levaram a investir em uma cadeira adequada com apoio para a lombar.

Figura 8 – Prints de atividades remotas em 2020



Fonte: Acervo da Autora (2020)

Em 03 de dezembro de 2020, o Governo de Sergipe, por meio do Comitê Técnico-Científico e de Atividades Especiais – CTCAE, homologou a Resolução N° 06/2020, que autorizou a “[...] retomada das atividades educacionais presenciais da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação superior, das redes pública e privada” (Estado de Sergipe; CTCAE, 2020, p. 1), mediante algumas condições, dentre elas:

II – em relação à rede pública municipal:

- as datas e condições da retomada das atividades presenciais serão definidas por cada Município;

III – em relação à rede privada:

a) os demais anos do ensino médio ficam autorizadas ao reinício presencial a partir do dia 18 de janeiro de 2021;

b) as datas e condições da retomada das atividades presenciais em creches e berçários, bem como da educação infantil (0 a 3 anos na creche e 4 a 5 anos na pré-escola) e do ensino fundamental I e II serão definidas por cada Município.

IV – em relação ao ensino superior:

- fica autorizado o início das aulas presenciais a partir de 18 de janeiro de 2021, garantindo-se a definição, em observância ao princípio da autodeterminação, por cada instituição de ensino superior.

§ 1º Em qualquer caso, as atividades educacionais presenciais, nas redes pública e privada, deve ser gradual, progressivo e híbrido, respeitando-se normas de distanciamento social (Estado de Sergipe; CTCAE, 2020, p. 2, grifos do autor).

Apesar dessa Resolução do Estado, todas as instituições às quais estava vinculada (a escola municipal participante do RP e a UFS) e/ou o município em que estudava e atuava como professora (São Cristóvão), optaram pelo não retorno presencial, no início de 2021, nos níveis aos quais também estava vinculada (Ensino Fundamental, enquanto professora/residente e, Superior, enquanto estudante). A única instituição que optou por retornar, presencialmente, em janeiro de 2021, foi a escola privada em que trabalhava, da qual me demiti em dezembro de 2020, pensando, principalmente, na minha saúde e no **esgotamento físico, mental e emocional** em que me encontrava no final desse ano, além de prever que, assim que possível, a escola retornaria ao ensino presencial, mesmo sem as vacinas.

As experiências sociais e escolares que pude observar, em 2020, foi um **aumento do estresse** e uma **sobrecarga emocional** nas relações, tanto docentes quanto discentes, seja pelo **aumento do trabalho**, para os professores, ou pela **falta do ambiente escolar** e do contato presencial, entre os estudantes, principalmente nos primeiros meses, em que as aulas eram assíncronas (via *YouTube*). A adesão às aulas síncronas na escola em que trabalhava partiu, a princípio, de muitos pedidos dos alunos (via *WhatsApp*), pois, segundo eles, o aprendizado seria melhor com o contato, mesmo que virtual, com os professores e colegas durante a aula.

Então, com essa migração, as relações estabelecidas, no momento da aula síncrona, foram bastante semelhantes às das aulas presenciais, ao menos, entre os alunos que conseguiam acessar às aulas. Por outro lado, para aqueles alunos que não possuíam esse acesso às aulas no momento em que elas estavam acontecendo (solicitando as gravações, posteriormente, ou as apostilas e atividades impressas) foi uma situação bastante excludente, visto que não havia essa interação no momento em que a aula acontecia, por algo que não estava ao alcance desses estudantes, o **acesso à internet** ou a uma mídia digital.

Ainda, houve uma grande falta de empatia e, mesmo, preocupação com a saúde (física, emocional e mental) de professores e alunos, por parte da escola, que ao longo de todo o ano

se preocupou bastante em “mostrar serviço” aos pais dos alunos (seus clientes), mas não se importou, em várias ocasiões, em descumprir as medidas sanitárias e resoluções do Governo Estadual, por exemplo, solicitando encontros presenciais com os professores, em meio ao aumento de casos e mortes pela covid-19 (talvez por uma visão mais pró-Bolsonaro do que pró-Ciência, por parte da equipe gestora da escola), se lembrarmos os escritos de Dubet com relação às características da experiência social.

Por outro lado, como mencionado em algumas das publicações aqui descritas, esse período também apresentou algumas **potencialidades de uso das TDIC** para os professores, seja como meios de lecionar durante a pandemia ou como recursos educacionais na volta das aulas presenciais. Além disso, como nos mostrou Dubet, as relações e experiências escolares ficaram, em um primeiro momento, impossibilitadas de acontecer, mas, a partir do ensino remoto, pode, assim como as aulas, migrar para o ambiente virtual.

A seguir, na próxima subseção, aprofundo essa relação com as TDIC e descrevo as minhas experiências no segundo ano da pandemia, em 2021, como residente no Ensino Fundamental de uma escola pública, ainda de forma remota, e retomo, especialmente, as publicações que trataram dos desafios do Pibid e do Residência Pedagógica frente à pandemia e ao ERE.

4.2.2 O segundo ano da pandemia em Sergipe e a escola pública: experiências de 2021

Inicialmente, lembremos como estava a situação da pandemia da covid-19 no Brasil e em Sergipe e como estava a vacinação no início desse ano de 2021. Enquanto em 08 de dezembro de 2020, a primeira pessoa do mundo era vacinada no Reino Unido, no Brasil, em 14 de janeiro de 2021, a “[...] explosão de casos de covid-19 levou ao colapso do sistema de saúde em Manaus, que ficou sem oxigênio para pacientes em hospitais” (Gomes, 2023). Já em 17 de janeiro de 2021, a Anvisa autoriza o uso emergencial de duas vacinas no país e é iniciada a vacinação para grupos de risco. Em Sergipe, a vacinação iniciou no dia 19 de janeiro, para os seguintes grupos: trabalhadores da saúde, pessoas com mais de 60 anos de idade e indígenas aldeados (G1 SE, 2021a).

Em relação à minha participação no Residência Pedagógica, recordo que iniciei as minhas atividades com reuniões e observações das aulas da minha preceptora, em novembro de 2020. Contudo, já a partir de dezembro de 2020, comecei a gravar videoaulas de Língua Inglesa para a escola, pois de acordo com o Programa, precisávamos cumprir uma determinada carga

horária de regência na escola, por semestre, mas não conseguiríamos cumprir essa quantia de aulas exigidas somente em 2021, pois a escola estava no final do ano letivo e ainda teria o período de férias. Então, em uma das reuniões, foi decidido que eu trabalharia em dupla, junto a uma colega de turma, e nós iríamos revezar as gravações de aulas para duas turmas do 6º Ano.

Um exemplo dessas videoaulas é a Figura 9, de 07 de janeiro de 2021, em que gravei sobre *Imperatives*. Essas videoaulas, geralmente, eram divididas em dois momentos: no primeiro, conceituava e exemplificava o assunto, de acordo com o livro didático da escola. Em seguida, propunha uma atividade, utilizando, por exemplo, um gênero textual¹¹, a fim de desenvolver uma leitura mais crítica acerca do conteúdo, como pedido pela preceptora. No caso da videoaula em questão, apresentei uma receita culinária aos alunos e levantei algumas questões acerca do gênero e do conteúdo trabalhado. Essa também era uma forma de, mesmo por meio de uma aula assíncrona, tentar provocar uma reflexão nos estudantes.

Figura 9 – Videoaula para o 6º Ano (janeiro de 2021)

Atividade!!

1. Qual o gênero?
2. Identifique os imperativos.
3. Em que parte desse gênero os imperativos estão?
4. Por que foram usados imperativos nessa parte?

My favourite dish Pasta with red onion and tomato

Ingredients

- 1 red onion
- 2 red peppers
- 120 g bacon
- 1 can (450 g) tomatoes
- 1 cup water
- olive oil
- garlic
- oregano
- 50 g pasta per person

Method

1. Cut the onion, red peppers and bacon into small pieces.
2. Heat some olive oil in a pan and fry the onion, red peppers and bacon.
3. Add oregano, garlic, tomatoes and water and cook for 20 minutes.
4. Cook the pasta in a big pot of boiling water.
5. Serve the pasta with the sauce, and enjoy!

Fonte: Acervo da Autora (2021)

Vale ressaltar que a escola onde eu estava atuando como residente era um colégio estadual que oferta turmas do 6º ao 9º Ano e, atualmente, turmas de EJA. Essa instituição está localizada no mesmo bairro da escola privada em que trabalhava em 2020, sendo que, por ser o mesmo bairro, alguns alunos migram de uma escola para outra, ou mesmo, alunos de uma escola tem irmãos/primos que estudam na outra. Lembremos também que, devido à suspensão

¹¹ De acordo com Marcuschi (2002, p. 24), para definirmos gênero textual devemos partir de critérios de “[...] ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade”, visto que os gêneros textuais são “entidades comunicativas”. Ainda segundo o autor, os gêneros, então, “[...] são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (Marcuschi, 2002, p. 25).

das aulas no começo da pandemia, o ano letivo de 2020, na rede estadual, terminou entre janeiro e fevereiro de 2021, enquanto o ano letivo de 2021, teve início entre março e abril. Dessa forma, gravei videoaulas entre dezembro e janeiro, a escola entrou em férias, e retornou, ainda de forma remota em março, mas...

Em 11 de março de 2021, por meio da Resolução nº 12, o Comitê Técnico-Científico e de Atividades Especiais (CTCAE), do Estado de Sergipe, determinou a “[...] suspensão das atividades educacionais presenciais até o dia 04 de abril de 2021 nas redes pública e privada de ensino” (Estado de Sergipe; CTCAE, 2021a, p. 3), sendo que, 4 dias depois, em 15 de março, foi instituído o toque de recolher no estado, entre o período de 17 a 22 de março, considerando o “[...] agravamento da pandemia no Estado de Sergipe, com a redução do número de leitos disponíveis para a população tanto na rede privada, quanto na rede pública de saúde” (Estado de Sergipe; CTCAE, 2021b, p. 1). Nesse momento, é importante lembrarmos que o ano de 2021 foi considerado “o pior ano da pandemia no Brasil. No auge, o país chegou a registrar um total de 21 mil mortes por covid em uma única semana de abril” (Biernath, 2023), atingindo 600 mil óbitos em 19 de junho de 2021 (Carmo, 2023).

Em 18 de março, após reunião pedagógica com a coordenação do colégio, minha preceptora nos informou que, a princípio, foi decidido que iríamos esperar por um novo decreto do Governo para saber se as aulas voltariam presencialmente ou não, antes de organizarmos como seriam as nossas regências em 2021, mas que, nas duas primeiras semanas de aula, faríamos atividades remotas. Na primeira semana, de 22 a 26 de março, foi uma semana de acolhimento dos alunos, por meio de vídeos de apresentação dos professores, então, gravamos vídeos curtos nos apresentando às nossas turmas. Na segunda semana, de 29 de março a 02 de abril, enviamos revisões e atividades dos assuntos trabalhados no ano anterior. Após esse período, receberíamos mais instruções.

Diante desses primeiros meses de participação no RP, lembro que o sentimento compartilhado por mim e pelos meus colegas de Residência era um misto de medos e incertezas com uma certa frustração. Claro que sabíamos, desde o início, que devido à situação da pandemia e do ERE, nossa participação no Programa seria, inicialmente, remota, e até concordamos que foi a melhor escolha, para a segurança de todos. Contudo, devido à escolha prévia da escola pelas aulas assíncronas, também pensando nas possibilidades de professores e estudantes naquele momento, ficamos sem esse contato com a escola e, principalmente, com os alunos.

Além disso, precisávamos gravar videoaulas sem ter nenhum retorno de quantos alunos estavam assistindo e de como eles estavam recebendo esses conteúdos, o que privou, tanto nós,

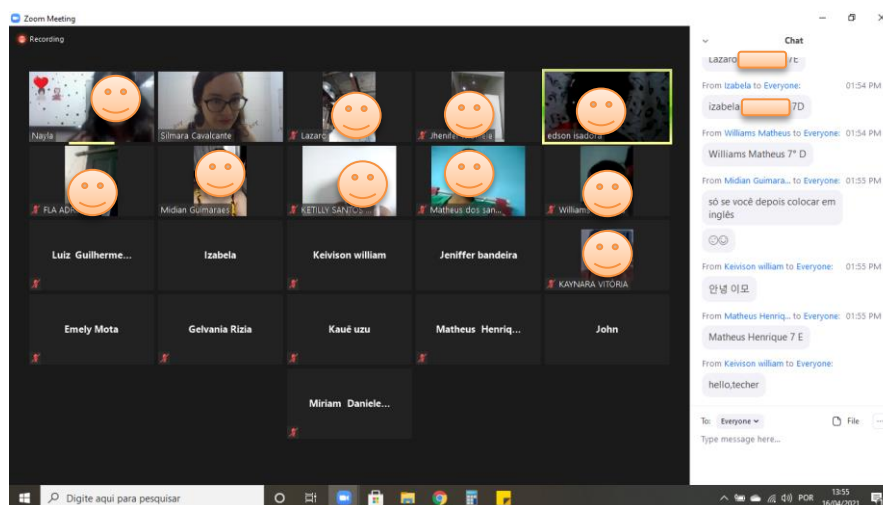
residentes, quanto os alunos da escola, dessa troca de experiência escolar que, inclusive, é um dos objetivos do Programa. Se Dubet (2021) afirmou que, com a pandemia, “[...] os alunos ficaram infelizes em não ir à escola. Não ficaram infelizes pois não tinham aula de Matemática. Ficaram infelizes pois não tinham mais vida social, pois não podiam mais crescer com os outros”, essa afirmação exprime exatamente o que estávamos sentindo nesse momento, pois ainda tínhamos uma troca de aprendizados entre os residentes, a professora da escola e da UFS, mas não tínhamos uma experiência concreta com a escola, que sequer conhecíamos.

No fim de março de 2021, o Governo do Estado de Sergipe, por meio do Decreto nº 40.798 de 25 de março de 2021, decretou “[...] Estado de Calamidade Pública, em todo o território sergipano, por um período de 180 (cento e oitenta) dias, a contar de 04 de abril de 2021” (Governo do Estado, 2021a, p. 3). Também nesse mês de março, antes da vacinação para professores e população em geral, fui **diagnosticada com a covid-19**, mesmo cumprindo o distanciamento social e realizando todas as minhas atividades remotamente. Em 13 de abril de 2021, foi criada, no país, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da covid-19, cujo relatório final acusou o presidente Jair Bolsonaro de ter cometido nove crimes¹², ao longo da pandemia.

Voltando ao RP, após novas reuniões entre os professores da escola, foi decidido que as aulas continuariam de **forma remota**, mas, nesse momento, de forma síncrona, ficando a critério de professores e residentes, o meio pelo qual as aulas aconteceriam. Em reunião com a preceptora, foi decidido que minhas aulas aconteceriam pelo *Zoom* (Figura 10) e que, no dia da aula, eu e minha dupla enviaríamos (via *WhatsApp*) a atividade e frequência da semana, bem como o *link* da gravação da aula para os alunos que não pudessem assistir de maneira síncrona. Então, na semana seguinte, já apareceu o primeiro **problema**: a preceptora nos informou que os professores da escola usaram o *Google Meet* para ministrar suas aulas síncronas, mas poucos alunos conseguiram assistir essas aulas e, por não ter a possibilidade de gravação, os professores decidiram voltar a gravar videoaulas e enviar para os alunos.

¹² Dentre os crimes relatados estão: prevaricação; charlatanismo; epidemia com resultado morte; infração a medidas sanitárias preventivas; emprego irregular de verba pública; incitação ao crime; falsificação de documentos particulares; crime de responsabilidade; e crimes contra a humanidade (Gomes, 2023).

Figura 10 – Aula no 7º Ano via Zoom (abril de 2021)

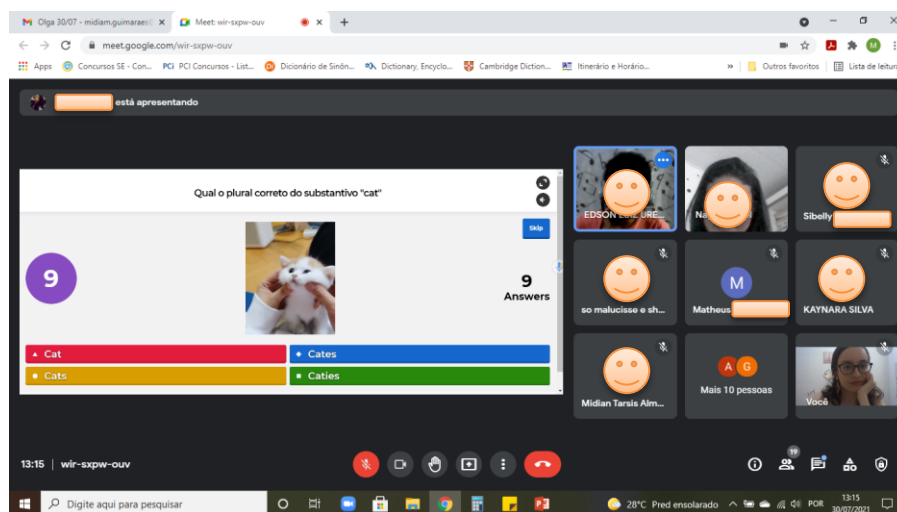


Fonte: Acervo da Autora (2021)

No entanto, sobre as aulas dos residentes, continuaria a critério das duplas decidir como organizar suas aulas: síncronas/gravadas pelo *Zoom* ou por outro aplicativo, ou videoaulas assíncronas. Nesse momento, minha dupla optou por continuarmos com as aulas síncronas, porém via *Google Meet*, visto que já usávamos esse aplicativo nas nossas aulas da UFS e ela estava mais acostumada a ele, não se adaptando ao *Zoom*. Essas duas situações remetem a um relato muito presente nas publicações aqui descritas anteriormente: a **necessidade de adaptação docente em relação às TDIC**, ao mesmo tempo, uma certa **resistência docente** em relação às mídias digitais ou, pelo menos, a mudança de uma mídia ou *modus operandi* conhecido para um desconhecido, como a migração das aulas assíncronas para as síncronas, ou do *Google Meet* para o *Zoom*.

Ainda sobre todas essas mudanças no formato das aulas, da mesma forma que aconteceu no ano anterior, na escola privada em que trabalhava, a migração das aulas assíncronas para as síncronas foi bem recebida por grande parte dos alunos, pelo menos entre aqueles que tiveram acesso a esses dois momentos de aula. Vale ressaltar que, em 2021, continuamos com as mesmas turmas para as quais gravávamos aulas que, nesse momento, eram do 7º Ano. Então, logo na nossa primeira aula síncrona com eles, ouvimos muitos relatos como: “Nossa tia, agora a gente pode falar com vocês!”, o que era um ponto positivo dessas aulas síncronas e algo que estávamos esperando, esse contato e a troca com os alunos da escola. Inclusive, nesse momento síncrono, podíamos tentar desenvolver aulas mais dinâmicas, com a utilização de *quizzes*, como no exemplo da Figura 11.

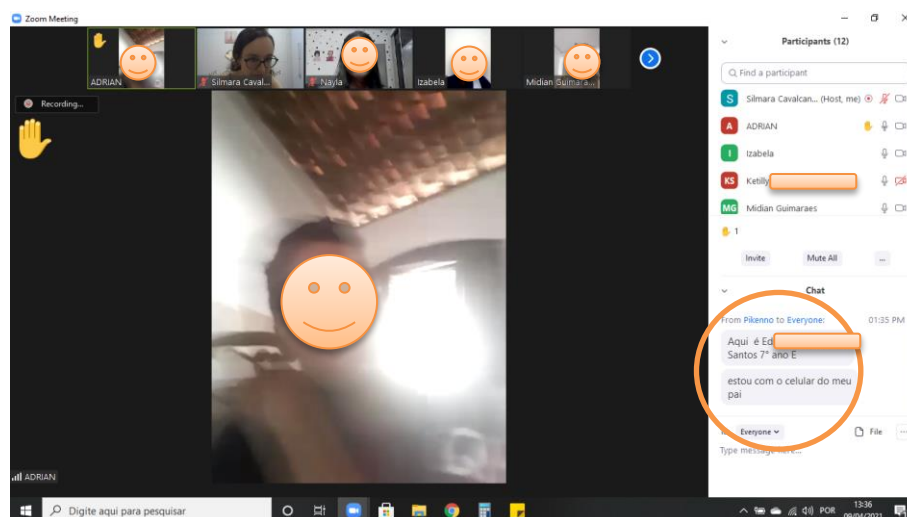
Figura 11 – Uso de *quizz* na aula do 7º Ano (julho de 2021)



Fonte: Acervo da Autora (2021)

Quanto à **participação dos alunos** nas aulas e/ou a **falta de acesso à internet** e equipamentos para assistir às aulas síncronas, algo muito presente também nos relatos das publicações, percebi uma situação bem semelhante entre as duas escolas (essa e a escola privada de 2020): durante as aulas síncronas, as duas turmas para as quais realizávamos a regência assistiam às aulas juntas, o que, presencialmente, daria em torno de 60 alunos, mas no caso do *Google Meet*, entravam em torno de 15 a 20 alunos, cerca de um terço da quantidade total de estudantes. Ainda, alguns dos estudantes que conseguiam acessar a aula, às vezes, entravam atrasados, nos relatando, por exemplo, que estavam esperando o pai (ou a mãe) chegar em casa para usar o celular dele(a), como no caso do relato do aluno na Figura 12. Esses relatos também eram comuns na escola privada.

Figura 12 – Relato de aluno sobre equipamento para assistir a aula



Fonte: Acervo da Autora (2021)

Em relação aos alunos que não conseguiam acessar às aulas, especialmente pela **falta de internet**, preparávamos apostilas e atividades que eram enviadas para a escola, impressas e entregues aos estudantes, assim como acontecia na escola privada. Lembrando que essas duas escolas estavam localizadas no mesmo bairro periférico da Grande Aracaju, inclusive ficavam próximas, então não havia uma grande diferença econômica entre os estudantes das duas, por esse motivo, muitas situações se repetiam entre elas. Além disso, ambas as escolas tentaram, na medida do possível, fornecer uma assistência a todos os estudantes.

Voltando às vacinas, em Sergipe, a vacinação dos professores enquanto grupo prioritário, visto que as aulas de alguns níveis já tinham voltado presencialmente, como a Educação Infantil, foi sendo realizada pelos municípios em momentos diferentes, de acordo com a capacidade de vacinação de cada um. Em 25 de maio de 2021, o município de Nossa Senhora do Socorro, por exemplo, iniciou a “[...] aplicação da primeira dose da vacina contra a covid-19 em profissionais da Educação da rede pública estadual”, sendo vacinados “[...] professores, equipes diretivas, executores de serviços básicos, vigilantes, merendeiros, além de técnicos pedagógicos, motoristas e demais profissionais lotados nas escolas circunscritas à Diretoria Regional de Educação (DRE 8)” (Governo do Estado, 2021b).

Nos municípios de Aracaju e São Cristóvão, a vacinação teve início nessa mesma semana, nos dias 26 e 24 de maio, respectivamente. Em julho de 2021, Sergipe se tornou o primeiro estado do nordeste e o oitavo do país em aplicação da primeira dose da vacina contra a covid-19. De acordo com o Governo do Estado:

Sergipe já aplicou mais de 1.222.852 doses de vacinas contra a Covid-19. O total de sergipanos vacinados com a primeira dose é de 903.290 e 319.562 na segunda dose ou dose única. Nas últimas 24 horas o estado aplicou 14.798 doses em todos os 75 municípios. Com logística e organização eficientes, a Secretaria de Estado da Saúde (SES) possibilita uma rápida distribuição das vacinas assim que chegam ao aeroporto de Aracaju. As últimas remessas, que chegaram na semana passada, foram distribuídas em tempo recorde de 15 horas. “Nossa equipe trabalha com a missão de enviar as vacinas o mais rápido possível, sempre observando todos os protocolos de controle de qualidade”, destacou a enfermeira do Programa de Imunização da SES, Ana Beatriz Lira. Segundo Ana Lira, há uma pactuação entre os municípios para que cada lote de imunizante recebido seja totalmente aplicado em até uma semana. Esse é mais um esforço para que a vacinação avance rápido e que as vacinas fiquem o menor tempo possível estocadas (Governo do Estado, 2021c).

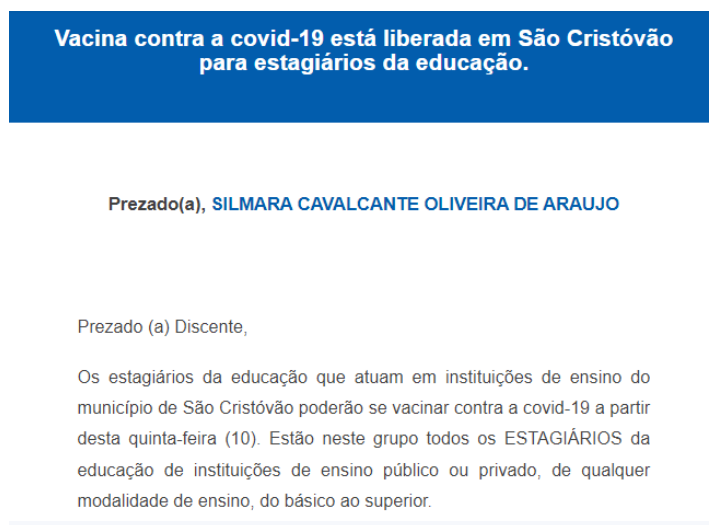
Com esse avanço na vacinação e a diminuição de internações por covid-19, em maio de 2021, cogitou-se, pelo Governo do Estado de Sergipe, um retorno presencial das aulas. Contudo, lembremos que a vacinação, nesses primeiros meses, mesmo para os grupos prioritários, era realizada considerando, também, a idade. Então, mesmo em julho, muitos professores ainda não haviam tomado a vacina. Por isso, já em maio, os professores optaram por entrar em greve contra esse retorno presencial, até que todos os profissionais da educação estivessem imunizados. Em 17 de agosto, o Governo de Sergipe autorizou o retorno das aulas de forma híbrida, mas ficando a critério de cada município retornar ou não. Ainda, as “[...] aulas presenciais ocorrerão em sistema de rodízio semanal, com os estudantes distribuídos em grupos, que farão revezamento com aulas presenciais e remotas” (G1 SE, 2021b). No entanto, os professores decidiram manter a greve.

Nesse momento, a situação das escolas estava a seguinte:

O ensino híbrido já era adotado desde maio com os alunos dos 1º e 2º ano do ensino fundamental de todas as redes, e com toda a rede particular desde julho deste ano. Já as atividades presenciais da rede estadual e particulares estavam liberadas para o público infantil, creches, berçários e pré-escola em todo o ano. As aulas presenciais da rede municipal de Aracaju estão marcadas para serem retomadas no dia 13 de setembro (G1 SE, 2021b).

Então, diante de toda essa incerteza se as aulas presenciais na escola voltariam ou não, os residentes começaram a ficar preocupados, pois não fazíamos parte, teoricamente, dos grupos prioritários para a imunização, nem tínhamos a idade prevista da população geral que já estava sendo imunizada naquele período. Nesse sentido, em conversa tanto com as coordenadoras do RP quanto com os professores dos estágios curriculares, em junho de 2021, a UFS informou às prefeituras dos municípios que, em caso de retorno presencial das aulas, os residentes e estagiários só iriam para a escola quando estivessem vacinados. Nesse momento, a Prefeitura de São Cristóvão incluiu todos os estagiários da educação no grupo prioritário da vacinação, a partir de 10 de junho de 2021, momento em que fomos avisados por um *email* institucional da UFS (Figura 13) e conseguimos nos imunizar.

Figura 13 – Email da UFS sobre liberação da vacina para estagiários

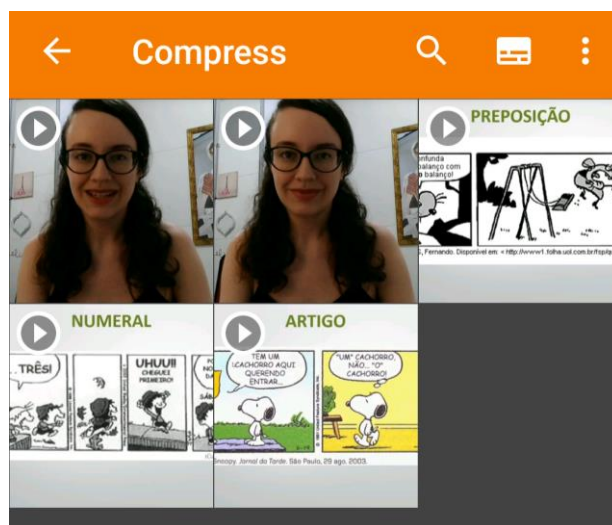


Fonte: Acervo da Autora (2021)

Sobre esse possível retorno presencial das aulas, um parêntesis importante a se fazer aqui, é que, além do vínculo como residente nessa escola estadual, eu ainda estava realizando, nesse período, dois estágios curriculares de Português em outras duas escolas: entre abril e julho de 2021, eu estava realizando meu segundo estágio (de três), no 9º Ano do Colégio de Aplicação da UFS, enquanto entre outubro e dezembro de 2021, realizei meu último estágio, no 1º e 2º Ano do Ensino Médio, em outra escola estadual do mesmo bairro (onde eu já havia atuado junto ao Pibid, entre o final de 2018 e início de 2020).

No fim, acabei realizando o segundo estágio apenas por aulas síncronas, via *Google Meet*, e o terceiro estágio apenas por aulas assíncronas, via gravação de videoaulas, de acordo com o que ainda estava sendo realizado em cada escola, naquele momento. No caso dessa última escola, as aulas já estavam sendo realizadas seguindo o modelo híbrido proposto pelo Governo, com revezamento presencial dos estudantes, mas a professora-supervisora do meu estágio, junto à direção do colégio, optou, naquele momento, em não receber estagiários presencialmente na escola, a fim de evitar mais pessoas no ambiente escolar. Dessa forma, foi decidido que eu gravaria videoaulas (Figura 14) contendo revisões dos conteúdos trabalhados pela professora, para os alunos que, naquela semana, assistiriam a aula remotamente.

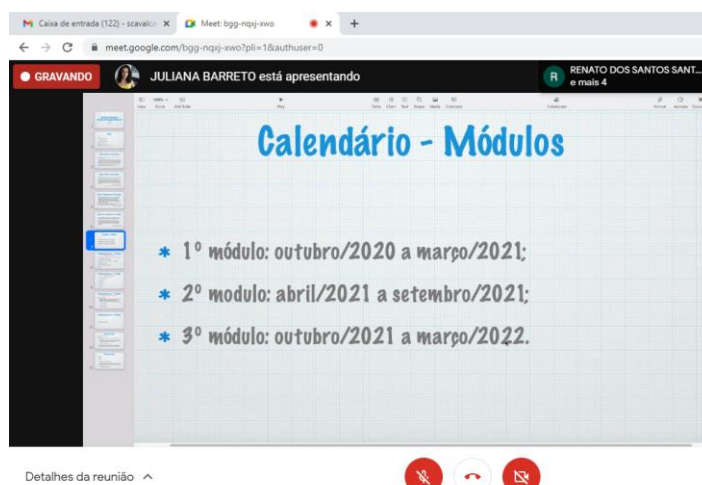
Figura 14 – Videoaulas para estágio de Português (outubro a dezembro de 2021)



Fonte: Acervo da Autora (2021)

Na escola onde atuava como residente, os professores e a direção decidiram algo semelhante: os residentes continuariam com as aulas síncronas, junto aos estudantes que, naquela semana, estivessem assistindo à aula remotamente, enquanto a preceptora ministraria as aulas presenciais da semana. Então, até o final de julho (final do primeiro semestre letivo da escola), ministramos as aulas pelo *Meet*, em agosto teve o recesso escolar, entre o final de agosto e setembro, nossa preceptora voltou a ministrar as aulas, pois já tínhamos cumprido a carga horária de regência prevista para o segundo semestre do RP, que encerrou em setembro. Dessa forma, nesse mês, apenas observamos as aulas da preceptora, prevendo o retorno da nossa regência em outubro, quando iniciava o terceiro semestre do RP, como demonstrado na Figura 15, uma vez que o calendário do RP não acompanha o calendário letivo da escola.

Figura 15 – Calendário do Residência Pedagógica (2020 a 2022)



Fonte: Acervo da Autora (2021)

Quando o RP encerrou seu segundo semestre em setembro, eu já estava no último período do curso e, lembrando que, desde março, realizava todas essas atividades remotamente ainda com muitos sintomas da covid-19 que eu contraí nesse mês. Acredito que, por esse motivo, esses tenham sido os **meses mais difíceis** da pandemia para mim, por ter que **realizar várias atividades ainda doente**. Ao longo de 2021, também pude perceber que, com a experiência remota que tivemos em 2020, talvez nos acostumamos a realizar várias atividades por meio de TDIC. Então, senti que durante esse ano, as **atividades multiplicaram** (Figura 16), fosse eventos, aulas, reuniões, lazer etc., tudo era motivo para enviar um *link* de reunião em alguma sala de videoconferência. Vale ressaltar que, no RP, também precisamos cumprir uma carga horária de capacitação em cursos e/ou eventos fora do Programa.

Figura 16 – Prints de atividades remotas em 2021



Fonte: Acervo da Autora (2021)

Com isso, a sensação que tive foi que a **exaustão** que tinha sentido no final de 2020, triplicou nesse período, além disso, os principais sintomas da covid-19 que apresentei por todo o ano, com resquícios ainda em 2022, foi fraqueza muscular e indisposição física e mental. Por isso, em setembro decidi encerrar minha participação no RP e focar nos últimos três meses do meu curso e no meu último estágio de Português, além da recuperação da minha saúde, que ainda estava fragilizada.

Quanto à experiência social desse período, senti que, apesar da **grande quantia de atividades**, foi bem mais positiva do que no ano anterior, visto que, por ainda estarmos no meio da pandemia, havia uma preocupação entre todos, residentes, professores, escola, universidade,

sobre a saúde e o bem-estar físico e mental dos participantes do Programa. Ainda, houve a preocupação em manter as atividades remotas até todos estarem vacinados e, mesmo após a vacinação, mantivemos as atividades remotas para evitarmos maiores aglomerações nos ambientes. Esse tipo de cuidado eu não tinha presenciado no ano anterior.

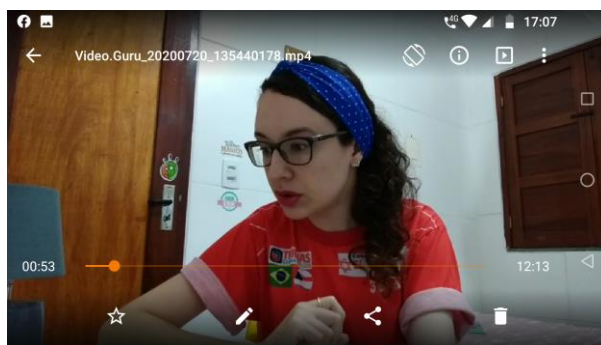
Por fim, como já mencionei anteriormente, a experiência escolar que presenciei ao longo desses dois anos de pandemia com o ERE, tanto na escola privada, em 2020, quanto nas públicas, em 2021, foram bem semelhantes, talvez devido às quatro escolas serem próximas umas das outras. Em relação aos alunos, mais da metade deles **não tinham acesso às aulas** remotas, o que exigiu desses alunos e de seus familiares uma autonomia muito grande de aprendizagem para estudar por meio dos materiais impressos que as escolas ofereciam.

Já aqueles alunos que ainda conseguiam acessar as aulas remotas, muitas vezes **não tinham um equipamento próprio** para assistir às aulas, dependendo do celular emprestado dos responsáveis, ou **não tinham um espaço adequado** para esse estudo remoto, pois várias vezes, quando os alunos ligavam a câmera, era possível perceber que eles estavam, por exemplo, assistindo a aula da cozinha, enquanto ajudavam em alguma tarefa doméstica. Alguns alunos ainda conseguiam assistir as aulas por um determinado tempo e depois não conseguiam mais, devido à **instabilidade da internet**. Além disso, os relatos da maioria dos alunos sobre as aulas remotas é de que não era semelhante ao ambiente presencial, pois eles sentiam falta de estarem presencialmente na escola, assim como Dubet afirmou em sua entrevista em 2021.

Quanto à experiência social que tive com os professores durante esse período, acredito que em 2021 pude estabelecer mais trocas e aprendizados do que em 2020, principalmente por ainda estar em um ambiente de experimentação como a universidade e o Residência Pedagógica. Em 2020, mesmo com todos ainda aprendendo a lidar com o ERE e as TDIC, acabou sendo um “cada um por si”, não havendo muitas trocas de experiência, mesmo porque, não havia tempo para isso, devido à demanda e intensidade de trabalho semanal que tínhamos.

Ao longo dessa seção, pretendi focar nessa experiência escolar com o ERE ao longo dos dois primeiros anos da pandemia e nas minhas experiências profissionais com a escola privada e pública nesse período. A seguir, na próxima seção, pretendo focar na relação dos professores com as TDIC, ainda trazendo minhas experiências com essas mesmas escolas em 2020 e 2021, mas ampliando a discussão para algumas experiências que tive em 2022 com o mercado de trabalho e a exigência do trabalho docente com as TDIC.

5 ATO II – OMG, VIREI YOUTUBER! (OU QUASE ISSO)



Fonte: Acervo da Autora (2020)

Convergência não significa perfeita estabilidade ou unidade. Ela opera como uma força constante pela unificação, mas sempre em dinâmica tensão com a transformação... Não existe uma lei imutável da convergência crescente; o processo de transformação é mais complicado do que isso (Pool, 1983 *apud* Jenkins, 2008, p. 36).

Nesta quinta seção, dou continuidade à minha narrativa autobiográfica e imagética sobre a prática docente na pandemia da covid-19, com maior foco nas relações com as TDIC. A seção também está organizada em duas subseções, a primeira, voltada às teorias da cultura da convergência de Henry Jenkins e de mediação cultural de Martín-Barbero e Orozco. A partir dessas teorias, relembro o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia, destacando o uso das tecnologias como meios para a continuidade do ensino e aprendizagem no período.

Na segunda subseção, voltada às minhas narrativas e ao período pandêmico em Sergipe, retomo as minhas experiências e a minha relação com o ERE e as TDIC, bem como, retomo as publicações apresentadas na revisão de literatura, a fim de ampliar as reflexões acerca da relação docente com essas tecnologias digitais.

5.1 A CULTURA DA CONVERGÊNCIA DE HENRY JENKINS E A MEDIAÇÃO CULTURAL DE JESÚS MARTÍN-BARBERO E GUILLERMO OROZCO

A fim de ampliarmos nossa reflexão acerca da experiência com o Ensino Remoto Emergencial e com a docência por meio das TDIC, que trouxe, no período da pandemia, uma mudança abrupta em relação ao ensino presencial na educação básica, trago, nesta subseção, as teorias da cultura da convergência de Henry Jenkins e de mediação cultural de Martín-Barbero e Orozco.

Destaco, inicialmente, o conceito de cultura da convergência de Henry Jenkins (2008). Para o referido autor, a relação entre os três termos-chave – convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva, permite-nos compreender melhor a ideia da cultura da convergência.

Em primeiro lugar, ao tratar sobre convergência dos meios de comunicação, Jenkins refere-se “[...] ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (Jenkins, 2008, p. 27). Um exemplo dessa convergência no campo da educação seria os estudantes terem acesso a um conteúdo por meio de canais no *YouTube*, retirar suas dúvidas com seus professores em sala de aula, criar mapas mentais acerca do que entenderam por meio de aplicativos em seus celulares e compartilhar suas criações em suas redes sociais, a fim de trocarem conhecimento sobre o que estudaram com seus colegas.

Nesse exemplo, seguindo o conceito de Jenkins, houve uma circulação de conteúdos por diferentes suportes midiáticos: de um canal do *YouTube* à sala de aula, passando por

aplicativos de celulares e circulando em redes sociais. Para o referido autor, “[...] a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores [ou no nosso caso, alunos e professores] são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (Jenkins, 2008, p. 27-28), o que nos leva ao seu segundo termo, a cultura participativa, uma vez que, para a convergência acontecer, é necessário que as pessoas interajam socialmente umas com as outras. No exemplo anterior, essa interação social acontece tanto entre alunos e professores em sala de aula, como entre os estudantes nas redes sociais. Segundo Jenkins (2008):

A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento [ou mesmo o ensino e aprendizagem]. Lembrem-se disto: a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final (Jenkins, 2008, p. 41).

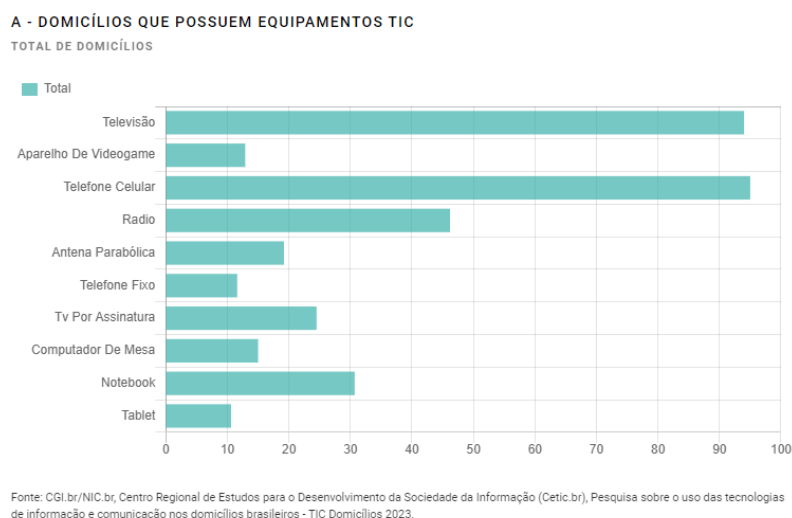
A partir dessa cultura participativa, chegamos ao termo de inteligência coletiva, que para o autor seria a união dos conhecimentos e habilidades de cada um nas interações diárias, gerando um poder coletivo em relação às mídias ou, no nosso caso, à educação. Entretanto, Jenkins, assim como outros autores, nos alerta acerca da exclusão digital que, dentre outros, “[...] está causando preocupações a respeito da lacuna participativa” (Jenkins, 2008, p. 50). Lembremos, mais uma vez, da grande quantidade de alunos que ficaram sem acesso à educação ao longo da pandemia e, assim, impossibilitados de participarem ativamente das aulas e construírem seus aprendizados por meios de todos os recursos tecnológicos disponíveis no período.

Em seu livro, Jenkins (2008) relata que, nos Estados Unidos, as pessoas que têm acesso, ou maior familiaridade, com as tecnologias digitais são “[...] de maneira desproporcional, brancas, do sexo masculino, de classe média e com nível de escolaridade superior”, dessa forma, são pessoas que “[...] dominaram as habilidades necessárias para participar plenamente das novas culturas do conhecimento” (Jenkins, 2008, p. 50). Essa realidade abordada pelo autor não difere muito da realidade de acesso à internet e às mídias digitais que encontramos no Brasil.

De acordo com o último levantamento do Cetic.br (2023), quanto aos domicílios brasileiros que possuíam equipamentos TIC no ano de 2023, destacou-se a opção “telefone celular” entre 95% dos pesquisados, seguido de “televisão”, com 94% das respostas, e rádio, 46,2%, como podemos observar na Figura 17. Vale destacar que as menores porcentagens de

respostas se referem às TIC “*tablet*”, com 10,6%, “*telefone fixo*”, 11,6%, “*videogame*”, 12,9% e “*computador de mesa*”, 15%. Ao pensarmos no ERE ou mesmo no ensino híbrido, notamos, por meio desses dados, que grande parte dos estudantes brasileiros utilizaram equipamentos de celular para assistir às aulas *online*, visto que até o “*notebook*” aparece com uma porcentagem baixa, de 30,7%.

Figura 17 – TIC nos domicílios brasileiros em 2023



Fonte: Cetic.br (2023)

Em relação ao acesso à internet nesses domicílios, a pesquisa demonstrou que 84,1% possuem acesso, sendo 72,6% com acesso por banda larga fixa, 65,9% via cabo de TV ou fibra ótica e 15,2% por conexão móvel. Quanto à velocidade de conexão, 29,2% responderam ter conexão de 51mbps ou mais, contudo 17,8% não souberam responder e 27% não responderam à pergunta.

Retornando a Jenkins (2008), esses dados nos mostram que, apesar de grande parte dos domicílios brasileiros já possuírem acesso à internet, mesmo que com uma velocidade de conexão baixa, ainda há uma fraca cultura participativa nesse processo de cultura da convergência a qual o autor se refere. Lembremos, novamente, da grande dificuldade de professores, estudantes e famílias se adaptarem ao ensino remoto e ao uso das TDIC voltado para a educação. De acordo com Jenkins (2008, p. 50): “Enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais”.

Ainda de acordo com o referido autor em uma obra mais recente: “As novas tecnologias possibilitam ao público exercer um impacto muito maior na circulação do que antes, mas

também permitem às empresas controlar o comportamento uma vez privado que agora assumem dimensões públicas maiores” (Jenkins *et al*, 2014, p. 85). Lembremos, nesse caso, do grande impacto de empresas como Google ou Meta na viabilidade do ensino remoto, com aulas acontecendo por meio do *Google Meet*, *Youtube*, *Google Forms* ou, mesmo, via *WhatsApp*, devido à familiaridade e certa facilidade de acesso dos professores e alunos a esses aplicativos. Jenkins *et al* (2014) ainda relata que a cultura participativa ou “arquitetura de participação” nessas novas tecnologias esconderia conflitos e poderia mascarar escolhas.

Contudo, um ponto relevante abordado por Jenkins *et al* (2014, p. 316) e percebido ao longo do ensino remoto (com exceção aos casos de exclusão digital), refere-se ao fato de que “[...] uma cultura ligada em rede é facilmente acessível para aqueles que desejam propagar [e receber] conteúdo”. Essa afirmação, no contexto da pandemia da covid-19 e do ERE, foi perceptível com a rápida adoção às aulas remotas como forma de continuidade do ensino e aprendizagem naquele período, permitindo que as aulas migrassem, momentaneamente, para os ambientes digitais. Segundo o autor, essa cultura da conexão é possibilitada pelo que ele denomina de “mídias propagáveis” ou, no nosso caso, as já conhecidas TDIC e redes sociais.

Além disso, os autores também refletem sobre alguns desafios dessa cultura participativa e da conexão, dentre eles, destaco aqueles que se relacionam aos problemas enfrentados ao longo do ERE: 1) o rápido crescimento das interações e a efetiva participação das comunidades na produção e propagação de conteúdo não é equivalente à capacidade de socialização das normas e expectativas em relação à essa cultura participativa, algo que percebemos ao longo do ERE, com a grande disseminação da imagem dos professores, bem como do conteúdo de suas aulas gravadas, além da questão da fronteira entre público/privado que ficou abalada, como discutido anteriormente; 2) a “participação desigual”, devido à falta de acesso ou ao acesso limitado à equipamentos digitais e internet, por exemplo, além da falta de participação que persiste mesmo “[...] quando se tem acesso técnico, mas não as habilidades e o conhecimento cultural exigidos para se participar plenamente” (Jenkins *et al*, 2014, p. 235), algo que observamos bastante no período da pandemia, seja pela exclusão digital daqueles que não tinham acesso ou pela falta de habilidade docente para o uso das TDIC na educação.

Passemos, agora, ao conceito de mediação cultural abordado por Martín-Barbero (2009). De acordo com esse autor, as tecnologias digitais permitiram a descentralização e disseminação do conhecimento fora da instituição escolar, que agora circula no rádio, na televisão, no cinema, nos *videogames* e na internet. Para o autor, a escola resiste a essa mudança, pois esse “deslocamento do conhecimento” a afeta em seu centro, permitindo aos estudantes chegarem à escola “[...] com muitos conhecimentos, incluindo conhecimentos

matemáticos, históricos e estéticos, que não têm a forma de conhecimentos lineares, sequenciais e verticais” (Martín-Barbero, 2009, p. 27, tradução própria¹³), que difere da forma como a escola vem tratando o conhecimento e o ensino e aprendizagem.

Assim, ao deparar-se com essas tecnologias, a escola tenta inserir-se nesses meios ao invés de inseri-los no ambiente escolar, a fim de que “[...] os alunos aprendam a ler os truques dos noticiários televisivos, a mediocridade das novelas, a estupidez de muitas revistas e saibam como apreciar o pouco que há de valioso na televisão [ou em outra mídia]” (Martín-Barbero, 2009, p. 28, tradução própria¹⁴), ou seja, para Barbero (2009), ao invés de ensinar seus estudantes a realizar uma leitura crítica dos meios de comunicação, a escola apenas vem tentando transmitir seus conteúdos nesses meios, como aconteceu durante o ERE, em que houve a migração da sala de aula presencial para a virtual (Lucena, 2020). Segundo Barbero (2009), essa nova forma de produção e acesso ao conhecimento trata-se de uma mudança radical na nossa relação com o próprio conhecimento e no nosso sistema cognitivo.

Contudo, a escola não consegue compreender como se dão as relações nesses meios de comunicação, que permitem aos estudantes explorar e arriscar, visto que é “[...] na teia de interações entre sujeitos que hoje as mediações tecnológicas revelam o seu potencial” (Martín-Barbero, 2009, p. 29, tradução própria¹⁵). Assim, voltamos ao conceito de cultura participativa de Jenkins (2008) e sua capacidade de alterar práticas culturais e, mesmo, escolares, que pode ajudar a potencializar o ensino e aprendizagem e a democratizar e desverticalizar os saberes, assim como nos mostra Barbero (2009).

Além disso, pensando agora no conceito de “dialética da recepção” a fim de compreender a recepção televisiva e de outros meios de comunicação (como, no nosso caso, das TDIC), Orozco (1993) retoma o conceito de Barbero de mediação cultural, ao afirmar que, para esse autor, esse conceito relacionava-se, inicialmente, à participação dos sujeitos em movimentos sociais e organizacionais, além de se vincular à identidade cultural desses sujeitos com a produção de cultura. Mais tarde, o próprio Barbero (2009) relaciona o conceito de mediação às práticas comunicativas específicas dos sujeitos, envolvendo três dimensões: social, ritual e técnica (Orozco, 1993).

¹³ No original: “[...] con un montón de saberes, incluidos saberes matemáticos, históricos, estéticos, que no tienen la forma del saber lineal, secuencial y vertical (M. Mead)” (Martín-Barbero, 2009, p. 27).

¹⁴ No original: “[...] los alumnos aprendan a leer las trampas de los noticieros de televisión, la mediocridad de las telenovelas, la estupidez de montones de magazines y sepan apreciar lo poco que haya de valioso en la televisión” (Martín-Barbero, 2009, p. 28).

¹⁵ No original: “[...] en la trama de interacciones entre sujetos donde hoy las mediaciones tecnológicas revelan su potencial” (Martín-Barbero, 2009, p. 29).

Complementando esse conceito, Orozco (1993) afirma que a mediação acontece tanto na interação do público com as mídias quanto na criação de sentido para essa interação pelo público. Ainda de acordo com o autor, a mediação tem diversas fontes: na cultura, política, economia, classe social, gênero, idade, etnia, mídias, nas instituições (como a escola) e nos movimentos sociais, na mente dos sujeitos, em suas emoções e experiências. As mediações também podem ser divididas em quatro grupos: individual, situacional, institucional e tecnológica (Orozco, 1993).

Poderíamos entender a mediação institucional da escola com as mídias, por exemplo, como uma oportunidade de instigar nos alunos um pensamento crítico em relação aos usos dessas mídias, ou seja, seria essa criação de sentido para a interação, abordada por Orozco (1993). Quanto à mediação tecnológica, poderíamos considerar o próprio uso/interação do público com as mídias que, na escola, ganharia uma dimensão mais ampla, para além daquelas mídias já utilizadas no cotidiano de alunos e professores. Caberia a escola, nesse caso, apresentar novos recursos e suas potencialidades de uso, bem como, refletir sobre as questões éticas, estéticas, econômicas, sociais etc., que perpassam pelo acesso e uso das mídias.

Assim, pensando na relação dos professores e da escola com esses meios de comunicação, Orozco (1997) declara que “[...] cabe aos professores e à escola prepararem-se para assumir o papel de mediadores críticos do processo de recepção” (Orozco, 1997, p. 57). Para o autor, é possível observar, ao menos, seis grandes desafios que essas mídias trazem às crianças e, por consequência, às famílias e à escola: informático, formal, técnico, preferencial, efetividade pedagógica e relevância educativa. Da mesma forma que Barbero nos lembra sobre a importância da escola mediar a recepção dos conteúdos da televisão, por exemplo, para que os estudantes aprendam a consumir criticamente esses conteúdos, Orozco (1997) acrescenta:

É necessário exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM [meios de comunicação], capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem (Orozco, 1997, p. 63).

Com isso, o autor complementa que, para além desses desafios, os meios de comunicação trazem um grande potencial para a educação, visto que, na escola, deveríamos oferecer aos estudantes “[...] uma educação na linguagem da imagem e a oportunidade de expressar-se e desenvolver suas capacidades comunicativas” (Orozco, 1997, p. 67). Inclusive, é nesse sentido também que Belloni (2002) e Fantin (2011) nos falam da importância de integrar

as TIC à educação e da abordagem da mídia-educação sob três perspectivas: “[...] educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)” (Fantin, 2011, p. 30), como abordado na introdução dessa dissertação.

Se Orozco (1997), já nos alertava sobre a importância de discutir os usos dos meios de comunicação junto à escola, em especial, em relação à televisão, uma vez que esta era a mídia mais popular desse período, atualmente, faz-se necessário ampliarmos tal discussão para a internet e as mídias digitais, visto que, como diria Manuel Castells (1999), a internet permite mesclar todas essas mídias anteriores, pela primeira vez na história, um mesmo sistema integra as modalidades escrita, oral e audiovisual em um mesmo ambiente, o digital.

No entanto, para que possamos desenvolver toda essa potencialidade do ensino e aprendizagem com as mídias, precisamos, primeiramente, nos voltarmos para a formação docente e a relação dos próprios professores com esses meios. Na próxima subseção, retomo as publicações da revisão de literatura acerca dessa temática, bem como os grupos temáticos mencionados na seção anterior, para que, em seguida, retome a minha narrativa autobiográfica, a partir do que foi exposto até então.

5.2 A DOCÊNCIA COM/ATRAVÉS DAS MÍDIAS DURANTE A PANDEMIA

Como mencionado na seção 4.2, ao analisar as 22 publicações apresentadas na revisão de literatura, foi possível elaborar 3 grupos temáticos a partir da repetição de determinados termos, ou seja, pelo critério de recorrência textual. O primeiro grupo, “Condições de trabalho, desafios e potencialidades durante a pandemia”, foi discutido na seção anterior. Agora, darei ênfase ao segundo e terceiro grupo, “Formação docente continuada” e “Uso docente das TDIC durante a pandemia”, respectivamente, a fim de realizar conexões com a temática da convergência das mídias e da mediação cultural abordadas anteriormente e, em seguida, com as minhas próprias experiências.

Portanto, o segundo grupo foi criado levando em consideração a menção dos termos: a) “necessidade de aprendizado em relação às TDIC sem capacitação”, que apareceu em 11 publicações; b) “necessidade de formação continuada”, em 5 publicações; e c) “debate e formação não-formal”, em 2 publicações.

Já para o terceiro grupo, considere as TDIC mencionadas nas publicações como forma de continuidade do ensino e aprendizagem no período, dentre elas: a) *Whatsapp*, mencionado

em 9 publicações; b) *Classroom* ou outros recursos *Google*, em 8 publicações; c) *YouTube*, em 5 publicações; d) *Instagram*, em 2 publicações; e) *Podcast*; f) *Kahoot*; e g) materiais didáticos digitais, em 1 publicação, cada.

Em relação à formação docente continuada, o que mais chama a atenção ao longo das publicações é o relato dos professores sobre a falta de capacitação para o uso das TDIC durante o ensino remoto, o que os levou ao aprendizado autodidata e intuitivo desses recursos. A pesquisa de Silva (2021), por exemplo, demonstrou que “[...] as aprendizagens [dos professores] são feitas a partir de: Troca de experiências entre o par professor-professor, em diálogo informal e/ou nas reuniões pedagógicas; Diálogo entre o par professor-aluno; Pesquisas bibliográficas” (Silva, 2021, p. 38). Enquanto o artigo de Campos e Cavalcanti (2020) relatou as experiências do grupo “Educações em Rede”, criado justamente para ofertar formação continuada aos professores interessados, que declararam estar procurando por espaços de debate e formação não-formal.

Vale destacar que essa ausência de capacitação abordada pelos professores gerou aquele aumento de trabalho já discutido aqui, bem como sobrecarga emocional. Além disso, também impactou nas próprias aulas, visto que, por ainda estarem aprendendo a manusear essas mídias, algumas de suas potencialidades para o ensino não foram aproveitadas. A pesquisa de Pereira *et al* (2021) relata essa questão, afirmando que “[...] apesar dos esforços, o ensino remoto emergencial trouxe implicações negativas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, alguns trabalhos demonstram que quando se tem o conhecimento sobre a ferramenta é possível aumentar o engajamento dos alunos nas aulas” (Pereira *et al*, 2021, p. 1-2).

De acordo com Alves (2021), o uso das TDIC no contexto da pandemia também trouxe alguns pontos positivos, dentre eles, esse aprendizado tanto dos docentes quanto dos alunos em relação ao uso das TDIC voltado para a educação. Por outro lado, Santos e Barros (2022) acrescentam que a falta de capacitação “[...] se torna um fator que não promove a motivação, limitando as ações docentes. Em virtude dos fatos mencionados observa-se que a atividade docente ainda está muito voltada ao ensino tradicional” (Santos; Barros, 2022, p. 13), ou seja, o ensino por meio dessas mídias continuou igual ao da sala de aula presencial, especialmente devido à falta de conhecimento e familiaridade com esses meios.

Por fim, muitas dessas publicações documentaram os recursos digitais que os professores utilizaram em suas aulas remotas, assim como o motivo para as escolhas desses recursos, que nos remete, mais uma vez, à falta de capacitação e necessidade de mais formação continuada nesse sentido. Como podemos observar, os aplicativos mais utilizados pelos professores foram o *Whatsapp*, *Classroom* ou outros recursos do *Google*, como o *YouTube*. Na

maioria das publicações, é relatado que a escolha por esses aplicativos foi a familiaridade tanto dos professores quanto dos alunos e de suas famílias com esses recursos, além da facilidade do acesso desses aplicativos, por exemplo, pelo celular, uma vez que muitos alunos não possuíam computador.

Quanto ao *Whatsapp*, por exemplo, a pesquisa de Negrão e Neuenfeldt (2022) declara que “[...] por meio desse aplicativo, [os professores] desenvolveram relações de ensino e aprendizagem, utilizando-se de estratégias que envolviam: vídeos, textos, imagens e áudios que auxiliavam nas aulas” (Negrão; Neuenfeldt, 2022, p. 5). Já a pesquisa de Santos (2020) demonstra como muitos professores transitavam entre diferentes mídias devido a diferentes finalidades de uso, algo que se repetiu em várias das publicações: “[...] algumas aulas são on-line pela plataforma *Google Meet* com postagem periódica de atividades por meio do *Google Classroom*. Já outros professores utilizam o *WhatsApp* para interagir com seus estudantes” (Santos, 2020, p. 4).

A pesquisa de Silva (2020b) demonstra a divergência entre a mídia principal escolhida pelo governo do Estado e as mídias escolhidas pelos professores para serem utilizadas como suporte para suas aulas, além de relatar que, mesmo havendo capacitação docente para o uso das mídias, também houve incoerências entre o que foi ofertado e as expectativas dos professores. De acordo com a autora, em Pernambuco, as aulas na educação básica tiveram continuidade por meio da plataforma “Educa-PE”, que transmitia aulas ao vivo, e da plataforma *Google Classroom*. No entanto, os recursos mais utilizados pelo professor pesquisado foram o livro didático, o *YouTube* e o *WhatsApp*, pois segundo o professor:

[...] houve um trabalho reflexivo sobre as tecnologias e o uso como recurso pedagógico durante a pandemia enquanto formação continuada, entretanto “não correspondeu as minhas expectativas”. Principalmente porque o docente declara suas dificuldades em utilizar as TDICs [sic] e as severas dificuldades dos estudantes em acessar a internet (Silva, 2020b, p. 39).

Essa falta de acesso à internet dos estudantes foi mencionada em várias das publicações e ocasionou, inclusive, na produção de materiais e atividades não-digitais que, geralmente, eram impressas pelas escolas e entregues aos estudantes. A pesquisa de Costa (2021) nos mostra como os professores que participaram de sua pesquisa trabalharam de forma digital e presencial: “Os professores citaram que prezam pelo conhecimento dos alunos, para isso, fizeram visitas semanais domiciliares àqueles que não tinham acesso à internet e para aqueles que tinham acesso, eles utilizavam as TIC, como celulares ou notebooks” (Costa, 2021, p. 30).

Por fim, as publicações demonstraram que, quando houve a utilização de outros recursos digitais, como redes sociais e aplicativos de jogos, a exemplo do *Instagram* e *Kahoot*, ou mesmo a criação/uso de *podcasts* e materiais didáticos digitais, essa iniciativa aconteceu em programas como o Pibid e Residência Pedagógica, espaços formativos em que os formandos das licenciaturas lecionam em escolas participantes desses programas. No caso desse contexto da pandemia, em que tanto o Pibid quanto o Residência Pedagógica aconteceram por meio do ensino remoto, os estudantes fizeram uso daquelas TDIC às quais estavam habituados, da mesma forma que os docentes das escolas fizeram com o *WhatsApp*.

Na pesquisa de Pitombeira e Nascimento (2022), as autoras mostram “[...] o protagonismo dos alunos [do Pibid] na construção de sentidos em língua inglesa com o Instagram e o Podcast por intermédio das lentes do letramento crítico” (Pitombeira; Nascimento, 2022, p. 99) e relatam que, como resultados, apresentaram “[...] o papel de centralidade da aplicação das tecnologias digitais em sala de aula e consequente necessidade de formação inicial e continuada para os professores” (Pitombeira; Nascimento, 2022, p. 110). Enquanto Silva (2022b) demonstrou que os residentes por ele pesquisados utilizaram o *Google Meet* para ministrar suas aulas, o *Kahoot* para revisar os conteúdos ministrados e o *Instagram* para postar curiosidades. Ou seja, esse trabalho nos mostra com a teoria da cultura da convergência de Jenkins (2008) pôde acontecer na prática, no ensino remoto.

A seguir, utilizarei essas questões abordadas no segundo e terceiro grupo temático das publicações, “Formação docente continuada” e “Uso docente das TDIC durante a pandemia”, para relatar as minhas experiências com o ERE, também destacando em negrito, assim como na seção anterior, os temas em comum. Divido, novamente, essas experiências em duas subseções, dessa vez, em relação às experiências com as aulas assíncronas e síncronas que tive nos anos de 2020 e 2021, e com o ensino híbrido e outras demandas das escolas em 2022. Além de retomar os conceitos abordados por Jenkins, Martín-Barbero e Orozco, respectivamente, cultura da convergência e mediação cultural.

5.2.1 As aulas assíncronas e síncronas: experiências de 2020 e 2021

Inicialmente, é importante relembrar aqui que, no momento em que teve início o Ensino Remoto Emergencial nas escolas, cujo recurso imediato a ser utilizado foram as gravações de aulas transmitidas aos alunos de forma assíncrona via *Youtube*, *email* ou *WhatsApp*, eu já tinha uma familiaridade com gravação e edição de vídeo, uma vez que, ao longo da minha formação

prévia a de docente, no curso de Comunicação Social habilitação Publicidade e Propaganda, esse era um recurso bastante utilizado nas aulas da universidade, junto à montagem de cenário para as gravações, iluminação, captação de som, dentre outros. Dessa forma, ao contrário da maioria dos professores que foram “pegos de surpresa” e precisaram aprender rapidamente a utilizar diversos aplicativos que possibilitassem a continuidade das aulas, esse não foi um problema para mim, pelo menos a princípio, em relação à dimensão técnico-instrumental.

Em relação à essa **formação inicial e continuada** para o uso educacional das TDIC pelos docentes, nas publicações mencionadas anteriormente, fica clara a **falta de capacitação** das escolas, cujos professores precisaram aprender sozinhos a lidar com os recursos midiáticos que tinham disponíveis no momento. Na escola privada em que trabalhava assim que teve início o ERE, lembro que as primeiras semanas foram um caos total: a coordenação exigia várias gravações de aula dos professores, que reclamavam não saber como gravar, editar e enviar essas aulas para a escola. Outro fator importante nesse momento, relatado por muitos professores dessa escola, mas que também aparece em algumas das publicações, foi a vergonha de aparecer nas telas e de ter sua imagem compartilhada nas redes sociais. Portanto, nas semanas seguintes, aconteceu o esperado ao lidar com adolescentes: “chuva” de memes¹⁶ dos professores nos grupos de *WhatsApp* da escola.

Além disso, devido às reclamações contínuas dos professores em não saber gravar as videoaulas e não estarem satisfeitos com o resultado das gravações que faziam, a escola resolveu oferecer **duas capacitações presenciais** (em meio ao distanciamento social): a primeira, sobre alguns aplicativos que poderiam ser utilizados para gravar as aulas e como organizar o espaço utilizado para a gravação; a segunda, sobre como compactar os arquivos dos vídeos a serem enviados, para que o *upload* fosse mais rápido, visto que os professores reclamavam que seus provedores de internet não eram adequados ao carregamento dos vídeos (esse, inclusive, foi um dos meus principais problemas nesse momento, uma vez que utilizava o *wifi* emprestado do vizinho para realizar todo o trabalho remoto).

No entanto, o que parecia ser uma boa ideia, pois, finalmente, teríamos não só uma, mas duas capacitações ofertadas pela escola, não ajudou muito, pois quem comandou a capacitação foi uma das coordenadoras da escola que, como podemos imaginar, não tinha o devido conhecimento para isso e precisou aprender por conta própria o que estava nos ensinando.

¹⁶ Vocábulo que, de acordo com Jenkins *et al* (2014, p. 44), “[...] é o equivalente cultural do gene: a menor unidade evolutiva”. Segundo Dawkins (1976, p. 189 *apud* Jenkins *et al*, p. 44): “[...] os memes se disseminam no fundo mêmico saltando de cérebro em cérebro por meio de um processo que, em sentido geral, pode ser chamado imitação. [...] Se a ideia “pegar”, pode-se dizer que ela se difunde”.

Resultado: os professores ficaram com mais dúvidas! Quando, em junho de 2020, a escola resolveu migrar das aulas assíncronas para as síncronas e utilizar, para isso, o *Teamlink* e, no mês seguinte, o *Zoom*, houve somente uma tentativa de capacitação remota realizada por outra coordenadora da escola. Portanto, essas situações ilustram, na escola privada em que trabalhei, o que foi abordado na pesquisa de Silva (2020b) sobre as escolas públicas e as capacitações do Estado de Pernambuco, ao demonstrar as **incoerências** entre as **capacitações ofertadas** pelo Governo e as expectativas dos docentes sobre a formação.

Somente houve a **oferta de capacitações realizadas por profissionais** especializados durante o mês de novembro, quando já estava no final do ano letivo e já tínhamos passado pelo pior, sozinhos. Nesse momento, em parceria com a editora dos livros didáticos da escola, foram ofertadas, remotamente, 3 aulas síncronas sobre ferramentas que poderíamos usar como recursos para as nossas aulas, sendo elas o *Quizlet*, o **Kahoot** e o *Mentimeter*. Mesmo assim, houve pouca adesão e participação dos professores que, a essa altura do ano, já estavam exaustos. Contudo, essas aulas foram bem úteis, uma vez que funcionaram como um tutorial dos aplicativos e de seus recursos, bem como mostravam ideias de uso nas nossas aulas e em conjunto com o livro didático, tudo isso pensando no ano letivo seguinte.

Assim, podemos perceber que, apesar de haver uma grande disponibilidade tecnológica em relação à diferentes aplicativos, há uma **falta de conhecimento docente** sobre essa temática, demonstrando que, além de não fazer parte da cultura docente o uso educacional das TDIC, esse uso também difere dos usos das diversas tecnologias em nossas atividades cotidianas. Então, com o ensino remoto, essa **adequação tecnológica** foi um grande desafio para os professores e a escola, bem como para os alunos e suas famílias, que não estavam acostumados ao ensino e aprendizagem nos ambientes digitais.

Quanto às aulas assíncronas e síncronas na escola pública que lecionei, em 2021, por meio do Residência Pedagógica, as TDIC utilizadas foram similares às mencionadas, visto que começamos a ministrar nossas aulas por meio de gravações transmitidas via **Youtube** aos alunos, posteriormente migramos para as aulas síncronas via *Zoom* e, depois, via **Google Meet**. Dessa forma, os desafios e aprendizados ao longo do primeiro ano da pandemia foram úteis à continuidade do trabalho no ano seguinte. No entanto, houve algumas diferenças, especialmente em relação a como a escola lidou com as inseguranças relatadas pelos professores. Primeiramente, ao demonstrar um receio com o compartilhamento de sua imagem na internet, a escola deixou os professores livres para escolher se preferiam que seus vídeos fossem ou não compartilhados de forma pública no **Youtube**. Então, minha preceptora, por exemplo, optou por

compartilhar nossos vídeos com acesso limitado, ou seja, apenas os alunos teriam acesso aos vídeos, via compartilhamento dos *links*.

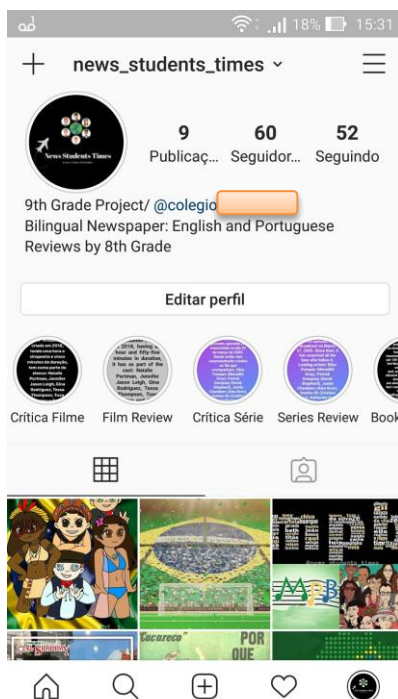
Outra questão foi a migração das aulas assíncronas para as síncronas: devido ao **desconforto da maioria dos professores** da escola com as aulas via **Google Meet**, eles puderam optar em continuar suas aulas por meio das gravações, enquanto nós, residentes, também tivemos essa escolha, inclusive de qual plataforma utilizaríamos, como já mencionado anteriormente. Assim, acredito que o ano letivo pode acontecer de forma mais confortável para todos os envolvidos. Em relação as TDIC utilizadas nesses dois anos, também houve algumas similaridades: ambas as escolas tinham grupos de **WhatsApp** com os alunos, divididos em suas respectivas turmas, por meio dos quais eles tiravam dúvidas e enviávamos os *links* dos vídeos, listas de presença, atividades, dentre outros, assim como também relatado nas publicações; ambas utilizaram o **Google Forms** como recurso para a realização de atividades e avaliações; e ambas tentaram utilizar algumas redes sociais como extensão às aulas, cujos exemplos serão compartilhados a seguir.

Entre setembro e outubro de 2020, devido aos feriados desses meses, à exaustão dos alunos e à proximidade da Semana da Criança, a escola pediu que os professores planejassem algumas “aulas diferentes” às corriqueiras e tentassem utilizar aplicativos e recursos também diferentes do que estávamos utilizando. Assim, surgiu a ideia, junto às turmas dos 8º e 9º ano, de aproveitarmos o gênero textual que estudaríamos naquele período, o jornal, para criarmos nosso próprio jornal da escola. Então, ao longo das aulas de setembro, reservava os últimos 10 ou 15 minutos da aula síncrona para, junto aos alunos, termos o momento de “reunião do jornal”. Nesse momento, compartilhava na tela um arquivo de *Word* com as pautas do dia e íamos criando a “ata da reunião”, decidindo o nome do jornal, seus conteúdos, a frequência dos conteúdos, plataforma que seria utilizada, dentre outros.

Ainda, muitas das decisões do jornal eram realizadas por meio de votação no grupo do **WhatsApp**, no momento posterior à aula, sendo que, em geral, eu dava o período entre as duas aulas semanais que tínhamos para encerrar as votações. Além disso, criamos alguns grupos e dividimos os alunos entre esses grupos, que seriam responsáveis pela criação do nome do jornal, logotipo, postagens etc. Por fim, foi decidido, pelos alunos, que seria criado um jornal digital, por meio de um perfil no **Instagram** (Figura 18), devido à familiaridade da maioria dos alunos com essa rede social e a facilidade de postagem dos conteúdos. O nome do jornal escolhido foi *News Students Times*, em referência ao *New York Times*, e foi decidido que seria um jornal bilíngue, cujo conteúdo seria postado em Inglês e Português. Quanto ao conteúdo, este seria escrito por alunos do 9º ano e postado, semanalmente, pela equipe responsável, após minha

correção do texto, além de, em parceria com os alunos do 8º ano, seriam postadas críticas de séries, filmes e livros, também semanalmente e após correção textual.

Figura 18 – Perfil do jornal do 9º ano no *Instagram*



Fonte: Acervo da Autora (2020)

Acredito que esse possa ser um bom exemplo de como utilizar, na medida do possível e com os recursos disponíveis, uma TDIC como complemento à aula e ao próprio material didático, visto que a ideia para a aula surgiu a partir do conteúdo trazido no **livro**, mas com a utilização do **Instagram** pudemos praticar o que estava na teoria. Em relação à participação dos alunos nessa atividade, que durou 2 meses, não houve a obrigatoriedade, mas a maioria dos alunos optaram por participar e, realmente, se empenharam em realizar os combinados em aula, nas nossas “reuniões do jornal”. Além disso, dialoga com a perspectiva da mídia-educação abordada por Fantin (2011), ao integrar as perspectivas crítica, instrumental e expressivo-produtiva da educação junto às TDIC: os alunos precisaram entender o meio no qual iriam trabalhar, o **Instagram**, e produzir conteúdo para/atraves desse meio.

Essa atividade ainda pode ser um exemplo da convergência das mídias, cultura participativa e inteligência coletiva de Jenkins (2008), uma vez que, para desempenhá-la, utilizamos o conteúdo do livro didático e das aulas síncronas via *Zoom*, as votações no **WhatsApp**, bem como aplicativos para edição das postagens, além do **Instagram** como meio para o jornal digital. Ainda, devido à adesão dos alunos na atividade e decisões tomadas em

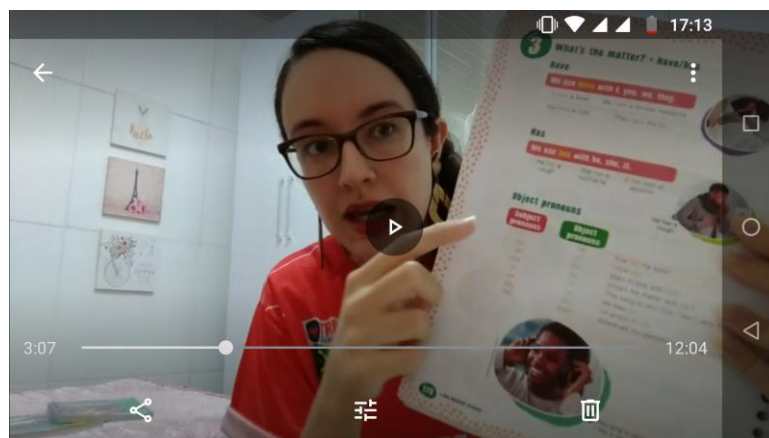
conjunto, foi possível, nesse momento, uma cultura participativa e inteligência coletiva para o resultado final do que foi proposto aos alunos. E, assim como abordado por Barbero (2009) e Orozco (1997), durante as aulas de Inglês desses dois meses, tentei realizar uma mediação cultural – nos escritos da sistematização de Orozco, a mediação institucional, via componente curricular – acerca dos usos e recepção dessas mídias, em que os alunos não apenas reproduziram conteúdos ou utilizaram passivamente os recursos, mas pensaram criticamente sobre o que estavam construindo em conjunto e qual a finalidade da atividade.

Também é importante registrar os exemplos de uso do **Instagram** mencionados nas 2 publicações que abordam essa temática: no artigo de Pitombeira e Nascimento (2022, p. 101), as autoras relatam como os alunos participantes do Pibid 2020 criaram um perfil do Programa “[...] como um ambiente por meio do qual conteúdos diversos, atrelados à língua inglesa, pudessem ser criados, compartilhados, vistos pelos alunos”; já no TCC de Silva (2022b, p. 21), alunos participantes do Residência Pedagógica utilizaram essa rede “[...] para postar conteúdos e curiosidades sobre a química, revisar de forma resumida sobre as aulas ministradas”. Mais uma vez, esses exemplos demonstram o conceito de cultura da convergência de Jenkins (2008) e sua possibilidade de aplicação durante o ensino remoto.

Outro exemplo de utilização de rede social, desta vez, ideia da preceptora do RP, foi que, na primeira semana da volta às aulas da escola, entre 22 a 26 de março de 2021, semana de acolhimento dos alunos, os residentes gravassem vídeos no *TikTok* e enviassem para a escola, que compartilharia com os alunos, como forma deles nos conhecerem. Essa ideia foi bem recebida pela maioria dos residentes, que enviaram os vídeos, além de já estarem familiarizados com essa rede social. No entanto, optei por gravar normalmente um vídeo de apresentação e enviar, devido à outras demandas da universidade naquele momento e por não possuir conta nesse aplicativo, além de não querer criar apenas para gravar esse vídeo.

Quanto aos **materiais didáticos digitais** mencionados em uma das publicações, assim como demonstrado por Anjos e Rodrigues (2022), que relatam em sua pesquisa sobre a dificuldade dos professores em produzirem seus próprios materiais, durante esses dois anos utilizamos bastante o **livro didático físico** adotado pelas escolas, primeiramente, por ser um material que os alunos já possuíam em suas casas, além de ser uma forma de conexão que tínhamos naquele momento, pois tanto nas videoaulas assíncronas por meio do **Youtube**, como nas aulas síncronas, eu pedia que os alunos pegassem seus livros e acompanhassem os assuntos e atividades junto comigo (Figura 19). Contudo, assim que possível, compartilhava com os alunos vídeos do próprio **Youtube** que ilustravam o conteúdo que estávamos trabalhando ou, mesmo, o resumia, como forma de revisão posterior à aula.

Figura 19 – Videoaula assíncrona com utilização do livro didático



Fonte: Acervo da Autora (2020)

Além disso, o uso do **livro didático** retoma a discussão de Jost (2011) sobre as “velhas” mídias e seus usos. De acordo com as publicações aqui descritas, bem como as minhas experiências com o ensino remoto, o livro didático foi um dos recursos mais utilizados na pandemia, mesmo com tantos outros recursos digitais disponíveis, a exemplo dos diversos aplicativos mencionados até então. Contudo, essa grande adesão ao uso do livro didático pode nos mostrar que, na educação, há aspectos da tradição que devem ser considerados porque garantem ensino e aprendizagem ao longo das gerações, bem como, acesso, visto que, naquele período, todos os alunos permaneciam tendo acesso ao livro didático, que se encontravam em suas casas.

Outro recurso bastante utilizado por mim, principalmente nos meses das aulas assíncronas, eram os áudios de Inglês que acompanhavam o livro didático e aos quais os alunos tinham acesso por meio de CDs ou no próprio *site* da editora do livro. Uma vez que eu utilizava esses áudios nas nossas aulas presenciais, pré-pandemia, e esses eram momentos da aula que os alunos gostavam, por tentar compreender outra pessoa falando o idioma, eu mantive a utilização dos áudios, mas solicitava aos alunos, que eles acessassem determinado áudio da atividade e ouvissem. Geralmente, escrevia na legenda do vídeo (Figura 20), a faixa do áudio que os alunos deveriam procurar e pedia que eles parassem o vídeo, escutassem o áudio, depois retornassem e continuassem as atividades.

Figura 20 – Videoaula com utilização do livro didático e áudios de Inglês



Fonte: Acervo da Autora (2020)

Por fim, quanto à **necessidade de formação continuada** para o uso das tecnologias digitais na educação, abordada, explicitamente, em 5 das publicações trazidas aqui, ao retomar minhas experiências com o ERE e as TDIC nessa subseção, ficou evidente como devido aos meus conhecimentos prévios dos recursos que mais utilizamos nas aulas remotas, foi mais confortável para mim do que para os meus colegas, que não possuíam os conhecimentos necessários, realizar essa transição das aulas presenciais. Além disso, retomando a discussão levantada por Martín-Barbero (2009) e Orozco (1997), ao enfatizarem que cabe à escola e aos professores realizarem uma mediação cultural acerca das mídias às quais os estudantes tem acesso, bem como uma educação crítica em relação aos usos feitos dessas tecnologias, para que os docentes possam desempenhar bem esse novo papel na educação, é necessário, primeiro que eles sejam formados para isso, inicialmente, nos cursos de graduação e, em seguida, nos cursos de formação continuada ao longo da carreira.

Ainda, é preciso reforçar que toda essa discussão acerca da **formação docente** para o uso das mídias e tecnologias digitais não teve início a partir da pandemia e do ensino remoto, uma vez que, se pensarmos nos autores citados nessa pesquisa, como Belloni (2002), Fantin (2011), Martín-Barbero (2009) e Orozco (1993; 1997), seus trabalhos datam do final dos anos 1990 e começo dos anos 2000. Ou seja, há mais de duas décadas se discute essa temática, no entanto, ainda continuamos discutindo a necessidade de adesão do uso educacional das TDIC nos cursos de formação docente, não havendo ainda, de fato, essa adesão na prática.

5.2.2 Voltando à “normalidade”? Ensino híbrido e outras demandas: experiências de 2022

Finalmente, chega o ano de 2022: fim da pandemia? Estávamos próximos ao fim? De acordo com Biernath (2023), no Brasil, “[...] a taxa de mortalidade, que chegou a 201 por 100 mil habitantes em 2021, caiu para 36 no ano passado [2022]”, devido à vacinação e ao grande número de pessoas que já haviam sido infectadas, criando, assim, imunidade ao vírus. No entanto, apesar dessa queda no índice de letalidade, segundo Gomes (2023), o início de 2022 foi marcado pela vacinação da primeira criança no país, em 14 de janeiro, bem como pelo “[...] recorde do número diário de infecções [que] foi batido, com 298.408 casos confirmados em 24 horas”, no dia 3 de fevereiro.

Nesse início de ano, eu já havia finalizado minhas atividades do curso de Letras, apenas esperava a entrega do diploma, e estava trabalhando em duas escolas privadas em Aracaju/SE (que chamarei, adiante, de Escola 1 e Escola 2). As aulas já aconteciam de forma 100% presencial, mas com o uso obrigatório da máscara, pelo menos, nessas duas escolas, visto que o uso da máscara já era facultativo na maior parte do país, assim como em Sergipe (Gomes, 2023). Ainda, de acordo com o Conselho Estadual de Educação de Sergipe (CEE/SE):

[...] a obrigação por parte dos estabelecimentos educacionais de oferecer aos alunos a opção pelo ensino presencial ou remoto, com a garantia de permanência na modalidade integralmente remota, se expirou em 31 de dezembro de 2021, de acordo com o que determina a Resolução nº34 do Comitê Técnico-Científico e de Atividades Especiais (CTCAE) (CEE/SE, 2022).

Contudo, a discussão que proponho a partir dessa subseção, remete, inicialmente, às minhas experiências prévias ao início das aulas nessas duas escolas, ao realizar diversas entrevistas de trabalho em diferentes escolas da cidade de Aracaju/SE e começar a perceber uma demanda específica em relação às expectativas das escolas para com os novos professores: um **domínio de uso das TDIC** nas aulas presenciais, assim como a utilização do ensino híbrido, quando necessário. Dessa forma, tudo começou no final de 2021, ao me candidatar para vagas de professor de Inglês em algumas escolas de Aracaju. Ao ter um retorno das escolas, geralmente era combinada uma entrevista de forma remota e, após a entrevista, enviava uma videoaula (Figura 21) sobre alguma temática de Língua Inglesa, para que a coordenação pudesse observar meu desempenho docente e, também, com a tecnologia...

Figura 21 – Videoaula para seleção de professor de Língua Inglesa



Fonte: Acervo da Autora (2021)

Ao longo dessas entrevistas, recebia muitas perguntas sobre como foi o **ensino remoto** para mim, se eu lecionei nesse período, como eram minhas aulas, se eu estava confortável com essa modalidade de ensino, etc. Além disso, haviam perguntas sobre minha **relação com as TDIC**, se eu as usaria novamente, ou mesmo, como eu poderia incorporá-las às minhas aulas presenciais. No entanto, quando a situação se invertia e eu perguntava sobre a estrutura e suporte da escola para o uso das TDIC em sala de aula, não obtinha respostas positivas, geralmente os entrevistadores não entendiam minhas perguntas e relatavam que caberia a mim, o manuseio e utilização dos equipamentos (ou seja, dos meus próprios dispositivos!).

Essas situações me despertaram um sentimento de que as escolas estavam começando a exigir de mim e dos novos professores contratados, algo além da nossa formação ou, mesmo, da nossa capacidade financeira, visto que teríamos que utilizar nossos próprios equipamentos em sala de aula. Assim, surgiu a ideia inicial para o projeto do Mestrado (que viria nos meses seguintes e mudaria desde então): entender quais as novas exigências do mercado educacional para os professores recém-formados e quais as novas habilidades que estes precisavam desenvolver, a fim de lecionar em diferentes meios e modalidades de ensino.

Retomando aqui a **negligência para a docência online na formação docente**, relatada por Silva (2021), ou os **desafios para uma formação docente que considere as TDIC** no contexto educacional, como abordado por Mezzaroba (2015), que passa pela mudança curricular das universidades e pela formulação de políticas públicas voltadas a essa temática, por exemplo, ou ainda a questão da mediação docente frente às tecnologias, que possibilita ao professor trabalhar com propostas inovadoras em sala de aula, defendida por Lima e Moura (2015), lembremos que a situação que estávamos enfrentando até o momento era lidar com o ensino remoto emergencial sem capacitação ou formação adequada para isso, bem como sem

os recursos necessários, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes e das escolas. Assim, essas novas (e repentinas) exigências do mercado de trabalho (das escolas privadas, ao menos) para os professores eram mais um desafio que tínhamos que enfrentar em meio à pandemia que ainda não tinha acabado.

Quanto à essas duas escolas nas quais acabei trabalhando nos primeiros meses do ano de 2022, as exigências foram as seguintes: na Escola 1, teria que levar meus próprios dispositivos para trabalhar com os materiais didáticos digitais da escola; na Escola 2, a instituição possuía seus próprios equipamentos, mas, sem aviso prévio, eu tinha que lecionar de forma “híbrida”, ou seja, presencialmente, nas salas de aula, e remotamente, ao mesmo tempo, para algum aluno que ficou doente naquele dia e não pode comparecer à escola (principalmente com sintomas gripais).

Relembrando aqui uma das definições abordadas por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 74) acerca do ensino híbrido (ou *blended learning*), os autores relatam que trata-se da “[...] convergência de dois modelos de aprendizagem [...]. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares”. Contudo, o que acontecia na Escola 2 era que, no momento em que eu entrava na sala de aula para lecionar o que havia planejado para uma aula presencial, era informada pela coordenação que determinado aluno não pôde ir à escola e assistiria minha aula de forma remota, dessa forma, eu trabalhasse de forma “híbrida” naquele momento, tentando adaptar uma aula presencial para uma aula *online*, enquanto ambas já aconteciam.

Esse exemplo nos ilustra a confusão das escolas nesse momento de “volta às aulas”, com todos os termos utilizados até então: aula *online*, aula remota, aula híbrida, dentre outros. Além disso, também demonstra um novo aumento do trabalho docente, assim como ocorreu durante o ERE, visto que, nessa escola, tínhamos que dividir nossa atenção entre os alunos presenciais e os remotos, sem nenhum suporte para isso (além do equipamento da escola), ou mesmo um aviso antecipado dessa situação, para que pudéssemos adequar as aulas presenciais para esse fim e nos planejarmos melhor para essa demanda extra na sala de aula.

Outra situação recorrente durante esse período e que vale uma breve discussão aqui, trata-se do uso da imagem do professor em sala de aula. Acredito que após toda a exposição imagética que tivemos durante o ensino remoto, as escolas passaram a utilizar esse recurso para promoção da instituição e, me refiro aqui, à publicidade das próprias escolas. Na Escola 1, por exemplo, era comum que, durante as minhas aulas, também sem um aviso prévio ou mesmo solicitação de autorização da imagem, a coordenadora entrasse na sala de aula e gravasse parte das minhas aulas para postar nas redes sociais da escola e divulgar seu “ensino bilíngue”.

Contudo, apesar de este parecer ser um exemplo pontual de uma situação vivenciada por mim, era um relato que ouvia de muitos colegas, professores de outras instituições, nesse período.

Nesse ponto, é importante lembrarmos algumas questões fundamentais quanto à situação descrita e o uso (ou abuso) das tecnologias digitais feito por essas escolas. Primeiramente, a legislação brasileira, a exemplo da Constituição Federal (Art. 206) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96, Art. 3º), garante a liberdade de cátedra para os professores, segundo a qual possuem “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” nas instituições de ensino (Amorim, 2019), o que nos leva a uma segunda questão: ainda de acordo com a Constituição Federal (Art. 5º), “[...] são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (Amorim, 2019), além disso, as aulas dos professores também são protegidas pela lei de propriedade intelectual, que garante a “exclusividade de exploração” (Chagas, 2021).

Uma terceira questão a ser considerada é a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD (Lei nº 13.709), que “[...] versa sobre o tratamento de dados pessoais, dispostos em meio físico ou digital, feito por pessoa física ou jurídica de direito público ou privado, englobando um amplo conjunto de operações que podem ocorrer em meios manuais ou digitais” (gov.br), ou seja, qual o tratamento que as escolas estão conferindo à essas gravações de aulas e da imagem do professor? Essa pergunta nos leva à um quarto ponto: o uso da imagem do professor (e de suas aulas) para fins publicitários. Como já mencionado, o Art. 5º da Constituição versa sobre o direito da imagem pessoal, portanto, quando “[...] prepara-se o material corporativo ou de marketing e se utiliza de imagens de pessoas ou mesmo de funcionários, é preciso se precaver com um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz” (Juridoc), essa mesma regra ainda “[...] vale para vídeos institucionais, divulgação da empresa em redes sociais, construção de um website, entre outras ações, que envolvam o direito de imagem” (Juridoc). No meu caso, nunca assinei tal Termo de Autorização...

Voltando àquelas diversas entrevistas de trabalho que fiz entre os anos de 2021 e 2022, lembro que uma dessas escolas solicitava que os professores contratados criassem um “perfil profissional” em uma rede social, que seria vinculado à rede oficial da escola, e deveriam ser postados conteúdos semanais da área que lecionavam. O que talvez essa escola (e nós, professores) não saiba é que:

Na jurisprudência da Justiça do Trabalho prevalece o entendimento de que o empregador deve compensar o empregado no uso de sua imagem, nome e voz

para fins comerciais. Assim, além do consentimento expresso do empregado, este deve ser remunerado pelo uso da sua imagem. O pagamento adicional deve estar em contrato e ser mensal. Para compor seu valor, o empregador precisa levar em consideração a quantidade de postagens, frequência e repostagens destes dados (Calabro, 2022).

Além disso, nenhuma dessas situações, vivenciadas na Escola 1 e 2, remetem aos conceitos de cultura da convergência de Jenkins (2008) ou mediação cultural de Martín-Barbero (2009) e Orozco (1997), uma vez que, como enfatizou Barbero, ao deparar-se com as tecnologias digitais, a escola tenta inserir-se nesses meios, a exemplo das redes sociais, ao invés de inseri-los no ambiente escolar e ensinar os alunos a realizarem uma leitura crítica das mídias e o uso consciente (visto que as próprias escolas as utilizam de forma inconsciente/inconsequente). Dessa forma, mesmo após o ensino remoto, a tentativa de apenas migrar as aulas presenciais para o *online*, sem as devidas adequações para o ensino e aprendizagem nesse meio, prevalece, pois, como afirmou Lucena (2020), apenas houve essa migração, reproduzindo o conteúdo das aulas presenciais no meio digital.

Todas essas experiências vivenciadas no quase “pós-pandemia”, entre o final de 2021 e o primeiro semestre de 2022, foram importantes para que eu pudesse refletir sobre essas demandas das escolas para os professores quanto ao uso das TDIC, mas também quanto ao uso da minha própria imagem e aulas, tão naturalizados nas escolas, principalmente após o ensino remoto e a exposição das aulas *online*. Contudo, essa é uma discussão que está apenas no início, pois ainda temos um longo caminho de reflexão acerca das nossas relações e direitos frente à todas essas tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBREVIVEMOS?



Fonte: Acervo da Autora (2020)

Não se trata de dizer: criemos uma escola ideal, criemos uma escola justa, criemos uma escola democrática. Trata-se de criar as condições para dar aulas normalmente o que supõe, efetivamente, um certo número de mudanças, de programas, de modos de funcionamento que não são em si consideráveis mas que pedem mudanças de hábitos (Dubet, 1996, p. 228).

Se Nóvoa (2009) declarou que a educação do futuro seria representada pelo ano de 2021, imaginado por ele como “um tempo futuro”, cujas “novas tecnologias” seriam fundamentais para a educação, pudemos observar, com a pandemia da covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que a declaração do autor foi quase profética, uma vez que, durante esse período, as aulas somente puderam ter continuidade de forma *online*, com o uso das TDIC e por meio de uma prática docente que se aproximou da já consolidada Educação a Distância (EaD). Esta, aliás, somente cresceu nesse contexto, visto que, segundo o Censo da Educação Superior (2020), nas instituições privadas, as matrículas no Ensino Superior a distância ultrapassou as de cursos presenciais, sendo cerca de 3,1 milhões de alunos distribuídos entre 44,6% em cursos presenciais e 55,3% em cursos online (INEP, 2020, p. 5).

Devemos lembrar ainda que, com o ensino remoto, os docentes necessitaram adaptar-se, de forma autodidata e instantânea, às mídias digitais como meios/suportes para suas aulas, uma vez que, como também sugeriu Nóvoa (1995), a profissão docente caracteriza-se por um conjunto de práticas que são adquiridas nas instituições de formação. No entanto, sabemos das grandes lacunas na formação docente, tanto inicial quanto continuada, para o uso educacional e autoral das TDIC. Além disso, essa temática já vem sendo discutida há bastante tempo, bem antes da demanda trazida com a pandemia, pois, como enfatizado por Belloni (2002), a integração das TIC (e TDIC) à educação advém da sua influência em todas as esferas da vida social, dessa forma, caberia à escola agir para diminuir as desigualdades sociais em relação ao acesso a essas tecnologias.

Fantin (2011, p. 28) nos lembra que, desde os anos 1980, “[...] Rezende e Fusari (1995, p. 68) enfatizavam que o papel da escola na produção social da comunicação emancipatória com as mídias precisava ser estudado e aperfeiçoado”, além de ser necessário, “[...] aprender a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea” (Rezende; Fusari, 1995, p. 68 *apud* Fantin, 2011, p. 28). Por fim, nas próprias leis educacionais brasileiras, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos observar a importância da imersão na cultura digital para os discentes, visando uma formação crítica para o uso desses recursos, bem como a relevância do trabalho docente com as TDIC.

A importância dessa temática também é refletida no volume de publicações investigando as práticas docentes no ensino remoto desde o começo da pandemia, cujo exemplo foi trazido na revisão de literatura e demonstra que, somente no Oasisbr, plataforma utilizada para a coleta de dados da pesquisa, entre 2020 e 2022, foram localizadas 47 publicações, posteriormente reduzidas para 22, cujo enfoque se assemelhava ao da problemática aqui

abordada. Tais publicações, dentre artigos e TCC, nos trouxeram dados importantes, como: as dificuldades e desafios relatados pelos professores em relação ao ensino remoto e ao uso de tecnologias digitais para a continuidade das aulas; a falta e/ou a necessidade de formação docente para o uso das TDIC na educação; a utilização do *WhatsApp* e do Google como recursos digitais que permitiram a continuidade do ensino e aprendizagem durante a pandemia, seja por meio do *Google Meet*, *Classroom*, *Forms*, *Drive* e/ou *YouTube*.

Tais dados me permitiram criar 3 grupos temáticos (Figura 4) que dialogavam, também, com as minhas experiências formativas e profissionais em relação ao objeto de estudo, sendo eles: 1) Condições de trabalho, desafios e potencialidades durante a pandemia; 2) Formação docente continuada; e 3) Uso docente das TDIC durante a pandemia. A partir desses grupos temáticos, pude relatar as minhas próprias práticas ao longo do ensino remoto que, em muitos aspectos, se assemelharam aos temas abordados nessas publicações, demonstrando as similaridades nos desafios enfrentados por professores brasileiros durante esse período.

Portanto, ao definir, enquanto objeto de estudo, a relação docente com as TDIC na educação a partir da pandemia da covid-19 e do ERE, a presente dissertação pretendeu investigar as implicações do uso dessas TDIC na prática e na formação docente, por meio da construção de uma narrativa autobiográfica e imagética baseada nas minhas experiências formativas e profissionais com a temática, entre 2020 e 2022, nas cidades de São Cristóvão e Aracaju/SE. A partir de então, pretendeu analisar a prática docente com o ERE e através das TDIC; discutir a experiência social/escolar e o uso das mídias durante a pandemia da covid-19; e refletir sobre as implicações das lacunas na formação docente quanto às práticas com as TDIC, o que foi atingido por meio dos Atos I e II, apresentados na seção 4, “Não tenho tempo nem pra covid-19, *help me!*”, e na seção 5, “*OMG, virei youtuber! (ou quase isso)*”, do trabalho.

A partir da minha narrativa autobiográfica e imagética, pude observar, registrar, analisar, classificar e interpretar minha relação com as TDIC durante a pandemia, enquanto docente, e relacionar minhas práticas com as experiências de outros docentes, uma vez que, sendo esta uma pesquisa descritiva, almejou “[...] descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52). Então, por meio dessa pesquisa qualitativa e descritiva, trabalhei com o método indutivo de análise dos dados, partindo “[...] de algo particular para uma questão mais ampla, mais geral” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 28).

No caso dessa dissertação, partimos da minha experiência com a temática para, a partir dessas particularidades, chegarmos a relação dos docentes com as TDIC, comparando as minhas experiências às de outros docentes, relatadas nas publicações da minha revisão de

literatura. Ao partir das minhas experiências, também trabalhei com a dimensão da etnopesquisa, sendo que escolhi utilizar a narração enquanto dispositivo de coleta e sistematização, segundo Macedo (2015), construindo dois dispositivos para a pesquisa: uma narrativa autobiográfica e uma narrativa imagética.

Ao longo das minhas narrativas, pude observar enquanto similaridades às práticas de outros professores, a partir da revisão de literatura: a) um grande aumento de trabalho e acúmulo de atividades profissionais, o que me levou a um adoecimento físico e exaustão mental e emocional; b) a necessidade de adaptação docente e uma certa resistência por parte de alguns colegas professores ao uso das TDIC, especialmente pela falta de capacitação e necessidade de aprendizado autodidata para utilizar essas tecnologias para fins educativos; c) a exclusão digital, que impediu, ao menos, metade dos meus estudantes de participarem das aulas síncronas; d) o intenso uso de aplicativos do cotidiano com um novo viés, seja aplicativos como o *YouTube*, *WhatsApp* e *Classroom*, ou mesmo, salas de videoconferência como o *Google Meet* e o *Zoom*.

Quanto às divergências em relação às experiências relatadas nas publicações e as minhas narrativas, me surpreendi ao observar que foram poucas, dentre elas: a) ao contrário de muitos docentes, eu já tinha uma certa familiaridade com a parte instrumental do uso de aplicativos, bem como com gravação e edição de vídeo, por exemplo, devido à minha formação prévia a de docente, contudo, esse conhecimento não me privou de desafios ao longo do ERE, seja por uma falta momentânea de internet, uma conexão ruim ou um ambiente nada propício às aulas remotas; b) não utilizei alguns recursos mencionados em determinadas publicações, como *podcasts* ou materiais didáticos digitais, ao contrário, utilizei bastante os recursos físicos das escolas em que lecionei, como o livro didático, que os alunos já possuíam em suas casas.

Ao apresentar as minhas experiências, procurei retomar os acontecimentos ocorridos no Brasil e, em especial, em Sergipe, ao longo da pandemia, e as decisões estaduais em relação ao funcionamento das aulas e das escolas, por meio dos Decretos oficiais do Estado de Sergipe. Além disso, relacionei essas experiências vivenciadas ao longo do período com os conceitos de experiência social e escolar de François Dubet (1994; 1996; 1998) e de Dubet e Martuccelli (1998), que declaram ser por meio das experiências sociais dos atores e, no caso da escola, das experiências no ambiente escolar, que o indivíduo e a sociedade se constroem, sendo que os jovens alunos se constituem enquanto sujeitos a partir dessas experiências.

Ainda, se os conceitos de indivíduo e sociedade estão fragilizados e, de acordo com Dubet (1994) nos levam a um conceito mais amplo de experiência social, em relação à escola, esse conceito está intimamente ligado às relações construídas dentro do ambiente escolar que, diante do ensino remoto, precisaram ser momentaneamente transformadas, assim como a

prática docente, a fim de dar continuidade ao ensino e aprendizagem por meio das TDIC. Dessa forma, a narrativa aqui compartilhada abordou alguns pontos relevantes para a discussão da temática, como a própria relação docente com o uso das TDIC na educação e as deficiências na formação docente para esta finalidade.

As experiências sociais e escolares observadas nas práticas e interações, em 2020, por exemplo, resultaram em aumento do estresse e uma sobrecarga emocional nas relações, tanto para os docentes quanto para os discentes da escola, seja pelo aumento do trabalho, para os professores, ou pela falta do contato presencial no ambiente escolar, entre os estudantes, principalmente nos primeiros meses, em que as aulas ocorreram na modalidade assíncrona (via *YouTube*) e ainda por todas as incertezas, adoecimentos e perdas vivenciadas nesse período. A adesão às aulas síncronas nas experiências descritas, partiu, a princípio, de pedidos dos alunos (via *WhatsApp*), pois, segundo eles, o aprendizado seria melhor com o contato, mesmo que virtual, com os professores e colegas durante a aula.

Então, com essa migração, as relações estabelecidas, durante as aulas síncronas, foram semelhantes às das aulas presenciais, ao menos, entre os alunos que conseguiam acessar às aulas. Por outro lado, para aqueles alunos que não possuíam acesso às aulas no momento em que elas estavam acontecendo (solicitando as gravações ou as apostilas impressas) configurou-se como uma situação bastante excludente, visto que não havia essa interação no momento em que a aula acontecia, por algo que não estava ao alcance desses estudantes, devido à falta de acesso à internet ou a uma mídia digital, o que resultou na falta dessa experiência escolar e social que estava sendo vivenciada pelos demais estudantes.

Quanto à experiência social, em relação aos pares, no ano de 2021, pode-se dizer que, apesar da grande quantia de atividades, foi bem mais positiva do que no ano anterior, visto que, por ainda estarmos no meio da pandemia, havia uma preocupação entre todos, residentes, professores, escola, universidade, sobre a saúde e o bem-estar físico e mental dos participantes do Programa Residência Pedagógica. Ainda, houve a preocupação em manter as atividades remotas até todos estarem vacinados e, mesmo após a vacinação, mantivemos as atividades remotas para evitarmos maiores aglomerações nos ambientes.

Como já mencionado anteriormente, as experiências escolares presenciadas e aqui narradas, ao longo desses dois anos de pandemia com o ERE, tanto na escola privada, em 2020, quanto na pública, em 2021, foram bem semelhantes, talvez devido às escolas serem próximas uma da outra. Em relação aos alunos, mais da metade deles não tinha acesso às aulas remotas, o que exigiu desses alunos e de seus familiares uma autonomia muito grande de aprendizagem

para estudar por meio dos materiais impressos oferecidos, sem a mediação docente realizada remotamente.

Já aqueles alunos que ainda conseguiam acessar as aulas remotas, muitas vezes não tinham um equipamento próprio para assistir as aulas, dependendo do celular emprestado dos responsáveis, ou não tinham um espaço adequado para esse estudo remoto, pois várias vezes, quando os alunos ligavam a câmera, era possível perceber que eles estavam, por exemplo, assistindo a aula da cozinha, enquanto ajudavam em alguma tarefa doméstica. Alguns alunos ainda conseguiam assistir às aulas por um determinado tempo e depois não conseguiam mais, devido à instabilidade da internet.

Além disso, os relatos da maioria dos alunos sobre as aulas remotas é de que não eram semelhantes ao ambiente presencial, pois sentiam falta de estarem presencialmente na escola, assim como Dubet (2021) afirmou em sua entrevista, quando disse que os alunos sentiam falta da vida social do ambiente escolar. Por outro lado, esse período também apresentou algumas potencialidades de uso das TDIC para os professores, seja como meios de lecionar durante a pandemia ou como recursos educacionais na volta das aulas presenciais, como no exemplo aqui compartilhado dos usos do *Instagram* e *TikTok* como um complemento ao conteúdo trazido no livro didático da escola e/ou, mesmo, como forma de interação social/escolar.

Dessa forma, faz-se necessário refletirmos sobre a formação docente inicial e continuada para o uso educacional das TDIC no ambiente escolar a partir dessa pandemia e da experiência momentânea com o ensino remoto, com a inclusão de disciplinas específicas no currículo das licenciaturas, por exemplo. Durante as experiências com o ERE nesse período, presenciamos as dificuldades dos professores na relação com as TDIC voltadas para o ensino e aprendizagem. Como bem afirmou Dubet (1996, p. 230): “A profissão de docente é uma prática, ela requer um aprendizado de práticas, de experiências”. Portanto, apenas o aprendizado autodidata, obtido ao longo do ensino remoto, não é suficiente para a inserção das TDIC no ensino daqui em diante.

Além disso, por meio do relato aqui apresentado, é possível observar que aspectos envolvidos diretamente à minha formação em Comunicação Social, trouxe uma relação mais confortável e proveitosa com as TDIC utilizadas no ERE, aproveitando suas potencialidades para o ensino, uma vez que não foi necessário, em paralelo às atividades docentes, aprender a planejar, gravar e editar as aulas, por exemplo, ou ainda, aprender a utilizar recursos como aplicativos complementares ao ensino, como redes sociais ou salas de videoconferência. Sendo assim, essa é uma temática que, para além das pesquisas e estudos, requer uma urgente reestruturação nos cursos de formação docente, nas práticas escolares e nas próprias instituições

de ensino, uma vez que, a partir das experiências que obtive em 2022 com as altas demandas das escolas para o uso das TDIC, destaco ser fundamental as escolas estarem preparadas para esta finalidade, pois não cabe aos professores investir nos equipamentos digitais necessários.

Retomando aqui os conceitos de cultura da convergência de Henry Jenkins (2008) e de mediação cultural de Martín-Barbero (2009) e Orozco (1997), fica claro que essa relação com as mídias ainda não é uma realidade nas escolas e na educação formal brasileiras. Se a cultura da convergência prevê uma convergência dos meios de comunicação aliada a uma cultura participativa e uma inteligência coletiva, primeiramente, seria necessário um amplo acesso a esses meios, bem como um amplo letramento digital, o que não condiz com a realidade brasileira. Por outro lado, a partir dessa cultura da convergência que, segundo Barbero (2009), permitiria a descentralização e disseminação do conhecimento fora da instituição escolar, o papel do professor e da escola se ampliaria, visto que, para esse último autor, seria necessário ensinar os estudantes a realizar uma leitura crítica dos meios de comunicação.

Por sua vez, pensando nessa relação dos professores e da escola com os meios de comunicação, Orozco (1997) declara caber aos professores e à escola o papel de “mediadores críticos do processo de recepção”. Inclusive, é nesse sentido que Belloni (2002) e Fantin (2011) nos falam da importância de integrar as TIC à educação e da abordagem da mídia-educação sob as perspectivas crítica, instrumental e expressivo-produtiva, ou seja, educar sobre/para os meios, com os meios e através dos meios de comunicação. Contudo, para que possamos desenvolver essa potencialidade da educação com as mídias, precisamos nos voltar para a formação docente e a relação dos próprios professores com esses meios.

Assim, ao aderir à dimensão da etnopesquisa, pude, por meio das minhas narrativas autobiográficas e imagéticas, descrever e refletir sobre a minha própria relação com as TDIC e seus usos educacionais ao longo da pandemia e do ensino remoto, compartilhando dos temas relatados por diversos professores nas publicações analisadas. Se um dos principais desafios relatados pelos professores foi a falta de capacitação tecnológica para o ensino por meio das TDIC, o que necessitou, por parte deles, uma formação autodidata naquele momento, afirmo que meus conhecimentos tecnológicos prévios, adquiridos na minha formação anterior a de docente, me “salvou” durante esse período pois, já conhecendo esse lado técnico-instrumental dos dispositivos e aplicativos, pude focar, então, na parte didática da elaboração das aulas.

No entanto, compartilhei da mesma percepção dos demais professores em relação à exclusão digital em nosso país, quando mais da metade dos meus alunos ficaram sem acompanhar as aulas remotas devido à falta de acesso à internet ou equipamentos digitais, independente de estudarem em escolas particulares ou públicas, uma vez que este é um

problema que também atinge as redes privadas de ensino. Dessa forma, se quisermos expandir, a partir das experiências com o ensino remoto, o uso das TDIC na educação, junto a uma formação docente que inclua as diversas tecnologias digitais em seu currículo, bem como um letramento digital dos nossos estudantes, precisamos, urgentemente, lidar com essa questão primordial: o alto índice de exclusão digital no Brasil.

Se, para Macedo (2015, p. 31), “Compreender o processo experiencial é a centralidade de uma etnopesquisa”, a partir dessa compreensão, fica aqui com essa dissertação, uma pequena contribuição para a reflexão sobre o uso educacional das TDIC e o convite para que mais professores reflitam sobre a temática e suas próprias relações de usos e práticas com essas tecnologias. A partir da construção das minhas narrativas e com a finalização e defesa dessa dissertação, procuro, cada vez mais, observar de forma crítica minhas práticas com as TDIC, agora, integradas às aulas presenciais e adaptadas ao ensino para crianças, visto que, atualmente, trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental.

Percebo, também, uma demanda cada vez maior por atualização profissional e formação continuada para o uso educacional das TDIC, ao menos, na escola em que leciono no momento dessa escrita. Portanto, confirmando a tendência sobre a qual Belloni (2002, p. 139) nos alertou há 22 anos: “[...] a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma ‘**educação ao longo da vida**’ (*lifelong education*) mais integrada aos locais de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos”. No entanto, cabe, ainda, à formação inicial, atualizar-se para essas (novas) demandas do mercado em relação aos futuros professores, seja por meio da atualização de seus currículos visando um foco maior no uso dessas tecnologias digitais ou, mesmo, a partir de uma experimentação maior nos estágios curriculares ou, ainda, aderindo à uma comunicação mais próxima com outras áreas de formação dentro da própria instituição, a exemplo dos cursos de Comunicação Social, evitando, assim, o que Morin (2011, p. 33) chama de “saberes desunidos, divididos, compartimentados”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Josiliana Abreu. **Docência universitária no contexto do ensino remoto na UFAM: desafios acadêmico-pedagógicos de professores do IEAA**. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia), Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM, 2021. Disponível em: riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6008/2/TCC_JosilianaAlves.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

AMORIM, Arnon. A liberdade de cátedra e os direitos do professor em sala de aula em tempos de perseguição. **Jusbrasil**, 2019. Disponível em: [www.jusbrasil.com.br/artigos/a-liberdade-de-catedra-e-os-direitos-do-professor-em-sala-de-aula-em-tempos-de-perseguiacao/643878293#:~:text=I%20%E2%80%93%20igualdade%20de%20condi%C3%A7%C3%B5es%20para,toler%C3%A2ncia%3B%20\(%E2%80%A6\).%E2%80%9D](http://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-liberdade-de-catedra-e-os-direitos-do-professor-em-sala-de-aula-em-tempos-de-perseguiacao/643878293#:~:text=I%20%E2%80%93%20igualdade%20de%20condi%C3%A7%C3%B5es%20para,toler%C3%A2ncia%3B%20(%E2%80%A6).%E2%80%9D). Acesso em: 21 abr. 2024.

ANDRADE, Carlos Alberto de Carvalho. Discurso docente e redes de interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (Orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, p. 32-40.

ANJOS, Laís Caroline Guedes dos; RODRIGUES, Nicolay Rayza Carneiro. **Materiais didáticos digitais de Química: concepções dos professores sobre a produção e utilização no contexto do ensino remoto**. 63 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Ipojuca, Ipojuca/PE, 2022. Disponível em: repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/712/TCC%20-%20La%3%ads%20e%20Nicolay.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 jun. 2023.

ARAÚJO, Thalita Moreira de Carvalho. **A prática docente no contexto da pandemia do covid19: reflexões sobre limites, exclusões e possibilidades**. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais), Universidade Federal de Campina Grande, Sumé/PB, 2021. Disponível em: dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/22195/1/THALITA%20MOREIRA%20DE%20CARVALHO%20ARA%3%aJO%20-%20TCC%20CI%3%8aNCIAS%20SOCIAIS%20CDSA%202021.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

BAADE, Joel Haroldo; GABIEC, Cristiane Elizabeth; CARNEIRO, Fabiana Kitiane; MICHELUZZ, Sandra Ciane Prawucki; MEYER, Pablo Andrés Reyes. Professores da educação básica no Brasil em tempos de covid-19. **HOLOS**, Ano 36, v. 5, p. 1–16, 2020. DOI: doi.org/10.15628/holos.2020.10910. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910/pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; Trevisani, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 67-93.

BARREIROS, Camilla Monteiro. **A interferência da pandemia do covid 19 e os impactos na educação básica**. 36 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências

Biológicas), Universidade Federal de Campina Grande, Cuité/PB, 2021. Disponível em: dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/19224/3/CAMILLA%20MONTEIRO%20BARREIROS%20-%20TCC%20LICENCIATURA%20CI%20-%20CIENCIAS%20BIOL%20-%20GICAS%20CES%202021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BBC NEWS BRASIL. **Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitários**. G1, Educação, jul./2022. Disponível em: g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/15/aposta-em-ensino-a-distancia-gera-demissao-em-massa-de-professores-universitarios.ghtml. Acesso em: 20 ago. 2024.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-42, 2002. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jun. 2023.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2023.

BIERNATH, André. 3 anos de pandemia de covid-19: o que esperar da doença daqui em diante no Brasil. **BBC News Brasil**, 11 mar. 2023. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/articles/cql78kyj3k3o. Acesso em: 15 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996, p. 74-82.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALABRÓ, Melissa Noronha M. de Souza. Quando a empresa pode usar a imagem dos empregados? **Noronha e Nogueira Advogados**, 2022. Disponível em: noronhaadv.com.br/quando-a-empresa-pode-usar-a-imagem-dos-empregados/. Acesso em: 21 abr. 2024.

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Partilhando em rede: uma proposta de trocas de saberes em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024876, p. 1-23, 2020. DOI: doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24876. Disponível em: periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24876/20519. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARMO, Wendal. Covid-19: Três anos após primeira morte, Brasil alcança a marca de 700 mil mortes pela doença. **CartaCapital**, CartaExpressa, 28 mar. 2023. Disponível em: www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/covid-19-tres-anos-apos-primeira-morte-brasil-alcanca-a-marca-de-700-mil-mortes-pela-doenca/. Acesso em: 15 nov. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETIC.BR. **A - Domicílios que possuem equipamentos TIC**. DataCetic, Portal de dados, 2023. Disponível em: data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios. Acesso em: 08 jan. 2024.

CETIC.BR. **Estudo do NIC.br reúne experiências de diversos países para a continuidade das aulas durante a pandemia da COVID-19**. 25 nov. 2021. Disponível em: www.cetic.br/pt/noticia/estudo-do-nic-br-reune-experiencias-de-diversos-paises-para-a-continuidade-das-aulas-durante-a-pandemia-da-covid-19/. Acesso em: 23 abr. 2023.

CETIC.BR. **Resumo Executivo TIC Educação 2021**: Edição COVID-19 – Metodologia adaptada. 21 nov. 2022. Disponível em: www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124500/resumo_executivo_tic_educacao_2021.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

CHAGAS, Edilson Enedino das. Propriedade Intelectual. **Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDF**, Artigos, 2021. Disponível em: www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2021/propriedade-intelectual. Acesso em: 21 abr. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE – CEE/SE. **Nota técnica nº 1, de 22 de fevereiro de 2022**. Disponível em: cee.se.gov.br/cee-se-emite-nota-tecnica-relativa-ao-ensino-presencial-seus-limites-de-competencia-e-organizacao-do-calendario-escolar-de-2022/. Acesso em: 15 abr. 2024.

CORREIO BRAZILIENSE. Bolsonaro poderia ter evitado 350 mil mortes de Covid, diz Mandetta. **Diário de Pernambuco**, 08 maio 2023. Disponível em: www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2023/05/bolsonaro-poderia-ter-evitado-350-mil-mortes-de-covid-diz-mandetta.html. Acesso em: 15 nov. 2023.

COSTA, Diogo Nogueira da. **O trabalho docente no projeto Aula em Casa**. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia), Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM, 2021. Disponível em: riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6015/4/TCC_DiogoCosta.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, 1998, p. 27-33. Disponível em: pt.scribd.com/doc/81640585/Dubet-Francois-A-formacao-dos-individuos-a-desinstitucionalizacao. Acesso em: 29 abr. 2024.

DUBET, François. Entrevista com François Dubet. Será que a escola pode salvar a democracia? **Ateliê de Humanidades**, 22 abr. 2021. Disponível em: ateliêdehumanidades.com/2021/04/22/entrevista-com-francois-dubet/. Acesso em: 15 nov. 2023.

DUBET, François. François Dubet responde. In: ROCHA, Julia Siqueira da (Org.); *et al.* **Sociologia da educação em movimento**. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2022. p. 19-36.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. [Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito, 1996. Tradução de Ines Rosa Bueno]. **Revista Brasileira de Educação**, 1997, n. 05-06,

p.222-231. Disponível em: [educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=isso](https://educar.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 28 abr. 2024.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danillo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. 1 ed. Buenos Aires: Losada, 1998.

ESTÁCIO, Verlane. Escolas particulares deverão estender férias até dia 30 de abril. **Infonet**, Notícias, 13 abril 2020. Disponível em: infonet.com.br/noticias/educacao/escolas-particulares-deverao-estender-ferias-ate-dia-30-de-abril/. Acesso em: 20 nov. 2023.

ESTADO DE SERGIPE. Decreto nº 40.571 de 08 de abril de 2020. **Diário Oficial do Estado de Sergipe**, Poder Executivo, Aracaju, SE, 08 abr. 2020. Disponível em: www.pge.se.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/DIARIO-OFICIAL-08-ABRIL-2020.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

ESTADO DE SERGIPE; COMITÊ TÉCNICO-CIENTÍFICO E DE ATIVIDADES ESPECIAIS – CTCAE. **Resolução nº 06/2020 de 03 de dezembro de 2020**. Disponível em: www.pge.se.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Resolucao-006.2020-CTCAE-03.12-novo-art-2.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

ESTADO DE SERGIPE; COMITÊ TÉCNICO-CIENTÍFICO E DE ATIVIDADES ESPECIAIS – CTCAE. **Resolução nº 12 de 11 de março de 2021**. 2021a. Disponível em: www.pge.se.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Resolucao-012-11032020-8-3-3-1-2.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

ESTADO DE SERGIPE; COMITÊ TÉCNICO-CIENTÍFICO E DE ATIVIDADES ESPECIAIS – CTCAE. **Resolução nº 13 de 15 de março de 2021**. 2021b. Disponível em: www.pge.se.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Resolucao-CTCAE-n%C2%B0-13-Toque-de-Recolher-2-manoel.VERSAOBdocx-2.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3483/2501/9916. Acesso em: 20 jun. 2023.

FERREIRA, Lorena Amassuri. **O Pibid no ensino remoto emergencial**: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. 22 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6286/7/TCC%20-%20Lorena%20Amassuri%20Ferreira.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

G1 SE. **Aulas presenciais de todas as séries da rede estadual de Sergipe estão autorizadas a retornar nesta terça-feira**. 17 ago. 2021b. Disponível em: g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2021/08/17/aulas-presenciais-da-rede-estadual-de-sergipe-estao-autorizadas-a-retornar-nesta-terca-feira.ghtml. Acesso em: 04 dez. 2023.

G1 SE. **Governo de Sergipe publica resolução sobre retorno das atividades educacionais**. 20 out. 2020. Disponível em: g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2020/10/20/governo-de-sergipe-publica-protocolo-para-retorno-das-atividades-educacionais.ghtml. Acesso em: 20 maio 2023.

G1 SE. **Vacinação contra Covid-19 começa oficialmente em Sergipe.** 19 jan. 2021a. Disponível em: g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2021/01/19/vacinacao-contracovid-19-comeca-oficialmente-em-sergipe.ghtml. Acesso em: 03 dez. 2023.

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

GOMES, Geórgia Regina Rodrigues; FARIA, João Paulo de Oliveira; NASCIMENTO, Matheus Carvalho do; AZEVEDO FILHO, Edson Terra; FREITAS, Arnold de Araújo. Pedagogical practices in teaching during the COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e240111335521, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35521. Disponível em: rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35521. Acesso em: 12 jun. 2023.

GOMES, Isabel. Covid: relembre principais os episódios da pandemia. **VivaBem Uol**, Notícias, Estadão Conteúdo, 06 maio 2023. Disponível em: www.uol.com.br/vivabem/noticias/agencia-estado/2023/05/06/covid-relembre-principais-episodios-da-pandemia.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

GOV.BR. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).** Disponível em: www.gov.br/mds/pt-br/acesso-a-informacao/governanca/integridade/campanhas/lgpd#:~:text=A%20Lei%20Geral%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o,da%20personalidade%20de%20cada%20indiv%C3%ADduo. Acesso em: 21 abr. 2024.

GOVERNO DO ESTADO. **Decreto nº 40.560 de 16 de março de 2020.** 2020. Disponível em: www.pge.se.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA-40.560-DE-16032020-ESTADO-DE-SERGIPE.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

GOVERNO DO ESTADO. **Decreto nº 40.798 de 25 de março de 2021.** 2021a. Disponível em: www.pge.se.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/DECLARA-0225032021.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

GOVERNO DO ESTADO. **Professores da rede estadual começam a ser vacinados contra a Covid-19 nos municípios sergipanos.** 15 de maio de 2021b. Disponível em: www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/professores_da_rede_estadual_comecam_a_ser_vacinados_contra_a_covid_19_nos_municipios_sergipanos-1. Acesso em: 03 dez. 2023.

GOVERNO DO ESTADO. **Sergipe é o primeiro do Nordeste em aplicação de primeira dose de vacinas contra a Covid-19.** 13 de julho de 2021c. Disponível em: www.se.gov.br/noticias/saude/sergipe_e_o_primeiro_do_nordeste_em_aplicacao_de_primeira_dose_de_vacinas_contra_a_covid_19-1. Acesso em: 03 dez. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020: Principais Resultados.** Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 02 maio 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Editora Aleph, 2008.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. Tradução de Patricia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

JOST, François. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? **Matrizes**. São Paulo. v. 4, n. 2, p. 93-109, 2011. Disponível em: www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38294. Acesso em: 19 jun. 2023.

JURIDOC. **Por que você precisa de um termo de uso de imagem para fins comerciais?** Disponível em: www.juridoc.com.br/blog/gerir-uma-empresa/6503-por-que-voce-precisa-termo-uso-imagem-fins-comerciais/#:~:text=Quando%20voc%C3%AA%20utiliza%20a%20imagem,Usode%20Imagem%20e%20Voz. Acesso em: 21 abr. 2024.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. Webséries como objetos educacionais na cultura digital: multimodalidade e multiletramentos. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, 2019, v. 6, n. 1, p. 86-102. Disponível em: www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/442. Acesso em: 04 maio 2022.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; Trevisani, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 126-145.

LUCENA, Simone. A escola em tempos de pandemia. **Jornada RP DLES 20/21**: o (re)começar, 14 out. 2020, São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, *online*.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, jan./mar. 2016, n. 59, p. 277-290. Disponível em: revistas.ufpr.br/educar/article/view/43689/27731. Acesso em: 18 nov. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transsingulares com o método em Ciências da Educação. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. In: SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.). **Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech**. **Revista Electrónica Teoría de la Educación**: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Universidad de Salamanca, vol. 10, n. 1, 2009. Disponível em: www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

MEDEIROS, Milena Cibele Dantas. **Práticas pedagógicas desenvolvidas em tempos de ensino remoto na educação infantil**. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura

em Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó/RN, 2022. Disponível em: repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/46775/1/MONOGRAGIA%20-%20MILENA%20MEDEIROS.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

MEZZAROBÀ, Cristiano. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, v. 8, n. 17, p. 191-210, set./dez. 2015. Disponível em: seer.ufs.br. Acesso em: 28 maio 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NEGRÃO, Manoel Maria Silva; NEUENFELDT, Derli Juliano. O Ensino Mediado pelo WhatsApp: Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino Fundamental. **EaD Em Foco**, v. 12, n. 1, 2022. DOI: doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1672. Disponível em: eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1672/746. Acesso em: 11 jun. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 28 maio 2023.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. 05 maio 2023. Disponível em: www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em: 14 out. 2023.

OROZCO, Guillermo. Hacia una dialectica de la recepción televisiva: la estructuración de estrategias por los televidentes. **Comunicação & Política na América Latina**, São Paulo, CBELA, 1993, ano XIII, n. 22-25, p. 57-73.

OROZCO, Guillermo. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, set./dez. 1997, p. 57-68.

PEREIRA, Bruna Ribeiro de Melo; SILVA, Caroline Cabral Gomes e. **TIC's e ensino superior: os desafios enfrentados pelos docentes durante o ensino remoto emergencial**. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: bdm.unb.br/bitstream/10483/30127/1/2021_BrunaPereira_CarolineSilva_tcc.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

PEREIRA, Higialice da Silva; ARAÚJO, Dakson Douglas; XAVIER FILHO, José Ricardo Teixeira; LIMA NETO, Francisco Edmar Moreira de; BRITO, Manoel da Paixão; SILVA JÚNIOR, Emanuel Carvalho; VERAS, Raiane Assunção; SILVA, Francisca Maria Leite; COSTA, João Marcos Antônio Rodrigues da. Teacher training: the context of the COVID-19 pandemic and university teaching activities in Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 13, p. e43101320800, 2021. DOI: [10.33448/rsd-v10i13.20800](https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.20800). Disponível em: rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20800. Acesso em: 10 jun. 2023.

PITOMBEIRA, Cátia Veneziano; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Tecnologias digitais no Pibid em tempos de pandemia: diálogo sobre práticas. **fólio - Revista De Letras**, v. 14, n. 1, p. 99-113, 2022. DOI: doi.org/10.22481/folio.v14i1.10729. Disponível em: periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10729/6996. Acesso em: 11 jun. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Lucas. Três anos de Covid-19: como podemos chegar ao fim da pandemia? **CNN Brasil**, Saúde, 11 mar. 2023. Disponível em: www.cnnbrasil.com.br/saude/tres-anos-de-covid-19-como-podemos-chegar-ao-fim-da-pandemia/. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTOS, Kallyanne Fernandes da Silva; BARROS, José Deomar de Souza. Ensino remoto: perspectivas e percepções dos professores de Ciências da rede municipal de ensino de Cajazeiras - PB. **Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza**, 6: e1855, 2022. DOI: dx.doi.org/10.29215/pecen.v6i0.1855. Disponível em: cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/RPECEN/article/view/1855/pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

SANTOS, Nailton Dutra dos. **Impactos da covid-19 na educação de Paulista - PB: uma influência às mídias digitais**. 25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto Federal da Paraíba, Patos/PB, 2020. Disponível em: repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/bitstream/handle/177683/1622/IMPACTOS%20DA%20COVID-19%20NA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20DE%20PAULISTA%20%20PB%20UMA%20INFLU%c3%8aN%CIA_Nailton%20Dutra%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, Sandra Virginia Correa de Andrade; SILVA, Camila Gomes Santos da; CARVALHO, Tainah dos Santos. Culturas digitais: diálogos e reflexões para a formação docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2022, v. 15, n. 34. Disponível em: seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/17744/12879/. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Carla Caroline Santana da. **Ensino remoto e as tecnologias digitais: aprendizagens construídas a partir das trocas de experiências entre professores de química**. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Ipojuca, Ipojuca/PE, 2021. Disponível em: repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/374/ENSINO%20REMOTO%20E%20AS%20TECNOLOGIAS%20DIGITAIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, Edna Alves Pereira da; ALVES, Doralice Leite Ribeiro; FERNANDES, Marinalva Nunes. O papel do professor e o uso das tecnologias educacionais em tempos de pandemia. **Cenas Educacionais**, Caetité/Bahia, v. 4, n. 10740, p.1-17, 2021.

SILVA, Elisabeth Rosa da. **O uso das TDICs em tempos de pandemia: docência em História na rede estadual de Pernambuco (março a setembro de 2020)**. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Palmares/PE, 2020b. Disponível em:

repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3328/1/tcc_elisabethrosadasilva.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Gideão Antonio da. **A importância das tecnologias de informação e comunicação no programa residência pedagógica em Química em tempos de pandemia**. 32 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química), Universidade Federal de Campina Grande, Cuité/PB, 2022b. Disponível em: dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/27377/1/GIDE%c3%83O%20ANTONIO%20DA%20SILVA%20-%20TCC%20LICENCIATURA%20EM%20QU%c3%8dMICA%20CES%202022.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, João Vitor da; SILVA, Denysson Bruno Farias da, SILVA NETO, João Ferreira da. Ensino de Matemática na pandemia: reflexões sobre os desafios de pibidianos. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 27, p. 1–12, 2022. DOI: 10.30938/bocehm.v9i26.7472. Disponível em: revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/7472. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, Jon Enderson do Nascimento; SILVA, Maria Gírleny Roberto da. Práticas docentes em tempos de pandemia: refletindo sobre escolas públicas situadas em contexto de vulnerabilidade social. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (Orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 51-61.

SILVA, Leandro Otavio da. **O lugar da afetividade no estudo planejamento de aulas remotas de química de professores do ensino médio**. 63 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Ipojuca, Ipojuca/PE, 2022a. Disponível em: repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/693/TCC%20Leandro%20Otavio%20para%20biblioteca.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 jun. 2023.

SILVA, Marco. Contribuições à formação da mediação docente para atuação em cursos online na web 2.0. **Docero**, 2021, *online*. Disponível em: docero.com.br/doc/81s10v5. Acesso em: 04 maio 2022.

SILVA, Polianne Andreza dos Santos. **Abordagem pedagógica no ensino de química em tempos de aulas remotas**. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Ipojuca, Ipojuca/PE, 2020a. Disponível em: repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/245. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: Possibilidades analíticas. **Mediações**, v. 14, n. 1, p. 275-290, Jan/Jun. 2009. Disponível em: ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3368/2747. Acesso em: 12 nov. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2018, v. 15, n. 39, p. 282-303. Disponível em: www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf. Acesso em: 04 maio 2022.

TAVARES, Neide Rodriguez Barea. **Currículo e planejamento no ensino superior**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2020.

TORI, Romero. Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, 2015, v. 2, n. 2, p. 44-55. Disponível em: www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/64. Acesso em: 04 maio 2022.

UFJF NOTÍCIAS. **Censo da Educação Superior revela impactos da pandemia**. 25 fev. 2022, *online*. Disponível em: www2.ufjf.br/noticias/2022/02/25/censo-da-educacao-superior-revela-impactos-da-pandemia/. Acesso em: 02 maio 2022.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, jan./jun. 2003, p. 174-214. Disponível em: www.scielo.br/j/soc/a/Q9GcWWyTPdqfnqgGDbQQsDF/. Acesso em: 15 nov. 2023.

APÊNDICE A

Nº	Ano	Título	Autoria	Tipo da pesquisa	Instituição
1	2020	Impactos da Covid-19 na educação de Paulista - PB: uma influência às mídias digitais	SANTOS, Nailton	TCC	IFPB
2	2020	Abordagem pedagógica no ensino de química em tempos de aulas remotas	SILVA, Polianne Andreza dos Santos	TCC	IFPE
3	2020	<i>Network sharing: a proposal for knowledge exchange in pandemic times</i>	CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho; CAVALCANTI, Ana Paula Campos	Artigo	UFMG
4	2020	Professores da educação básica no Brasil em tempos de Covid-19	BAADE, Joel Haroldo; <i>et al.</i>	Artigo	IFRN
5	2020	O uso das TDICs em tempos de pandemia: docência em História na rede estadual de Pernambuco (março a setembro de 2020)	SILVA, Elisabeth Rosa da	TCC	UFRPE
6	2021	Ensino remoto e as tecnologias digitais: aprendizagens construídas a partir das trocas de experiências entre professores de Química	SILVA, Carla Caroline Santana da	TCC	IFPE
7	2021	Docência universitária no contexto do ensino remoto na UFAM: desafios acadêmico-pedagógicos de professores do IEAA	ALVES, Josiliana Abreu	TCC	UFAM
8	2021	O trabalho docente no Projeto Aula em Casa	COSTA, Diogo Nogueira da	TCC	UFAM
9	2021	<i>Teacher training: the context of the COVID-19 pandemic and university teaching activities in Brazil</i>	PEREIRA, Higinalice da Silva; <i>et al.</i>	Artigo	UNIFEI
10	2021	TIC's e ensino superior: os desafios enfrentados pelos docentes durante o ensino remoto emergencial	PEREIRA, Bruna Ribeiro de Melo; SILVA, Caroline Cabral Gomes e	TCC	UnB
11	2021	A interferência da pandemia do Covid-19 e os impactos na educação básica	BARREIROS, Camilla Monteiro	TCC	UFCG
12	2021	A prática docente no contexto da pandemia de COVID-19: reflexões sobre limites, exclusões e possibilidades	ARAÚJO, Thalita Moreira de Carvalho	TCC	UFCG
13	2022	<i>The Teaching Mediated by WhatsApp: Reflections on Teaching Practices in Elementary School</i>	NEGRÃO, Manoel Maria Silva; NEUENFELDT, Derli Juliano	Artigo	CECIERJ

14	2022	Práticas pedagógicas desenvolvidas em tempos de ensino remoto na educação infantil	MEDEIROS, Milena Cibele Dantas	TCC	UFRN
15	2022	O lugar da afetividade no planejamento de aulas remotas de Química de professores do ensino médio	SILVA, Leandro Otavio da	TCC	IFPE
16	2022	Materiais didáticos digitais de química: concepções dos professores sobre a produção e utilização no contexto do ensino remoto	ANJOS, Laís Caroline Guedes dos; RODRIGUES, Nicoly Rayza Carneiro	TCC	IFPE
17	2022	Tecnologias digitais no Pibid em tempos de pandemia: diálogo sobre práticas	PITOMBEIRA, Cátia Veneziano; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira	Artigo	UESB
18	2022	Ensino remoto: perspectivas e percepções dos professores de Ciências da rede municipal de ensino de Cajazeiras – estado da Paraíba, Brasil	SANTOS, Kallyanne Fernandes da Silva; BARROS, José Deomar de Souza	Artigo	UFCG
19	2022	O pibid no ensino remoto emergencial: desafios e possibilidades na formação inicial de professores	FERREIRA, Lorena Amassuri	TCC	UFAM
20	2022	Ensino de Matemática na pandemia: reflexões sobre os desafios de pibidianos	SILVA, João Vitor da; SILVA, Denysson Bruno Farias da, SILVA NETO, João Ferreira da	Artigo	UECE
21	2022	Práticas pedagógicas no ensino durante a pandemia do COVID-19	GOMES, Geórgia Regina Rodrigues; <i>et al.</i>	Artigo	UNIFEI
22	2022	A importância das tecnologias de informação e comunicação no programa residência pedagógica em Química em tempos de pandemia	SILVA, Gideão Antonio da	TCC	UFCG