



TECNOLOGIAS DIGITAIS PÓS-ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: revolução tecnológica e as possibilidades no chão da escola

*Annelise Costa de Jesus*¹

*Giovanna Allegretti*²

*Arnaldo Antônio Duarte de Duarte Junior*³

*Eugênia Antunes Dias*⁴

Eixo 10 - Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas.

Resumo:

O estudo tem como objetivo identificar se as tecnologias digitais usadas no ensino remoto emergencial implementado na pandemia da Covid-19 foram incorporadas na alfabetização pós-ensino remoto e de que forma, além de analisar fatores que contribuíram nesta incorporação ou não. O trabalho faz parte da segunda etapa de uma pesquisa nacional desenvolvida por pesquisadores de 36 universidades, organizados no coletivo “Alfabetização em Rede” que busca compreender como se deu a volta ao ensino presencial de crianças em processo de alfabetização, matriculadas em turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Com metodologia de abordagem quali-quantitativa utilizou dois instrumentos de coleta de dados: um *survey* desenvolvido através de questionários *Google Forms* e rodas de conversa. Neste recorte, foram analisadas 80 respostas de professoras dos municípios de Pelotas e Capão do Leão, no Rio Grande do Sul, além da participação de 14 destas em rodas de conversa. Os resultados apontam uso restrito e passivo das tecnologias digitais no retorno ao ensino presencial, derivado de precárias condições de trabalho docente, notadamente pela ausência de investimento no acesso às tecnologias digitais e na formação continuada, para tornar factível a integração destas no ensino presencial da alfabetização.

Palavras-chaves: tecnologias digitais; pós-ensino remoto; alfabetização.

¹Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Pesquisadora do GIPEP. Contato: annelise_cj@hotmail.com

²Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel. Pesquisadora do GIPEP. Contato: contatogallegretti@gmail.com

³Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista do Programa em Educação Tutorial. Pesquisador do GIPEP. Contato: arnaldo.deduarte@gmail.com

⁴Doutora em Educação Ambiental. Professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pesquisadora do GIPEP. Contato: eugeniaad@gmail.com

Introdução

O ensino remoto emergencial foi uma das principais medidas adotadas para conter a disseminação da Covid-19. Entretanto, essa estratégia trouxe desafios e impactos para a educação, especialmente na alfabetização. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2022b), entre os anos de 2019 e 2021 houve decréscimo nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa (LP) de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (EF), evidenciando um incremento substancial do percentual de alunos cuja proficiência em LP está localizada entre os quatro primeiros níveis mais baixos da escala. Em 2021, o percentual de alunos nestes níveis nas redes públicas de ensino subiu para 68,53%, de um total observado em 2019, de 45,26%. Logo, a maior parte dos alunos do ciclo de alfabetização demonstraram possuir habilidades abaixo do nível mediano para escrever palavras com correspondência grafofônica ainda no 2º ano de ensino, revelando impactos negativos do ensino remoto emergencial adotado nas escolas públicas no Brasil.

Partindo da preocupação com a garantia da democratização da educação, em especial, do direito à alfabetização no pós-ensino remoto, este trabalho deriva de uma pesquisa nacional que envolve pesquisadores de 36 universidades do país. Denominado “Alfabetização em Rede”, o coletivo de pesquisadores inicialmente procurou analisar a realidade da alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial. Atualmente na segunda etapa, denominada “Retratos da alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede”, objetiva compreender como se deu a volta ao ensino presencial de crianças em processo de alfabetização, matriculadas em turmas do 1º ao 5º ano do EF.

A investigação utiliza metodologia de abordagem quali-quantitativa, articulando resultados de um *survey* junto às docentes⁵, com dados produzidos a partir de rodas de conversas com professoras de diferentes estados do Brasil. Para cada uma das etapas foi desenvolvido um questionário no *Google Forms*. Obtivemos devolutiva de 14.730 e 6.067 respostas na primeira e na segunda etapas da pesquisa, respectivamente.

Este trabalho, produzido por pesquisadores do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública da Universidade Federal de Pelotas (GIPEP/UFPel), objetiva analisar se as tecnologias digitais usadas no ensino remoto emergencial foram incorporadas na alfabetização pós-ensino remoto e de que forma, procurando compreender fatores que contribuíram nesta incorporação ou não, com foco nos municípios de Pelotas e Capão do Leão, no Rio Grande do Sul.

Para tanto, se debruça sobre os dados do *survey* da segunda etapa da pesquisa

⁵ Utilizamos o termo no feminino, considerando que a maioria das docentes da Educação Básica do país identificam-se como mulheres.

nacional, obtidos via questionário com 28 perguntas. Dentre estas, promovemos recorte específico de análise nas respostas de 80 docentes dos municípios citados, com enfoque nas questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Consideramos, ainda, dados coletados em cinco rodas de conversa realizadas com 14 docentes das redes públicas dos municípios destacados.

As rodas de conversa foram conduzidas com base na metodologia de Grupo Focal, definida por Bernadete Gatti (2005, p. 12), como “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas”, podendo ser empregada “em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto” (*Idem*, p. 11). Os dados foram explorados segundo a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

2 Fundamentação teórica

Uma das questões centrais da atualidade, consiste em compreender como as transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas afetam o processo de escolarização, a profissão docente e a necessária garantia da educação como bem público e bem comum (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 26).

Somado a isto, temos que lidar com as consequências do ensino remoto emergencial na educação, notadamente na defasagem nos níveis de aprendizagem dos estudantes das redes públicas. Esta poderia ter sido minimizada, se fosse considerado o fato de que “há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2020, p. 14), e tivessem sido propostas alternativas ao ensino remoto implementado no país.

O ensino remoto emergencial ensejou adaptações das docentes à realidade abruptamente modificada pela pandemia, tendo sido revelada em pesquisas (GESTRADO, 2020; MACEDO, 2022) a realização de triplas jornadas de trabalho pelas profissionais. Elas foram obrigadas a dar conta de seus compromissos profissionais em suas residências, adequando os afazeres domésticos e familiares à jornada de trabalho docente. Além disso, precisaram arcar com custos do ensino remoto financiando, em parte, a educação do país durante a pandemia (MACEDO, 2023), através da compra de equipamentos, serviços de internet e formação continuada.

Corroboramos com Saviani e Galvão acerca do falacioso discurso sobre a falta de alternativas ao ensino remoto implementado, pois esta “‘falta de opção’ não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38), pautada nos

interesses neoliberais em torno da educação, dentro de um processo de transformação desta em mercadoria.

Nóvoa e Alvim (2020, p. 25) destacaram algumas das soluções de mercado frágeis e precárias, potencializadas pelo advento da pandemia, um caminho inexorável para a transição digital e uso da inteligência artificial, “apelando a novas formas de aprendizagem cada vez mais ‘personalizadas’, com forte recurso às tecnologias” e o impulsionamento das “*learning sciences* e estudos sobre o cérebro e as aprendizagens (*Ibidem*)”, sob o pretexto de serem capazes de promover uma resposta personalizada às necessidades educacionais, que pode, inclusive, prescindir da professora e do espaço escolar. Tem se revelado um desafio manter a indispensabilidade do trabalho docente na realidade da Indústria 4.0 (SAVIANI; GALVÃO, 2020).

Contudo, apesar do ideário neoliberal acerca da privatização da educação ter encontrado na pandemia uma oportunidade para impulsionar as tecnologias digitais, para que estas tomem cada vez mais lugar nos espaços educativos, é inegável a presença cada vez mais constante destas ferramentas no novo modelo de vida imposto. As tecnologias digitais de fato representam um marco nas novas formas de sociabilidade, no mundo do trabalho e, fundamentalmente, impactam aquilo que hoje considera-se como conhecimento. Hoje, mais do que nunca, precisamos que a escola sirva como espaço de desenvolvimento da criticidade, sendo a base para novas descobertas e modos de vida que superem as desigualdades e injustiças de toda a ordem.

Como afirmam Nóvoa e Alvim, o modelo que há séculos tem orientado a instituição escolar, já não faz jus ao modo de vida atual. Escola e realidade parecem distantes uma da outra e pouco se tem feito para que exista uma reconfiguração na instituição escolar, ou, nas palavras do autor, “uma metamorfose da escola” (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 68).

Neste cenário, não há como se pensar a profissão docente e a própria escola sem fazermos referência às tecnologias e ao virtual. Entretanto, há premissas irrenunciáveis: o fato de que as tecnologias não são neutras e de que não podemos reduzir o processo educativo ao uso das mesmas ou às abordagens das *learning sciences*. Estas devem ser meio para a democratização do direito à educação como um bem público, superando as defasagens criadas pelo ensino remoto emergencial, reafirmando o papel central das professoras e da escola para a vida social (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 26). Baseados nisso, justificamos o interesse neste recorte da pesquisa.

3 Resultados e Discussão

Quando indagadas acerca dos principais desafios enfrentados no retorno ao

presencial, considerando uma escala de zero a 10, na qual o zero representaria o menor nível e 10 o grau máximo de dificuldade, 68,75% das docentes classificaram entre os graus 6 e 10 a “desigualdade de acesso às tecnologias e outros materiais”, como uma dificuldade relevante para o trabalho docente e a recuperação das aprendizagens. Os percentuais são semelhantes quando apontaram como desafio “receber suporte material e pedagógico de suas redes”, com 61,25% delas alegando grau de dificuldade entre 6 e 10 em relação a essa alternativa.

Tais percepções foram confirmadas nas rodas de conversas, como na fala: “*A gente não tem muito recurso, assim... Acho que um data show. Aí, o que a gente utiliza, tipo, notebook, essas coisas, é tudo a gente que leva. A gente não tem uma caixa de som para usar na sala de aula, então... Mas é isso, assim... É mais o recurso da gente mesmo*” (PROFESSORA DIANA⁶). A fala também denuncia, que mesmo no ensino presencial, as docentes utilizam recursos próprios para o desenvolvimento de suas atividades.

Em relação ao acesso à internet na escola pós-ensino remoto, 50% das docentes alegaram estar em um ambiente de acesso à internet entre ótimo, muito bom e bom. A outra metade avaliou que retomaram as aulas presenciais sem que a escola oferecesse internet de qualidade para dar continuidade às práticas pedagógicas desenvolvidas durante o período de pandemia.

Na sequência, quando perguntadas sobre o uso de tecnologias digitais no ensino presencial, 22,5% dizem utilizar vídeos disponíveis na internet; 15% alegam o uso de atividades prontas retiradas da internet; 13,75% revelam utilizar livros em formato digital; 13,75% alegam utilizar jogos disponíveis na internet; 12,5% dizem utilizar outras formas de tecnologia digital e 22,5% revelam não utilizar nenhum tipo de ferramenta digital em sala de aula. Pode-se depreender da maioria das respostas, que a busca de recursos prontos na internet é usual, revelando que nem sempre há autoria das professoras no desenvolvimento dos materiais que utilizam, mas um grande comprometimento na busca de possibilidades que contribuam para a qualidade de seu trabalho. Também é relevante o número de professoras que não mantiveram o uso das tecnologias digitais no retorno presencial.

Durante o ensino remoto, foi identificada a intensificação do contato da escola com as famílias dos alunos e o encaminhamento de materiais e propostas pedagógicas, majoritariamente, através do WhatsApp, sendo este o principal recurso para dar continuidade à educação no país (MACEDO, 2022). Em relação à forma como o WhatsApp continua sendo usado no retorno ao presencial, 55% das docentes alegam continuar utilizando-o como forma de comunicação com os pais e os alunos; 10% alegam utilizá-lo

⁶Os nomes dados às docentes são fictícios, no intuito de preservar suas identidades.

para envio de tarefas concomitante à comunicação; e 35% relatam o abandono do uso da ferramenta.

Apesar do uso desta ferramenta ter sido mantido por mais da metade das entrevistadas, identificamos uma alteração na sua finalidade anterior, agora mais comunicacional do que como meio para desenvolvimento de práticas pedagógicas. A professora Antônia relatou: *“Continuo usando muito o WhatsApp, os pais solicitaram que o grupo ficasse aberto para que eles pudessem tirar dúvidas, para reforçar em casa. Então esse é o meu maior recurso digital. O Facebook eu não uso mais, nem vídeos do YouTube”*. Ainda, a utilização do WhatsApp foi classificada como passível de interferir no tempo de trabalho e de descanso das professoras.

Em relação à avaliação das docentes sobre a autoaprendizagem no uso das tecnologias digitais, desenvolvida no ensino remoto, 71,25% alegaram apresentar graus ótimo, muito bom e bom, sendo citado ainda um grau regular por 21,25%, somando um total acumulado de 92,5% das docentes que revelaram ter tido impactos positivos de aprendizagem em relação ao uso das tecnologias. Quando estas avaliaram o impacto dessa aprendizagem no uso de habilidades tecnológicas no retorno ao ensino presencial, 65% consideram que impactam de forma ótima, muito boa e boa, sendo citado ainda um grau regular de impacto por 25%, somando um acumulado de 90% das docentes que consideram impactos no retorno ao ensino presencial entre ótimos e regulares.

Pode-se dizer que a maior parte das docentes percebe a sua qualificação para o uso das tecnologias digitais, adquiridas no ensino remoto, bem como seu impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, mas identificam a precariedade das condições de trabalho, como limitadoras deste uso no retorno presencial. Não foi possível identificar se as docentes percebem-se qualificadas no uso das tecnologias digitais por conseguirem acessar materiais na internet e fazer uso destes, ou se teriam desenvolvido outras habilidades mais complexas.

O recorte da pesquisa revelou que a falta de uma política governamental visando democratizar o uso das tecnologias digitais no retorno ao presencial é um fator importante no abandono ou uso reduzido das ferramentas digitais pelo corpo docente.

4 Considerações Finais

Diante das alterações impostas pelas tecnologias digitais na sociedade contemporânea, é inegável que a escola precisa promover uma profunda transformação em sua estrutura e práticas educacionais, porém, mantendo a sua centralidade e a do professor

neste processo. O uso de tecnologias na educação é imprescindível para aproximar a escola do atual contexto.

Apesar das expectativas em relação à transformação da escola no pós-pandemia, as precárias condições de trabalho se mostraram ainda presentes. Compreendemos que a incorporação das tecnologias digitais no ensino remoto, fruto do esforço feito notadamente pelas professoras, deve ser preservada e potencializada no retorno ao presencial, como mais uma estratégia para recuperação das aprendizagens.

Não encontramos na pesquisa indícios de um uso mais qualificado das tecnologias, para além da internet figurar no retorno ao presencial como uma ferramenta recorrente para busca de atividades e materiais e do WhatsApp ter sido mantido como ferramenta comunicacional, apesar de as respondentes terem manifestado impacto positivo em relação às próprias aprendizagens no uso de tecnologias digitais durante o trabalho remoto.

Por outro lado, é significativa a porcentagem de docentes que manifestaram ter abandonado o uso das tecnologias em geral no retorno presencial (22,5%), bem como o WhatsApp em específico (35%), além de serem recorrentes as afirmações sobre a precariedade das condições de trabalho no retorno ao presencial, notadamente o acesso à equipamentos e à internet na escola.

Nas rodas de conversa, as docentes clamaram pela garantia de tempo de trabalho com reflexão compartilhada e diálogo docente, espaço e investimento para formação continuada e condições materiais qualificadas para o trabalho com as tecnologias digitais.

Entendemos que tal conjuntura precária abre ainda mais as portas para o voraz avanço neoliberal em desqualificar a educação pública e responsabilizar as docentes pelo fracasso da escola.

A transformação desta realidade requer um esforço conjunto de professoras, gestores, governantes e toda a sociedade, que passa necessariamente pela valorização docente. É imprescindível repensar as políticas educacionais a fim de garantir a efetiva democratização da educação, através do acesso ao direito à alfabetização e, sobretudo, reforçando a educação e a escola como bens públicos e para o bem comum.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Planilha de Resultados** (Brasil, estados e municípios): Saeb 2021. Brasília, 2022b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 2: 2º ano do ensino fundamental. Brasília, 2021c.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Docência na Educação Básica em tempo de pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MACEDO, M. S. S. N. (org). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, Maria Socorro Nunes. CEALE DEBATE. **A alfabetização de crianças no pós-pandemia: reflexões de uma pesquisa em rede**. Youtube, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r2u3cEWM0W0&t=15s>. Acesso em 23 mai. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar** / António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020.

PORTO, G. C.; DEL PINO, M. A B.; ALLEGRETTI, G.; MESENBURG, F. A.; HIRDES, J. C. R.; DIAS, E. A.; JESUS, A. C. de. O ensino remoto em uma rede municipal: desafios e resistências. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**, 5. Florianópolis: 2021. p1-8. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. 2023.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR — ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Grupo de Trabalho de Política Educacional. [2020]. v. 4. 2023.