

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR

Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Universidade Federal do Pará

celopacheco@hotmail.com

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Universidade Federal do Pará

neycmo@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte teórico da tese de doutorado em construção, intitulada: Política de Tecnologia e Educação no Município de Belém/Pa: avanços e limites na gestão do Centro Educacional de Inovação Tecnológica e Computacional, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, cujo foco está na investigação da gestão da política e dos programas desenvolvidos por este Centro, considerando o processo de alfabetização tecnológica do professor durante e após a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Este modelo pedagógico emergencial, adotado no Brasil durante a pandemia de COVID-19, foi implementado conforme as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), com execução das secretarias de educação estadual e municipal. Inicialmente previsto até 31 de dezembro de 2021, o ERE se manteve ativo até o fim da pandemia, em 2023.

Vale mencionar que a COVID-19 é uma síndrome causada pelo vírus SARS-CoV-2, que teve o início de sua disseminação na China, em dezembro de 2019, chegando ao Brasil em 24 de fevereiro de 2020. Tendo a Organização Mundial da Saúde (OMS) proclamado o estado de pandemia em 11 de março de 2020.

Com a recomendação do Ministério da Saúde sobre a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (BRASIL, 2020b), adotou-se a suspensão de atividades não essenciais e a restrição da circulação de pessoas e veículos particulares.

Devido aos protocolos de distanciamento físico, a sociedade se adaptou e buscou alternativas para a continuidade de serviços. Na educação, o CNE propôs, por meio da Portaria nº 356, a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas remotas com uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (Brasil, 2020a; 2020c).

Com o ERE implantado, a partir da Lei n. 14.040 (e das demais legislações subsequentes), “[...] todas ou quase todas as salas de aula do planeta Terra foram forçadas a se organizar no modo digital em uma proposta remota de aprendizagem coletiva [...] por meio de uma interface virtual” (Zenha, 2021, p. 163-165). Assim, coube ao educador lidar com o desafio de ensinar nesse novo ambiente de ensino e aprendizagem.

A DOCÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ato pedagógico de ensinar durante a pandemia tornou-se um desafio significativo. Por um lado, surgiram diversas exigências a cada nova ferramenta tecnológica apresentada como eficaz para as aulas remotas. Por outro lado, evidenciou-se uma deficiência digital, acentuada pela formação inadequada dos professores, seja inicial ou continuada. A adoção, pelo Estado, de um modelo pedagógico baseado em tecnologias digitais demandou uma preparação dos sistemas educacionais, que não aconteceu, e competência dos profissionais para utilizar essas TDICs. Segundo Guedes e Rangel (2021, p. 21-22), “são nítidos os desafios enfrentados nesse novo sistema, que vão desde preparar os professores para atuar nas plataformas até disponibilizar mecanismos para que os estudantes tenham acesso às aulas remotas”, o que é apenas o começo de um panorama mais complexo.

Independentemente da formação adequada ou da busca pessoal por aprimoramento na competência digital, este profissional teve que adaptar sua prática no ERE, incorporando novos hábitos, como: comunicar-se com alunos via aplicativos de mensagens, gravar videoaulas, conduzir aulas por videochamada coletiva, elaborar infográficos e vídeos, gerenciar ambientes virtuais de aprendizagem, e planejar e avaliar tarefas em rede, entre outras responsabilidades.

Para Sampaio e Leite (2013), a alfabetização tecnológica do professor é

[...] um conceito que envolve o **domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas**. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (Sampaio; Leite, 2013, p. 75, grifos nossos).

Na revisão bibliográfica e documental da tese em andamento, dentre os documentos analisados, destacam-se os relatórios da pesquisa TIC Educação, realizada anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), cujo objetivo é “entrevistar a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores) para mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica” (Cetic.br, 2025).

Na versão de 2022 desta pesquisa (Cetic.br, 2022), cujos dados eram referentes aos dois primeiros anos da pandemia, identificou-se que: dentre os docentes entrevistados, 68% não possuíam habilidades em tecnologias educacionais, mesmo tendo que trabalhar em contextos de aulas remotas ou híbridas. Entre os professores das secretarias municipais de educação, 34% relataram não ter recebido apoio da rede de ensino para suas aulas remotas. Para 62%, a falta de cursos específicos para computador e Internet dificultou seu trabalho pedagógico. Apenas 51% dos entrevistados nas redes municipais receberam formação continuada em tecnologias digitais por parte das Secretarias, e 21% buscaram essa formação por conta própria. Esses dados evidenciavam a necessidade de políticas de formação continuada voltadas para o letramento digital dos professores, especialmente nas redes municipais, naquele contexto.

A versão posterior da pesquisa, referente ao ano de 2022 (Cetic.br, 2023), apresentou novos dados sobre o período pós-retorno gradual das aulas presenciais. Ela indica que, naquela ocasião, 94% das escolas de Ensino Fundamental e Médio possuíam acesso à Internet, embora os gestores tenham afirmado que a conexão e a qualidade do provedor eram ineficientes. 50% dos professores entrevistados afirmaram que não utilizavam tecnologia em aula, justificando que isso poderia dispersar os alunos, e 33% deles confirmam não ter familiaridade com as TDICs. Por fim, 75% dos docentes afirmaram que a ausência de um curso específico dificultou a adoção de tecnologias digitais nas atividades educacionais.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A síntese deste estudo evidencia uma clara ausência e ineficiência na formação oferecida pelo Estado aos professores envolvidos na adoção do ensino remoto nas escolas brasileiras durante a pandemia de COVID-19.

Os impactos dessa falta de políticas de formação continuada para o aprimoramento da competência digital docente foram evidentes nas dificuldades enfrentadas por esses profissionais, tanto em entender o modelo pedagógico aplicado quanto em utilizar diversos recursos digitais que, de forma abrupta, precisaram ser integrados às suas práticas de ensino.

Este recorte teórico, que se debruça sobre os desafios da docência na implementação do ERE, proporciona a análise do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, além de incentivar o debate sobre a relevância das tecnologias na educação básica, algo que se espera ter mudado com a experiência do ensino remoto, considerando que as TDICs são atualmente uma realidade em expansão. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de formular e executar políticas públicas de formação continuada focadas no desenvolvimento da competência digital dos professores.

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**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus COVID19. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020**. Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown). 2020b. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CETIC.BR. **TIC Educação 2021**. 2022. Disponível em:
<https://cetic.br/pt/tics/educacao/2021/professores/> Acesso em: 16 jul 2024.

CETIC.BR. **TIC Educação 2022**. 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>
Acesso em: 16 jul. 2024.

CETIC.BR. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**.
2025. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/> Acesso em: 22 jan 2025.

GUEDES, D. S.; RANGEL, T. L. V. Ensino Remoto e o Ofício do Professor em Tempos de Pandemia.
In.: SENHORAS, E. M. (Org.). **Ensino Remoto e a Pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE,
2021, p. 17-37.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes,
2013.

ZENHA, L. A Sala de Aula no Modo Pandemia. In.: SOUSA, R.; ZENHA, L.; SOUZA, P. B. M. de.
(Orgs.). **Ensino Remoto na Pandemia de Coronavírus**. Curitiba: CRV, 2021, p. 163-171.