

ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: ENCANTOS, DESENCANTOS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jailma U. Bulhões Campos

Doutora em Multimídia em Educação, UFPA- Belém- PA- Brasil
jailma@ufpa.br

Célia Zeri de Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada. UFPA – Belém – PA- Brasil
celiazeri@ufpa.br

RESUMO: Este artigo traz uma reflexão acerca do uso e da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no âmbito da reconstrução e da reaprendizagem das competências docentes dos professores de português como língua materna em contexto de pandemia. Os fundamentos que deram base para as análises foram as conceituações acerca das dimensões necessárias para a realização do processo de ensino-aprendizagem, a dizer: os alunos, os objetos de ensino e as competências didático-pedagógicas numa perspectiva reflexiva. Metodologicamente, o trabalho investigou as relações afetivas docentes a partir do uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino remoto, por meio de entrevistas temáticas com 10 professores. Os dados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo. Os resultados demonstram a re-qualificação docente, novas formas de organização do trabalho educacional, algumas limitações para a realização dos projetos pedagógicos e emoções, tanto positivas como negativas, em relação ao novo contexto socioeducacional.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais. Competência docente. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: This paper is about the use and integration of digital information and communication technologies (TDIC) to the context of the reconstruction and relearning of the teaching skills of Portuguese language teachers in a pandemic context. The foundations supporting the analyzes were the conceptualizations about the necessary dimensions for the accomplishment of the teaching-learning process: the students, the objects of teaching, and the didactic-pedagogical competences in a reflexive perspective. Methodologically, the it was investigated the emotional affective relationships from the pedagogical use of digital technologies in remote teaching by means of thematic interviews with 10 teachers. The data were analyzed using the content analysis technique. The results demonstrate the teacher requalification, new forms of educational work organization, some limitations for the pedagogical projects accomplishment, and both positive and negative emotion concerning to the new socio-educational setting.

KEY-WORDS: Digital technologies. Teaching competences. Teaching-Learning.

Considerações iniciais

O primeiro ponto a se refletir ao pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa será o objeto de ensino: o texto. Assim, “a cultura das comunidades humanas consubstancia-se e transmite-se em textos e através de textos, não sendo pensáveis o homem e a história à margem da tradição textual (SILVA, 2010, p.14). Portanto, o professor de português como língua materna, no processo de formação profissional, munuiu-se de competências necessárias para realizar o ensino da linguagem por meio das formas tradicionais, abrangendo a oralidade e a escrita, e posteriormente, as novas configurações dos textos multimodais. Ora, “a filologia é o saber que preserva a existência dos textos em sua autenticidade, sempre ameaçada por múltiplos fatores: o tempo, no transcurso dos séculos, obscurece, desfigura e oblitera a letra e o significado literal dos textos (SILVA, 2010, p.14).

Ao analisarmos o atual contexto educacional em tempos cujo estado de pandemia causado por contaminação de um vírus¹ atingiu todos os continentes do planeta terra, começamos, de fato, a problematizar as situações de ensino de linguagem nas instituições educacionais brasileiras, especialmente em nível básico, pois os professores das escolas de ensino fundamental e médio tiveram a necessidade de adaptar-se quase instantaneamente a uma nova modalidade de educação: o ensino remoto. Vislumbramos as pesquisas educacionais em âmbito nacional e internacional e perguntamos o porquê de um indivíduo escolher a carreira docente, coletamos dados indicadores que demonstram uma característica intrínseca ao professor – o forte compromisso social e a preocupação constante com o outro, especialmente, com os alunos que estão sob sua orientação pedagógica.

Não se pode dizer que os professores têm sobrevivido às exigências da profissão sem que realizem a formação continuada e a atualização constante. Nesses tempos, a recorrência à aprendizagem devido às necessidades de uso das TDIC requer dos profissionais o uso crítico e responsável das reflexões acerca de quais tecnologias digitais e plataformas virtuais poderiam ou deveriam utilizar para fazer chegar o conhecimento até o aluno. Para realizar a contento todo o processo de didatização dos textos a que se refere o nobre professor Silva (2010), foi preciso desenvolver outras competências que não nos foram cabidas durante a licenciatura em Letras, assim, a incorporação dos novos atributos profissionais tem ocorrido de forma impositiva e acelerada como parte do compromisso social do professor.

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Seis meses após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado pandemia global, o número de infectados pelo novo coronavírus em quase 200 países se aproxima de 34 milhões. Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid-> acessado em 10.10.2020.

É necessário compreender o atual contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nesses tempos atuais, cujas mudanças ocorreram de modo avassalador, transpondo para as novas salas de aula em formato virtual os recursos didáticos nunca utilizados anteriormente no modelo de ensino presencial. Neste artigo, em específico, apresentamos os encantos que as novas maneiras de ensinar tem exercido sobre os docentes, além de problematizar os riscos e desafios de se trabalhar com as tecnologias educacionais tais quais as plataformas virtuais, uma vez que isso requer, para além da formação pedagógica, a formação técnica na ótica do elaborador de propostas didáticas e de conteúdos.

Além dos encantos, há que se falar nos desencantos dos professores, pois não são sempre flores no caminho dos educadores. Os espinhos precisam ser cortados para que não causem ferimentos profundos, ou seja, para que não manchem as carreiras de professores com anos de experiência e bons resultados colhidos na modalidade de ensino presencial. Todos os conhecimentos em filologia não podem ser ameaçados devido às novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, é preciso intermear os saberes e efetivar o ensino-aprendizagem com novos meios e novos instrumentos. É preciso compreender que as resistências estão presentes devido à ausência de capacitação e as inseguranças causadas por um novo processo.

Procuramos, portanto, refletir acerca do novo contexto educacional por meio das entrevistas fornecidas por 10 professores, que passaram de um modelo de ensino presencial em escolas privadas, instantaneamente, para o formato de ensino remoto. Ouvimos suas percepções, análises, reflexões e transgressões, e delas fizemos análises. Averiguamos que, sobretudo, muitos posicionamentos críticos foram assumidos e que novas oportunidades de ensino-aprendizagem têm surgido em meio a este novo contexto socioeducacional. Nossas constatações inserem os professores como profissionais capazes de retirar proveito dos tempos difíceis fazendo, talvez, surgir formas híbridas e inovadoras de educação formal.

Aporte teórico

A formação docente na área de Letras e em tempos de tecnologias digitais

Ao pensarmos o processo de ensino-aprendizagem de língua materna como um exercício constante da arte de ensinar, devemos enquadrar, neste princípio, todos os domínios de conhecimentos necessários para que o professor consiga realizar o seu trabalho em um contexto social em constantes mudanças, muitas delas inesperadas. Sobretudo, muitas das adversidades ocorrentes não são passíveis de controle por parte dos domínios científicos, sejam elas pertencentes aos colégios das ciências exatas e da terra, da vida, das humanidades ou das exatas e das multidisciplinares.

De fato, os professores precisam encontrar o sentido sobre o papel do ensino, tomando como base fundamental a manutenção de vida humana em condições dignas de vivência. Devem refletir, portanto, acerca do papel formativo profissional a ser exercido em nossas sociedades modernas. De acordo com Silva (2020, p. 11), a universidade só tem o sentido de existir em meio ao atual contexto sócio-político-econômico “se não lhe for negada a liberdade incondicional de questionar e afirmar, se puder fazer a profissão da verdade, se estabelecer um compromisso com a verdade que devem servir o pensamento, o saber e a investigação”.

Nesse contexto, podemos abordar as habilidades e competências docentes, no entanto, é necessário que se delimitem essas concepções, uma vez que estamos tratando, especificamente, das habilidades didático-pedagógicas para ensinar em um campo de atuação que não pode ser relegado a segundo plano. Todavia, o exercício da reflexão constante tem de ser tomado como um hábito do professor. Nesta conceituação, Alarcão (2015, p. 44) postula que o professor reflexivo tem a consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano um ser criativo e não como reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. “É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações laborais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”.

Em se tratando de competências, estamos imbuídos na busca do fazer-docente situado. Nóvoa (2009, p.24) contrapõe, em termos de nomenclatura, o que muitos pesquisadores definem por meio de listas de atributos necessários aos professores, dando preferência ao uso da palavra “disposição” para que se consiga destacar as características necessárias para o bom exercício profissional docente. Dentre estas, o professor citado destaca “a disposição para o conhecimento”, tendo em conta que é essencial para o docente conhecer bem o seu objeto de ensino, e, neste caso, a língua portuguesa tem de ser tomada como conhecimento aprofundado para que o professor seja capaz de ensinar a usá-la sob a abordagem da interação.

Deve-se considerar, portanto, que o professor, além de todos os conhecimentos necessários para ensinar, os quais podemos enquadrar em três dimensões, isto é, o ser a quem ensina, o que ensina e como realiza o processo de ensino-aprendizagem, deve ter a habilidade para o ensino. Desse modo, é essencial “a disposição para a cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p. 24), pois considera-se que ser professor é, acima de tudo, compreender os sentidos da instituição escolar e integrar-se numa profissão em que irá aprender com os colegas mais experientes, por meio do diálogo. Nesse aspecto, os registros das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício constante da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação contínua.

Dentre as características profissionais mais essenciais para o professor, está a “disposição para o tato pedagógico” (NÓVOA, 2009, p. 24). Neste atributo, está a capacidade de comunicar-se, ou seja, as habilidades dialógicas de relacionar-se com a diversidade de

indivíduos que fazem parte do ambiente escolar, sendo professores, alunos, coordenadores, vigias, merendeiras, pais, etc. Em se tratando do contato direto com os alunos, enquadra-se neste requisito a serenidade de quem é capaz de dar opinião, conquistando os alunos para as atividades de aprendizagem, sabendo conduzir alguém de uma margem para outra, isto é, do estado dos saberes em latência para o conhecimento.

As dimensões coletiva e colaborativa fazem parte das habilidades requeridas para o exercício da docente, isto é, a “disposição para o trabalho em equipe” (NÓVOA, 2009, p. 24). Esta dimensão é parte constituinte das necessidades constantes de intervenção conjunta nos projetos educativos de uma escola, pois o profissional deve organizar-se em torno das comunidades de práticas dentro dos contextos de movimentos pedagógicos que ligam os professores às dinâmicas que vão além das fronteiras organizacionais, quer dizer, saem dos limites escolares e adentram pela vida social cotidiana dos indivíduos participantes da comunidade.

O processo de aquisição de todos os requisitos para o exercício da docência não pode deixar de incluir como primordial a “disposição para o compromisso social” (NÓVOA, 2009, p. 24), pois este item engloba os princípios e os valores necessários para a vida diária com seres em processo de formação. Portanto, o princípio da inclusão social e o respeito à diversidade cultural devem ser considerados tendo como fundamentos que o aluno tem como direito humano básico a superação de barreiras que algumas vezes lhe foram impostas pelo próprio nascimento em um contexto social desfavorecido socialmente e desprovido de bens que constituem as necessidades básicas para a vivência humana.

Ao nos tornarmos professores, precisamos pensar que a realização humana é dialógica nos aspectos interno e externo. Sendo assim, é necessário construir um lugar para si, para que possamos habitá-lo e nos demorarmos neles, ou seja, precisamos encontrar um lugar para nos perder (LARROSA, 2010, p.203). Esse encontro deve ocorrer no início do percurso docente, isto é, quando o professor encontra seu espaço de atuação na instituição escolar, exercendo o compromisso social de transformar as vidas dos estudantes por meio da aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, das mudanças proporcionadas pela consciência de seus atos individuais e coletivos na sociedade em que participa.

O professor, sobretudo, é um ser humano e nele se solidifica em manifestações. Heidegger (2012) afirma que o ser humano não é um ser abstrato ou uma substância, mas uma existência presente, o que denomina *Dasein*, que significa o mesmo que “ser-em” da existência humana. Nesse sentido, o ser humano é humano no momento em que possui um mundo ou abre o sentido de um mundo. Não há anterioridade entre esses dois movimentos. “Assumir relações com o mundo só é possível porque a presença, sendo-no-mundo, é como é” (HEIDEGGER, 2012, p.104). Assim, nossa primeira relação dar-se-ia por intermédio do

manuseio e do contato com os entes que vêm ao encontro dentro do mundo com instrumentos (BARBOSA, 1998).

No processo de formação docente no atual contexto, este “ser-em” se solidifica quando adquire as competências necessárias para o agir docente, ou seja, a existência do Dasein toma forma e assume o lugar do agente socioeducacional em busca de soluções para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos espaços escolarizados e instituídos em nossa sociedade. Há um sentido único nos fazeres didático-pedagógicos que se manifestam na amplitude de habilidades que serão desenvolvidas pelo outro ser em formação - o aluno. Essa relação deve ser de constante negociação, sobretudo nos intercâmbios de saberes.

É necessário, portanto, fazer-se a distinção adequada entre conhecimento e informação, pois se deve dirimir qualquer dúvida que se tenha em relação ao número de informações que chegam até aos indivíduos, por muitas vezes, tomadas como conhecimento. Além disso, é preciso ter clareza para dizer que uma escola não é uma instituição de transmissão de informações, ao contrário, é um lócus adequado em todas as instâncias e estruturado para a construção do conhecimento. Conhecer é muito mais do que munir-se de informações. É necessário “trabalhar” essas bases, organizá-las, identificar as fontes, analisá-las, contextualizá-las, relacioná-las com a sociedade, e situá-las historicamente. Por esses motivos, a tarefa de educar não pode ser considerada como algo simples. Por ser extremamente complexa, esta exige o desenvolvimento das competências docentes, pois se trata de uma função historicamente vinculada aos seres humanos, e, por si, este vínculo intrínseco reflete os desafios peculiares a cada contexto político e social.

As tecnologias digitais como dimensão do cotidiano docente em contexto de pandemia

Tendo em vista o processo de integração de TDIC na prática escolar e a forma como a Base Nacional Curricular Comum - BNCC contempla o uso crítico e responsável de tecnologias, principalmente as digitais ao longo do ensino básico, é preciso compreender que a tecnologia é parte fundamental da formação de alunos na e para a cultura digital, atravessando todo o currículo escolar.

Nesse sentido, é preciso refletir como os objetos tecnológicos se integram ao cotidiano pedagógico, principalmente na prática de sala de aula. A esse respeito, Cysneiros (2003) discute sobre a corporalização do objeto técnico, ou seja, a forma como cada sujeito (aluno, professor) interage e age com o ambiente por meio da tecnologia, desenvolvendo ‘destrezas’ de utilização, “a corporalização de objetos técnicos é algo pessoal, único: cada pessoa desenvolve um estilo pessoal de conceber e manejar um livro, escrever à mão [...] interagir com computadores” (CYSNEIROS, 2003, p. 07). Em outras palavras, o estudioso aponta que a maneira como os sujeitos interagem com um recurso tecnológico supõe uma corporalização desse objeto, ou

melhor, o manejo feito pelos sujeitos concebe uma materialidade para o objeto utilizado. Sobre o envolvimento do sujeito:

A corporalização não é emocionalmente neutra, podendo incluir componentes de prazer e desprazer, aceitação, indiferença, rejeição, angústia, insegurança ou outras opções, elementos muito importantes para o modo de assimilação pessoal de objetos tecnológicos (CYSNEIROS, 2003, p. 8)

Logo, ao usar continuamente um recurso tecnológico, o sujeito desenvolve sentimentos positivos ou negativos ligados à apropriação e capacidade de utilização da ferramenta em atividades cotidianas.

Em se tratando de espaço escolar, também há a necessidade de se averiguar quais os sentimentos, receios e interesses de professores e alunos com a integração de novos recursos tecnológicos nas práticas de sala de aula. Para Kenski (2017), há condições pessoais na forma de professores perceberem as tecnologias, que vão “desde estranhamento, de rejeição, do medo, da incerteza...” (p. 73). O educador pode se deixar correr o risco de se envolver pela magia das máquinas e ignorar os princípios pedagógicos (TIJIBOY, 2008) ligados a planejamentos específicos para condução do processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais, bem como, pela falta de conhecimento ou infraestrutura adequada, acabar sendo resistente à integração dos recursos tecnológicos (ZANELLA; LIMA, 2017).

Assim, na prática escolar, é preciso ter em mente que os recursos tecnológicos integrados ao ambiente de ensino também podem levar docente (e discentes) tanto à emoções positivas, advindas de experiências bem-sucedidas, quanto à emoções negativas, a partir da recorrência de ações didáticas mal planejadas.

Relações afetivas construídas a partir da experiência de tecnologias digitais no ensino em tempos de pandemia

As diferentes atitudes ou posicionamentos dos sujeitos escolares, particularmente, os docentes, podem ser excessivas e extremistas – em favor ou contra a utilização das TDIC nas ações didáticas (CYSNEIROS, 2003). Nesse sentido, é importante abordar aspectos relevantes para o desenvolvimento de concepções otimistas ou pessimistas a partir da vivência com os novos recursos nas ações docentes, principalmente em se tratando de um contexto de crise em que as instituições de ensino são incentivadas a explorar ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. Para tanto, destacam-se três pontos relevantes:

Encantos

Na relação que mantemos com recursos digitais é fácil assumirmos posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis ao seu emprego no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração, para isso, nossas (não) experiências didáticas com a inclusão de TDIC como ‘meios’ ou como suportes no processo de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos sujeitos na era digital em que vivemos.

Tratar sobre encantos e deslumbramentos com uso de TDIC e sua praticidade ou possibilidades educacionais nos leva a abordar sobre o fato de que tais recursos podem exercer fascínio sobre o docente. Todo o deslumbre pode vir a partir da experimentação de resultados vantajosos em sua prática ou de expectativas de tornar o ensino e aprendizagem mais produtivos. Há evidências na literatura sobre percepções positivas acerca da integração de recursos tecnológicos, como se vê em Skenderi e Skenderi (2017), que apontam resultados sobre efetividade de recursos tecnológicos na sala de aula de acordo com a percepção de professores da educação básica; e Rocha (2011), cuja pesquisa sobre crenças docentes sobre inclusão de mídias e tecnologias digitais revela que 91,17% dos professores entrevistados percebe que as tecnologias melhoram o processo de ensino e aprendizagem.

Demo (2009), sobre visões mais animadas acerca das novas tecnologias, postula que há docentes que têm uma relação apressada com as novas tecnologias, o que significa, para o autor, que somente porque as tecnologias nos atraem não podemos ignorar os riscos reais, bem como a necessidade de usar a aprender sobre o uso com sabedoria e equilíbrio de pensamento. No dizer do próprio autor, “não se trata de ignorar riscos, que fazem parte do cenário de qualquer processo de aprendizagem e mesmo da vida como tal, mas de encará-los como oportunidade de crescimento e superação” (DEMO, 2009, p. 13).

Ou seja, para Demo, o encantamento pelas novas tecnologias e suas possibilidades de utilização nos processos de ensino-aprendizagem escolar, ignorando os aspectos e oportunidades importantes para levar os alunos à reflexão saudável que os ajude a aprender bem é pernicioso para a formação discente. Sendo assim, é de responsabilidade do professor se assumir como educador, isto é, o sujeito que se afasta do encantamento extremista e assume os riscos e desafios de se trabalhar com tecnologias educacionais, como plataformas virtuais.

Diante do contexto de pandemia em que vivemos, pode-se pensar também em visões otimistas, como de Moran (1995) e Lopes (2011), com um processo de reencantamento com as tecnologias educacionais digitais, o que implicaria uma utilização pedagógica produtiva e criativa dentro das ações docentes, em meio a dificuldades da nova rotina, como distância do espaço físico da sala de aula, um aluno “presente online”, e falta de formação técnica para conduzir os processo de aprendizagem em ambientes virtuais.

A noção do reencantar-se por algo novo ou desconhecido como ação/atitude que parte do sujeito humano para o objeto tecnológico é extremamente importante para concebermos que

os sujeitos têm autonomia para gerir seus próprios sentimentos advindos de sua experimentação dos objetos técnicos que lhe são apresentados (MORAN, 1995), particularmente nesse novo cotidiano escolar.

Em suma, ao tratar-se sobre encantos, devemos compreender que é preciso que o professor conheça as potencialidades, possibilidades e implicações das tecnologias (LOPES, 2011) e que as relações com essas tecnologias precisam ser pensadas e repensadas para não se firmarem a partir de uma “submissão ao determinismo tecnológico” (DEMO, 2009), por tratar-se de um reducionismo que relega o ser humano ao uso exagerado e não refletido das tecnologias.

Desencantos

As tecnologias, particularmente as digitais, também promovem impactos negativos que nos levam a ser mais cuidadosos ao utilizá-las na escola como contexto físico de aprendizagem. Impactos como insegurança, acomodação, condições socioeconômicas (MOURA; BRANDÃO, 2005 e ausência de capacitação adequada (DANTAS, 2014; MOURA; BRANDÃO, 2005), ideia simplificada das tecnologias (DANTAS, 2014), dentre outros, nos levam a inibir e recusar o uso de recursos tecnológicos digitais nas práticas docentes, com o mesmo posicionamento extremo que o dos docentes ‘encantados’, porém, do outro lado, que repudia e censura a aprendizagem mediada, particularmente por computador e ambientes virtuais de aprendizagem.

A resistência dos educadores, entendida aqui como manifestação do desencanto face à integração das TDIC em sala de aula, é também mencionada por Libâneo:

É sabido que os professores e especialistas de educação ligados ao setor escolar tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldade em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica. [...] (LIBÂNEO, 2013, p.67).

Apesar de Libâneo não apresentar em seu texto resultados de pesquisas sobre resistência docente à utilização de novas tecnologias, destacamos a perspectiva tecnicista adotada pelo autor que, em suas palavras, representa a visão política formada na educação, a partir da associação entre educação e desenvolvimento tecnológico nos anos da ditadura militar. Para o estudioso, ainda há desvalorização na relação entre educação e novas tecnologias, gerando temor pelo uso de computadores, dentre outros equipamentos eletrônicos, e ameaça à personalização das relações pedagógicas em sala de aula, bem como precariedade na formação desses docentes, haja vista que os currículos centralizam a formação de conteúdos de área, deixando de lado a formação adequada para o uso de novas tecnologias no educação básica.

Cysneiros (2003) chama a atenção sobre essas possíveis reduções e ampliações de aspectos específicos de um objeto ao se utilizar um objeto tecnológico, particularmente para se evitar posicionamentos que apontem para simples vantagens ou desvantagens da integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Por fim, ao se pensar sobre desencantamentos, atitudes negativas ou resistências ao uso de novas tecnologias em sala de aula, é importante destacar a necessidade de reflexão docente sobre o desafio de fazer educação remota por meio de recursos digitais educacionais, por se perceber apenas o lado negativo desses objetos na experiência atual. É necessário, do ponto de vista pedagógico, pensar nessas práticas docentes novamente se afastando dos extremos.

Por posicionamentos críticos

Tendo em vista o que foi abordado acima, delineamos a discussão a partir da seguinte questão: nesse contexto de pandemia, a prática de ensino e aprendizagem remota tem possibilitado percepções otimistas ou pessimistas com a integração de práticas de ensino de língua portuguesa por meio de recursos educacionais digitais? A resposta nos direciona para a reflexão acerca da inadequação desse tipo de dicotomia para os estudos sobre relações entre docentes e uso de recursos tecnológicos na prática educacional.

Numa perspectiva fenomenológica, é importante ressaltar que para se compreender a essência das tecnologias digitais é preciso evitar posições extremistas e focar na necessidade de não se observar as TDIC sob a perspectiva de vantagens e desvantagens de sua integração ao processo de ensino-aprendizagem escolar, porém nas percepções que cada sujeito docente desenvolve a partir do contato com essas tecnologias em sua prática docente (CYSNEIROS, 2003), particularmente durante a fase de distanciamento social.

A esse respeito, destacamos a importância da compreensão da experiência do professor na integração da tecnologia em sua prática docente. Focar na experiência do professor com a tecnologia significa compreender que as impressões são muito pessoais e partem sempre das experiências próprias (CILESIZ, 2010; CYSNEIROS, 2003) que cada docente pode estar tendo com ferramentas e plataformas virtuais nesse contexto de pandemia.

Nesse sentido, para um estudo sobre a integração de tecnologias digitais para uma educação remota na educação básica, é importante levar em consideração as ideias e opiniões formadas a partir de experiências, contatos docentes com recursos tecnológicos em situações de ensino-aprendizagem escolar, a fim de que seja observado como esses recursos se apresentam aos sujeitos, a partir de suas próprias percepções.

Nessa perspectiva, em se tratando de educação, se faz necessário compreender que posicionamentos críticos e reflexivos precisam ser assumidos, ou como já postulou Cysneiros

(2003), deve-se buscar um enfoque equilibrado como caminho para se posicionar sobre as tecnologias educacionais nessa época de uso improvisado e brusco de tecnologias digitais.

O desafio docente para se construir um posicionamento crítico concentra-se em reconhecer as oportunidades de aprendizagem com a utilização das tecnologias digitais para viabilizar o ensino durante a fase de isolamento social, os riscos reais provindos da utilização inadequada desses recursos, bem como a responsabilização de uso e a sobrecarga de trabalho que podem promover desmotivação e desencanto (FRANCKLIN, 2017). Além disso, posicionar-se criticamente envolve também aprender a não tatear por terrenos movediços (DEMO, 2009), mas a reconhecer potencialidades, facilidades e dificuldades no processo de integração de recursos digitais educacionais na prática docente.

Metodologia

Questão de Pesquisa

O presente trabalho investigou para, então, compreender, impressões, perspectivas e relações afetivas docentes construídas a partir do uso pedagógico de tecnologias digitais no ensino remoto em contexto de pandemia. Como ponto inicial, é propósito desta pesquisa responder a dois questionamentos importantes:

- quais as impressões dos professores sobre a experiência docente online no contexto de ensino remoto?

- as emoções e perspectivas constituídas levam a rejeições, encantamentos ou a posicionamentos críticos sobre a integração pedagógica de recursos digitais?

As questões específicas incluem aspectos importantes para a compreensão das percepções individuais de sujeitos docentes a partir de sua experientiação cotidiana de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem escolar durante a pandemia.

Materiais e Métodos

a. Coleta de dados

A recolha de dados foi feita por meio de entrevistas abertas (temáticas) com 10 professores de Língua Portuguesa, atuando de forma remota na educação básica no contexto de pandemia. As entrevistas foram coletadas e gravadas via skype e aplicativo Club ACR. Para fins éticos e proteção moral e legal da pesquisa, todos os informantes receberam o Termo de Consentimento Livre (TCL), documento que mostra a clara concordância do participante na pesquisa.

b. Validação dos dados coletados

Para validação dos dados coletados, cada informante recebeu a transcrição integral da entrevista, a fim de ratificar sua verbalização. Os arquivos validados foram assinados e devolvidos.

c. Tratamento e análise dos dados

No processo de análise dos dados foi utilizada a técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), conforme descrito a seguir:

- Etapa 01- foi realizada a transcrição das entrevistas em duas fases de audição e leitura;
- Etapa 02 - procedeu-se à leitura para identificação dos indicadores, ou seja, os elementos temáticos que permitiram a criação de unidades analíticas.
- Etapa 03 - foram estabelecidas as (a) unidades de registro, isto é, segmentos textuais relacionados às percepções, perspectivas e sentimentos dos inquiridos; (b) quantificação da frequência de aparecimento das unidades de registro ao longo das entrevistas; (c) categorização do conteúdo, que se trata de uma operação usada organizar as unidades de registro em categorias de análise. O sistema de categorias foi definido ao longo do tratamento e interpretação dos dados, possibilitando também a criação de subcategorias que deram conta das mensagens criadas pelos inquiridos. O processo de interpretação dos dados foi conduzido ao longo das leituras e criação de categorias analíticas.

Resultados e discussão

Dada a necessidade de se compreender percepções, perspectivas e sentimentos encantados ou desencantados dos professores face o uso das ferramentas digitais em contexto de ensino remoto, na análise das entrevistas produzidas foram identificados elementos importantes que nos ajudaram na construção do entendimento dos posicionamentos assumidos pelos docentes inquiridos, conforme apresentado a seguir:

Resultados

Com análise e interpretação dos dados, chegamos aos resultados apresentados no quadro 01:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Fr.
Docência Online	Qualificação docente	aprendizagem na prática	12
		ausência de formação para ensino remoto	13
		experiências com uso de tecnologias	14
		participação e experiência com cursos/disciplinas	19
		formação rápida na escola	11
	Nova organização do trabalho docente	plataformização do ensino	43
		<i>aulismo</i> online	28
		<i>aulismo</i> gravado	17
		sobrecarga de trabalho	14
		mistura com a vida pessoal	12
		formas de avaliação remota	31
		sobre a presença da família	23
		formas de correção textual	8
		organização/desenvolvimento das aulas	18
		sala de aula exposta	8
		exposição e fragilidade do professor em aulas virtuais gravadas	9
		nova organização do tempo	10
cobranças da gestão e da família	14		
total			304
Limitações e facilidades no ensino-aprendizagem online	Limitações	limitação na interação sala de aula	48
		presença “fantasma” do aluno	8
		limitação física	3
		limitação de tempo para aula	5
		limitação do espaço para afetividade	3
		limitação de aprendizagem	14
		limitação na sondagem de aprendizagem	9
	Facilidades	manutenção da conexão com os alunos	2
		controle de turma	11
		amplia interação com os alunos	2
		facilitação do trabalho docente	16
total			149
Emoções e relações afetivas	Sentimentos negativos	tristeza	5
		medo/pavor	11
		ansiedade	3
		indignação	2
		preocupação	3
		saudade	4
		desgaste emocional	3
		estresse	8
		desespero	7
		culpa	8
	angústia	9	
	Sentimentos positivos	gratificação	5
		satisfação	4

		solidariedade e fraternidade	6
		autoconfiança	5
		tranquilidade	4
		resiliência	2
	Criação de afetividade	afeto e contato	8
		estratégias para demonstrar afetividade	9
		problemas de relacionamento social e afetivo	13
		total	124

QUADRO 01 – Matriz de análise das entrevistas

Conforme os resultados apresentados no quadro 01, foram criadas 4 categorias analíticas, divididas em subcategorias que apresentam o número de indicadores (temas) que se repetiram nas entrevistas e orientaram a interpretação dos dados. Esse número se mostrou expressivo e variado, demonstrando, assim, a verbalização de diferentes temas ligados às percepções, emoções e perspectivas dos inquiridos.

Discussão

A partir das verbalizações dos inquiridos, foi possível identificar importantes percepções sobre a organização da atividade docente nesse contexto de pandemia, com a resignificação das formas de ensinar e gerenciar pessoas em sala de aula. Nesta nova prática pedagógica, foram expostos nas falas dos professores índices que possibilitaram a formação de subcategorias como:

a) Nova organização do trabalho docente

Todos os inquiridos fizeram referência à organização do trabalho de classe em plataformas de ensino, como Zoom e Google Classroom, com concentração das atividades em um mesmo ambiente para operar o processo de interação pedagógica e interpessoal entre alunos e professores, o que efetiva um processo de *plataformização do ensino*.

A organização em plataforma foca no acontecimento *aula* para a condução das atividades, por meio de um trabalho constante de *aulismo online* para manter a interação aluno x professor, como vemos em:

P3: a gente dá aula pelo zoom

P5: tem aula... com zoom apenas... online... éh::... ao mesmo tempo com os alunos...

Incluindo também as possibilidades de uso das plataformas como repositórios de aulas gravadas, a serem disponibilizadas a qualquer momento para os discentes:

P5: outra tem as aulas gravadas... eles só fazem receber os vídeos

P4: ele fica com as aulas gravadas na maior/gravadas gravadas na maioria das plataformas

A menção ao trabalho pedagógico no ensino remoto também apresenta dificuldades, colocando os docentes frente ao desafio da reorganização das formas e um novo tempo de trabalho. Destacam-se, nas falas dos informantes impressões menos animadas sobre práticas realizadas na *avaliação*, por exemplo:

P4: é complicado quando a gente tem que fazer/por exemplo... uma prova... ah:... a distância nesse formato... né?... você tem que sentar na frente do computador... e tem que ser você... eles fazem toda uma questão... né? de:... identificação de rosto... e tudo... pr/prá fazer a avaliação... **imagina quem não tem... condições... de/de... fazer isso nesse momento... com os seus alunos... porque eles não foram educados tecnologicamente pra isso**

P1: é bem difícil porque tenho que utilizar ferramentas do computador então é **bem mais trabalhoso...**

Em se tratando da avaliação do texto escrito, o processo de correção em formato digital também foi citado como atividade *trabalhosa*,

P4: redação tá sofrendo porque não tem uma plataforma legal pra fazer... as correções... aí continua naquele **trabalho manual que é sofrido**::::...

P3: eu mando a proposta... a gente discute a proposta... e eles mandam a redação pro meu e-mail... eu corrijo... faço as anotações... e **é um trabalho**... porque eles mandam em forma de foto...que a gente tem que... se a gente/se a gente limitasse... tem que fazer pelo word... tem que fazer pelo PDF... muitos não mandam... **aí a gente tem que facilitar**... manda por foto... eles batem foto... e você tem que pegar foto... copiar... colocar no... no arquivo no word... fazer as anotações... aí depois você converte pra PDF.

As verbalizações apontam para crenças sobre dificuldade em realizar avaliação com ferramentas digitais, ressaltando, assim, vivências negativas com os recursos disponibilizados para seu trabalho. Há, ao que parece, disposição desfavorável (LIBÂNEO, 2013) ao processo avaliativo realizado por meio de tecnologias.

No que diz respeito ao trabalho docente cotidiano, há ocorrências destacando experiências com *uma reorganização da atividade letiva*, como vemos nos trechos a seguir:

P4: respondo eles... e-mails... na plataforma... responder... fazer as postagens... né?... às vezes eu tenho que fazer postagem em cada uma das salas de aula...

P5: lança as atividades... né? aí depois a gente grava vídeos... com a correção des/dessas... atividades... então... eu tento ir conversando com eles... sobre essas respostas... mas é uma gravação de vídeo

De acordo com a experiência dos docentes, trata-se de novas práticas de trabalho que também levam a uma mudança de rotina com *nova organização do tempo*,

P3: especificamente nas três primeiras semanas... eu acordava... até um pouco mais tarde... eu acordava oito horas... eh:... dependendo (do dia eu) até acordava nove... e eu começava a trabalhar... e eu terminava duas da manhã

P4: ele tá sendo bem... **bem pesado... bem complicado** pra a gente administrar no nosso dia a dia... ele tem tomado muito tempo... muito mais tempo que a gente tem pra escola...

A respeito das mudanças na organização do trabalho, as verbalizações demonstram que as adaptações e planejamentos didáticos necessários para a mudança do ensino presencial para o ensino remoto não foram feitas por não ter havido tempo para isso na emergência de uma crise sanitária. Desse modo, o ensino remoto emergencial transformou-se em um processo de reinvenção das formas de dar aula, interagir com os alunos e lidar com outras dificuldades, como a mistura do espaço de trabalho com o espaço privado, provocando tensão na família, alterações na produtividade a adaptação brusca ao novo contexto,

P5: não deixar ela poder participar na casa dela porque eu tô dando aula... “não minha filha você não vai assistir televisão... você vai ter que ficar no quarto... porque a mamãe vai dar aula agora”

P3: muitas professoras amigas minhas comentavam que... elas estavam lá dando a aula... e aí botavam uma atividade... tirava o vídeo... e ia tirar o feijão do fogo... né?...

Como outros profissionais trabalhando em casa, os professores também passaram a trabalhar mais, o que lhes gerou *sobrecarga de trabalho*,

P4: dobrou o trabalho pra a gente atender toda essa demanda...

P5: a sensação que tu tem enquanto professora... que eu **trabalho quatro vezes mais** que:: já hoje não... online... digitalmente... do que se eu estive ao vivo em sala aula

Nesse sentido, houve ampliação de aspectos do trabalho com a nova rotina de ensino pela internet, principalmente por se tratar de aprender no fazer e em pouco tempo, porém é preciso observar a necessidade de se evitar posicionamentos que apontem para desvantagens de inclusão de tecnologias digitais, buscando percepções mais equilibradas a respeito (CYSNEIROS, 2003), já que as tecnologias digitais consistem em importantes instrumentos para a prática educacional.

Com o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, que garantem a continuação do trabalho pedagógico, verificamos, a partir das percepções negativas dos professores, que o uso determinado às tecnologias nesse contexto de ensino online em regime de teletrabalho piorou aspectos do agir docente, deixando o professor mais sobrecarregado e exposto, como na experiência de P3, demonstrado a exposição da sala de aula à invasão de hackers:

P3: e tava fazen/projetando...de repente **interromperam** o meu compartilhamento... alguém... né?... a/a coordenadora ficou de rastrear pra saber se era aluno ou não... interromperam o meu/o meu compartilhamento pra mostrar uma tela do google com várias imagens pornográficas

Além disso, a própria exposição em aulas gravadas causa uma impressão negativa sobre essa nova possibilidade de vigilância constante da família e dos próprios gestores da escola:

P4: então quando o professor vai a sala de aula como... éh... com uma aula GRAVADA... tu precisa estar... bem... tem que tá... né?... não tem esse negócio de para e volta... é ao vivo mesmo... então é **bem complicada a situação**... e aí... o profissional... ele tem que ter um bom equilíbrio...

Em se tratando de ampliação e reduções de objetos técnicos em nossa experiência pessoal, como destaca Cysneiros (2003), verificamos nas verbalizações como a aula online ampliou o acesso, mas também a exposição do professor. O que antes ficava limitado à sala de aula ou à escola agora chega à família, deixando o docente e sua prática pedagógica expostos à avaliação desta. Assim, além do aumento de trabalho, há também a preocupação constante com o que é expressado oralmente e com a proteção da própria imagem, deixando o professor em constante tensão.

As verbalizações expressam também a ampliação das *cobranças* de trabalho feitas no âmbito da escola e pela família dos alunos.

P1: os coordenadores **estavam cobrando**...que:.... era para a gente ter algo mais dinâmico... por exemplo... pegar algo...jogos ...qualquer coisa... bem mais didática... pra trabalhar com os alunos... como se fosse atraí-los ainda mais..

P3: tem uma pessoa específica que fala... os **pais estão reclamando** disso... olha...os pais gostariam que fosse assim

As vivências das falas de P1 e P3 revelam a cobrança que torna o desafio do ensino remoto mais difícil, já que o professor, mal qualificado para o uso de recursos digitais em práticas de ensino a distância, acaba sendo cobrado por criar ao longo do próprio-fazer novas dinâmicas de ensino.

Sobre a família, cuja presença se torna figura importante de tutoria no processo de ensino e aprendizagem em casa, destacamos as falas de P1 e P2:

P1: os... mais:... maduros... eles não... porque **o pai não tá presente**... tanto que por vezes muitos alunos eles têm mais ausência do que presença em sala de aula

P3: são **poucos os pais... que estão ativamente mandando as atividades... que estão perguntando**

Esses trechos de fala expressam a ausência de estrutura familiar que possibilite o acompanhamento dos filhos. Percebemos, assim, uma compreensão do professor sobre a relevância do acompanhamento da família para manter um vínculo com a escola e garantir maior participação dos discentes nas atividades letivas.

De fato, a *nova organização do trabalho docente* revela ocorrências de falas sobre *ampliação*, isto é, as tecnologias, que possibilitam a manutenção das atividades letivas e do contato com os alunos, também ampliam o trabalho do professor, o alcance de sua aula, sua exposição e também as cobranças de uma produtividade mais dinâmica e motivadora. Essa experiência dos professores inquiridos representa a corporalização dos objetos tecnológicos usados (CYSNEIROS, 2003) de forma brusca nessa emergência sanitária, incluindo sentimentos como desprazer, insegurança de uso ou outras emoções, bem como percepções negativas sobre a integração de aspectos desses instrumentos, como vimos nos trechos exemplificados.

b) *Qualificação Docente*

Outro aspecto enfatizado nas verbalizações dos informantes é a *qualificação* para o trabalho no ensino remoto. Observamos a demonstração de percepções negativas ligadas a temas como falta (ou parca) formação para a integração de recursos digitais como meio de efetivação do processo pedagógico, breve contato com disciplinas na graduação ou cursos, e experiências de participação em atividades com uso de recursos tecnológicos, como vemos nas verbalizações dos informantes:

P9: eu **sinto falta** de ALGO assim... né?...

P2: eu tive **experiências**... ao longo dos/dos anos de trabalho... eu frequentei o:: núcleo de tecnologia do estado... o NTE... fiz **muitos cursos** no NTE...

P9: NTIC... o **único contato que tive... a única formação que eu tive foi essa na graduação**

P3: eu **comecei a despertar** (pro) uso da tecnologia na sala de aula... só que no caso da... tanto de uma linha quanto de uma escola quanto da outra... a gente sempre **usou a questão da tecnologia só como materiais de datashow**...com de slide

A fala de P3 revela uma experiência de uso comum, a que Cysneiros (2003) chama de *inovação conservadora*, cuja essência revela a efetiva realização das mesmas práticas pedagógicas com recursos novos. Nesse sentido, precisamos refletir sobre a presença das tecnologias digitais na prática docente sem uma efetiva mudança nos paradigmas de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento do próprio despreparo para o ensino remoto também reflete uma percepção de ausência de formação adequada nos cursos de formação de professor e do tempo necessário para aprender a usar com equilíbrio e segurança (DEMO, 2009).

Nesse sentido, destacamos a menção a uma formação apressada em trabalho, como vemos nas falas de P9 e P1:

P9: apresentaram... todo/toda uma resposta imediata né?... eles apresentaram um... eles apresentaram a plataforma zoom

P1: teve uma equipe do colégio... que... fizeram uma palestra... mas uma palestra assim... bem breve... olha... vamos criar um login pra vocês... uma senha... aí vai ser assim... assim... eles mudaram... modificaram algumas configurações pra os alunos não invadirem...

Ou seja, o professor foi lançado de forma brusca no trabalho remoto sem conhecer quais instrumentos usaria e ter tido oportunidade formativa para entender não apenas os mecanismos de funcionamentos das plataformas, mas também sem saber como criar situações de aprendizagem para a modalidade online e a distância. O docente, então, precisou se reinventar na prática, como destacado pelos informantes:

P4: a gente vai aprendendo...

P1: apren-der... aprender realmente a mexer na plataforma foi com tempo

P10: tivemos de aprender na prática mesmo

A respeito da impressão dos informantes sobre o reduzido contato com a integração de tecnologias na formação inicial nos cursos de Letras, é importante também nos questionar se é possível ser qualificado para atuar numa pandemia, já que foi necessário pensar a sala de aula em outros tempos e espaços. O desafio da educação online resultou para o professor em um processo de aprendizagem na prática para fazer a aula em novos formatos antes não experienciados.

O novo cotidiano da prática docente, então, foi de mais investimento na autoaprendizagem por meio da exploração de recursos, o que deve ter envolvido uma longa jornada de aprendizagem por erros e acertos, num processo de construção de novos saberes experienciais (TARDIF, 2006) ligados a um contexto de educação remota em que o professor precisou desenvolver novas habilidades de gestão de sala de aula.

c) Limitações e facilidades no ensino-aprendizagem remoto

Os informantes foram solicitados a falar sobre suas percepções acerca de limitações e facilidades no trabalho pedagógico remoto. Na análise foram identificados elementos que apontam limitações associadas à dimensão de interação aluno x professor, afetividade e na aprendizagem.

Assim, nesta breve seção, apontaremos alguns trechos que demonstram de que forma os aspectos apontados contribuem para limitações na ação docente no ensino remoto. Vejamos:

P2: a interação... eu considero **uma limitação muito grande...**

P5: as **tecnologias...** que gente mais consegue usar... **não nos aproxima dos alunos**

As verbalizações de fala de P2 e P5 apontam para a ampliação do distanciamento entre professores e alunos nas salas de aula virtuais. Tendo em vista a fundamental importância da interação para o processo de interaprendizagem em sala de aula (VASCONCELLOS, 2013), torna-se relevante discutir sobre essas situações de aula síncronas em que, embora os professores e discentes estejam conectados por meio de alguma plataforma, como o Zoom, por exemplo, o processo interativo é limitado a um professor falando para uma tela.

A esse respeito, provavelmente, a perspectiva de *limitação de interação* está pautada na sala de aula presencial, em que as experiências de interação se expandem para o contato a partir de linguagens diferentes, como a cinésica e táctil, com colegas, professores e, até mesmo, o ambiente a sua volta. Assim, a limitação não está relacionada ao uso da tecnologia, mas a criar novas regras e meios para a interação online. A própria expectativa acerca de como será a interação precisa ser recriada em conjunto com os alunos, a fim de que o docente não tenha a percepção de *solidão online*, como verbalizado por P3:

P3: às vezes a gente diz pra botar a carinha de todo mundo lá... na tela de dividir... mas a gente tá projetando a/ tela... **a gente não consegue ver porque a gente tá projetando...** a gente vê nossa tela..

As verbalizações dos inquiridos se estendem para a percepção da presença de um *aluno fantasma*, que registra sua presença na aula com recursos disponíveis na plataforma:

P2: o aluno **aciona... entra na sala de aula...** desliga a câmera e microfone e **volta a dormir**

P3: a gente fica o tempo todo lá... ah::... respondam... **e eles não respondem**

As ferramentas digitais se caracterizam como recursos que *ampliam* (CYSNEIROS, 2003) aspectos das plataformas digitais, como a possibilidade de ficar ausente da aula sem ter que dar justificativas ao professor. Nesse sentido, destaca-se um *desencantamento* docente quanto aos riscos do ensino viabilizado por recursos digitais para a perturbação do aspecto interacional da situação didática.

Observamos também nas falas do inquiridos que a plataforma da sala de aula também promove minimização da afetividade, como mencionado por P4:

P4: no final de tudo é **a relação que gera a afetividade...né?... e se as relações estão conturbadas... por meio virtual a gente não consegue se aproximar...** né? às vezes até se distancia mais

A necessidade do afeto, ou seja, de aspectos socioemocionais que cooperam para a boa relação entre professor e alunos, e destes com os colegas, parece ser outro aspecto reduzido nas aulas virtuais síncronas, gerando aos professores à percepção de descaracterização das relações

que “tornam pessoal o processo de aprender e a desenvolver competências humanas” (LUCK, 2009).

O segundo tipo de aspecto limitado no ensino remoto é a *aprendizagem*, de acordo com a verbalização dos educadores, como vemos nos trechos de fala de P2 e P6:

P2: esse **uso da tecnologia limita também...** a... resposta do aluno com relação ao **aprendizado**.

P6: fico imaginando aluno ali de olho fechado assim quando ele assiste aula... “eu não tô entendendo nada”... “que linguagem é essa que a professora tá usando”?

Essa menção à limitação de aprendizagem do aluno, de acordo com a percepção do professor, mostra que não é possível observar as reações dos alunos ou interesse em questionamentos. Assim, sem poder acompanhar presencialmente, o professor aponta como desvantagem o desconhecimento do aprendizado de cada aluno. Embora a avaliação contínua da aprendizagem dos discentes seja uma etapa de grande importância, há falas que reforçam a limitação na sondagem dos aprendentes:

P3: é uma **dificuldade que a gente tem...** em saber o que que tá acontecendo?...né?... a gente tá sendo ouvido?... a gente tá sendo entendido?... porque quando a gente fala... gente tem alguma dúvida?... vocês estão entendendo?...a gente não escuta nada

P4: **isso é muito dispendioso** e mesmo assim a gente **não consegue ter uma certeza de como perceber...** que esse aluno ele conseguiu entender

Posta como dificuldade no ensino remoto, a sondagem de aprendizagem parece ser diretamente afetada pela minimização da interação entre alunos e professores. Esta percepção negativa sobre redução de interação e percepção de aprendizagens provavelmente se relaciona à falta de formação e de saberes experienciais dos docentes para a prática pedagógica no ensino remoto. Dessa forma, se faz ainda necessária a criação de uma nova dinâmica para a sala virtual, com foco na criação de comunidade de aprendizagem e, conseqüente, promoção de interação pedagogicamente construída (LUCK, 2009).

A esse respeito, abordar limitações significa acreditar que elas conduzam à rejeição do uso desses recursos tecnológicos? Os dados analisados apontam para percepções negativas, mas não para repulsão das ferramentas em uso no ensino remoto. Assim, acreditamos que uma compreensão sobre a importância das escolhas didáticas que fazemos na criação de situações pedagógicas mediadas por ferramentas tecnológicas é que podem ajudar os professores a buscar percepções críticas e equilibradas sobre esses recursos educacionais digitais (CYSNEIROS, 2003; DEMO, 2009)

d) Emoções e relações afetivas

Com o objetivo de entender as emoções dos professores no ensino remoto, pedimos-lhes para falar sobre seus sentimentos relacionados ao ensino remoto e também sobre as formas de criação e manutenção das relações afetivas com os alunos. A relevância do enfoque emocional embasa-se na perspectiva de Cysneiros (2003) quanto à corporalização dos recursos tecnológicos, que diz respeito à criação de destrezas para a utilização dessas ferramentas.

Assim, a partir das verbalizações dos informantes, verificamos um grande número de sentimentos que rotulamos como negativos e positivos. De forma mais expressiva, foram mencionadas emoções negativas, como vemos na figura 01:



Figura 01: Sentimentos negativos verbalizados pelos docentes

Esses sentimentos foram relacionados às primeiras semanas de trabalho no ensino remoto, como vemos nos trechos de fala de P2, P4 e P5:

P2: eu senti assim... sentimento negativo assim... **medo... ansiedade...** éh:... **estresse** altíssimo

P4: e MESMO assim entrar numa sala de aula bem... sorrindo... tendo que administrar um monte de/de recursos novos...né?... numa situação nova... isso realmente me **estressou**

P5: eu poderia tá exagerando dizendo que foi desespero mas... era realmente nervosismo...um **desespero muito maior**

P7: ficava **angustiado**

Esses sentimentos negativos podem se relacionar ao estranhamento (KENSKY, 2012) de tantos recursos novos com os quais os docentes tiveram que lidar e desenvolver destrezas de uso em pouco tempo e já na situação de trabalho, como destacado nesta pesquisa. As agilidades no manuseio dos recursos parece ter vindo com a prática, visto que nas verbalizações dos professores, a menção aos sentimentos negativos está mais ligada ao início do ensino remoto, como vemos em trechos como: P2: *eu senti sentimento negativo* e de P4: *primeiro foi o desespero*. Dessa forma, o envolvimento contínuo com uma nova rotina pedagógica ajudou

também a construir sentimentos mais positivos, como *gratificação, satisfação, fraternidade, autoconfiança, tranquilidade, resiliência*, como em:

P3: satisfação quando dá certo... também acontece

P5: tô muito mais **tranquila** hoje

A visão em relação à integração das tecnologias no ensino aparece como *otimista* na perspectiva docente:

P4: a tecnologia... na sala de aula ela é sim **positiva**... a gente ainda tem que tá **aprendendo a/a ensinar** e lidar com isso

Nesse seguimento, nos parece este momento de ensino remoto também percebido como oportunidade para ressignificar práticas escolares e desenvolver percepções de como as tecnologias digitais podem ser integradas à prática docente para possibilitar o reencantamento com as atividades da escola, promovendo aprendizagem mais produtiva e criativa a partir do uso de ferramentas tecnológicas (LOPES, 2011).

Ao se tratar de sentimentos, alguns professores também mencionaram o valor da afetividade das relações na sala de aula, ressaltando a necessidade da geração da afetividade também na prática de ensino remoto, como vemos nas falas de P3 e P4:

P3: porque eu acho que é **importante** a gente... a gente ter um/um tempo pra **gerar a afetividade** né?...

P4: a afetividade ela fica realmente ali em cheque... eu... como eu disse... isso na primeira vez... então **ela é a primeira coisa que me preocupa**... porque de nada vale... éh:... uma educação que não faz você... estar... éh... se sentir bem... buscar ao seu... a sua felicidade... está se sentindo bem... se **sentir bem com a aprendizagem**

Percebemos, assim, nas verbalizações a compreensão de que a afetividade em sala de aula é importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Portanto, a interação por meio dos recursos tecnológicos disponibilizados no ensino remoto precisa ser explorada, a fim de manter ou ressignificar os laços afetivos entre os interactantes da sala de aula. Criar estratégias de uso dessas ferramentas tecnológicas para tornar o ambiente online acolhedor e afetivo pode promover a formação de boas memórias e percepções mais equilibradas sobre as facilidades e dificuldades no uso de recursos tecnológicos (DEMO, 2009) para a gestão da afetividade na interação em sala de aula (VASCONCELLOS, 2013).

Considerações finais

O ponto de partida para o processo de adaptação dos professores, alunos, família e toda a sociedade para a modalidade de ensino remoto foi a preservação da vida humana, restringindo,

assim, o contato social nos espaços de convívio comum, como exemplo, as escolas, porém, o ponto de chegada ainda não está definido. Sabemos, entretanto, que muitas mudanças ocorreram nesse processo de readaptação aos meios físicos e sociais. Quanto aos professores que tiveram a necessidade de se adaptar rapidamente ao novo contexto, estes trouxeram novos significados para as palavras ‘encanto’ e ‘desencanto’, isto é, saborearam os prazeres de ingressar numa nova forma de ensinar e aprender e regozijam os sabores de provar as substâncias sem o tempo de realizar a trituração.

Sabemos, entretanto, por meio das concessões das entrevistas, que os professores são capazes de aprender na prática, pois realizaram o trabalho difícil. Mesmo sem ter a formação adequada para o ensino remoto, fizeram e fazem a autoaprendizagem e autoformação por meio de cursos que foram disponibilizados virtualmente em formações de aperfeiçoamento, como aqueles proporcionados pelas escolas e pelas editoras de materiais didáticos. Contudo, dentro das urgências da nova organização educacional, surgiram a sobrecarga de trabalho, o que já não era pouca em tempos de educação tradicional, e, sobretudo, o estresse físico e emocional. Os professores sobrecarregaram-se ainda pelo fato de ocorrer a invasão da vida pessoal em suas aulas virtuais narradas a partir de própria casa.

Em se tratando do ensino remoto, os professores inserem em suas falas muitas inquietações. As limitações de interação em sala de aula estão presentes nas preocupações docentes, além do pouco tempo disponível para a preparação das aulas e das restrições de espaço, uma vez que as residências foram transformadas em instituições escolares físicas de ensino por meio do uso do computador pessoal e da internet. As emoções denotam medo e angústia por parte dos professores, e, principalmente, uma mudança significativa da rotina de cada um. Além disso, podemos dizer que o profissional docente passou a viver sob vigilância constante das famílias, pois as aulas, que ocorriam em espaços privados, passaram a ser ministradas publicamente nos celulares, tablets e computadores dos alunos. Com isso, houve também a exposição da imagem docente.

Contudo, se houvesse uma palavra que traduzisse todas as sensações vividas nesses tempos, retomando novamente a preocupação de Silva (2010), com a preservação da cultura das comunidades humanas e com a continuidade dos saberes, diríamos que os professores foram os verdadeiros defensores da humanidade. Em tempos de dificuldades, a sociedade toda parou, porém as escolas não pararam e os alunos puderam salvar os anos letivos, mesmo que se considere algumas perdas irreparáveis, como exemplo os índices de aprendizagem menores do que o esperado para o ano. Referimo-nos também aos recursos de reflexão e de reaprendizagem acionados pelos professores, com o intuito de refazer as interações didático-pedagógicas em tempo real online. Apesar da manifestação das inúmeras dificuldades descritas pelas vozes dos professores, o exercício reflexivo é uma constância nas práticas docentes situadas.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Márcio F. **A noção de ser no mundo em Heidegger e sua aplicação na psicopatologia**. *Psicol. cienc. Prof.* Brasília, v. 18, n. 3, p. 2-13, 1998. Available from <<http://www.scielo.br/scielo.php>. access on: 05 Mar. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2009
- BRANDÃO, L.; MOURA, J. **Aplicações no SAW – Sistema de Aprendizagem pela Web**. In: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Juiz de Fora. Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2005
- CILESIZ, S. **A phenomenological approach to experiences with technology: current state, promise, and future directions for research**. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487–510, 2010. doi:10.1007/s11423-010-9173-2
- CYSNEIROS, P. G. **Fenomenologia das novas tecnologias na educação**. *Revista da FACED/UFBA*, 2003. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2792/197>>. Acesso em 22. 06. 2020.
- DANTAS, G. **Fatores que levam à resistência dos professores ao uso das TIC em sala de aula**. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Gestão Escolar, Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014
- DEMO, Pedro. **“Tecnofilia” & “tecnofobia”**. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009
- FRANCKLIN, A. **Trabalho Docente e Condições de Uso das Tecnologias Educacionais**. 1ª. Curitiba: Appris, 2017
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. SCHUBACK, M. S. C. ; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- KENSKI, V. **Tecnologia e Ensino Presencial e a Distância**. 10ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2017
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. VEIGANETO, A. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, M. **Tecnologia educacional e suas implicações no contexto de ensino e de aprendizagem**. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS*, n. 31, p. 215-224, jan./jun. 2011
- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

MORAN, J. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set-out. 1995, p. 24-26. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novtec.pdf>.

Acesso em 22.06.2020

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROCHA, T. **Percepção do professor acerca do uso das mídias e da tecnologia na prática pedagógica**. Cadernos da FUCAMP, v.10, n.13, p.1-10/2011.

SILVA, Vítor guiar. 2010. **As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina.

SKENDERI, L.; SKENDERI, F. **Teachers' Perceptions of Technology Use in the Classroom**. 14th International Conference "The power of knowledge", At Thessaloniki, Grécia, 2017.

Disponível

em:

<https://www.researchgate.net/publication/328492337_TEACHERS'_PERCEPTIONS_OF_TECHNOLOGY_USE_IN_THE_CLASSROOM>. Acesso em 22.06.2020

TIJIBOY, A. As Novas Tecnologias e a Incerteza na Educação. In: MOZART, L.; TIJIBOY, A.; KOPP, R.; LEIVAS, M. **Novas tecnologias - Educação e Sociedade na Era da Informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

VASCONCELLOS, T. *Desafio da qualidade da educação: Gestão da sala de aula*. 10ªed. São Paulo: SEE, 2013

ZANELLA, B.; LIMA, M. **Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares**. SCIENTIA CUM INDUSTRIA, V. 5, N. 2, pp. 78 - 89, 2017.

Disponível

em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/viewFile/5284/pdf>>.

Acesso em: 29.06.2020