

## Saberes docentes e desafios na educação transpandemia: um relato de experiência

  **Josy Helena Murcia**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

[josymurcia@gmail.com](mailto:josymurcia@gmail.com)

  **Bruna Carla Rodrigues de Oliveira**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

[brunacarla0905@gmail.com](mailto:brunacarla0905@gmail.com)

  **Váldina Gonçalves da Costa**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

[valdina.costa@uftm.edu.br](mailto:valdina.costa@uftm.edu.br)

**Resumo:** O presente trabalho socializa a experiência de duas docentes da educação básica no contexto da pandemia de Covid-19, levando em consideração aspectos desafiadores na rede pública e privada de escolas de uma cidade do interior de Minas Gerais. A partir de considerações acerca dos Saberes Docentes, com um aporte teórico pautado em Nóvoa (2021), Pimenta (1999), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2014), descrevemos os desafios inerentes à atuação docente no referido contexto e às ações tomadas pelas docentes, com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre os saberes docentes e o enfrentamento perante as desigualdades digitais. Metodologicamente, trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Os resultados demonstram a necessidade de adaptação constante do profissional docente e a urgência de incentivos na formação docente e na superação de obstáculos ao acesso às tecnologias.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes; Desigualdades digitais; Transpandemia.

## Teaching knowledge and challenges in transpandemic education: an experience report

**Abstract:** The present work socializes the experience of two basic education teachers in the context of the Covid-19 pandemic, taking into account challenging aspects in the public and private network of schools in a city in the interior of Minas Gerais. Based on considerations about Teaching Knowledge, with a theoretical contribution based on Nóvoa (2021), Pimenta (1999), Tardif and Raymond (2000), Tardif (2014) we describe the challenges inherent to teaching in that context and the actions taken by teachers, with the aim of promoting a critical reflection on teaching knowledge and coping with digital inequalities. Methodologically, this is a descriptive study with a qualitative approach, of the experience report type. The results demonstrate the need for constant adaptation of the teaching professional and the urgency of incentives in teacher training and in overcoming obstacles to accessing technologies.

**Keywords:** Teaching Knowledge; Digital inequalities; Transpandemic.

## Conocimientos y desafíos docentes en la educación transpandémica: reporte de experiencia

**Resumen:** El presente trabajo socializa la experiencia de dos docentes de educación básica en el contexto de la pandemia de Covid-19, teniendo en cuenta aspectos desafiantes en la red pública y privada de escuelas en una ciudad del interior de Minas Gerais. A partir de consideraciones sobre la Enseñanza del Saber, con un aporte teórico basado en Nóvoa (2021), Pimenta (1999), Tardif y Raymond (2000), Tardif (2014) se describen los desafíos inherentes a la docencia en ese contexto y las acciones de los docentes, con el objetivo de promover una reflexión crítica sobre la enseñanza del saber y el enfrentamiento a las desigualdades digitales. Metodológicamente, se trata de un estudio descriptivo con abordaje cualitativo, del tipo relato de experiencia. Los resultados demuestran la necesidad de constante adaptación del profesional docente y la urgencia de incentivos en la formación docente y en la superación de obstáculos para el acceso a las tecnologías.

**Palabras clave:** Enseñanza del conocimiento; Desigualdades digitales; Transpandemia.

Recebido em: 01/08/2023

Aceito em: 07/11/2023

## 1 INTRODUÇÃO

O período da pandemia de Sars-Cov2, iniciado em 2020, trouxe uma série de desafios e transformações de caráter global, envolvendo adaptações emergenciais em todas as ramificações da sociedade, nas quais a educação foi drasticamente atingida por essa nova realidade. A pandemia causou o fechamento compulsório de escolas em todo o mundo, interrompendo o processo de ensino-aprendizagem presencial e causando incertezas sobre o futuro da educação na transpandemia.

A partir da Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 343 de 17 de março de 2020, as aulas remotas foram autorizadas em caráter emergencial, ao mesmo tempo em que evidenciaram as desigualdades de acesso às tecnologias e a impossibilidade de todos os estudantes continuarem participando das aulas com o mínimo prejuízo de conteúdo. Em conjunto, o Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 05 de 28 de abril de 2020 autorizou o aproveitamento de atividades não presenciais para serem computadas na carga horária mínima anual, para fins de evitar a perda do ano letivo dos estudantes.

As escolas, sejam elas de rede pública ou do sistema privado de ensino, se pautaram nas diretrizes das portarias e pareceres que foram sendo publicados ao longo desse contexto. Apesar disso, a legislação não foi capaz de garantir que todos os estudantes continuassem, de fato, a participarem das aulas e das atividades propostas pelas escolas, o que evidenciou algumas limitações do ensino remoto. Dentre essas limitações, destacamos as dificuldades dos docentes em relação ao uso das Tecnologias Digitais (TD), carência na formação de professores para atuarem nesse contexto, bem como as dificuldades de ambientação dos alunos às plataformas virtuais. Em relação a isso, ainda é necessário destacar que, em muitos casos, os estudantes não possuíam os recursos tecnológicos adequados para acompanhar as aulas, diminuindo a interação com os demais colegas e professores. Mesmo as escolas que conseguiram transmitir as aulas por meio de plataformas como o *Google Meet*, tornou-se incontrolável garantir a presença dos alunos nesses meios, haja vista que muitos estudantes apenas acessavam a chamada pela plataforma, mas sem demonstrações de interações, sem ativar a webcam, sem enviar dúvidas ou mensagens de texto. Isso pode ter ocorrido, seja por estarem sem os equipamentos necessários como a *webcam* e o microfone, seja por estarem ausentes de fato ou ainda por se sentirem inibidos em interagirem por esse canal. Para além disso, a saúde mental dos alunos e



professores foi drasticamente afetada, dado tal contexto de transformações repentinas, adaptações compulsórias e repletas de limitações. Concomitante, as pesquisas sobre a Covid-19 receberam atenções de diversos cientistas e pesquisadores, o que culminou no desenvolvimento célere da vacina contra o vírus, gerando também discussões sobre possibilidades de enfrentamento da pandemia em fases posteriores, incluindo a volta às aulas presenciais.

A partir desse contexto surge a motivação para contribuir por via deste relato de experiência, que tem como finalidade retratar os desafios enfrentados por docentes da educação básica que, apesar de terem passado por experiências distintas, não estiveram imunes às necessidades de adaptação pedagógica no contexto emergencial, o que envolveu apoio aos estudantes, desenvolvimento de letramento digital e domínio dos saberes docentes essenciais para lidar com os desafios dessa situação atípica.

Para isso, este estudo descritivo se pautou em uma abordagem qualitativa, no formato de relato de experiência, uma vez que levou em consideração as vivências docentes visando compreender os desafios concernentes ao período pandêmico e compartilhá-las com a comunidade acadêmica, a fim de enriquecer o diálogo e a atuação profissional docente crítica. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64),

[...] o Relato de Experiência em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Para além dos pontos já destacados, discutiremos a questão da desigualdade digital e como essa refletiu diretamente nos processos de ensino-aprendizagem nesse contexto, sobretudo em relação aos alunos carentes. O acesso às tecnologias, aliado aos saberes docentes, foi um ponto crucial para a continuidade das aulas e culminou em consequências no período que viria a seguir. Assim como a retomada às aulas presenciais, que não se resumiu apenas à volta de uma rotina anteriormente interrompida, mas sim no enfrentar de uma nova realidade repleta de dificuldades socioemocionais e novas adaptações para lidar com as medidas de segurança e protocolos que exigem a colaboração de todos e também em relação ao letramento digital na sala de aula pós-pandemia.

Dessa maneira, o presente artigo tem como propósito apresentar dois relatos de experiência sobre o processo de atuação de duas docentes no contexto remoto emergencial na rede pública e na rede privada de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais. O objetivo geral é discutir sobre





os desafios enfrentados pelas docentes nesses dois contextos, levando em consideração a necessidade de aplicação dos saberes docentes e a flexibilidade do professor, assim como relatar as medidas adotadas para enfrentar as desigualdades digitais evidenciadas nesse processo. Para alcançar tal objetivo, apontamos os seguintes objetivos específicos: descrever as limitações no ensino remoto emergencial; caracterizar os saberes docentes essenciais para atuar em contextos atípicos; apresentar as ações docentes durante o contexto pandêmico; discutir as perspectivas futuras para atuação docente na transpandemia.

## **2 TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS E NECESSIDADES EMERGENTES**

Por se tratar de uma situação sem precedentes, o cenário gerado pela pandemia de Covid-19 revelou, de forma ampliada, as deficiências do sistema educacional. Com a obrigatoriedade de adaptação das aulas ao ensino remoto, o uso das TD se tornou indispensável para garantir o mínimo de desempenho e continuidade nas aulas. No entanto, o uso dessas tecnologias esteve marcado por desafios inerentes ao seu domínio, bem como as desigualdades de acesso para tal.

Sobre isso, podemos afirmar que o cerne dos usos das TD foi marcado por um espectro precário, tal como discute Ribeiro (2021), levando em considerações as diferentes conceitualizações de precariedade, que vão desde um ambiente adverso, sobretudo nas escolas públicas, até à inaptidão ou precária formação dos docentes para o domínio dessas tecnologias em usos emergenciais.

Ainda de acordo com Ribeiro (2021, p. 3),

Administrar uma situação de crise sanitária, tal como a que nos assolou em março de 2020, com os recursos necessários, já não seria fácil; sem esses recursos, a missão beira o impossível, embora nossa vontade de agir e de educar nos torne ágeis e quase mágicos/as. Em um país desigual em muitos aspectos, territorialmente imenso e politicamente desequilibrado, nossa tarefa, como educadores e educadoras profissionais, tornou-se hercúlea. Assimetrias sociais, econômicas e culturais se adensaram, puseram a nu as ideias que mal digerimos, em várias décadas, sobre cultura digital, letramentos e natividades digitais, causando preocupação em quem precisa lidar com o chão da sala de aula da educação básica, além de rubor naqueles que estiveram cegos/as às nossas condições concretas.

Ainda que discussões sobre a necessidade de formação docente para o domínio das TD nas salas de aula, bem como uma maior promoção de metodologias que abordam o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem já estivessem sendo realizadas antes da pandemia, a





situação emergencial escancarou as mazelas e as defasagens dessas questões. Cunha (2012) destaca a necessária mudança da pedagogia transmissiva para a pedagogia participativa, considerando o cuidar como prática, aliado à experiência e à narrativa com o objetivo de atingir a integração dos alunos, da comunidade e do ensino como um todo. De acordo com o autor,

Estamos no tempo de uma certa radicalidade pedagógica, materializada nas integrações cognitivas, emocionais, sociais - os valores, as atitudes, os saberes, os conhecimentos, as paixões, o mundo representado e vivido são agora chamados à reflexão, à interpretação e à criação (CUNHA, 2012, p. 104).

A pedagogia participativa remete ao papel central do aluno nos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, de sua participação ativa na aula em detrimento da centralidade no papel e figura do professor. Diante de um cenário como o enfrentado pela pandemia de Covid-19, os profissionais docentes e as escolas tiveram que se adaptar para manterem a utilização de metodologias que visassem ao envolvimento do aluno, o que não foi possível de se alcançar integralmente devido às desigualdades de acesso às tecnologias digitais. Afinal, como garantir que os estudantes participassem das aulas ativamente quando muitos não possuíam os recursos tecnológicos mínimos para sequer acessarem as atividades?

A despeito disso, Macedo (2021) destaca que as desigualdades sociais foram atenuadas na pandemia e, entre elas, a desigualdade digital, o que acaba distanciando ainda mais a realidade das escolas públicas e privadas, privilegiando essas em detrimento das outras. Apesar do desenrolar da pandemia ocorrer em um momento histórico, na então denominada sociedade da informação e do conhecimento<sup>1</sup>, esse fato realçou a enorme lacuna ainda existente entre a teoria e a prática, ou seja, o longo caminho que ainda existe para que o acesso à informação e às tecnologias alcancem todas as pessoas. Ainda no tocante a essa questão, a formação deficiente dos professores para utilizarem as tecnologias, seja no ensino remoto ou no ensino presencial, bem como a carência de estruturas e recursos tecnológicos maximizaram o desafio de realização plena das aulas remotas. É importante destacar que, apesar de muitos alunos não possuírem equipamentos necessários para acompanharem as aulas durante a pandemia, o grupo retratado faz parte da geração de nativos digitais, que de acordo com Tavares e Melo (2019) são indivíduos que nascem inseridos numa sociedade cercada por tecnologias digitais, como a internet, os computadores e os *smartphones*, crescendo com a presença

---

<sup>1</sup> De acordo com Corrêa (2011), a sociedade da informação e do conhecimento é caracterizada pelos avanços das tecnologias de comunicação, que aceleraram a disseminação de informações e consequentemente modificaram a organização social.



dessas tecnologias. Esses estudantes, por sua vez, demonstram facilidade no uso das TD. Ruivo e Mesquita (2013, p. 22) destacam que

Infelizmente, há um imenso abismo entre o conhecimento tecnológico que possuem os professores e a sua relação e implicação com a prática pedagógica. Para muitos a tecnologia é a simples utilização da máquina. Por sua vez, a maioria dos alunos domina as tecnologias da informação e da comunicação de forma mais eficaz do que a generalidade dos professores.

Nesse sentido, é indispensável que a relação dos professores com os saberes docentes seja pautada no letramento para o uso das TD, dado o contexto em que essas tecnologias se tornam cada vez mais presentes em sala de aula e suprem necessidades de aprendizagem que vão ao encontro da geração de nativos digitais.

## 2.1 Reflexões acerca dos Saberes Docentes

A partir da reflexão acerca do período pandêmico/transpandêmico e das experiências que os docentes tiveram e têm diante desse contexto, durante o isolamento social, o caminhar do ensino remoto, ensino híbrido, até o retorno presencial, colocando em evidência nosso trabalho enquanto profissional da educação, e os percalços e desafios que enfrentamos, em perguntarmos a nós mesmos, e agora? Como trabalhar, desenvolver a nossa prática pedagógica e o contato com os alunos?

Diante de tantas dificuldades que tivemos em lidar com o contexto pandêmico/transpandêmico, dialogar com os autores sobre os saberes necessários para o trabalho docente nos auxilia a discutir e compreender o processo vivenciado, uma vez que o trabalho do professor não parou com a pandemia, ao contrário, aumentou, apesar de realidades distintas do professor e do aluno.

É importante reconhecer que a formação profissional dos professores ocorre em um contexto de relações humanas. Portanto, implica que as interações com outros profissionais, alunos, famílias e a comunidade são fundamentais para o desenvolvimento docente. Relações essas que proporcionam a oportunidade de trocar experiências, compartilhar conhecimentos e construir coletivamente práticas educativas. Interações que, segundo Nóvoa (1995), contribuem para a formação e o desenvolvimento profissional docente. Isso significa que os professores não devem apenas adquirir conhecimentos e habilidades técnicas, mas também refletir sobre sua identidade e trajetória pessoal. A formação de um



professor não é um processo estático, mas sim um percurso contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, no qual o profissional se torna cada vez mais consciente de suas próprias capacidades e limitações.

Neste sentido, Pimenta (1999) categoriza os saberes dos professores em saberes da docência, da experiência, do conhecimento pedagógico, os quais são fundamentais para a construção da identidade profissional. Os saberes do conhecimento referem-se aos conhecimentos teóricos e disciplinares que os professores possuem em suas áreas de atuação. Isso inclui o domínio dos conteúdos curriculares, conceitos, teorias e pesquisas relevantes para a prática pedagógica. Esses saberes permitem aos professores embasarem suas decisões e intervenções educacionais de forma sólida e fundamentada.

Por sua vez, os saberes pedagógicos são aqueles relacionados às estratégias, métodos e abordagens de ensino. Eles envolvem o conhecimento sobre como planejar aulas, desenvolver atividades, avaliar o progresso dos alunos e criar um ambiente de ensino acolhedor e motivador.

Os saberes pedagógicos são essenciais para a efetividade da prática docente, pois permitem aos professores promoverem uma aprendizagem significativa e desenvolverem as habilidades dos alunos. Esses três tipos de saberes - da experiência, do conhecimento e pedagógicos - são fundamentais para a construção da identidade profissional dos professores e para o desenvolvimento de práticas educativas.

Segundo Pimenta (1999), os professores possuem saberes diversos e ressalta que não basta apenas adquirir conhecimento para se tornar um professor, mas desenvolver uma variedade de saberes-práticos, por isso, “é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, para irem construindo seus saberes-fazer” (PIMENTA, 1999, p. 18).

Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática profissional dos professores, envolvendo vivências, reflexões e aprendizados adquiridos ao lidar com situações reais de ensino e aprendizagem. Esses saberes são fundamentais para a compreensão das necessidades dos alunos, a adaptação das estratégias pedagógicas e a criação de um ambiente de aprendizagem significativo.

Tardif e Raymond (2000) corroboram com os saberes docentes e sua profissionalidade, pois o trabalho dos professores envolve uma variedade de conhecimentos, sendo no desempenho do seu ofício,

necessitam utilizar conhecimentos que abrangem







sua cultura e história pessoal, a cultura escolar anterior, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos didáticos adquiridos durante sua formação profissional, conhecimento de currículo, saberes oriundos de sua própria experiência e da experiência de outros professores, além das tradições dos docentes. Para os autores, os professores buscam alcançar em seu trabalho diferentes objetivos, sendo necessário possuir conhecimentos diversos, bem como habilidades e competências.

Salientamos, em Tardif (2014), seguindo suas pesquisas correlacionadas, ele divide o trabalho docente e seus saberes em: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, o experienciar do trabalho enquanto fundamento do saber e, por fim, os saberes e a formação de professores. O saber e trabalho são considerados, para o autor, o fio condutor em que deve ser compreendido como sua relação com o trabalho no espaço escolar e na sala de aula, embora utilizem diferentes saberes, isso se dá pelo ofício ligado a este trabalho.

São relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas, indicando que o conhecimento do professor traz as marcas de sua prática. No trabalho são produzidos elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor. O conhecimento do trabalho não é apenas um conhecimento sobre o trabalho, mas um conhecimento verdadeiramente incorporado no e pelo trabalho, em conformidade com várias formas. Não um saber sobre o trabalho, mas do trabalho (TARDIF, 2014).

O segundo fio condutor, segundo Tardif (2014), é a diversidade do saber que pode ser diverso e/ou plural, pois é um conhecimento singular, resultante da combinação entre os saberes curriculares de programas, livros didáticos, conhecimentos específicos das matérias ensinadas e a própria experiência. Esse conhecimento é considerado diverso pelos saberes dos professores, sendo plurais, compostos e heterogêneos. Eles envolvem não apenas o exercício do trabalho docente, mas também conhecimentos e habilidades provenientes de diversas fontes e provavelmente de natureza distintas.

Os saberes dos professores sobre a temporalidade do saber são adquiridos no contexto social de sua história de vida e profissional. O saber dos professores é temporal, o que significa que ensinar envolve, inicialmente, aprender a ensinar, ou seja, adquirir progressivamente os conhecimentos necessários para realizar o trabalho docente. Além disso, o conhecimento herdado da experiência escolar anterior é muito impactante e perdura ao longo do tempo. No entanto, o saber dos professores não se limita à história escolar ou familiar; ele também se aplica diretamente à sua carreira que é





compreendida como um processo temporal marcado pela construção da identidade profissional e sua subjetividade.

A experiência do trabalho são saberes advindos da experiência cotidiana de trabalho que são fundamentais para a construção da prática e competência profissional do professor. A condição essencial para que esses saberes profissionais sejam introduzidos é a experiência de trabalho que ocorre no próprio espaço em que o professor aplica seus conhecimentos. Essa experiência, por sua vez, envolve a reflexividade, a retomada, a reprodução e a interação entre aquilo que se sabe e aquilo que se sabe fazer, a fim de produzir a própria prática profissional do professor. Portanto, “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21).

E o último fio condutor sobre os saberes docentes são os saberes em conjunto com o desenvolvimento profissional docente que, para Tardif (2014), é o repensar a prática, sua formação e buscar sempre novos conhecimentos. Neste sentido, o desenvolvimento profissional docente deve buscar atender as individualidades e o coletivo concomitantemente, sendo um processo contínuo, proporcionando experiências e novas perspectivas para promover o crescimento profissional.

Conforme apontado por Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente, possui características singulares, sendo um processo de construção ao longo do tempo, contextualizado, em constante evolução e reflexivo.

Destaca-se a importância dos conhecimentos dos professores, os quais podem ser diversos e plurais, mobilizados no ato de ensinar e educar, resultando na forma como essas habilidades são aplicadas. Essas competências são essenciais para a estruturação de uma prática educativa, não devendo ser vistas apenas como técnicas, mas como um trabalho científico, uma atividade profissional e uma arte. O trabalho do professor envolve interações humanas, não se limitando apenas às matérias e objetos, a “tecnologia da interação humana”, ou seja, a tecnologia como revolução de suas práticas, as diferentes formas de ser professor e seus múltiplos saberes. Sendo assim “as dimensões epistemológicas e éticas subjacentes ao trabalho com o ser humano” (TARDIF, 2014, p. 114).

Portanto, refletindo sobre a transpandemia, as abordagens e práticas pedagógicas foram e são





distintas. Nóvoa (2021) ressalta a urgência de enfrentar uma nova realidade educacional e, para isso, adotar uma postura investigativa e reflexiva, em relação ao trabalho do professor e os desafios do pós pandemia.

Assim, o professor necessita refletir sobre sua própria prática pedagógica e compreender as diversas demandas que enfrenta e enfrentou no cenário da pandemia, identificando lacunas em seu desenvolvimento profissional, acompanhando sua trajetória docente ao longo do tempo. Não podemos deixar que tudo que aprendemos, experienciamos, compartilhamos, vire um apagão e seja esquecido em nossas práticas docentes.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente relato de experiência, desenvolvido no contexto da pandemia de Covid-19, leva em consideração vivências de duas docentes da educação básica analisando e descrevendo ações tomadas para o enfrentamento desta pandemia. As referidas docentes atuaram no ensino remoto emergencial em turmas de Ensino Fundamental I e II, sendo uma docente da rede estadual de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais e outra do sistema privado, atuando no mesmo município. O estudo relata os desafios e as limitações do ensino remoto vivenciados pelas docentes nesses contextos, a partir de pontos convergentes, sendo eles: a) a maneira como as aulas remotas foram realizadas; b) como as atividades e avaliações foram realizadas e entregues pelos estudantes; c) dificuldades em relação ao uso das TD e ambientação nas plataformas digitais; d) carência de recursos tecnológicos; e) baixa interatividade entre alunos e professores; f) saúde mental discente e docente afetadas; g) incertezas em relação à participação dos alunos nas aulas.

A escolha por uma instituição pública e uma particular se deu em razão da observância e necessidade de aplicação dos saberes docentes em duas realidades diferentes da educação, no contexto do ensino remoto emergencial, nas quais buscou-se descrever as ações tomadas pelas docentes para o enfrentamento de um contexto atípico e adverso.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discrepância na maneira como as aulas remotas foram aplicadas na rede pública e no sistema



privado marcam um ponto crucial desta discussão. Enquanto na rede privada de ensino, de acordo com o relato da docente atuante neste setor, os alunos tiveram uma perda mínima de dois dias letivos, que foram utilizados para formação e adequação dos professores na utilização das plataformas que seriam utilizadas nas aulas; na rede pública, esse processo foi atravessado pela morosidade. Além disso, percebemos que a maneira com que as aulas foram transmitidas realçam ainda mais as desigualdades digitais. Enquanto no sistema privado os alunos acompanharam as aulas em tempo real, por meio da plataforma *Google Meet*, e realizaram provas e atividades programadas por meio do *Google Classroom*, na rede estadual a forma como foi trabalhado o momento de isolamento social foi diferente.

No tocante à esfera pública, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) implementou um programa de estudo remoto, nomeado como Regime de Estudo não presencial, estruturado para todo o estado de Minas Gerais, fornecendo diversas ferramentas para os alunos da rede pública estadual para estudarem em casa, primeiramente criaram um sítio<sup>2</sup> onde os alunos podiam acessar e retirar atividades de todas as áreas do conhecimento divididos por ciclos e anos, nomeado como Plano de Estudo Tutorado (PET), podendo ser acessado também através do aplicativo Conexão Escola, que incluía videoaulas, e o programa de TV "Se Liga na Educação"<sup>3</sup>, transmitido pelo canal Rede Minas. De acordo com o artigo 1º da Resolução SEE 4310/2020, o Plano de Estudos Tutorado (PET) é uma ferramenta que:

visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (MINAS GERAIS, 2020, p. 1).

Esses PET consistem em materiais disponíveis<sup>4</sup> em cadernos separados por unidades temáticas, volumes e modalidades de ensino, incluindo Educação Especial e Indígena. A partir desse material organizado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), buscou-se de uma forma emergencial implantar um plano para que os alunos não ficassem sem acesso aos conteúdos no contexto pandêmico. Por outro lado, não se levou em consideração que o estado de Minas Gerais é um estado

<sup>2</sup> Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2023.

<sup>3</sup> Vale ressaltar que as videoaulas eram transmitidas no canal Rede Minas, em determinados horários, podendo ser assistido posteriormente apenas para aqueles que tinham acesso ao aplicativo Conexão Escola.

<sup>4</sup> Materiais disponíveis pelo sítio: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-2022/pets> acesso 07 de jul. 2023.



grande territorialmente e populacional, com regiões ricas como o Triângulo Mineiro, conhecido como região da criação de gado Zebu e regiões mais carentes, como o vale do Mucuri e do Jequitinhonha, o que evidencia que o material não está em consonância com a realidade, pois não olhou para a individualidade do aluno e na inclusão ao acesso à internet, *tablets*, computadores e celulares dos alunos.

Em relação aos materiais, foram organizados com uma linguagem direcionada às crianças e adolescentes, e também para que os pais pudessem orientar as atividades. No entanto, houve uma preocupação significativa em relação à forma como foram elaborados, pois a criação desses Planos de Estudo não envolveu professores que já atuavam na rede estadual de educação, os quais têm um conhecimento próximo da realidade de seus alunos, estando inseridos no contexto escolar. Além disso, a Secretaria não estabeleceu uma sondagem de escuta ativa entre os profissionais da educação, família e alunos, deixando essa organização a cargo das superintendências e das próprias escolas, resultando em desafios e falta de autonomia do professor. Dessa forma, os conteúdos compartilhados com os alunos eram conteúdos generalizados.

Para os alunos da rede pública que não tinham acesso à internet, as escolas deveriam fornecer material impresso, com o objetivo de entregar novamente para a escola num prazo determinado pela superintendência de ensino. Vale destacar que o material, ao ser entregue, já era computado como participação do aluno, o simples fato de fazê-lo, seja por quais formas fossem, já se considerava apto.

Já os docentes não tinham como fazer diferente, pois de acordo com o artigo 10 da Resolução SEE 4310/2020, uma das competências do professor de educação básica era: “[...] guiar-se pelas orientações expedidas em documento próprio da Secretaria de Estado de Educação para a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais e para ações extraordinárias durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

Retomando o que Ribeiro (2021) afirmou a respeito da precariedade que envolve os usos das tecnologias digitais, muitos profissionais da educação, bem como os estudantes, não conseguiram acessar o aplicativo do Conexão Escola e tiveram muitas dificuldades, por falta de habilidade, e/ou mesmo por não terem equipamentos tecnológicos, ressaltando que nem todos os professores, familiares e alunos possuíam ou possuem domínio nos artefatos tecnológicos.

Foi então que, em meados do segundo semestre de 2020 e no ano de 2021, a Secretaria Estadual de Educação permitiu que cada escola se organizasse ao seu modo, sendo possível montar grupos de *WhatsApp* para cada turma. Além disso, os professores estiveram *online* em seu horário de aula (durante 4 horas e 25 minutos por dia), realizando plantões para discutir possíveis dúvidas com



os alunos. Nesses grupos estavam diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e familiares, mas poucos alunos. Houve muita dificuldade de acesso dos estudantes, pois os alunos utilizavam os celulares de seus familiares, e em muitos casos havia apenas um celular da família e muitos filhos/as para participar de vários grupos ao mesmo tempo. Esta situação foi angustiante, pois sempre estávamos à espera do contato dos alunos, através de áudios, vídeos perguntando se tinham dúvidas e quase nunca respondiam. Era necessário consultar o grupo via *WhatsApp*, de segundos em segundos, pois se não houvesse interação, o coordenador pedagógico logo nos chamávamos no particular.

Para nós, docentes, foi difícil emocionalmente, pois demandava uma energia e parecia sermos observados o tempo todo. Nossa casa virou nosso ambiente de trabalho, muitas vezes anoitecia e nem percebíamos, pois estávamos aficcionados e condicionados apenas a ficarmos naquele mundo cibernético.

Tivemos a necessidade de aumentar a velocidade da internet, e adquirir ou melhorar nossos equipamentos tecnológicos, pois os alunos mandavam fotos das atividades dos PETs feitos. Por outro lado, nós professores, enviávamos atividades de intervenção diante da necessidade de cada turma apresentada durante estas aulas remotas.

Enfatizamos que não houve respaldo emocional e nem financeiro para os docentes neste período e tivemos que adaptar àquela realidade vivenciada em que fomos acometidos pelo COVID-19. Sem falar nos alunos, não tinham mais a interação humana, o diálogo com seus colegas, a não ser com os familiares.

Diante da descrição desse relato, realizado quando voltamos de fato às aulas presenciais, e apesar de especulações para retorno híbrido no final de 2020, o que aconteceu somente em 2021, é que retornamos gradativamente de forma híbrida, por meio da Resolução SEE 4.423/2020, na qual:

Dispõe sobre a retomada das atividades presenciais nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e processos avaliativos para o ano letivo de 2020, institui o ensino híbrido como modelo educacional para os períodos letivos de 2020/2021 e altera a Resolução SEE nº 4.310/2020 (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

A rede estadual estruturou a volta presencial, desde que estivesse a Onda Verde, ou seja, com a diminuição de infectados pela COVID-19. Numa semana professores e alunos iam para a escola, cumprindo as regras do distanciamento social, máscaras, álcool gel e limite no número de alunos em sala por metro quadrado, na outra semana seria no formato remoto com grupo de *WhatsApp*. Os alunos continuariam a fazer os PETs em formato híbrido, e os alunos que não iam, pois os pais ainda



não sentiam segurança em mandar e ou tinham alguma comorbidade também executavam as atividades propostas do PET.

Foi neste momento de retorno em que pudemos dialogar com nossos alunos e compreender que estes também vivenciaram dificuldades e desafios de várias naturezas, como dificuldade de socialização, muitos com déficit de aprendizado, àqueles que estavam na educação infantil foram direto para ensino fundamental, sem preparo algum de vivência de conhecer-se como sujeito no mundo. São vários entraves que pontuamos aqui, como forma de expor o que experienciamos todo este tempo de pandemia.

Então, a Resolução nº 4.644/2020, trouxe o decreto nos artigos 1 e 2, em relação às aulas presenciais e obrigatórias a todos, ou seja: “Art. 1º - As atividades escolares regulares nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual serão realizadas de forma presencial a partir de 03 de novembro de 2021. Art. 2º - O Gestor Escolar deverá informar às famílias sobre a obrigatoriedade do ensino presencial” (MINAS GERAIS, 2021, p. 27).

A partir desse decreto, retornamos para o ensino presencial, e parece que voltamos havendo um grande apagão, pois muito do que aprendemos no ensino remoto, como o uso das tecnologias, foram deixadas para trás e voltamos para o quadro e giz. É claro que, observamos alguns docentes utilizando metodologias que englobam tecnologia em suas atividades para os alunos, mas fica evidente não ser a realidade de todos, pelo menos nas escolas da rede estadual.

Talvez isso aconteça por inúmeros fatores, desde a estrutura da escola, o desenvolvimento profissional deste professor ou mesmo por incentivo. Para além disso, a carência de recursos tecnológicos, sobretudo em relação aos estudantes da rede estadual, dificultou o processo de continuidade da aprendizagem, haja visto que alguns estudantes necessitavam de materiais impressos, dada a impossibilidade de acesso às plataformas digitais. Diante disso, a inclusão desses alunos representou um desafio à docente e seus saberes, pois perpassa por um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e experiências que os professores desenvolvem ao longo de suas carreiras para lidar com as diversas situações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Para Tardif (2014), esses saberes vão além do conhecimento disciplinar, envolvendo também aspectos pedagógicos, psicológicos, sociais e emocionais.

Esse desafio evidencia a baixa interatividade entre alunos e professores, situação que, de maneiras diferentes, foi enfrentada pelas duas docentes. Na rede privada, apesar de os estudantes terem disponibilidade de tecnologias como computadores, *smartphones* etc, houve pouca interação, já que a maioria dos alunos não respondiam aos chamados da professora no tocante a participação das



aulas, bem como não ativavam as câmeras e não interagiam por mensagens no *chat*. A questão levantada por Cunha (2012), em relação à necessidade de uma pedagogia participativa, acabou se tornando um desafio ainda maior em um contexto em que a sala de aula é remota. Essa situação implica, ainda, na ineficácia da garantia da presença dos alunos nas aulas, levando em consideração que estar presente não é somente estar logado na aula, mas sim, dar indícios de efetiva participação.

Além disso, diversos estudantes, tanto da rede pública quanto do sistema privado, precisaram de acompanhamento psicológico e apresentaram transtornos depressivos e de ansiedade. Em muitos casos, o ambiente familiar não favoreceu o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que sofreram pressões e até mesmo descaso por parte dos responsáveis. A situação se tornou ainda mais tensa, quando familiares dos estudantes acabaram sendo infectados com o vírus, gerando angústia nos estudantes e refletindo diretamente em seu desempenho escolar.

Nesse contexto, os saberes docentes alinhados ao desenvolvimento profissional docente, a adequada formação para a utilização das TIC e a comunicação entre gestão, coordenadores, pais/responsáveis, alunos e professores foram essenciais para lidar com o enfrentamento desse contexto e os desafios descritos.

## 5 CONSIDERAÇÕES

É inegável que a pandemia provocou transformações e adaptações no trabalho docente que vão além do período pandêmico propriamente dito. A volta às aulas presenciais foi permeada por novas adversidades, o que reforça ainda mais o importante papel dos saberes docentes e a flexibilidade para lidar com diferentes situações que são inerentes à profissão docente.

De uma forma ainda mais intensa, as TD se mostraram como essenciais para o trabalho docente após a pandemia que, aliadas à uma base formativa sólida e à medidas que assegurem o acesso igualitário, podem proporcionar experiências didáticas e melhorias nos processos de ensino-aprendizagem que condizem com as expectativas e necessidades das gerações atuais. Para um futuro transpandêmico, cabe destacar, portanto, a necessária valorização do profissional docente, que passou por desdobramentos e situações sem precedentes, sendo essencial para driblar os desafios e percalços impostos pela pandemia e continua trabalhando para adaptar-se à nova realidade pós-pandêmica. Desta forma, é indispensável o investimento na formação desses profissionais para atuarem na educação com o uso das tecnologias digitais de forma continuada, abordando as devidas atualizações das ferramentas, assim como promover a ampliação do acesso às tecnologias digitais por meio de





políticas públicas que garantam que isso ocorra de forma democrática e eficaz.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

CORRÊA, C. A. R. **Sociedade da Informação e do Conhecimento**: Análise das condições de inserção dos Estados Brasileiros. Fundação João Pinheiro - Escola de Governo Professor Paulo Neves Coelho. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2011.

CUNHA, A.C. O saber pedagógico do professor - no caminho da alteridade. **In: Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba, Editora Universitária Champagnat, Coleção Teoria e Prática, 2012.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 34, n. 73, p. 262-280, Maio-Agosto 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Resolução SEE n 4310/2020. Belo Horizonte, 2020. Disponível: [https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35\\_Igup-X1axZBt/view](https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view). Acesso em: 7 de jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Resolução SEE n 4.423/2020. Belo Horizonte, 2020. Disponível: [https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35\\_Igup-X1axZBt/view](https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view). Acesso em: 7 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Resolução SEE n 4.644/2020. Belo Horizonte, 2021. Disponível: [https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35\\_Igup-X1axZBt/view](https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view). Acesso em: 7 jul. 2023.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento científico. **In: Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ, 2021.



NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, António. EDUCAÇÃO. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. **Entrevista para Revista Educação**. 25 de junho de 2021. Disponível em: [https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/?fbclid=IwAR0-etGJSQsXsONSrfmG-ISWNQLEUJE6SOHdbG\\_i3qY42nk7qxwURIEjqKs](https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/?fbclid=IwAR0-etGJSQsXsONSrfmG-ISWNQLEUJE6SOHdbG_i3qY42nk7qxwURIEjqKs). Acesso em: 5 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RIBEIRO, A. E. Educação e Tecnologias Digitais na Pandemia: ciclos da precariedade. **Revista Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, 2021.

RUIVO, J.; MESQUITA, H. A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In: **RUIVO, J.; CARREGA, J. (Coords.) – A escola e as TIC na sociedade do conhecimento**. Castelo Branco: RVJ. ISBN 978-989-8289-23-0. p. 11-28. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/4351>. Acesso em: 5 jul. 2023

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **EDUCAÇÃO e SOCIEDADE**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. 21, nº 73, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, V. S.; MELO, R. B. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais? **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, pp. 1-9, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013039>.

