Estudo

Texto submetido em: 31 maio 2021. Aprovado em: 28 jun. 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; ANDRADE, Diandra dos Santos de; ALVES, Gabrielle de Souza. Atividades escolares na pandemia: como as tecnologias digitais podem potencializar (ou não) a ação dialógica e colaborativa nesse contexto? *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 299-330, Jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250682

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Atividades escolares na pandemia: como as tecnologias digitais podem potencializar (ou não) a ação dialógica e colaborativa nesse contexto?

*School Activities in the Pandemic: how can digital
technologies improve (or not) dialogical and
collaborative action in this context?*

Fernanda dos Santos Paulo

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Doutora em Educação

E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-8022-9379>

Diandra dos Santos de Andrade

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Mestra em Educação

E-mail: diandra.letras@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7903-4443>

Gabrielle de Souza Alves

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Mestra em Educação

E-mail: gabrialves3@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1235-9056>

Resumo

Diante das complexidades e dos desafios impostos pela pandemia, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores/as de duas escolas públicas municipais de Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, e de escolas públicas estaduais de Esteio, do mesmo estado. A

pesquisa, de cunho qualitativo e quantitativo, foi desenvolvida a partir de questionários *on-line*. Acoradas nos princípios de Paulo Freire (1987, 2000, 2019) e Schlemmer e Moreira (2020), buscamos compreender como as Tecnologias Digitais (TDs) potencializam (ou não) as ações dialógicas e colaborativas nas atividades escolares durante as aulas remotas. Os resultados apresentam os desafios enfrentados pelos/as professores/as diante da necessidade de apropriação tecnológica e confirmam a necessidade de repensarmos o modelo educacional vigente, para que se possa, de fato, pensarmos em uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Ensino remoto. Tecnologias digitais. Paulo Freire. Educação problematizadora.

Abstract

In the face of the complexities and challenges imposed by the pandemic, this paper presents the results of a survey conducted with teachers from two municipal public schools in Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, and from the state public schools in Esteio, in the same state. This research, of qualitative nature, was developed from online questionnaires. Anchored in the principles of Paulo Freire (1987, 2000, 2019) and Schlemmer and Moreira (2020), we seek to understand how Digital technologies enhance (or not) the dialogical and collaborative actions in school activities during remote classes. The results present the challenges faced by teachers regarding the need for technological appropriation and confirm the need to rethink the current educational model, so that, in fact, we can think about a humanizing education.

Keywords: Remote education. Digital technologies. Paulo Freire. Problematizing education.

Introdução

Discussões sobre a possibilidade e a qualidade da formação a distância estão presentes no meio acadêmico e já fazem parte de documentos oficiais que orientam a educação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB), inclusive, há algu-

mas orientações quanto à complementação da aprendizagem em caso de situações emergenciais (BRASIL, 1996). Em 2017, a LDBEN (1996) sofreu alterações e novos itens foram incluídos, sobretudo no que diz respeito à educação a distância mediada pelas tecnologias digitais. Muito se fala a respeito dos princípios pedagógicos que devem orientar essa modalidade, tais como: o diálogo, a interação, a reflexão individual e coletiva, a construção conjunta de saberes, entre outros.

Nos últimos meses, deparamos-nos com a pandemia de Covid-19: uma doença infecciosa, com origem ainda indefinida, transmitida entre humanos através de gotículas virais, presentes em tosses e espirros. Com isso, para evitar que professores/as, alunos/as e funcionários/as das escolas virem *foco* de contaminação, os governos (sejam eles federais, estaduais ou municipais) optaram pelo isolamento social físico, que, por sua vez, acarretou no ensino remoto em todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior). Nesse contexto, a educação a distância entrou ainda mais em evidência, pois, juntamente com as aulas remotas, tornou-se uma das principais alternativas das instituições de ensino para manter os alunos estudando¹.

Essa modalidade, adotada principalmente pelas escolas de Educação Básica, apresentou, dentre muitos desafios e mudan-

1. O ensino remoto, também chamado de aula remota, é caracterizado como uma modalidade que pressupõe o distanciamento geográfico de professores/as e alunos/as, conforme afirmam Schlemmer e Moreira (2020). Ainda de acordo com os mesmos autores, o ensino presencial físico é transposto para os meios digitais, tendo como centralidade o conteúdo. Além disso, a comunicação predominante é bidirecional e a aula segue um modelo expositivo.

ças organizacionais, problemas como a desigualdade social diante da falta de mídias digitais, tais quais *tablets*, celulares e computadores, além do acesso à internet de qualidade, seja pela localização, pelo pacote de dados etc; a necessidade de (re)adaptação e apropriação frente às burocracias e à manutenção de plataformas digitais; e a exaustiva demanda de trabalho, que consistia em não apenas planejar e programar aulas, exercícios e tarefas *on-line*, como também em organizar todos esses materiais em forma de polígrafos para os estudantes que não possuem acesso à rede de internet ou aos dispositivos digitais.

Nesse contexto, corre-se o risco de termos uma educação totalmente tradicional, isto é, uma *educação bancária*, metáfora utilizada por Paulo Freire (1987) no livro *Pedagogia do oprimido*, em que critica uma educação com relações conservadoras e antidialógicas, por meio das quais professores/as são depositantes de conhecimento e os/as alunos/as são meros receptores. Para o autor, nesse modelo educativo, “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1987, p. 33).

Atentamos para esse conceito, uma vez que, embora existam diversas possibilidades de trabalho mediadas pelas tecnologias digitais, a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020). Ela pode ser uma alternativa, mas, ainda assim, necessita da mediação e do compromisso de professores/as com a aprendizagem.

Contudo, o que se percebe é que a simples transmissão de conteúdo, isto é, a prática bancária, torna-se a principal abordagem de ensino na modalidade remota. Na maioria das vezes, alunos/

as recebem os materiais, assistem às videoaulas e, logo depois, respondem a questionários prontos elaborados pelos professores/as. Com isso, durante as práticas educativas, alunos/as não são desafiados/as e motivados/as, tornando-se sujeitos passivos de conhecimento, impedidos/as, na maioria das vezes, de desenvolverem o pensamento crítico, tão necessário nos dias de hoje. Nesse sentido, segundo Freire (2019, p. 27), “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2019, p. 27). Ainda para Freire, o ensino bancário “[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 2019, p. 27).

Logo, faz-se necessária e urgente uma educação problematizadora, pautada pela ação dialógica e colaborativa. Nessa perspectiva, a educação não incorpora o caráter individualista, uma vez que deve partir de um processo coletivo constituído por práticas educativas baseadas em relações (sociais) de transformação, através das quais todos e todas (professores/as e alunos/as) são desafiados/as a *serem mais*. “Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2019, p. 37).

Faz-se necessária e urgente uma
educação problematizadora,
pautada pela ação dialógica e
colaborativa

Nesse sentido, diante do ensino remoto, como as tecnologias digitais podem potencializar ações dialógicas e colaborativas ao invés de serem utilizadas apenas para reproduzir um modelo tradicional de educação?

Com base nesse questionamento, apresentamos neste artigo resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2020, por meio de um questionário *on-line* encaminhado via WhatsApp a professores/as de duas escolas municipais de Sapucaia do Sul/RS e duas escolas estaduais de Esteio/RS. Ancoradas em Paulo Freire, abordamos os ensinamentos do autor, buscando compreender e refletir sobre os desafios da docência, especialmente diante de práticas bancárias, excludentes e desumanizadoras.

Os desafios escolares no contexto da pandemia

O ano de 2020 começou impondo uma nova realidade às educadoras e aos educadores brasileiros: o ensino remoto em todos os níveis. Dessa forma, no atual contexto, os docentes depararam-se com inúmeros desafios, os quais exigiram tanto soluções *rápidas* quanto posturas voltadas à construção de diálogo e à compreensão, o que nem sempre ocorria, pois grande parte dos/as professores/as não sabia exatamente como trabalhar em contexto de aulas remotas.

Contudo, muitos docentes acreditam que o privilégio das tecnologias digitais possibilitou, de certa forma, uma aproximação entre eles/elas e os/as alunos/as. Grupos no WhatsApp e Facebook foram importantes alternativas para a interação entre eles, bem como

para o compartilhamento de informações e conteúdos, o monitoramento, a formação e a aprendizagem.

Atualmente, há diversos estudos que discutem os impactos do *lockdown* na educação pública. Muitos deles evidenciam a necessidade de adaptação e de diálogo entre professores/as e alunos/as, a fim de que, juntos, possam constatar e refletir sobre a realidade em que estão inseridos e, dessa forma, construir aulas mais atraentes e que estejam disponíveis a todos/as.

Diante disso, a pedagogia freireana pode contribuir para pensarmos em práticas pedagógicas mais contextualizadas, pautadas pela ação dialógica e pela pesquisa. No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2019, p. 30) propõe que “ensinar exige pesquisa”, afirmando que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Logo, é necessário que os/as alunos/as questionem, procurem, desenvolvam, atualizem-se, a fim de que possam transformar suas realidades.

A pedagogia freireana pode
contribuir para pensarmos
em práticas pedagógicas mais
contextualizadas, pautadas pela
ação dialógica e pela pesquisa

Ainda para o autor, os docentes devem se perceber como pesquisadores/as e assumir a dimensão da pesquisa juntamente com os alunos/as, contemplando saberes científicos, saberes populares e saberes da experiência. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no respeito de sua

necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 2019, p. 31). Para ele, a partir de situações concretas e de relações dialógicas, temos a oportunidade de analisar e reinventar conceitos e proposições.

No mesmo livro, Freire (2019, p.36) afirma que “ensinar exige risco”, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ao se referir ao novo, é importante lembrar que os termos *novidade* e *inovação* são diferentes, e saber diferenciá-los é essencial, principalmente quando estamos nos referindo à presença de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. De acordo com Schlemmer (2020), tanto a inovação quanto a novidade sempre relacionam-se a um contexto, a um espaço e a um tempo histórico determinados. As duas têm um aspecto psicológico vinculado ao sujeito – pois o que é novo para um pode não ser para outro – e ao social, vinculado ao que é aceito e reconhecido como novidade ou inovação em uma determinada comunidade em um tempo específico. No entanto, nem sempre o que é novidade pode ser uma inovação, uma vez que a inovação está ligada diretamente a uma ruptura paradigmática (SCHLEMMER, 2020).

Dessa forma, como nos aponta Dias (2013), a inovação na replicação de conteúdos é diferente da inovação nas práticas pedagógicas. Isso porque, conforme o mesmo autor, os conteúdos podem ser replicados facilmente, mas a experiência de aprendizagem não. Portanto, de acordo com os dois autores, há a inovação não quando se usa uma novidade, como pode ser o caso de uma professora que sempre utilizou o quadro e começa a utilizar vídeos para passar seus conteúdos, mas quando, a partir da apropriação dessa novidade (vídeos), utilizam-se novas metodologias e práticas no desenvolvimento da ação pedagógica, o que ocorreria se, a partir do vídeo

mostrado pela professora, os estudantes fossem desafiados a criar os próprios vídeos, por exemplo.

Assim, é importante considerar esses conceitos para que a educação, como já dito anteriormente neste artigo, não se torne *bancária*, isto é, mera transmissão de conhecimento. Além disso, é necessário compreender de que forma os docentes estão se apropriando das tecnologias digitais e como elas podem auxiliar as ações desenvolvidas no contexto da pandemia.

Dentre as muitas alternativas encontradas por diversos governos e instituições educacionais está estabelecer parcerias com as chamadas *gigantes da web*, como a Google e a Microsoft, que dominam o mercado digital oferecendo serviços específicos para a área da educação, como o Google for Education e o Microsoft Education. Essas parcerias, em grande parte das vezes, não consideraram as preferências dos professores, que não tiveram autonomia para escolher quais *softwares*, aplicativos ou Ambientes Virtuais de aprendizagem (AVAs) gostariam de utilizar, como foi o caso dos/as professores/as do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, que adotou os serviços da Google.

Dessa forma, muitos/as professores/as tiveram que trabalhar com o que as suas mantenedoras determinavam, se adaptando, transpondo, usando, algumas vezes até de forma adversa, essas tecnologias que estavam à sua disposição. O trabalho se tornou ainda maior, visto que, além de preparar as aulas para os/as alunos/as estudarem remotamente, muitas vezes sem o auxílio de algum adulto e com recursos limitados, ainda precisavam aprender essas novas tecnologias. O registro de todo esse trabalho também precisou ser feito para garantir a validade do ano letivo.

Em meio a tantas mudanças que afetaram radicalmente a escola, tais como a maneira de ensinar e aprender e a relação com as tecnologias digitais, o que dizem os docentes das escolas participantes deste estudo? No próximo tópico, apresentamos a metodologia da pesquisa.

Metodologia

A metodologia deste estudo, de cunho qualitativo e quantitativo, consistiu na aplicação de questionários *on-line* com o objetivo de compreender como está a rotina dos/das docentes, sobretudo como as tecnologias digitais potencializam (ou não) as ações dialógicas e colaborativas nas atividades escolares durante as aulas remotas.

De acordo com Tesch (1990 *apud* GIL, 1991, p. 176), na pesquisa qualitativa, o acompanhamento dos dados pressupõe uma atividade reflexiva que tem como resultado um conjunto de notas de análise que orientam o processo. Da mesma forma, Bauer e Gaskell (2003, p. 32) referem-se à pesquisa qualitativa como um processo de compreensão que apresenta necessidades, motivos, interpretações e leituras de mundo dos sujeitos da pesquisa e dos pesquisadores.

Segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 203) o questionário é “[...] um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Ademais, de acordo com Silva e Menezes (2005), um questionário deve ser objetivo e acompanhado de instruções que esclarecem o propósito de sua aplicação, além de ser uma ferra-

menta importante na colaboração do informante e no preenchimento das perguntas.

Os questionários foram elaborados no Google Docs e compartilhados com professores/as de duas escolas municipais e duas escolas estaduais dos municípios de Sapucaia do Sul e Esteio, no Rio Grande do Sul. A escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu pelo fato de eles/elas trabalharem em escolas de diferentes níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e por pertencerem a diferentes mantenedoras (municipal e estadual). O material foi encaminhado via grupos de WhatsApp, nos meses de outubro e novembro de 2020, e teve o total de 29 respostas. Todas as informações reunidas a partir do questionário *on-line* foram utilizadas para fins desta pesquisa e os dados pessoais dos entrevistados/as foram preservados².

Em relação ao conteúdo, o questionário *on-line* apresentava perguntas com um conjunto de alternativas pré-definidas, exceto as perguntas 13, 14 e 16, para as quais os/as docentes escreveram suas respostas por extenso. Ademais, havia a opção *outros* abaixo de todas as questões, a fim de que os sujeitos da pesquisa pudessem escrever por extenso sua resposta, caso não tivessem sido contemplados/as com as opções elaboradas por nós. Utilizamos as expressões *na sua opinião* e *você acredita* para fazer parecer que a entrevista era uma conversa, deixando eles/elas confortáveis para responder às perguntas.

2. Os resultados do estudo foram compartilhados com os sujeitos da pesquisa.

O questionário *on-line* continha as seguintes questões:

1. A sua escola é: ☐ Municipal ☐ Estadual
2. Você trabalha com: ☐ Anos Iniciais (1º a 5º ano) do Ensino Fundamental ☐ Anos Finais (6º a 9º ano) do Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio
3. Os/as alunos/as demonstram preocupação em relação às aulas remotas? ☐ Sim ☐ Não
4. Selecione, na lista abaixo, quais têm sido os 2 (dois) maiores desafios para os/as alunos/as desde o início das aulas remotas:
 - ☐ Falta de recursos adequados (computador/celular/ internet com boa capacidade etc.)
 - ☐ Falta de apropriação para utilizar as tecnologias digitais
 - ☐ Falta de incentivo da família
 - ☐ Afetividade/Diálogo/Contato mais próximo com os/as professores/as
 - ☐ Falta de atenção/interesse com os estudos
 - ☐ Dificuldades econômicas (desemprego, fome etc.)
 - ☐ Falta de socialização (sair com os amigos, ir para a escola etc.)/Depressão
 - ☐ Outros
5. Como você tem elaborado suas atividades?
 - ☐ Sozinho/a
 - ☐ Em parceria com a equipe diretiva da escola

- ☐ Em parceria com outros/as professores/as
 - ☐ Em diálogo com os/as alunos/as
 - ☐ Outros
6. Como você tem conversado com seus alunos e alunas?
- ☐ WhatsApp
 - ☐ E-mail
 - ☐ Facebook
 - ☐ Instagram
 - ☐ Vídeo-chamada
 - ☐ Google Sala de Aula
 - ☐ Outros
7. Em relação aos conteúdos, você manteve o planejamento inicial ou elaborou novas atividades a partir das demandas dos alunos e alunas?
- ☐ Mantive meu planejamento
 - ☐ Tive que elaborar outras atividades
8. Na sua opinião, as tecnologias digitais aproximam professores/as e alunos/as?
- ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐ Outros
9. Antes da pandemia você costumava utilizar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas?
- ☐ Sim ☐ Não

10. Com que frequência você utilizava as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas antes da pandemia?
- ☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca
11. Se você marcou que nunca, o motivo era:
- ☐ Falta de formação - Não sabia como utilizar as tecnologias digitais em minhas práticas pedagógicas
- ☐ Falta de apropriação - Não possuía o hábito de utilizar as tecnologias digitais em minha vida
- ☐ Preferência - Não gosto de utilizar tecnologias digitais em minhas práticas pedagógicas
12. Você acredita que a sua relação com as tecnologias digitais mudou durante a pandemia? ☐ Sim ☐ Não
13. Se você respondeu sim na pergunta anterior, o que você acredita que mudou?
14. Se você respondeu não na pergunta anterior, por que você acredita que não mudou?
15. Assinale abaixo as atividades e tecnologias digitais que você costuma utilizar em suas práticas pedagógicas neste momento de aulas remotas.
- ☐ Formulários para preencher no computador/celular
- ☐ Slides e apresentações
- ☐ Vídeo-aulas (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Duo etc.)
- ☐ Músicas e/ou *podcasts*

() Compartilhamento de atividades/Pesquisa em mídias sociais (Facebook, WhatsApp, Instagram, Tik Tok etc)

() Arquivos Colaborativos da Google (Documentos, Apresentações, Planilhas etc.)

() Textos em pdf.

() Google Classroom/Moodle

() Jogos *on-line*

() Outros. Qual/Quais? _____

16. Você já costumava trabalhar com alguma delas antes da pandemia? Qual/Quais?

No próximo tópico, apresentamos os resultados da pesquisa.

Resultados

Neste tópico, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com os docentes, articulando as respostas com os saberes apresentados na obra de Paulo Freire e que pensamos ser indispensáveis para educação em tempos de pandemia. Destacamos a atualidade do pensamento freireano e a importância desses saberes na construção de um modelo de ensino colaborativo e dialógico, tão urgente e necessário em um contexto educacional marcado, na maioria das vezes, pelo ensino tradicional.

As respostas dos entrevistados apresentam os desafios enfrentados pelos/as docentes e alunos/as durante a pandemia. Além disso, compõem diversas reflexões acerca das contribuições das

tecnologias digitais para o desenvolvimento de ações dialógicas nas atividades escolares durante as aulas remotas.

De acordo com as respostas, 55% dos/das entrevistados/as são de escolas municipais e 45% são de escolas estaduais. Destes, mais da metade trabalham com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e 27% trabalham com o Ensino Médio.

Inicialmente, os/as docentes responderam se os/as alunos/as demonstraram preocupação durante as aulas remotas. Segundo os/as entrevistados/as, mais de 50% apresentaram inquietações diante do atual contexto. Contudo, alguns professores/as ressaltaram que uma parte dos/as alunos/as estava angustiada com a reprovação e não com a modalidade das aulas. Além disso, ressaltaram que há, também, preocupação por parte dos responsáveis.

Figura 1. Preocupação em relação às aulas remotas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Ao serem questionados sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as, a falta de recursos adequados foi a opção de 82% dos/as professores/as entrevistados/as. As opções como: falta de atenção/interesse pelos estudos, dificuldades econômicas e falta de incentivo da família ficaram com 37,9% das respostas, empatadas como a segunda opção mais escolhida. Esses dados evidenciam, sobretudo, a desigualdade existente no contexto educacional brasileiro, isto é, o fato de que nem todos têm acesso às tecnologias digitais para fins pedagógicos. De certa forma, isso acarreta no afastamento e na preocupação, por parte dos/as alunos/as, com a aprendizagem e, conseqüentemente, com a angústia pela reprovação.

Figura 2. Maiores desafios para os/as alunos/as.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Ao serem questionados sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as, a falta de recursos adequados foi a opção de 82% dos/as professores/as entrevistados/as

Destacamos que todas essas complexidades enfrentadas pelos/as alunos/as ressaltam uma educação desumanizadora. Nesse sentido, cabe aos governos (municipais, estaduais e federal) criarem e potencializarem projetos com ações colaborativas, a fim de que todos/as possam participar. Além disso, a escola deve ser um espaço de denúncia. Logo, se os/as professores/as percebem que os/as alunos/as não têm acesso às aulas – seja por falta de equipamentos eletrônicos, por não terem acesso à internet ou por outros motivos –, devem criar situações através das quais essas ausências sejam problematizadas. O que fazer? Como incluí-los/as? Como poder, no exercício da docência, auxiliá-los na aprendizagem?

Nessa perspectiva, Paulo Freire apresentou, ao longo de sua produção intelectual, uma importante reflexão acerca das tecnologias, problematizando questões relacionadas ao acesso, que deve estar disponível a todos e todas. Para ele, as tecnologias devem servir a favor da humanização dos sujeitos. Se promovem abismos, não têm sentido, pois assim estarão a serviço das classes dominadoras e opressoras e de uma educação bancária, sobretudo desumanizadora. Nesse sentido, “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação” (FREIRE, 2019, p. 127).

Todavia, em relação aos desafios enfrentados pelos/as professores/as, a falta de recursos adequados não foi considerada como o principal desafio. O que se destacou entre mais da metade dos/as professores/as foram as questões burocráticas, como relatórios, planos de ação e planilhas. Tais documentos, que antes eram mais de controle interno das escolas, passaram a ser semanalmente cobrados pelas secretarias de educação, a fim de registrar e acompanhar o trabalho remoto. Além disso, outro grande desafio visto pelos/as professores/as entrevistados foram as adaptações curriculares e o planejamento das atividades nesse novo formato.

Figura 3. Maiores desafios para os/as professores/as.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A questão do planejamento pode ter sido um grande desafio, principalmente se considerarmos que 93% dos/as entrevistados/as afirmaram que não mantiveram o planejamento inicial e tiveram que elaborar novas atividades a partir das demandas atuais dos/

as alunos/as. Neste sentido, ao serem questionados a respeito de como faziam seus planejamentos, 69% dos professores/as afirmaram que planejam sozinhos suas atividades, apenas 21% declarou planejar com colegas e somente 10% declarou planejar em parceria com a equipe diretiva. A opção de planejamento em diálogo com os/as alunos/as não foi escolhida por ninguém.

Os dados apontados acima evidenciam a educação com um caráter individualista que desconsidera a formação na perspectiva coletiva, problematizadora e humanizadora. A falta de diálogo com os/as alunos/as na construção dos planejamentos, apontada pelos docentes, é um ponto negativo, já que pode influenciar na exclusão social e digital — sobretudo em um contexto de desigualdades.

Para Freire (1987), a educação tem papel fundamental no processo de humanização, uma vez que contribui para que os sujeitos tenham a consciência crítica de que nada está pronto

Para Freire (1987), a educação tem papel fundamental no processo de humanização, uma vez que contribui para que os sujeitos tenham a consciência crítica de que nada está pronto. Nesse sentido, contrário à educação desumanizadora, o autor afirma que é necessária uma educação baseada em diálogo, coletividade e engajamento, comprometida com a transformação dos sujeitos e de suas realidades. Para que isso aconteça, é imprescindível que os docentes estejam em diálogo com seus/suas alunos/as, uma vez que:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente [...]. Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade (FREIRE, 1987, p. 31).

A partir dessa disponibilidade para o diálogo, que deve ser baseado em amor, em criticidade, em comprometimento e em esperança, “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2019, p. 133). Se não há diálogo, não há reflexão e, conseqüentemente, não há transformação da realidade.

Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas (FREIRE, 2019, p. 140).

Na busca pela aproximação, pela interação e pelo diálogo com seus/suas alunos/as diante do ensino remoto, os docentes tiveram o desafio de desenvolver práticas pedagógicas a partir das tecnologias digitais. Com isso, 96,6% dos/as professores/as que responderam à pesquisa afirmaram que a pandemia modificou a relação que eles tinham com as tecnologias digitais.

96,6% dos/as professores/as que responderam à pesquisa afirmaram que a pandemia modificou a relação que eles tinham com as tecnologias digitais

Em relação ao uso das mídias sociais e plataformas de aprendizagem, 55% dos/as professores/as afirmam conversar com os alunos pelo WhatsApp e 28% pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Google Classroom. As outras opções, que também apareceram mas receberam poucos votos, foram E-mail, Google Meet e vídeo chamada.

Figura 4. Comunicação entre professores/as e alunos/as.
Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

No contexto da pandemia, a realização de aulas, eventos, seminários e reuniões de forma síncrona foi, muitas vezes, uma das *saídas* encontradas por muitas instituições, escolas e cursos para suprir a falta da presença física, devido à suspensão das ativida-

des que pudessem colocar muitas pessoas em um mesmo espaço geográfico. Tecnologias digitais como Google Meet, Microsoft Teams e Zoom se popularizaram e até mesmo as mídias sociais, tais como Facebook e WhatsApp, foram atualizadas para que fosse possível criar videoconferências em salas e em grupos com mais integrantes.

O que por um lado pode ser muito positivo, pois nos permite estar presentes de forma simultânea no mesmo espaço, também pode ser mais uma forma de transpor metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço geograficamente delimitado da sala de aula, com tecnologias analógicas, para o espaço da rede, com tecnologias digitais. Essa é uma questão importante, pois espaços diferentes requerem metodologias e formas diferentes de aprender e ensinar.

Moreira e Schlemmer (2020) alertam para a redução das tecnologias digitais (TDs) a meras ferramentas, com o uso instrumental das tecnologias de *web* conferência e das plataformas digitais. Se o professor realizar a mesma aula expositiva que faria dentro do espaço geográfico da sala de aula por meio do vídeo, não considerando que os espaços de ensino e de aprendizagem *on-line* não se configuram da mesma forma, ele não contribuirá para desenvolver as metodologias e práticas que podem ser realizadas a partir da natureza e potencialidades específicas dessas TDs e da conectividade. Além do mais, essa mera transposição não contribui em nada para o desenvolvimento de uma educação baseada em diálogo, em coletividade e em engajamento que seja comprometida com a transformação dos sujeitos e de suas realidades, como nos propõe Freire (1987).

Para que seja possível aos docentes promoverem práticas pedagógicas coletivas, críticas e humanizadoras, é necessário que haja uma apropriação das tecnologias digitais, para que elas sejam compreendidas para além de ferramentas. Em relação aos/as professores/as que responderam que não utilizavam tecnologias digitais antes da pandemia, 25% assinalou como opção a falta de apropriação como justificativa para o não uso. As outras opções *não gosto, nem todos os alunos têm acesso, falta de formação e falta de motivação* também apareceram nas respostas, mas com um voto cada.

Contudo, de acordo com as respostas, apesar de 62,1% dos/as professores/as afirmarem que utilizavam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas antes da pandemia, a maioria ainda possui dúvidas se elas auxiliam a aproximação entre professores/as e alunos/as. Somente 34% dos/as entrevistados/as realmente acreditam que elas podem auxiliar na aproximação entre estudantes e professores/as.

Para que seja possível aos docentes
promoverem práticas pedagógicas
coletivas, críticas e humanizadoras,
é necessário que haja uma
apropriação das tecnologias digitais,
para que elas sejam compreendidas
para além de ferramentas

Figura 5. Aproximação entre professores/as e alunos/as.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Schlemmer, desde 2006, já aponta para a necessidade de os professores compreenderem as TDs como objetos para se pensar “[...] com e sobre os processos de ensino e aprendizagem” (SCHLEMMER, 2006, p. 36). A autora afirma que elas precisam ser consideradas tecnologias capazes de ampliar os espaços de comunicação, interação, construção coletiva e aprendizagem, constituindo-se enquanto espaços de convivência para que possam provocar o desenvolvimento humano.

Assim, é preciso ir além para que não se continue a fazer mais do mesmo. Com o avanço dessa relação de uso, o professor começa a desenvolver uma relação de apropriação das TDs enquanto tecnologias da inteligência e não meras ferramentas a serem usadas. Nesse contexto, “[...] o sujeito de usuário, consumidor, passa a ser também produtor, empoderando-se e desenvolvendo uma consciência” (SCHLEMMER, 2020, n. p.). Logo, para que possamos romper

com a lógica do treinamento da educação tecnicista, é necessário quebrar alguns paradigmas relacionados às tecnologias digitais.

No próximo tópico, apresentaremos as considerações finais deste estudo.

Considerações finais

A partir dos questionários, observamos que existem vários mitos que cercam a apropriação das tecnologias digitais na área educacional e muitas questões ainda estão sem respostas, pois “[...] as mudanças que ocorrem na educação são lentas e quase imperceptíveis” (TAJRA, 2000, p. 118).

Em um primeiro momento, identificamos que os/as professores/as e a comunidade escolar precisam estar abertos para mudanças, sobretudo no contexto da pandemia de Covid-19. Diante de tal realidade, estar disposto a incorporar essa nova modalidade de educação é imprescindível. Contudo, é necessário refletir sobre e a partir da prática pedagógica: afinal, qual abordagem minha escola está utilizando? Uma educação bancária com nova roupagem ou uma educação na perspectiva libertadora, na qual todos/as participam das aulas e têm acesso aos mesmos recursos?

Com base em nossa pesquisa, verificamos que, no atual contexto, ainda temos a educação bancária como base do processo de ensino, presente na escola e na comunidade escolar. Confirmamos essa afirmativa pelas devolutivas dos participantes da pesquisa, como, por exemplo, com o dado que a grande parte dos/as alunos/as e familiares preocupa-se com a reprovação e não com o paradigma educacional e organização da modalidade das aulas. Além disso, não observamos a preocupação com o desenvolvimento de um conte-

údo que faça sentido para a resolução de problemas reais, principalmente no contexto pandêmico. Também notamos que o conceito de inovação para os informantes relaciona-se com “a inovação tecnológica” e não “como possibilidade de inovação social” (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Com base em nossa pesquisa,
verificamos que, no atual contexto,
ainda temos a educação bancária
como base do processo de ensino,
presente na escola e na comunidade
escolar

Nesse sentido, propomos que a escola *on-line* ou presencial seja compreendida como um espaço de aprendizagem, mas também como um espaço de denúncias e anúncios. Denunciando, a partir da leitura de mundo, propostas excludentes e, assim, anunciando novas possibilidades de educação.

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura de mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Esse sonho e projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como um desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la [...] (FREIRE, 2000, p. 21).

Ademais, compreendemos que a falta de recursos adequados para aulas *on-line/remotas* ou aulas assíncronas é a maior dificuldade para uma aula inovadora. Concordamos que são importantes

e necessárias políticas educacionais que garantam recursos para operacionalizar as aulas com qualidade social, sejam elas síncronas ou assíncronas.

Além disso, nossa pesquisa ratificou a desigualdade social e educacional denunciada, também, pelo Brasil de Fato, site de notícias de São Paulo que, em junho de 2020, expôs: “Com aulas remotas, a pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade. É importante que a sociedade faça uma aposta no sentido da inclusão das pessoas, defende presidente da Andifes” (OLIVEIRA, 2020, n.p.).

Segundo Tajra (2000), desde o surgimento da internet na escola, urge a necessidade de mudança na formação de professores/as, bem como estudos sobre os paradigmas educacionais com a apropriação das tecnologias. Nesse sentido, verificamos que a pedagogia de Freire (2000) pode colaborar para discussões a respeito disso. Em suas palavras:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. [...] (FREIRE, 2000, p. 101-102).

Por fim, destacamos que a apropriação das TDs não foi entendida, pelos sujeitos da pesquisa, como possibilidade de diálogos que promovam relações sociais que oportunizem e garantam o direito à educação.

Sendo assim, mais do que nunca, esse contexto traz a importância da formação docente articulada à tecnologia digital na educação. Aliado a isso, traz também a urgência de investimento público nas escolas concernente às demandas que emergiram do uso de tecnologias digitais com a pandemia e o isolamento social. A educação, a partir disso, possui novos desafios a serem superados.

Referências

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Brasiliense: Brasília, 1995.

BRASIL. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996*. São Paulo: Saraiva, 1996.

DIAS, Paulo. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*, Portugal, v. 6, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3205>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Caroline. Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade. *Brasil de Fato*, São Paulo, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 29 maio 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005. 121 p.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José Antônio Marques. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onLIFE. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, p. 6-35, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SCHLEMMER, Eliane. *Metodologias e práticas pedagógicas para uma educação onLIFE*. 2020 (no prelo).

SCHLEMMER, Eliane. O trabalho do professor e as novas tecnologias. *Textual*, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 33-42, 2006. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2018/05/setembro2006_completo.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação*. São Paulo: Editora Érica, 2000.

Paulo Freire fala ao microfone em evento não identificado.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.