

Lethícia Dutra Leal Ferreira
Centro Universitario Vale do Rio Verde
lethicia.dutra@aluno.unincor.edu.br
Antônio dos santos Silva
Centro Universitario Vale do Rio Verde
antoniosantosilva@yahoo.com.br

A EDUCAÇÃO BÁSICA PELO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DO PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO.

RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa sobre a percepção dos profissionais e docentes da educação básica frente à impossibilidade das aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19; à implementação do teletrabalho nas escolas; e de como o ensino remoto foi recebido e percebido pelos profissionais de educação. A contribuição teórica incide na ampliação do conhecimento sobre os impactos do teletrabalho implementado de maneira emergencial para o ensino remoto, que ainda vigora na maior parte do país, no início de 2021. Além disto, apresenta-se uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, obtidos por meio de questionários individuais com amostragem não-probabilística e por conveniência de 247 profissionais de escolas de educação básica de diversas cidades do estado de Minas Gerais, públicas e privadas, entre maio e junho de 2020. Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de estudos que foquem na prática docente em escolas de educação básica.

Palavras-chave: Ensino Remoto. COVID-19. Tecnologia. Docência.

BASIC EDUCATION THROUGH REMOTE EDUCATION IN THE COVID-19 PANDEMIC: PERCEPTIONS AND PERSPECTIVES OF PROFESSIONALS IN THE PUBLIC EDUCATION NETWORK.

ABSTRACT

This article is the result of a survey on the perception of basic education professionals and teachers regarding the impossibility of face-to-face classes during the COVID-19 pandemic; the implementation of teleworking in schools; and how remote teaching was received and perceived by education professionals. The theoretical contribution focuses on expanding knowledge about the impacts of telework implemented in an emergency way for remote teaching, which is still in force in most of the country, at the beginning of 2021. In addition, a descriptive research, with a quantitative approach, is presented. obtained through individual questionnaires with non-probabilistic and convenience sampling of 247 professionals from basic education schools in several cities in the state of Minas Gerais, public and private, between May and June 2020. The results of this research point to the need for studies that focus on teaching practice in elementary schools.

Keywords: Remote Teaching. COVID-19. Technology. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em municípios mineiros no período inicial da pandemia de Covid-19, tendo como sujeitos os profissionais da educação básica em escolas públicas e privadas.

O ensino a distância é uma modalidade de educação que tem como característica a separação física entre professor e aluno. Vergara (2007, p.2) complementa o conceito enfatizando que “a separação física entre professor e aluno é mediada por algum recurso impresso, mecânico ou eletrônico, que pode facilitar-lhes a interação”.

Os cursos por correspondência - o primeiro no Brasil datado de 1904 - foram os embriões da educação à distância, porém, ainda muito limitados na interação e contato do professor com o aluno, e mais ainda na interação entre os alunos. Com a evolução da tecnologia e dos meios de comunicação, os canais de interação foram se ampliando como o uso de rádio, audiocassete, videocassete e televisão, mas foi com a disseminação do acesso à internet que surgiu maior variedade nos canais de comunicação como as páginas na internet, o e-mail, os chats, blogs e vlogs, as plataformas de ensino virtual e até mesmo as redes sociais, e não só a variedade, mas a qualidade da comunicação aprimorou, podendo ser visto e ver, ser ouvido e falar ao vivo, pela transmissão online.

A retomada de interesse sobre o tema no biênio 2020/2021 se justifica no distanciamento social provocado pela pandemia do vírus Sars-CoV-2 - descoberto no fim de 2019 - que ocasionou tanto na esfera pública quanto na

privada do ensino, em caráter emergencial, o teletrabalho dos docentes para o ano de 2020, e na maior parte do território brasileiro, possivelmente também para 2021, ao menos no primeiro semestre.

No início da pandemia, o Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação, em 17 de março de 2020, deu o parecer de reorganização do calendário escolar e levantou as possibilidades de cômputo de atividades não presenciais a fim de cumprir a carga horária mínima anual “para que se evite o retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (BRASIL, 2020, p. 8).

A importância dos estudos sobre a educação durante a pandemia se justifica pelo uso da tecnologia no ambiente de ensino e aprendizagem alterar a dinâmica deste processo não só na (re) organização das ferramentas, do tempo e espaço, mas também no método de ensino-aprendizagem, na interação do aluno com o professor e com os colegas (MANTOAN, 2012).

Esse relato faz parte de uma pesquisa sobre qualidade de vida de profissionais da educação básica. O questionário total foi constituído de 61 questões, nesse artigo apresenta-se a análise de 19 questões sobre a percepção dos profissionais de educação da rede pública sobre o teletrabalho e o ensino remoto.

O objetivo geral, para esse bloco de questões, foi coletar as percepções desses profissionais sobre a introdução do ensino remoto nas escolas, bem como o seu impacto na vida profissional dos docentes. Um estudo sobre a percepção e perspectiva dos profissionais de

educação básica da rede pública sobre o ensino remoto imposto na pandemia pareceu adequado para melhorar a compreensão geral sobre os impactos da pandemia de Covid-19 nas atividades da educação básica no início de 2020, principalmente no que diz respeito ao uso de tecnologia de comunicação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os registros de ensino à distância têm mais de 160 anos, mas as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que promoveram profundas mudanças no EAD, que até o início dos anos 1980 era baseada no material impresso produzido e enviado aos alunos. (VALENTE 2014). A primeira regulamentação no Brasil foi com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O caput do artigo 80 normatizou, brevemente, que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Em 1998, o decreto nº 2.494 deu ao ensino à distância suas primeiras regulamentações detalhadas como forma de exame, ingresso, inclusive a previsão dessa modalidade para o ensino fundamental de jovens e adultos no seu artigo terceiro (BRASIL, 1998a). Este decreto trouxe a definição de EAD como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados (...)”. Naquele mesmo ano, o decreto nº 2.561/98 retificou os artigos 10 e 11, incluindo o ensino de nível técnico (BRASIL, 1998b).

No decreto nº 5.622/05 foi instituído orientações específicas sobre metodologia, avaliação de desempenho do aluno, exames, e detalhando o processo de credenciamento das instituições. Um ano depois, o decreto nº 5773 de 09 de maio de 2006 trouxe novas diretrizes de regulamentação, supervisão e avaliação das instituições de educação, e, após mais um ano, o decreto nº 6.303/07 trouxe alterações no conteúdo destes dois decretos citados anteriormente. Naquele mesmo ano, Vergara (2007, p.3) pontuou que essa prática ainda era relativamente nova, pois “no Brasil, há menos de uma década estão sendo utilizados recursos tecnológicos que possibilitam o ambiente da sala de aula presencial em ambientes virtuais”.

O decreto nº 9.057 de 17 de dezembro de 2017 atualizou a legislação sobre o tema da educação à distância, pois além de atualizar sobre o credenciamento das instituições, sobre autorização e reconhecimento de cursos, definiu sobre pós-graduação lato sensu, sobre o ENADE e regulamentou os cursos EAD para ensino médio e técnico de nível médio.

Mais do que nunca, a Educação a Distância se mostra como uma alternativa ao ensino presencial, superando a distância geográfica do isolamento social. “Por meio dessa modalidade de ensino, o aluno transforma o ambiente doméstico em seu local de construção do conhecimento (...) construindo com autonomia o seu aprendizado” (BORGES *et al* 2018, p. 43).

A história da pedagogia tradicionalmente tem focado no ensino presencial, na relação professor aluno, num local de ensino e aprendizagem, e fala da importância desse relacionamento para a construção do indivíduo,

pois criamos o mundo somente com o outro (MATURANA; VARELA, 2005, apud VERGARA, 2007), porém, existe sim relacionamento professor aluno no EAD, embora com um formato diferente do tradicional (VERGARA, 2007), pois “qualquer experiência de aprendizado presencial ou a distância tem como elemento essencial a comunicação” (MANTOAN, 1999, p. 54).

Trabalhar a comunicação à distância depende além do preparo dos docentes e demais profissionais de um uso sábio de ferramentas. Borges *et al* (2018) pontua que:

As ferramentas de comunicação são muito importantes como forma de mediação pedagógica, ainda que com a barreira da distância física, as tecnologias aproximam professor/aluno, sendo fundamental na aprendizagem, motivando o aluno e direcionando-o no desenvolvimento de sua curiosidade e autonomia em busca de conhecimento. Existem as ferramentas síncronas e assíncronas. Consideram-se ferramentas síncronas aquelas em que a comunicação presencial prevalece, havendo interação em tempo real, como acontecem em chats, videoconferência, skype e outros. Já as assíncronas, devido a sua flexibilização são as mais usadas. Não dependem de tempo e espaço, e possibilitam ao aluno a flexibilidade do seu acesso, através de questionários, tarefas, wikis, diários de bordo e outros (BORGES *et al*, 2018, p. 36-37).

A aprendizagem, EAD ou presencial, é construída socialmente. “O indivíduo dá o “salto” pela reflexão, mas precisa da relação com autores diversos, colegas, professores, tutores, outras pessoas em geral” (VERGARA, 2007, p.4). Para que isso aconteça deve ser ofertado ao aluno “condições de aprender a questionar, dialogar, refletir, criticar e aprender, a fim de provocar sua curiosidade” (p.5).

Valente (2014) já previa que a

aprendizagem tradicional, baseada na transmissão do conhecimento, subproduto do industrialismo, idealizada na concepção da linha de montagem, já não supre as necessidades de “uma nova geração de estudantes que estão prestes a entrar na economia global do conhecimento” (p. 80-81), e ela está sendo substituída pelo modelo da economia do conhecimento, com métodos de ensino alternativos que focam na “colaboração, a exploração, a investigação, o fazer, mais adequados para a idade pós-industrial” (p.81). A aprendizagem ativa é a contramão desta aprendizagem passiva de transmissão de informação, bancária, o aluno não é o objeto de depósito do conhecimento, mas ele é o sujeito participativo, “resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento”. (FREIRE, 1987, apud VALENTE, 2014, p. 81-82).

Vergara (2007) não poderia ser mais atual quando afirmou que as “tradicionais formas presenciais de educação, sozinhas, não dão conta da empreitada que hoje se coloca para países, estados, municípios, empresas e organizações em geral”. Mais do que nunca nos encontramos em “uma época caracterizada por um turbilhão de inovações tecnológicas, muita pressa, muita incerteza, muita impaciência, muita informação e muita necessidade de pessoas educadas.” (VERGARA, 2007, p.1). Esse é o contexto da pandemia pelo COVID-19, e no qual a educação a distância se faz presente.

As mudanças do nosso tempo - comunicação, mídia, trabalho, economia - afetam as formas do pensar, promovem experiências intra e interpessoais diferentes das que estamos acostumados, impactam as relações espaço-

temporais, e claro, modificam a maneira de conceber e realizar a formação de professores e alunos. Mantoan (1999) pondera que como consequência dessas mudanças, é necessária a conscientização dos envolvidos na área da educação de que não foi somente a tecnologia que mudou essencialmente, com os avanços alcançados, mas também a forma de utilizá-la adequadamente” (MANTOAN, 1999, p. 53). A importância deste trabalho é de fomentar o debate sobre as percepções dos profissionais da rede pública que praticam o ensino básico neste momento histórico vivenciado pelas escolas de educação básica do nosso país pela pandemia da COVID-19, em que a mudança virou parte da rotina escolar.

3. METODOLOGIA

Um questionário utilizado foi composto foi formatado com 61 questões, sendo que destas, 19 são específicas para coletar a percepção dos respondentes sobre teletrabalho. As percepções foram coletadas por escalas do tipo Likert, de 10 pontos, sendo 1 (um) discordo totalmente e 10 (dez) concordo totalmente (MATTAR, 1996; CRESWELL, 2007).

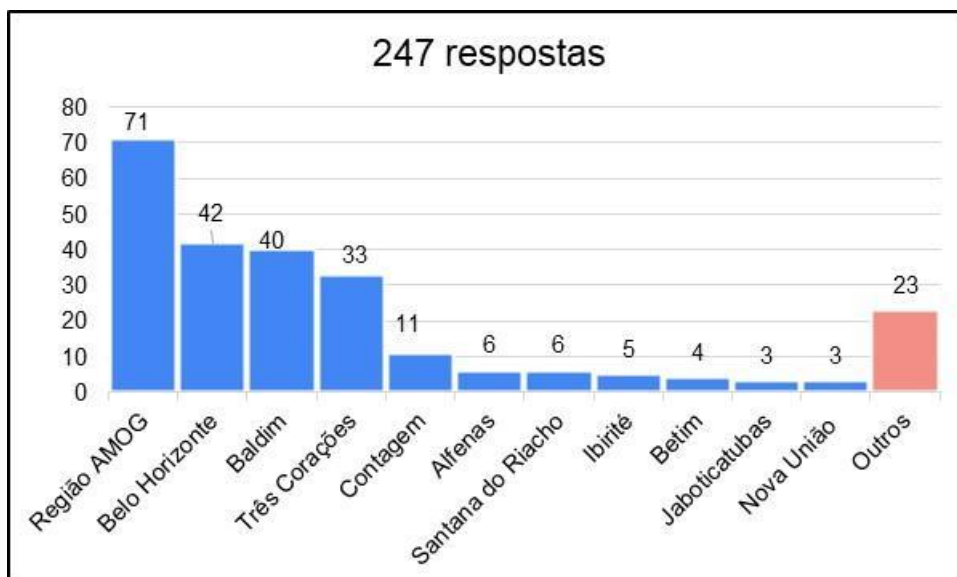
O projeto foi submetido ao Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP através da Plataforma Brasil e recebeu o parecer de aprovação número

4.072.451. Quando autorizada a pesquisa, tanto o convite à participação, quanto questionário (*Google Forms*) se deu por envio eletrônico através do e-mail de escolas e de grupos de *Whatsapp* de professores (FERNANDES; SILVA, 2020).

A amostra foi dividida em duas categorias: escola pública e escola privada. Na análise se utilizaram técnicas de estatística descritiva, indicando frequências e porcentagens, representados por tabelas e gráficos. Para mensurar os níveis de percepção dos respondentes, utilizou-se a estatística descritiva (média, mediana, desvio-padrão e intervalos) (STEVENSON, 2001). Na análise deste trabalho foram utilizadas as respostas dos profissionais da rede pública às 13 (treze) questões pertencentes ao questionário aplicado, sendo 3 (três) questões sobre perfil do participante (natureza da escola, cargo ocupado e nível de escolaridade) e 10 (dez) que tocam no tema da percepção e perspectivas do profissional da educação sobre o uso da tecnologia na educação e do teletrabalho do docente (FERNANDES; SILVA, 2020).

Foram descartados dos questionários: o 12º por não constar as respostas das questões 7 em diante; e o 59º por ser de cidade fora de Minas Gerais.

Gráfico 1: Municípios participantes



Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 1: Relação de questões analisadas.

Nº	Questão
8	A escola oferece condições físicas adequadas para o desempenho das tarefas.
47	Os professores não estão preparados para este modelo de ensino.
50	Na minha escola, os professores já estavam sendo preparados para o modelo de ensino remoto.
51	Não estávamos preparados, mas a escola ofereceu cursos emergenciais para adotar o modelo de ensino remoto.
53	Para mim o ensino remoto, mesmo no ensino básico, representa o futuro da educação.
54	A minha experiência com a modalidade de ensino remoto é positiva.
56	Tenho dificuldade em estabelecer uma disciplina pessoal nesta modalidade de ensino.
57	O modelo de ensino remoto exige mais conhecimento e preparação do professor em comparação com o modelo de ensino presencial.
58	Pretendo me especializar no uso de ferramentas para ensino remoto.
61	A adoção do ensino remoto pode tornar a profissão de professor ainda mais precária.

Fonte: Elaboração própria (2021).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi aplicado em diversos municípios do Estado de Minas Gerais, apresentando uma frequência variada de respondentes entre os municípios.

Os resultados do questionário e a análise feita sobre os dados dos respondentes indicam que o perfil da maioria destes profissionais trabalha na rede pública de ensino, sendo 220 da rede pública e 27 da rede privada.

Neste trabalho foram utilizados os dados levantados a partir dos respondentes da rede pública de educação básica. Os respondentes se dividem em corpo docente, administrativo e

profissionais de apoio. Nas escolas públicas pesquisadas, professores e profissionais administrativos somam cerca de 92% dos respondentes, profissionais de suporte 5%, e de conservação 3%. A questão referente ao nível de graduação demonstrou que na rede pública a maioria possui o nível de pós-graduação (*Lato Sensu*) como a titularidade mais frequente conforme apresentado a seguir na tabela 1.

Tabela 1: Perfil dos participantes: Escolaridade

Curso	Fa.	Fr.
Doutorado completo	1	0%
Doutorado incompleto	1	0%
Ensino básico completo	3	1%
Ensino superior completo	37	17%
Ensino superior incompleto	11	5%
Mestrado completo	6	3%
Mestrado incompleto	10	5%
Pós-graduação completa	142	65%
Pós-graduação incompleta	9	4%
Total	220	100%

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na tabela 2 estão os apontamentos levantados sobre os resultados dos profissionais da rede pública. Este trabalho se restringiu a este grupo, pois, além de sua realidade ser diferente dos da rede privada, eles representaram a maior parcela de amostragem nas respostas, contabilizando 220 respostas válidas, para 27 dos profis-

sionais da rede particular. A análise foi esquematizada em quatro categorias, elencadas pelo agrupamento de respostas às questões com temas correlativos: As limitações e peculiaridades do Ensino a Distância; O professor e a capacitação; O professor e seu papel no ensino a distância; e, O professor e o futuro.

Tabela 3: Resultados da pesquisa

Escola pública - 220 respostas					
Questões	Mín	Média	Desvio Padrão	Mediana	Máx
8	1	6.60	2.52	7.00	10
47	1	7.03	2.71	8.00	10
50	1	1.62	2.00	1.00	10
51	1	2.27	2.24	1.00	10
53	1	4.64	3.13	4.00	10
54	1	4.64	3.20	5.00	10
56	1	4.77	2.85	5.00	10
57	1	6.91	2.94	8.00	10
58	1	7.01	2.94	8.00	10
61	1	5.83	3.47	6.00	10

Fonte: Elaboração própria (2021).

4.1 As limitações e peculiaridades do Ensino a Distância

A análise se baseia nas respostas dadas as questões 8 e 47. A maioria dos profissionais da rede pública apontou que a escola oferece condições físicas para o desempenho de suas tarefas (média de 6,6). Entretanto, essa perspectiva se refere ao trabalho tradicional, antes do evento da pandemia, por isto, ao serem questionados sobre a realidade do ensino remoto se sentiram despreparados para o novo modelo, com média de 7,03. Isto porque, esses professores deveriam utilizar-se de uma estrutura das escolas e de conhecimentos que ainda não estavam disponíveis. Os pressupostos individuais também pesam nessa avaliação que vão além do simples uso da tecnologia. De acordo com Vergara (2007), o ensino a distância possui algumas limitações, como as tecnológicas - baixa capacidade de sistemas, máquinas e acesso à internet de qualidade inferior; a falta de habilidade das pessoas em lidarem com o aparato tecnológico; e também a barreira cultural. Embora pouco salientado, a barreira cultural

pode ter sido a grande vilã da adoção, pelos professores de escolas públicas, do modelo de ensino remoto. “No Brasil, por exemplo, valorizam-se os contatos face a face; é uma cultura fortemente relacional. O trabalho fisicamente solitário pode ser, então, uma limitação” (VERGARA, 2007, p.4). Essas limitações apontadas pela autora podem ser levantadas como hipóteses para que o professor se sinta desmotivado para o ensino remoto mesmo com a condição física apropriada para o desempenho das tarefas.

4.2 O professor e a capacitação

Nas questões 50, 51 e 53, sobre o preparo dos professores para a modalidade de ensino remoto, a maioria dos profissionais da rede pública não se sentiu preparado para o modelo de ensino (média 7,03). Quando questionados se na escola em que trabalham os professores já estavam sendo preparados para o modelo de ensino remoto, uma massiva maioria não estava sendo preparada (média 1,62). A

média se manteve baixa quando questionados se apesar de não estarem preparados, a escola ofereceu cursos emergenciais para a adoção do ensino remoto (média 2,27), indicando que a maioria dos professores da rede pública, nem estavam preparados e nem foram preparados emergencialmente para o ensino a distância.

O preparo é importante pois a educação a distância mudou radicalmente a realidade dos profissionais da educação. Valente afirma que a entrada da tecnologia na escola e na sala de aula altera a dinâmica em diversos pontos, como “a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor” (VALENTE, 2014, p. 82). Souza afirma que nesse contexto “uma das maiores preocupações das agências formadoras deverá ser como preparar professores com qualidade e experiências para ensinar a distância” (SOUZA et al, 2011, p.12).

Os autores deste artigo puderam constatar que as escolas públicas, mais que as escolas privadas, demoraram mais a se adaptar ao novo cenário de ensino. Esse retardo de resposta pode, também, ser associado ao gigantismo do sistema de ensino, que embora descentralizado, possui seus centros de decisões alocados nas três esferas de governo: municipal, estadual e federal. Uma resposta de um sistema tão abrangente em cobertura exigiu decisões sob medida tais como: material didático apropriado, redes de mídia, atividades de apoio para retirar dúvidas, entre outros.

4.3 O professor e seu papel no ensino a distância

Conforme referido na categoria anterior, o ensino a distância muda a configuração da escola, da sala de aula, e também da relação professor-aluno. Pode-se pensar erroneamente que esta relação só exista no ensino presencial, mas ela também existe no EAD, apenas com uma configuração diferente. Estar presencialmente em sala de aula também não é garantia para que não existam problemas de relacionamento entre professor e aluno (VERGARA, 2007).

Toda a equipe escolar deve estar em sinergia e comprometida para que a comunicação com o aluno a distância seja bem-sucedida. Vergara afirma que tal qual um curso presencial, o curso EAD não se esgota apenas na figura do professor e do aluno. Ela reforça seu argumento dizendo que “não é possível chegar a um resultado final desejado, se não houver uma racional e afetiva rede de relacionamentos entre as pessoas envolvidas (2007, p.6)”. Esta rede de relacionamento que envolve professores, mentores, tutores, técnicos, gestores e alunos, deve ser movida por ajuda mútua na execução do papel educacional que é de todos. “É fundamental saber trabalhar em equipe, o que implica relacionamento consequente e afetivo e respeito pelo saber gerado nas diferentes equipes” (VERGARA, 2007, p.5).

Nesta categoria foram analisadas as respostas as questões 54, 56, 57. Quando questionados sobre a experiência com o ensino remoto ser positiva, a média de respostas foi de 4,64, evidenciando que nem a metade dos respondentes concordaram com a afirmação. Os respondentes também afirmaram que têm

dificuldades de estabelecer uma disciplina pessoal nesta modalidade de ensino (média 4,77).

A disciplina é realmente um dos atributos-chaves para o processo de ensino/aprendizagem, ainda mais quando o ensino é feito remotamente. Vergara (2007) resume a autodisciplina no EAD como uma liberdade acompanhada da responsabilidade. É a autodisciplina que promove a autonomia, tanto para o professor, quanto para o aluno. A autora diz que nossa cultura, fortemente relacional, muitas vezes é uma barreira para o ensino a distância, e que nos países que o aluno tem um perfil mais autônomo o EAD tem mais aderência como formato de ensino.

Assim sendo, o professor tem que trabalhar a autodisciplina em si mesmo para assim trabalhar a autodisciplina no aluno. É fundamental monitorar o desempenho do aluno, motivá-lo a progressão, lembrá-lo do vínculo relacional que ele tem com a equipe escolar, fortalecer nele a autonomia em aprender.

Quanto ao professor, deve ter em mente o papel da educação e, por este iluminado, desenvolver o conteúdo, revisar e revisar o conhecimento gerado, privilegiar atividades que conformem reflexões individuais e grupais. O aluno precisa sentir que o professor com ele se relaciona. O “face a face” é substituído por outra energia integradora (VERGARA, 2007 p.6).

Ao verificar se o modelo de ensino remoto exige mais conhecimento e preparação do professor em comparação com o modelo de ensino presencial, a maioria dos respondentes afirmou que sim (média 6,91). Se compararmos com as afirmações de Vergara, podemos traçar o paralelo que, uma vez que o EAD exige autodisciplina, autonomia e que quebra um paradigma da nossa cultura relacional de que

relacionamento é contato físico, esta modalidade de ensino vai exigir mais dos envolvidos em comparação do ensino presencial, pois possui características de uma contracultura brasileira.

Muitas universidades americanas e européias, por exemplo, partem do pressuposto de que o aluno é autodidata, disciplinado; logo, cabe-lhe utilizar os recursos da EAD e, assim, construir praticamente sozinho seu saber. Em uma cultura relacional como a brasileira esse pressuposto cria sérios obstáculos à EAD e, por conta disso, vários programas no Brasil têm enfatizado o relacionamento (VERGARA, 2007, p.3).

4.4 O professor e o futuro

Nas questões 58 e 61, quando questionados se a adoção do ensino remoto pode tornar a profissão de professor ainda mais precária, a média das respostas foi de 5,83. Vergara afirma que o ensino a distância é mais um formato de ensino, mais uma de várias formas de educar, e não o substituto integral da educação presencial. O EAD funciona como outra abertura à tradicional relação ensino/aprendizagem, “pois a educação é ampla, nela ‘há um leque de possibilidades’, não se opondo ou se portando como uma ameaça à educação presencial” (VERGARA, 2007, p.2).

Os respondentes também foram questionados se pretendiam se especializar no uso de ferramentas para o ensino remoto, e a maioria respondeu afirmativamente (média de 7,01). Estas ferramentas, tanto síncronas quanto assíncronas (BORGES *et al*, 2018), sem dúvida, podem enriquecer o processo de ensino/aprendizagem ao oferecer ao aluno acesso a informações que promovam o conhecimento através de textos, sons, imagens e gráficos, em

que os recursos são estruturados para se complementarem, sob a ação dos docentes, pois os canais de comunicação não são suficientes sozinhos (VERGARA, 2007).

Entretanto, a maior parte das estratégias utilizadas pelos professores se limita a vídeos que o professor grava a partir de aulas presenciais ou com uma ferramenta específica de *software* (VALENTE, 2014). O autor também reforça que é preciso cuidado para dosar a quantidade e duração desses vídeos, para não substituir a aula presencial por um vídeo, “pois os alunos reclamam do fato de a aula expositiva ser ‘chata’ e essa mesma aula transformada em vídeo pode ficar mais chata ainda!” (VALENTE, 2014, p. 90).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As limitações do EAD podem ser resumidas em: tecnológicas (hardware e software); habilidades das pessoas para lidar com informática; cultura relacional; tarefas pouco claras e falta de feedback; leitura e interpretação de texto e outros códigos linguísticos; e fatores intervenientes entre emissor e receptor (VERGARA, 2007). No caso deste estudo, foram destacadas as limitações que o profissional de educação da rede pública de cidades do Estado de Minas Gerais vivenciou na imposição do ensino remoto como forma alternativa de educação durante a pandemia da COVID-19.

As respostas às dez questões concernentes as percepções e perspectivas desses profissionais foram analisadas à luz de pensadores sobre a educação a distância, e a pesquisa trouxe como achado a falta de preparo e o receio do futuro pelos respondentes. O fator da

cultura relacional ser fortemente presente no Brasil, a falta de autonomia e autodisciplina tanto do professor quanto do aluno, fundamental para a educação a distância, e a falta de capacitação dos profissionais da educação para o uso de ferramentas tecnológicas, foram os desafios apontados neste estudo.

Especificamente a falta da capacitação faz com que os docentes recorram a formas tradicionais de ensino ao lecionar remotamente, limitando a comunicação e o relacionamento docente/discente, repetindo o molde de educação tradicional e bancário, onde o aluno é um repositório de conhecimentos dispensados a ele - ainda pior, dispensados virtualmente. Estes apontamentos mostram o ensino remoto limitado para promover a construção de conhecimento e a reflexão profunda. As tecnologias que estão a serviço da educação não podem apenas transmitir mensagens e expor conhecimentos já construídos, mas devem fomentar um novo ambiente no qual a escola possa ser repensada e transformada (MANTOAN, 1999).

Apenas incluir a tecnologia no ambiente escolar não é suficiente para atender todas as demandas de marginalização e de isolamento das pessoas em geral, por exclusão de ordem política, social, econômica e cultural. Mantoan propõe um novo paradigma educacional, em que a ação educativa deve ser pensada e implementada com base nos interesses e possibilidades iniciais do usuário, “que todos possam atuar no sentido de modificá-lo, incrementá-lo, adequá-lo, ou seja, um espaço aberto, onde tudo está para ser criado, transformado e vivido pelos que o acessam” (1999, p.54). Quando a tecnologia é aliada a educação este espaço de construção para o indivíduo é aberto e promove:

(...) o autoconhecimento do educando como construtor de sua vida e participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social. Visa ajudar o aluno à realização de valores morais que o conduzam à ação responsável como aluno, cidadão historicamente situado e como um ser que busca sentido para sua existência (VERGARA, 2007, p. 4-5).

Mediante o caos instaurado pela pandemia da COVID-19, mesmo com todas as limitações citadas anteriormente, a educação pública tentou se adaptar e se reinventar em um cenário imprevisível, acolhendo os alunos que também carregam todas as suas próprias limitações (SOUZA *et al*, 2011).

Além dos apontamentos feitos sobre a estrutura física, o treinamento e capacitação desses profissionais para a EAD se mostra essencial para se estruturar um ensino que cumpra o papel de “formação educacional do indivíduo para estabelecer-se diante das mudanças sociais. A escola estática da repetição de rotinas é instigada a se revitalizar” (BORGES *et al* 2018 p. 40).

Este estudo pretendeu participar da discussão sobre o ensino remoto nas escolas públicas no período da pandemia da Covid-19. Entende-se que a próxima agenda de pesquisa será visitar essas escolas para entender o legado do período pandêmico. Como está se estruturando o ensino das escolas públicas após as experiências de ineficiência das escolas públicas de educação básica no ensino remoto? Quais foram as lições aprendidas?

A pandemia evidenciou uma realidade dura para o ensino público que não pode ser ignorado nos planejamentos futuros das três instâncias de governo.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998(a). **Diário Oficial da União, Brasília, p.1**, 11 de fevereiro de 1998. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm . Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.561 de 27 de abril de 1998(b). **Diário Oficial da União, Brasília, p.1**, 28 de abril de 1998. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2561.htm> . Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União, Brasília, p.1**, 20 de dezembro de 2005. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html> . Acesso em: 10 jan 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.773 de 09 de maio de 2006. **Diário Oficial da União, Brasília, p.1**, 09 de maio de 2006. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html> . Acesso em: 07 jan 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação /CP nº 9/2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-ppc009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> . Acesso em: 13 ago. 2020.

BORGES, R. A. S. B.; *et al*. As tecnologias digitais da informação e comunicação na

educação: implicações e possibilidades. **CAMINE: Caminho da Educação**, Franca, V.10, N. 2, 2018. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2700/0> . Acesso em: 23 set. 2020.

FERNANDES, L. D. L. F; SILVA, A. S. O teletrabalho na educação básica: percepções e perspectivas do profissional da educação. **CONEDU: Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Editora Realize, 2020. v. 1. p. 1-6. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69150> . Acesso em: 21/02/2021 17:10

MANTOAN, M. T. E. Interatividade virtual e presencial na construção de conhecimentos de professores e alunos da escola fundamental – um estudo exploratório. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.4.htm> . Acesso em: 18 set. 2020.

SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). **Tecnologias digitais na educação**. **EDUEPB**, Campina Grande, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-01.pdf> . Acesso em: 20 set. 2020.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, V. 30, Ed. Esp. N. 4, P. 79-97, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645> . Acesso em: 24 set. 2020.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa e o futuro da informática na educação: pensando em 2040**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=syByyCxmNLA> . Acesso em: 25 set. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, V. 5, N. spe, P. 01-08, jan. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512007000500010&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 23 jan. 2021.

Antônio dos santos Silva

Centro Universitario Vale do Rio Verde
antoniosantosilva@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/007587797638273>

Lethícia Dutra Leal Ferreira

Centro Universitario Vale do Rio Verde
lethicia.dutra@aluno.unincor.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/742460365323310>
