

## Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS

*The challenges and possibilities of emergent remote classes in the K-12 system: A case study with teachers at Alegrete city (Brazil)*

 **Lisandra da Trindade Alfaro**

Graduação em Licenciatura em Pedagogia  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.  
Alegrete, RS – Brasil.  
[lisandra-alfaro@uergs.edu.br](mailto:lisandra-alfaro@uergs.edu.br)

 **Caroline Tavares de Souza Clesar**

Mestrado em Educação  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.  
Porto Alegre, RS – Brasil.  
[caroline-tavares@uergs.edu.br](mailto:caroline-tavares@uergs.edu.br)

 **Lucia Maria Martins Giraffa**

Doutorado em Computação e Pós-Doutorado  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.  
Porto Alegre, RS – Brasil.  
[giraffa@puccs.com](mailto:giraffa@puccs.com)

**Resumo:** A necessidade da inserção das Tecnologias Digitais (TD) no campo da educação se tornou ainda mais significativa em virtude do distanciamento social, oriundo da pandemia de COVID-19. Instituições de ensino do mundo inteiro passaram a adaptar seus planejamentos do presencial para o *on-line*, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse sentido, esta análise, de abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória e aliada ao estudo de caso, buscou investigar os principais desafios e possibilidades que emergiram nessa experiência ímpar e desafiadora, na perspectiva da formação docente, encontrados para atuação no ERE. Questões envolvendo infraestrutura e contexto corroboraram para gerar fatores intervenientes, porém esses foram apenas tangenciados em função da discussão proposta. Os resultados obtidos demonstram a falta de uma formação inicial adequada acerca das TD como principal desafio e, também, limitadora, porém não determinante, por parte dos docentes para poder utilizar, de forma ampla e reflexiva, as plataformas *on-line* no ERE.

**Palavras-chaves:** Tecnologias Digitais. Ensino Remoto Emergencial. Licenciatura em Pedagogia. Formação de Professores.

**Abstract:** The adoption of Digital Technologies (TD) in the K-12 system became even more significant throughout the year 2020, due to the social distance resulting from the pandemic caused by COVID-19. Educational institutions worldwide started to adapt their plans from face-to-face to online activities, and this approach was called Emergency Remote Teaching (ERT). The school community word widely has focused on understanding the needs, demands, and implications that the emergency has placed. This study sought to investigate the main challenges and possibilities that emerged in this unique experience. We analyzed the implications of the teacher's perspective to adopt the ERT approach. Of course, infrastructure

and context corroborate to generate intervening factors. However, we do not consider them. The research locus was the four first years of K-12 schools in Alegrete city (Brazil). The research is characterized as qualitative, supported by a case study. The results show that the lack of adequate initial preparation on TD was the main challenge and also limiting teachers' ability to use broadly and reflexively the online platforms in the ERE. It was pointing out important indicators to organize the process of continuing teacher education.

**Key-words:** Digital Technologies. Emergency Remote Education. Bachelor in Pedagogy. Teacher education.

## 1 Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de COVID-19, causada pelo novo Coronavírus. Surgido na China no final do ano de 2019, em poucos meses o vírus se espalhou por todas as regiões do mundo. Nesse sentido, considerando sua capacidade de contaminação (pelo contato físico e pelo ar) e a possibilidade de em poucos dias contaminar uma cidade inteira, líderes mundiais implementaram medidas de distanciamento social para minimizar os danos causados pelo novo Coronavírus.

Dessa forma, o distanciamento social impulsionou uma maior adesão às tecnologias digitais, tendo em vista que muitas pessoas acabaram migrando para o teletrabalho (modalidade *home office*) de modo a dar continuidade às suas atividades, necessitando, assim, da utilização de *notebooks* ou *smartphones* conectados à internet. Na área da educação isso não foi diferente. Muitos professores precisaram se familiarizar com plataformas *on-line*, organizando as aulas que ocorriam de forma totalmente presencial para o ambiente virtual, dentro de uma perspectiva de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Contudo, até o presente, a formação docente pode ser considerada incipiente para o uso de tecnologias digitais (TD) na educação básica, uma vez que ainda é necessário firmar a aproximação entre a teoria e a prática, intensificando a formação sob o viés da utilização das tecnologias digitais de forma transversal, e não meramente instrumental. (PINTO; SILVA, 2016).

Também é fundamental destacar que pensar uma formação acerca das TD vai além da utilização da internet para realizar práticas pedagógicas, ou seja, é preciso visualizar como um novo processo de ensino, refletindo sobre como construir aprendizagens a partir desse contexto de cultura digital (PONTES, 2016). Sob essa ótica, segundo Tardif (2014), já que o profissional da educação precisa abordar e conhecer diversos conteúdos e estratégias, é preciso que sejam ofertados esses conhecimentos desde a formação inicial.

Porém, diante do período pandêmico existente e, conseqüentemente, da urgência de modificações na metodologia de ensino da educação básica, surgiu, por parte dos governantes, a necessidade de que o ensino integralmente planejado para o presencial fosse adaptado, imediatamente, para o ambiente virtual. Nessa perspectiva, dos Santos Carvalho e Araújo (2020) apontam sobre as dificuldades dessa transição do presencial para o *on-line*, visto que existe uma fragilidade na formação inicial dos professores em relação às TD, não atingindo de forma coerente a introdução de novas ferramentas pedagógicas no contexto contemporâneo, o que ficou ainda mais nítido atualmente. Muitas escolas relatam que seus profissionais não se sentem seguros na utilização das ferramentas propostas para o ERE, em virtude da falta de exploração no processo formativo. (DOS SANTOS CARVALHO E ARAÚJO, 2020).

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo investigar como o ecossistema escolar (professores, estudantes e gestão escolar) que atua nos anos iniciais no município de Alegrete/RS se adequou ao Ensino Remoto Emergencial, visto a iminência para que o processo desenvolvido em sala de aula presencialmente continuasse sendo realizado por meio de recursos *on-line*, buscando também apontar os principais desafios e as possibilidades dentro desse contexto educacional.

## 2 Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Remoto Emergencial difere-se da modalidade já conhecida e consolidada da Educação a Distância (EaD). A EaD possui legislação específica e uma estrutura já estabelecida para desenvolver as práticas de ensino e de aprendizagem de forma síncrona e assíncrona, de acordo com o nível de ensino. É um sistema tecnológico, baseado na sistematização de diversos recursos didáticos apoiados a uma organização autônoma por parte do estudante, em que o professor realiza a tutoria dos conteúdos. (ARETIO, 2001).

Diferente disso, o ERE não tem nem mesmo uma legislação própria, uma vez que não é considerado como modalidade de ensino (JOYE et al, 2020). O objetivo do Ensino Remoto Emergencial não é criar uma nova modalidade, mas sim fornecer um suporte para minimizar os efeitos do distanciamento social (JOYE et al; 2020), mantendo um vínculo entre professor e estudante.

Holges et al. (2020) definem o Ensino Remoto Emergencial como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias da pandemia. Ele envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou

educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que o isolamento social deixe de ser necessário.

Nesse contexto de ERE, as TD se tornaram mecanismos de referência para o desenvolvimento das atividades escolares. No entanto, também há uma compreensão de que a pandemia desenvolveu uma complexidade na realização do trabalho docente, pois existem implicações ao transformar a sala de estar em sala de aula, considerando a composição familiar que compartilha daquele espaço e todas as outras demandas que trazem fragilidade na estrutura emocional do profissional. (ARRUDA, 2020).

Outro ponto de destaque em relação ao ERE é a exclusão digital, a qual se tornou ainda mais notória quando da pandemia. Isto é, diante da urgência de adaptações para a continuidade dos estudos, evidenciou-se que parte da população que não possui acesso à internet está sendo privada do processo de aprendizagem por plataformas *on-line*. Nesse sentido, considerando a diversidade social do Brasil, a vulnerabilidade financeira de muitas famílias e, conseqüentemente, a exclusão digital, é possível afirmar que o momento pelo qual estamos passando é oportuno para uma reflexão e avaliação de uma nova educação, visto que a própria Constituição Federal garante educação de qualidade a todos, contudo essa garantia à educação não está sendo atendida nesse período de ERE. (JOYE et al, 2020).

### 3 Percorso metodológico

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória (GIL, 2002) e aliada ao estudo de caso (YIN, 2005). Como método de análise, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Os sujeitos da pesquisa foram professores com formação em Licenciatura em Pedagogia, que atuam nos anos iniciais de escolas da rede pública e privada do município de Alegrete, no Rio Grande do Sul (RS).

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário *on-line*, elaborado por meio da plataforma *Google Forms* e encaminhado por *e-mail* para as instituições de educação básica do município. O questionário *on-line* coletou respostas durante o período de 05 de junho a 05 de julho de 2020. A partir desse instrumento, foram coletados dados de dezesseis docentes que se enquadravam no perfil dos sujeitos da pesquisa, sendo quatro professores da rede privada e doze da rede pública.

A partir dos dados coletados por meio do questionário *on-line*, foram selecionados, dentre aqueles que haviam disponibilizado seus *e-mails* ao final do questionário demonstrando interesse em colaborar com a próxima etapa da pesquisa, aqueles que atendiam aos critérios para a segunda

etapa, ou seja, professores que estavam atuando no Ensino Remoto Emergencial no período de pandemia.

A etapa seguinte consistiu numa entrevista *on-line*, como segundo instrumento, sendo realizada por meio da plataforma *Google Meet*, em virtude da necessidade de distanciamento social. O convite para a participação nas entrevistas foi enviado para o *e-mail* dos professores interessados e que atendiam aos critérios preestabelecidos. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com quatro dos participantes da primeira etapa da pesquisa, no período de 14 a 22 de julho de 2020.

É importante destacar que tanto o questionário quanto as entrevistas contaram com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando um posicionamento ético e preservando o anonimato dos professores. Na análise de dados, assegurando o anonimato dos participantes, esses foram denominados como participante 1 (P1), participante 2 (P2), e assim sucessivamente, conforme sua posição no formulário e na ordem das entrevistas.

## 4 Resultados e discussões

O primeiro instrumento de pesquisa possibilitou conhecer sobre a formação inicial dos dezesseis sujeitos da pesquisa. Dentre eles, 69,8% afirmam ter tido contato com as tecnologias digitais durante a formação inicial, sendo que 51,7% afirmam ter tido um componente curricular exclusivamente voltado às práticas de tecnologias digitais na educação. No quadro 1, destacam-se cinco respostas que são representativas acerca da relação sobre como as TD foram contempladas (ou não) na formação inicial.

**Quadro 1** - Respostas dos participantes em relação à forma como as tecnologias digitais estiveram presentes na formação inicial

P1	Através da utilização de computador, livro eletrônico e retroprojektor.
P2	Através da disciplina de educação tecnologia e comunicação, além de diversas cadeiras híbridas, aprendi muito sobre software e hardware na cadeira acima citada.
P3	Com aulas dinâmicas e práticas.
P8	Na época estava iniciando, usava-se <i>e-mail</i> e consultas a sites para pesquisas, surgiu o <i>Skype</i> que era revolucionário, imagina falar e ver outra pessoa.
P12	As tecnologias digitais foram contempladas no curso por meio de componentes curriculares que, de maneira breve, apresentaram algumas das tecnologias mais básicas que podem facilitar ou complementar a prática.

Fonte: Autoras (2020).

Por meio dos relatos dos participantes da pesquisa, é possível notar que as tecnologias digitais foram abordadas de forma a instrumentalizar os futuros docentes para o uso de determinadas tecnologias, contudo tal abordagem não é suficiente, é preciso, também, investir na formação para o uso didático dos recursos tecnológicos. (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

Sobre formação continuada na área das tecnologias digitais, os participantes apontam os cursos realizados, sendo que a maioria se configura como cursos de instrumentalização para o uso de determinadas plataformas e programas:

**P3:** “Formatação de trabalhos científicos, como usar as ferramentas no *Word*, *PowerPoint*, elaboração de vídeos...”

**P6:** “Iniciei Especialização em Mídias na Educação e fiz diversos cursos de curta duração sobre o uso das tecnologias.”

**P7:** “TICs, Recursos para pessoas com TEA, AEE, SCala (*software* para pessoas com TEA)”.

**P8:** “Formação para uso de plataformas como *Socrative*, *Moodle*, *Google Forms*... Uso da plataforma institucional.”

O avanço da tecnologia tem provocado discussões a respeito da utilização dessas ferramentas nas práticas de sala de aula, por este motivo se faz necessário debater aspectos que promovam a formação continuada de professores, revisitando seu papel no ato de ensinar e aprender. (SANTOS et al, 2017).

Neste seguimento, para investigar melhor a respeito das TD no ambiente escolar, foram coletados dados sobre a existência (ou não) de sala de informática, conforme apresentado no quadro 2.

## Quadro 2 - Estrutura técnica da escola: Sala de informática

P1	Sim, o laboratório é amplo e as crianças fazem a utilização uma vez por semana.
P2	Sim, possui. O laboratório em si é obsoleto e ultrapassado, mas a instituição possui <i>Chrome Books</i> relativamente novos.
P3	Sim. Usado pelos alunos uma vez na semana e sempre que houver necessidade.
P4	Sim, mas não uso, pois sempre tem algum recurso faltando.
P8	Sim. Sala com vários computadores, lousa digital, <i>data show</i> e caixa de som.
P14	A escola não possui laboratório de informática. Há um computador antigo disponível para uso dos alunos em um pequeno canto na biblioteca, mas apresenta falhas e possui difícil usabilidade.

Fonte: Autoras (2020).

Nesses casos, o que há em comum é que o P4 e P14 atuam em escolas de rede pública e, de acordo com os dados, apresentam precariedade em relação à estrutura da sala de informática. Ou seja, a falta de investimentos da educação pública causa esse tipo de transtorno, limitando o acesso dos estudantes aos recursos que lhes seriam ofertados por direito. Da Silva (2018) destaca que é importante aproximar as tecnologias digitais ao contexto da escola, proporcionando a utilização apropriada dos recursos, promovendo a informação e o conhecimento dentro da sala de aula, entre professor e estudante.

Focando no Ensino Remoto Emergencial, foi questionado a respeito de como esse acontece nas escolas dos participantes, conforme o quadro 3:

### Quadro 3 – Ensino Remoto Emergencial

P1	As atividades são planejadas normalmente, apenas em uma demanda menor de conteúdo, as aulas são postadas em uma plataforma particular, onde os alunos têm acesso e durante as tardes os alunos realizam videochamada com a professora para realizarem juntos as atividades e ouvirem as explicações.
P7	Por enquanto entregamos materiais impressos na escola e por <i>WhatsApp</i> , por onde podemos enviar histórias, vídeos, etc.
P8	Através de videoconferência no <i>Google Meet</i> . Plataforma <i>Coc</i> . <i>E-mail</i> . <i>Forms</i> . <i>Socrative</i>
P10	Inicialmente estamos enviando aulas por meio das mídias digitais ( <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i> ). Em muitos casos, que são vários, as aulas são entregues impressas com dias marcados pela gestão da escola.
P14	Após uma pesquisa com os alunos e responsáveis, concluiu-se que os alunos não poderiam receber os materiais por meios digitais, devido à falta de acesso à internet ou a computadores. Sendo assim, os professores preparam materiais impressos, em grande maioria revisões de conteúdos já ministrados.

Fonte: Autoras (2020).

Novamente é possível observar a diferença entre as respostas de professores de rede privada e de rede pública. Os P1 e P8 são atuantes em rede privada, portanto os recursos são bem mais apropriados para o ensino remoto, utilizando de plataformas *on-line* com a realização de videochamadas, entre outros. Infelizmente, na rede pública nem todos possuem acesso à internet em casa ou recursos como aparelhos telefônicos, *notebooks*, entre outros. A maior parte dos recursos que estão sendo utilizados, de acordo com os dados, são plataformas do *Google for Education*, *WhatsApp* e materiais impressos para aqueles que não possuem acesso à internet.

A partir desses relatos se evidencia o conceito de exclusão digital. Se a exclusão digital já vinha proporcionando um distanciamento entre a oferta educacional na rede pública e privada antes da pandemia (SOUZA, GIRAFFA, 2019), o que temos neste momento pandêmico é um verdadeiro abismo entre o ERE da rede privada e da rede pública.

Em relação à segunda etapa deste estudo, para a análise dos dados oriundos das entrevistas, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD). Para tanto, a entrevista foi dividida em categorias definidas *a priori*, sendo elas: Formação inicial, Formação continuada, Prática docente (anterior à pandemia), Estrutura e suporte técnico da instituição e Ensino Remoto Emergencial.

## Formação inicial

Com relação ao modo como as TD foram contempladas na formação inicial, destacam-se as respostas dos participantes P1 e P2, que apresentam um contraponto sobre essa questão.

O P1 concluiu sua formação entre os últimos cinco anos, o que, talvez, explique o porquê de ter contemplado as tecnologias digitais, visto que a educação vem se transformando ao longo dos anos. Contudo, as TD foram abordadas em componente curricular específico e não de forma transversal. Já o P2 afirma que em sua formação não houve praticamente nenhuma interação com as TD, isso porque ela se deu há mais de 20 anos.

Nóvoa (1995) destaca que o processo de formação de professores passou por grandes oscilações ao longo dos anos, no entanto ainda é preciso ir além do que é apresentado ao longo dos cursos de formação inicial, unindo modelos profissionais que sejam frutos de uma relação entre as universidades e escolas, possibilitando espaços de discussões. Nessa perspectiva se constrói a relação com as tecnologias digitais desde os cursos iniciais, visando a uma prática contínua e inovadora. A educação deve ser partilhada entre professor e aluno, integrando conhecimentos de pesquisadores, estudos e propostas da contemporaneidade. (FREIRE; SHOR, 1986).

## Formação continuada

O bloco acerca da formação continuada teve como objetivo compreender se o profissional, após formação inicial, buscou um complemento para fortalecer suas propostas pedagógicas aliadas às TD.

Dos quatro entrevistados, nenhum realizou curso de formação continuada na área das tecnologias. Todavia, sabe-se que “a formação inicial e continuada de professores e sua *performance*

docente são um dos elementos fundamentais na efetivação da qualidade na educação”. (LIMA, 2019, p. 53).

Ao longo da entrevista, dois participantes demonstraram interesse em realizar essa busca, complementando a prática pedagógica, no entanto ainda não ingressaram em curso de formação continuada devido à limitação financeira, ou seja, não conseguem investir na mensalidade de um curso atualmente.

## Prática docente

Neste bloco, a intenção, primeiramente, foi saber se o participante se sente apto a trabalhar com TD em sua prática docente. Em todas as respostas foi possível notar que os sujeitos da pesquisa buscam por alternativas para introduzirem as TD em sala de aula. Assim, repensar o cotidiano escolar e o papel do professor, neste contexto, é o caminho para uma prática docente significativa, que possibilite ao aluno aprender de forma prazerosa”. (PESSI, 2018, p. 53).

Com relação às TD que os participantes costumam utilizar em sala de aula, o P1 (professor de rede privada) relatou sobre como a escola possui a prática de aliar as TD em sala de aula, pois ingressou na instituição há pouco tempo e precisou se adaptar a utilizar esses recursos. Já o P2 (de rede pública) relatou acerca das dificuldades em relação à falta de recursos disponíveis, precisando levar de casa seus próprios materiais para que possa utilizar ferramentas tecnológicas. Ou seja, nesses relatos percebe-se a desigualdade referente às ferramentas tecnológicas disponíveis nas redes pública e privada.

## Estrutura e suporte técnico da instituição

Os participantes P1 e o P4 atuam na rede privada, onde, em ambas as escolas, possuem uma infraestrutura na sala de informática adequada para trabalhar com uma turma de alunos, dispondo de espaço físico e equipamentos para que todos os estudantes possam trabalhar ao mesmo tempo. Além disso, contam com suporte técnico especializado. Já os demais participantes, que atuam na rede pública, são privados de utilizar a sala de informática, pois os computadores precisam de reparos.

Nessa lógica, destaca-se que o docente precisa de apoio para desenvolver práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais, tanto pedagógico como tecnológico, pois sozinho dificilmente irá conseguir promover mudanças significativas no contexto escolar. (SOUZA; GIRAFFA, 2019).

## Ensino Remoto Emergencial

Acerca do Ensino Remoto Emergencial, o P1 demonstrou grande preocupação com a aprendizagem dos seus estudantes, visto que existem algumas situações nos processos de ensino e de aprendizagem que foram comprometidas com as mudanças provocadas pelo isolamento social. O participante P2 afirmou estar trabalhando com cautela, aos poucos, para ir adaptando os estudantes e a si mesmo a essa nova forma de ensinar e de aprender. No caso do P3, sua instituição não está trabalhando com aulas *on-line* devido à precariedade da comunidade escolar, no entanto alguns materiais são preparados previamente pela equipe docente, e os pais podem ir até a escola fazer a retirada. E o último participante, P4, relatou que a instituição está ofertando aulas *on-line*, diariamente, através da plataforma *Google Meet*. Nesses casos, é bem visível o resultado da desigualdade social. Felizmente, apesar dessa realidade, as escolas estão sempre se adaptando às dificuldades, elaborando estratégias para manter o vínculo escolar dos estudantes.

Com relação às adversidades encontradas pelos participantes em relação ao ERE, o P2 afirmou que raramente tinha contato com as tecnologias digitais por conta da falta de investimento, e que nesse momento isso tornou-se uma dificuldade, além de estar trabalhando ainda mais. Ou seja, a pandemia desenvolveu uma complexidade na realização do trabalho docente, pois trabalhando em casa, existe sua família e todas as outras demandas que trazem fragilidade na estrutura emocional do profissional. (ARRUDA, 2020).

Já o P4 ressaltou sobre o retorno dos estudantes, que não fica tão visível para o professor, o que também é uma grande dificuldade apresentada, na medida em que transmite insegurança para o docente e também para os estudantes.

Embora o Ensino Remoto Emergencial esteja proporcionando dificuldades para os docentes, esse também é um período de muitas aprendizagens e de novas possibilidades. Ao serem questionados sobre as possibilidades oriundas do ERE, o P2 foi bem otimista em sua fala, visto que demonstrou acreditar em mudanças positivas na educação em relação à inclusão das TD, apesar das dificuldades. Já os outros participantes falaram sobre como o ERE promove a construção da autonomia, uma vez que os estudantes precisam ser mais comprometidos para atender às propostas síncronas e assíncronas, considerando aqueles que possuem acesso à internet constantemente.

Na entrevista também buscou-se saber sobre o acompanhamento da escola neste período de ERE, se estão fornecendo algum suporte/formação para esse formato de ensino. O P1, conforme já foi mencionado anteriormente, atua em uma escola de rede privada. Segundo ele, a escola está fornecendo um acompanhamento, amparando os profissionais e estudantes, quando necessário, e ofertando cursos de formação. Já o P2, que atua numa escola de rede pública, relatou

ainda ter dificuldades, mesmo com os cursos disponibilizados pela Secretaria de Educação. Novamente, destaca-se a diferença entre escolas da rede pública e privada, devido aos recursos ofertados e, até mesmo, devido às formações dos profissionais.

Com relação aos estudantes, o P2, apesar de relatar algumas incertezas bem relevantes, afirmou ter retorno positivo, o que é bom, e ajuda a motivar o profissional a seguir buscando por novas ideias de propostas, visto que o retorno é uma forma de incentivo importante, principalmente em tempos de mudanças. Já o P3 relatou as dificuldades, por ter que desenvolver as propostas por meio de material impresso, dificultando os processos de ensino e de aprendizagem, e também por não poder contar com a participação dos pais.

Já na etapa final da entrevista, os participantes foram questionados acerca das suas perspectivas para a educação pós-pandemia. O sujeito P3 demonstrou estar mais positivo em relação ao futuro, acreditando que as TD passarão a ser ferramentas indispensáveis, uma vez que muitos profissionais estão aprendendo a utilizá-las. Já o P4 apresentou um pensamento mais crítico, ressaltando que muitos estudantes de hoje estão com a aprendizagem comprometida, sem garantia de desenvolvimento.

Nesse sentido, cabe salientar que é o professor o responsável por articular todo o processo de conhecimento, além de conciliar as demandas do cotidiano escolar. Essa atuação pedagógica acontece na relação de conceitos, objetivos, singularidades, e práticas de ensino e de aprendizagem. “Esse saber, que é articular, relacionar, elaborar e transpor para sua prática pedagógica, faz do professor um sujeito necessário à educação”. (BARROS, 2018, p. 42). Com certeza, os professores ainda terão um longo caminho pela frente, cheio de experiências e renovações.

## 5 Considerações finais

O presente estudo buscou investigar como a comunidade escolar dos anos iniciais do município de Alegrete/RS se adequou ao ERE, visto a urgência e a necessidade para que o ensino presencial pudesse ser realizado por meio de recursos *on-line*, buscando apontar os principais desafios e as possibilidades dentro desse contexto educacional.

A partir da análise dos dados coletados, é possível afirmar que a maioria dos professores tiveram pouco contato com as TD ao longo da sua formação inicial. Todavia, embora a formação inicial para o uso de tecnologias digitais tenha sido incipiente, ela não foi determinante nas suas práticas docentes, tendo em vista que, apesar das dificuldades encontradas pelos professores no manuseio das TD, eles estão buscando aprimorar seus conhecimentos e habilidades acerca do uso dessas tecnologias na sua prática docente. Para os professores, a busca por conhecimento não é o

problema. Sendo assim, com essa pesquisa, foi possível constatar a gama de opções que o mundo virtual dispõe, e vai ao encontro de muitas propostas que já se realizava em sala de aula, mas que poderão ser vistas a partir de novas perspectivas.

No entanto, o professor precisa do apoio da Secretaria de Educação e de toda a gestão escolar para conseguir aliar novas metodologias em suas práticas. Além disso, é de suma importância que o educador tenha contato com diversas metodologias desde a sua formação inicial, para que possa ir aprimorando sua prática ao longo da graduação até o momento em que estiver atuando em sala de aula. Portanto, a necessidade em repensar o currículo dos cursos de licenciatura se faz ainda mais urgente.

Outro ponto relevante, destacado a partir dos resultados da pesquisa, foi a diferença na estrutura (física e de pessoal) entre escolas da rede pública e da rede privada, o que potencializa ainda mais o cenário de exclusão digital do país. Se antes da pandemia podia-se afirmar que existia uma lacuna entre as escolas da rede pública e da rede privada, nesse tempo de pandemia se criou um abismo entre elas. É importante reforçar que o professor não faz educação sozinho, é preciso que se estabeleçam políticas públicas que invistam numa educação pública de qualidade, fornecendo aos professores condições para exercerem a docência com excelência, com garantia de infraestrutura adequada, suporte técnico e formação continuada.

Essa diferença estrutural entre escolas de rede pública e escolas de rede privada se tornou ainda mais explícita no Ensino Remoto Emergencial e isso vem preocupando muitos profissionais, visto que muitos não estão conseguindo atingir a todos seus estudantes da mesma forma. Destaca-se, desse modo, a importância de que haja um olhar mais atento em relação a essas desigualdades, pois no futuro essas mesmas pessoas estarão em busca de oportunidades, mas nem sempre irão alcançar em razão das dificuldades enfrentadas desde a formação básica.

A educação está em constante transformação, e sempre pronta para enfrentar desafios. Atualmente, o desafio trouxe mais obstáculos do que muitos imaginavam, provocando grandes alterações no cotidiano escolar. Devido ao isolamento social, em razão da crise sanitária ocasionada pela pandemia provocada pela COVID-19, o professor precisou se reestruturar, aprender coisas novas, reorganizar sua vida pessoal e profissional, entre tantas outras adaptações. Esse período tem reforçado o papel e a importância do professor na sociedade atual, bem como a sua capacidade de se adaptar e se reinventar frente às necessidades impostas por esse tempo de pandemia.

O contexto pandêmico apenas reforçou algo que já está sendo discutido faz anos: o (re) estruturar e o (re) pensar a formação docente para atuar no mundo digital em que vivemos, em que uma cultura digital se estabeleceu de maneira irreversível, com impactos significativos na maneira

como que se produz e se consome conhecimento. O mundo do trabalho foi afetado pela ampla adoção de TD e se ressignifica e muda a cada dia, gerando implicações importantes na formação dos estudantes. Não é à toa que emergem com força a discussão e uso de metodologias ativas propostas por John Dewey na primeira metade do século passado, que já preconizavam a necessidade do protagonismo discente e a complexidade que a sociedade viria a ter.

Essa complexidade requer outro modo de formação e estudo, e os professores são agentes fundamentais nesse processo. Assim sendo, sua formação deve ser capaz de fornecer as condições para exercerem a curadoria do grande volume de informações produzidas diariamente no mundo todo, oportunizando, também, condições deles criarem práticas pedagógicas que contemplem uso reflexivo adequado dos recursos digitais existentes e os que advirão da evolução rápida dos artefatos e serviços digitais.

Por fim, o ecossistema escolar precisa estar amparado por políticas públicas e processos formativos que garantam docentes preparados e escolas com infraestrutura adequadas. O desafio está posto.

## Referências

ARETIO, Lorenzo García. Educação a Distância. Bases conceituais. *Educação a distância hoje*. Madrid: Universidade de Educação à Distância, p. 11-57, 2001.

ARRUDA, Eucídio. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista de Educação à Distância*, v. 7, nº 1, 2020.

BARROS, Osimara da Silva. *Prática Pedagógica do Professor de Tecnologia: Um Estudo de Caso na Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição Privada Confessional de Ensino Superior em Salvador*. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação (lei 13.005/2014)*. Brasília, 2014.

DOS SANTOS CARVALHO, Eliana Márcia; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, 2020.

DA SILVA, Jussara Santana. Tecnologia como ferramenta pedagógica: relatório de atividades desenvolvidas durante o estágio não obrigatório. *Revista EDaPECI*, v. 18, n. 1, p. 119-129, 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1986.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas – 4ª edição. 2002.



HOLGES, Charles et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. 2020.

JOYE, Cassandra; MOREIRA, Marília; ROCHA, Sinara. Educação a Distância ou Atividade Remota Emergencial: em busca pelo elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020.

LIMA, Edilma Machado de. *Formação de professores para a fluência tecnológico-pedagógica em tecnologia assistiva no curso de pedagogia*. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019.

LOPES, Cristina; AZEVEDO, Rosa. Tecnologia como mediação pedagógica na formação de professores reflexivos. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 8, n. 17, p. 72-81, maio 2015. ISSN 1984-7505.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019. MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed Unijuí. 2011.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Editora Porto, 2ª edição. 1995.

PESSI, Ingrid Gayer. *Gamificação como estratégia pedagógica na formação do pedagogo*. Dissertação de mestrado. Centro Universitário Internacional. Curitiba, 2018.

PINTO, Karina Letícia Júlio; SILVA, Júlia Marques Carvalho da. *A formação inicial dos futuros professores para o uso das tecnologias digitais: uma análise das matrizes curriculares de cursos do Rio Grande do Sul*. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Revista de Educação à Distância. Porto Alegre, 2016.

PONTES, Evellyn Ládya Franco. *Cultura digital na formação inicial de pedagogos*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

SANTOS, Maísa Lis Costa; SANTOS, Solange; SANTANA, Monique. *Uso da tecnologia no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Graduação em Pedagogia. 2017

SOUZA, Caroline Tavares; GIRAFFA, Lúcia Maria. *Exclusão digital: a nova fase da exclusão social*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman.

Recebido em: 30 set. 2020/ Aprovado em: 24 nov. 2020

## Cite como

**(ABNT NBR 6023:2018)**

ALFARO, Lisandra da Trindade; CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 7-21, set./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18337>.

## *American Psychological Association (APA)*

Alfaro, L. da T., Clesar, C. T. de S., & Giraffa, L. M. M. (2020, set./dez.). Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. *Dialogia*, São Paulo, 36, p. 7-21. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18337>.