



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA - CVRM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PPGECH



Marcos Antonio Freitas da Silva

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO
REMOTO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS EM
COARI/AM**

**HUMAITÁ
2024**

MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO
REMOTO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS EM
COARI/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, da Universidade Federal do Amazonas – (UFAM/IEAA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

Linha de Pesquisa: Perspectivas Teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

**HUMAITÁ
2024**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586p Silva, Marcos Antonio Freitas da
Práticas pedagógicas e o uso de tecnologias digitais no ensino remoto: narrativas de professores do ensino médio de escolas em Coari/AM / Marcos Antonio Freitas da Silva . 2024
134 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Práticas pedagógicas. 2. Ensino médio. 3. Tecnologias digitais. 4. Filosofia e Sociologia. I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS EM COARI/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva – Presidente (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Valmir Flores Pinto – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – Membro Externo
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista – Membro Suplente Interno
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos (Membro Externo - UNICENTRO)

AGRADECIMENTO

A Deus, por me possibilitar a realização desse sonho pessoal e profissional que há anos vinha ideando realizar. À minha mãe Antonia Braga Freitas da Silva, a mulher que moldou quem sou hoje, atenciosa, carinhosa, que sempre mostrou o caminho da honestidade para se alcançar os objetivos. Ao meu querido pai, Odair Bruno da Silva, pela referência de alegria, honestidade, compromisso, me ensinou a valorizar os momentos vividos com outras pessoas.

Aos meus irmãos, por toda a confiança, respeito e alegrias nos diversos momentos dessa jornada acadêmica, estando sempre me incentivando direta ou indiretamente, dando apoio irrestrito. Meus agradecimentos.

A Gézica, que me acompanhou com toda a paciência e compreensão nos momentos de ausência e estresse, me dando incentivo ao seu modo. Seu cuidado e carinho certamente me faziam esquecer o cansaço dos estudos. Muito obrigado.

Ao meu amado filho, Anthony, por todo carinho e incentivo, agradeço por ter entendido os momentos de ausência, você é meu combustível diário. Obrigado por me fazer feliz todos os dias.

À minha orientadora Vera Lúcia Reis da Silva, por ter acreditado em mim, por todas as lições e confiança, agradeço imensamente o aprendizado. Obrigado pela paciência nos momentos de orientação, as quais levarei para minha vida pessoal e profissional. És um exemplo de competência, amorosidade e profissionalismo para mim.

A todos os professores do PPGECH, pelos conhecimentos transmitidos, pela contribuição na minha formação acadêmica e na pesquisa, pelos dias que despertaram reflexões sobre os mais variados conteúdos se empenhando na condução de um ensino de qualidade.

À Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha e ao Prof. Dr. Valmir Flores Pinto, que compõem a Banca Examinadora pelas contribuições valiosas e diálogos profícuos para o desenvolvimento desta pesquisa, agradeço a atenção dedicada aos meus escritos. Sou, também, eternamente grato pelo modo acolhedor e incentivador com que me trataram.

Aos professores, gestoras e pedagogos(as) e amigos que contribuíram com narrativas, documentos, informações e palavras de incentivo no transcurso desta pesquisa.

À CAPES que fomenta o mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades e a Universidade Federal do Amazonas que criou e disponibiliza esse espaço de formação continuada para professores da Educação Básica e Superior.

Meus agradecimentos!

SILVA, Marcos Antonio Freitas da. Práticas pedagógicas e o uso de tecnologias digitais no ensino remoto: narrativas de professores do ensino médio de escolas em Coari/AM. 2024. 134f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas e o uso de tecnologias digitais no ensino remoto em que os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com professores do ensino médio. Com o firme propósito de desvendar a inquietação que impulsionou esta pesquisa, surgiu o seguinte problema. Quais as percepções de professores de Filosofia e Sociologia em relação ao uso das TDICs nas práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto instituído em consequência da COVID-19? Seguido do objetivo geral de compreender as percepções de professores de Filosofia e Sociologia em relação ao uso das TDICs nas práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto emergencial em escolas estaduais de Coari/AM. A pesquisa foi delineada pela abordagem qualitativa, em que os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas, que foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas à luz da lente da Análise de Conteúdo. O *corpus* analisado revelou o protagonismo dos professores ao adotarem iniciativas metodológicas importantes para tornar o ensino significativo, diante do cenário desafiador da pandemia. Entre os achados desta pesquisa, destacamos as idas e vindas das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo escolar da rede pública, as quais necessitam de políticas públicas que as valorize. Também as preocupações com os desafios geográficos da região que comprometem o acesso à *internet*. Os resultados indicam que situações persistentes e emergentes criam óbice para o efetivo uso de tecnologias na prática de professores, portanto, é necessário superar a falta de recursos tecnológicos nas escolas, além do despreparo dos professores em relação ao uso desses recursos somados à falta de equidade no acesso dos alunos e infraestrutura das escolas, bem como oportunizar debates sobre a concretização de políticas públicas na educação escolar pública. Diante do evidenciado, a pesquisa remete a reflexões sobre o uso das TDICs na escola como não sendo um fim em si mesmo, mas sim um meio para alcançar objetivos educacionais maiores. Portanto, é importante que o poder público garanta que a inovação tecnológica chegue às instituições de ensino, mas, para além disso, é necessário proporcionar condições para a inclusão e uso de todos os que fazem parte da escola.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Ensino médio. Tecnologias digitais. Filosofia e Sociologia.

SILVA, Marcos Antonio Freitas da. Práticas pedagógicas e o uso de tecnologias digitais no ensino remoto: narrativas de professores do ensino médio de escolas em Coari/AM. 2024. 134f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2024.

ABSTRACT

The object of this research is pedagogical practices and the use of digital technologies in remote education, in which data was collected through narrative interviews with secondary school teachers. With the firm purpose of unraveling the concern that drove this research, the following problem emerged. What are the perceptions of philosophy and sociology teachers in relation to the use of DICTs in teaching practices in the context of remote teaching, which has been instituted as a result of COVID-19? Followed by the general objective of understanding the perceptions of Philosophy and Sociology teachers in relation to the use of DICTs in pedagogical practices in the context of emergency remote teaching in state schools in Coari/AM. The research was based on a qualitative approach, in which the data was collected through narrative interviews, which were recorded, transcribed and then analyzed through the lens of Content Analysis. The *corpus* analyzed revealed the role of teachers in adopting important methodological initiatives to make teaching meaningful, in the face of the challenging scenario of the pandemic. Among the findings of this research, we highlight the comings and goings of the subjects Philosophy and Sociology in the public school curriculum, which need public policies that value them. There are also concerns about the region's geographical challenges, which compromise *internet* access. The results indicate that persistent and emerging situations create obstacles to the effective use of technologies in the practice of teachers. Therefore, it is necessary to overcome the lack of technological resources in schools, as well as the lack of preparation of teachers in relation to the use of these resources, in addition to the lack of equity in student access and school infrastructure, as well as providing opportunities for debates on the implementation of public policies in public school education. In light of the above, the research leads to reflections on the use of ICTs in schools as not being an end in itself, but rather a means to achieve greater educational goals. It is therefore important for public authorities to ensure that technological innovation reaches educational institutions, but it is also necessary to provide conditions for inclusion and use by all those who are part of the school.

Key words: Pedagogical practices. Secondary education. Digital technologies. Philosophy and Sociology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resolução, datas e atividades	35
Quadro 2 - Formação dos docentes que ministram Filosofia e Sociologia no vespertino	42
Quadro 3 - Formação dos docentes que ministram Filosofia e Sociologia no vespertino e noturno.....	43
Quadro 4 - Estrutura conceitual e caracterização metodológica da pesquisa.....	56
Quadro 5 - Principais fases da entrevista narrativa	69
Quadro 6 - Identificação dos desafios na docência	79
Quadro 7 - Categoria e subcategorias em relação às práticas pedagógicas.....	87
Quadro 8 - Subcategorias referentes ao cotidiano no ERE	94
Quadro 9 - Categoria, subcategorias e impactos correspondentes	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CIE	Ciências
CEE	Conselho Estadual de Educação
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
JV	Escola Estadual João Vieira
MAN	Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento
GM3	Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril
FIL	Filosofia
GEO	Geografia
HIS	História
IBC	Instituto Bereano de Coari
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MAT	Matemática
NSU	Normal Superior
OMS	Organização Mundial de Saúde
PED	Pedagogia
PPGECH	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO NA INTERFACE COM AS TDICs.....	22
3 AS TDICs E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	29
3.1 Práticas pedagógicas em tempos de COVID-19	34
4 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DA FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	38
5 AMPLIAÇÃO DA TEMÁTICA POR MEIO DO ESTADO DO CONHECIMENTO	45
6 METODOLOGIA DA PESQUISA	55
6.1 Design da pesquisa	57
6.2 Classificação da Pesquisa: Abordagem Qualitativa.....	57
6.3 Técnicas e procedimentos para a recolha dos dados.....	59
6.3.1 Entrevista narrativa	60
6.4 Lócus e sujeitos da pesquisa	63
6.5 Análise dos dados	66
7 O PROCESSO DA COLETA DE DADOS PELA ENTREVISTA NARRATIVA	68
7.1 Transcrição dos dados coletados	73
7.2 Análise dos dados à luz da análise de conteúdo.....	76
8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	79
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE	121
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	126

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	127
ANEXO	129
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	130

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocasionadas pelo avanço e acesso das tecnologias no mundo contemporâneo têm evidenciado implicações no campo político, econômico, cultural e social. Nesse contexto, a educação, de uma forma ou de outra, não poderia ficar isenta a esse processo. Daí a necessidade da escola se reinventar para acompanhar e fazer parte das mudanças tão necessárias e urgentes.

Mas, como a escola não é uma unidade isolada nesse contexto, a responsabilidade do Estado, enquanto políticas públicas, está intrinsecamente ligada a essas transformações, podendo desempenhar um papel crucial na garantia de acesso equitativo à educação e na promoção do desenvolvimento humano e social, apesar das mudanças que ocorrem na sociedade. A percepção sobre as injustiças daí decorrentes são “derivadas das medidas políticas com implicações objetivas na vida dos cidadãos, distorcendo o próprio princípio democrático” (Almeida; Salces; Fernandes, 2021, p. 7).

Momentos de mudanças paradigmáticas são desafiadores, especificamente para a escola pública, em que a formação de professores, a adaptação curricular, a avaliação e o monitoramento da qualidade da educação se apresentam como desafios renovados frente a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

É inegável que a evolução constante da tecnologia está transformando rapidamente a forma como ensinamos e aprendemos. Professores que foram educados na era analógica, marcada por métodos de ensino unidirecionais e tradicionais, estão agora enfrentando um mundo de oportunidades e desafios com a ascensão dos sistemas interativos de ensino e aprendizagem.

A transição de um modelo centrado na instrução para um ambiente interativo e participativo não apenas desafia suas práticas pedagógicas, mas também os convida a abraçar novas formas de engajar os alunos. A sala de aula se transforma em um espaço dinâmico, onde o diálogo substitui o monólogo, e a colaboração substitui a instrução. Eles fazem parte da era conhecida como pré-digital, como mencionado por Prensky (2001). Para esse autor o uso das tecnologias como recurso pedagógico depende do professor, mas, este se encontra frente às mudanças da evolução digital que permeia o ensino, desse modo, o desafio é mudar a postura diante desse novo contexto.

O contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19 revelou, entre outras situações, a precariedade tecnológica de escolas públicas em Coari, Amazonas (lôcus da pesquisa), bem como de seus professores. O despreparo diante do Ensino Remoto Emergencial (ERE), frente

a realidade do surgimento inesperado do vírus, fez com que a educação praticamente parasse no tempo e no espaço.

Para Alves, Cabral e Costa (2020, p. 83), “de repente, vindo de fora e de modo inesperado, surge um fenômeno que provoca uma mudança disruptiva, inapelável, que apanha todos desprevenidos, mesmo os que eram mais ousados a percorrer o trilho da inovação e melhoria”.

Esse contexto que tanto afetou pessoas, instituições e setores mundo afora, evidenciou, na área da educação, desafios e consequências relacionadas ao déficit na aprendizagem e atraso escolar, comprometendo sobremaneira a formação de estudantes que mais precisam.

As TDICs evoluem com muita rapidez, de modo que a todo instante surgem novos produtos e processos que se diferenciam pela sofisticação da tecnologia empregada. Desse modo, o conjunto de possibilidades e soluções que podem ser promovidas pelas ferramentas digitais no ensino passam pelo acesso das informações a nível mundial, além do armazenamento dessas.

Nas escolas, percebe-se que a cultura jovem é cada vez mais adepta do áudio e do vídeo. E essa valorização do audiovisual modela novos comportamentos, afetando o modo de ver, sentir e compreender o mundo. Na educação, o uso das TDICs pode servir a diferentes objetivos, a depender do modo como se domina, conhece e usa essas ferramentas. E, embora as TDICs ofereçam muitas oportunidades para melhorar a educação, também podem apresentar desafios, como distrações para os alunos, questões de privacidade e segurança, além da perda da interação face a face entre alunos e professores. Não podemos, portanto, simplificar a complexidade da integração das TDICs na educação, não levando em consideração as diversas variáveis e desafios envolvidos.

Em tempos em que as ferramentas digitais fazem parte do cotidiano das pessoas, exige-se que os professores se atualizem e revisem suas práticas pedagógicas para dar conta de atender as demandas da profissão e as necessidades formativas dos estudantes. Nessa direção, concordamos com o pensamento que: “[...] o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária” (Gadotti, 2011, p. 23).

Diante de evidências da necessidade de constante formação, os professores se veem frente ao compromisso consigo mesmo em sanar suas deficiências formativas, uma vez que é no exercício da docência que seus conhecimentos e saberes são postos à prova. Dentre as dificuldades e desafios, podemos destacar a utilização das TDICs nas práticas pedagógicas.

Para Moran (2001, p. 24), “educar também é aprender a gerenciar tecnologias, tanto de informação quanto de comunicação. Ajudar a perceber onde está o essencial, e a estabelecer processos de comunicação cada vez mais ricos, mais participativos”.

Por certo, os desafios de uma escola pública não são poucos nem tampouco ao que se refere ao trabalho dos professores, começando pela deficiência na infraestrutura para o uso das tecnologias, acesso à internet de qualidade além de ações concretas para a formação continuada. Para além desses, “entender o processo de produção social da desigualdade torna-se um dos maiores desafios para o entendimento do papel e dos compromissos da escola pública no processo educacional” (Almeida; Salces; Fernandes, 2021, p. 7).

Com isso, vê-se a importância de reconhecer e enfrentar as desigualdades sociais para criar um sistema educacional mais justo e inclusivo. A citação indica que a escola pública desempenha um papel crucial nesse processo, destacando a complexidade dos desafios que precisam ser enfrentados para alcançar uma educação mais igualitária. Essas questões que se juntando a outras interferem no trabalho diário e no bom funcionamento de escolas das redes públicas de ensino.

No contexto do ensino remoto não foram poucos os professores que se depararam com suas limitações, mas a urgência do momento fez com que em um curto espaço de tempo aprendessem o manuseio de aplicativos e/ou programas das ferramentas digitais para o uso em suas aulas mesmo que fosse na base do “ensaio e erro”.

Então, pode-se dizer que a COVID-19 acabou evidenciando a necessidade de melhor preparação nessa área específica do conhecimento e, certamente, a partir desta pandemia as TDICs demarcaram um espaço maior, também, na educação, quer seja, na forma presencial ou híbrida, uma vez que essas formas se diferenciam da Educação à Distância - EaD já que esta é uma modalidade de ensino que se fundamenta com o uso de ferramentas tecnológicas. Para Arruda (2020, p. 265) “Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação à Distância”.

Essa diferença foi melhor percebida diante do que foi vivenciado em escolas da rede estadual em Coari/AM quando o sistema de ensino remoto foi implementado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC no início do ano 2020, permanecendo até meados de 2021. Nesse cenário percebe-se que as TDICs, antes usadas com frequência na EaD passaram a ser instrumento de trabalho dos professores sem as quais seria impossível dar prosseguimento nas atividades do então ensino remoto.

“Da sala de aula presencial, estudantes no mundo inteiro, passaram a ter aulas numa sala

de aula virtual, de um momento para o outro, sem um preparo prévio, e muitos deixaram de ter qualquer aula” (Vieira; Silva, 2020, p. 1027). Ou seja, no pensamento desses autores, a realidade para muitos alunos foi da ausência de qualquer aula, nem presencial, nem online ou qualquer outra modalidade.

Desse modo, no contexto pandêmico que atingia a população mundial em especial nos anos 2020 e 2021 e, por consequência, a educação em nosso país em todos os níveis foi abruptamente atingida, de forma que reacendeu o debate sobre a utilização das TDICs como ferramentas potencializadoras de práticas pedagógicas, o que de certa forma conduziu os professores a (re)pensarem sobre o uso desses recursos, considerando que a escola precisa acompanhar as transformações que ocorrem com as mudanças paradigmáticas no campo educacional.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende trazer em evidência professores de Filosofia e Sociologia uma vez que esses profissionais vivem com a incerteza quando a permanência ou não das disciplinas que lecionam com relação as constantes reformas porque passa a educação brasileira. Essas disciplinas por terem carga horária reduzida nas escolas de ensino médio acabam dando espaço para que seus professores fiquem assoberbados preenchendo horas dando aulas em outras disciplinas para continuarem a trabalhar em uma única escola.

Esse cenário de alguma forma teve implicações no processo de ensinar e de aprender no contexto da pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, mundialmente conhecido de COVID-19, uma vez que precisaram de tempo para assimilar o novo, o desconhecido, que requeria o uso das TDICs como instrumento de trabalho desses profissionais.

Sendo assim, esta pesquisa busca resposta para o seguinte problema: Quais as percepções de professores de Filosofia e Sociologia em relação ao uso das TDICs nas práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto instituído em consequência da COVID-19?

A partir do cenário descrito traçou-se o objetivo geral desta pesquisa que é compreender as percepções de professores de Filosofia e Sociologia em relação ao uso das TDICs nas práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto emergencial em escolas estaduais de Coari/AM.

Para alcançar o objetivo maior foi necessário apoio de objetivos mais específicos, como: a) analisar as percepções sobre o uso das TDICs como estratégia de ensino e aprendizagem; b) identificar as implicações das TDICs nas práticas pedagógicas de professores de Filosofia e Sociologia; c) explicitar experiências de práticas pedagógicas com o uso das TDICs no ensino remoto emergencial.

A inquietação que motivou a pesquisa em tela surgiu com a experiência da aula remota

durante a pandemia da COVID-19. Mesmo considerando que as TDICs têm sua importância no processo do ensinar e do aprender, contudo, antes desse acontecimento, dificilmente ou raramente o uso dessas ferramentas fazia parte do cotidiano dos professores, por várias razões que podem ser remetidas ao caráter institucional, profissional ou pessoal.

Vale enfatizar que enquanto professor do ensino médio, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, no contexto do ensino remoto, foi difícil lidar com as situações apresentadas pela baixa participação dos alunos, que teve reflexo no processo de leitura e interpretação dos textos para a realização de atividades, bem como na produção escrita, sendo que no ensino presencial essas tarefas já não eram fáceis. Em vista disso, é de fundamental importância, em face ao vivenciado neste cenário, trazer em evidência as implicações das TDICs nas práticas pedagógicas.

Visando contornar algumas situações relacionadas ao ensino durante a pandemia, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC, adotou ações entre as quais se destacam a realização de eventos que discutiam os saberes e as práticas do professor para novo momento da educação no Brasil, a criação de comunidades virtuais para docentes com o fim de discutir as atribuições que os professores passaram a ter na escola, formação para o manuseio de plataformas educativas *on-line* e serviço de acolhimento multiprofissional para atender as demandas nas questões relacionadas a dinâmica de trabalho.

Ações como essas podem de alguma forma ter servido de intervenção na realidade da sala de aula e nas práticas pedagógicas dos professores. Contudo, não podem ser ações pontuais ou esporádicas, pois tanto os órgãos gestores quanto as escolas e os professores precisam atentar para a busca de novos conhecimentos para respaldar a educação que se deseja, de qualidade. Por isso, a pesquisa poderá servir como instrumento de referência para o debate acerca do uso das TDICs na prática pedagógica de professores.

Partindo desses pressupostos, coloco-me como pesquisador, que mesmo na condição de iniciante, vivencia a realidade da educação e, por conseguinte, a realidade de escolas públicas no interior do vasto Amazonas. Por isso, vejo que é importante me inserir nesse espaço para dizer de onde falo na condição de pessoa e, também, profissional inserido na área da educação, em que minha formação me encaminhou para a docência.

Sendo assim, trago um relato de minha jornada entre a formação e a prática profissional, enfatizando meu aprendizado e crescimento pessoal. Nesse sentido, vejo a importância de trazer minhas memórias da formação inicial e continuada. Nesse processo de escrita incluo minha subjetividade de pesquisador como parte da produção do conhecimento sobre a temática que

me propus desenvolver movido pela inquietação da realidade vivenciada em período pandêmico que surpreendeu a todos, em especial a educação no interior do estado do Amazonas com suas especificidades e particularidades.

Diante do exposto, evidencio o meu percurso formativo, perpassando por desafios e conquistas que contribuíram para a minha carreira. Entre o passado e o presente faço referência as experiências que moldaram meu interesse para o campo do estudo em destaque nesta pesquisa. Assim, vejo possibilidades valiosas que as memórias proporcionam para aqueles que buscam compreender as conexões entre experiências e vivências em contextos adversos e que precisam ser socializados. Segundo Meihy (2005), memória, imaginação, representação e estratégia são pilares fundamentais que sustentam uma e outra narrativa sobre o passado e o presente.

Ao narrar sobre mim, exponho-me como pessoa que tem historia, vendo a importância como sujeito partícipe de um contexto interiorano que conhece de perto a realidade do município, cenário desta pesquisa. Nascido e criado na cidade de Coari/AM, próximo ao Rio Solimões, descendente de família humilde cujos pais foram os provedores principais e os maiores incentivadores dos quatro filhos no que se refere a busca do conhecimento.

Aproveitando esse incentivo, durante meu percurso de formação, fui constantemente provocado pelos vários campos do saber, compreendendo a importância do conhecimento para a vida. Esse processo gradual e não linear me impulsionou a seguir por diferentes trajetórias profissionais até chegar à docência nos diferentes níveis da educação.

Nesse sentido, destaco como momento-chave que contribuiu para o desenvolvimento enquanto profissional da área do ensino, a conclusão do ensino médio técnico, antigo “magistério”. Formado em 1995, iniciei a minha carreira como professor trabalhando na educação de jovens e adultos em uma comunidade interiorana.

No tempo, descobri o interesse pelo ensino, como também surgiu a necessidade de compreender melhor competências educacionais-pedagógicas da profissão. Percebi então a importância de seguir nessa direção. Nesse sentido, a busca constante por aprimoramento tem servido de alimento para a minha formação contínua. Assim, concordo com Bolzan (2019, p. 109), para quem “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em questão”.

A porta para ingressar no ensino superior se abriu em 2001, quando a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) lançou os primeiros cursos superiores acessíveis à comunidade coariense. As licenciaturas em Filosofia e Geografia se destacaram como as primeiras

oportunidades de formação acadêmica para aqueles que não eram professores de carreira ou que tinham vínculo com as redes municipal e estadual de ensino.

Após quase sete anos desde a conclusão do magistério, dei um passo decisivo ao ingressar na universidade pública, isso foi crucial para viabilizar meu interesse na área educacional. Naquela época, estava consciente de que precisava fazer um esforço considerável para alcançar uma melhoria na qualidade de vida, entendendo que não poderia esperar pelo cenário ideal para iniciar minha graduação e, conseqüentemente, aperfeiçoamento profissional.

A criação de espaços para diálogos e discussões na universidade e a troca de experiências com os colegas de curso desempenharam papel fundamental para que pudesse organizar uma rotina de estudos. Nesse sentido, esse breve relato corrobora com o pensamento de Souza (2014), quando afirma que as narrativas se focam nas trajetórias, percursos e experiências dos indivíduos, sendo caracterizadas por aspectos históricos e subjetivos em relação às reflexões e análises que cada um desenvolve sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si mesmo.

Considero que minha jornada acadêmica na graduação foi marcada por um intenso processo de aprendizado, impulsionado pelas experiências coletivas pelas quais passei. Os percalços foram enfrentados e me motivaram a continuar, assim, consegui conclui a Licenciatura em Filosofia.

Durante o período de quatro anos, estive imerso em uma ampla diversidade de disciplinas que enriqueceram minha compreensão teórica. Essa sólida base de conhecimento serviu, em certa medida, de alicerce para minhas futuras incursões e empreendimento profissionais.

A inatividade e defasagem nos estudos além de impactar na graduação, também afetou na formação a nível *lato e stricto sensu*, demandando um esforço para lidar com essa lacuna. Contudo, encarei essa adversidade como uma oportunidade de crescimento, buscando extrair lições valiosas de cada desafio enfrentado.

A formação inicial marca o ponto de partida em um contínuo processo de aprendizagem, pois a profissão de professor demanda uma constante busca por conhecimento ao longo da vida. Em 2014, consegui aprovação no curso de pós-graduação *lato sensu* em mídias na educação, um marco que coincidiu com minha aprovação em concursos públicos para o magistério da rede estadual de ensino, concretizando meu sonho de exercer a docência em Filosofia.

Já em 2022, comecei a cursar o mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, todos os cursos mencionados foram ofertados pela UFAM. Cada etapa desses processos foi marcada

por intensos aprendizados coletivo, impulsionando-me a buscar a excelência em minha prática pedagógica e de pesquisa.

Atuando como professor de Filosofia no Ensino Médio regular, e, desde o início da docência nessa disciplina surgiram inquietações sobre as práticas pedagógicas frente a dinamicidade da realidade escolar. Essas me fizeram perceber que “[...] é na dinamicidade da docência que o professor vai se constituindo e construindo sua maneira de ser e de fazer um profissional da educação” (Silva, 2019, p. 61).

Assim, fui desafiado a aplicar os conhecimentos adquiridos na academia a situações reais, enfrentando desafios complexos e colaborando com uma equipe diversificada de profissionais que atuam nas escolas. Essa experiência inicial não apenas consolidou minha compreensão, mas também me inspirou a buscar oportunidades adicionais de crescimento e intervenção na realidade.

Cada etapa dessa jornada proporcionou desafios únicos e oportunidades de aprendizado, contribuindo para minha evolução pessoal e profissional. Ao refletir sobre essas experiências, percebo claramente como minha formação acadêmica tem sido fundamental na orientação de minhas escolhas e na formação de minha identidade profissional.

Para mim, a prática pedagógica se torna significativa quando o professor volta seu olhar para si, para a sua própria prática, refletindo sobre a necessidade de se refazer frente as demandas do seu trabalho.

O interesse em pesquisar sobre práticas pedagógicas e o uso de tecnologias surgiu a partir dos desafios e possibilidades surgidas por ocasião do ensino remoto emergencial (ERE), no contexto da pandemia da COVID-19.

Partindo do exposto, trazer em relevo essa temática como pesquisa foi uma oportunidade para compreender a prática pedagógica de professores que ministram as disciplinas Filosofia e Sociologia em escolas públicas. Desse modo, participar de um programa de pós-graduação foi a chance que vislumbrei para desenvolver minha visão acerca do campo teórico que guia essa pesquisa.

Com isso, pude ter novo olhar para meu fazer pedagógico, pela aquisição de novos conhecimentos e, dessa forma, demonstrar minhas motivações e justificativas nessa área. Ao iniciar minhas atividades como professor na pandemia, deparei-me com situações desafiadoras, pois ainda não tinha, até então, utilizado as TDICs da forma como fora necessário naquele cenário.

Mediante o delineamento inicial do projeto que deu origem a esse estudo, reconheço a

importância do aprofundamento da temática que por ter evidenciado a desvalorização das disciplinas mencionadas ou, até mesmo um esquecimento da sua relevância na formação dos estudantes precisa de outros estudos que ponham em relevo outros vieses do tema a serem pesquisados.

Percebo a necessidade do professor de estar em constante formação e buscar qualificação profissional, já que a formação inicial representa apenas o início de uma longa jornada, não sendo, portanto, o objetivo final. E na perspectiva de destacar lições aprendidas e contribuições no campo de estudo e atuação profissional, é que ocupo esse espaço para narrar um pouco de minha jornada na condição de pessoa e profissional.

Ao compartilhar um pouco de mim, espero que outros professores se sintam motivados a socializarem suas experiências, vivências e percepções como profissionais da educação e sobre o trabalho que exercem, no sentido de contribuírem com seus pares por meio de seus relatos.

Esse trabalho está estruturado, da parte introdutória que constitui na apresentação do tema, situando o leitor no contexto da investigação, apresentando o problema, os objetivos que orientam a pesquisa e um relato pessoal do pesquisador inserido no contexto pesquisado, continuando com as seguintes seções: A educação na interface com as TDICs, As TDICs e suas implicações nas práticas pedagógicas, Panorama histórico do ensino da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, ampliação da temática por meio do estado do conhecimento, metodologia da pesquisa, o processo da coleta de dados pela entrevista narrativa, apresentação e análise dos resultados e consideração finais.

Na seção 2, a educação na interface com as TDICs, tecemos reflexões sobre educação e as TDICs. Inicia-se, abordando conceitualmente educação e as tecnologias e, as implicações dessa interface no desenvolvimento do ensino e aprendizagem na construção da cidadania dos envolvidos nesse contexto em que a educação vivencia nos aspectos histórico, cultural e social. Por fim, apontamos possibilidades e desafios que o uso das TDICs pode suscitar ao processo educativo e, conseqüentemente, à prática pedagógica.

A seção 3, as TDICs e suas implicações nas práticas pedagógicas, é dedicado a apresentar conceitos de prática pedagógica a partir de autores que são referência no tema. Abordamos sobre a necessidade de se transformar a prática pedagógica para que aconteça a transformação digital. Aqui também se discute essas práticas em tempos de COVID-19, onde a crise de saúde pública ocasionada pela pandemia do novo Coronavírus repercutiu na vida da população mundial tendo repercussão direta nas escolas públicas estaduais no Amazonas.

A seção 4, panorama histórico do ensino da filosofia e sociologia no ensino médio, apresenta uma reflexão sobre a inserção da Filosofia e da Sociologia como componentes curriculares do Ensino Médio, nesse sentido, aponta uma série de debates e distintos posicionamentos a cerca dessa temática, possibilitando a compreensão da historicidade dos avanços e retrocessos das legislações educacionais, as características e os papéis assumidos por essas áreas enquanto conhecimentos disciplinares e, por fim, os desafios que marcam suas trajetórias no ensino.

A seção 5, ampliação da temática por meio do Estado do Conhecimento, apresenta parte da produção que discute os achados de respaldaram este trabalho. Neste sentido, verifica-se e analisa-se como outros pesquisadores estão tratando o assunto em tela. Na seção 6, Metodologia da pesquisa, enuncia-se o referencial teórico, justificando a opção metodológica, a coleta e analisa dos dados. Evidencia-se aspectos teóricos e metodológicos com o propósito do delineamento da pesquisa pela abordagem qualitativa, que respalda a técnica da entrevista narrativa.

O processo da coleta de dados pela entrevista narrativa, seção 7, evidencia os pormenores desta etapa da pesquisa, desde o acerto junto aos participantes, ida até a residência de cada um, até a realização das entrevistas propriamente ditas. Vale esclarecer que todos os professores já haviam manifestado interesse em participar como voluntários. Essa seção também traz a transcrição dos dados coletados, desde a preparação do material coletado, bem como a análise dos dados à luz da análise de conteúdo, onde evidencia-se qualitativamente o “pano de fundo” das narrativas.

Na seção 8, apresentação e análise dos resultados, realiza-se a interpretação de natureza holística a fim de obter uma visão ampliada dos fenômenos investigados. Assim, segue-se com a interpretação à luz do referencial teórico selecionado no decorrer da pesquisa, de acordo com os objetivos indicados. Por fim, na seção das Considerações finais, sintetiza-se e reflete-se sobre os principais pontos discutidos ao longo do trabalho de pesquisa. Nela se discute as implicações da temática, além de sugerir possíveis direções para pesquisas futuras.

2 A EDUCAÇÃO NA INTERFACE COM AS TDICs

Fazer educação que atenda as demandas dos estudantes no mundo complexo em que vivemos, o qual se configura em sucessivos avanços tecnológicos, significa compreender a relação entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs e os processos de construção de conhecimento, bem como seu reflexo na escola.

A criação e o uso das tecnologias foi se intensificando pelas sociedades através dos tempos, mudando as relações políticas, econômicas e educacionais nos diversos setores de atuação do homem na sociedade. Nesse contexto, a nova lógica de se obter informação e conhecimento não encontram mais limites. Desse modo, a missão de educar agora conta com importantes ferramentas: as tecnologias digitais e a *internet*. Elas auxiliam no acesso global a novos conhecimentos, cultura, e saberes, além de promover novas formas de relacionamento, ensino e aprendizagens.

Castells (2002, p. 450), ao pesquisar sobre as origens das transformações provocadas pelos meios de comunicação a nível mundial, afirmou que “na segunda metade da década de 1990, um novo sistema de comunicação eletrônica começou a ser formado a partir da fusão da mídia de massa personalizada globalizada com a comunicação mediada por computadores”.

No âmbito da educação isso fez com que a escola e os professores encarassem a realidade da sala de aula de modo a se organizar em torno do uso das TDICs no ensino e na aprendizagem, visando a qualidade dos processos educativos. Segundo Lucena (2016, p. 285), a inserção das TIC na educação brasileira

Ocorreu inicialmente por meio de projetos governamentais, principalmente a partir da década de 1990, quando os seguintes programas foram implantados: TV Escola, Salto para o Futuro e Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). No século XXI, surgiram outros projetos: Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e Tablet Educacional.

É indubitável que a educação e as tecnologias estão em constante mudanças, de modo que estas a cada contexto, as formas de pensar, falar, agir e se relacionar, influenciam e correspondem a um novo modelo de sociedade. Segundo Brandão (2007, p. 11), “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades”. Por seu turno, “as tecnologias estão em permanente mudança, a aprendizagem por toda a vida torna-se consequência natural do momento social e tecnológico em que vivemos”. (Kenski, 2007, p. 41).

O estabelecimento da relação entre educação e as TDICs revolucionou o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, pode-se fortalecer a interface entre informação, conhecimento e práticas pedagógicas inovadoras dentro e fora da sala de aula. Este cenário refletirá, inevitavelmente, em mudanças na política, nas leis, na economia e na cultura. Como instituição social, a escola, está entre os principais lócus dessas transformações.

No entanto, ressalta-se que informação não necessariamente é conhecimento. Nesse sentido, concorda-se com Gadotti (2011, p. 54-55), para quem “mais do que a era do conhecimento, devemos dizer que vivemos a era da informação, pois percebemos com mais facilidade a disseminação da informação e de dados, muito mais do que de conhecimentos”.

Desse modo, apenas ter acesso a informações não garante automaticamente o entendimento ou a habilidade de aplicar essas informações de maneira significativa. O conhecimento vai além da simples acumulação de dados, visto que requer um processo mais profundo de reflexão, análise e assimilação da informação para se tornar verdadeiramente útil.

Atualmente, entre as TDICs mais utilizadas por alunos e professores nas escolas, estão: os *smartphones*, computadores e os *tablets*. Como toda produção cultural, essas tecnologias, quando aplicadas ao processo de ensinar e aprender, alteram o contexto do ambiente escolar com possibilidades de dinamizar as ações pedagógicas. Apesar disso, a realidade tem mostrado que, ainda, existe resistência por parte de profissionais da área da educação ao uso das TDICs.

Pode-se encontrar em repositórios de trabalhos científicos de universidades públicas, estudos que mostram que a formação deficitária de professores está entre os principais entraves para o uso dessas ferramentas no cotidiano da prática. Bem como a falta de estrutura adequada nas escolas públicas em disponibilizar computadores que atendam as demandas do quantitativo de alunos e, a falta de internet de boa qualidade para todos.

A sociedade e a escola não podem se furtar ao debate sobre essa realidade, visto que, é inegável a importância das TDICs para ampliar as possibilidades educativas hoje e futuramente. No que diz respeito aos professores, no pensamento de Kenski (1998, p. 61), quer sejam “favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias”.

De modo geral, na atualidade, as tecnologias se identificam:

Aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e

equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação. (Kenski, 2007, p. 25).

Não se pode negar que as TDICs estão presentes na vida e no cotidiano das pessoas e é por meio delas que nos apropriamos de informações que estão disponíveis a qualquer tempo e lugar. As ferramentas digitais possibilitam que as pessoas usufruam de outras formas de entretenimento para além da televisão, a depender da necessidade individual, para tanto, é preciso está conectado à rede mundial de computadores, a *internet*. Nesse contexto, destacamos que “as TDICs diferem-se das tecnologias das TIC pela presença do digital e do acoplamento de várias mídias digitais” (Ruas; Lima, 2019, p. 108).

Nessa altura, podemos indicar como benefício direto que o uso das TDICs pode proporcionar na educação e, conseqüentemente, no ensino e aprendizagem a superação da fragmentação do conhecimento no ensino e a descentralização do professor como única fonte de informação. Essas situações estão entre as que caracterizam o ensino tradicional que, ainda, persiste na prática pedagógica de professores nos níveis da educação e nas diversas modalidades de ensino.

Com as TDICs o ensino e a aprendizagem têm grande potencial para superar a fragmentação do conhecimento, entre as várias maneiras para isso, destacamos o acesso a diversas fontes de informação, a integração das diferentes disciplinas, a aprendizagem personalizada e adaptável e a utilização de ferramentas para organizar e gerenciar o conhecimento. Em suma, as TDICs têm o potencial de proporcionar uma abordagem mais integrada, colaborativa e personalizada para o ensino, ajudando a superar a fragmentação do conhecimento e promovendo uma compreensão mais holística e contextualizada das temáticas abordadas.

Ao discorrer sobre a escola prevalente, Nóvoa (2019, p. 17), argumenta que “o modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose”. A pertinência do excerto motiva-nos à reflexão sobre a necessidade de superação do modelo tradicional que permeia o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade. Em todas as situações, as TDICs têm se apresentado como importante instrumento quando utilizadas com intencionalidade para a transformação da realidade escolar.

Pode-se dizer que uma das contribuições das TDICs na educação passa pela valorização de tempo e espaço diversos para acesso à informação que podem abrir caminhos para novos conhecimentos por meio de práticas para além da sala de aula. Neste sentido, valoriza-se, também, a participação ativa dos estudantes no contexto da multidimensionalidade que as

tecnologias ditais proporcionam para a formação das pessoas. Ou seja, reconhecer o valor de realidades não formais no processo de construção de conhecimentos.

Segundo Kenski (2007, p. 38), as tecnologias “têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”. Desse modo, o potencial da sociedade da informação, não somente em termos educativos, gira em torno das múltiplas formas de comunicação que as tecnologias dispõem. Assim, as formas de comunicar no dia-a-dia partem de diferentes origens. Em comum, elas buscam conectar e influenciar as pessoas em suas individualidades.

Às novas formas de comunicação e interação que se visualiza na sociedade, Castells (2002, p. 567) chamou de sociedade em rede, ao dizer que:

A convergência da evolução social e das tecnologias da informação criou uma nova base material para o desempenho de atividades em toda a estrutura social. Essa base material construída em redes define os processos sociais predominantes, consequentemente dando forma à própria estrutura social.

Essa nova forma estruturante da sociedade e os modos de se conectar, orientam concepções, conceitos e comportamentos dentro e fora da escola. Desse modo, esses benefícios não podem passar despercebidos e nem ficar desconexo do processo didático. Contudo, ao considerar o cenário da relação entre educação e as TDICs, é preciso ponderar que “a questão fundamental não é a tecnológica. As tecnologias podem nos ajudar, mas, fundamentalmente, educar é aprender a gerenciar um conjunto de informações e torna-las algo significativo para cada um de nós, isto é, o conhecimento” (Moran, 2001, p. 24).

Nesse contexto do mundo tecnologizado quando se fala em aprendizagem para os alunos, existe a tendência em valorizar, principalmente, sons e imagens, em detrimento da leitura e escrita de textos. A nova geração de alunos da cultura digital possui habilidades inerentes ao uso instrumental das TDICs. Em vista disso, percebe-se na sala de aula, demonstrações de aversão e de não receptividade ao sistema escolar de ensino baseado tão somente em metodologias tradicionais. Segundo Moran (2000, p. 21):

As crianças e os jovens estão totalmente sintonizados com a multimídia e quando lidam com texto fazem-no mais facilmente com o texto conectado através de links, de palavras-chave, o hipertexto. Por isso o livro se torna uma opção inicial menos atraente; está competindo com outras mais próximas da sensibilidade deles, das suas formas mais imediatas de compreensão.

Daí decorre, portanto, que o papel assumido pelos professores no século XXI tornou-se mais amplo e complexo, demandando deste profissional práticas pedagógicas que promovam momentos de aprendizagem mais dinâmicas e ativas. Neste sentido, acredita-se que as TDICs podem viabilizar novas formas e ambientes de aprendizagem, visando a formação de pessoas protagonistas na sociedade.

Outra importante contribuição que as TDICs podem proporcionar para a mudança do modelo tradicional implica em ressignificar práticas pedagógicas considerando a diversidade de métodos de ensino e estudo. Não obstante, é interessante que o uso das TDICs perpassasse por todas as atividades pedagógicas na escola.

Desse modo, as TDICs oferecem uma variedade de métodos de ensino e estudo que podem ser implementados na escola para melhorar os processos educativos. Alguns exemplos são: 1) o ensino por meio de plataformas de aprendizagem *e-learning*, como *Moodle*, *Google Classroom*, entre outras, que possibilitam aos professores disponibilizar materiais, atividades, avaliações e interagir com os alunos de forma virtual; 2) a gamificação, ou seja, a incorporação de elementos de jogos em atividades de aprendizagem para engajar e estimular a competição saudável entre os alunos, promovendo a retenção do conhecimento; 3) a aprendizagem baseada em projetos (PBL), na qual os alunos trabalham em projetos baseados em problemas do mundo real, utilizando ferramentas digitais para pesquisa, colaboração e apresentação de resultados; 4) a realidade virtual (RV) e a realidade aumentada (RA), são a utilização de dispositivos e aplicativos para criar experiências de imersão que permitem aos alunos explorar conceitos abstratos de forma visual e interativa; 5) a aprendizagem móvel (*m-learning*), utilização de dispositivos móveis para acessar materiais educativos em qualquer lugar e tempo, promovendo a flexibilidade e a conveniência no processo de aprendizagem; 6) o ensino híbrido (*blended learning*), é a integração de métodos de ensino presencial e online, aproveitando os recursos das TDICs para complementar as atividades realizadas em sala de aula (Valente, 2014; Sgoti & Mill, 2020).

Ressalta-se que para desenvolver essas metodologias na escola é essencial garantir que o uso das TDICs seja feito de forma ética, responsável e inclusiva, levando em consideração as necessidades e características dos estudantes.

Nesse contexto, para que haja o estreitamento dos laços entre as tecnologias e as práticas pedagógicas, se faz necessário superar as dificuldades em reconhecer a eficácia ou fracasso do trabalho docente, bem como as potencialidades dos discentes. Para Kenski (2007, p. 46), “[...] é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que

o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.”

Daí decorre que, ressignificar saberes e experiências significam compreender que a trajetória profissional é caracterizada pela aprendizagem ao longo da vida. Não deve bastar para o professor reconhecer a importância das TDICs na educação, senão, refletir sobre a sua prática que, para ser efetiva, precisa lançar mão do uso de linguagem interativa, e considerar a construção de conhecimento de forma colaborativa.

A mudança de comportamento pretendida busca superar a concepção cartesiana e positivista do conhecimento que permeia a educação brasileira historicamente. Isso nos remete ao pensamento de Lucena (2016, p. 286), para quem essa “preconiza que para se conhecer o todo é preciso dividi-lo em partes. Ou seja, para se adquirir o conhecimento, com vistas à formação do sujeito, é preciso fragmentar esse conhecimento em quantas partes forem necessárias, a fim de se alcançar a formação integral.”

Segundo Nóvoa (2022), o tempo tem evidenciado que o modelo escolar existente não dá conta em atender as demandas dos estudantes. Parece então indubitável que superar os interesses instrumentais que embasam a formação e o uso das TDICs pelos professores é de fundamental importância para atender o atual cenário do mundo digital. E nesse cenário as metodologias ativas tem marcado presença na prática pedagógica dos que anseiam por reais mudanças no processo do ensinar e do aprender.

Por outro lado, é igualmente importante refletir sobre os efeitos do mercado em tempos Neoliberais quanto a manutenção das realidades não uniformes das escolas públicas no país, como o problema da falta de políticas públicas para o investimento em infraestrutura. Essa é uma questão crucial, pois aponta para a interseção entre o neoliberalismo e a educação pública.

As demandas do mercado têm influência significativa nas políticas educacionais. Isso é uma realidade em muitos países onde o neoliberalismo tem levado a uma maior mercantilização da educação, com uma ênfase excessiva nos resultados econômicos e na competição entre as escolas, por exemplo. Isso leva a uma desvalorização da educação pública em favor de alternativas privatistas.

Para Gadotti (2011, p. 97), “a mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano”. É fácil verificar essa afirmação, pois, a disparidade entre as condições das escolas públicas no país é latente. A falta de uniformidade é um problema generalizado em muitos sistemas educacionais, onde escolas não precisam estar localizadas em áreas mais pobres para carecerem

de recursos e infraestrutura adequados. Essa disparidade amplia ainda mais as desigualdades educacionais, criando um ciclo de desvantagem, para dizer o mínimo, para os alunos de várias comunidades.

Isso reflete uma falha sistêmica nas políticas públicas, onde os governos não estão cumprindo suas obrigações de garantir condições adequadas de aprendizado para todos os alunos. Isso pode ser atribuído a várias razões, incluindo restrições orçamentárias, prioridades políticas, “o que é qualidade em educação também se apresenta como motivo de disputa e determina os compromissos educacionais das políticas públicas” (Almeida; Salces; Fernandes, 2021, p. 9). Tudo isso reforça a ideologia neoliberal que desvaloriza o investimento público em prol do mercado.

Não se pode ignorar as realidades socioeconômicas que influenciam significativamente o desempenho dos alunos e a capacidade das escolas públicas em desenvolverem seus trabalhos. Questão como as apontadas evidencia a complexa intersecção entre o neoliberalismo e a educação, destacando a necessidade de políticas que priorizem o investimento em infraestrutura e busquem reduzir as desigualdades educacionais.

Para Nóvoa (2022, p. 14-15), “devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose. O que está em causa é o modelo escolar, tal como se organizou nos últimos 150 anos, e não a escola.”

Apesar de grande parte das informações a que temos acesso no cotidiano servir aos interesses neoliberais, nem por isso deixaremos de pensar e construir condições para superar o instrumentalismo que embasa o uso das TDICs no ensino.

É notório, portanto, que a transformação que a escola precisa implementar para fazer frente às necessidades dos alunos e da sociedade, visa oportunizar qualidade no ensino. As mudanças tecnológicas perpassam da televisão ao computador e do computador aos *smartphones*, assim, devemos ampliar o conhecimento sobre as TDICs para que práticas transformadoras possam fazer parte do cotidiano da escola e dessa maneira possam contribuir não só com outro modelo de aprendizagem, mas para a transformação social, e vice-versa.

3 AS TDICS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O processo do ensinar e do aprender requer, por parte dos professores, iniciativas e estratégias que estimulem um aprendizado que seja significativo e que incentive a participação ativa dos estudantes. Neste sentido, o docente precisa ter sensibilidade pedagógica para fazer as intervenções necessárias a fim de atender as demandas de sua sala por meio de metodologias e outras formas de conduzir as aulas.

Nesse cenário, o professor se vê diante da necessidade de fazer a diferença no exercício da docência, levando em consideração as características das turmas que formam o corpo discente da escola, onde a heterogeneidade é característica marcante.

O professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras. Além do mais, esse processo acrescenta ao docente o enfrentamento de um cenário de desprestígio social para com sua profissão e a desvalorização profissional em várias dimensões. (Leite *et al.*, 2018, p. 724).

O desprestígio da carreira de professor na educação básica pública é um fenômeno multifacetado e complexo, com muitas causas e consequências. Uma das relações mais discutidas a esse respeito é com os cursos de licenciatura, que ainda formam muitos professores para atuarem nos diversos níveis de ensino. Estes cursos são criticados por não prepararem adequadamente os futuros professores para lidar com os desafios reais da sala de aula, que incluem turmas numerosas, alunos com diferentes necessidades, gestão da sala de aula, diversidade cultural e o uso das TDICs.

A baixa valorização da profissão se reflete em salários baixos, condições de trabalho precárias, falta de reconhecimento social e poucas oportunidades de desenvolvimento profissional na carreira. Conforme noticiado no site TNH¹, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) constatou por meio do censo escolar que mais da metade dos professores de escolas estaduais no Brasil são de temporários, isso evidencia a precarização do trabalho docente.

Além disso, existe nas escolas certa pressão por resultados. Estes, dão maior ênfase para avaliações padronizadas que visam o desempenho dos estudantes por competência, nesse sentido, os professores muitas vezes priorizam o ensino voltado para testes somativos em detrimento de abordagens mais holísticas e criativas na sua área de atuação.

¹ Disponível em: <https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/mais-da-metade-dos-professores-de-escolas-estaduais-do-brasil-e-de-temporarios/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

Sendo assim, a falta de reconhecimento e prestígio da profissão pode desencorajar estudantes talentosos a optarem pela carreira de professor, sem falar que isso pode gerar estresse e desmotivação nos que exercem a função. Para Gatti *et al.* (2019, p. 42), a valorização profissional “[...] requer também políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação”.

Assim, para reverter esse quadro é necessário investir no desenvolvimento profissional contínuo, e que seja reconhecida a importância do trabalho do professor para o desenvolvimento social e econômico do país. Nesse sentido, os cursos de licenciatura precisam ser reformulados para oferecer uma formação mais relevante e atualizada, preparando os futuros professores para os desafios do século XXI.

Mesmo diante das demandas e do cenário que se apresenta frente ao desprestígio da profissão, os professores não estão isentos de se refazer e, por isso, precisam se adaptar ao contexto de constantes mudanças em que o uso das ferramentas tecnológicas tem se mostrado presente na vida individual e coletiva.

Reconhece-se que essas ferramentas têm demarcado espaço e a escola como instituição formadora precisa inseri-las como recursos que encaminhem suas ações e as práticas pedagógicas dos professores no processo de inovação em que envolve o ensino e a aprendizagem.

As novas configurações sociais e tecnológicas alteram a realidade com que os docentes estão acostumados a lidar. Essas mudanças podem levar em certos casos ao estabelecimento de óbice para a concretização de práticas pedagógicas que levem em consideração a formação humana e o protagonismo dos alunos.

No que se refere a política pública que incentivou o uso das tecnologias no processo de ensino nas escolas brasileiras, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, criado em 1997 foi um dos pioneiros. Mediante o Decreto nº 6.300 de 2007, foi reestruturado em seu objetivo principal para possibilitar o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2007).

A implantação de políticas públicas não significa que situações persistentes sejam eliminadas, como no caso do uso das tecnologias que, ainda, são encaradas como desafiadoras. Portanto, pode-se destacar a necessidade de melhor preparação para uso dessas ferramentas a serem aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o desconhecido causa

insegurança, podendo levar ao uso superficial, contribuindo para reforçar o modelo transmissivo de ensino. Segundo Valente (2014, p. 147), “as TDICs são úteis para a realização de tarefas, como resolver problemas ou desenvolver projetos, possibilitando que o aprendiz seja autor, ativo e não mais passivo receptor da informação”.

Permanecer na mesma forma de ensinar parece ser cômoda para muitos professores em decorrência do pouco conhecimento sobre a utilização das TDICs. Essa problemática pode estar ligada à formação inicial o que requer investimentos institucionais além das motivações pessoais. Diante do contexto das transformações no mundo contemporâneo, os professores na condição de profissionais da educação precisam estar atentos para a necessidade de constante formação.

As reformas educacionais levadas a efeito nas últimas décadas decorrem das profundas transformações no mundo do trabalho e de um processo de globalização e acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que provocaram a emergência de novos profissionais em condições de atuar com competência nesse contexto social atual, o que exige a formação de profissionais autônomos e capazes de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem. (Ximenes-Rocha, 2018, p. 270).

Diante da realidade com que se deparam os professores no contexto escolar, as habilidades postas em prática se resumem ao domínio técnico para manipular aplicativos nos dispositivos tecnológicos, faltando, portanto, incorporar a expectativa pedagógica na prática.

Entre as maneiras pelas quais os professores podem superar o uso técnico das TDICs, pode-se indicar o desenvolvimento profissional contínuo, que deve envolver a participação em programas de formação que ajude a adquirir competências digitais e a compreensão em como integrar eficazmente a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores também devem ter em mente que a tecnologia é uma ferramenta para apoiar a aprendizagem dos alunos e não um fim em si mesma, por isso precisam adotar uma abordagem centrada no aluno, que valorize a autonomia, a colaboração e a criatividade.

Conhecendo e integrando as TDICs os professores podem selecionar as ferramentas e recursos tecnológicos que melhor atendam aos objetivos da aprendizagem e aos interesses dos estudantes. Nesse sentido, é importante que seja avaliada regularmente o impacto do uso da TDICs na sala de aula, por meio do feedback dos alunos, a fim de ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário.

Segundo Franco (2015, p. 608), “As práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais”. Assim sendo, em um cenário de mudanças constantes, é crucial reconhecer que as práticas dos professores ganham destaque. É

imprescindível que elas estejam em sintonia com as evoluções no âmbito educacional, não apenas visando a capacitação para o mercado de trabalho, mas também para a plena formação cidadã.

Conceituar práticas pedagógicas está longe de uma unanimidade. Talvez porque os espaços educativos que antes se restringiam às salas de aula, e que facilitava de certa forma delimitar o conceito, não encontram mais fronteiras. Estas se alargaram assim como a possibilidade de definir algo que se mostra dinâmico frente às mudanças na sociedade informatizada e conectada.

Assim, pode-se afirmar que “Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Franco, 2016, p. 536). Neste sentido, a prática pedagógica é uma ação intencional que requer a participação dos alunos na construção de suas aprendizagens.

Na contemporaneidade é, praticamente, impossível os professores não se reinventarem e permanecerem da mesma forma que foram ensinados. A realidade tem mostrado que a docência é uma prática dinâmica, portanto, não se limita à técnica pela técnica. Para Franco (2016, 538) “a educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas”. A lógica da prática pedagógica como técnica ainda persiste em cursos de formação de professores.

Diante do que os autores têm evidenciado a prática pedagógica se diferencia do pratíssimo em que a prática se concretiza pela técnica, por isso, considera-se que a formação de professores não se trata de instrução. Para Silva (2019, p. 51):

A prática por si só não conduz a um caminho necessariamente promissor, principalmente na dimensão prático-utilitarista, na tentativa de resolver questões ou necessidades imediatas. Sendo assim, a prática no sentido de agir, realizar, fazer, toma outra direção no cotidiano da docência, exigindo uma maneira consciente, onde haja compromisso com as mudanças e com a transformação social.

Então a prática pedagógica tem sentido mais amplo, pois nela reside ação consciente do professor ao realizar seu trabalho. Ela está orientada para a formação humana do indivíduo e para a transformação social. Desse modo, o aluno é sujeito ativo da sua aprendizagem capaz de aprender a criticar e ser criticado, questionar e ser questionado e olhar com outra visão o contexto no qual está inserido. Portanto, “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (Franco, 2016, p. 535).

Por outro lado, o chão da escola apresenta contínuas adversidades para os professores,

estas afetam de forma singular a sua prática, nesse sentido, “cada prática é única na sua singularidade, ainda que plural nas suas intenções” (Garcia; Cunha, 2020, p. 174). Pode-se dizer também que “a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é enquanto pessoa” (Tardif, 2001, p. 40).

Para Nóvoa (2019, p. 10) “Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.” Assim, o trabalho do professor será transformador se incorporar a reflexão crítica sobre a prática, esta deve andar a par com a intencionalidade das suas ações. Segundo Franco (2015, p. 605), a prática docente “para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas”.

Nesta direção, Silva (2019, p. 53) corrobora ao dizer que “A prática consciente e reflexiva pode identificar caminhos superadores das limitações cotidianas e na dinamicidade da docência, onde a articulação entre teoria e prática é estruturante para a superação da visão instrumentalista e ingênua da prática docente”.

A utilização das TDICs como ferramenta para dinamizar as práticas pedagógicas, dependendo das condições de cada professor pode, ainda, não estar ao alcance de todos, havendo necessidade de preparação para o uso dessas ferramentas, uma vez que a realidade tem mostrado que no contexto pandêmico algumas situações ficaram em evidência, como referência Nascimento (2021, p. 5):

Os profissionais da educação compartilham de várias inseguranças, [...], gravar vídeos, dar a aula online, preparar materiais que possam ser compartilhados com os alunos, entre outros. Para grande parte dos professores, o acesso às aulas remotas se tornou um pesadelo pela falta de dispositivos eletrônicos, recursos computacionais e internet banda larga.

O argumento evidencia dificuldades surgidas para a elaboração das atividades rotineiras na escola, bem como no acompanhamento destas no sistema de ensino remoto. Essa problemática contraria aspectos importantes no processo de ensino, pois, segundo Valente (2014, p. 144), “a ação educacional consiste justamente em auxiliar o aprendiz, de modo que a construção de conhecimento possa acontecer.”

Tal exposição auxilia na compreensão de concepções relacionadas às práticas pedagógicas que necessitam incorporar cada vez mais processos dinâmicos que estão para além da sala de aula tradicional. Desse modo outros contextos adentram e reconfiguram o que antes fazia sentido na escola.

3.1 Práticas pedagógicas em tempos de COVID-19

A crise de saúde pública ocasionada pela pandemia do novo Coronavírus repercutiu na vida da população mundial. Com a declaração pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em face do contexto de emergência países e, nomeadamente o Brasil, instituíram diversas medidas para conter a proliferação da doença. Segundo Pereira, Narduchi e Miranda (2020, p. 222-223, grifo dos autores) o “termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não a sua gravidade.”

Na área da educação formal, a precaução para se evitar maior tragédia naquele contexto em respeito ao outro, como enfatizado por Santos (2020, p. 7), “a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros [...]”. Assim, o isolamento social, principal medida adotada na pandemia, ensejou a interrupção das aulas presenciais e a adoção de outros sistemas de ensino e aprendizagem para que as escolas e os estudantes não parassem as atividades do cotidiano escolar.

Diante das circunstâncias de crise os governos federal, estadual e municipal implementaram leis e normas que visavam promover acesso temporário a serviços considerados essenciais para a sociedade a fim de minimizar os efeitos da pandemia. Assim, por questões sanitárias, fora editada a Lei Federal nº 13.979 no início de fevereiro de 2020, tendo em vista o preceito da Portaria do Ministério da Saúde nº 188 de 03 de fevereiro daquele ano.

Entre os dispositivos da Lei mencionada encontram-se os conceitos de isolamento e de quarentena para efeitos de enfrentamento da pandemia da COVID-19, com base na declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) expressada na Portaria Federal nº 188. Esta por sua vez seguia a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, expedida pela OMS em 30 de janeiro de 2020 (Brasil, 2020).

Por meio da Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020, o Ministério da Educação estabeleceu normas especiais sobre o sistema de aulas e o ano letivo escolar no ensino básico e superior para fazer frente as implicações da situação de emergência decorrentes da pandemia. Nesse cenário ficou estabelecido a substituição das aulas presenciais por aquelas que utilizavam os meios digitais.

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (Nóvoa, 2022, p. 25).

Acompanhado a legislação federal, os Conselhos Estaduais de Educação permitiram a adoção de atividades nas escolas que pudessem dar continuidade ao ano escolar. Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi “um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da educação” (Arruda, 2020, p. 266).

Dessa forma, a adoção do ERE possibilitou de certo modo, mesmo que não presencial, o contato entre professores e alunos fora da escola. Este cenário acabou comprometendo consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem em praticamente todo o ano letivo de 2020, constituindo-se num grande desafio a ser superado por todos os profissionais da educação.

As Resoluções emanadas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) durante o período da pandemia da COVID-19 refletem a preocupação em adotar medidas preventivas e adaptar o sistema educacional às circunstâncias excepcionais.

O quadro 1 apresenta algumas das decisões que foram adotadas para fazer frente as implicações da suspensão das atividades escolares presenciais.

Quadro 1 - Resolução, datas e atividades

RESOLUÇÃO/ DATA	ATIVIDADES
Nº 030 de 18/03/2020	Dispõe sobre o regimento especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas como medida preventiva à disseminação da COVID-19. A resolução demonstra a flexibilidade do sistema educacional em se adaptar a situações excepcionais, reconhecendo a importância de garantir a continuidade das aulas, mesmo em circunstâncias desafiadoras.
Nº 039 de 30/04/2020	Estabelece e orienta procedimentos para a reorganização das atividades e dos calendários escolares do ano letivo de 2020, para todo o Sistema Estadual de Ensino. Essa resolução evidencia a compreensão do CEE sobre a necessidade de ajustes no sistema educacional para lidar com os desafios impostos pela pandemia, priorizando a continuidade do ensino de maneira adaptada.
Nº 057 de 24/06/2020	Expede Normas Orientadoras complementares à Resolução nº 039/2020-CEE/AM assim como regulamenta critérios para o retorno às atividades escolares presenciais, para as instituições de Educação Básica, em todos os níveis, etapas e modalidades. Essa resolução destaca a importância de diretrizes específicas para o retorno gradual às atividades presenciais, reconhecendo a necessidade de precauções e adaptações para garantir a segurança dos alunos, professores e demais profissionais da escola.
	Regulamenta para o ano de 2020 a progressão dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e dá outras providências.

Nº 285 de 23/12/2020	Esta resolução aborda a preocupação com a progressão dos estudantes, garantindo com que a interrupção das atividades presenciais não prejudique o ensino.
----------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base no *site* CEE/AM (2023).

Em conjunto, essas resoluções buscam uma abordagem abrangente e sensível no sentido do enfrentamento dos desafios educacionais apresentados pela pandemia no Amazonas. Elas estão centradas na proteção da comunidade escolar, na adaptação às circunstâncias e na promoção da continuidade das aulas.

Além dessas, destacamos o Decreto Nº 42.330, de 28 de maio de 2020 que deu continuidade às medidas de enfrentamento da situação de emergência em saúde pública, em decorrência da pandemia em todo o território do Estado do Amazonas.

As demais resoluções do conselho que não foram citadas se referem à prorrogações de prazos, orientações complementares e procedimentos diversos que estão estabelecidos nas normas descritas no quadro 1. Nesse contexto, enfatizamos que “As tecnologias tornaram-se as principais referências potencializadoras de iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional.” (Arruda, 2020, p. 263).

Portanto, com o fechamento das escolas em todo o Estado do Amazonas as escolas públicas e os professores precisaram se adequar e planejar estratégias considerando que “hoje, vale tudo para aprender. Isso vai além da ‘reciclagem’ e da atualização de conhecimentos e muito mais além da ‘assimilação’ de conhecimentos. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem” (Gadotti, 2011, p. 24, grifos do autor).

No ensino médio o ERE foi caracterizado pelo aprendizado rápido sobre o uso das TDICs para a realização das atividades escolares. A experiência inicial para professores e alunos demonstrou a fragilidade da escola diante dos problemas que emergiram nesse ambiente.

Para Elisa Lucarelli (2022)²: “Durante a pandemia, o tempo e o espaço foram violados e o vírus subia às práticas de sala de aula sem nos perguntar se tínhamos recursos tecnológicos, preparação adequada, apoio técnico e financeiro para enfrentar tal desafio [...]”.

Desse modo, a transposição das aulas presenciais para o ERE foi uma forma de não paralisar por completo as aulas, porém, este modelo veio ratificar a precariedade do sistema educacional, e validar o ensino tradicional nesse contexto, uma vez que as atividades eram repassadas sem que houvesse a clareza da participação ativa dos alunos.

² Fala proferida na Sessão Especial em 23 de novembro de 2022 no XXI Endipe de forma online, disponível em: <https://youtu.be/iqPa2SMSzrI>

Seguindo as diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (2020), que visavam amenizar os prejuízos causados pelo isolamento social, os professores das escolas estaduais no Amazonas criaram grupos em redes sociais voltados especificamente para orientar, postar conteúdos, acompanhar e avaliar as atividades.

Na busca de soluções frente às imposições da pandemia, decidir o que fazer, certamente, foi uma questão desafiadora para o trabalho docente em todos os aspectos, principalmente, no processo do ensinar e do aprender. Assim, propor estratégias metodológicas que pudessem minimizar os impactos negativos na educação e na tentativa de superação do ensino transmissivo e o uso das TDICs apenas como forma de distração, se apresentavam como obstáculos a serem superados.

Percebeu-se nesse cenário que a responsabilidade e as atribuições dos professores foram redobradas, apesar do limitado tempo de trabalho e carência de estrutura pedagógica e tecnológica. Mesmo enfrentando condições desfavoráveis no ambiente de trabalho, muitos professores no Amazonas mostraram resiliência e coragem, imbuídos da máxima Freiriana (2015) de que é preciso nos reinventar para enfrentar os novos desafios da contemporaneidade.

Após quatro anos do ERE, da vigência de leis e normativas que garantiram a continuidade das aulas durante o isolamento social, surgem desafios relacionados a defasagem na aprendizagem dos estudantes na volta às aulas. Agências de notícias revelaram em suas reportagens que muito alunos apresentam dificuldades básicas quanto a leitura e o cálculo.

Nesse sentido, um relatório independente do Banco Mundial “classifica como bomba relógio o impacto da pandemia na trajetória das crianças e dos jovens ao longo da vida. E alerta que apenas ter os alunos de volta à escola e continuar o ensino como era antes não é suficiente.” Ainda segundo este relatório, os efeitos serão refletidos até a entrada no mercado de trabalho.³

O impacto no ritmo de aprendizagem pode ser atribuído, dentre outros fatores, ao não acompanhamento das aulas pelos alunos. Para Queiroz, Silva e Sousa (2022), a desestruturação de muitas famílias levou os filhos a trabalharem para manter o sustento da casa, o que acarretou no não acompanhamento das aulas remotas e, em alguns casos, a desistência dos estudos.

³ Impacto da pandemia nos estudantes vai se estender até a entrada no mercado de trabalho, diz relatório. g1.globo.com, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/02/16/impacto-da-pandemia-nos-estudantes-vai-se-estender-ate-a-entrada-no-mercado-de-trabalho-diz-relatorio.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2023.

4 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DA FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Para tecer uma análise sobre a inserção da Filosofia e da Sociologia como componentes curriculares do Ensino Médio, encontramos uma série de debates e distintos posicionamentos a cerca dessa temática. Isso possibilitou compreender a historicidade dos avanços e retrocessos das legislações educacionais, as características e os papéis assumidos por essas áreas enquanto conhecimentos disciplinares e, por fim, os desafios que marcam suas trajetórias no ensino.

No Brasil, um importante marco para a implantação da Filosofia e da Sociologia no currículo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que tornou obrigatório o ensino dessas disciplinas no Ensino Médio. No texto da Lei consta que elas proveriam, além da formação crítica, a capacidade de analisar questões sociais, políticas e éticas, que por sua vez despertaria o estudante para o envolvimento informado na sociedade.

A inclusão ou não da Filosofia e da Sociologia no ensino brasileiro esteve sempre ligado a eventos históricos e às transformações políticos e culturais e educacionais no país. Segundo De Castro (2019) um acontecimento importante para a inserção do ensino da Sociologia no Brasil foi a criação da Universidade de São Paulo em 1933, mas, o período da institucionalização enquanto disciplina durou pouco tempo, visto que sua retirada dos cursos secundários ocorrera em 1942 com a Reforma Capanema.

No que se refere ao início do ensino da Filosofia, Favaretto (2013) escreveu que este se deu no final dos anos 1920, indo até o começo dos anos 1930, quando ela apareceu nos currículos como lógica, história da filosofia e moral. Mas, assim como a Sociologia, nunca se fixou como disciplina por muito tempo.

Aconteceram diversas reformas que resultaram em mudanças no ensino destas disciplinas na Educação Básica, muitas delas buscavam institucionalizar questões relacionadas a política vigente, autonomia e descentralização no ensino, e que culminava com a facultatividade ou obrigatoriedade de algumas disciplinas no currículo escolar.

Nos anos 30, o Brasil passou por transformações sócio-políticas e o cenário da educação foi influenciado por essas mudanças. Nesse contexto, no governo de Getúlio Vargas, houve iniciativas de inclusão da Filosofia e da Sociologia no ensino médio. No entanto, nesse período as disciplinas estavam alinhadas a uma visão positivista e pragmática, reflexo do conflito entre as classes dominantes da época. Nos dizeres de Ribeiro (1993, p. 21), “[...] num determinado ponto, confunde-se as reivindicações educacionais com interesses políticos. Getúlio Vargas vai aproveitar muito bem este antagonismo para solidificar-se no poder, a partir do que, procura

atender tanto um quanto outro grupo”.

Assim, a Filosofia fora apresentada de forma utilitarista, enfatizando a prática na vida cotidiana. A Sociologia por seu turno, deveria ser ensinada de modo mais descritiva, devendo enfocar aspectos superficiais das estruturas sociais, apresentado uma visão mais tradicional. Mesmo sendo incipiente, viu-se um interesse crescente nas ciências.

Na década de 60, destaca-se o controle ideológico exercido pelo Regime Militar sobre a educação. Coube a ela propagar a ideologia e os valores culturais técnico-burocráticos. Nesse contexto a Filosofia e a Sociologia tornaram-se desnecessárias para as novas orientações vigentes.

Em tempos de repressão, houve a substituição dessas disciplinas pela Educação Moral e Cívica, OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Ensino Religioso. Os governos que se seguiram nesse período implementaram a sistemática supressão do pensamento crítico.

Segundo Cartolano (1985, p.72), “O ensino da filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro.”

Nesse sentido, a educação no país deveria ser anticomunista, exaltando o nacionalismo e o patriotismo. As restrições para o ensino envolviam a desvalorização das ciências humanas e sociais, que foram substituídas por disciplinas técnicas, exatas e tecnológicas. Essas mudanças corroboraram para a padronização do currículo escolar.

Com o processo de redemocratização nos anos 80, houve a retomada do interesse nas áreas de humanidades, motivada pelas mudanças políticas, sociais e culturais experimentadas no contexto pós-ditadura militar. Dentre os principais fatores que refletiram nas transformações verificadas, está o retorno dos exilados políticos dos 60 para país, a garantia da liberdade de expressão e as eleições diretas para presidente.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal, a qual consolidou os princípios democráticos no país, assegurando, entre os direitos fundamentais, a educação. A partir desses preceitos a Filosofia e a Sociologia renasceram para o ensino médio e superior. Com a preocupação de proporcionar aos estudantes uma formação mais abrangente e crítica, essas disciplinas foram reincorporadas ao currículo na condição de obrigatórias.

Pode-se afirmar que a presença da Filosofia e Sociologia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dos anos 90, no conjunto dos temas transversais, é um diminuto reconhecimento dessas disciplinas para a formação e desenvolvimento de cidadãos mais críticos e participativos. Já que na Lei, lê-se no artigo nº 36 que o estudante, ao final do ensino médio,

deveria ter conhecimentos de filosofia e sociologia para o exercício da cidadania.

Em 1997, o governo irrompe com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como guia para reformular a estrutura curricular até então vigente. Embora não apareçam de forma obrigatória, existe o reconhecimento e a valorização da pluralidade de ideias e pensamentos que fazem parte da tradição dessas disciplinas, importantes contributos para o debate e à argumentação na sociedade democrática.

Outro marco importante no contexto histórico do ensino da Filosofia e da Sociologia se refere a Lei 11.684/08, que alterou alguns dispositivos da LBD/96. Ela ajustou o currículo escolar do ensino médio no que diz respeito a obrigatoriedade e a definição de uma carga horária mínima para essas disciplinas.

Com a Reforma do Ensino Médio no Brasil, rompida em 2017, esse nível de ensino passou novamente por reestruturações, que abrangeram principalmente os conteúdos que deveriam ser oferecidos e a forma como deveriam ser disponibilizados. A estrutura curricular passou a ser dividida em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parte Diversificada.

Enquanto a primeira parte indica o conjunto de conhecimentos essenciais para que os estudantes devem aprender em determinada fase dos estudos, a segunda, flexibiliza o currículo com atividades, projetos temáticos e disciplinas que são de livre escolha do estudante dentro do seu “itinerário formativo”.

Embora esta Reforma tenha ampliado a carga horária total do Ensino Médio, a sua divisão em duas partes acarretou em diminuição da carga para as disciplinas consideradas obrigatórias em detrimento da parte diversificada, na qual estavam incluídas a Filosofia e a Sociologia, de maneira contextualizada.

Longe de discutir as problemáticas que acompanham o processo da implementação desta Reforma, vemos que os prejuízos no campo educacional, em especial no ensino da Filosofia e Sociologia, decorrem principalmente da diminuição da carga horária. O que nos remete aos tempos em que essas disciplinas, por não terem espaço no currículo, eram tratadas de forma transversal em algumas temáticas. Para Kuenzer (2017, p. 341),

O ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

Nesse contexto, é dada ênfase nas competências e habilidades como características fundamentais que devem nortear o ensino. A luz dessa abordagem e, para além da análise de temáticas imediatistas, é necessário valorizar a tradição histórica de ambas as disciplinas para que se possa consubstanciar na teoria e prática a vivência dos envolvidos no processo de aprendizagem.

As sociedades ao longo dos tempos são marcadas por complexas transformações sociais, culturais e políticas, desse modo, a Filosofia e a Sociologia são essenciais para fornecer instrumentos aos estudantes, para que possam compreender e analisar tais mudanças, contribuindo para uma participação mais informada, consciente e crítica.

Quando olhamos para a história da educação no Brasil, vemos constantes mudanças nas diretrizes do ensino médio. Agora, mais uma vez, estão sendo propostas alterações. É importante destacar que o ensino de Filosofia e Sociologia tem sido afetado por essas idas e vindas ao longo dos anos, refletindo as transformações políticas, sociais e culturais do país.

A filosofia e a sociologia tiveram altos e baixos na educação, às vezes sendo bem recebidas, outras vezes censuradas. Isso se refletiu na maneira como foram ensinadas ao longo do tempo. Ao que parece, essa instabilidade continuará sem solução.

Acredita-se que para fortalecer a presença da Filosofia e da Sociologia no currículo básico, precisa-se lutar contra retrocessos na educação, dando valor ao pensamento crítico e à criatividade. Desse modo reconhecer os conceitos e as teorias dos diversos filósofos e sociólogos é crucial para o avanço dessas disciplinas e para formar bons professores. Para Santos (2019, p. 116),

O professor de filosofia enfrenta muitos obstáculos na sua tarefa. Em meio aos vários obstáculos estão de não conseguir lecionar sua disciplina devido a carga horária insuficiente, falta de interesse dos estudantes, falta de estrutura das escolas, de apoio das autoridades e dos familiares dos estudantes e, por fim, a desvalorização por parte dos governos tanto estadual quanto federal.

Considerando a realidade do ensino de Filosofia e Sociologia em escolas de rede pública no Amazonas, mais especificamente no município de Coari, pode-se identificar questões e desafios persistentes no contexto abordado, como a falta de professores habilitados nessas áreas, carência de recursos didáticos adequados e o desinteresse dos estudantes. Todos esses contribuem para a baixa qualidade do ensino.

A escassez de professores habilitados em Filosofia e Sociologia afeta a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a formação genérica de muitos professores atuantes não os prepara adequadamente para os desafios específicos demandados

por essas disciplinas. Por isso, não conseguem avaliar adequadamente conhecimentos filosóficos e sociológicos que devem ser exigidos.

Importante ressaltar que não é por falta de cursos superiores nas áreas, visto que há cursos de Filosofia e Sociologia em toda a Região Norte. Só no Estado do Amazonas, na rede federal, há dois cursos de graduação na UFAM, um em Filosofia, outro em Ciências Sociais. Portanto, há profissionais formados, o que não há são políticas de concursos e contratação de profissionais formados na área.

Os recursos didáticos adequados dizem respeito a indisponibilidade dos materiais necessários para se trabalhar nas turmas, como projetor de imagem, caixa de som, livros específicos sobre a história da Filosofia e dos clássicos da Sociologia. Certamente, a falta de materiais específicos impacta na eficácia do ensino dessas disciplinas e consequente na participação dos estudantes.

O possível desinteresse dos estudantes pode ter origem nos desafios apontados acima. Eles causam a desvalorização das disciplinas em que se pode considerar como um dos aspectos para a falta de engajamento. A falta de atualização profissional dos docentes habilitados também contribui para o agravamento deste quadro, já que métodos usados nas práticas pedagógicas não atendem ou não correspondem com a atual necessidade do ensino e aprendizagem, o que pode impactar negativamente no interesse dos alunos.

Vale esclarecer que as disciplinas de Filosofia e Sociologia, conforme identificado nos registros compreendidos no período de 2019 a 2023, nas secretarias das escolas lócus do estudo (Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril (GM3), Instituto Bereano de Coari (IBC), Escola Estadual João Vieira (JV), Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento (MAN), eram ministradas nos turnos vespertino e noturno.

A formação dos professores que ministraram aulas dessas disciplinas nesse período de tempo no ensino médio regular, está demonstrado nos quadros abaixo.

Quadro 2 - Formação dos docentes que ministram Filosofia e Sociologia no vespertino

Ano	2019		2020		2021		2022		2023	
Disc.	FILO.	SOC.	FILO.	SOC.	FILO.	SOC.	FILO.	SOC.	FILO.	SOC.
Form./ Escola GM3	Filo.	Filo.	Filo.	Filo.	Filo.	Filo.	Filo.	N.Sup.	Filo.	N.Sup.
Form./ Escola IBC	Filo	Cien.	Filo.	Cien.	N.Sup.	Peda.	N.Sup.	Peda.	Mate.	Peda.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quadro 3 - Formação dos docentes que ministram Filosofia e Sociologia no vespertino e noturno

Ano	2019				2020				2021				2022				2023			
Disc.	FILO.		SOC.		FILO.		SOC.		FILO.		SOC.		FILO.		SOC.		FILO.		SOC.	
Form./ Escola JV	F i l o	F i l o	H i s t o	P e d a g o	F i l o	F i l o	H i s t o	P e d a g o	F i l o	F i l o	H i s t o	P e d a g o	F i l o	F i l o	H i s t o	P e d a g o	F i l o	F i l o	H i s t o	P e d a g o
Form./ Escola MAN	F i l o	F i l o	C i e n c	N o r m a l	F i l o	F i l o	C i e n c	M a t e m	F i l o	F i l o	F i l o	F i l o	F i l o	F i l o	F i l o	F i l o	F i l o	G e o	F i l o	G e o

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os quadros 2 e 3 estão organizadas em dados alinhados no tempo em que as disciplinas foram ministradas e podemos verificar que a formação dos professores é diversa e nem sempre atende a formação exigida para a atuação na área específica de Filosofia e Sociologia, uma vez que os professores que aparecem nas tabelas têm formação em Ciências, História, Normal Superior, Matemática, Geografia e Pedagogia e entre esses há os que não são efetivos, ou seja, o regime de trabalho é seletivo ou temporário.

Nesse contexto, podemos observar que as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram lecionadas por professores não habilitados no turno vespertino por 13 professores, enquanto no noturno esse número subiu para 21.

Desse modo, entre as escolas que funcionam somente a tarde, pelo menos uma disciplina a cada ano foi lecionada por professor formado em outra área. Enquanto naquelas que abrem as portas nos dois turnos, no mínimo, por 4 vezes isso aconteceu. Ao todo, a somatória da quantidade de vezes em que cada umas das diferentes áreas aparecem, são: 33 para Filosofia, 8 para Pedagogia, 5 para Normal Superior e História, 4 para Ciências e 2 para Geografia e Matemática.

A realidade em que essas disciplinas vêm sendo trabalhadas nessa etapa da educação revela a distorção entre área de formação e área de atuação. Nesse contexto, além da carga horária de cada disciplina “o desgaste de trabalhar em várias instituições é um fator determinante para que esse professor opte por assumir a regência de outras disciplinas, mesmo que não seja habilitado na área.” (Pitano; Alves, 2022, p. 887).

Pode-se inferir que o engajamento dos professores nesse cenário está mais adequado as

atividades transversais. Certamente, alguém formado, por exemplo, em Geografia dará mais ênfase nas aulas a temáticas com foco geográficos, já que lhe falta o conhecimento inerente à formação específica.

Longe de promover uma formação multidisciplinar, as tabelas evidenciam que professores são especialistas em suas disciplinas, o que implica reconhecer que conceitos e métodos de ensino de uma determinada área não proporciona o conhecimento adequado e que atenda as perspectivas dos estudantes em relação ao objeto de outra.

5 AMPLIAÇÃO DA TEMÁTICA POR MEIO DO ESTADO DO CONHECIMENTO⁴

Para aprofundar o conhecimento sobre a temática desta pesquisa foi realizado o mapeamento de teses e dissertações que referenciavam ao uso de tecnologias nas práticas pedagógicas de professores, com o propósito de conhecer e analisar trabalhos acadêmicos concluídos em Programas de Pós-graduação que evidenciaram tal assunto.

Em se tratando de processos de pesquisa, a revisão sistemática de literatura é um importante meio de busca de informações, podendo abranger pontos de vista variados para a produção de dados. Nesse contexto, destacamos o Estado do Conhecimento como uma prática de pesquisa que facilita o trabalho de pesquisadores, experientes ou não, no mapeamento de produções científicas que tenham possibilidade de contribuição em trabalhos que estão em desenvolvimento sobre temáticas que se assemelham.

Um Estado do Conhecimento, diferentemente de outras formas de revisão sistemática de literatura, se caracteriza pela busca de textos delimitados em um determinado período de tempo. Esse tipo de pesquisa tem por finalidade verificar e analisar como outros pesquisadores estão tratando o assunto de interesse, seja no âmbito teórico e/ou metodológico.

Partindo desse pressuposto, recorremos a Morosini (2014, p. 102), ao dizer que um Estado do Conhecimento é “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

O pesquisador pode recorrer a busca de material em repositórios (públicos ou privados), eventos ou em revistas conceituadas, a fim de que o seu estudo tenha um diferencial em relação ao que foi encontrado. Em vista disso, no processo de análise de trabalhos mapeados, terá possibilidade de visualizar lacunas nas pesquisas já realizadas e condições de ter novas buscas e novos achados a partir do que foi levantado.

A revisão “possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

A partir disso, pode-se justificar, com base nos achados, como a pesquisa macro irá se diferenciar. Isto significa que uma revisão parte do pressuposto de que “não existe nenhum tema que não precise ser mais investigado; é esta crença que dá sentido à vida de investigador”

⁴ Seção baseada no artigo “Uso de tecnologias nas práticas pedagógicas de professores a partir do ProInfo: dados de teses e dissertações (2008-2020)”, resultado de uma pesquisa que objetivou mapear e analisar produções acadêmicas sobre a temática. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/66585>.

(Bogdan; Blikem, 1994, p. 257). Disto decorre o presente Estado do Conhecimento, que buscou responder o seguinte questionamento: O que os estudos têm evidenciado sobre o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas de professores de escolas públicas no Ensino Médio a partir do ProInfo? Portanto, este estudo teve como objetivo mapear e analisar as produções acadêmicas sobre o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores a partir da política pública de inclusão digital ProInfo, em 2007.

O processo do ensinar e do aprender requerem, por parte dos professores, a criação de processos que estimulem um aprendizado que seja significativo e que incentive a participação ativa dos estudantes. Neste sentido, o docente precisa ter sensibilidade para fazer as intervenções necessárias a fim de atender às demandas dos alunos por meio de metodologias ativas e de novas formas de conduzir as aulas dentro e fora da escola.

Desse modo, o professor se vê diante da necessidade de fazer a diferença no exercício da docência, levando em consideração as características heterogêneas das turmas com que trabalha. Assim, “o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras” (Leite et al., 2018, p.724). Com isso, a adaptabilidade passou a ser a habilidade requerida para que professores possam exercer sua profissão em uma realidade em constantes mudanças. Considerando a inserção das tecnologias na vida coletiva e, conseqüentemente, na escola, exige-se uma revisão constante das práticas pedagógicas.

No que se refere às políticas públicas que visam incentivar a inclusão digital nas escolas, por meio do uso das tecnologias no processo de ensino, pode-se destacar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em 1997, com o nome Programa Nacional de Informática na Educação, o qual mediante o Decreto governamental nº 6.300, de 2007, foi reestruturado em seu objetivo maior para possibilitar o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2007).

O ProInfo, inicialmente, foi considerado como um programa educacional que objetivou a promoção do uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Este programa levou às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios se encarregariam em garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias.

No entanto, desde a implantação deste programa, ainda se observa em estudos anteriormente publicados, situações persistentes no que refere à inserção e o uso das tecnologias

nas práticas dos professores, as quais ensejaram a criação de tal política. Dentre os desafios, pode-se destacar a necessidade de uma melhor preparação da escola e dos professores nessa direção.

O desenho desta pesquisa tem início com o planejamento das etapas, passando pelo mapeamento e organização do material buscado no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, abrangendo teses e dissertações do período de 2008 a 2020 para leitura e análise posterior. A pesquisa tem como marco referencial para o levantamento dos trabalhos acadêmicos a implementação, pelo Ministério da Educação, do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo.

No processo de levantamento, foram estabelecidos os seguintes descritores: Práticas pedagógicas (dentro do condicionante “Assunto”), Uso das tecnologias, Ensino Médio e Escola pública (todos no condicionante “Todos os campos”), resultando em 12 dissertações e nenhuma tese. Após esse levantamento, foram feitas outras pesquisas onde se substituiu a expressão “uso das tecnologias” por “tecnologias digitais” e “TIC”, o que resultou em 4 e 5 dissertações, respectivamente. Portanto, as expressões utilizadas na busca apresentaram o maior resultado para esta produção.

As regras para a constituição do *corpus* e posterior categorização seguiram a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 44), que é o “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Nesse sentido, em todo material encontrado foi realizada a leitura dos títulos, dos resumos e das considerações finais, sendo analisados quanto às regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e a produtividade. (Bardin, 2011).

A construção das categorias se deu de forma emergente, ou seja, a partir dos achados da leitura, ficando definido como unidade de registro o tema, no respectivo contexto. Este emergiu da repetição de afirmações descritas nas dissertações, na análise de conteúdo. Códigos de contexto é, conforme Bogdan e Blikien (1994, p. 222):

A maior parte da informação sobre o contexto, a situação, o tópico ou os temas podem ser classificados. [...]. Para além disto, as afirmações gerais que as pessoas fazem ao descreverem a situação, o tema ou a forma como a situação se adequa a comunidade envolvente também podem ser incluídos nestes códigos.

Desse modo, entre as 12 (doze) dissertações analisadas, 8 (oito) versavam sobre os desafios e perspectivas para a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas de professores, enquanto quatro pesquisas se referiam a outras temáticas sobre ensino e aprendizagem.

Portanto, foram criados dois grupos de categorias de análises.

Após o agrupamento dos trabalhos, seguiu-se a anotação dos títulos, da identificação dos autores, ano de publicação e região do país, além da abordagem metodológica e das técnicas de coletas de dados utilizadas. Esse processo possibilitou a análise e registro dos achados que estão resumidos no tópico resultados e discussões.

Desse modo, ao examinar o cenário teórico-metodológico dos trabalhos mapeados, pode-se estabelecer, por meio da perspectiva qualitativa, ressignificações metodológicas que possibilitam vislumbrar outros olhares e construir, a partir disso, abordagens originais sobre o fenômeno que se tem em foco.

Diante dos fatos, consideramos pertinente que a análise seja orientada “pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto” (Bogdan; Blikien, 1994, p. 232). Por isso, tendo em vista responder à questão que norteia a pesquisa e alcançar os objetivos propostos, optamos por criar categorias definidas a partir de temas comuns que aparecem nos contextos de cada dissertação analisada.

Foram mapeados 12 (doze) trabalhos de Programas de Pós-Graduação, abrangendo o período de 2008 a 2020. Estes discutem questões que são persistentes e emergentes quando o assunto é a utilização de tecnologias nas práticas pedagógicas de professores em escolas públicas.

Notou-se a diminuta produção de pesquisas sobre práticas pedagógicas e o uso de tecnologias em escolas públicas de Ensino Médio, levando-se em conta o ano de 2007, quando ocorreu a reestruturação do programa ProInfo. Ao considerarmos as produções por ano de defesa, vemos que em 2009, 2010, 2011, 2014 e 2015 não apareceram teses ou dissertações relativas ao assunto em tela, dado que pode ter surgido em decorrência da utilização dos descritores mencionados na metodologia. Contudo, levou-se em consideração o que foi evidenciado no repositório consultado.

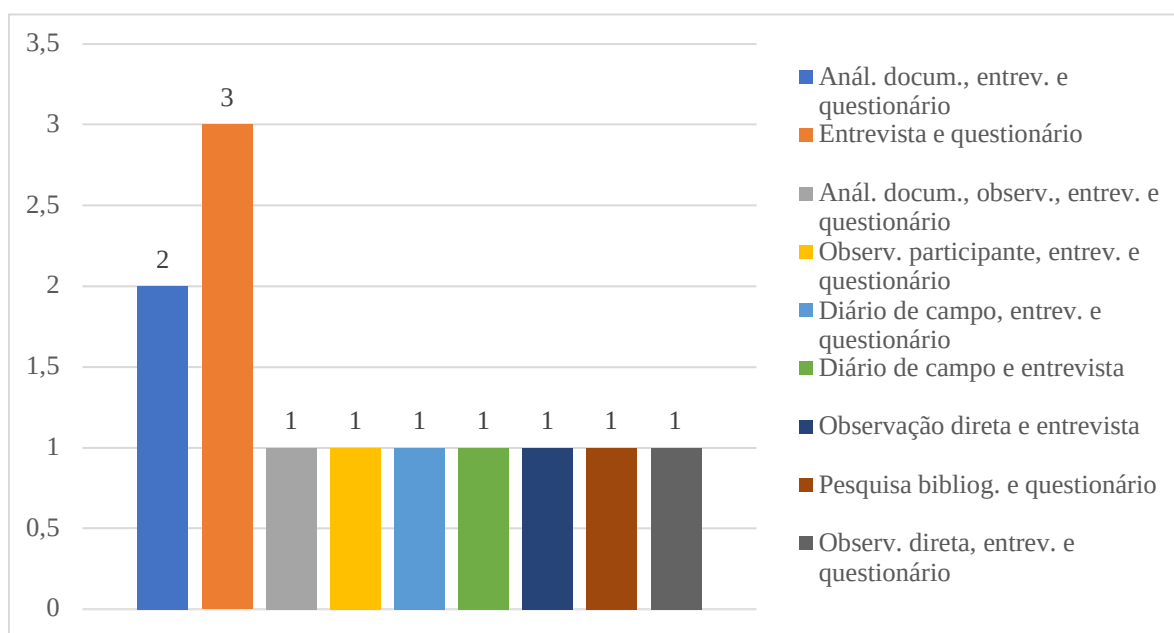
E os trabalhos que apresentam pesquisas sobre esta temática estão em programas da região Sudeste. Em contrapartida, entre os trabalhos mapeados, não há registros de produções nas regiões Norte e Centro-Oeste do país nos 12 anos pós-ProInfo. Contudo, de 2017 a 2020, verificou-se uma constância nas pesquisas voltadas para essa temática que de acordo com o levantamento, os trabalhos mostraram que isso se justifica pela busca de estratégias para aprimorar o uso das TICs no ambiente escolar e a maior integração destas nas práticas pedagógicas.

Os autores das dissertações optaram majoritariamente pela pesquisa de abordagem

qualitativa, ficando apenas um trabalho de abordagem mista, quali/quantitativa. A respeito da pesquisa qualitativa, Bogdan e Blikem (1994, p. 70) afirmam que “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”.

Nesse contexto, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados das pesquisas mapeadas estão explicitados abaixo. Aqueles que foram utilizados em mais de uma pesquisa foram agrupados. A diversidade das técnicas reflete a heterogeneidade do universo da pesquisa e o interesse do pesquisador.

Gráfico 1 - Instrumentos para coleta de dados



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Para revelar o que vem sendo dito sobre as práticas pedagógicas de professores e uso de tecnologias, as pesquisas lançaram mão, na grande maioria, de entrevistas e questionários (estruturados e semiestruturados). Verificamos que a justificativa para isso é o fato de que a associação de ambos instrumentos torna mais nítidas ocorrências contextuais gerais e específicas que não estão disponíveis em documentos ou outros materiais.

Segundo Gil (2008, p. 109), a entrevista é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Vemos assim a importância da entrevista como opção metodológica para embasar pesquisas científicas que buscam estabelecer relações entre teoria e prática na construção do conhecimento.

Com base nos dados encontrados, estabeleceu-se categorias de análises *a posteriori*, levando-se em consideração a exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; produtividade (Bardin, 2011). Para esta pesquisa, o tratamento dos dados leva em conta que “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” (Bogdan; Blikien 1994, p.221).

Assim, por meio da análise de conteúdo, foi possível agrupar os achados em dois grupos: um que versa sobre as experiências e desafios relacionados ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas e outro que envolve situações diversas sobre práticas pedagógicas e os processos de ensino e de aprendizagem.

Tabela 1 - distribuição das pesquisas por categoria

Categorias temáticas	Quant. de trabalhos
Experiências e desafios sobre o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas.	8
Outras temáticas sobre práticas pedagógicas e os processos de ensino e de aprendizagem.	4
Total	12

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir dessa distribuição, foram anotadas observações sobre cada categoria. Na primeira, encontra-se aquelas que envolvem o uso das tecnologias e as práticas pedagógicas dos professores. Na categoria “outras temáticas” estão incluídas as que não discutem diretamente sobre o tema em questão, mas são consideradas pertinentes no tocante à prática pedagógica, as quais abordam questões multidisciplinares que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem.

A partir dos dados analisados, podemos destacar três aspectos fundamentais: a) a precária infraestrutura da escola e dos equipamentos de informática e a baixa qualidade dos serviços de *internet*; b) valorização da docência; c) falta/deficiência no projeto pedagógico da escola em estabelecer diretrizes sobre o uso das tecnologias nas escolas.

No primeiro aspecto, Boschesi (2016) destaca que os aparelhos e instrumentos necessários para a utilização da sala de informática nas escolas se apresentam sem as menores condições de uso. Além disso, o autor escreveu que o número de alunos nas salas de aulas é sempre maior que a quantidade de computadores disponíveis no laboratório.

Nesse contexto, Maximino (2018) constata a importância dos investimentos em

infraestrutura para se ter acesso a uma educação de qualidade. Ressaltamos que, para os autores, o papel do professor é o de mediador na relação estabelecida entre o uso consciente das tecnologias e a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Pensa-se que, para a elevação do protagonismo estudantil, é necessário o professor conhecer, a partir de um olhar crítico, os prós e contras de utilização das tecnologias na aprendizagem, a fim de que possa ser superada a utilização instrumental das mesmas. Desse modo, é imprescindível que docentes e discentes reconheçam as vantagens que as tecnologias podem trazer para o processo de aprendizagem (Valente, 2014).

Ao examinar que as tecnologias influenciam a vida social e, portanto, a escola, fica evidenciado que fatores relacionados à infraestrutura precária nas escolas prejudicam sobremaneira o uso das tecnologias por professores e estudantes.

No tocante à valorização da docência, observou-se que a formação inicial e continuada, bem como os interesses e a predisposição dos professores, interferem diretamente na utilização das tecnologias no ensino. Segundo Maximino (2018), para que os docentes possam utilizar as tecnologias nas suas práticas é fundamental uma formação inicial e continuada que proporcione a compreensão teórica e prática sobre as vantagens das tecnologias como meio de acesso à informação na escola.

Nesse contexto, acredita-se que os professores são desafiados a se manterem abertos ao novo e vigilantes quanto às metodologias inovadoras e sua repercussão na atuação profissional. Devemos levar em consideração também que os docentes não recebem o devido incentivo financeiro para continuar aprendendo. Isso tudo em meio ao pouco reconhecimento da carreira no magistério da educação básica pública (Silva; Paiva; Batista, 2018).

Segundo Oliveira (2019), surgem entraves para a utilização das tecnologias nas práticas dos professores, pois a falta de incentivos por parte dos governos pode ser amenizada com o estabelecimento de parcerias público-privadas, estando sob o dever do Estado financiar a formação continuada de professores.

Sobre o aspecto da falta/deficiência no projeto político pedagógico da escola em estabelecer normas sobre o uso das tecnologias, os estudos de Lopes (2020) e Oliveira (2019) destacam que o projeto pedagógico da escola não pode tratar de forma superficial o uso das tecnologias no ensino. Para os autores, faz-se necessário repensar este instrumento como norteador de práticas transformadoras no ambiente escolar.

Passos (2020) identifica que, além do aspecto legal, a falta de planejamento e organização estão por trás da improvisação no uso das tecnologias na prática do professor.

Nesse sentido, o autor recorre às metodologias ativas para que os alunos deixem de ser sujeitos passivos na construção do conhecimento. Indica, por exemplo, a prática pedagógica aliada à metodologia de projetos.

Os pesquisadores Oliveira (2019) e Richitelli (2017) discutem sobre emancipação e autonomia dos sujeitos que fazem parte do processo educativo na escola e a utilização das tecnologias. O primeiro afirma que os discentes precisam ser ouvidos em suas demandas, inclusive na construção de soluções para problemas que envolvam as tecnologias. O segundo indica a criação de comunidades de aprendizagem para professores como imprescindíveis para potencializar a prática pedagógica transformadora. Para ele, o ambiente de aprendizagens propiciado pela interação e troca de experiências possibilita o rompimento de concepções pautadas no ensino tradicional.

Diante dessas evidências recorreremos à fala de Pérez Gomes (2013)⁵ ao dizer: “Para mim, o mais importante é a pedagogia usada com as novas tecnologias. Novas tecnologias com velhas pedagogias não servem para nada”.

As observações levantadas são úteis porque justificam e discutem questões sobre a integração do professor na sociedade da informação. Daí decorre que os autores abordam possibilidades e desafios que podem tornar mais atraentes as práticas pedagógicas para aproximar os alunos por meio das tecnologias.

É importante frisar que as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas por meio das tecnologias estão para além da sala de aula. Isso significa que o conhecimento pode ser construído em qualquer tempo e lugar, desde que se tenha em mente que este não deve ser apenas transmitido, mas que se realize no contexto de interação e reflexão entre o professor e alunos (Machado, 2016).

Parece indubitável que falta aos professores incorporar a expectativa pedagógica na prática que associa as tecnologias nas aulas. Para Machado (2016, p. 9) “professores e alunos trabalhando de forma colaborativa, este é o grande legado das experiências proporcionadas pelas TDICs.”

Em suma, embora o recorte das observações corresponda a contextos particulares, verificou-se que os dados refletem realidades problemáticas que caracterizam as escolas em geral. Estas ainda sofrem com a infraestrutura precária, deficiência de formação inicial e continuada e interesses de professores, apesar de se constatar que a maioria das pesquisas é a

⁵<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/05/angel-perez-gomez-novas-tecnologias-com-velhas-pedagogias-nao-servem-para-nada.html>. Acesso em: 03 maio 2023.

favor da tecnologia em sala de aula como forma de atrair os alunos e motivá-los para um aprendizado mais dinâmico.

Outras questões que não versam diretamente sobre a interface das tecnologias nas práticas pedagógicas de professores, mas dizem respeito a questões multidisciplinares sobre o processo ensino e aprendizagem merecem destaque. Sendo assim, ainda que não se encontrem no foco deste trabalho, são objeto do assunto em tela.

O estudo de Prado (2018) problematiza a relevância das avaliações externas, atribuindo a elas papel essencial para o aprimoramento da prática pedagógica do professor e dos processos escolares. Outro ponto importante que o autor destaca em sua pesquisa, é que os docentes conhecem pouco ou até desconhecem o que seja política pública no campo educacional. Esse fator, segundo este autor, influencia diretamente na eficácia das avaliações externas.

Ribeiro (2012), atribui grande importância às aulas de Língua Portuguesa para a promoção e permanente interação entre alunos e professores dessa disciplina. Para ele, é necessário vislumbrarmos práticas que estimulem o interesse para a leitura e a escrita da língua. Assim, o aluno passa a ter maior acesso ao patrimônio cultural disponível, desenvolvendo a comunicação oral e, conseqüentemente, a intelectualidade.

Após 14 anos da pesquisa de Rett (2008), que tratou da formação continuada de professores por meio da Educação à Distância (EaD), ainda hoje se verifica algumas problemáticas que permeiam esse tema e que foram destacadas pela autora em sua pesquisa. Por exemplo, que as políticas públicas para a educação carecem de adequações estruturais para atender às demandas das comunidades escolares em suas especificidades.

Em vista do exposto, é necessário superar as metodologias que privilegiam atividades “baseadas no lápis e no papel, e o professor ainda ocupa a posição de protagonista principal, detentor e transmissor da informação”. (Valente, 2014, p. 142). Na atualidade, a função social do professor começa com a predisposição em aceitar e utilizar os recursos tecnológicos como algo inerente a sua prática pedagógica.

Para além das observações aqui registradas, compreendemos que a escola pública no Brasil caminha a passos lentos, desde de 2007, para a consolidação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e a efetiva inserção nas práticas pedagógicas dos professores de modo a despertar o interesse dos alunos.

O uso das tecnologias nas práticas pedagógicas de professores de escolas públicas não é um desafio recente. Isto pode ser constatado a partir de estudos publicados. Tal exposição evidencia situações persistentes e emergentes sobre essa temática.

Nesse contexto, ao revisar o material elencado nesta pesquisa, verifica-se implicações de ordem estrutural escolar, de formação profissional docente, passando pela reflexão sobre o papel das políticas públicas na área educacional, até chegar no desafio da criação de comunidades de trocas de experiências entre professores.

Pode-se limitar a compreensão de tais abordagens ao âmbito das motivações e interesses dos sujeitos envolvidos. Desse modo, como proposta de investigação subsequente a esta pesquisa, indicamos alguns temas persistentes: Em primeiro lugar, o professor precisa saber reconhecer de forma crítica seus erros e acertos sobre o uso das tecnologias, a fim de avaliar e refletir suas metodologias, concretizando de forma mais efetiva suas práticas pedagógicas. O segundo aspecto está relacionado ao anterior, qual seja: como é possível realizar o processo de reflexão e crítica se as políticas públicas que tratam de formação inicial e continuada de professores são deficitárias?

Os dados levantados expõem que os professores de escolas públicas são a favor do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, reconhecendo a importância destas para a construção do conhecimento ativo e protagonista. Contudo, para que haja ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem, essa perspectiva otimista não garante que as tecnologias serão utilizadas de fato, muito menos da forma eficaz, como se espera.

Este estudo apresentou o que foi evidenciado nos trabalhos de Pós-Graduação, como vem sendo tratado o assunto em questão, a partir da política pública que implantou o ProInfo. Nesse contexto, a relevância de trabalhos dessa natureza nos motiva a pensar na continuidade de debates que envolvem perspectivas novas e promissoras para a educação.

Reforçamos que a proposta de investigação subsequente a esta pesquisa poderia considerar a seguinte problemática: Como é possível avançar na direção de uma educação de qualidade, para uma sociedade mais justa e igualitária no campo político, social e cultural, responsabilizando apenas o professor e sua metodologia de ensino?

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Toda metodologia da pesquisa tem como fio condutor uma sistemática operacional que em geral segue uma sequência lógica. Desse modo, deve-se apresentar o tema, enunciar o problema, rever a bibliografia existente, justificar a opção metodológica, coletar e analisar dados, tirar conclusões.

Nesse sentido, de acordo com uma definição fornecida por Pesce e Abreu (2013, p. 20), “o conhecimento científico consubstancia-se como construção histórica, como tantas outras práticas sociais”. Ao examinar este argumento, quando o homem percebeu que podia transformar a natureza segundo a sua vontade, seguindo métodos adequados, ele edifica a passos largos o conhecimento sobre si, o que posteriormente será conhecido como ciência.

O patrimônio cultural da humanidade enquanto bem que abarca todo o conhecimento produzido ao longo da história, seja ele material ou imaterial, é fruto da ação humana e das relações sociais. Daí decorre que a forma como compreendemos a realidade corresponde as condições histórico-sociais que determinam cada época.

Nesse contexto, surgem várias teorias epistemológicas que buscam compreender e justificar metodologicamente o conhecimento. Desse modo, conforme Pesce e Abreu (2013, p. 26).

Em um mesmo momento histórico, nem todos os investigadores apoiam-se nos mesmos pressupostos, em função de distintos modos e de diferentes abordagens de pesquisa, as quais, por sua vez, acolhem diferentes visões de sociedade, de ser humano e de conhecimento.

Parece então indubitável que o desenvolvimento de métodos para a apreensão da realidade é reflexo das diversas formas de intervenção humana no contexto em que está inserido. Assim, pode-se dizer que há relação direta entre as necessidades humanas e conhecimento produzido. Portanto, reflexões metodológicas estão associadas às problemáticas sobre a vivência coletiva, sendo a base para a produção de conhecimento científico nas grandes áreas do saber.

É necessário aqui esclarecer exatamente o que se entende por método. Segundo Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 154):

O método tem a gênese no latim, e significa caminho, ou seja, estabelece a atitude que torna possível conhecer uma determinada realidade. O método pressupõe regras, tendo por objetivo normatizar e definir os procedimentos científicos, ou seja, leva-nos a identificar a forma pela qual alcançamos determinado fim ou objetivo.

Esta definição é próxima a de Meksenas (2011, p. 73) para quem o “*Méthodos* pode, então, compreender uma pesquisa que é realizada a partir de um plano inicial e segue um conjunto de regras racionais, aceitas pela comunidade dos cientistas”. Pode-se concluir a partir dos argumentos que toda investigação científica representa, portanto, uma forma de refutar a realidade.

Cada investigação científica se constitui de método(s) para que se possa produzir um corpo de conhecimento. Por sua vez, as técnicas ou instrumentos de pesquisa, são empregados para identificar, levantar e analisar os fenômenos em estudo. Estas são em número variado em função da multiplicidade com que a realidade se apresenta.

Para justificar a opção metodológica que atendesse as especificidades da pesquisa, recorreu-se a conceitos e concepções de autores tidos como referência. Nesse contexto, estão as concepções/conceitos teóricos e as respectivas referências bibliográficas abordados nessa pesquisa, estão mencionadas no quadro abaixo.

Quadro 4 - Estrutura conceitual e caracterização metodológica da pesquisa

Descrição	Tipologia	Referências
Quanto a abordagem	Pesquisa qualitativa	(FLICK, 2004) (CHIZZOTTI, 2000) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) (GATTI; ANDRÉ, 2010)
Instrumento de pesquisa	Entrevista narrativa	(FLICK, 2004) (CHIZZOTTI, 2003) (RAVAGNOLI, 2018) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) (SILVA; PÁDUA, 2010) (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008)
Amostragem	Transcrição de entrevista	(QUEIROZ, 2015) (BOGDAN; BIKLEN, 1994)
Técnica de análise dos dados	Análise de conteúdo	(BARDIN, 2011) (FRANCO, 2008)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Trazer em relevo as fontes bibliográficas associadas aos temas e conceitos abordados no estudo é uma forma de dar consistência metodológica na pesquisa, considerando que são fundamentais para o delineamento dos procedimentos que foram seguidos.

Após o fundamento teórico-metodológico é apresentado o design da pesquisa, sintetizando o que foi planejado e organizado nesse capítulo, na perspectiva de dar uma visão

geral e ao mesmo tempo abrangente do desenvolvimento do trabalho.

6.1 Design da pesquisa

Figura 1 - Design da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

6.2 Classificação da Pesquisa: Abordagem Qualitativa

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 22), “A realidade social pode ser representada de maneiras informais ou formais de comunicar e que o meio de comunicação pode ser composto de textos, imagens ou materiais sonoros”. Assim, evidencia-se as possibilidades que o pesquisador pode lançar mão a fim de conhecer qualitativamente determinado fenômeno da realidade empírica.

Na pesquisa de abordagem qualitativa tanto o pesquisador quanto o pesquisado contribuem para a produção de conhecimento. Este é elaborado a partir dos sentidos e significados que permeiam as relações sociais entre as pessoas. Ao destacarmos isso, ressaltamos a importância de compreender o contexto cultural e social em que os participantes estão inseridos. Assim, justifica-se a necessidade de uma abordagem interpretativa, que leve em consideração as experiências e percepções.

Essa metodologia de pesquisa envolve a descrição e a compreensão de fenômenos que se revestem de caráter social. Na abordagem qualitativa, portanto, defende-se “a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (Gatti; André, 2010, p. 30).

A partir desse argumento parece então indubitável que a pesquisa qualitativa tem seu marco genealógico a partir do momento em que o homem constata que estudos com base em outras abordagens não davam conta de explicar as variações de percepções, comportamentos e relações observado entre os sujeitos no universo da pesquisa.

Desse modo, concordamos com Flick (2004, p. 28), para quem “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

A citação destaca os postos-chave da pesquisa qualitativa, incluindo sua ênfase na particularidade e contextualização dos fenômenos estudados, enfatizando sua abordagem para a análise detalhada de casos específicos dentro de contextos temporais e locais.

Assim, uma grande vantagem dessa abordagem é o ambiente de interações que propicia. Podemos destacar que o processo de comunicação que se estabelece faz com que o pesquisador se torne afeto ao contexto em estudo, isso, de certa forma, influencia na pesquisa que desenvolve. Portanto, no processo de construção da teoria o pesquisador é corresponsável pelo conhecimento produzido. Para Flick (2004, p. 22),

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, [...]. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.

Em vista do exposto, esta pesquisa de cunho qualitativo, se caracteriza como pesquisa narrativa na perspectiva de melhor compreensão das percepções de professores do ensino médio sobre uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas. Segundo Chizzotti (2000, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. [...]; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa qualitativa pode ser definida como um tipo de investigação que possibilita

conhecer e interpretar de forma ampla os fenômenos subjacentes às ações humanas. Desse modo, ela constitui fator de originalidade para o estudo em tela, uma vez que nos debruçamos sobre o simbólico na relação sujeito-objeto.

Para Flick (2004, p. 21), na pesquisa qualitativa, “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário.” Este autor nos fornece uma valiosa orientação, no sentido de definirmos a pesquisa qualitativa, em especial com viés da entrevista narrativa, como metodologia adequada na possibilidade de ir além dos achados em estudos revisados no percurso deste trabalho.

6.3 Técnicas e procedimentos para a recolha dos dados

Existe na literatura um conjunto de técnicas e instrumentos que podem justificar metodologicamente uma pesquisa científica. A depender do universo a ser estudado esses procedimentos de coleta de dados são diversos, com especificidades singulares. Apesar do uso genérico dos termos “técnicas” ou “instrumentos” de pesquisa, é importante esclarecer que estes se diferenciam diante dos questionamentos que o pesquisador faz a partir do fenômeno social em foco. Os quais se relacionam com a problemática que se deseja investigar.

Nesse contexto, a amostra evidenciada pelos instrumentos valida a pesquisa. Deve, portanto, o pesquisador, optar por alguma(s) possibilidade(s) de caminho(s) a fim de poder explicar apropriadamente o que pleiteia enquanto pesquisa.

A entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados que se pode utilizar em pesquisas que se destacam pela abordagem qualitativa. Desse modo, “a inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa” (Minayo, 2009, p. 68).

A pertinência da entrevista está em poder reunir uma gama de dados referentes a distintos aspectos, mais ou menos amplos, do universo pesquisado. Nesse sentido, o uso das entrevistas como procedimento metodológico é:

Seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de pesquisa, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontâneas, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação (Gil, 2008, p. 111).

As entrevistas são importantes técnicas para a coleta de dados em pesquisas de abordagem qualitativa. Isso se deve ao fato de evidenciarem, em contextos relacionais, históricos e culturais, fatos implícitos, os quais não se pode captar ou ter acesso por meio de outros instrumentos.

Ao definir a contribuição da pesquisa de cunho social para a ciência, Bauer e Gaskell (2002) afirmam que a comunicação é a base das relações do mundo social. A partir disso, pensamos que a entrevista narrativa pode evidenciar fenômenos que estão subjacentes às experiências de professores do ensino médio em suas práticas pedagógicas com o uso das TDICs no ERE.

Diante do exposto, conclui-se que a pesquisa em tela parte do pressuposto de que “precisamos nos preparar rigorosamente para encontrar caminhos adequados, que nos levem a resultados fidedignos frente ao objeto de estudo definido como sendo o foco a ser investigado” (Gaio; Carvalho; Simões 2008, p.153).

Desse modo, apresentamos a entrevista narrativa como técnica de coleta de dados que fundamenta metodologicamente esta pesquisa, buscando com isso alcançar os objetivos propostos e responder à questão do estudo.

6.3.1 Entrevista narrativa

Em busca de resposta para o problema proposto é que a técnica de recolha dos dados se delineou pela entrevista narrativa, pois narrar um fato é proceder de modo intencional a reconstrução de um fenômeno. Desse modo, a entrevista narrativa possibilita a liberdade de expressão dos participantes por não os restringir e não lhes limitar o tempo. Em vista disso, abrem-se outras possibilidades para a construção de conhecimentos que são originados a partir de vivências e experiências sobre o que lhe é perguntado.

Definida como um método de construção do autoconhecimento, a narrativa, consiste no movimento reflexivo do sujeito sobre si no momento do relato. Essa característica se destaca a partir da relação de reciprocidade entre pesquisador e pesquisado (narrador).

Como comenta Chizzotti (2000, p. 92-93), a entrevista narrativa,

[...] pressupõe que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias.

Esta definição é útil porque valoriza a subjetividade do entrevistado, reconhecendo a singularidade e historicidade de suas experiências, ideias e concepções dentro de seu contexto cultural e social. A entrevista narrativa permite uma análise rica e contextualizada dos dados coletados, enriquecendo assim a pesquisa de abordagem qualitativa.

O termo “entrevista narrativa” refere-se a “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia de entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95).

Nessas entrevistas, segundo Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 165):

O entrevistador introduz o tema da pesquisa, solicitando que o sujeito fale sobre ele, eventualmente inserindo alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa, com vistas a coletar dados que possam ser utilizados para interpretar os aspectos mais relevantes do fenômeno investigado.

O viés que define a entrevista narrativa como reconstrução da vida coletiva por meio de percepções subjetivas, tem início com a relação dinâmica que se estabelece entre o pesquisador e o narrador (entrevistado). O estímulo a fluidez da fala e o livre relato dos acontecimentos, visam superar as fragilidades que decorrem da objetividade das questões que se baseiam em perguntas e respostas.

Nesse processo, o pesquisador é também sujeito ativo no ato da narração, é ele que questiona, observa, infere e estabelece conclusões sobre a realidade pesquisada. Segundo Minayo (2009), a engenhosidade e a marca fundamental do pesquisador.

Por meio da indução ele explora um tópico de interesse no decorrer da entrevista, buscando a coerência entre as ações e os objetivos da pesquisa. Para Chizzotti (2000), o entrevistador deve manter atitude receptiva e de não interferência durante o relato, podendo estimular determinada questão que interessa a pesquisa.

Por seu turno, os participantes da pesquisa são os atores sociais que em seus respectivos contextos estabelecem relações ativas de troca de conhecimentos. Nesse contexto, os dados da pesquisa são obtidos a partir da atividade investigativa do pesquisador. Assim, pensamos que para compreender os elementos constitutivos dos fenômenos, se faz necessário a escuta atenta das percepções dos pesquisados, no sentido de ir além do imediato.

Destacamos com isso a natureza colaborativa e interativa da entrevista narrativa, reconhecendo os participantes como atores sociais ativos que contribuem para a pesquisa por meio do relato de suas experiências. A obtenção de dados, portanto, não é apenas uma questão

de coleta passiva, mas requer engajamento do pesquisador, que se envolve na atividade investigativa para compreender profundamente o fenômeno em estudo. Por isso, é que na entrevista narrativa, segundo Ravagnoli (2018, p. 2):

Diferentemente dos outros modelos de entrevistas, o pesquisador não formula perguntas indexadas, com referências explícitas, e sim, propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, no momento de seu relato.

A entrevista narrativa possui procedimentos peculiares que visam a fidedignidade dos relatos. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 96) ela começa com “a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Ainda segundo os autores, cada fase compreende determinadas regras.

Flick (2004), escreveu que o roteiro da entrevista narrativa começa com a formulação da questão gerativa. Esta, resume o interesse da pesquisa, constituindo-se em um estímulo ao relato (Silva; Pádua, 2010). Assim, o que torna a entrevista narrativa singular em relação as demais técnicas de entrevista é a formulação de uma pergunta que consiga reunir o objetivo da pesquisa tendo em vista o início ao relato.

Essa pergunta inicial é fundamental, pois estabelece o tom e o foco do que será discutido durante a entrevista. Uma pergunta bem formulada pode abrir caminho para narrativas ricas e significativas, permitindo que os participantes compartilhem suas vivências de uma maneira que seja relevante para os objetivos da pesquisa.

Diante dessas considerações, Flick (2004, p. 115), adverte que “uma precondição para o sucesso na condução da entrevista narrativa é explicar o caráter específico da situação de entrevista ao entrevistado”. Corroboram com esse argumento Silva e Pádua (2010), ao afirmarem que quando do momento do convite aos pretensos sujeitos da pesquisa, o pesquisador deve deixar claro as especificidades inerentes a este tipo de entrevista.

Sobre o valor e a pertinência das narrativas para esta pesquisa, Cunha (1997, p. 187) argumenta: “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua prática.”

A narrativa para Silva e Pádua (2010, p. 119):

Tem sido cada vez mais buscada nas pesquisas educacionais, principalmente nos estudos com professores(as) acerca de suas experiências, envolvendo temas diversos relacionados à sua formação e às suas práticas de ensinar e de interagir com os alunos na escola e na sala de aula.

Facilmente se presume que a pertinência desta técnica para esta pesquisa reflete o reconhecimento crescente em se compreender não apenas as práticas pedagógicas em si, mas também os contextos, perspectivas e desafios enfrentados pelos professores no ambiente de trabalho. Essa amplitude de temas demonstra a versatilidade da entrevista narrativa como uma ferramenta capaz de explorar uma gama de questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

No campo da pesquisa, é importante apresentar algumas vantagens e também limitações da entrevista narrativa. Entre as vantagens, citamos a não limitação de tempo para que o pesquisado faça o relato da experiência, com isso vê-se que não se busca atingir um maior número de pessoas e sim, possibilitar que a pessoa entrevistada possa se expressar de forma livre, sem interrupções que comprometam a fala.

Também o cuidado é em relação à organização das questões gerativas. Estas, seguem uma lógica que procura evidenciar e abarcar a vivência de maneira ampla, mas, também, em sua especificidade. Evita-se, com isso, perguntas sem respostas, ou até mesmo questões que são respondidas por terceiros, o que se verifica em outras formas de entrevistas que utilizam formulários padronizados, bem como questões mal formuladas, ambíguas, de linguagem inacessível ou grandes demais.

Sobre as limitações, é preciso ponderar que no transcurso da entrevista narrativa, deve-se ter em mente que “como parte do humano, as interações entre o(a) entrevistador(a) e o entrevistado(a) envolvem também maior ou menor empatia com determinados sujeitos ou histórias, o que sem dúvida interfere nos resultados da pesquisa” (Silva; Pádua, 2010, p. 110).

Essa definição destaca que o bom relacionamento interpessoal, baseado na empatia e na confiança mútua, pode facilitar a comunicação aberta e o relato de experiências significativas. Desse modo, a reflexão crítica sobre o papel do pesquisador pode ajudar a mitigar prejuízos quanto aos achados. Daí a importância do bom andamento nas interações interpessoais durante a entrevista narrativa, reconhecendo que distintas dinâmicas podem influenciar nos resultados da pesquisa.

Além disso, as limitações também giram em torno de o pesquisador não influenciar no relato, visto que a interação entre os sujeitos da pesquisa não autoriza incorporar aquilo que não foi perguntado ou dito pelo participante.

6.4 Lócus e sujeitos da pesquisa

Para a escolha do *lócus* foi levado em consideração escolas estaduais no município de Coari/AM que ofertam o ensino médio regular, onde as disciplinas Filosofia e Sociologia fazem parte da estrutura curricular das mesmas.

Os professores que aceitaram participar da pesquisa trabalham em duas escolas, sendo, Escola Estadual João Vieira, criada em 1981, que atende em média 1.500 alunos nas etapas do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio na modalidade regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, na Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, criada em 1991, atendendo anualmente 880 alunos em média, nas etapas do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, na modalidade regular, também oferta a EJA. Ambas funcionam nos períodos diurno e noturno.

Para a apresentação do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa foram seguidos os cuidados para melhor definir os participantes, seguindo critérios de inclusão e exclusão previamente elaborados, tendo como base o objetivo da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com quatro professores, entre eles três ministram aulas de Filosofia e um Sociologia, todos do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC). Eles trabalharam antes, durante e depois do período do Ensino Remoto Emergencial nas mesmas escolas, e manifestaram disposição para participar de forma voluntária da pesquisa, como explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir o anonimato dos participantes os nomes estão mencionados de modo fictício. Sendo assim, os professores receberam nomes de pensadores que deixaram seus legados na Filosofia e na Sociologia, como Marx, Hume, Sartre e Epicuro.

O primeiro faz referência a Karl **Marx**, que foi um filósofo, economista, sociólogo, teórico político e jornalista, que exerceu importante influência no pensamento revolucionário do socialismo alemão no século XIX.

O segundo nome escolhido, David **Hume**, foi um filósofo e historiador britânico nascido na Escócia no século XVIII que se destacou pelo célebre empirismo radical, sendo considerado um dos mais importantes pensadores do chamado iluminismo escocês.

Já o terceiro nome refere-se a Jean-Paul **Sartre**, filósofo, escritor e crítico francês que nasceu no início do século XX. Sua notoriedade se deve, entre outras coisas, ao fato ter sido um dos principais representantes da corrente filosófica existencialista.

Último nome selecionado, **Epicuro** de Samos, nascido em 341 a.C., na ilha de Samos, foi um filósofo grego do período helenístico. Sua filosofia tinha como propósito atingir a felicidade. Seu pensamento foi muito difundido em numerosos centros de estudos que se

desenvolveram no Egito e em Roma.

Esses nomes que designaram os participantes desta pesquisa foram escolhidos pelo fato de terem importância para o pensamento filosófico e sociológico. Suas teorias envolvem conhecimentos que enfatizam a conscientização social, a incorporação de atividades práticas e experiências na aprendizagem para facilitar a compreensão da realidade, bem como incentivar na criação de ambientes que promovam a liberdade e a autonomia. Contribuições que perpassam a formação inicial e continuada de professores.

Para conhecer de forma breve cada um dos professores, foi lhes perguntado acerca de aspectos pessoal e profissional durante a entrevista narrativa. As respostas serviram para compor os perfis evidenciados abaixo.

Tabela 2 – Perfil dos professores participantes

Nome	Formação	Idade	Tempo de magistério
Marx	Licenc. Sociologia	52	9 anos
Hume	Licenc. Filosofia	58	22 anos
Sartre	Licenc. Filosofia	41	11 anos
Epicuro	Licenc. Filosofia	44	11 anos

Fonte: dados da pesquisa (2023).

No que se refere à distribuição dos professores por formação, conforme pode ser verificado na Tabela 1, todos possuem as respectivas habilitações para ministrar as disciplinas Sociologia e Filosofia, estão na faixa etária de 41 a 58 anos de idade, exercendo a docência há pelo menos nove anos e se declararam do gênero masculino.

Após a entrevista, foi realizada a transcrição e o tratamento dos dados coletados.

Por “transcrição” se entende [...], a reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique; é aplicado tanto a documentos escritos como a documentos orais (Queiroz, 1991, p. 86, destaque do autor).

Assim, a transcrição constitui de um momento importante para a pesquisa de abordagem qualitativa. É nesta fase que se realiza a conversão dos relatos dos participantes da forma oral para a forma escrita. “as transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevistas p.172, destaque dos autores).

Esse procedimento visa preservar as gravações e garantir a isonomia e a fidedignidade das narrativas. Nesse sentido, cada entrevista deve ser anotada com título e cabeçalho com informações que permitam constituir um sumário do material.

Transcrever significa, [...], uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz (Queiroz, 1991, p. 88).

Dentre as vantagens proporcionadas pela experiência da transcrição está a percepção das variações na forma como os entrevistados se referem a determinados acontecimentos. Verifica-se, também, algumas situações de espontaneidade ou de nervosismo no modo de falar, bem como compreensões ou incompreensões, memória, saberes e influências culturais.

A partir do exposto, compreende-se que o rigor deve fazer parte do processo de transcrição, sendo, portanto, fundamental para a qualidade e a credibilidade dos dados que serão produzidos a partir dela. Nesse sentido, a confiança depositada no momento da entrevista narrativa deve ter continuidade com o processo da transcrição.

Todas as atividades desenvolvidas nesta pesquisa tratarão de forma ética e sigilosa as informações que tiver acesso e os relatos prestados pelos participantes, seguindo a legislação cabível. Vale ressaltar que os trâmites exigidos por uma pesquisa envolvendo seres humanos já foram transitados no Conselho de Ética e tendo a aprovação comprovada, conforme processo nº 5.979, 527.

6.5 Análise dos dados

Depois das transcrições os dados foram organizados segundo as normas da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011) e Franco (2008), e agrupados por categorias. A pertinência da Análise de Conteúdo usada na pesquisa decorre deste método ser bastante utilizado em pesquisas na área da educação com viés de abordagem qualitativa. Desse modo, as categorias de análise partem de “como” e o “quê” as pessoas comunicam nas entrevistas.

Nesse contexto, para se alcançar os objetivos propostos e o problema da pesquisa, no tocante a análise dos dados se questiona: qual técnica mais adequada para se extrair a essência que está contida no material levantado pela entrevista narrativa? Segundo Bardin (2011, p. 38) “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.”

E nessa perspectiva é que a Análise de Conteúdo foi usada como método para a interpretação das narrativas, pois ela evidencia “a respiração” de uma entrevista não diretiva.

Desta forma, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2011, p. 37).

Ao analisar o que professores narraram, a perspectiva foi de aproveitar o máximo das falas, mesmo das ditas nas entrelinhas, por se tratar não de pura e simples descrição de fatos, mas por possibilitar o entendimento de uma realidade vivenciada pelos participantes. Para Bardin (2011) ao realizar comparações entre os relatos, não se pode perder de vista que independente do sujeito, cada um possui um modo de contar ou relatar a realidade vivida em um contexto.

Assim, a partir da realidade vivenciada no ERE foi possível fazer inferências sobre o que foi narrado pelos professores participantes. As inferências tem “um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (Franco, 2008, p. 31).

Por fim, na atividade de pré-análise, uma das características da Análise de Conteúdo, constitui-se o corpus para análise, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” Bardin (2011, p. 126).

7 O PROCESSO DA COLETA DE DADOS PELA ENTREVISTA NARRATIVA

Para a realização desta etapa fora acertado junto aos participantes a ida até a residência de cada um para a realização das entrevistas narrativas. Vale esclarecer que todos os professores já haviam manifestado interesse em participar como voluntários da pesquisa após contato via rede social e essa participação acabou se concretizando. Nesse processo, foi enviado para o e-mail pessoal o convite de participação, em anexo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde constava o objetivo, os riscos e benefícios e demais procedimentos do processo da pesquisa, além da descrição com as especificidades da entrevista narrativa e os procedimentos para a gravação do relato usados para a transcrição dos dados coletados.

A pesquisa visava entrevistar professores que lecionam as disciplinas Filosofia e Sociologia dentro dos critérios estabelecidos para a participação. E, após consulta nas escolas da rede pública estadual que ofertam o ensino médio regular, foi identificado que esses docentes tem o mínimo de aulas na semana, quando comparado com outras disciplinas. Com a baixa carga horária, muitos acabam complementando suas horas ministrando outras disciplinas ou as complementa dando aulas em outro turno na sua área de formação. Essas situações podem incorrer em trabalho em outras escolas.

A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética, sob Parecer Nº 5.979.527. Também tinha autorização da coordenação de ensino da SEDUC/Coari, uma vez que o estudo diz respeito à instituição e aos docentes que trabalham com as disciplinas foco da pesquisa.

No dia e horário marcados para as entrevistas foi entregue duas vias do TCLE para que o participante fizesse a leitura e assinasse. De modo geral, todo o processo ocorreu de forma tranquila. Os professores ficaram à vontade para narrarem acerca dos temas que eram perguntados.

As perguntas norteadoras foram formuladas de modo a ampliar o relato e propiciar, a posteriori, a formulação de subcategorias para cada categoria em suas respectivas unidades de contexto. A esse respeito Triviños (1987, p. 171) escreveu:

O número limitado de perguntas obriga o investigador a um trabalho cuidadoso em extremo. Com efeito, as indagações propostas ao sujeito, além de serem claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao ambiente no qual se realiza a pesquisa, devem apontar os assuntos medulares do problema.

Os relatos de professores do ensino médio de escolas públicas em Coari/AM formaram os dados pesquisa. A realização das entrevistas, em seus preceitos e estágios, se refere ao antes,

durante e depois da pandemia da COVID-19. No Quadro 5 estão as fases da entrevista narrativa em linhas gerais.

Quadro 5 - Principais fases da entrevista narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Jovchelovitch e Bauer (2002).

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), a função de cada fase é orientar o pesquisador para que este possa ter êxito na pesquisa, contudo, os autores destacam que elas não constituem um processo que deva ser seguido de modo rigoroso.

Desse modo, na fase de preparação, foi realizada revisão bibliográfica e leitura de material que correspondia aos temas que seriam abordados durante as entrevistas. Com o embasamento teórico foi possível criar um roteiro de questões com base em três eixos norteadores, que refletiam os objetivos da pesquisa. Nessa etapa levamos em consideração que as “questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 97).

A princípio, antes de cada entrevista foi feito o agradecimento pela gentileza e disposição para a participação na pesquisa, fazendo uma conversa inicial para deixar o ambiente o mais propício possível para iniciar a narrativa.

Nesse momento foi dado mais ênfase sobre o projeto, sua origem, inquietações e a importância dos protagonistas para a concretização do estudo. Para o bom andamento dessa fase, foi explicado o procedimento da coleta dos dados, deixando claro que a qualquer momento

o entrevistado poderia parar o relato caso sentisse necessidade. Também foi esclarecido sobre as etapas da entrevista narrativa e os eixos das questões norteadoras, a gravação, a transcrição e análise do que estava sendo narrado, reforçando sempre que o participante poderia falar livremente acerca do que estava sendo perguntado.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 98), nesta etapa, “o contexto da investigação é explicado em termos amplos ao informante.” Isto implica também em expor que a narração ocorre sem interrupções, do início à fase de questionamento.

Após esses momentos preliminares, que envolve desde a elaboração dos tópicos em torno dos quais orbitam a entrevista, começamos propriamente na fase da narração central. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2000), no transcurso do relato não pode haver qualquer intromissão por parte do entrevistador, entretanto, pode este manter contato visual ou por meio de gestos, em todo caso deve manter escuta atenta encorajando a narração.

Neste processo, vale esclarecer que entre os participantes, **Hume** e **Sartre** foram os que mais falaram, quando comparados aos demais. **Marx** e **Epicuro**, foram mais sucintos em suas narrativas, sendo necessário retornar em algumas ocasiões às perguntas, a fim de estimular novamente o relato. Daí a importância de o pesquisador se apropriar do contexto, direcionando suas colocações para melhor estimular a fala do participante.

O primeiro entrevistado foi o professor **Marx**, que reservou um espaço arejado e bem iluminado no interior da sua residência para conversarmos. Isso demonstra que o pesquisador deve se adequar ao espaço e ao tempo em que o participante se sinta mais à vontade para fazer o seu relato.

Este professor usou uma estratégia em preparação à sua participação. Ele havia elaborado um roteiro a partir do TCLE que lhe fora entregue como forma de orientar a sua fala. Essa atitude é aceitável uma vez que qualquer um que vai participar de uma entrevista referente a uma pesquisa, pode sentir-se preocupado sobre o quê e como vai falar, no sentido de usar o termo adequado nas respostas. Também manteve o cuidado em não repetir palavras anteriormente usadas, às vezes, sendo objetivo. À medida que ia lembrando das experiências ia relatando-as com mais profundidade. Quando havia demora nas respostas, na condição de pesquisador, busquei motivá-lo, na tentativa de tornar esse momento mais descontraído possível.

A segunda entrevista foi feita com o professor **Hume** que foi receptivo e tranquilo ao responder as perguntas. Assim como o primeiro, um espaço arejado e bem iluminado em sua residência foi escolhido para a realização da narrativa. Este também tinha um roteiro com

possibilidades de respostas em preparação ao que poderia ser perguntado. Foi espontâneo e passava a ideia de segurança quanto ao que narrava. A entrevista ocorreu de modo fluido e dinâmico.

A terceira entrevista foi com o professor **Sartre** que se mostrou simpático e disposto a falar o máximo da sua experiência para colaborar com a pesquisa. O ambiente que ela estava era um escritório onde realiza seus estudos e atividades fora da escola. Durante sua narrativa fazia uso de ironia para se referir as problemáticas que vivenciou. Sempre disposto a falar, este participante se mostrou bastante crítico quanto ao cenário da educação na rede pública na contemporaneidade, e ao mesmo tempo pessimista pelo contexto que vinha e vem passando a educação brasileira. Isso nos remete ao pensamento de Gadotti (2011, p. 114) quando afirma que “É verdade, o cenário não é otimista. Eu não poderia, de forma alguma, ignorá-lo. Ao contrário, precisamos reacender o sonho de ser professor com sentido, justamente para combater esse estado de coisas”.

O último a ser entrevistado foi o professor **Epicuro** que foi receptivo no momento em que esperava em uma sala bem iluminada com característica de um escritório no interior da sua residência. Assim como os demais foi muito solícito e respondeu a todas as perguntas de forma tranquila. Em sua fala inicial enfatizou que se considera um profissional proativo na escola. **Marx** foi objetivo, e buscava falar de modo breve, nesse sentido, houve necessidade de retornar à questão perguntada contextualizando os acontecimentos de forma mais ampla para estimular um relato mais abrangente.

Nesse sentido, na fase da fala conclusiva, estimulei todos os entrevistados a discorrerem mais um pouco sobre qualquer tópico que tivessem interesse independente das fases. Com a gravação encerrada, procurei continuar a conversação de modo descontraído, na expectativa que o participante comentasse algo mais. Toda anotação nessa fase ajuda na compreensão do relato. Esta parte final da entrevista ganhava sempre tons de agradecimentos recíprocos e sensações de alívio, em função das experiências compartilhadas.

De maneira geral, além da gravação das entrevistas, a escuta atenta em todas as etapas foi crucial para que fossem elaboradas as questões imanentes aos relatos. Desse modo, ater-se aos acontecimentos e contexto que emergiram durante a narração foram fundamentais.

Entre as preocupações que surgiram durante a coleta das narrativas, estava a de não deixar que se transformasse em uma entrevista semiestruturada. Sobre isso, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 103), afirmaram: “A interação entre a narração e o questionamento pode ocasionalmente diluir as fronteiras entre a EN e a entrevista semi-estruturada”. Por isso, deve o

pesquisador elaborar questões abrangentes sobre o tema que investiga. Também, é necessário estar preparado para estimular o entrevistado a dar continuidade em sua resposta. Vale esclarecer que é importante o pesquisador utilizar dos meios necessários para tornar a narrativa mais dinâmica e aberta.

Embora as narrativas estivessem orientadas segundo os eixos norteadores, nem por isso devem deixar de se aproximar de uma conversa descontraída em que o pesquisador não se mostre superior ao entrevistado, visto que, “No decorrer de cada entrevista, não é apenas o(a) entrevistado(a) que se expõe, mas também o(a) pesquisador(a) através de suas condutas e o resultado é sempre fruto do encontro entre eles(as)” (Silva; Pádua, 2010, p.110).

Nesse sentido, voltar com questões que não foram plenamente respondidas pode ser uma alternativa. Começar por buscar respostas mais abrangentes para logo em seguida ser mais específico nas perguntas, demonstrou ser uma estratégia eficaz no processo, como mencionam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 98), “O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual”.

Na parte final em todas as entrevistas foi percebido que as lembranças estavam mais latentes, esse foi o momento aproveitado para extrair ainda mais informações. Esse cenário demonstrou que o peso atribuído a determinada pergunta não corresponde ao peso que o entrevistado atribui, este expõe sua subjetividade, e vai enfatizando-as.

Outro ponto de destaque é que as perguntas devem estar mais próximas possíveis da realidade pesquisada, como enfatiza Ravagnoli (2018). Para ela,

A entrevista narrativa cumpre esse papel, pois, ao oportunizar a manifestação arbitrária do entrevistado, favorece a emergência não apenas de eventos externos à sua vida, mas também eventos internos de sua experiência, como enfrentamentos, decisões, reações e transformações que continuamente constroem e reconstróem sua história pessoal, nos diferentes contextos em que se integra (2018, p. 13).

Isso implica que o entrevistado tem liberdade para contar sua história da maneira que desejar, sem restrições ou direcionamento prévio imposto pelo entrevistador, de modo a permitir que os dados sejam ricos em detalhes. Desse modo, o pesquisador deve saber discernir quando uma resposta foi plenamente respondida ou não, quando uma fala é interrompida por outra, que se direciona para outro sentido.

Para a gravação das entrevistas foi usado o computador pessoal, que dispunha de um *software* gravador de som, o mesmo permitiu posteriormente, identificar, selecionar e ouvir várias vezes um a um os relatos. As gravações ficaram nítidas de modo que possibilitaram

perceber as nuances na fala, por exemplo. Assim, desde a pergunta inicial deixava gravando, até terminar toda conversa.

Foi feita a subdivisão dos eixos que norteavam as perguntas em tópicos menores para caso os entrevistados não os mencionassem, poderia assim indagá-los a respeito. Todo o material foi impresso e utilizado no momento das entrevistas com o cuidado de nortear o que ia ser perguntado.

Nesse sentido, “Antes de entrar em campo, necessitamos estar equipados com materiais adequados para que possamos compreender e dar sentido às histórias que coletamos” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 111).

O roteiro para todas as entrevistas estava em mãos, sendo utilizado para fazer o movimento de ida e volta aos temas, caso não ficassem claros quanto ao seu conteúdo, tendo cuidado para não ficar um jogo de perguntas e respostas, mas como orientação para o direcionamento de coletar o máximo de dados para a análise.

As falas que chamavam atenção eram anotadas para posteriormente serem comentadas. Nesse sentido, as impressões eram anotadas e curiosidades, em suma, tudo relacionado a fala que pudesse ajudar na compreensão do relato. O cuidado, também, estava em relação ao tempo de duração das entrevistas para que fosse suficiente o máximo para se ter robustez nos dados coletados.

7.1 Transcrição dos dados coletados

Trata-se da preparação do material coletado na pesquisa por meio de entrevista narrativa, que foi gravada no computador no formato do arquivo mp3 (*software*), com o cuidado de registrar o áudio que posteriormente foi usado para a transcrição dos relatos no formato *word doc.*, que foram impressos facilitando o tratamento dos dados.

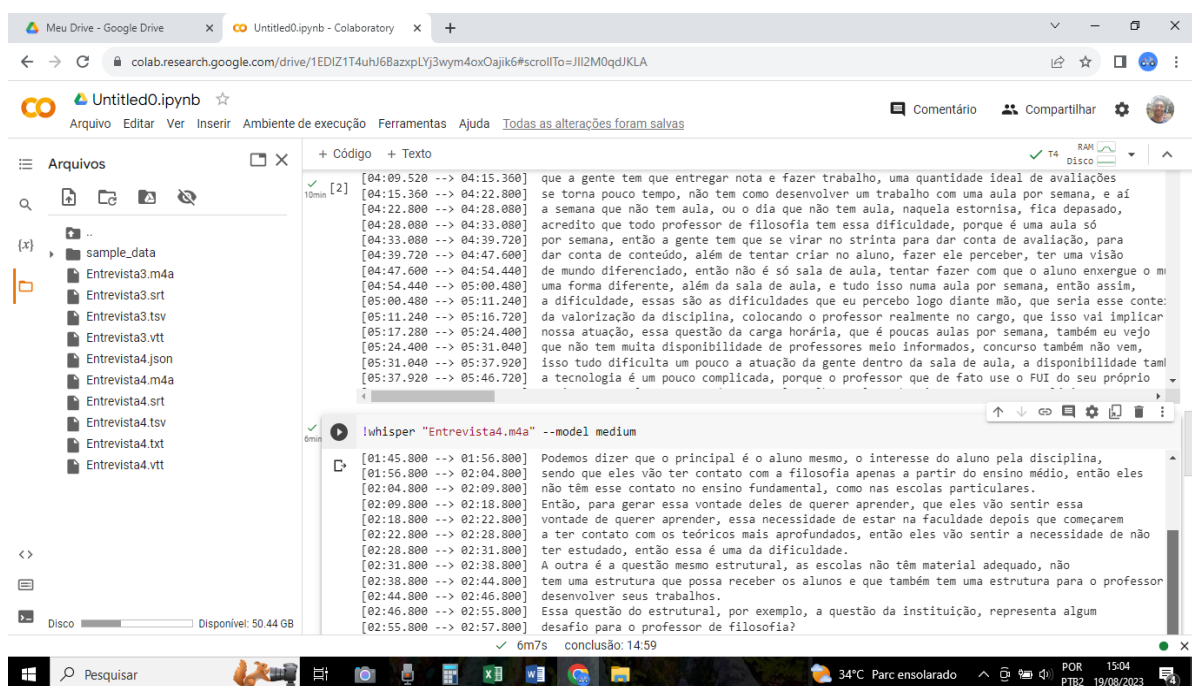
Nesta pesquisa, os desafios da abordagem qualitativa se apresentaram na heterogeneidade das fontes, entrevistas realizadas com 4 professores, e no rigor dos procedimentos. Bem como no papel do pesquisador em seguir os objetivos traçados e se orientar por fatores como a validade e a credibilidade, especialmente na condução das transcrições dos dados e posterior análise do que foi narrado.

Vale ressaltar, que o uso das ferramentas digitais contribui de forma positiva para o processo de coleta e armazenamento de dados na realização de uma pesquisa, principalmente as de abordagem qualitativa que dão abertura para falas mais longas e que precisam ser

gravadas. Por isso, o gravador digital disponível em computador pessoal facilitou esse momento das entrevistas narrativas que aconteceram de forma presencial. Para as transcrições, utilizou-se o *software* gratuito de gravação e edição de som chamado *UntitledO.ipynb*.

No primeiro momento, as entrevistas que levaram em média 40 minutos para serem realizadas, foram transcritas pelo programa em aproximadamente 9 minutos, o que resultou em 5 a 6 laudas de texto. Sobre essa questão, Bogdan e Biklen (1994, p.173) esclareceram: “Quando um sujeito fala por um longo período, corte o monólogo em parágrafos frequentes para facilitar a codificação”.

Figura 2 – Print da transcrição de uma narrativa



Fonte: Tela principal do *Software UntitledO.ipynb* (2024).

O *software* permitiu visualizar o tempo de cada fala, possibilitando alguns filtros para depurar a gravação caso fosse necessário. Essa ferramenta foi importante para dar conta em atender parte da metodologia da pesquisa. Nesse sentido, um recorte de relato transcrito é apresentado na Figura 2.

No tratamento dos dados seguiu-se com a audição das narrativas repetidas vezes. Essa segunda transcrição visou identificar palavras que o entrevistado disse, mas que foram transcritas de outra forma pelo programa, implicando na compreensão do contexto relatado. Sendo assim, o pesquisador precisa ter o cuidado com a transcrição para não emitir ou omitir o que não foi realmente relatado pelo participante. A atenção nesses momentos é imprescindível.

Todas as transcrições foram copiadas do programa *UntitledO.ipynb* e coladas no editor de textos *Word* para edição. Segundo Queiroz (1991, p. 4), “a única forma de se conservar o relato por longo tempo está ainda em sua transcrição”.

Com esse processo foi possível verificar a ortografia e ajustar os parágrafos para o texto final. Também as anotações em folhas de papel sulfite A4 feitas durante as entrevistas ajudaram nesse processo, como as observações dos trejeitos e curiosidades que surgiram no transcurso dos relatos. A transcrição não significa uma mera reprodução das gravações, mas, sim uma possibilidade de evidenciar palavras interrompidas e sobrepostas, também indagações, exclamações que auxiliam no tratamento dos dados.

Após isso foi feita a impressão das transcrições para leitura e compreensão, aqui foram identificadas as unidades de contexto e os temas que emergiram dos achados. Ao registrar a frequência com que determinado tema aparecia foi constatado que conhecer a dinâmica de trabalho de professores ajuda na análise das transformações históricas e sociais que marcam o processo de ensino e aprendizagem ao longo do tempo. Essas questões caracterizam processos de continuidade e ruptura que permeiam o cotidiano de muitos profissionais docentes na escola.

As unidades de contexto foram realçadas e tiveram toda sua extensão sublinhada para melhor visualização. Todos os temas que emergiram foram nomeados segundo a ordem das letras do alfabeto à medida que iam surgindo. Para melhor identificação no texto as linhas foram numeradas de modo contínuo a partir da primeira pergunta até a última parte do relato de cada participante.

Toda entrevista transcrita recebeu um título, que corresponde a ordem em que foram realizadas, além de constar o nome fictício do entrevistado e datada conforme o dia em que ocorreu. Para Bogdan e Biklen (1994), incluir o nome e a data e o local da entrevista é fundamental para identificar quem está sendo entrevistado, esses detalhes ajudam não apenas a documentar a entrevista de forma precisa, mas também a situá-la temporal e espacialmente.

Pensar a realidade escolar por meio de narrativas de professores implica em recuperar o vivido segundo a percepção de quem o experienciou. Nesse sentido, reconhecer e valorizar a pluralidade de saberes e conhecimentos colhidos e tratados nesta pesquisa possibilitou conhecer diferentes realidades e problemáticas que foram vivenciadas individualmente e em grupo.

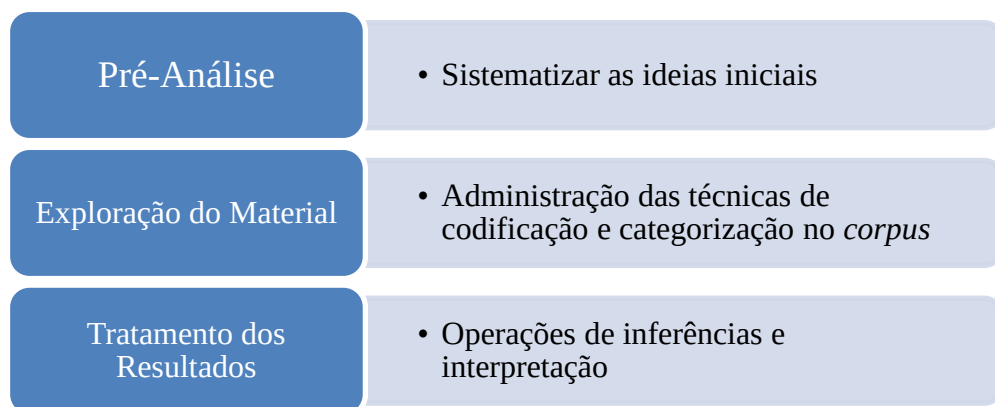
Tendo em vista quase 19 laudas de texto, foi chegado o momento de fazer a análise dos dados, isso significou organizar e preparar o material segundo as etapas da análise de conteúdo.

7.2 Análise dos dados à luz da análise de conteúdo

Evidenciar qualitativamente o “pano de fundo” das entrevistas narrativas foi o motivo da constituição e análise dos dados. Para Chizzotti (2000, p. 82), isso implica que “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante: uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto”.

Na Figura 3 consta as etapas da análise de conteúdo.

Figura 3 – Organização das análises



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bardin (2011).

Assim, na etapa de pré-análise seguiu-se com a leitura flutuante, bem como a exploração do material e o tratamento dos resultados, segundo preceitua a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e Franco (2008). Esses passos foram necessários para que fosse atendido o critério de confiabilidade da pesquisa.

Para Flick (2004, p. 231), “a confiabilidade ganha importância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa somente em contraste com o pano de fundo de uma teoria que trate especificamente do assunto em estudo e que aborde o uso de métodos”.

Entre as razões que fundamentam a confiabilidade na pesquisa podemos destacar a credibilidade. Nesse sentido, a confiabilidade garante que os resultados da pesquisa científica sejam precisos e válidos. Isso é essencial para que outros pesquisadores, acadêmicos e a sociedade em geral confiem nos achados e conclusões apresentadas.

Após a preparação do material realizada na seção anterior, apresentamos a análise de conteúdo dos dados, evidenciando o cenário em foco, considerando a questão de pesquisa e o referencial teórico. Em consonância com os objetivos, os dados foram categorizados segundo eixos temáticos, assim organizados: Desafios recorrentes na docência da disciplina Sociologia

e Filosofia, Prática pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19 e o Cotidiano durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Com a constituição do *corpus* baseado nas transcrições das entrevistas foi realizada na fase de pré-análise, a leitura flutuante. Nessa fase foi estabelecido contato com os dados na busca de extrair as primeiras percepções das narrativas. Nesse sentido, nos deixamos “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 126).

A fase de tratamento do material correspondeu a organização dos dados brutos segundo recortes contextuais para torná-los mais específicos quanto a classificação e compreensão. Este é o momento da criação das unidades de registro, que, segundo Bardin (2011, p. 134), é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

Na exploração do material, no tocante ao estabelecimento das unidades de registro, a métrica utilizada para esta pesquisa foi o tema. Para Franco (2008), o tema é o exemplo mais útil de unidade de registro na análise de conteúdo. Nesse sentido, Bardin (2011), enfatiza que pelo tema pode-se estudar as motivações sobre opiniões e atitudes, bem como valores, crenças e tendências.

Com isso, indicamos a importância do tema para a análise dos dados. Sua escolha como unidade de registro sugere uma compreensão mais profunda do conteúdo analisado, possibilitando *insights* significativos sobre o fenômeno estudado.

Apoiados nas autoras citadas ponderamos que a atribuição de significados aos temas selecionados ocorre mediante a compreensão da respectiva unidade de contexto. Esta, além de auxiliar na compreensão da unidade de registro, ajuda na identificação da intensidade e extensão das ocorrências, também na verificação de outras que possam ocorrer.

A esse respeito, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 107), afirmam que “Uma vez o texto codificado, os dados podem também ser estruturados em termos de frequências que mostram quem disse o que, quem disse coisas diferentes e quantas vezes foram ditas”.

O critério para a criação das categorias de análise se deu com base nos eixos que nortearam as entrevistas, ou seja, estas foram estabelecidas a priori. Já os critérios de criação e atribuição das subcategorias e códigos foram estabelecidos a posteriori, seguindo a ordem das letras do alfabeto. Nesse sentido, a partir da frequência com que um termo fora citado, criava-se uma subcategoria, anotando-se o registro da sua ocorrência nos quadros gerais das categorias.

Segundo Bardin (2011), as regras que devem nortear a criação das categorias, são:

- Exclusão mútua: um elemento não pode existir em mais de uma divisão;

- Homogeneidade: cada categoria só pode funcionar com uma dimensão de análise;
- Pertinência: a categoria deve estar adaptada ao material de análise e pertencer ao quadro teórico definido;
- Objetividade e fidelidade: deve ser mantida a mesma codificação face a várias análises;
- Produtividade: necessidade de fornecer resultados férteis em índices de inferências, novas hipóteses, etc.

Na análise de conteúdo buscou-se, portando, o sentido das narrativas, indo além da descrição do fenômeno. Isso evidenciou a necessidade de “organizá-las, classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vista” Triviños (1987, p. 170).

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo apresenta-se os dados coletados, bem como a análise de acordo com os objetivos da pesquisa. Realiza-se a interpretação de natureza holística, a fim de obter uma visão ampliada dos fenômenos investigados. O texto segue sua interpretação à luz do referencial teórico selecionado no decorrer da pesquisa.

Tabelas e gráficos fazem parte da apresentação visual do texto, onde estão registrados frequência, médias e totais de dados coletados, como especificado em cada um desses recursos.

Em busca de respostas para o problema e os objetivos propostos pela pesquisa os dados coletados nas entrevistas narrativas concedidas pelos participantes Marx, Hume, Sartre e Epicuro foram organizados em categorias e subcategorias, analisados à luz da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011).

Os quadros usados como recursos apresentam, em cada célula, registros sobre: desafios recorrentes na docência das disciplinas Sociologia e Filosofia, nas práticas pedagógicas, no contexto da pandemia da COVID-19 e no cotidiano do Ensino Remoto Emergencial (ERE). No final de cada tabela é identificado o total de frequências de cada um desses desafios. Nesse sentido, toda linha representa uma unidade de registro, ou seja, o contexto de onde foi retirado o tema para análise. Também, cada coluna apresenta o total de subcategorias variáveis segundo as situações observadas.

Quadro 6 - Identificação dos desafios na docência

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Marx	Hume	Sartre	Epicuro	UNIDADE DE REGISTRO (linha)
1. Desafios recorrentes na docência das disciplinas Sociologia e Filosofia	a. Participação dos alunos	X	X	X	X	4/ 20/ 26/ 4
	b. Infrequência dos alunos	X				5
	c. Carga horária	X	X	X	X	6/ 27/ 30/ 15
	d. Déficit em leitura e escrita dos alunos	X	X			12/ 3
	e. Acesso a recursos tecnológicos	X		X	X	19/ 35/ 13
	f. Estrutura precária da escola	X		X	X	22/ 38/ 9
	g. Trabalhar a crítica		X			23
	h. Primeiro contato com a disciplina			X	X	3/ 4
	i. Desvalorização da disciplina			X		14

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir da identificação no quadro 5, os dados evidenciam que os desafios mais recorrentes aparecem nas subcategorias (a) e (c). Desse modo, fica evidente que a participação dos alunos e carga horária foram os mais mencionados na docência das disciplinas Filosofia e Sociologia nessa categoria.

Podemos inferir que uma aula sem a participação dos alunos deixa esse momento monótono e dá espaço para que o professor seja o único protagonista da sala. Na contemporaneidade, não se concebe que os alunos não sejam respeitados e instigados à participação, ao questionamento, segundo Paulo Freire (2015, p.58) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um e um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

É nesse sentido, como no pensamento de Grillo (2008) que a sala de aula se torna um espaço de ensino e de aprendizagem, onde professores e alunos são sujeitos, pois aprendem e, ao mesmo tempo, ensinam. E neste convívio se abrem outros espaços para o contexto social e político, integrando o cotidiano às atividades concretas. Nesta direção, recorre-se a Freire (2015, p. 61) para afirmar: “quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nós podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom-senso”.

A carga horária, de igual modo, é um desafio recorrente na fala de todos os professores, haja vista que essas disciplinas parecem ficar em segundo plano, ou seja, não lhes é dada a devida importância, uma vez que a elas é destinada apenas uma aula por semana. Como mencionada nesses excertos: “*Carga horária mínima disponível para se trabalhar a disciplina*” (Marx), “*Filosofia tem uma aula por semana. Nós temos somente 45, 50 minutos no máximo na sala*” (Hume).

Essa realidade é questionada tendo em vista que essas disciplinas são constantemente ameaçadas de serem retiradas do currículo escolar. Tal descaso pelas Ciências Humanas pode ser verificado na BNCC e na reforma atropelada do Ensino Médio. A agenda impositiva que marca a desvalorização das Ciências Humanas nesses instrumentos, os quais validam apenas outras, está “em benefício de conhecimentos mais funcionais, práticos, que estejam diretamente relacionados ao modus operandi das carreiras profissionais, logicamente conforme o entendimento dos mercados [...]” (Chaves *et al*, 2022, p.28).

Proeminentes também são os desafios ligados ao acesso a recursos tecnológicos, assim como a estrutura precária da escola, mencionados nas subcategorias (e) e (f). “Este cenário desmotiva e mantém os professores à margem de uma prática transformadora em que as

tecnologias digitais podem ser aliadas no processo do ensinar e do aprender” (Silva; Silva, 2023, p. 15).

Apenas **Hume** não mencionou essas subcategorias como desafios em suas aulas. Uma vez que o professor se referiu a outras questões, como mencionado no recorte de sua narrativa, *“O desafio que venho enfrentando desde tempos atrás no campo da Filosofia são ligados à questão da leitura, da compreensão e da interpretação de textos filosóficos”*.

Podemos inferir, diante dessas identificações, que uma escola que apresenta precariedade em sua estrutura física certamente fica impossibilitada de oferecer condições favoráveis para seu funcionamento, com a inclusão de recursos que proporcionem um trabalho mais promissor aos professores e alunos, como, por exemplo, os tecnológicos. No pensamento de Kuenzer (2017) a péssima estrutura das escolas públicas pode ser verificada em seus laboratórios, bibliotecas, acesso a equipamentos de informática e internet, etc.

O desafio relacionado à questão da leitura é premente, ou seja, o desafio não está apenas posto aos professores, mas a todos os envolvidos com a educação institucionalizada, começando antes do convívio escolar, incluindo a família, na parceria com as escolas. Para Coelho (2003, p.54) “professor mesmo é aquele que lê, estuda, pensa e ensina a ler, a estudar, a pensar, mas, por melhor que possa ser, não substitui nem dispensa a leitura dos textos, o estudo disciplinado e rigoroso, a busca, o trabalho do pensamento por parte dos estudantes.” Pode-se inferir, então, que tanto professores quanto os estudantes, têm diante de si a responsabilidade e o compromisso com a formação, pois um não pode aprender no lugar do outro, principalmente em se tratando do tema leitura, primordial para o nível mais avançado, no caso, o ensino superior, uma vez que a defasagem trazida do ensino médio reverbera, em muitos casos, em dificuldades de aprendizado nesse nível de ensino.

Por outro lado, vemos que entre os desafios encontrados, a infrequência dos alunos (subcategoria b), trabalhar a crítica (subcategoria g) e a desvalorização da disciplina (subcategoria i), aparecem como os menos citados. Sem embargo, em relação aos estudantes, a falta de conhecimento da cultura geral influencia de algum modo essas percepções. Isso nos remete ao pensamento de Langon (2013, p. 95), ao dizer que:

O problema que hoje encontramos no ensino médio é que aparecem muitos garotos sem esta bagagem cultural; às vezes sem um bom manejo da língua; às vezes – quase sempre – com a ideia de que a educação não serve para nada. São formados pela televisão muito mais do que pela escola.

Essa realidade revela que há necessidade de estratégias para superar as dificuldades que

se verifica sobre a questão. E também no impacto relativo de cada subcategoria como um desafio que está posto para os professores.

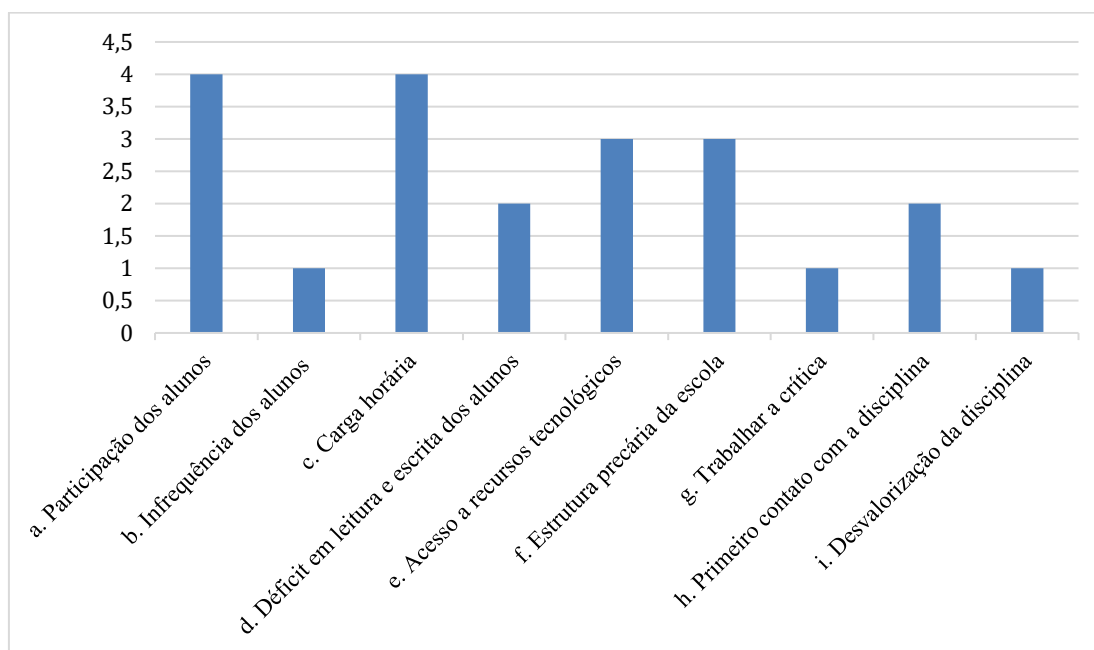
Embora o déficit em leitura e escrita dos alunos (subcategoria d) e o primeiro contato com a disciplina (subcategoria h) não figurem entre os desafios mais proeminentes, ao sincronizarmos essas com outra subcategoria, por exemplo, podemos inferir que a participação dos alunos (subcategoria a) pode ser reflexo dessas condições. Para Santos (2019, p. 116), o desinteresse pelas aulas de Filosofia no Ensino Médio deriva, em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesse conhecimento, [...]”.

Com os dados, vemos que os professores **Marx** e **Sartre** são particularmente afetados por vários desafios. Em comum estão a participação dos alunos nas disciplinas, carga horária, acesso a recursos tecnológicos e estrutura precária da escola. Contudo, a partir do vivenciado por todos os participantes, concluímos que a categoria apresenta uma combinação única de desafios.

Embora os dados se refiram a um período específico da coleta, no qual foram realizadas as entrevistas narrativas, não podemos afirmar que os desafios observados no quadro se restrinjam a esse período; estes podem ter permanecido ou se atenuado.

O gráfico 2 a seguir mostra a distribuição dos desafios na categoria.

Gráfico 2 – Tendências entre o conjunto de dados da categoria



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base nos dados, as instituições podem priorizar estratégias de intervenções para sanar ou minimizar os desafios mais impactantes apresentados em cada eixo. Por exemplo, se for constatado que determinados professores estão enfrentando múltiplos desafios no exercício, e na prática, pode ser benéfico concentrar esforços nas situações/problemas correspondentes. Com isso, pode-se estabelecer ações a serem implementadas com objetivos de alcance curto, médio e longo prazo.

A narrativa abaixo demonstra expressividade sobre o que foi falado na categoria desafios recorrentes na docência das disciplinas Sociologia e Filosofia.

[...] se não tiver a participação dos alunos, não temos o retorno do aprendizado. Essa é uma das maiores dificuldades que lido todos os dias. Eu trabalho com a seguinte metodologia: uso do livro didático disponibilizado pelo governo, bem como de ferramentas tecnológicas, no caso, o projetor. O livro didático proporciona aprendizado por meio da leitura e da escrita [...]. Na minha disciplina, Sociologia, a tecnologia é usada como instrumento de estímulo para a construção de conhecimento e desenvolvimento social do aluno. (Marx)

Esse participante aborda outros aspectos relevantes no âmbito das práticas pedagógicas. Há o reconhecimento da importância da participação dos alunos no processo de aprendizagem. No entanto, apenas reconhecê-la não é suficiente. Há necessidade de estratégias incentivadoras e práticas inovadoras que não se limitem apenas ao uso de ferramentas tecnológicas, mas que mobilizem os alunos para uma aprendizagem mais significativa. Isso pode incluir atividades práticas, discussão em grupo, projetos de pesquisa, entre outras atividades metodológicas que incentivam a participação ativa dos mesmos.

Nesse cenário, pode-se lançar mão das metodologias ativas, pois quando usadas com objetivos e intencionalidade de uma prática inovadora, elas tendem a ter resultados promissores. Essas metodologias, segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463) são “[...] estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos”.

Assim, além do uso do livro didático e de tecnologias como o projetor de imagem, é importante que o professor explore uma variedade de estratégias metodológicas que estimulem o pensamento crítico e a reflexão dos alunos sobre os temas que são abordados.

Por sua vez, **Hume**, ao ser questionado sobre os desafios nas práticas pedagógicas no processo do ensinar e do aprender, afirmou:

Para mim, parte desse desafio se dá pela natureza do conhecimento filosófico, que é tido como um conhecimento erudito, diferente de um conhecimento popular ou literário. [...]. Por isso, eu busco minimizar essa situação, esse problema, com aulas diversificadas metodologicamente, como: trabalhar com poemas, com histórias, com música, tudo relacionado aos conceitos e teorias filosóficas. [...]. Me pergunto: como é que eu estou? Será que os alunos compreenderam o assunto? [...]. É isso, filosofia é exercitar o pensamento, e é por meio da leitura que se desenvolve o raciocínio, esse é o meu desafio, até hoje.

O excerto da narrativa deste professor aborda um aspecto importante nos desafios enfrentados por ele, especialmente em relação à percepção de que o conhecimento filosófico é erudito e distante da realidade dos alunos. Embora o conhecimento filosófico seja muitas vezes considerado erudito, é essencial considerar que ele pode e deve ser acessível a todos. Nesse sentido, pensar a Filosofia como um conhecimento elitista pode limitar o interesse dos alunos por essa disciplina, corroborando para a ideia de esta é irrelevante para as suas vidas.

Portanto, é fundamental para o professor buscar formas de tornar o conhecimento filosófico mais acessível e atraente, no sentido de mostrar sua relevância para o dia a dia da vida dos alunos, conectando-os à realidade social, cultural, política e até econômica. Então, trabalhar a Filosofia por meio de textos é proporcionar momentos de reflexão, exercitando o pensamento crítico e reflexivo necessário para a formação dos estudantes. Segundo Favaretto (2013, p. 33):

Não há nenhuma possibilidade de fazer filosofia e de a filosofia ser relevante se não se partir, se não se chegar ao texto. Quer dizer, ler o texto, reconstruir o texto e produzir o texto são as experiências mais fundamentais que a filosofia propicia em termos de aprendizagem, em termos de educação.

Embora nas aulas seja importante apresentar e trabalhar com conceitos filosóficos, também é crucial conectá-los às experiências e à realidade cotidiana dos alunos. Isso pode ajudar a tornar a Filosofia mais tangível e significativa para eles, facilitando a compreensão e o engajamento nas atividades.

Outro desafio percebido decorre da falta de formação na área específica de Filosofia e Sociologia, como mencionado a seguir.

Pela minha experiência de trabalho em algumas escolas, sempre vejo professores que não tem a formação ministrando a disciplina. O que isso implica na minha atuação em sala de aula? As escolas onde trabalho, por exemplo, recebem alunos oriundos de outras escolas para cursarem o segundo ou terceiro ano do ensino médio. Então, se esse aluno é trabalhado no primeiro ano com professor que não tem formação, fica perdido quando encontra um que tem, é como se não tivesse estudado, visto que lhe foi passado qualquer coisa, o professor falou de qualquer coisa, porque muitas pessoas

acham que qualquer coisa é conteúdo de Filosofia, então o aluno chega comigo com essa deficiência. Isso representa uma dificuldade para mim, [...] (Sartre)

Este excerto levanta preocupações válidas sobre a qualidade do ensino na escola pública e suas consequências para os alunos. A esse respeito, ponderamos que há algumas nuances que devem ser consideradas, professores devem ter conhecimento sólido sobre a disciplina que estão ministrando para poder transmiti-la com segurança. De acordo com Favaretto (2013, p. 24),

[...] como o professor vai se localizar, não só em termos de objetivos gerais, mas de objetivos muito específicos que dizem respeito às operações que ele deve treinar com os seus alunos, para que haja produção conceitual, para que haja eficácia na absorção dos diversos tipos argumentativos de pensamento?

Assim, podemos inferir que, quando os estudantes não aprendem o necessário, estes tendem a apresentar dificuldades de compreensão sobre o que é ensinado. No caso em questão, o aluno, ao receber um ensino inconsistente, fragmentado ou desconectado da realidade pelo período de um ano de estudo, por exemplo, certamente enfrentará dificuldades ao encontrar um ensino mais aprofundado, em que se exige desse aluno mais conhecimento da disciplina para continuar a sequência do que está sendo estudado. Essas lacunas geram dificuldades até mesmo de aceitação da Filosofia como disciplina e acabam prejudicando, em certa medida, o desenvolvimento cognitivo.

Esse relato também nos leva ao pensamento de que o professor, quando tem a qualificação para ministrar a disciplina, enfrenta um desafio adicional na sua prática pedagógica. Pois, ao lidar com alunos que vêm de escolas onde não receberam um ensino adequado, as possibilidades de participação ativa diminuem, trazendo implicações para o desenvolvimento até mesmo das aulas.

Entretanto, mesmo que determinado professor tenha a formação adequada, isso não garante que este desenvolva uma prática pedagógica que produza resultados satisfatórios de aprendizagem. Portanto, a qualidade do ensino não depende apenas da formação acadêmica, mas também de domínio de saberes pedagógicos necessários para o exercício da docência. Essa questão requer investimento tanto da parte do professor para seu desenvolvimento profissional, quer seja de forma individual ou coletiva e mesmo por iniciativa institucional, objetivando uma educação de qualidade para todos.

O professor **Epicuro**, ao ser questionado sobre os desafios recorrentes, mencionou a questão de custear seu próprio material de trabalho.

No geral, é o próprio professor que leva o seu material para escola, ou seja, eu custeio as ferramentas tecnológicas que utilizo, como o projetor, a caixa de som, e todo material necessário para ministrar as aulas. Nesse cenário, para despertar o interesse dos alunos, eu trabalho com vídeos, músicas, filmes e documentários. Acredito que a ludicidade na prática pedagógica pode proporcionar maior aproveitamento da matéria pelo aluno, por isso, procuro variar minhas aulas. Com os estudantes do primeiro ano do ensino médio, por exemplo, eu abordo a questão da regionalidade por meio dos mitos e lendas amazônicas, para que eles possam reconhecer aspectos sobre a identidade cultural, nesse processo encaminho momentos de reflexão sobre os conteúdos que são abordados.

O fato dele custear seu próprio material de ensino usando equipamentos tecnológicos de seu uso pessoal não soa bem, uma vez que isso parece desobrigar os órgãos mantenedores de suas responsabilidades para com a educação, isentando o poder público de arcar com suas incumbências legais diante da rede pública. Para Almeida, Salces e Fernandes (2021, p. 10), “Apesar de melhoras conjunturais, a estrutura educativa no Brasil ainda produz diferentes formas de desigualdade e as oportunidades de acesso igualitário e qualitativo à educação permanecem mal distribuídas”.

É preocupante que os professores tenham que assumir sozinhos a responsabilidade de fornecer recursos para as suas aulas. O Estado, por meio das políticas públicas, deve fornecer o suporte necessário para que os professores possam implementar práticas de ensino eficazes e inovadoras, incluindo o acesso a materiais e equipamentos didáticos.

A fala do professor levanta fatos atuais com relação ao ensino na escola onde trabalha, uma vez que utiliza recursos como vídeos e músicas para despertar o interesse dos alunos. E isso é pertinente, pois torna o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo, promovendo um melhor entendimento e compreensão de conteúdo. “Independentemente de como se entende a aprendizagem, ela acontece em função da ação do sujeito, em interação com o meio” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 463).

Utilizar mitos e lendas amazônicas para abordar a questão da regionalidade e identidade cultural é interessante. Isso pode ajudar os alunos a reconhecerem o conteúdo de uma maneira próxima da sua realidade pessoal, facilitando a compreensão do que está sendo estudado e refletindo a cultura de um povo no sentido de valorizar e questionar os contextos diversos, tanto no que diz respeito a situações local e global.

Em suma, enquanto o excerto destaca a iniciativa e criatividade do professor em buscar maneiras de tornar suas aulas mais envolventes e relevantes, também destaca as limitações enfrentadas em termos de recursos financeiros e apoio institucional. Essas questões são importantes para considerar a qualidade e a equidade no sistema de educação em tela.

Quadro 7 - Categoria e subcategorias em relação às práticas pedagógicas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Marx	Hume	Sartre	Epicuro	UNIDADE DE REGISTRO (linha)
2. Práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19	a. Despreparo em função do contexto	X	X	X	X	40/ 39/ 116/ 60
	b. Trabalho via TDICs e redes sociais	X	X	X	X	48/ 47/ 62/ 53
	c. Condições socioeconômicas obstaram acompanhar as aulas	X	X			68/ 50
	d. Baixo retorno das atividades	X	X	X	X	39/ 54/ 75/ 51
	e. Produção de vídeoaulas		X	X	X	56/ 60/ 63
	f. Elaboração de planos de estudo	X	X			51 / 60
	g. Decréscimo no ensino-aprendizagem		X	X	X	66/ 101/ 35
	h. Novas metodologias para o cenário em readaptação.		X			98
	i. Experiência drástica		X	X		102/ 91
	j. Falta de formação	X	X	X	X	60/ 83/ 109/ 58
	k. Proatividade do professor	X			X	63/ 50

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No quadro 6, que evidencia as práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19, se visualiza a percepção sobre as áreas que mais impactaram os professores nesta categoria, em que cada unidade de registro (linha) representa uma combinação de fatores.

Na (subcategoria a), O despreparo em função do contexto: “*a gente teve que se adaptar e trabalhar de maneira tal que não estávamos habituados, e isso demandou um aprendizado*” (**Marx**). Na (subcategoria b), Trabalho via TDICs e redes sociais: “*Em determinado momento entramos em contato com os alunos afim de reuni-los em grupos para trabalhar via redes sociais WhatsApp e Google Meet*” (**Hume**). Na (subcategoria d), Baixo retorno das atividades: “*O registro da participação dos alunos era feito diariamente, aí observava a mínima frequência deles*” (**Sartre**). Na (subcategoria j), Falta de formação: “*Em outras demandas que*

surgiram com a pandemia estou me atualizando agora. Mas na época, nem eu nem meus colegas de trabalho tivemos qualquer treinamento, foi um Deus nos acuda” (Epicuro). Esses foram os desafios mais prevalentes, conforme expressado nas narrativas.

Diante dos excertos das narrativas dos professores, o contexto pandêmico pegou a todos de surpresa, pois jamais se imaginava que, de uma hora para outra, tanto professores quanto alunos precisaram de alguma forma se adaptar ao novo ou ao imprevisível que estava posto para a escola.

Na perspectiva de Queiroz, Silva e Sousa (2022, p. 559),

Apesar de o ensino remoto ter sido implementado subitamente, as dificuldades maiores, o maior despreparo para executar essa nova metodologia de ensino-aprendizagem está presente nas escolas públicas, seus/suas alunos/as e professores/as, devido à precariedade de acesso à internet e ferramentas digitais.

Na esteira desses desafios e em relação à falta de formação mencionado por todos os entrevistados, urge a necessidade de atualização contínua e a implantação de políticas públicas que fixem a criação de programas de capacitação para os professores de todos os níveis e modalidades da educação. Podemos inferir que os programas de formação se concretizam em sua viabilidade quando se transformam em programa de estado e não de um determinado governo. Por certo, o ERE trouxe ou deixou algumas lições que persistem e requerem emergências no âmbito das políticas públicas e não podem passar despercebidas pelos sistemas de ensino.

Apesar do esforço dos professores em atingir os alunos por meio de aulas diferenciadas, com produção de videoaulas (subcategoria e), o decréscimo no ensino e aprendizagem (subcategoria g) foi latente, sendo apontado por **Hume, Sartre e Epicuro**.

Nesse cenário, diante das dificuldades elencadas, uma possibilidade de tornar o ensino mais efetivo é ponderada por Rondon (2013, p.68-69) ao dizer que,

as aulas de Filosofia poderiam começar com a escolha de temas sugeridos pelos alunos, mediados pelos programas estabelecidos pela escola e/ou professor responsável. [...]. Obviamente, esses temas merecem o cuidado atencioso do professor no sentido de verificar, dentro do universo em que está inserido, quais as melhores estratégias para alcançar a compreensão, estimular a participação e respeitar sua diversidade sociocultural.

As condições socioeconômicas obstaram os alunos a acompanhar as aulas conforme menciona a subcategoria (c). Boa parte das aulas foram realizadas por meio de planos de estudo, conforme menciona a subcategoria (f). Com isso, podemos inferir que as limitações para ter

acesso aos recursos tecnológicos foi um item que pesou para os estudantes das classes socioeconômicas mais baixas, que impossibilitou a estes de estudarem os conteúdos e participarem das atividades como lhes eram exigidos.

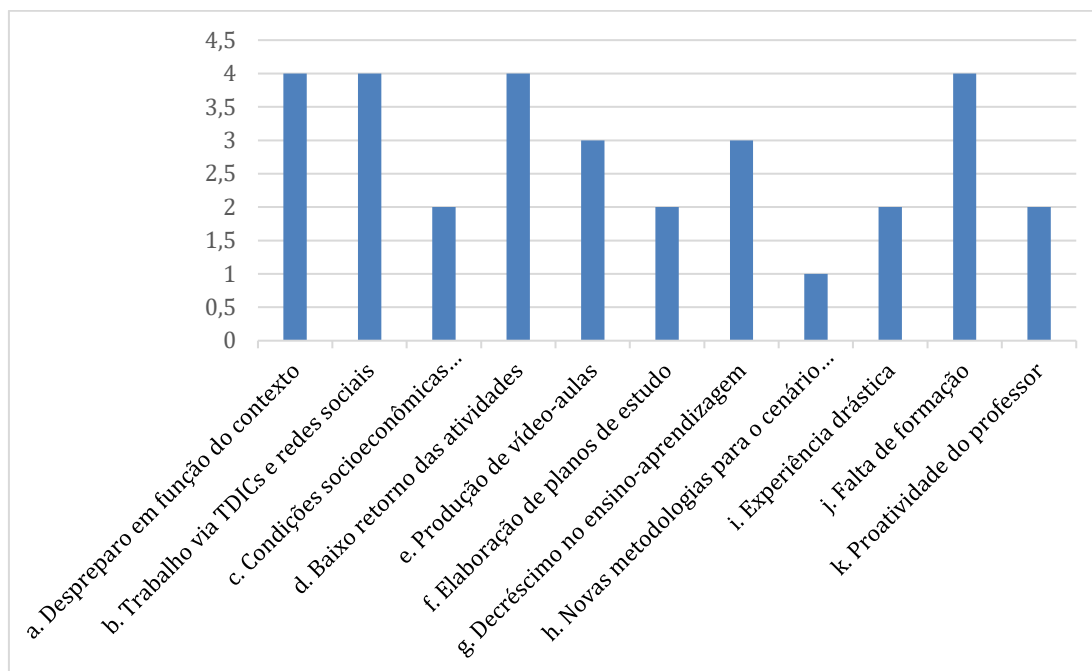
A prática pedagógica no contexto pandêmico foi uma experiência drástica, como menciona a subcategoria (i), assim expressado por **Hume**: *“a experiência foi drástica para mim, perdido, isolado, sem muito contato com as pessoas”*. Por sua vez, este excerto da narrativa de **Sartre** destaca que *“os tempos de aula não se repetiam, diminuindo drasticamente a quantidade”*. Podemos inferir que o contexto vivenciado por esses professores prejudicou ainda mais o ensino das disciplinas por eles ministradas e o próprio bem-estar. A fala de Hume, por certo, pode ser uma afirmação pausada na mente de tantos outros professores que vivenciaram essa realidade. Segundo Gonçalves (2020, p. 52), “[...] a pandemia por COVID-19 obrigou-nos a alterar drasticamente as nossas práticas educativas. Da sala de aula presencial, passamos para a sala de aula virtual, confinados em casa”.

A proatividade mencionada na subcategoria (k) foi uma constante na rotina de trabalho para **Marx**, ao dizer que *“[...] foi muito da capacidade do professor de querer realmente desenvolver o processo de ensino com o uso dessa ferramenta, por sua própria individualidade e competência”*. E na dúvida, **Epicuro** diz em sua narrativa: *“Como é que nós professores podemos trabalhar isso? Se não buscássemos intermediar o processo educativo, não andava”*. Por estes excertos, podemos inferir que a iniciativa teria que partir dos professores, ou seja, eles teriam que ser proativos, já que estavam na linha de frente do processo do ensinar e do aprender, o que muitas vezes acarretou mais trabalho a esses profissionais.

Conforme Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021, p. 14), nesse período “ocorreu uma reinvenção das aulas presenciais mudando para aulas remotas com uso de plataformas digitais, gravações de aulas, roteiros de aulas produzidos e impressos, enfim, todas as formas disponíveis, criadas e inventadas por iniciativa dos docentes”.

Embora todos os participantes tenham vivido experiências diversas em suas rotinas de trabalho, em comum **Marx**, **Sartre** e **Epicuro** compartilharam da mesma quantidade de desafios. A nosso ver as subcategorias menos recorrentes nas entrevistas indicam áreas onde as práticas pedagógicas foram menos impactadas. Elas podem, portanto, fornecer *insights* importantes sobre estratégias que deveriam ser adotadas para as demais.

Gráfico 3 – Distribuição das relações e diferenças na categoria



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Esse gráfico dá visibilidade dos desafios e implicações que mais impactaram no contexto em questão. Desse modo, ao se verificar, por exemplo, o que motiva os professores no exercício da docência, pode ser um caminho para a criação de espaços objetivando melhor atuação desses profissionais, mesmo sabendo que o êxito não depende exclusivamente destes. Mas reconhece-se que o investimento na formação de professores pode fazer a diferença em suas práticas pedagógicas, pois a estes profissionais recai a incumbência que fazer com que a Filosofia e Sociologia suscite e desperte nos estudantes a valorização e o reconhecimento do valor ético, moral e humano que existe no potencial dessas disciplinas para a construção da vida em todos os sentidos. Por isso, há de ser despertado nestes uma visão clara e ampla dos objetivos do que se ensina. Nesse sentido, concorda-se com Fabbrinni (2005, p 26), quando enfatiza que na docência “o professor deve desenvolver, assim, uma espécie de ‘atenção flutuante’, uma visão intersticial, capaz de captar os desvãos – o breve clarão – na aula de cada dia”.

As próximas narrativas apresentam outros impactos que interferiram nas práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19.

Ao narrar sobre práticas pedagógicas, **Marx** destaca alguns desafios significativos enfrentados durante a pandemia no processo do ensinar e do aprender, particularmente em relação ao uso das tecnologias.

A questão do desenvolvimento da prática pedagógica na realização das aulas foi precária. As aulas foram difíceis nesse período por conta do uso das tecnologias, digo do acesso às tecnologias para fazer acontecer os estudos. Os alunos não tinham tanto o equipamento, no caso o celular, quanto acesso à internet. Também os professores não tiveram acesso à internet. [...]. Sobre o uso das tecnologias na pandemia, penso que a falta de formação do professor pode ter sido um limitador para o uso. Tudo é um processo de ensino e aprendizagem, o professor também está nesse processo. Se ele não tem o domínio das tecnologias como é que vai utilizar? Então, é necessário ter uma formação voltada para a questão do uso da tecnologia, porque elas envolvem muitas situações as quais se você de fato não tiver o domínio, não vai desenvolver o trabalho.

Por este relato, pode-se inferir que a pandemia “bem ou mal” desvelou, o que parecia estar encoberto em relação à disparidade no acesso às tecnologias digitais entre os alunos e até mesmo entre os professores. Isso é reflexo das desigualdades socioeconômicas e da precariedade de infraestrutura que permeiam o ambiente escolar. A falta de acesso as TDICs no período da pandemia afetaram significativamente o aprendizado, criando uma lacuna que aprofundou ainda mais as diferenças entre quem tem acesso a essas ferramentas e os que não tem. Para Vieira e Silva (2020, p. 1025) “É necessário compreender a diversidade, a acessibilidade e os princípios de inclusão para que se atente de forma isonômica as demandas discentes em situação de vulnerabilidade social”.

O excerto da narrativa destaca também a importância da formação dos professores para o uso das tecnologias. Neste sentido, ter habilidade no manuseio dessas ferramentas é um dos fatores que possibilitam o seu uso, uma vez que a falta de familiaridade e domínio são limitadores da capacidade de aproveitamento do potencial dessas tecnologias, desde que não as utilize como mero instrumento técnico no processo do ensinar e do aprender. Assim, percebe-se a importância de os professores receberem contínua formação relacionada às tecnologias voltadas para a educação.

Podemos dizer que a pandemia exacerbou as desigualdades educacionais existentes, sendo necessário garantir, no período pós-pandêmico que os alunos tenham acesso igualitário a recursos e oportunidades educacionais, independentemente do local onde moram, condição socioeconômicas e níveis de acesso às TDICs.

O professor **Hume**, por sua vez, ao ser questionado sobre práticas pedagógicas nesse contexto, ressaltou a adoção de abordagens inclusivas no ensino para garantir que os alunos tivessem acesso aos estudos independentemente das circunstâncias individuais.

Na escola onde trabalho, uma escola de bairro, de comunidade, os recursos e as condições socioeconômicas dos alunos atendidos não são muito

favoráveis. Na sala de aula, são poucos os que têm algum equipamento tecnológico como o celular, e a maioria faz uso dele para ouvir músicas de massa, demonstrando ter pouco domínio dessa tecnologia que poderia facilitar muito os estudos. Verifiquei também que alguns colegas de trabalho não sabiam manusear o próprio celular, não sabiam produzir uma videoaula individual, nem se conectar aos grupos nas redes sociais. [...]. Ressalto que a dificuldade não foi em produzir material para trabalhar nas aulas, a minha dificuldade se dava em como atingir o quantitativo maior do meu público, em como chegar até os alunos que não dispunham dos equipamentos tecnológicos. Eu me organizei, planejava a aula, tendo em vista a metodologia que iria utilizar. [...]. O nosso aluno já apresenta dificuldade de aprendizagem de frente a frente, imagina essa questão na pandemia!

Dessa narrativa destaca-se a referência feita aos alunos com vulnerabilidade socioeconômica que fazem parte das turmas do referido professor. Por certo, este é um aspecto que já os coloca em certo nível de desvantagem dos demais. Contudo, os que possuem o celular, como evidenciado na fala, não os utilizam para usufruto da própria aprendizagem, mas sim para outras finalidades que não correspondem as reais necessidades formativas.

Também essa narrativa fez menção às dificuldades apresentadas pelos professores em relação ao manuseio das ferramentas tecnológicas, ratificando o que o professor Marx já havia mencionado. Em relação a essa dificuldade, podemos inferir que os professores se depararam com suas próprias limitações pessoais, além das institucionais, em um cenário também de recursos limitados. Não obstante, “[...] colocaram, a serviço das aulas, os recursos individuais/pessoais como computadores, energia elétrica, acesso à internet, manutenção, consertos e/ou compras/reposição de equipamentos auxiliares para gravar as aulas, [...]” (Romanowski; Rufato; Pagnoncelli, 2021, p. 10).

Certamente, a transição para o ERE durante a pandemia agravou esses desafios, especialmente para os alunos que já enfrentavam certas dificuldades. A falta de interação presencial dificultou ainda mais o processo de ensino e aprendizagem, aumentando os riscos de abandono e baixo desempenho escolar.

Sartre enfatizou aspectos relevantes sobre privacidade nas aulas e na avaliação dos alunos nesse período.

Eu realmente tentava respeitar os horários e tempos de aulas dos professores das outras disciplinas. A entrega dos trabalhos também era feita através dos dois aplicativos, WhatsApp e Telegram. Nesse sentido, eu tinha um número de telefone exclusivo para o trabalho, porque era muita gente que eu atendia. Trabalhava com 21 turmas de ensino médio, então eram muitas mensagens chegando a todo momento no meu número privado, por isso, tive que adquirir um chip para o trabalho e outro pessoal, porque estavam invadindo a minha privacidade. [...]. Avaliar na pandemia foi bem complicado, para falar a

verdade não tivemos como saber sobre o desempenho real do aluno, visto que não era presencial. Alguém poderia muito bem fazer no lugar dele, ou então o aluno podia ter achado as respostas em sites na internet, ou pode ter feito uma montagem juntando as respostas de outros colegas de turma.

O fato de o professor ter buscado respeitar os horários e tempos de aula de outras disciplinas demonstra o compromisso assumido, mesmo diante dos obstáculos que se apresentavam no contexto do ensino remoto. Da mesma forma, a utilização de aplicativos de mensagens para a entrega de atividades denotou um esforço a mais do trabalho docente e esta foi uma forma de atender e manter a comunicação com os alunos. Mesmo que as incertezas de um retorno positivo do processo de ensino e aprendizado fossem inevitáveis, não garantindo a legitimidade das avaliações, levantando preocupações acerca da confiabilidade dos resultados, isto representou um desafio para o professor avaliar o verdadeiro desempenho dos discentes.

Essas questões importam e merecem ser analisadas com “[...] propósito de revelar as reais condições objetivas em que os processos educativos se desenvolveram em nosso país e os impactos disso no desempenho educacional dos nossos estudantes” (Soares; Bock; Marques, 2023, p. 18).

A preocupação com a privacidade pontuada por este professor merece consideração, uma vez que o número excessivo de mensagens recebidas, da quantidade de alunos distribuídos em 21 turmas, era quase impossível ter tempo disponível e exclusivo para responder a todos. Essa situação poderia até mesmo implicar seriamente na vida pessoal e familiar desse profissional e ainda ocasionar o mal-estar docente.

Na narrativa de **Epicuro** foi mencionado a falta de envolvimento e suporte dos pais na educação de seus filhos.

Apesar do esforço em trabalhar metodologias práticas, a partir de textos simples e com atividades que não exigiam muito esforço para serem feitas, não houve aprendizagem. O que eu percebi foi a falta de interesse pelos estudos e, mais, ainda, percebi o desinteresse dos pais e da família em acompanhar os educandos. Foi notório constatar que os pais não sabiam acompanhar seus filhos em casa, muitos cobravam da escola o papel que era para eles fazerem. Sei que faz parte do nosso ofício ensinar português, matemática etc., mas, tem certas coisas nesse processo que é de responsabilidade dos pais. Muitos não foram capazes de ajudar seus filhos em casa. No período pandêmico tivemos um déficit também nesse sentido, na postura dos pais, apesar de saber que muitos não têm qualquer formação ou não completaram os estudos. Nesse sentido, como vão ajudar no ensino dos seus filhos? Então, ficou uma gangorra muito grande com relação às responsabilidades.

O relato destaca a falta de interesse dos alunos pelos estudos, apesar dos esforços do professor em tornar as atividades mais acessíveis. Isso sugere que outros fatores para além da metodologia de ensino podem ter contribuído para que não houvesse aprendizado, como a falta de motivação ou dificuldades pessoais.

Outro ponto destacado foi o envolvimento e suporte dos pais na educação de seus filhos, que ficou a desejar, foi uma lacuna que faltou ser preenchida. Existem pais que não atentam para suas responsabilidades legais, como mencionado na LDB 9.394/1996 em seu Art. 2º que “A educação é dever da família e do Estado [...]” ou seja, isso comprova que essa importante instituição não pode esperar que a escola assuma isoladamente esse papel, sendo função de ambos. A falta de conscientização sobre esse apoio mútuo pode comprometer sobremaneira o sucesso escolar dos discentes.

A colaboração da família, no sentido de apoio ao aprendizado dos filhos em casa é primordial para a escola que tem a responsabilidade pela formação educacional e a construção da cidadania por meio do ensino e aprendizagem no âmbito institucional. Para Cavalcante (1998, p. 5):

Uma maneira pela qual a escola pode contribuir para o desenvolvimento desta conscientização é através do envolvimento dos pais e alunos nos processos de tomada de decisão da escola. Este engajamento pode encorajar pais e estudantes a saírem de um estado de alienação, fazendo-os sentirem-se mais aptos no processo educacional e mais participativos na sua comunidade e sociedade.

A citação enfatiza a importância do envolvimento dos pais e alunos nos processos de decisão da escola como uma forma de promover a conscientização, o empoderamento e a participação na comunidade e na sociedade. Isso pode contribuir significativamente para as mudanças necessárias em uma sociedade que se deseja mais participativa e colaborativa.

Diante disso, é importante que essas instituições desenvolvam ações integradas em prol do bem comum, por meio da interação regular e permanente, em que todos se sintam partícipes do processo de mudanças e transformações da realidade em que estão inseridos.

Quadro 8 - Subcategorias referentes ao cotidiano no ERE

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Marx	Hume	Sartre	Epicuro	UNIDADE DE REGISTRO (linha)
	a. Alunos não tinham acesso à internet	X		X	X	87/ 130/ 107
	b. Ausência de condições explícitas para as aulas	X		X	X	163/ 133/ 74

3. Cotidiano no Ensino Remoto Emergencial (ERE)	c. Aprovação automática dos alunos	X	X	X		195/ 157/ 135
	d. Insubstituição do professor	X		X	X	103/ 156/ 137
	e. Valorização profissional		X	X	X	142/ 165/ 126
	f. Superficialidade no ensino	X	X	X	X	106/ 128/ 181/ 132
	g. Rompimento do isolamento via TDICs	X		X	X	118/ 190/ 89
	h. Aproximação com as TDICs	X	X	X		137/ 164/ 208
	i. Baixo feedback dos alunos	X	X		X	146/ 113/ 82
	j. Irresponsabilidade governamental				X	122

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O quadro evidencia certa regularidade com relação à frequência das subcategorias elencadas, permitindo inferir correlações entre os dados. Isso contribui na identificação de implicações que ocorreram no ERE que não estão imediatamente aparentes.

Entre as subcategorias, a superficialidade no ensino (subcategoria f) foi o principal desafio, sendo indicado por todos os entrevistados. Por outro lado, a irresponsabilidade governamental (subcategoria j), foi pronunciada apenas por **Epicuro**, ao dizer que: “*O Estado não se antecipou às necessidades e foi se isentando totalmente das responsabilidades, deixando a responsabilidade das aulas para os professores, que usaram da própria internet, do celular e seu dinheiro para resolver problemas que eram da educação estadual.*”

Longe de diminuir a relevância da responsabilidade dos governos, principalmente no âmbito federal, frente ao cenário de descaso com a educação e demais setores públicos, o Brasil, na perspectiva de Saviani e Galvão (2021, p. 36-37), “[...] poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) [...], investido novos recursos em função do estado de emergência e coordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial”.

Sobre a superficialidade no ensino, enfatizamos o relato de **Marx**, como exemplo: “*o aluno estando isolado, lhe falta o feedback para que realmente facilite a aprendizagem. É por isso que se ponderou muito sobre o fato de o ensino remoto ter sido muito superficial*”. Certamente, o contexto vivenciado fez com que os conteúdos não fossem aprofundados. Isso, de alguma forma, gerou preocupação pelo fato da impossibilidade de trabalhar os conceitos e conhecimentos inerentes à disciplina de maneira mais eficiente, como se desejava.

Entre as subcategorias que emergiram dos relatos e que implicam diretamente na prática pedagógica, destacamos que durante o ERE, os alunos não tiveram acesso à internet

(subcategoria a), como também os professores não tiveram condições para realizar as aulas (subcategoria b). Vemos com isso que a escola pública se caracteriza como espaço de contínuos desafios. Esperamos que isso tenha trazido um repensar por parte dos órgãos mantenedores das escolas o quanto essas instituições precisam ser equipadas e ter suporte necessário aos professores e estudantes, não importa o contexto em proporcionar condições de bem-estar físico e mental.

Nesse sentido, recorremos a Saviani e Galvão (2021, p. 38-39), ao dizerem:

As redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

As condições inadequadas para alunos e professores comprometeram a criação de um ambiente propício para a aprendizagem. Vemos que o ERE gerou custos e prejuízos para os professores nas questões de cumprimento de prazos e demandas administrativas para a manutenção das aulas, assim como problemas de ordem mental relacionada a rotina de trabalho. É necessário o reconhecimento dos impactos, principalmente deste último, na docência, no sentido de se adotar abordagens mais cuidadosas e holísticas sobre o tema.

Com os dados, vemos que um dos maiores desafios que afetou o trabalho docente se relaciona com a valorização profissional (subcategoria e). Está problemática tem sido constantemente revisitada e instigada no âmbito da produção acadêmica. Pesquisas evidenciam que a formação recebida na licenciatura não dá conta de cumprir os requisitos para o cargo de professor, diante das transformações, incertezas e dificuldades que caracterizam a prática pedagógica, especificamente na Educação Básica. Para Moraes (2017, p. 23), a “tensão entre ciência acadêmica e disciplina escolar permanece ao menos latente e talvez disso resulte ainda muita dificuldade quando se trata de pensar, propor e operar com os conteúdos do ensino médio.”

Por fim, temos que o impacto relativo de cada subcategoria na prática dos diferentes entrevistados, pode ser assim descrito:

Marx foi afetado por vários desafios, destaque para o relato em que afirma que os alunos não tinham acesso à internet (subcategoria a), *“tinha a questão do acesso, foi um contexto onde poucos alunos conseguiram acompanhar. Então, a gente não pôde ter uma noção do geral da turma como um todo, por conta da participação”*. Já **Hume** apontou a aproximação com as

TDICs (subcategoria h) como um importante fator para o seu trabalho nesse período, como mencionado no recorte de sua narrativa *“Dentre as experiências mais significativas para mim nesse contexto, foi ter, como se diz, o uso mais frequente da tecnologia junto ao meu trabalho pedagógico. Eu já fazia uso, mas não da forma como foi na pandemia”*.

Por seu turno, **Sartre**, ao se referir sobre situações que se relacionavam com a ausência de condições explícitas para as aulas (subcategoria b) narrou, *“Não se podia colocar uma exigência ou condição para as aulas, pois, caso o aluno não estivesse presente, poderia simplesmente argumentar que não tinha internet”*.

Esta narrativa reforça que a questão da falta de condições adequadas nas escolas públicas para ministrar aulas é uma questão séria e multifacetada. Para lidar com isso, é crucial que os governos invistam em melhorias em infraestrutura tecnológica, forneçam treinamento adequado para os docentes, enfim, que seja implementada estratégias inclusivas com base nas experiências observadas durante o ERE.

Essas medidas são essenciais para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de continuar seu aprendizado, considerando as conjunturas socioeconômicas. As escolas públicas na visão de Saviani e Galvão (2021, p. 41),

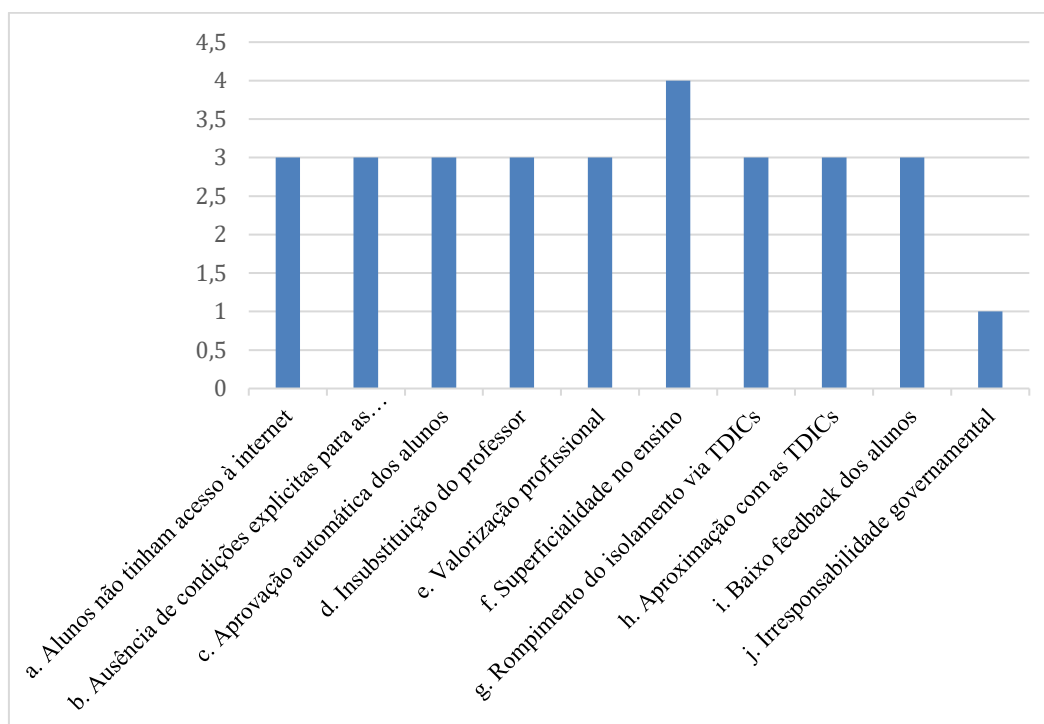
carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem.

Já **Epicuro** destacou o baixo *feedback* dos alunos (subcategoria i) como um desafio significativo, *“os alunos não entregavam os trabalhos ou quando entregavam era com bastante atraso. Então, o que eu percebi foi que nós tivemos muito mais trabalho”*.

Com esse excerto, podemos inferir que para o professor, o *feedback* não funcionou no contexto do ERE. Entendemos que esta estratégia para aprendizagem cumpre um papel importante na relação ensino e aprendizagem, pois por meio dele pode-se identificar se determinado conhecimento foi compreendido ou o que precisa ser feito para melhorar, caso necessário. É parte integrante das ações na escola, fornecendo informações valiosas sobre o desempenho dos estudantes, além de orientá-los acerca do que se espera deles.

O padrão de regularidade dos dados pode ser visualizado no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - Representação dos dados no cotidiano do ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Estes resultados revelam a significativa frequência das percepções dos participantes com relação às subcategorias que emergiram do contexto em tela. Da análise também inferimos que as implicações advindas das atividades remotas e diante do cenário inédito e desafiador, corroborou para que os professores fizessem a aprovação automática de todos os alunos, indicado na subcategoria “c”. Essa realidade já foi comprovada em pesquisa realizada por Soares, Bock e Marques (2023, p.16) ao mostrar que:

As duas principais medidas adotadas pelas instâncias governamentais em todos os níveis (municipal, estadual e federal) durante a pandemia em relação à educação foram a aprovação automática e a deflagração do ensino remoto, o que significou, em relação a segunda medida, ensino mediado por tecnologia, cujas consequências relativas ao rendimento acadêmico dos alunos, independentemente dos indicadores de aprendizagem, ficaram amparados na medida anterior (aprovação automática).

A citação levanta questões sobre a vinculação entre o ERE e a aprovação automática e as nuances sobre o aprendizado e o rendimento dos estudantes durante a pandemia. A aprovação automática, embora tenha surgido com a intenção de mitigar impactos sociais, levantou preocupações acerca da perda dos padrões educacionais e a preparação adequada para os níveis subsequentes de ensino. Nesse cenário, destacamos que as consequências relacionadas ao rendimento acadêmico estão postas para todos os alunos, os quais se beneficiaram da

flexibilidade oferecida e agora enfrentam desafios significativos em decorrência disso.

Destacamos alguns dos relatos significativos sobre o cotidiano dos professores no Ensino Remoto Emergencial. O professor **Marx** fez a seguinte narrativa a esse respeito.

Meu planejamento para o ensino remoto envolveu o uso do que tinha disponível, no caso, o livro didático virtual, então, eu fiz uso desse material. Lógico que tem a dificuldade para desenvolver a questão do debate nos estudos com os alunos, assim, não tinha essa possibilidade. Era montar e repassar para os alunos o conteúdo e as atividades a serem desenvolvidas, mas, qualquer problematização sobre determinado tema, a questão de se aprofundar mais, era algo muito restrito, mais delimitado por conta de toda essa situação. Porque tem uma diferença muito grande com relação ao ensino presencial e ensino remoto, essa que é a verdade. No ensino presencial você tem o contato direto com aluno, tem como desenvolver atividades, discussões, debates, [...].

Essa narrativa traz uma diferenciação entre o ensino presencial e o ensino remoto, apontado a limitação no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades. E essa realidade não poderia deixar de ser levada em consideração, haja vista que a restrição certamente dificultou a criação de um ambiente de aprendizado participativo, onde os alunos pudessem se envolver de modo mais ativo nas aulas.

Ao usar o livro didático virtual, o professor demonstrou uma visão pragmática e adaptativa para garantir a continuidade do ensino durante o período desafiador. Nesse cenário, as limitações das aulas estavam ligadas à impossibilidade de aprofundamento dos temas. Isso denotou que o contato direto com os alunos é essencial e essa ausência foi um complicador para o ensino, deixando-o mais restrito e limitado.

Diante dessas limitações, o professor precisou encontrar maneiras criativas de adaptar suas práticas, que, embora tenha apresentado desafios únicos, abriu oportunidades para a inovação e criatividade no seu fazer pedagógico. Em seus estudos, Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021, p. 13), destacam que “[...] se anuncia uma transformação pedagógica, pois muitos professores declararam que mesmo após a pandemia irão continuar inovando sua prática devido às descobertas realizadas nesse período”.

É importante compreender que em momentos adversos, como foi no caso do ensino remoto, o professor precisa ajustar suas práticas pedagógicas, sendo flexível para encontrar soluções que promovam o aprendizado dos alunos. É certo que a solução das situações com que se depara não se limita a isso, mas existem outras questões, como já mencionadas por outros participantes.

Por sua vez, o professor **Hume**, fez as seguintes ponderações:

O livro disponibilizado pelo governo do Estado para se trabalhar com os alunos era um compilado, uma síntese de todas as áreas de conhecimento, onde cada disciplina compunha um bloco de unidades temáticas e atividades. [...]. No campo da Filosofia, tinha um apanhado de cada série. Mas era um resumo do resumo, que não possibilitava atingir aquele conhecimento. [...]. Tudo era bem sintetizado. Além disso, os questionamentos que faziam parte da avaliação traziam algumas questões com respostas erradas, enunciados com margem para muitas interpretações e também duplicidade de respostas. Eu percebi isso no livro. A Secretaria de Educação expediu uma normativa que tinha como objetivo a reorganização e a recuperação da aprendizagem. Nessa orientação todos os professores deveriam pegar os conteúdos que não foram compreendidos para trabalhá-los novamente, propondo novas metodologias para desenvolver com o aluno, a fim de poder gerar um resultado satisfatório.

Este excerto destaca algumas falhas significativas no material didático fornecido pelo governo do Estado do Amazonas, bem como os desafios enfrentados pelo professor na tentativa de lidar com essas deficiências. A falta de qualidade do livro disponibilizado pode ser verificada com a síntese excessiva dos temas e a falta de profundidade dos assuntos. Certamente, isso comprometeu a capacidade dos alunos em entender e assimilar os conceitos apresentados.

Além disso, o excerto menciona que o livro continha questões de atividades com respostas erradas, enunciados ambíguos e duplicidade de respostas. Com isso, podemos inferir que a devida atenção por parte desse professor evitou que o material fosse repassado aos alunos com essas irregularidades, que poderiam até mesmo prejudicar a capacidade de mostrar o verdadeiro aprendizado acerca do que estava sendo ensinado. Nesse sentido, Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 458) destacam “[...] como um dos desafios à educação o repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno”.

Embora a SEDUC/AM tenha emitido uma normativa no sentido da reorganização e recuperação da aprendizagem, ao reconhecer a necessidade de abordar novamente os conteúdos que os alunos não compreenderam adequadamente, não atentou para o fato de o professor enfrentar desafios significativos ao tentar implementar essa orientação, especialmente quando o material didático fornecido era, no mínimo, inadequado.

Com o relato, destacamos a importância de se observar criticamente o material didático disponibilizado pelas secretarias de educação, visando a qualidade da aprendizagem dos alunos. Um material didático bem elaborado e cuidadosamente revisado pode desempenhar um papel importante no apoio às práticas pedagógicas dos professores.

O professor **Sartre** fez o seguinte relato sobre a conclusão a que chegou em relação ao cotidiano no ERE.

Não tem como existir educação sem a figura do professor, não se pode simplesmente pegar um livro e colocar na mão do aluno, não se pode pegar uma gravação de áudio qualquer feito por uma máquina. Hoje temos leitores em aplicativos diversos, a tecnologia chegou ao ponto de se colocar um texto e o computador faz a leitura para você, mas não é a mesma coisa. Nesse sentido, a figura humana do professor é insubstituível. [...]. No aplicativo, as aulas estavam acessíveis o tempo todo, e o professor no grupo estava lá, convidando, mandando áudio, incentivando, então, é um outro nível. Por mais que nós tivéssemos dificuldade de interação, era uma interação humana, onde o professor se preocupava se os alunos estavam entendendo, se faziam as atividades corretamente.

Nessa narrativa, percebemos a preocupação do nosso protagonista em enfatizar a importância da figura do professor no processo educacional, destacando que a tecnologia não pode substituir completamente a interação humana, o apoio individualizado e o incentivo oferecido por esse profissional.

O valor do professor na escola pode ser verificado na ênfase dada ao papel de facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, a tecnologia, por mais avançada que seja, não pode substituir completamente a prática pedagógica do professor. Sua presença permite uma interação mais direta e pessoal com os alunos, o que facilita, por exemplo, a compreensão do que está sendo abordado.

Para Gadotti (2011, p.26, grifo do autor),

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com **consciência e sensibilidade**. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

A citação ressalta a importância vital dos professores na sociedade contemporânea e destaca seu complexo papel na formação das gerações. No entanto, é importante destacar que, no seu trabalho, esses profissionais enfrentam diversos desafios, incluindo a necessidade de adaptação contínua às mudanças rápidas na sociedade que interferem na área educacional. Por isso, existem aqueles que tanto a presença física quanto a remota parece não fazer diferença para a qualidade da educação, pelo descrédito com as possibilidades de tais mudanças.

A narrativa do professor **Sartre** reconhece a importância da tecnologia como facilitadora de interação entre professores e alunos, mesmo à distância, por meio de aplicativos e plataformas *online*. Apesar de sua percepção positiva sobre as TDICs, há de se considerar que a presença do professor fez a diferença, incentivando, orientando e conduzindo as aulas de maneira que os alunos não se sentissem sozinhos diante do cenário que foi de isolamento social.

Em suma, enquanto a presença e o papel do professor são fundamentais na educação, é importante destacar que as tecnologias digitais podem desempenhar uma função significativa e

complementar no ensino e na aprendizagem. Não existe óbice em se aproveitar o potencial das TDICs enquanto se valoriza e fortalece o papel do professor como facilitador da aprendizagem.

A esse respeito, **Epicuro** também tece uma justificativa, dizendo que no ERE ficou constatado a importância do professor no ensino. Resumindo suas experiências nesse contexto, ele narrou:

Hoje se verifica que o professor é fundamental, nunca se tinha tido essa noção, vimos com o sistema de aulas remotas, que nem todo aluno é autodidata, que não precisa tirar as dúvidas, pelo contrário, o professor é fundamental para esclarecer dúvidas surgidas sobre o que ensina. Então, as dificuldades que nós tivemos na parte tecnológica, é que a nossa cidade não tem condições, até hoje, de proporcionar os estudos à distância para os nossos alunos, principalmente os da rede estadual de ensino, que precisam realmente ter um acompanhamento mais próximo, por conta da realidade de vida deles. Olhando um pouco de fora, já afastado desse período mais crítico, resumo minha experiência nesse contexto em três pontos: dificuldade, organização e comprometimento. Dificuldade em desenvolver no aluno o interesse pelos estudos; organizar os conteúdos de forma que fizesse com que os alunos compreendessem os temas; comprometimento, está voltado para responder todas as demandas dos nossos alunos.

Essa narrativa evidencia que é inegável o papel fundamental que os professores desempenham na educação, ficando ainda mais claro com a transição do ensino presencial para o remoto. Nesse cenário, nem todos os alunos conseguiram aprender somente com o próprio esforço, senão pela orientação direta de um professor.

Nesse excerto, vemos três desafios com que se deparou o professor durante o ERE: dificuldade em despertar o interesse pelos estudos; organizar os conteúdos das aulas de modo mais compreensível; atender às demandas dos alunos. Esses desafios refletiram a complexidade deste sistema de ensino, incluindo a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas e o suporte adequado aos alunos. Isso deu evidência a responsabilidades a mais dos professores face ao contexto desafiador em que foram inseridos. Desse modo, concordamos com o pensamento de que:

Os professores realizaram um esforço extraordinário diante dos desafios impostos pela pandemia à educação. É fundamental destacar que as aulas tiveram continuidade devido muito mais às iniciativas e redescobertas dos professores sobre suas práticas e fazer pedagógico, do que pelos órgãos de gestão escolar (Romanowski; Rufato; Pagnoncelli, 2021, p. 13).

Reconhece-se que o esforço dos professores durante a pandemia foi o diferencial em muitas escolas, em detrimento às iniciativas dos órgãos gestores, como bem mencionam os autores citados.

Ao considerar os dados que refletem os contextos específicos que foram vivenciados por cada um dos entrevistados, majorados segundo as pontuações totais presentes nas subcategorias, identifica-se os desafios como de menor impacto (1), impacto moderado (2,3) e impacto significativo (4), como demonstrado no quadro 9.

Quadro 9 - Categoria, subcategorias e impactos correspondentes

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	IMPACTO
1. Desafios recorrentes na docência das disciplinas Sociologia e Filosofia	a. Participação dos alunos	4
	b. Infrequência dos alunos	1
	c. Carga horária	4
	d. Déficit em leitura e escrita dos alunos	2
	e. Acesso a recursos tecnológicos	3
	f. Estrutura precária da escola	3
	g. Trabalhar a crítica	1
	h. Primeiro contato com a disciplina	2
	i. Desvalorização da disciplina	1
2. Práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19	a. Despreparo em função do contexto	4
	b. Trabalho via TDICs e redes sociais	4
	c. Condições socioeconômicas obstaram acompanhar as aulas	2
	d. Baixo retorno das atividades	4
	e. Produção de videoaulas	3
	f. Elaboração de planos de estudo	2
	g. Decréscimo no ensino e aprendizagem	3
	h. Novas metodologias para o cenário em readaptação.	1
	i. Experiência drástica	2
	j. Falta de formação	4
	k. Proatividade do professor	2
3. Cotidiano no Ensino Remoto Emergencial (ERE)	a. Alunos não tinham acesso à internet	3
	b. Ausência de condições explícitas para as aulas	3
	c. Aprovação automática dos alunos	3
	d. Insubstituição do professor	3
	e. Valorização profissional	3
	f. Superficialidade no ensino	4
	g. Rompimento do isolamento via TDICs	3
	h. Aproximação com as TDICs	3
	i. Baixo feedback dos alunos	3
	j. Irresponsabilidade governamental	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na categoria desafios recorrentes na docência das disciplinas Sociologia e Filosofia, os desafios de maior impacto são: "participação dos alunos" e "carga horária", com total 4. Por sua vez, a categoria práticas pedagógicas no contexto da COVID-19, teve várias subcategorias que receberam pontuações altas, indicando que os desafios foram mais significativos nesse aspecto. Com relação ao cotidiano no ERE, a maior parte das subcategorias tem pontuações semelhantes

(3), indicando uniformidade entre elas.

Ao interpretar os dados inferimos que a estrutura precária institucional e pessoal do participante, a falta de conhecimento e acesso às políticas públicas governamentais, bem como a diversidade do público atendido pela escola, são fatores que podem ter contribuído para o agravamento dos desafios percebidos. Para Arruda (2020, p. 272), neste cenário, “Corre-se o risco para a ampliação da desvalorização da educação, historicamente demonstrada no Brasil por meio de cortes de gastos e de profissionais”.

Pode-se indagar, por exemplo, até que ponto a falta de formação indicada na categoria práticas pedagógicas se relaciona ou tem seus efeitos refletidos em outras categorias. Isso pode justificar o impacto maior ou menor de determinada subcategoria. De outro modo, pode-se questionar se é correto entender as subcategorias de menor impacto por meio de ações pontuais consideradas eficazes. Os resultados encontrados são reveladores quanto a ineficiência das ações implementadas e nos alertam acerca de problemáticas consideráveis quando se fala de contexto educativo.

No quadro 8, identificamos que há desafios que se repetem em mais de uma categoria. Isso indica áreas que exigem uma preocupação sistêmica, pois podem afetar diferentes aspectos do ensino e aprendizagem nas escolas estudadas.

A necessidade de acesso a recursos tecnológicos é evidente em várias categorias. Por isso, investir em infraestrutura tecnológica e fornecendo suporte adequado podem melhorar, em certa medida, a qualidade do ensino. Cabe também desenvolver planos de ação nas escolas para estimular a utilização das TDICs para além da técnica. Isto nos remete ao pensamento de Lucena (2016, p.286) ao dizer que:

As políticas públicas educacionais de formação para o uso das TIC, na maioria das vezes, são pautadas em uma perspectiva de incluir o professor em um modelo instrumental, preparando-o apenas para utilizar aplicativos operacionais sem considerar a sua autoria na produção dos materiais pedagógicos.

Esta apresentação e análise de dados nos fornece uma base para adaptação contínua. Ressaltamos que as inferências e conclusões aqui descritas são derivadas dos achados no decurso da pesquisa, refletindo um período demarcado no tempo. Para além disso e das proposições colocadas, acreditamos que o envolvimento no processo educativo da gestão, professores, alunos, comunidade e autoridades é indispensável para a tomada de decisões que visam enriquecer as propostas mencionadas.

Embora os dados sejam derivados dos desafios que se apresentaram no processo de ensino e aprendizagem para um grupo de professores do ensino médio que trabalham em escolas

públicas da rede estadual no interior do Amazonas, certamente eles estão para além desse contexto. Compreendê-los, portanto, é útil para a criação de soluções orgânicas para fazer frente aos desafios se apresentam integrados.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção recapitulamos os principais pontos discutidos na pesquisa, realizando uma reflexão final sobre as descobertas e contribuições para o campo do estudo em tela. Nesse sentido, essas considerações se apresentam como um momento de análise dos resultados encontrados.

As considerações de um trabalho de cunho acadêmico-científico, como é o caso de uma dissertação de mestrado, não apresentam conclusões definitivas ou se concluem simplesmente com um ponto final, mas são um ponto de partida para novos questionamentos e compreensões. Assim, ressaltamos a necessidade contínua de investigação no campo das práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, especialmente em relação ao ensino da Filosofia e Sociologia em escolas públicas.

As considerações expostas, embora sejam inteiriças, estão sempre sujeitas à novas interpretações, diante das diferentes perspectivas e visões do pesquisador, bem como da complexidade e da dinamicidade com que se apresenta a realidade concreta. Sendo assim, traz-se algumas compreensões que são julgadas como valiosas para pesquisadores e profissionais da área.

Para responder à questão que norteou este trabalho, nos apoiamos em um qualificado referencial teórico, além dos relatos dos participantes que revelaram percepções importantes sobre o ensino e a aprendizagem face a inserção das tecnologias na educação.

Discutiu-se ao longo desta pesquisa a dualidade entre o potencial das TDICs na educação e os desafios enfrentados para integrá-las efetivamente nas práticas pedagógicas. Esta pesquisa revelou uma receptividade positiva dos professores participantes em relação ao uso das tecnologias, no antes, durante e depois da pandemia da COVID-19. Mas também aponta para uma lacuna na implementação de uma cultura digital nas escolas e na formação de professores.

Assim, urge a necessidade de uma melhor preparação para a inclusão dessas ferramentas na escola, como também de infraestrutura que não seja um fator impeditivo para o uso. Em suma, evidenciamos aqui os fatores de resistência que ainda persistem e impedem a aproximação da escola junto a sociedade informatizada e conectada.

Viu-se que as experiências de utilização das tecnologias digitais no ensino têm revelado significativos contributos à nível de inovação educacional, influenciando práticas pedagógicas,

além de proporcionar novas possibilidades de engajamento dos alunos, em uma abordagem mais dinâmica e interativa.

Nesse sentido, apresentou-se os impactos positivo e negativo das TDICs no Ensino Remoto Emergencial, com destaque para os desafios na realização e acompanhamento das aulas. Nesse cenário, os professores protagonizaram iniciativas metodológicas importantes para tornar o ensino significativo, mesmo diante do cenário desafiador.

Entre os achados desta pesquisa, destaca-se as idas e vindas das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo escolar da rede pública, as quais necessitam de políticas públicas que as valorize. Espera-se, portanto, que seja reconhecido o papel fundamental para a formação dos estudantes, no sentido da promoção da visão crítica e reflexiva sobre o mundo.

As TDICs não são a solução da educação. Muito mais importante é a presença do professor no cumprimento da docência exercida com a intencionalidade de fazer a diferença por meio de sua prática pedagógica. Embora as tecnologias possam promover maior participação, permitindo a assunção de papéis mais ativos no processo de aprendizagem, é importante sempre avaliar o seu uso nesse processo, por meio de evidências empíricas que respaldem sua utilização nas aulas.

Para discutir os achados e como eles contribuíram para responder a pergunta de pesquisa relacionamos aos objetivos do estudo para fazer aproximações com a realidade em foco, considerando os desafios enfrentados e as oportunidades surgidas merecedoras de reflexões sobre um contexto regional específico vivenciado na área da educação durante o ensino remoto.

Ao analisar as percepções sobre o uso das TDICs como estratégia de ensino e aprendizagem, viu-se que os professores da rede pública estadual têm percepções variadas sobre o uso dessas ferramentas. Apesar de eles reconhecerem o potencial das tecnologias para enriquecer as aulas, relataram preocupações com os desafios geográficos da região que comprometem o acesso à *internet*, também a falta de recursos tecnológicos nas escolas, além do despreparo dos professores em relação ao uso desses recursos somados à falta de equidade no acesso dos alunos.

No processo de identificação das implicações das TDICs nas práticas pedagógicas de professores de Filosofia e Sociologia foi evidenciado o enfrentamento de desafios significativos, por exemplo, a necessidade de adaptar metodologias tradicionais para as metodologias mais participativas e ativas no formato de aulas via redes sociais, *online*.

Ao explicitar experiências de práticas pedagógicas com o uso das TDICs no ensino remoto emergencial, os professores evidenciaram ter enfrentado uma rápida transição para o

ensino *online* devido o contexto pandêmico. Isso resultou em uma variedade de experiências que marcaram o cotidiano dentro e fora das aulas. Desafios e possibilidades que mudaram e fortaleceram experiências de práticas que foram compartilhadas, como a realização de atividades, ferramentas utilizadas, estratégias para o envolvimento dos alunos e reflexões sobre o impacto do ERE na aprendizagem.

No desenvolvimento das fases da pesquisa encontrou-se algumas limitações que configuraram certas dificuldades, pondera-se, contudo, que dificilmente algum trabalho não as apresente, independentemente do estudo realizado. Algumas dessas limitações estão aqui elencadas como forma de partilhar a caminhada não linear que se apresenta em uma pesquisa.

A perspectiva do pesquisador pode influenciar tanto a condução das entrevistas quanto a interpretação dos dados, nesse sentido, é importante estar ciente quanto aos preconceitos e julgamentos que adotamos, afim de minimiza-los no processo de coleta e análise de dados, por exemplo.

A seleção da amostra de participantes, inclusão e exclusão, pode representar um desafio, resultando em uma amostra não condizente com os reais objetivos da pesquisa. A não representatividade impacta objetivamente nos achados, limitando as conclusões e os resultados a que se chega.

Alguns participantes podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos ao compartilhar suas percepções e subjetividades durante as entrevistas narrativas, especialmente se forem levados a rememorar experiências que envolvem emoções não totalmente compreendidas ou estiverem preocupados com a repercussão do relato. Isso pode afetar a qualidade e a profundidade do fenômeno em estudo.

A análise e a interpretação dos dados coletados nas entrevistas gravadas são processos complexos devido a natureza subjetiva das narrativas dos participantes. Desse modo, sua codificação e categorização exigem habilidades e conhecimentos que assegurem a confiabilidade dos resultados.

Apesar dessas limitações, a entrevista narrativa pode fornecer uma compreensão significativa das percepções e experiências dos professores sobre os mais variados contextos. Ao reconhecê-las é possível tomar algumas medidas para mitigá-las, assim o pesquisador pode maximizar a qualidade do seu trabalho.

Esta pesquisa tem uma relevância significativa para o campo do ensino em escolas públicas por várias razões, entre elas destacamos a apresentação de informações contextualizadas sobre as práticas pedagógicas e o uso das TDICs nesse ambiente, levando em

consideração a estrutura disponível, abordagem sobre políticas educacionais e as necessidades dos alunos que são atendidos por essas escolas.

Traz-se compreensões sobre as necessidades, desafios e oportunidades enfrentados pelos professores de escolas públicas, isso pode ajudar a informar políticas e programas de desenvolvimento profissional voltados para atender às demandas específicas dos educadores.

Por conta da pandemia os professores tiveram que aderir às TDICs como forma de opção apresentada no ensino remoto, e ao explorar as experiências e percepções ligadas a esse contexto, a pesquisa traz em evidência as iniciativas e as práticas que foram implementadas no cotidiano da docência, fornecendo dados que poderão ser úteis para investimento na formação de professores; melhoria da infraestrutura escolar; aquisição de recursos tecnológicos; valorização do ensino público; e olhar mais atento para as desigualdades existentes na educação em relação aos alunos.

Ressalta-se que os resultados da pesquisa podem ajudar no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o uso das TDICs nas escolas, incluindo políticas de infraestrutura e programas de formação continuada para professores, promovendo a equidade e o aproveitamento das possibilidades que podem ser geradas pelas tecnologias.

Além de suas contribuições para o campo do ensino, a pesquisa também contribui para o avanço do conhecimento acadêmico sobre práticas pedagógicas, tecnologia educacional e educação pública. Os resultados podem ser publicados em periódicos acadêmicos e apresentados em conferências, contribuindo com a socialização de novos conhecimentos proporcionados pelo estudo do tema em questão.

Como destacado, a abordagem e as descobertas desta pesquisa podem abrir novos caminhos para pesquisas futuras, nesse sentido, são apresentadas algumas contribuições originais que vislumbramos a partir do emprego da entrevista narrativa.

A entrevista narrativa caracterizada pela abordagem qualitativa viabiliza perspectivas ricas sobre as experiências e as percepções dos participantes de uma pesquisa. Nessa abordagem, compreender a história de vida, as vivências, as experiências e os significados subjacentes aos relatos que são atribuídos a determinados eventos. Ela permite que os participantes contem as trajetórias percorridas de maneira livre e aberta. Isso é relevante quando se tenta explorar questões complexas relacionadas à educação, por exemplo, pois permite coletar mais profundamente experiências de professores, como evidenciado nesta pesquisa. Também abre possibilidades aos participantes não apenas narrar eventos, como também construir significados e interpretações a partir das próprias experiências, daí sua pertinência

pedagógica.

Na pesquisa sobre práticas pedagógicas de professores foi verificado que é importante investigar como estas influenciam e são influenciadas pelo uso das tecnologias, com isso coletou-se nuances que podem não surgir em entrevistas mais direcionadas ou estruturadas.

A análise dos dados se deu pela Análise de Conteúdo, que envolve a interpretação e a inferência, na qual buscou identificar padrões, temas e ocorrências nas narrativas. Foi verificado que estes são moldados por fatores contextuais, condições socioeconômicas, cultura escolar, recursos disponíveis além de políticas educacionais.

Em resumo, a originalidade deste estudo reside na sua abordagem específica e multifacetada para investigar as práticas pedagógicas e o uso das tecnologias em escolas públicas no interior do Estado do Amazonas, com foco nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, no antes, durante e depois do período de ERE, tema complexo, mas ao mesmo tempo, dinâmico e atual.

Com base nos achados desse estudo, há várias áreas que podem ser exploradas em pesquisas futuras. A seguir estão alguns potenciais temas a serem investigados:

Cumprimento das políticas públicas no campo da educação: pesquisas futuras podem investigar a implementação e o impacto das políticas em vigor, bem como sua eficácia na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Formação de professores: explorar abordagens sobre formação de professores, bem como os impactos nas práticas pedagógicas e no desempenho dos estudantes.

Inclusão digital: pesquisas futuras podem investigar estratégias para promover a inclusão digital e a equidade no acesso em escolas da rede pública no Amazonas. Pode-se incluir estudos sobre políticas de acesso às TDICs e conectividade, bem como iniciativas para apoiar comunidades de baixa renda.

Implicações das TDICs na aprendizagem dos alunos: uma área de pesquisa promissora é explorar o impacto das tecnologias na aprendizagem dos alunos diante do cenário em que se discute os prós e contras da utilização dessas ferramentas na escola.

Esses são alguns exemplos de possíveis campos a serem investigados com base nos achados desta pesquisa. Acredita-se que essas temáticas podem ajudar na melhor compreensão do que sejam práticas pedagógicas transformadoras da realidade do ensino e promover a condições favoráveis para o trabalho dos professores e investimento na educação oferecida aos alunos das escolas públicas do Amazonas e além.

Torna-se cada vez mais evidente no século XXI que a integração das TDICs no contexto

educacional está para além de ser apenas uma opção, mas uma necessidade. A presente pesquisa buscou compreender o impacto delas nas práticas pedagógicas na escola, visando não apenas explorar as possíveis vantagens e desafios, mas também fornecer subsídios para próximas pesquisas com outros vieses sobre a temática aqui apresentada.

Desde o início deste estudo, foi evidenciado que as TDICs têm o potencial de transformar a maneira como aprendemos e ensinamos. No entanto, a implementação bem-sucedida dessas ferramentas requer uma abordagem no mínimo reflexiva, que leve em consideração não apenas os potenciais técnicos, mas também seu alinhamento aos objetivos educacionais e a intencionalidade das práticas dos professores.

Ao concluir esta pesquisa, é importante ressaltar que o uso das TDICs na escola não é um fim em si mesmo, mas sim um meio para alcançar objetivos educacionais maiores. Portanto, é importante que o poder público garanta que a inovação tecnológica chegue nas instituições de ensino, mas, para além disso, é necessário proporcionar condições para a inclusão e uso de todos os que fazem parte da escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; SALCES, Claudia Dourado de; FERNANDES, Tiago Rufino. O que pode a escola pública diante das desigualdades? . **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1–18, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a5328. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5328>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- ALVES, J. M.; CABRAL, I.; COSTA, J. Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: Entre o caos e a redenção. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30826/1/9789895436460.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- AMAZONAS (Estado). **NORMATIVAS** - Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2020. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/?page_id935. Acesso em: 03 abr. 2023.
- 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/article/view/621>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, D. P. V. **Pesquisa narrativa sociocultural**: Estudos sobre a formação docente. (org.). BOLZAN, D. P. V. Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE). Curitiba: Appris, 2019.
- BOSCHESI, F. H. L. **Práticas Pedagógicas com uso das TIC declaradas por professores de matemática do ensino médio no contexto do novo currículo do estado de São Paulo**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138303/boschesi_fhl_me_prud.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 06 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do

Coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm. Acesso em: 03 fev. 2023.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 2, Campinas, p. 1-8, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v2n2/v2n2a09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHAVES, K. S.; CAMPOS, M. de F. H.; EUGÊNIO, B. G. Filosofia e Ciências Humanas: uma leitura discursiva da BNCC. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e69/ 1–28, 2022. DOI: 10.5902/1984644453128. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/53128>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COÊLHO, I. M. REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, 2011. DOI: 10.14572/nuances.v9i9/10.396. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/396>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan. /dez. 1997.

DE CASTRO, Alexandre. A INTERMITÊNCIA (E GOLPES) DA (NA) DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA COMO SINTOMA DE PROPOSTA DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 28, p. 29–46, 2019. DOI: 10.26514/inter.v10i28.2906. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2906>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FABBRINI, R. N. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. **TRANS/FORM/AÇÃO: Revista de Filosofia da Unesp**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 7–27, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/Mn459XrnJGRffjMCy9crQVS/>. Acesso em: 9 jan. 2024.

FAVARETTO, Celso. A Filosofia e seu Ensino. [Entrevista cedida a] Marcelo Carvalho. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. (coord.). **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de Texto, 2013, v. 2, p. 19-36. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401647/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_2.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702 2015 07140384 Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/wp-content/uploads/2015/10/Livro-v.41-n-3.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/288236353. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS DA SILVA, M. A.; REIS DA SILVA, V. L. Uso de tecnologias nas práticas pedagógicas de professores a partir do ProInfo: : dados de teses e dissertações (2008-2020). **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-rte321202347, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.66585. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/66585>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GAIO, Roberta. CARVALHO, Roberto Brito de. SIMÕES, Regina. Métodos e Técnicas de Pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta. (Org.) **Metodologia de pesquisa e produções de conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 147-171, 2008.

GARCIA, J. B.; CUNHA, M. I da. Formação de Professores e Prática Pedagógica no Contexto da Docência: desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 169-177, 2021. DOI: 10.14295/rds.v22i2.11806. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11806>. Acesso em: 4 abr. 2022.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, V. COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 43-53, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23752>. Acesso em 18 de fev. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 8, p. 58-71, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>. Acesso em: 29 maio, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação)

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr. jun., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LANGON, Maurício. Uma experiência de ensino de filosofia. [Entrevista cedida a] Marcelo Carvalho. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. (coord.). **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de Texto, 2013, v. 2, p. 87-99. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401647/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_2.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

LEITE, Eliana Alves Pereira et. al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p. 721-737, jul.-set., 2018.

LIMA DE QUEIROZ, N. F.; AMORIM DA SILVA, R.; CORDEIRO ANTAS DE SOUSA, M. R. OS efeitos da pandemia da COVID-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021. **Revista Thema**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 548–562, 2022. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.548-562.2798. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2798>. Acesso em: 11 jan. 2024.

LOPES, J. G. S. **Predisposição à utilização das Tecnologias de Informação e Comunidade por professores de escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11610/1/jarbasglaubersantoslopes.pdf>. Acesso: 10 abr. 2022.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 de ago. 2022

MACHADO, Silvia Cota. Análise Sobre o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no Processo Educacional da Geração Internet. **RENOTE**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1-10, 2016. DOI: 10.22456/1679-1916.70645. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/70645>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MAXIMINO, Mayara Ewellyn Sá. **Expansão das fronteiras da sala de aula: uso de uma rede social educativa no contexto do ensino híbrido na educação básica**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_c90356a8bcf79ee2aca287b27c571922. Acesso em: 10 abr. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Série Manuais Acadêmicos).

Ministério da Educação (2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. MEC. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MORAES, Amaury Cesar. O ensino de sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, p. 21-33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12306>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MORAN, José M. **Novos desafios na educação** – a Internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, Tania M. E. (Org.). Saberes e linguagens de educação e comunicação. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, p.19-44, 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em 21 set. 2022.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S.l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 23 jun. 2022.

NASCIMENTO, Adneryson Moreira. A educação de jovens e adultos: desafios da docência em tempos de pandemia do Covid-19 no contexto amazônico. **Amazon live journal**. Manaus, v. 3, nº. 1, p. 1-11, jan.-fev., 2021.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador:

SEC/IAT, 2022.

OLIVERIA, F. G. de. **O uso das TICs na escola de ensino médio professora Lúcia Carneiro de Barros, no estado do Ceará: potencialidades e desafios.** 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/11/FranciscoGerbson-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PASSOS, C. E. dos. **As Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da Escola de Ensino Médio Luiz Gonzaga de Alcântara: desafios e possibilidades.** 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12189/1/ciceroedissandrospassos.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PEREIRA, A.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v.25, n. 51, p. 219-236, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisum.edu.br/index.php/revistaagustus/article/view/554>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as Bases Filosóficas e os Princípios Norteadores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PITANO, Sandro de Castro; ALVES, Camila Tatiane Silveira. Desafios da docência fragmentada. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 868-892, abr. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000200868&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 jan. 2024.

PRADO, Kétilla Maria Vasconcelos. **A relevância da avaliação externa como parâmetro de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem: estudo em uma escola de ensino médio da rede pública.** 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35552/3/2018_dis_kmvprado.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>. Acesso em: 08 out. 2022.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a2. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RETT, Fá. J. L. **Formação continuada de professores por meio da educação a distância (EAD): influências no curso TV na escola e os desafios de hoje**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Campinas, SP, 2008. Disponível em: https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15337/cchsa_ppgedu_me_Silvana_BTR.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 ago. 2022.

RIBEIRO, Roberta Soares. **Práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa no 2º ano do ensino médio na perspectiva dos alunos**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Campinas, SP, 2012. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15453/cchsa_ppgedu_me_Roberta_SR.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 ago. 2022.

RICHITELI, A. A. **Políticas para inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ufbm.edu.br/bitstream/tede/449/5/Dissert%20Aurelio%20A%20Richiteli.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; RUFATO, J. A.; PAGNONCELLI, V. Protagonismo docente em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e38846, 2021. DOI: 10.26512/lc27202138846. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38846>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RONDON, Roberto. Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. (coord.) **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de Texto, 2013, v. 2, p. 61-72. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401647/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_2.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

RUAS, Kelly Cristina da Silva; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação a Distância: uma nova tendência? **REVISTA EDUCAONLINE**, v. 13, n. 1, p. 99-121, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yVVXdXrn8JXmIxJTYiwIWV-66XuxHR7O/view?pli=1>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, F. R. M. dos. ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFil**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 111–120, 2019. DOI: 10.5902/2448065735802. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35802>. Acesso em: 9 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, São Paulo, n. 67, p. 36-49, jan./2021. Disponível em: [https:// www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto](https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto). Acesso em: 13 jan. 2023.

SGOTI, Rogério Ferreira; MILL, Daniel. Sobre educação híbrida e metodologias ativas: alguns apontamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem na cultura digital. In: DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, J. António; FERREIRA, António Gomes. **Pedagogias digitais no ensino superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2020.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em início da profissão**: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Santuza Amorim da. PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na Pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana**: nos trilhos da História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 105-125, 2010.

SILVA, Diogo da; PAIVA, Wagner José Martins; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Cibercultura na escola: Uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 10 – Número/vol.28, p. 1-11, dez. 2018.

SOARES, J. R.; BOCK, A. M. B.; MARQUES, E. de S. A. Impactos da pandemia da covid-19 na educação básica: a questão do fracasso escolar. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e130/1-25, 2023. DOI: 10.5902/1984644485155. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/85155>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas, nº16, p.15 - 47, jan./jun. 2001.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**. Vol. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr.2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000200455&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2024.

VIEIRA, M. D. F., & SILVA, C. M. S. da. Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. Brazilian Journal of Computers in Education - **Revista Brasileira de Informática na Educação** – RBIE, v. 28, p. 1013 – 1031. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.1013. 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10313/1/mvieira_cseco_artigo%20RBIE.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

XIMENES-ROCHA, S. H.; FIORENTINI, D. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 267–284, 2018. DOI: 10.5902/1984644428842.sa. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28842>. Acesso em: 22 abr. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Campus Vale do Rio Madeira -CVRM
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Caro Professor,

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, de uma pesquisa científica, este documento se chama Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Nele, você encontrará as principais informações sobre esse estudo, tais como tipo de pesquisa, objetivo e metodologia, dentre outras informações. Leia-o e, ao final, confirme ou não com sua assinatura a intenção em participar.

Este termo se refere à uma pesquisa em curso, realizada pelo mestrando Marcos Antonio Freitas da Silva, discente do curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, vinculado a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, localizada à Rua 29 de agosto, 786, Centro, Humaitá/AM, telefone: (97) 3373-1180, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva. A pesquisa intitulada “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS EM COARI/AM”, tem como objetivo geral compreender as percepções de professores de Filosofia e Sociologia em relação ao uso das TDICs nas práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto emergencial em escolas estaduais de Coari/AM. O Sr. está sendo convidado por que, como professor do ensino médio, no contexto do ensino remoto da pandemia do COVID-19, pode dimensionar e avaliar os impactos e desafios para o trabalho docente a este respeito.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa e seus objetivos específicos são: a) analisar as percepções sobre o uso das TDICs como estratégia de ensino e aprendizagem; b) identificar as implicações das TDICs nas práticas pedagógicas de professores de Filosofia e Sociologia; c)

explicitar experiências de práticas pedagógicas com o uso das TDICs no ensino remoto emergencial. Para a coletar os dados será utilizada a Entrevista Narrativa. Esta técnica não estabelece a priori um roteiro de perguntas que delimitam a liberdade de expressão dos participantes que se utilizam da comunicação aberta para relatar sua experiência. A metodologia da pesquisa se inicia com a questão gerativa, que emerge dos objetivos da pesquisa, segue com a narração principal e a formulação de questionamentos que se referem ao relato do participante. Caso decida desistir desta pesquisa, o Sr. poderá interromper o relato e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou prejuízo.

A realização da atividade descrita neste termo ocorrerá em espaço arejado e ventilado na estrutura das escolas onde trabalham os professores que concordarem em participar da pesquisa. Desse modo, seguiremos todos os critérios estabelecidos na NOTA TÉCNICA Nº 001/2022/COVID-19/UFAM, e todas as medidas de prevenção para evitar o contágio e a disseminação do vírus nesse período pandêmico. Vale ressaltar que todas as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas. Caso haja menção a nomes, esses serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa em tela. Os dados coletados serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações. A participação no estudo não acarretará custos para você e, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes. Os dados coletados, registros escritos e de som do participante, serão utilizados apenas com propósito de publicação científico-acadêmica. Estes serão armazenados de modo a assegurar a confidencialidade e a privacidade do participante da pesquisa segundo as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Nesta pesquisa, os riscos estão ligados a situações alheias às atividades rotineiras do trabalho docente. Pode acontecer, em determinado momento na entrevista narrativa, algum desconforto ou estresse emocional devido às lembranças relacionadas a dinâmica de trabalho durante o ensino remoto na pandemia. Existe também a possibilidade de após 30 ou 40 minutos falando, surgir cansaço que possa comprometer o relato da experiência. Para minimizar esses riscos o pesquisador irá explicar no início, todo o procedimento que será executado, inclusive sobre a

mudança de horário ou de dia para a realização da entrevista, caso o sr. desejar. De modo que o participante não se sinta constrangido.

A entrevista narrativa é uma técnica que privilegia a troca de experiências e, portanto, de conhecimentos. Pode-se considerar este benefício direto ao participante como pedagógico, pois, ao narrar um acontecimento, reflete-se sobre as ações de modo que este novo olhar sobre a prática pedagógica e o processo de ensino em sala de aula, contribui para o desenvolvimento e para o fortalecimento da identidade profissional docente. De maneira geral, o benefício desta pesquisa está na promoção da reflexão sobre a importância do conhecimento acadêmico e científico produzido no Brasil, por meio do curso de Mestrado do PPGECH do IEAA e, mais especificamente, com o processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia do Covid-19 em Coari/AM. Se julgar necessário, o Sr. dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

O Sr. pode entrar em contato com o pesquisador responsável Marcos Antonio Freitas da Silva a qualquer tempo para sanar dúvidas e solicitar informações adicionais no endereço: rua Sebastião Salignac, 716, centro, Coari-Am, Celular (97) 98808-1411 e e-mail: dionisiocoari37@gmail.com. Pode também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas - CEP/UFAM. O mesmo se situa na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este termo é elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo Sr. e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

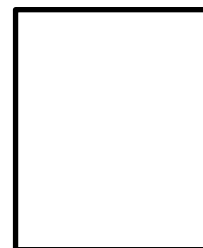
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa, compreendo que poderei retirar o meu consentimento

a qualquer momento, e que esta decisão não incidirá em nenhum tipo de penalidade. Autorizo uso de áudios e gravações para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise de dados e posteriormente o descarte do material. Portanto, concordo em participar voluntariamente do estudo em questão.

Humaitá, 06 de maio de 2023

Assinatura do Participante



IMPRESSÃO
DACTILOSCÓPICA

Marcos Antonio Freitas da Silva
Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Campus Vale do Rio Madeira -CVRM
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA



PROJETO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS EM COARI/AM

NÍVEL: Mestrado acadêmico – PPGECH/ UFAM

AUTOR: Marcos Antonio Freitas da Silva

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

1 - Narração central - perguntas que emergem dos objetivos da pesquisa.

Com base no eixo norteador: Ensino e aprendizagem

a) **Quais os desafios mais recorrentes na docência da sua disciplina?**

Com base no eixo norteador: Práticas pedagógicas

a) **Relate a prática pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19.**

Com base no eixo norteador: Ensino Remoto Emergencial (ERE)

a) **Relate o cotidiano escolar durante o ERE.**

2 - Fase de questionamentos - perguntas que emergem do relato do entrevistado (uso de expressões como “Que aconteceu, Então, Comente?”).

3 - Fala conclusiva.

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Campus Vale do Rio Madeira -CVRM
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA



Ao Sr. Raimundo Nonato de Souza Coelho

Coordenador regional de educação de Coari - Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas - SEDUC/AM.

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS EM COARI/AM”, o referido estudo terá como participantes, professores que lecionam as disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio regular em escolas da rede estadual de ensino. A pesquisa será realizada pelo mestrando Marcos Antonio Freitas da Silva, matrícula 2220104, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva e tem por objetivo compreender as percepções de professores de Filosofia e Sociologia em relação ao uso das TDICs nas práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto emergencial em escolas estaduais de Coari/AM.

Além disso, para a realização deste estudo e das atividades inerentes a ele, solicitamos um espaço na estrutura das escolas onde trabalham os professores que concordarem em participar da pesquisa. Os dados coletados serão utilizados apenas com propósito científico-acadêmica, por isso, solicitamos autorização para que o nome dessa instituição possa constar nos relatórios parciais e final, futuras publicações em artigos científicos ou demais meio de comunicação científica. Me comprometo a manter sigilo e respeitar os participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, resguardando seus direitos segundo as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18); a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 da CONEP, que regulamentam a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Humaitá-AM, 03 de abril de 2023.

Marcos Antonio Freitas da Silva
Pesquisador

Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva
Orientadora

ANEXO

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Práticas Pedagógicas e o Uso de Tecnologias Digitais no Ensino Remoto: Narrativas de Professores do Ensino Médio de Escolas em Coari/Am.

Pesquisador: MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67803423.9.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.979.527

Apresentação do Projeto:

O avanço e as transformações ocasionadas pela tecnologia no mundo contemporâneo têm evidenciado implicações no campo econômico, cultural e social, por isso a educação de uma forma ou de outra não poderia ficar isenta desse processo em que escola precisa se reinventar para acompanhar e fazer parte de mudanças tão necessárias e urgentes. Momentos de mudanças paradigmáticas são desafiadores especificamente para a escola pública, em que a formação inicial dos professores se mostra deficitária frente aos desafios impostos pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). O contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19 mostrou entre outros aspectos, a situação de escolas públicas e de seus professores. O despreparo para o desconhecido e inesperado fez com a educação parasse no tempo e no espaço. Essa situação, de tal modo, afetou outras instituições de outras áreas e setores, mas a área da educação sofreu consequências com déficit na aprendizagem e atraso escolar. Neste sentido, consideramos a importância da formação continuada para os professores ser um imperativo, principalmente ao que se refere às TDIC's. Em tempos em que as ferramentas digitais fazem parte do cotidiano das pessoas, exige-se que os professores se atualizem e revisem suas práticas pedagógicas para dar conta de atender às demandas da profissão e às necessidades formativas dos estudantes. Para Godotti (2001, p. 23), em sua essência, ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, o papel do professor

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.979.527

significativa para a fundamentação teórica. Sendo assim, buscamos as primeiras aproximações que dão respaldo a essa pesquisa em andamento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Ver item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não foram observados óbices éticos. Nosso PARECER é pela APROVAÇÃO do PROTOCOLO DE PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2076340.pdf	28/01/2023 18:59:25	MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/01/2023 18:52:54	MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	28/01/2023 18:52:29	MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	28/01/2023 18:52:08	MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_para_pesquisa.pdf	26/01/2023 15:52:00	MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_da_entrevista.pdf	26/01/2023 15:49:05	MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	26/01/2023 15:47:49	MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/01/2023 21:04:09	MARCOS ANTONIO FREITAS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.979.527

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 02 de Abril de 2023

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com