

# Protagonismo docente em tempos de pandemia

El protagonismo del maestro en tiempos de pandemia

Teaching protagonist in times of pandemic

**Joana Paulin Romanowski**

Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, PR, Brasil

**João Antonio Rufato**

Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, PR, Brasil

**Vanessa Pagnoncelli**

Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, PR, Brasil

Recebido em: 08/07/2021

Aceito em: 04/10/2021

## Resumo

O artigo aborda a prática docente dos professores da educação básica em tempos de pandemia provocada pela covid-19 com a finalidade de analisar a expressão do protagonismo docente nesse contexto. A metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio de questionário e depoimentos escritos. Os dados indicam que os professores buscaram proporcionar uma prática docente inclusiva para inserir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem empregando as tecnologias disponíveis, criando redes de apoio entre os docentes e os discentes. Essas práticas possibilitaram gerar novas formas de ensinar nas quais se expressa o protagonismo docente.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Educação Básica. Pandemia covid-19. Tecnologias Educacionais.

## Resumen

El artículo aborda la práctica docente de los docentes de educación básica en tiempos de pandemia por covid-19 con el objetivo de analizar la expresión del protagonismo docente en este contexto. La metodología de investigación utiliza un enfoque cualitativo y la recolección de datos se realizó a través de un cuestionario y declaraciones escritas. Los datos indican que los docentes buscaron brindar una

prática docente inclusiva para incluir a todos os estudantes em el proceso, utilizando las tecnologías disponibles, creando redes de apoyo entre docentes y estudiantes. Estas prácticas posibilitaron la generación de nuevas formas de enseñanza en las que se expresa el protagonismo docente.

**Palabras clave:** Práctica pedagógica. Educación básica. Pandemia de covid-19. Tecnologías educativas.

## Abstract

The article addresses the teaching practice of basic education teachers in times of pandemic caused by covid-19 with the aim of analyze the expression of the teaching protagonism in this context. The research methodology uses a qualitative approach and data collection was carried out through a questionnaire and written statements. Data indicates that teachers sought to provide an inclusive teaching practice to include all students in the process, using available technologies, creating support networks between teachers and students. These practices enabled the generation of new ways of teaching in which the teaching protagonism is expressed.

**Keywords:** Pedagogical practice. Basic education. Covid-19 pandemic. Educational technologies.

## Introdução

Este artigo tem por finalidade analisar a expressão do protagonismo docente em tempos de pandemia provocada pela covid-19. O ano de 2020 foi atípico nas escolas devido ao isolamento social determinado pelas medidas sanitárias para evitar a propagação da covid-19. Logo no início do mês de março, exatamente no dia 11, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) declarou a condição de pandemia da covid-19. o que provocou a decisão de autoridades governamentais de suspender as atividades de trabalho e, em especial, as aulas presencias. Foi um quadro emergencial em que abruptamente as escolas fecharam o acesso as salas de aula. Professores, estudantes e suas famílias testemunharam um cenário de crise impactante social, emocional e educacional em suas vidas. É importante salientar que nesse artigo serão examinadas as iniciativas dos sistemas de ensino e dos professores, contudo compreende que as posições do governo federal, de negacionismo na condução das políticas durante a pandemia, geraram um cenário difuso devido à falta de medidas gerais e orgânicas na perspectiva social, econômica, sanitárias como analisa Silva et al. (2020) ocasionando a maior tragédia de saúde pública, e educacional.

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), divulgados em relatório do Congresso Nacional (2020), no Brasil foram atingidos até novembro de 2020, 52.898.349 estudantes em sua escolarização

devido à pandemia, dos quais 6,1 milhões estavam sem realizar atividades escolares, com maiores percentuais nas comunidades mais pobres. O relatório indica que 5,8 milhões de estudantes não têm acesso à internet para a realização de atividades remotas. Dos estados brasileiros, 16 deles em novembro de 2020, não indicavam retorno às aulas presenciais. Em pesquisa realizada pela Confederação Nacional de Municípios (CNM, 2020), entre março e junho de 2020, foram indicadas que entre as atividades de ensino remoto nos municípios estão: a realização de distribuição de material didático (98,2%), aulas por meio digitais (81,1%), aulas pela TV (6,5%), aulas por meio do rádio (3,5%), envio de atividades por aplicativos (86,4%), outra forma (70,6%). O conjunto destes dados expressa o intenso envolvimento de professores na promoção de alternativas para a oferta do ensino remoto/ensino híbrido<sup>1</sup>. Além disso, o orçamento para a educação nestes tempos da covid-19 sofreu impactos devido à contenção das atividades econômicas, o que gera escassez de recursos para a promoção de acesso a equipamentos tecnológicos para professores e alunos, como destacam Alves et al. (2020).

Essas ponderações introdutórias são basilares na formulação das questões problematizadoras da investigação alvo desse artigo: quais as iniciativas dos docentes frente o isolamento social gerado pela pandemia? Os professores foram os principais protagonistas de iniciativas para minorar as perdas do processo de escolarização dos estudantes? Ao realizarem um conjunto de atividades os professores assumem sua condição profissional superando as críticas constantes sobre sua formação?

O pressuposto que se assume neste artigo entende que a atuação dos professores parte de problemas práticos, buscando a sua superação em que eles (os professores) se assumem como agentes ativos e não como meros objetos. Com efeito, os docentes buscam viabilizar a produção e sistematização coletiva do conhecimento, superando as reflexões puramente acadêmicas que se dão muitas vezes distanciadas dos problemas postos pela prática (Martins, 2016). Os professores não são apenas meros transmissores de conteúdos, pois ao realizarem o processo de ensino modificam práticas e produzem novos conhecimentos. Ressalta Martins (2009, p. 50) “o professor, no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e a prática na sala de aula, gera uma didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa”. Essa possível teoria inferida pela análise e rigorosa reflexão da pesquisa favorece explicar os pressupostos e concepções teóricas.

Nesse ponto, o reconhecimento de que a docência se transforme, como afirma Cunha (2008, p. 7) “é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte”, ou seja, são novas turmas de estudantes, novo contexto, novas interações, portanto uma nova teoria

---

<sup>1</sup> Os dois termos são indicados nos referidos relatórios.

pedagógica latente, escondida, ainda não visível, mas em preparação, em andamento, a ser apreendida.

A investigação foi realizada com professores do estado do Paraná por meio de questionário e por depoimentos e relatos escritos. Os professores atuam nos anos finais da educação básica em escolas públicas localizadas em diferentes cidades do estado. A metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa considerando as proposições de Lüdke e André (1986) e Gatti (2007), em que as investigações na área da educação nesta abordagem favorecem densas análises, por privilegiarem imergir nas indicações sobre a prática docente que são realizadas pelos professores participantes da investigação. Reforça esta perspectiva Sánchez Gamboa (2012, p. 21) ao afirmar que ao produzirmos um conhecimento colocamos em interação os sujeitos e o objeto. Na composição dessa interação interpõe-se a teoria do conhecimento interpretada a partir do como se está trabalhando, permitindo inferir as concepções possíveis de interpretação do objeto focado no estudo. Com efeito, as iniciativas dos professores durante a pandemia podem ser examinadas na perspectiva de terem gerado um protagonismo de sua atuação docente.

Deste modo, na sistematização e análise dos dados obtidos, para os níveis de descrição, interpretação e compreensão são favorecidos após a realização de muitas leituras e reflexões dos dados cotejados com os referenciais que orientam o estudo. Esse processo permite estabelecer a categorização desses dados e a indicação das possíveis inferências resultando em indicativos teóricos. As leituras e reflexões favorecem compreender as bases em que se estabelecem as relações pedagógicas em que expressa o protagonismo dos professores no contexto da covid-19.

Com efeito, na perspectiva das discussões teóricas se recorre à teoria como expressão da prática como indicado em Martins (2016) e ao entendimento do ato aos professores desenvolverem novas aprendizagens nos espaços escolares superando uma tendência de serem receptores de informação para assumirem um protagonismo de decisão sobre suas práticas (Rubio & Oliveira, 2020).

O texto em sua composição considera esses indicativos, e para isso inclui um mapeamento dos artigos que foram publicados relativos à docência durante a pandemia e indicações sobre o protagonismo docente. Em seguida, apresenta as reflexões em torno das análises, discussão e triangulação dos dados finalizando com as considerações sobre os docentes como protagonistas de sua prática e uma profissionalização comprometida com a realização de uma educação emancipadora.

## **Impactos da pandemia covid-19 na prática docente**

Reafirma-se que a pandemia da covid-19 causou preocupações enormes pelos níveis de propagação e de gravidade da doença, devido a níveis alarmantes de inação. Com efeito, a pandemia impôs isolamento e distanciamento social, uso de máscaras e higienização das mãos como as medidas preventivas para evitar o contágio com vírus, medidas que impactaram as atividades econômicas, sociais e culturais, inclusive os sistemas de ensino impedindo a realização de aulas presenciais. Ninguém estava preparado para tomar decisões de como levar adiante as aulas: famílias, professores, administradores – diante desse contexto que se apresentava nebuloso, surpreendente e desafiador – começaram a tomar as primeiras iniciativas.

Em nível nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020a) aprovou o Parecer n.º 5 que dispõe sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Esse Parecer foi reformulado e em seguida revisto pelo CNE no Parecer n.º 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 (CNE 2020b). Nesses documentos, está ressaltada a preocupação com a dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar.

O CNE institui diretrizes para os anos letivos de 2020 e 2021 no Parecer n.º 16/2020 (CNE, 2020b), e ainda, a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020), que dispensa o cumprimento dos dias letivos, mas mantém obrigatória a carga horária permitindo a reorganização do calendário escolar com a inclusão de aulas não presenciais com a utilização de tecnologias de informação e comunicação com observância de cumprimento dos conteúdos curriculares. Em todos os documentos, está indicada a garantia de programas de apoio, alimentação e assistência à saúde, e o respeito igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas.

As secretarias de estado da educação também emanaram diretrizes e orientações às escolas. No Paraná, além das orientações, foram desenvolvidos programas de oferta de aulas para os alunos transmitidos pela televisão, e muitas foram as iniciativas das escolas para manter atividades educativas aos alunos, em forma de aulas e entrega de materiais impressos, para que os alunos mantivessem a realização de aprendizagem dos

conteúdos curriculares. Salienta-se que estas iniciativas dos professores se constituem o foco desse artigo.

Embora os documentos legais velassem em seu teor que se mantivesse a igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos, é reconhecido que as condições de acesso às tecnologias digitais são desiguais, e em especial, as classes menos favorecidas economicamente que têm pouco acesso a esses recursos, como apontam os dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto (NIC.br) publicados em 2020. A esse respeito Santos (2020, p. 21) afirma que “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” e alerta o autor que a “pós-crise será dominada por mais políticas de austeridade e maior degradação dos serviços públicos onde isso ainda for possível” (Santos, 2020, p. 25).

A realização de revisão sistemática (Romanowski, 2020) focalizou os artigos publicados em 2020 sobre as iniciativas de realização de propostas pedagógicas para o período de pandemia. A consulta foi feita no indexador Educa da Fundação Carlos Chagas e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), empregando os descritores pandemia e covid-19. O resultado aponta a localização de muitos artigos que abordam o assunto em relação à saúde. Quanto aos artigos relativos à área de educação, os assuntos abordam o exame de situações de paralisação, uso do tempo e impacto de tecnologias no desempenho escolar.

Assim, os artigos relativos à educação superior focalizam a implementação de aulas remotas nos cursos de medicina em que se reconhece a necessidade de envolvimento dos estudantes e professores para que as aulas se realizem, e são ressaltadas que, para além do processo de formação dos estudantes, foram consideradas as situações em que as instituições atendem as comunidades por meio de atuação de professores e estudantes (Medeiros et al., 2020). Um outro artigo de revisão sistemática feito por Santos et al. (2020) aponta como ocorreu a participação dos estudantes nos processos de mobilização para regulamentar as atividades acadêmicas. Em outro artigo, a ênfase incide planejamento e consideração às condições de estudantes e professores, quanto às diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários na avaliação de dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial na pandemia, em especial como favorecer aos estudantes o acesso aos recursos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas de modo remoto (Gusso & Gonçalves, 2020).

Quanto aos artigos que focalizam a educação básica, as abordagens são diversas tais como a oferta de aulas remotas na perspectiva de valorização de atividades online inovadoras, mobilizando a participação e o bem estar por meio de atividades divertidas. No entanto, o texto destaca que os estudantes e professores percebem que a diversão

desmobiliza-se para a aprendizagem por dispersar a atenção sobre o estudo conforme Okada e Sheehy (2020).

Um segundo artigo refere-se à necessidade de que as atividades pedagógicas, para obterem êxito, carecem considerar as condições de professores e estudantes de familiarização com o uso de tecnologias, especialmente no que se refere à comunicação, como ressaltava Escola (2020). Na mesma direção, um outro reforça que os desafios para a inserção das tecnologias em aulas remotas exigiram empenho e envolvimento de professores e alunos. Outro artigo discute a reinvenção do cotidiano quanto à relação de famílias com as tecnologias; a relação das famílias com a escola; e a relação das famílias com suas crianças (Guizzo et al., 2020). Com efeito, essas relações não se efetivam de modo linear e requerem esforço para se conformarem no contexto social. Esse aspecto se evidencia em Silva et al. (2020) que indicam a situação dos estudantes que deixaram de frequentar as escolas, principalmente estudantes de educação especial. Essa modalidade de educação também é examinada por Alves et al. (2020) ao abordarem que a pandemia acentuou as diferenças escolares já existentes. As autoras ressaltam esse contexto de desigualdade ampliado devido ao declínio da contribuição fiscal que fez diminuir a arrecadação de impostos gerando uma menor disponibilidade de recursos para a área educacional.

Na leitura dos artigos que abordam a prática docente na educação superior e básica nestes tempos de pandemia destaca-se que: (i) a maioria das iniciativas são protagonizadas pelos professores para promover o ensino e a aprendizagem; (ii) a maioria dos estudantes têm dificuldade para a realização das aulas remotas; (iii) há pouco envolvimento dos estudantes na participação das aulas; (iv) ocorreu uma melhoria das estratégias de ensino com a inserção das tecnologias na realização das aulas; (v) contudo, ainda é insuficiente o domínio de conhecimentos das tecnologias pelos professores. Os artigos mencionam o estado de precariedade da maioria das escolas quanto à disponibilidade de equipamentos, aparatos e apoio para ampliação de incorporação destes recursos na realização das aulas, especialmente, as aulas remotas inseridas durante o isolamento social na pandemia da coronavírus-19.

### **Protagonismo docente na pandemia da covid-19**

A investigação realizada envolveu 358 professores do Estado do Paraná, dos quais 350 participaram por meio de respostas a um questionário disponibilizado no *Google Forms*, e 08 professores realizam depoimentos no formato de carta individual na qual relatam sua prática docente. O questionário como técnica de coleta de dados considerou as recomendações de elaboração de questões de Melo e Bianchi (2015), quais sejam: (i) observar dados que favoreçam caracterizar os respondentes como público-alvo da

investigação; (ii) preservar o anonimato; (iii) considerar o foco das questões atentando-se para o campo de conhecimento em que se situa a investigação; (iv) ressaltar o formato das perguntas; (v) evitar questões longas. A carta, como instrumento, pode permitir usar linguagem coloquial e, assim, “tornar o relato mais próximo e fluído na exposição das ideias e comunicação do participante (Azevedo, 2019, p. 37). No que reforça Camargo (2000, p. 227) por meio da carta “[...] as lembranças afloram, e com elas o sentimento e a emoção de momentos passados, que também são laços. A carta é o veículo. A escrita, modos de ser. E a leitura, modos de ver”.

Para a análise dos dados foram observadas as recomendações de Triviños (1987) que define as fases como pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. O autor recomenda que as análises carecem de ultrapassar a “atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. [...] Os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista” (Triviños, 1987, p. 162).

As leituras e reflexões desde a formulação da investigação até a organização e sistematização dos dados possibilitaram definir categorias prévias em torno do protagonismo docente como recomendam Lüdke e André (1986, p. 57). Uma primeira sistematização das respostas fechadas do questionário foi organizada pelo próprio *Google Forms*. Esses dados são apresentados com gráficos indicando o índice quantitativo das respostas que estão incluídos na dissertação de Rufato (2021), contudo não estão apresentados neste artigo devido ao limite do texto. A ênfase de análise deste texto incide nas respostas que evidenciam as tendências da prática pedagógica que expressam o protagonismo docente, em especial, as respostas de questões abertas do questionário e foram considerados os trechos destacados das cartas da dissertação de Pagnoncelli (2021) que se referem às práticas docentes realizadas durante a pandemia da covid-19.

Ressalta-se que após a categorização foi realizada a interpretação inferencial considerando os referenciais sobre a prática pedagógica em Martins (2016) e Nóvoa (2020), entre outros. Como indicam Lüdke e André (1986, p. 57), faz-se “um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”. É a partir desse esforço que se realiza a perspectiva de discussão e teorização, quanto ao protagonismo docente, em situação emergente da prática, como a que se efetiva no contexto da educação básica durante a pandemia da covid-19. Com efeito, Martins (2016, p. 26) ressalta que os professores ao analisarem sua prática “elaboram propostas concretas de intervenção, seja para transformar a prática radicalmente, seja para dar mais

consistência às iniciativas já tomadas pelo professor ao enfrentar as contradições inerentes ao cotidiano pedagógico”. Entre as demandas da prática pedagógica se interpõe a incorporação das tecnologias digitais como indica a pesquisa de Rufato (2021), pois devido às aulas remotas durante a pandemia, as tecnologias se tornaram necessárias para intermediar as aulas.

O professor, ao elaborar propostas, torna-se autor na perspectiva de resposta, em que se torna protagonista, ou seja, torna-se o primeiro a reagir e tomar decisões diante de situações existentes. Em um estudo sobre o protagonismo teatral e educacional Cavalcante e Santos (2019, p. 170) ressaltam que o protagonismo educacional decorre da proposição de “ações pela sua própria descrição das experiências diante da realidade evidenciada, buscando na teoria, em seus estudos, pesquisas, vivências e práticas, elementos para uma possível resolução”. Não se trata de um individualismo, mas de estabelecimento de interdependência entre o coletivo de professores, que se apoiam e buscam possibilidades de novas respostas, diante da emergência de reorganizar as práticas pedagógicas.

Retomando as categorias referentes às análises de dados realizadas, o protagonismo docente expressa-se em: (i) comprometimento com a permanência dos alunos nas aulas; (ii) inserção de tecnologias na prática pedagógica; (iii) criação de redes de colaboração e apoio na escola; (iv) iniciativas de promoção para a formação continuada.

### **Comprometimento do professor em relação à permanência dos alunos nas aulas**

Durante a pandemia, os dados coletados junto aos professores apontam intenso comprometimento com a efetivação da prática pedagógica, pois realizaram aulas de todos os modos que conseguiram com uso dos equipamentos disponíveis. Entre os participantes são raras as indicações de que não foram feitas aulas. O modo de realizar as aulas foi diversificado e com uso de todas as possibilidades, como lembra a Professora L, “apesar de estarmos passando por um período sem aulas presenciais, as atividades estão sendo cumpridas de forma virtual por meio de tecnologias da informação e comunicação”. Ainda, de acordo com relato do Professor M, “sei que estou fazendo o que posso para que os alunos tenham a mesma qualidade de ensino que sempre tiveram”.

Os professores indicam como dificuldades a serem discutidas e busca de melhores alternativas: a não adesão e participação dos alunos; maior volume de trabalho; processo de atualização; desgaste físico, psicológico e situações de sofrimento; problemas estruturais; boas condições e processo tranquilo e encaminhamentos

desencontrados e confusos da mantenedora. Contraditoriamente, o compromisso foi além do contrato de trabalho como lembra o Professor G “professores/as assumiram carga horária de trabalho que frequentemente ultrapassa as oito horas de jornada diária, pois temos atendido alunos e pais de alunos sem qualquer regramento de horário, o que inclui horários noturnos e finais de semana”. Além da disponibilidade de horário, os professores colocaram, a serviço das aulas, os recursos individuais/pessoais como computadores, energia elétrica, acesso à internet, manutenção, consertos e/ou compras/reposição de equipamentos auxiliares para gravar as aulas, como: lousa branca, canetas para quadro branco, *ring lights*. Comenta o Professor M “O custo fica todo por conta dos professores e não sai barato”.

Como possibilidades de superação, muitos professores se reinventaram para manter o vínculo com seus alunos. Para isto, fizeram planejamento e preparação de material didático, inclusive incluíram a realização de atividades de avaliação da aprendizagem. Poucos professores disseram não preparar planejamento e material didático. Como afirma Nóvoa (2020), os professores encontram muitas formas e modos de envolver seus alunos.

Entre os pontos de organização do ensino, a adaptação das atividades e as condições em que se encontram os alunos exigiram dos professores a revisão e reorganização do próprio currículo, observando os conteúdos das atividades que poderiam ser incluídos e os modos de abordagens para promover o entendimento e aprendizagem. Essa revisão provoca um questionamento no entendimento do currículo como uma construção social (Morgado et al., 2020) colocando em evidência o enriquecimento do conhecimento para poder ser vivenciado na realidade atual. Como ressaltam os autores, “o currículo não se deve enclausurar pelas limitações de qualquer finalismo instrumental, devendo, pelo contrário, abrir-se a todas as esferas da experiência da vida humana” (Morgado et al., 2020, p. 8).

### **Inserção de tecnologias na prática pedagógica**

As indicações e relatos ressaltam que a tecnologia passou a ser incorporada na prática pedagógica no atual cenário de pandemia, no qual o ensino remoto vem provocando mudanças sem precedentes no campo da educação, pois professores e alunos têm encontrado diariamente maneiras de ensinar e aprender (Nóvoa, 2020).

Quanto aos equipamentos utilizados para realizar o trabalho nas aulas não presenciais, a maioria dos professores apontou a utilização de equipamentos tecnológicos com exclusividade, isto é, o professor tem equipamento próprio para o uso nas aulas; uma

minoria relatou que compartilham a utilização do equipamento com mais uma pessoa em casa e, em alguns casos, o equipamento é utilizado em casa compartilhado com duas ou mais pessoas. Destaca-se que a maioria dos alunos utilizam o celular e, para uma minoria, a televisão, o tablet e o computador. O *Whatsapp* foi utilizado com frequência, e como destaca a Professora C, “essa condição só tem sido viável graças às tecnologias disponíveis na rede. É por meio delas que o direito básico à educação tem sido garantido”.

Desse modo, entre as tecnologias inseridas para as aulas remotas durante a pandemia da covid-19, “estão os computadores, notebooks e celulares, em virtude do trabalho com o ensino remoto emergencial, e ainda: o uso do chat de ambientes digitais on-line realizados em tempo real e aulas pelo Google Meet e Zoom” (Professora P). Em outro relato, a Professora J lança mão de aulas autorais gravadas em um estúdio improvisado em um cômodo de sua casa, disponibiliza áudios, vídeos e imagens para seus alunos, constrói jogos educativos para fixação de conteúdo e avalia a aprendizagem por meio de *quizzes*. Os docentes enfatizam a realização de *lives* pela plataforma *google meet*, promoção de reuniões com os alunos nas quais aproveitam para sanar dúvidas, explicar conteúdos, além de empregarem situações de canto, enquetes e jogos educativos, tais como *Kahoot* e *Gartic*. Ainda, o AVA se tornou o ambiente de aprendizagem em algumas escolas e então tudo mudou, como cita a Professora M: “Tivemos que migrar em março, de um dia para o outro, todas as aulas, materiais didáticos, tarefas, comunicações com os alunos e avaliações para o ambiente virtual no sistema *Moodle*. Por ser de grupo de risco pela idade, sequer compareço ao colégio no regime de escala que está funcionando”.

No entanto, o acesso foi dificultado para muitos, tanto professores quanto alunos. Pesquisas como as realizadas pelo NIC.br (2020) confirmam a restrição de acesso aos meios digitais, principalmente, as populações mais pobres. Os professores reforçam que, na prática, foi necessário adotar medidas para lidar com a lentidão no sistema digital, a dificuldade e falta de experiência dos estudantes para realizar as atividades, os obstáculos em acessar as aulas, considerando os estudantes com pouca disponibilidade de participar das aulas.

### **Redes de colaboração e apoio na escola**

Nas escolas, os professores formaram redes de apoio envolvendo diretores, coordenadores, além de amigos e familiares estabelecendo conversas e tutorias para encontrarem as melhores alternativas de atendimentos aos alunos. Os professores formaram grupos de ajuda por vários meios, como o *Whatsapp*. Os diretores e

coordenadores ajudaram a estabelecer estas redes como também se tornaram participantes.

Nessas redes, os professores receberam apoio dos gestores escolares, diretores e coordenadores, da instituição nas quais trabalham para realizarem a atividade remota no período de pandemia. Neste sentido, as respostas da grande maioria foi de que esse apoio foi realizado por meio de conversas e tutorias. Além disso, buscaram ajuda externa para aprender a operar as plataformas disponibilizadas pela instituição na qual trabalham, pois recorreram aos tutoriais da internet e apelaram ao auxílio de familiares.

Essas ajudas foram emergenciais, como apontam Gusso e Gonçalves (2020), o espaço das atividades profissionais foi alterado, em que a escola deixou de ser o local de desenvolvimento das aulas, e a residência dos professores passou a ser o local de trabalho, e as conversas não se estabeleceram de modo presencial, mas pela mediação das tecnologias digitais.

### **Promoção de formação continuada**

Os professores, diante do quadro que se apresentou na pandemia, puderam rever conceitos como “foi preciso que uma crise sanitária sem precedentes nos mostrasse o erro de proibir o uso de celulares e tablets em sala de aula, nos forçando a uma corrida desenfreada e desesperada rumo a uma formação instantânea e frágil no uso das TIC por professores” como relata a Professora R. A maioria dos professores pesquisados declarou ter feito procura por uma formação em tecnologias digitais, por meio de consultas em sites, tutoriais, recorrendo a colegas de trabalho, e somente alguns disseram não ter recorrido a busca de nenhuma formação (Rufato, 2021).

Quando perguntados se conhecem Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), a metade dos professores respondeu que não conhece e nem utiliza esses ambientes. Os demais disseram que já realizaram cursos e que utilizaram algum tipo de AVA. Em relação ao processo de formação dos professores – tanto inicial quanto a continuada – foi indicado que conhecimentos em tecnologias não foram abordados nos cursos. Quanto mais idade tem o professor, menor é sua formação em tecnologias. Essa situação poderia ter sido resolvida e minimizada no processo de formação continuada, no entanto, os cursos de formação continuada ofertados pelas redes de ensino são de tempo reduzido, com pouca carga horária, o que resultou na busca, de informações pelo próprio professor, de maneiras diversas, promovendo sua própria formação. Os professores, em suas narrativas, apontam que na pandemia se tornaram “predominantemente digitais da aprendizagem, é de se aperfeiçoar cada dia mais,

absorvendo novas tecnologias que adentram nosso cotidiano por todos os poros sociais e culturais que nos permeiam”, conforme depoimento de (Rufato, 2021).

O relato a seguir resume bem as aprendizagens dos professores: “com as implicações oriundas da pandemia da covid-19, os dispositivos mais utilizados são os computadores, *notebooks* e celulares, em virtude de estarmos trabalhando em Ensino Remoto Emergencial”. E continua “o *chat* dos atendimentos on-line em tempo real, videochamadas, pelo *Google Meet* e *Zoom*, passou a fazer parte de nossa prática” (Professor M), pois o uso dessas plataformas passou a ser compreendido. Evidente que os alunos gostariam de estar presencialmente na sala de aula, dizem os professores, mas que “na atual situação, acredito que isso teria implicações muito maiores do que somente o uso e adaptação da tecnologia digital para o ensino”, como responde o Professor no questionário. Muitos depoimentos colhidos nas pesquisas de Rufato (2021) e Pagnoncelli (2021) testemunham que os professores assumiram a responsabilidade por sua formação e por buscar novas possibilidades de enfrentamento da crise educacional provocada pela pandemia da covid-19. Assim, além de protagonizarem práticas em novos ambientes e de maneira inusitada, realizando as aulas de modo remoto, assumindo compromisso de realizar as aulas em suas próprias casas, reinventando o cotidiano da profissão (Guizzo et al., 2020); os professores se organizaram coletivamente enfrentando medos, incertezas e angústias (Russo et al., 2020).

Os professores realizaram um esforço extraordinário diante dos desafios impostos pela pandemia à educação. É fundamental destacar que as aulas tiveram continuidade devido muito mais às iniciativas e redescobertas dos professores sobre suas práticas e fazer pedagógico, do que pelos órgãos de gestão escolar. Além disso, se anuncia uma transformação pedagógica, pois muitos professores declararam que mesmo após a pandemia irão continuar inovando sua prática devido as descobertas realizadas nesse período. Em outra vertente, os relatos contêm indicações de que os professores expressaram nos depoimentos feitos que precisavam relatar e desabafar sobre suas dificuldades. Reforçamos a relevância do papel do professor e de suas iniciativas caracterizando o protagonismo docente em que no espaço escolar, as relações entre professores, alunos e famílias, e a prática pedagógica foi desconstruída, adaptada, reconstruída e renovada incorporando novos procedimentos e didáticas a serem examinadas para o anúncio de nova teoria de ensino aprendizagem constituída a partir da análise rigorosa dessa nova prática.

## **Considerações Finais**

Os desafios incomensuráveis advindos do isolamento social imposto pelas normas sanitárias para a preservação da vida humana atingiram, como analisado neste artigo,

os sistemas de ensino em totalidade. Castells (2020, p. 1) afirma que “agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido”, referindo-se às transformações sociais vivenciadas na pandemia. Na opinião de Davis e Klein (2020, p. 24), as vivências de confinamento desse período se constituíram em balão de ensaio para delinear um futuro mais tecnológico, isto é, “um futuro permanente - e altamente lucrativo - sem contacto”. Reforçam, as autoras, que muitas dessas experiências já estavam sendo implementadas antes da pandemia, como demonstra com o alargamento do *Teletrabalho*, a expansão do número de cursos na modalidade de *Ensino a Distância*.

Entre as modificações e transformações ocorridas, Russo et al. (2020) apontam que no Canadá “a pandemia da covid-19 evidenciou como o vírus atinge de modo muito mais significativo aqueles grupos ou aquelas pessoas que a sociedade tornou vulnerável historicamente”. A vulnerabilidade dos mais pobres é acentuada nos escritos de Santos (2020) repetidamente anunciada nas redes sociais e na imprensa, além de ser examinada pela UNESCO (2020).

No Brasil, como indicado no início do texto, entre idas e vindas das decisões, não foi considerado o rompimento do ano letivo, mas a continuidade das atividades letivas, das formas que os sistemas de ensino e mantenedoras pudessem organizar: ensino remoto, restrições de número de alunos, ensino pela televisão, enfim, de todos os modos possíveis. Esses encaminhamentos geraram paradoxos a serem enfrentados pelos professores, como desenvolver atividades pedagógicas sem as condições necessárias? Quantos alunos poderiam acessar os meios digitais? Como encaminhar outras formas de atividades impressas permitindo a entrega aos alunos? Como usar os recursos disponíveis? Como mobilizar e apoiar as famílias para que os alunos continuassem desenvolvendo o currículo escolar?

É na direção da promoção de novas formas de garantia de continuidade da escolarização dos alunos que mais se fez presente o protagonismo dos professores: das metodologias ativas, uma nova cultura *maker*, uso de dispositivos móveis, gamificação e outros. Ocorreu uma reinvenção das aulas presenciais mudando para aulas remotas com uso de plataformas digitais, gravações de aulas, roteiros de aulas produzidos e impressos, enfim, todas as formas disponíveis, criadas e inventadas por iniciativa dos docentes. O fortalecimento de redes de trocas e colaborações, a pesquisa e investigação para a auto formação em que no mais importante foi permanecer no compromisso com seus alunos. Não se trata de um ativismo quixotesco e ingênuo em que as condições de acesso às tecnologias são ignoradas. Ao contrário, múltiplas iniciativas na busca de prover de algum modo a participação dos alunos foram

realizadas permitindo mitigar as situações de pobreza das comunidades escolares. O protagonismo docente nestes tempos de pandemia da covid-19 não pode ser ignorado!

### Referências

- Alves, T., Farenzena, N., Silveira, A. A. D., & Pinto, J. M. R. (2020). Implicações da pandemia da covid-19 para o financiamento da educação básica. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 979-993. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200279x>
- Azevedo, K. S. C. (2019). *O encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente: expressão de tendências pedagógicas nos saberes docentes*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná] Repositório Institucional da PUCPR. <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000086/000086f6.pdf>
- Brasil. (2020). *Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020* (Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009). Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>
- Camargo, M. R. R. M. (2000). Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser. Em A. C. V. Mignot, M. H. C. Bastos, & M. T. S. Cunha. *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica* (pp. 131-150). Mulheres.
- Castells, M. (2020). *O digital é o novo normal*. Fronteiras do pensamento. <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>
- Cavalcante, C. G., & Santos, J. L. S. (2019). Protagonismo teatral e protagonismo educacional: quais deslocamentos fazem surgir um a(u)tor? *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, 14(3), 156-175. <https://doi.org/10.1590/2176-457337877>
- Confederação Nacional de Municípios (CNM). (2020). *Desafios educacionais na pandemia em 2020: levantamento realizado pela CNM*. [https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/14-10\\_Pesquisa\\_DESAFIOS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-EM-2020-.pdf](https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/14-10_Pesquisa_DESAFIOS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-EM-2020-.pdf)
- Congresso Nacional. (2020). *Relatório final*. Comissão Mista destinada a acompanhar situação fiscal e a execução orçamentária e financeira das medidas relacionadas à emergência de saúde Pública covid-19. [https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/40165/relatorio\\_final\\_sena\\_do.pdf](https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/40165/relatorio_final_sena_do.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2020a). *Parecer CNE/CP n.º 5/2020* (Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual,

- em razão da pandemia da covid-19).  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192)
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2020b). *Parecer CNE/CP n.º 16/2020*, aprovado em 9 de outubro de 2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial do Parecer CNE/CP n.º 11).  
<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>
- Cunha, M. I. (2008). Inovações pedagógicas: o desafio da de saberes na docência universitária. *Cadernos Pedagogia Universitária*. Universidade de São Paulo.  
[https://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](https://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf)
- Davis, A., & Klein, N. (2020). *Construindo movimentos: uma conversa em tempos de pandemia*. Boitempo.
- Escola, J. J. J. (2020). Comunicação Educativa: perspectivas e desafios com a covid-19. *Educação & Realidade*, 45(4), e109345. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109345>
- Gatti, B. A. (2007). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Liber Livro.
- Guizzo, B. S., Marcello, F. A., & Muller, F. (2020). A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, 46, e238077. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077J>.
- Gusso, H. L., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação e Sociedade*, 41, e238957.  
<https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Martins, P. L. O. (2009). *A Didática e as contradições da prática*. Papirus.
- Martins, P. L. O. (2016). Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. Em J. P. Romanowski, P.L.O. Martins, & S.R.M. Cartaxo. *Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior* (pp. 13-32). Champagnat.
- Medeiros, M. S., Barreto, D. M. S., Sampaio, R., Alves, B. C. F. B., Albino, D. C. M., & Fernandes, I. L. (2020). A arte como estratégia de Coping em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(1), e0130. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200354>
- Melo, W. V., & Bianchi, C. S. (2015). Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 8(3) 43-59. <https://doi.org/10.3895/rbect.v8n3.1946>
- Morgado, J. C., Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, 15, e2016197. <http://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16197.062>

- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(3) 8-12.  
<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>
- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto (NIC.br). (2020). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: Pesquisa TIC Domicílios, ano 2019*.  
<http://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2019/individuos/>
- Okada, A., & Sheehy, K. (2020). O valor da diversão na aprendizagem on-line: um estudo apoiado na pesquisa e inovação responsáveis e dados abertos. *E-Curriculum*, 18(2) 590-613. <http://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p590-613>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2020). covid-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. UNESCO.  
<https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (2020, março 14). *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus*.  
<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>
- Pagnoncelli, V. (2021). *Mobile learning na prática pedagógica dos professores de língua inglesa na educação básica*. [Dissertação de mestrado, Centro Universitário Internacional]. Repositório Institucional Uninter.  
<https://repositorio.uninter.com/handle/1/594>
- Romanowski, J. P. (2020). Educação – covid 19. *Anais Feira e Conferencia Internacional de Educação*. Maputo, Moçambique.
- Rubio, A. C. P., & Oliveira, O. V. (2020). Integração das tecnologias digitais de rede ao currículo: o protagonismo docente no ciclo da política. *E-curriculum*, 18(1), 85-110.  
<http://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p85-110>
- Rufato, J. A. (2021). *Práticas docentes na educação básica em tempos de covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto*. [Dissertação de mestrado, Centro Universitário Internacional] Repositório Institucional Uninter. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/601>
- Russo, K., Magnan, M. O., & Soares, R. (2020). A pandemia que amplia as desigualdades: a covid-19 e o Sistema educativo de Quebec/Canadá. *Práxis Educativa*, 15, e2015915. <http://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15915.073>
- Sánchez Gamboa, S. (2012). *Pesquisas em educação: métodos e epistemologías*. Argos.
- Santos, B. M., Cordeiro, M. E. C., Schneider, I. J. C., & Ceccon, R. F. (2020). Educação Médica durante a Pandemia da covid-19: uma Revisão de Escopo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(1). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200383>
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.

Silva, K. W., Bins, K. L. G., & Rozek, M. (2020). A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 124-136. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136>

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

## Biografia

### Joana Paulin Romanowski

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Membro do grupo de pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade do programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias da Uninter. Professora da Uninter.

E-mail: [joana.romanowski@gmail.com](mailto:joana.romanowski@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7043-5534>

### João Antonio Rufato

Mestre em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2021). Membro do grupo de pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade do programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias da Uninter. Professor da Uninter.

E-mail: [jjrufato@gmail.com](mailto:jjrufato@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8790-0754>

### Vanessa Pagnoncelli

Mestre em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2021). Membro do grupo de pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade do programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias da Uninter.

E-mail: [pagnoncelli.vanessa@gmail.com](mailto:pagnoncelli.vanessa@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7996-3456>

Os autores contribuíram igualmente na elaboração do manuscrito.

