

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM OS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA

CINTHIA LUIZ DA SILVA¹, HUMBERTO VINÍCIO ALTINO FILHO²

¹Mestre em Ensino de Ciências pela UFOP, Especialista em Docência do Ensino Superior pela UNIVES, Engenheira Agrônoma pela UFV. cinthia_sil@yahoo.com.br

²Mestre em Educação Matemática pela UFOP, Especialista em Estatística pela FATESF, Licenciado em Matemática pelo UNIFACIG. Professor e Analista Educacional no Centro Universitário UNIFACIG. humbertovinicio@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como foco a investigação das relações dos licenciando do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do Leste de Minas Gerais com o Ensino Remoto Emergencial. Sabe-se que o contexto da pandemia do COVID-19 trouxe efeitos e impactos nos mais diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Para conhecer as relações mencionadas, além da contextualização do estudo, os dados foram coletados por meio de um questionário on-line. Os resultados apontam que, em linhas gerais, o Ensino Remoto superou as expectativas dos estudantes e as percepções sobre os pontos que foram, de certa forma, mais desafiadores nesse modelo, mostram, ainda, que os ideais de educação para esses futuros professores encontram-se em consonância com as discussões sobre o ensino e aprendizagem atuais.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Formação de Professores; Pandemia; Ensino Remoto.

REMOTE TEACHING AND TEACHERS EDUCATION: A STUDY WITH PEDAGOGY GRADUATION STUDENTS

ABSTRACT

This study focuses on the investigation of the relationship between graduates of the Pedagogy course of a Higher Education Institution in Eastern Minas Gerais with Emergency Remote Teaching. It is known that the context of the COVID-19 pandemic brought effects and impacts on the most diverse sectors of society, including education. In order to know the relationships mentioned, in addition to the context of the study, data were collected through an online questionnaire. The results show that, in general, Remote Teaching surpassed students' expectations and perceptions about the points that

were, in a way, more challenging in this model, show that the ideas of education for these future teachers are in line current discussions on teaching and learning.

Keywords: Teaching and Learning; Teachers Education; Pandemic; Teaching Remote.

1 INTRODUÇÃO

Novos cenários e novos rumos para a educação foram apresentados nesse contexto social trazido pelo momento vivido em escala mundial. A pandemia do COVID-19 suscitou e acelerou movimentos metamórficos educacionais, trazendo a mediação tecnológico e a compreensão sobre a presença cognitiva para o centro das discussões.

A figura do professor, em todo esse processo, tornou-se tema de reflexões e expectativas. E se a conjuntura da atuação profissional docente já vinha se transformando em diversos aspectos, os novos conhecimentos necessários e as habilidades a serem desenvolvidas nesse momento foram compreendidos por alguns como desafios e, para outros, como oportunidades.

Diante desse quadro, os professores em etapa de formação foram sensibilizados, de forma direta e indireta, sobre a constante atualização da atuação do professor dentro e fora da sala de aula, seja na relação com os alunos, com os recursos digitais e analógicos, seja na organização do trabalho docente, na construção de saberes profissionais, enfim, na totalidade de aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo buscou investigar as relações dos alunos do curso de pedagogia de uma instituição de Ensino Superior do Leste de Minas com a solução educacional para o contexto da pandemia: o Ensino Remoto Emergencial. Tem-se, por finalidade, conhecer essas relações e como elas podem motivar estratégias formativas mais conectadas com a realidade de constantes mudanças na sociedade e, por consequência, na educação.

2 FORMAÇÃO INICIAL: SUJEITOS COM SABERES DENTRO DO CENÁRIO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Como ponto de partida, tem-se que o tornar-se professor deve ser um processo reflexivo e de construção infindável, com um sujeito que está sempre aprendendo com as próprias experiências. Nesse sentido, a docência pode estar longe de ser uma profissão técnica, que se resume em preparar aulas e avaliações, construir objetivos de aprendizagem, elaborar documentos regulatórios, pois, em cada sala, em cada aluno, o professor se depara com novos desafios e possibilidades inerentes à dimensão humana, o que torna a reflexão e troca de saberes indispensáveis (SANTOS, 2012).

Mas, todo esse processo de formação de um professor inicia-se quando? A formação inicial dá bases suficientes para que esse professor inicie de maneira consciente sua prática docente? Antes mesmo de ensinarem, os professores vivem por anos em sala de aula, vivenciam a representação de como é ensinar e aprender e essa visão costuma estar introjetada nas memórias e construções do processo de ensino e aprendizagem durante os anos de formação inicial, fato que pode trazer tanto benefícios, boas experiências, quanto problemas, como a manutenção de práticas de ensino que não são mais tão eficazes numa ambiência de contínuas transformações. O saber dos professores vem da sua própria história de vida, da sua formação, assim como da sua atuação profissional. Os estudos vêm sinalizando um novo saber disciplinar, em que a prática profissional é a verdadeira fonte da formação. É na prática que se aprende a conviver com conflitos (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

O saber do professor não está desconectado do sujeito. Ele se faz ao longo da trajetória profissional, suas histórias pessoais. Constrói-se e reconstrói-se conforme as necessidades, situações vigentes e acontecimento que os cercam enquanto sujeitos (TARDIF, 2002).

Quando o licenciando se forma e entra em uma sala de aula, muitas vezes sofre um choque de realidade que, não raro, acaba por desmotivar e até mesmo afastar esse profissional da sua atuação. Além de condições precárias e dificuldades em ingressar no mercado, alguns profissionais não compreendem novas formas de lecionar que se aproximem das expectativas e demandas dos alunos e do que é abordado na literatura em ensino. Acabam reduzindo as verdadeiras necessidades de lecionar a uma visão muito simplista do que é ser professor reduzindo as atividades somente ao preparo de avaliações e aulas (LAPO; BUENO, 2003).

É importante deixar o registro que, nos últimos anos, aconteceram importantes melhorias no cenário de formação inicial. Entre essas melhorias ocorreu, em 2007, a inclusão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em estratégias para atuação na Educação Básica e em programas de formação continuada de professores.

Como um dos produtos dessa iniciativa, está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o programa da Residência Pedagógica que favorecem a atuação dos licenciandos, uma vez que proporcionam a esse aluno da licenciatura o contato com a prática docente e tem como premissa fazer a interligação entre Ensino Superior e Educação Básica. Programas assim preparam o licenciando e aproximam a teoria da prática educacional, favorecendo não só as práticas pedagógicas e incentivo ao uso de novas metodologias, quanto contribuindo com a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura (FERNANDES; MENDONÇA, 2013).

O saber é algo social, é modificado, agregado, construído e adaptado, respeitando as fases que nos encontramos. O saber dos professores caminha nesse mesmo sentido. Não é algo isolado, não se faz sozinho. Essa construção de saber caminha ao encontro com o que se quer ensinar, de como agir com aqueles que aprendem, das experiências vividas, fazendo-se, portanto, um processo plural, pois depende do outro, e único, uma vez que cada professor construirá seus saberes dentro das suas vivências. É construído ao longo do tempo e vem de várias fontes, não somente do conteúdo em si (TARDIF, 2002).

Assim, para que as mudanças nas práticas educacionais aconteçam, é necessário que os programas que visam todas essas mudanças estejam vinculados a ambiência psicossocial em que esses profissionais vivem e trabalham. Dessa maneira, os cursos de formação, apesar de sua enorme relevância, afetarão de formas diferentes cada um desses indivíduos, uma vez que o conhecimento está atrelado à vida, ao contexto social desse professor e às demandas educacionais daquele momento (GATTI, 2003).

Trazendo a discussão para o cenário atual, tem-se o surgimento dessa síndrome respiratória grave, que provocou um surto global e mudanças estruturais em diversos os seguimentos socioeconômicos. Nesse contexto pandêmico, as instituições de ensino brasileiras tiveram que interromper suas atividades presenciais devido as normas de distanciamento social. O Ministério da Saúde (MS) publicou o Boletim Epidemiológico

nº 15 e o Ministério da Educação (MEC) a Portaria nº 343, ambos solicitaram o distanciamento social e paralisação de encontros presenciais devido à pandemia da COVID-19 (CARNEIRO, 2020), e um novo formato educacional, a Educação Remota Emergencial (ERE) que se apresenta como uma alternativa devido à situação de crise, em que aulas presenciais são ofertadas no formato remoto (ARRUDA, 2020).

Nesse quadro, as tecnologias digitais já existentes, que são diversas, mas não acessíveis a todos (CARNEIRO *et al.*, 2020), ganharam mais expressão no processo de ensino e aprendizagem abrindo espaço para novos desafios, benefícios e oportunidades dentro do atual cenário educacional. Junto com a pandemia, houve a intensificação e a aceleração do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e os efeitos sociais, educacionais e sociais relacionados a essa mudança estrutural (ELAVARASAN *et al.*, 2020). O uso das TDIC's acabou despertando a necessidade de diálogo sobre termos que, erroneamente, são difundidos como sinônimos: a mais conhecida e solidificada modalidade de ensino, Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Afinal, EaD e ERE se referem a mesma forma de ensino? A resposta é não!

A EaD é um termo mais abrangente, em que se pode não só aplicar ferramentas on-line e mídias digitais, como materiais impressos, livros entre outras sistemas analógicos (ARRUDA, 2020). Pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona ocorrendo em tempos e espaços distintos, separados por distância física, mas próximo em contato e diálogo entre os alunos e professores por meio das mídias digitais. A EaD possui uma estruturação enquanto modalidade de ensino, construída ao longo dos anos.

Na EaD, as aulas são programadas e preparadas com antecedência para atenderem não só ao formato como também ao perfil do aluno. Os docentes e discentes, cientes da modalidade à distância, estão preparados em relação aos recursos necessários, como computadores, tablets, smartphones, câmeras, fones de ouvido, entre outros, além de haver um maior domínio das plataformas, principalmente se levarmos em consideração o corpo docente, que compreende os recursos e sabe aplicá-los (JOYE *et al.*, 2020).

A legislação brasileira aborda o assunto da educação à distância de maneira semelhante a de outros países. De acordo com o parágrafo 1º do Decreto nº 9057/2017:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos

processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, on-line).

A EaD envolve uma equipe preparada, professores, coordenadores, diretores, equipe de marketing visual, todos focados na qualidade do ensino e estética dos materiais, colaborando para a construção do conhecimento (MAIA; MATTAR 2008).

É nesse ponto que o Ensino Remoto se afasta e se diferencia da Educação à Distância. O ERE atua em caráter de emergência. Emprega todos os recursos viáveis e disponíveis, para dar continuidade a aulas que, anteriormente, vinham sendo empregadas no formato presencial. No caso do momento pandêmico, o ERE foi empregado como possibilidade de retomar o vínculo escolar com alunos afetados pelo fechamento de escolas, usando, para isso, as tecnologias digitais (HODGES *et al.*, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial busca possibilitar, temporariamente, o acesso aos conteúdos que vinham sendo ministrados presencialmente, agora de forma remota, na tentativa de minimizar os danos causados na educação pelo isolamento social. Os princípios da educação remota seguem como os das aulas presenciais, com aulas sendo ministradas com a mesma organização do formato presencial, aproximando-se das aulas on-line somente pelo uso das tecnologias digitais (JOYE *et al.*, 2020). Isso pode retomar o velho estigma de que a educação à distância seja inferior a educação presencial, principalmente pelo fato de que não se está aplicando a EaD e sim o ERE como forma de se obter o máximo de proveito possível das mídias digitais para atravessarmos esse momento tão delicado relacionado à COVID-19 e ao isolamento social (HODGES *et al.* 2020).

Diante de tais discussões, colocar em tela a questão das relações entre os professores em processo de formação e esse formato de ensino pode trazer nuances sobre possibilidades observadas por tais sujeitos para os ambientes de aprendizagem do presente e do futuro.

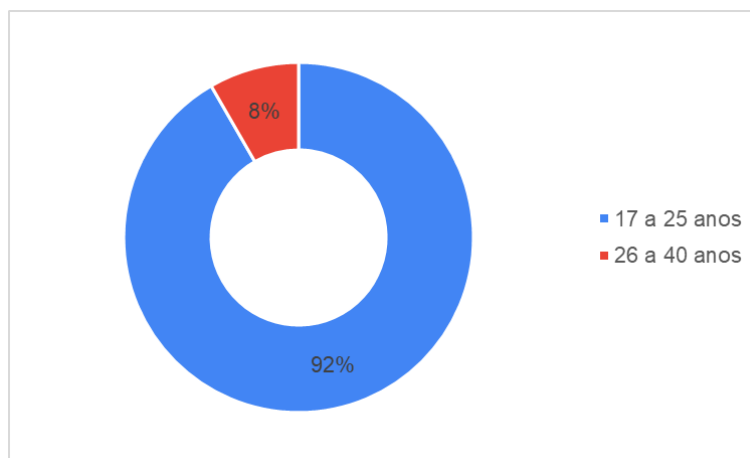
3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza exploratória e de abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa são alunos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do Leste de Minas. Os dados foram coletados por meio de um questionário on-line, composto por 12 perguntas organizadas em 3 seções, a primeira focada na relação do aluno com as tecnologias, a segunda sobre o Ensino Remoto Emergencial e a terceira como uma seção livre para comentários de forma geral. Do total de 29 alunos, 12 responderam ao questionário da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, será feita a apresentação e a discussão dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado. Os respondentes são alunos do 4º e 6º período do curso de pedagogia, como forma de conhecer de forma geral os participantes, tem-se a abaixo a distribuição dos participantes por faixa etária.

Gráfico 1: Distribuição dos Participantes por Faixa Etária

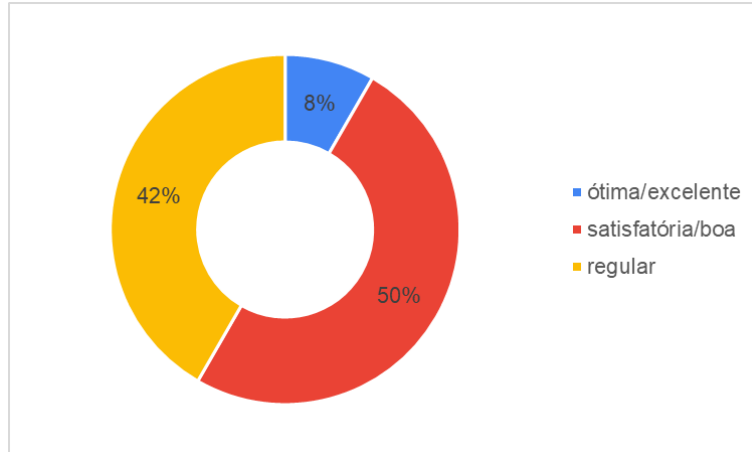


Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode notar pelo Gráfico 1, a maioria dos estudantes tem entre 17 e 25 anos, fazendo parte, portanto, da Geração Z, também conhecida como Geração Conectada, Geração Internet, dentre outras denominações, o que indica uma tendência à familiaridade com os recursos digitais, haja vista que tais indivíduos são amplamente conhecidos como nativos digitais (FREIRE FILHO; LEMOS, 2008).

Corroborando a afirmação acima, quando questionados sobre a familiaridade com as tecnologias digitais, a maioria dos respondentes informou que está, no mínimo, em nível satisfatório, como se pode observar no Gráfico 2.

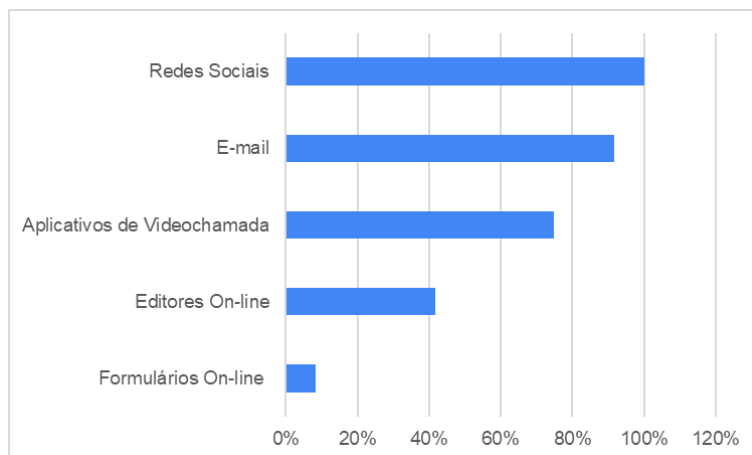
Gráfico 2: Familiaridade dos Estudantes com as Tecnologias Digitais



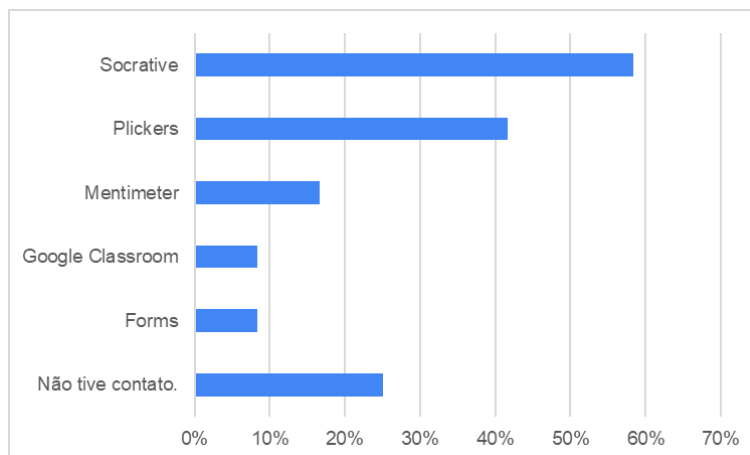
Fonte: Dados da Pesquisa.

Nos próximos dois questionamentos, o objetivo foi conhecer as ferramentas digitais já utilizadas pelos participantes em seu dia a dia e em sala de aula.

Gráfico 3: Ferramentas Digitais utilizadas no cotidiano dos participantes



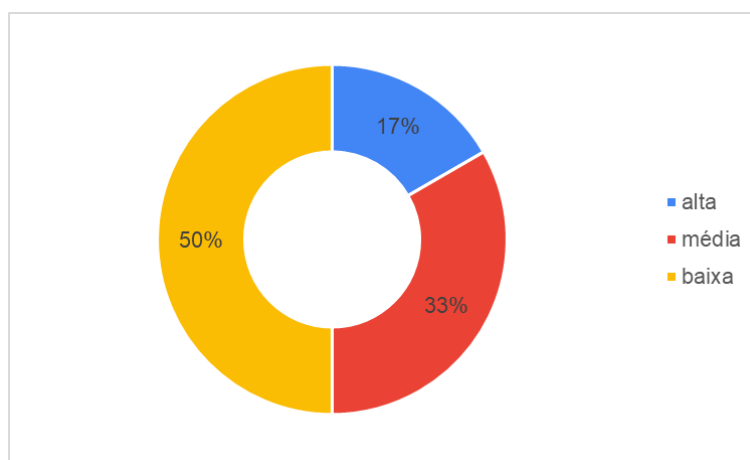
Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 4: Ferramentas Digitais utilizadas em Sala de Aula com os Participantes

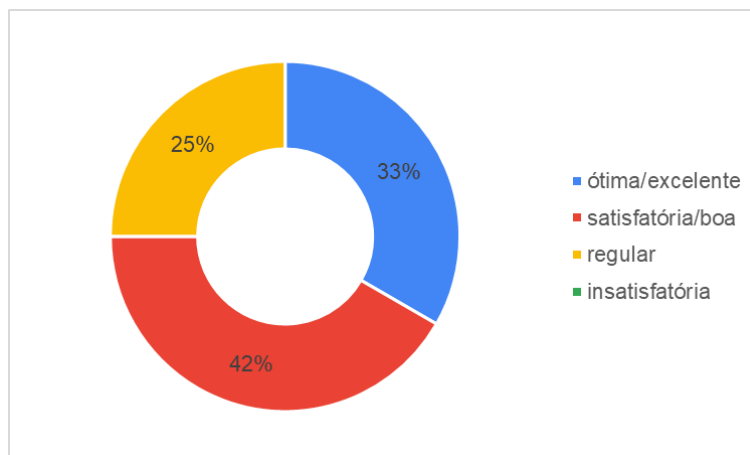
Fonte: Dados da Pesquisa.

Pela observação dos gráficos, pode-se notar que a maioria dos participantes já utilizava diversos recursos tecnológicos em seu cotidiano e em sala de aula. Pode-se ressaltar ainda que os aplicativos de videochamada, que se popularizaram no período pandêmico, figuravam entre os recursos utilizados por 75% dos respondentes. Dessa forma, nota-se que as experiências vividas dentro e fora do ambiente da formação, tornaram-se subsídio para a adaptação dos professores em formação, fazendo parte, daí em diante, de novos conhecimentos atrelados à formação inicial docente.

Nos próximos dois gráficos, será feita a comparação entre as expectativas e a avaliação dos estudantes quanto ao Ensino Remoto Emergencial, antes do início de sua utilização e depois de decorrido certo tempo de vivência.

Gráfico 5: Expectativa dos Estudantes para o Ensino Remoto

Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 6: Avaliação do Ensino Remoto após o Início das Aulas

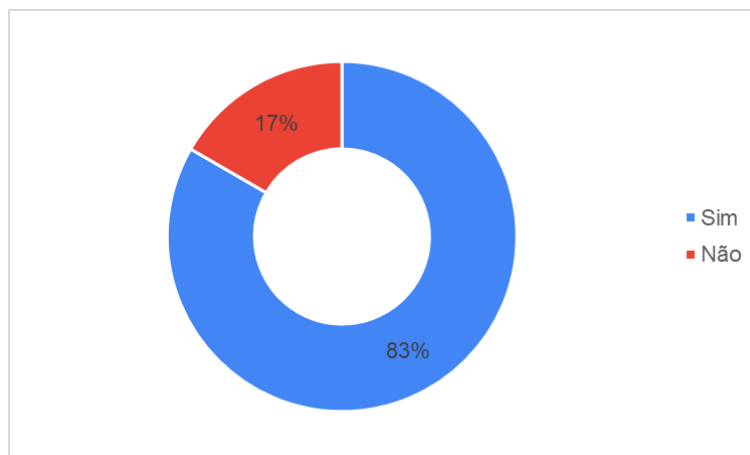
Fonte: Dados da Pesquisa.

Como se pode observar por meio dos Gráficos 5 e 6, as expectativas dos estudantes foram superadas positivamente na vivência da sala de aula remota. Enquanto no Gráfico 5, cerca de 83% dos respondentes tinha expectativas média/baixas para o Ensino Remoto, após a vivência desse modelo, 65% dos estudantes classificou a estratégia como boa/ótima.

Essa superação de expectativas negativas dá indícios para a compreensão sobre a lentidão de alguns processos de inovação na educação. As pré-impressões criadas antes do efetivo emprego de ferramentas, abordagens e metodologias inovadoras, muitas vezes, imobilizam os docentes na repetição de velhas práticas pedagógicas (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001), algo que não foi possível frear na experiência em análise, uma vez que teve origem em uma circunstância em nível global, o que pode indicar uma certa ruptura com essas impressões prévias, guiando os novos professores em formação para um olhar mais aberto a novas tentativas.

Ao serem questionados sobre a interação com os professores do curso e o suporte dado por eles nesse processo de adaptação ao ERE, os estudantes foram unânimes em afirmar que ambos os aspectos foram cumpridos de modo satisfatório.

Outro dado importante proveniente desta pesquisa, foi o desenvolvimento de novas competências relacionadas às tecnologias digitais na utilização desse novo ambiente de aprendizagem.

Gráfico 7: Desenvolvimento de Novas Competências Digitais

Fonte: Dados da Pesquisa.

Pelo Gráfico 7, nota-se que 83% dos estudantes desenvolveram novas competências digitais; porém, há de se ressaltar que mesmo os 17% que afirmaram não tê-las desenvolvido, não indicam um resultado negativo, uma vez que se entende, portanto, que tais licenciandos já estavam habituados com as tecnologias e já haviam construído essas competências mesmo antes do ERE.

Por fim, na questão discursiva, que não era obrigatória, os estudantes puderam relatar em linhas gerais, outros aspectos de sua experiência que julgassem relevantes para a pesquisa. As respostas obtidas foram transcritas abaixo:

- (1) *Devido ao momento ao qual estamos vivenciando, foi um ótimo meio adotado para que não prejudicasse a todos. Entretanto, as aulas ficaram um pouco mais exaustivas, precisa de muito mais organização e foco do que em momentos presenciais, sem tirar que a prática e algumas atividades que são e devem ser desenvolvidas em grupos, o que preza as metodologias ativas, ficam prejudicadas... Mas, tem sido proveitoso!*
- (2) *Pra mim está sendo um grande aprendizado tecnológico. Eu achei as aulas um pouco mais cansativas, pois mesmo o professor dando espaço pra gente perguntar, falar a respeito da aula e tal, acaba que o professor apresenta muito mais conteúdo que em sala de aula, pois são aulas mais teóricas e menos práticas.*

- (3) *Acredito que pelo porte que a universidade possui, o uso da sala online que o Google fornece, foi uma estratégia eficiente, mas, com capacidade para ser eficaz.*
- (4) *Estou me adaptando, por enquanto está sendo boa.*

As respostas acima revelam que os futuros professores compreendem o uso do ERE como alternativa viável para o momento em que se vive em escala mundial. Entretanto, alguns aspectos foram relacionados como pontos a se pensar em melhorias, como o emprego de metodologias ativas e atividades de interação em grupos, mesmo no ambiente on-line, a associação com a prática e o uso de estratégias e organização das aulas para que não sejam exaustivas aos alunos.

Essas constatações mostram que os licenciandos já estão acostumados com um formato de sala de aula menos expositivo em sua formação e trazem uma certa ansiedade e receio de que essa característica esteja se perdendo no ERE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar as relações de professores em formação, mais especificamente alunos do curso de Pedagogia, com o Ensino Remoto Emergencial instrumentalizado durante a pandemia do COVID-19.

Ao trazer à baila as relações dos futuros professores com um formato de organização do processo de ensino e aprendizagem intrinsecamente diferente do que já vivido e tendo como foco a concepção da ideia de que, apesar de se saber que a construção dos saberes e do conhecimento profissional é, também, embasada nas experiências dos professores enquanto alunos, a reprodução da educação vivida anteriormente sem uma análise reflexiva das características dos novos perfis de alunos, das novas demandas educacionais, dos novos recursos de apoio, podem corroborar a dissociação entre os objetivos e as práticas dos estudantes, professores e sociedade, profusamente criticada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados apontam caminhos de boas esperas para a educação do presente e do futuro, considerando que tais estudantes serão os professores atuantes em salas de aula dentro de poucos anos. A relação positiva dos licenciandos com o Ensino Remoto e o apontamento da necessidade de emprego das metodologias ativas de aprendizagem,

estratégias interativas e integração com a prática mostram que os estudantes já viviam uma nova sala de aula na formação, antes desse momento. E, ainda, que tais sujeitos já têm imbricados, em seus ideais enquanto professores e atores do processo educacional, propósitos construtivos de seus conhecimentos profissionais e da aprendizagem como um todo, confluentes com os conclames da educação contemporânea e seus desdobramentos.

6 REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede** Revista de Educação a Distância, 2020, 7, 257.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

CARNEIRO, L. De A., RODRIGUES, W., FRANÇA, G., & PRATA, D. N. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, 9(8), 2020.

ELAVARASAN, R. M., & PUGAZHENDHI, R. Restructured society and environment: A review on potential technological strategies to control the COVID-19 pandemic. **Science of The Total Environment**, 138858, 2020.

FREIRE FILHO, João; DE LEMOS, João Francisco. Imperativos de conduta juvenil no século XXI: a “Geração Digital” na mídia impressa brasileira. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 5, n. 13, p. 11-25, 2008.

GATTI, B. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 191-204, nov. 2003.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 20 de set. de 2020.

JOYE, C. R., MOREIRA, M. M., & ROCHA, S. S. D. (2020). Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, 9(7), 521974299.

LAPO, F. R., & BUENO, B. O. (2003). Teachers, disenchantment in the profession and quitting the public schools. **Cadernos de Pesquisa**, (118), 65–88.

MAIA, C., e MATTAR, J.. ABC da EaD: a educação a distância hoje. **Pearson Prentice Hall**, 2008.

SANTOS, L. I. S. et al. Face a face com Nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. **Revista de Letras Norte@mentos**. v. 10, jul-dez, 2012. p. 1-13. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos. Acesso 27 de jan. 2020.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2002.

TARDIF M., LESSARD C. e GAUTHIER C.; trad. de Emilia Laura Seixas. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto :Res Editora, 2001.