



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O FAZER PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: COMPREENDENDO EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Emergency remote teaching and pedagogical practice in the context of digital culture: understanding teachers' experiences

Enseñanza remota de emergencia y práctica pedagógica en el contexto de la cultura digital: comprendiendo las experiencias docentes

Daysemara Simone Santana Trindade¹, Alessandra Rodrigues²

Resumo: Esta pesquisa objetiva compreender percepções e práticas de professores durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa com percurso metodológico baseado na *Grounded Theory* (GT). A coleta dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que, durante o ERE, os docentes tiveram outras visões acerca das tecnologias no contexto educacional, mas a sua integração como potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem não ocorreu em função da ausência de elementos como práxis pedagógica, políticas públicas educacionais e equidade social. Isso interferiu diretamente no fazer docente. Ainda que reforcem pontos já largamente discutidos no âmbito da pesquisa educacional, o uso da GT e a formulação de conclusões totalmente emergentes dos dados experienciais dos sujeitos da pesquisa podem contribuir para ratificar a importância dessa metodologia nos estudos da área da educação bem como para fortalecer as discussões críticas sobre as tecnologias no cenário pós-pandêmico.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; tecnologia educacional; teoria fundamentada em dados.

¹ Prefeitura Municipal de Itajubá - Escola Municipal Professor Carmo Cascardo | Itajubá | MG | Brasil. E-mail: daysetrin@unifei.edu.br | <https://orcid.org/0000-0003-2073-7678>

² Universidade Federal de Itajubá – Unifei | Itajubá | MG | Brasil. E-mail: alessandrarodrigues@unifei.edu.br | <https://orcid.org/0000-0001-5161-9792>

Abstract: This research aims to understand teachers' perceptions and practices during emergency remote teaching (ERT). This is a descriptive study with a qualitative approach and based on the Grounded Theory (GT). Data collection took place through semi-structured interviews. The results points out that, during the ERT, teachers had other views about technologies in the educational context, but their integration as potentializers of the teaching and learning processes did not occur due to the absence of elements such as pedagogical praxis, educational public policies and equity social. This directly interfered with teaching practice. Although they reinforce points already been widely discussed in the field of educational research, the use of GT and the formulation of conclusions emerging from the experimental data of the research subjects can contribute to ratifying the importance of this methodology in studies in the field of education, as well as to strengthen critical discussions about technologies in the post-pandemic scenario.

Keywords: emergency remote teaching; educational technology; grounded theory.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo comprender las percepciones y prácticas de los docentes durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Se trata de un estudio descriptivo y cualitativo con un enfoque metodológico basado en la Teoría Fundamentada (TF). La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que, durante la ERE, los docentes tuvieron otras visiones sobre las tecnologías en el contexto educativo, pero su integración como potenciadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se produjo por la ausencia de elementos como la praxis pedagógica, las políticas públicas educativas y la equidad social. Esto interfirió directamente con la práctica de los maestros. Si bien refuerzan puntos ya ampliamente discutidos en el ámbito de la investigación educativa, el uso de la TF y la formulación de conclusiones que emergen completamente de los datos experienciales de los sujetos de investigación pueden contribuir a ratificar la importancia de esta metodología en estudios en el área de la educación, así como fortalecer las discusiones críticas sobre tecnologías en el escenario postpandemia.

Palabras clave: enseñanza remota de emergencia; tecnología educativa; teoría basada en datos.

1 APRESENTAÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, mais especificamente, a *web* (2.0, 3.0 e 4.0) vêm alterando, de maneira cada vez mais substancial, a forma como nos relacionamos e vivemos. As TDIC têm um importante papel na globalização vivenciada nas redes digitais e interfere em nosso “ser e estar” no mundo dando visibilidade às nossas semelhanças e empatias e, ao mesmo tempo, exacerbando nossas diferenças e amplificando preconceitos. Esse contexto digital, em relação direta com o mundo físico, traz consigo problemáticas que chegam à escola e à educação formal em seus diferentes níveis.

Apesar disso, a escola, enquanto instituição formal de educação, ainda pauta a maioria de suas ações na transferência de conhecimentos do professor para o aluno e no uso quase exclusivo de recursos como lousa e livro didático. De acordo com Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC-BR (Centro [...], 2020), somente um quinto das escolas ofertava conteúdo e atividades a distância para os estudantes antes da pandemia de Covid-19. Entre as instituições particulares, a proporção era um pouco maior (37%). A pesquisa apontou ainda que apenas 54% das instituições contava com computadores de mesa para atividades pedagógicas, 35% possuíam computadores portáteis e 15% *tablets*. Em relação a esses dispositivos móveis nas instituições públicas, o acesso é ainda mais limitado. Apenas 10% das escolas municipais e 11% das estaduais possuíam *tablets* para uso dos estudantes.

Mas no ano de 2020, o cenário escolar foi abruptamente transformado pela pandemia de Covid-19. A doença exigia isolamento social devido à forma de contágio e à agressividade dos sintomas em alguns casos. Houve o fechamento das escolas e as aulas, em muitas localidades, passaram a ocorrer remotamente com apoio das TDIC. A escola, que antes era majoritariamente analógica, de repente precisou se tornar digital. Assistimos, nesse momento, uma corrida em busca de soluções digitais que permitissem aos estudantes dar continuidade aos estudos. Acompanhamos também uma explosão do uso de plataformas digitais de grandes empresas multinacionais de tecnologia, as chamadas *Big Techs*, nas redes públicas e privadas de educação (Evangelista, 2024; Rodrigues; Almeida, 2023). Testemunhamos, ainda, o escancaramento das desigualdades sociais e o não acesso ao direito elementar à educação decorrente de uma exclusão digital que teimava em se camuflar por meio de estatísticas, por exemplo, relativas ao número de celulares por habitante no Brasil e a decorrente sensação de acesso igualitário.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) no quarto trimestre de 2018, o celular estava nas mãos de 79,3% da população brasileira com 10 anos ou mais de idade. Dentro dessa população, nas regiões Norte e Nordeste, esse equipamento era o único meio de acesso à internet em 66,2% e 57,6% dos domicílios, respectivamente; contra 38,4%, 35,6% e 43,9% nas regiões Sudeste, Sul

e Centro-Oeste – o que, em um olhar mais atento, já poderia denotar desigualdades de acesso nas diferentes regiões do país (Instituto [...], 2018). A pesquisa Painel TIC COVID-19, realizada pelo CETIC-BR, indicou que:

A despeito do aumento na proporção de usuários de Internet e da presença de conexão nos domicílios, ganham maior evidência as diferenças quanto à qualidade desse acesso [...]. Os usuários das classes DE relataram a disponibilidade da Internet sempre que quiseram ou precisaram em menor proporção (70%) do que as classes AB (87%). Considerando os usuários que frequentam escola ou universidade, essa proporção também foi mais baixa entre aqueles que estudavam em instituições públicas (74%) do que entre os alunos de particulares (90%) (Centro [...], 2022, p. 10).

Com a pandemia, docentes e discentes foram, de certa maneira, obrigados a se adaptar às formas digitais de ensinar, aprender, interagir e trabalhar nas mais diversas condições em que se encontrassem do ponto de vista do acesso a recursos e conectividade. Outro dado do estudo indica que o telefone celular foi o principal dispositivo usado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes DE (54%) – o que pode ter causado prejuízos aos processos de ensino e de aprendizagem considerando-se as limitações do próprio aparato tecnológico, como o tamanho da tela, por exemplo. O estudo e a análise desse contexto são necessários para se compreender este momento histórico sem precedentes no cenário educacional, e que pode ter sido precursor de grandes mudanças ou pode ter provocado apenas mudanças circunstanciais atreladas aos aparatos tecnológicos de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, mas sem efeitos para a melhoria da qualidade da educação.

Considerando esse cenário controverso e inédito, a *Grounded Theory* (GT) foi escolhida como referencial metodológico para este estudo e pode ser também uma das contribuições desta investigação à pesquisa educacional. Essa metodologia é apropriada para quando uma teoria não está disponível para explicar ou compreender um fenômeno – como no caso do ensino remoto emergencial (ERE). A GT busca compreender fenômenos partindo das pessoas que deles participam. Dessa forma, é uma metodologia adequada quando a proposta da pesquisa é estudar um tema que tem como objetivo “[...] fazer emergir os processos subjacentes às afirmações dos participantes ou aos fenômenos observados” (Tarozzi, 2011, p. 93).

O ERE, ocorrido durante a pandemia de Covid-19, contexto e fenômeno investigado neste estudo, foi um acontecimento nunca visto e os dados, assim, apresentariam informações inéditas sobre o momento educacional vivido. Cabe destacar, em tempo, que ensino remoto é diferente de Educação a Distância (EaD) (Rodrigues, 2020). Não se configura em uma modalidade de ensino propriamente dita, mas como uma saída emergencial (portanto, temporária e estratégica para uma situação de crise), muitas vezes utilizando recursos tecnológicos digitais mesclados com materiais impressos, pela qual se desenvolviam atividades de ensino e de

aprendizagem em situações síncronas ou assíncronas e que foi utilizada durante a pandemia de Covid-19 devido à necessidade de distanciamento/isolamento social. Para essas atividades, não houve necessariamente planejamento diferenciado ou mesmo escolhas teóricas e metodológicas associadas a um modelo prévio de educação. Nesse sentido, ratificamos a adequação e as contribuições de um estudo cuja perspectiva metodológica, a GT, direciona o olhar do(a) pesquisador(a) exclusivamente para os dados e o que deles emerge, sem se deixar “contaminar” por ideias pré-concebidas sobre o fenômeno investigado.

Nesse contexto, esta pesquisa tem o seguinte objetivo: compreender as percepções e práticas de professores durante o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19. A partir das análises dos dados, os resultados nos permitiram estabelecer relações entre as experiências docentes e o fazer pedagógico no contexto da cultura digital – o que passamos a apresentar nas seções seguintes deste artigo.

2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta pesquisa configura-se como um estudo descritivo de abordagem qualitativa (Flick, 2009). A coleta de dados teve a participação de dezessete professores(as) de escolas públicas e privadas de três regiões do Brasil: Sul (1), Nordeste (1) e Sudeste (15). Todos(as) docentes atuantes no Ensino Médio. Para a seleção desses sujeitos, adotamos os seguintes critérios: (i) estar atuando como professor(a); (ii) ter lecionado durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020; (iii) concordar em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³.

Em relação aos participantes da pesquisa, 10 professores lecionavam em escolas públicas, 5 em escolas privadas e 2 em escolas públicas e privadas. Sobre a formação dos(as) entrevistados(as), a maioria (13) tem graduação em licenciatura e 4 participantes possuem formação como bacharéis e estavam atuando como professores(as). Relativamente à pós-graduação, 9 participantes não possuíam nenhuma pós-graduação, 1 participante tem doutorado, 5 são mestres e 2 têm especialização. Quanto ao tempo de docência, obtivemos um cenário bastante diversificado, mas a maioria dos(as) participantes (9) tem de 10 a 24 anos de docência.

Todos os procedimentos da coleta de dados e das análises seguiram os fundamentos éticos e científicos estabelecidos pela Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (Charmaz, 2009). O roteiro da entrevista foi dividido em três partes, a saber: (i) identificação dos sujeitos; (ii) trajetória profissional; (iii) relato sobre o uso

³ A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada pelo parecer número 4.464.541.

das TDIC no ensino remoto emergencial. As entrevistas foram realizadas remotamente nos meses de fevereiro e março de 2021.

Para as análises, seguimos o percurso proposto pela GT, no qual as categorias analíticas emergem dos dados: "A GT nasce de dados e não de hipóteses e referenciais pré-organizados e discutidos" (Silva, 2015, p. 88). Em decorrência dessa perspectiva teórico-metodológica, as pesquisas que se utilizam da GT não apresentam fundamentação teórica ou revisão de literatura *a priori* para que as categorias interpretativas sejam fundadas nos dados. A *Grounded Theory* prevê três momentos de análise: a análise inicial, a focalizada e a conceitual. Na análise inicial codificamos fragmentos de falas dos(as) participantes. Optamos em codificar esses fragmentos de texto usando palavras que exprimem ação, no gerúndio. De acordo com Charmaz (2009), o uso das palavras no gerúndio consegue transmitir tanto ideia de ação quanto de sequência. Também foram utilizados códigos *in vivo*, ou seja, termos específicos usados pelos(as) participantes. Assim, obtivemos códigos do tipo: (i) Vislumbrando a tecnologia: "a tecnologia deu uma revolucionada na minha vida" (P1)⁴; (ii) Desanimando com o ensino remoto: "Depois fiquei uma hora *online* no *Meet* e nenhum aluno entrou" (P3). A Figura 1⁵ ilustra esse primeiro movimento analítico de codificação:

⁴ A identificação dos(as) participantes nos dados foi feita da seguinte forma: usamos a letra P de professor(a), organizamos os(as) 17 entrevistados(as) em ordem alfabética e numeramos essa ordem. Os fragmentos de fala dos(as) professores(as) também foram numerados. Desta forma, P1.1, por exemplo, é o primeiro(a) professor(a) pela ordem alfabética e o primeiro fragmento de texto analisado deste(a) professor(a).

⁵ Considerando os limites do artigo, os quadros resultantes das diferentes fases de análise não foram apresentados na íntegra por serem muito extensos. Assim, apresentamos na Figura 1 e nos Quadros 1, 2, 3 e 4 recortes representativos dos quadros completos produzidos com os dados do estudo.

Figura 1 – Exemplo de Análise Inicial

Codificação Inicial				
Professor	XXXX	Codificação	P1	
Fragmento do texto				Categorização
Eu fiz 35 anos de magistério e não sou formado professor, eu sou engenheiro mecânico e de produção pela Unifei, na verdade eu sou professor pela vida e não por diploma.				FORMANDO PROFESSOR: "na verdade eu sou professor pela vida"
Antes da pandemia, o máximo que eu fazia uso era colocar um filme, o resto era tudo sala de aula, pincel no quadro, giz, aula no quadro.				ADERINDO AO ENSINO TRADICIONAL: "o máximo que eu fazia...aula no quadro"
Codificação Inicial				
Professor	XXXX	Codificação	P2	
Fragmento do texto				Categorização
É até uma ironia, antes da pandemia quando eu me formei o meu tema de TCC foi o uso das tecnologias digitais no ensino, eu foquei nos professores, minha pesquisa foi voltada para formação de professores, se essas tecnologias estavam sendo ensinadas dentro do curso de licenciatura, para que a gente pudesse utilizar na sala de aula com os alunos. Mas eu nunca tive a oportunidade de usar porque os alunos não tinham acesso.				REFLETINDO O DISCURSO X PRÁTICA: "é uma ironia.... meu tema de TCC foi o uso das tecnologias digitais...mas eu nunca tive a oportunidade de usar".
A gente que é da rede pública sabe bem como é essa questão. Os alunos nem todos têm acesso, poucos têm acesso às tecnologias, alguns têm celular, mas nem todos têm o crédito para acessar a internet em sala de aula.				ANALISANDO A CONDIÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS: "poucos têm acesso às tecnologias".

Fonte: Elaboração própria.

A partir da codificação inicial foram identificados os temas mais frequentes e elaboradas novas categorias capazes de agrupar os códigos iniciais (Charmaz, 2009). Assim chegamos a um total de 8 categorias e 30 subcategorias. As categorias criadas foram: (i) O uso da tecnologia digital na educação, (ii) Vislumbrando a tecnologia digital, (iii) Rede privada X Rede pública, (iv) Formação de professores, (v) O papel do aluno, (vi) O professor no ensino remoto, (vii) O sistema de avaliação, (viii) Ensino remoto. O Quadro 1 ilustra as categorias e subcategorias dessa fase de análise:

Quadro 1 – Exemplo de Análise Focalizada: categorias e subcategorias

ANÁLISE INICIAL	ANÁLISE FOCALIZADA	
CATEGORIAS INICIAIS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS FOCALIZADAS
<ul style="list-style-type: none"> - Pensando sobre o que seja a tecnologia. - Defendendo o uso das tecnologias digitais na educação. - Trabalhando com a tecnologia digital. 	Pensando sobre o uso das TDIC	USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Pensando na tecnologia digital como praticidade. - Pensando no uso da tecnologia digital para otimizar o tempo. - Pensando nos aplicativos como facilitadores. 	Tecnologia como praticidade	
<ul style="list-style-type: none"> - Pensando na tecnologia digital como atrativo para as aulas. - Pensando o uso da tecnologia digital para o dinamismo da aula. - Vendo a tecnologia digital como possibilidade lúdica. 	Tecnologia como atratividade	
<ul style="list-style-type: none"> - Pensando na tecnologia digital como forma de potencializar a aprendizagem. - Investindo em estrutura e equipamentos. 	Tecnologia como instrumento	
<ul style="list-style-type: none"> - Vislumbrando a tecnologia digital. - Narrando as plataformas digitais usadas no ensino remoto. 	Descobrimdo/usando recursos novos	VISLUMBRANDO A TECNOLOGIA DIGITAL
<ul style="list-style-type: none"> - Pensando nas possibilidades do ensino com as tecnologias digitais. - Valorizando as tecnologias digitais. 	Percebendo habilidades	
<ul style="list-style-type: none"> - Criticando a formação continuada ofertada pelo Estado. - Narrando a desorganização do ensino remoto. - Criticando as ações do Estado. 	Ação/Omissão do Estado	REDE PRIVADA X REDE PÚBLICA
<ul style="list-style-type: none"> - Pensando na estrutura da escola para o uso das tecnologias digitais. - Analisando o contexto da escola pública. - Pensando na falta de recurso dos alunos. 	Contexto da rede pública	
<ul style="list-style-type: none"> - Comparando a rede pública com a privada. - Vivendo a realidade da rede privada. 	Contexto da rede privada	
<ul style="list-style-type: none"> - Pensando na evasão e aprovação no ensino remoto. - Refletindo sobre o futuro dos alunos. 	Desigualdades futuras	

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2, por sua vez, ilustra as categorias, subcategorias e as unidades de análise representadas por seus respectivos códigos:

Quadro 2 – Exemplo de Análise focalizada: categorias, subcategorias e unidades e análise

USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	
SUBCATEGORIA	CÓDIGO
PENSANDO SOBRE O USO DAS TDIC	P1.9/P2.25/P2.26/P2.27/P2.31/P2.45/P3.37/P3.39/P3.49/P4.18/P5.2/P5.13/P5.32/P5.34/P6.4/P6.33/P6.34/P6.35/P6.43/P6.44/P6.52/P6.55/P7.7/P7.17/P7.28/P7.34/P9.1/P9.2/P9.4/P9.40/P9.44/P9.50/P9.56/P9.62/P9.63/P9.64/P9.65/P10.1/P10.35/P10.43/P11.1/P11.5/P11.16/P11.18/P11.44/P12.1/P12.2/P12.16/P13.2/P13.23/P14.22/P15.30/P15.34/P15.39/P16.1/P16.2/P16.12/P16.19/P17.4/P17.5/P17.34/P17.38/
TECNOLOGIA COMO PRATICIDADE	P1.35/P1.38/P2.28/P2.29/P2.35/P3.44/P6.34/P6.36/P6.37/P7.30/P9.65/P10.34/P14.22/P15.25/P15.26/P15.40/P16.13/
TECNOLOGIA COMO ATRATIVIDADE	P1.34/P3.38/P4.17/P6.38/P7.29/P7.31/P9.2/P9.40/P9.41/P9.42/P9.29/P10.40/P12.20/P12.21/P13.24/P13.27/P15.26/P15.41/
TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO	P1.33/P3.38/P3.39/P3.44/P4.16/P5.35/P6.4/P6.5/P6.36/P8.333/P8.34/P8.41/P8.52/P9.51/P10.1/P10.30/P11.17/P11.24/P11.30/P11.31/P12.17/P12.23/P14.22/P15.4/P15.31/P15.32/P15.41/P16.14/P16.19/P17.35/P17.36/P17.40/P17.43/P17.50/

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Tarozzi (2011, p. 140), após a análise focalizada é preciso buscar a *Core Category*, que é “[...] um conceito-chave, uma categoria central, nuclear, essencial que organiza o conjunto das categorias”. Definimos a *Core Category* desta pesquisa como sendo “O fazer pedagógico no contexto digital do ensino remoto”. Chegamos a esta conclusão ao refletir sobre os dois pontos principais que emergiram dos dados: a questão do uso e da integração das TDIC no contexto digital em que vivemos e a atuação pedagógica do professor nesse contexto, em especial no ensino remoto.

A partir da *Core Category* definimos duas unidades conceituais para o aprofundamento teórico-reflexivo sobre o fazer pedagógico no contexto digital: Práxis Pedagógica e Políticas Públicas. Para esse aprofundamento, optamos pelo modelo *Four in Balance*, apresentado por Almeida e Valente (2016) e pelo conceito de práxis pedagógica apresentado por Paulo Freire (1987, 1996, 1997, 2001).

3 APORTES TEÓRICOS

Nos dados desta pesquisa, tanto em relação ao ensino remoto quanto ao ensino presencial, os(as) participantes apontaram a necessidade de políticas públicas para a integração⁶ das TDIC em suas práticas pedagógicas. Considerando que para compreender os dados deste estudo é necessário ir além do uso instrumental das TDIC, também buscamos aprofundamento nas questões da prática pedagógica. Iniciaremos estas reflexões com as políticas públicas na educação e, para isso, nos voltamos ao modelo *Four in Balance*, adaptado para a realidade brasileira. Lembramos que, na GT, o diálogo com o conhecimento e as teorias já produzidas se dá *a posteriori* do tratamento e análise dos dados.

O *Four in Balance* é um modelo que tem como objetivo a integração significativa das tecnologias na educação e apresenta os elementos necessários para esse uso. A releitura e contextualização do modelo para a realidade brasileira, elaborada por Almeida e Valente (2016), traz os quatro eixos do modelo holandês: visão, competência, infraestrutura, conteúdos e recursos digitais; e acrescenta um eixo transversal englobando currículo, avaliação e pesquisa.

O *Four in Balance* é composto por elementos humanos e tecnológicos. O elemento humano é constituído por dois eixos: visão e competência. De acordo com o modelo, a integração das TDIC na educação começa com uma visão clara da instituição sobre os processos de ensino e de aprendizagem e o lugar das tecnologias digitais nesses processos, além do papel das lideranças para que essa visão se torne uma realidade. De acordo com Almeida e Valente (2016), o eixo visão pode ser melhor entendido na perspectiva de estruturas concêntricas que são classificadas como: microssistema (escolas), mesossistema (inter-relaciona os microssistemas, por exemplo, os NTE)⁷, exossistema (secretaria de Educação) e por fim, o macrosistema (políticas nacionais e respectivos órgãos).

O eixo competência, por sua vez, prevê o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, com o uso das TDIC, por parte de professores(as), gestores(as) e especialistas. A competência no uso das TDIC se refere à “[...] capacidade de se integrar ferramentas, recursos, interfaces e conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e teóricos no planejamento, na prática e na reflexão sobre a prática em que se depara com situações inesperadas” (Almeida; Valente, 2016, p. 37).

⁶ Neste texto, e a partir do modelo, entendemos que essa integração refere-se aos recursos tecnológicos estarem presentes nos processos de ensino e aprendizagem desde uma intencionalidade pedagógica que não está centrada no aparato *per se*, mas em como ele pode contribuir para a melhoria desses processos. Assim, diferencia-se da mera inserção ou aplicação das TDIC nos contextos educacionais.

⁷ Os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de professores qualificados para promover formação contínua aos professores das escolas públicas da rede estadual do Estado em que esta pesquisa foi realizada e no qual atuam a maioria dos(as) participantes do estudo. Os NTE também assessoram escolas da rede pública no uso pedagógico das TDIC.

Já o elemento tecnológico do *Four in Balance* é composto pelos eixos conteúdos e recursos digitais, e infraestrutura. Em relação ao eixo conteúdos e recursos digitais, o uso pedagógico das TDIC vai além do uso de *software* e aplicativos para a prática de exercícios. Esse uso deve estar integrado nos currículos escolares e em concordância com a visão educacional da escola (Almeida; Valente, 2016). No que diz respeito à infraestrutura, o modelo indica que esta deve contemplar qualidade e disponibilidade de *hardware*, conexão banda larga, serviços de rede e em nuvem, dispositivos para uso em sala de aula e laboratórios (Almeida; Valente, 2016).

Na adaptação brasileira do modelo *Four in Balance*, além dos quatro eixos já descritos, há o eixo transversal, formado por currículo, avaliação e pesquisa. Nesse eixo, os autores salientam o papel central da construção curricular (compreendida desde uma perspectiva ampliada – para além das prescrições de disciplina e cargas horárias) e da avaliação constante dos processos de integração das TDIC nas escolas. Também indicam a importância do trabalho conjunto entre o pesquisador acadêmico e o professor da educação básica na busca por espaços interativos que promovam reflexão e produção conjunta de conhecimentos.

Outro ponto importante que emergiu dos dados empíricos deste estudo está relacionado à prática pedagógica no contexto digital; refletida, nesta pesquisa, por meio do conceito de práxis pedagógica. Paulo Freire (1987, 1996, 1997) apresenta em suas obras o conceito de práxis pedagógica e defende a necessidade de essa práxis estar presente na educação brasileira. Para o autor, a práxis pedagógica deve promover uma transformação da realidade social, ou seja, a união entre a teoria e a prática, por meio de uma ação reflexiva visando à transformação social e à construção do inédito viável. A ideia de práxis pedagógica de Freire (1987) se revela por meio de um ato político e pode ser denominada como 'práxis revolucionária' que visa à formação de um cidadão não alienado.

Freire (1987) aponta que a realidade social não existe por acaso, ela é o resultado da ação dos homens e, por isso, não se transforma por acaso.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa (Freire, 1987, p. 25).

Temos uma sociedade opressora, reproduzida por meio de uma educação bancária na qual o docente é colocado tradicionalmente em uma posição de superioridade, como dono do saber, responsável por depositar nos educandos seus conhecimentos. Destacamos, no entanto, que os educadores que praticam a educação bancária nem sempre percebem que a praticam, já que também são frutos dessa concepção de educação e não receberam uma formação que promovesse uma prática

baseada na práxis. Freire (1987) nos orienta para uma práxis pedagógica no sentido mais amplo, na qual há uma forma de agir diferente com o educando.

4 RESULTADOS: TEORIZANDO SOBRE O FENÔMENO EM FOCO

A partir das análises inicial e focalizada, da escrita de memorandos⁸ (Charmaz, 2009), e da elaboração da *Core Category* desta pesquisa, foi possível tentar responder à questão que, de acordo com a *Grounded Theory*, acompanha o pesquisador durante sua investigação: “o que está acontecendo aqui?”. A frequência de unidades de análise que demonstraram um ensino ainda baseado no depósito e na memorização de conteúdos, na avaliação somativa, na desconsideração do contexto socioeconômico dos estudantes e na culpabilização desses pelo fracasso escolar ratificaram a necessidade de uma análise baseada na práxis pedagógica.

Os resultados indicaram a falta de percepção dos(as) professores(as) em relação à influência do contexto em que os(as) estudantes estavam vivendo sobre o seu desempenho educacional. Os dados apontaram que os(as) entrevistados(as) acreditam que os(as) alunos(as) das escolas públicas ‘não gostam’ de estudar e por isso não se dedicam a tal tarefa. Com esse tipo de pensamento, deixam de refletir criticamente sobre o contexto socioeconômico de estudantes e de suas famílias. Para Freire (1996), os educadores devem perceber a educação na perspectiva social do ser humano e desmascarar essa realidade.

Os dados apontaram também para a ausência de uma educação popular (Freire, 2001), que busca oferecer uma educação democrática, que não separa os conteúdos do desvelamento da realidade. A educação democrática, ausente nos dados da pesquisa, “É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe [...]” (Freire, 2001, p. 49).

No Quadro 3 apresentamos alguns dados que ilustram a interferência na prática pedagógica da ausência de uma educação democrática, assim como as categorias e subcategorias advindas desses dados.

⁸ Neste estudo foram produzidos cinco memorandos. Esses instrumentos auxiliam no processo de construção da teoria na medida em que permitem ao pesquisador colocar em movimento a organização dos dados e registrar suas reflexões sobre eles. Assim, conforme preconiza Charmaz, essa redação é uma etapa intermediária e parte essencial do processo analítico, sendo desenvolvida entre a coleta dos dados e a apresentação dos resultados.

Quadro 3 – Ensino Remoto Emergencial (recorte de dados para exemplificação)

Cenários inversos à educação democrática	Categorias e Subcategorias	Unidades de análise
Decisões impostas pelo governo às escolas	<p>→ Rede Pública X Rede Privada -Ação/omissão do Estado -Contexto da Rede Pública -Desigualdades futuras</p> <p>→ O professor no ensino remoto -O papel do professor</p> <p>→ Ensino remoto -Dificuldade no ensino remoto</p>	<p><i>Eu tinha que receber aquilo, em silêncio, não podia nem reclamar, nem dizer se concordava ou não. (P9.55)</i></p> <p><i>E apoio não tive. Achei que faltou muita conversa, era muita coisa que vinha lá de cima, muita cobrança, muita informação que chegava para a gente, mas só chegava, nunca falavam “e aí gente, está legal?” (P13.13)</i></p>
Falta de participação dos professores na tomada de decisões	<p>→ Rede Pública X Rede Privada -Ação/omissão do Estado -Contexto da Rede Pública -Contexto da Rede Privada - Desigualdades futuras</p> <p>→ O professor no ensino remoto -O papel do professor</p> <p>→ Ensino remoto -Dificuldade no ensino remoto</p>	<p><i>Então, de repente, você perde seu chão, como eu vou trabalhar se nem o conteúdo era elaborado por mim? (P9.54)</i></p> <p><i>Eu acho que faltou um pouco de conversa, de como ia ser. A gente recebia pouca informação. Não por conta da escola, mas do Estado. E os professores nem foram ouvidos durante o planejamento. (P13.4)</i></p>
Ausência de políticas públicas para dar condições igualitárias de acesso e permanência de estudantes durante o ensino remoto	<p>→ Uso das TDIC na Educação -Pensando sobre o uso das TDIC -Rede Pública X Rede Privada -Ação/omissão do Estado -Desigualdades futuras</p> <p>→ Ensino Remoto - Dificuldade dos alunos - Dificuldade do ensino remoto -Herança do ensino remoto</p>	<p><i>Porque esses alunos que estão vindo do ensino remoto estão vindo com defasagem, muitos não tiveram acesso às aulas como eu falei, muitos estão em casa com um bloco de atividades para responder sem apoio de aula, porque não tem acesso às aulas online. (P2.42)</i></p> <p><i>Para mim, foi muito confuso. [...] Aí sugeriram horário de aulas online, mas nem todos conseguiam assistir. Gravar videoaulas, mas tinha alunos que não tinham acesso. (P4.5)</i></p> <p><i>E acho também que o governo deve criar um sistema de acesso para todos, alunos da zona rural também. (P17.54)</i></p>
Facilitação na aprovação dos estudantes	<p>→ Rede Pública X Rede Privada -Contexto da Rede Pública - Desigualdades futuras</p> <p>→ O professor no ensino remoto - O papel do professor</p> <p>→ O Sistema de Avaliação -Aprendizagem no ensino remoto -Avaliação</p> <p>→ Ensino remoto -A herança do ensino remoto</p>	<p><i>A última recomendação feita, em dezembro e janeiro, fez com que aprovássemos a maioria dos alunos, mesmo aqueles que não fizeram quase nada. (P3.47)</i></p> <p><i>Então a maior causa é o descaso político, empurrar o aluno, facilitar muito e quando chegou agora ficou escancarado. (P17.21)</i></p>

<p>Falta de qualidade do ensino remoto</p>	<p>→ Rede Pública X Rede Privada - Ação/omissão do Estado - Contexto da Rede Pública -Desigualdades futuras</p> <p>→ Formação do Professor -Formação inicial -Formação continuada</p> <p>→ O ensino remoto -Dificuldade dos alunos -Dificuldade do ensino remoto - A herança do ensino remoto</p>	<p><i>Eu reconheço que são dois mundos completamente distintos, a escola pública e a privada. Uma distância muito gritante. Teve uma amiga da minha esposa que pediu para eu ajudar a mexer no sistema de escola pública, eu fiquei com vergonha, com dó. O sistema é ruim. O Telecurso 2000 era melhor do que os famosos PETS⁹ que eles criaram. (P8.44)</i></p> <p><i>[...] a matéria de Física no presencial são duas aulas de 50 minutos. Na Rede Minas era uma aula de 20 minutos, e por mês, ou a cada 15 dias. E no PET, para uma semana de aula, tinha duas ou três páginas de conteúdo. Muito abaixo do que a gente trabalha e na questão de qualidade mesmo do conteúdo. (P17.33)</i></p>
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Freire (1987) nos ajuda a pensar que nessa realidade opressora existem os que oprimem e os que são oprimidos. Neste cenário, percebemos pelos dados que os opressores estão aqui representados pelo Estado que, durante o ensino remoto, oprimiu professores(as) e alunos(as), tanto por imposições quanto por sua inação frente aos desafios que esse período trouxe promovendo e/ou aprofundando, inclusive, injustiças e desigualdades. Esses resultados corroboram os encontrados por Luz Patez, Santos e Moreto (2023) e por Thiengo *et al.* (2021).

Além das questões envolvendo a práxis pedagógica, os dados da pesquisa trouxeram temas relacionados à infraestrutura nas escolas, à formação dos professores para o uso das TDIC, aos recursos digitais utilizados, aos conteúdos abordados, ou seja, questões que envolviam políticas públicas para a integração das tecnologias digitais no contexto educacional. A partir do modelo *Four in Balance* adaptado (Almeida; Valente, 2016) realizamos uma análise do uso das TDIC durante o ERE e apresentamos no Quadro 4 os principais resultados.

⁹ O Plano de Ensino Tutorado (PET) foi desenvolvido pela Secretaria do Estado de Minas Gerais como uma das ferramentas utilizadas no ensino remoto emergencial.

Quadro 4 – Uso das TDIC no Ensino Remoto Emergencial (recorte dos dados para exemplificação)

Políticas e contextos interferentes na prática	Categorias e Subcategorias	Unidades de análise
<p>- Não havia nas escolas nem nas estruturas superiores uma visão clara sobre o uso das TDIC nas práticas pedagógicas, nem metas para essa utilização. Os dados apontaram para uma desestabilização nas redes de ensino quando da implantação do ensino remoto nas instituições.</p>	<p>→ Uso da Tecnologia Digital na Educação: - Pensando sobre o uso das TDIC - Vislumbrando a Tecnologia Digital - Descobrimdo /usando novos recursos. - Percebendo habilidades → O professor no ensino remoto - Prática antes do ensino remoto - Prática depois do ensino remoto</p>	<p><i>A gente não usava nada deste tipo na escola, então de repente todo mundo está utilizando e como eu falei <u>tinham professores que usavam diário de papel</u>, hoje o professor está dando aula pelo Meet, o professor está gravando vídeo para os alunos. <u>Então houve sim uma mudança na posição do professor, daquele professor que dizia que nunca ia sair do papel</u> e de repente ele está lá, usando o diário online e não só isso a aula dele também está online. (P2.35 grifos nossos)</i></p>
<p>- Tanto os professores da rede pública quanto os professores da rede privada não tinham conhecimentos e habilidades para o uso pedagógico das TDIC.</p>	<p>→ Uso da Tecnologia Digital na Educação - Pensando sobre o uso das TDIC - Tecnologia como instrumento - Vislumbrando a Tecnologia Digital - Descobrimdo/Usando novos recursos - Percebendo habilidades → Rede Privada X Rede Pública - Ação/Omissão do Estado - Contexto da Rede Pública e Privada. → Formação de Professores - Formação inicial e continuada.</p>	<p><i>Isso era só o reflexo de que os professores não estavam preparados para isso. [...] <u>os professores não estavam acostumados com as tecnologias</u>. (P3.31 grifos nossos)</i></p>
<p>- A infraestrutura das escolas, foi apontada como o principal problema de integração das TDIC no contexto escolar. - A ausência de infraestrutura na casa de professores e alunos trouxe dificuldades na implantação do ensino remoto. - Falta de investimentos do poder público. - A infraestrutura impactou, de forma negativa, os alunos da rede pública. Gerou desigualdade de acesso a uma educação de qualidade.</p>	<p>→ Rede Pública X Rede Privada - Ação/Omissão do Estado - Contexto da rede pública - Contexto da rede privada → Ensino Remoto - Dificuldades no ensino remoto - Recursos usados.</p>	<p><i>Os alunos nem todos têm acesso, poucos têm acesso às tecnologias, alguns têm celular, mas nem todos têm o crédito para acessar a internet em sala de aula. (P2.2)</i> <i>Pode até chegar na escola pública, mas hoje não tem nem giz. Você pega o quadro... fui professor voluntário de uma escola pública que eu estudei, o quadro era o mesmo de quando eu fiz a quinta série. As carteiras eram as mesmas. (P8.54)</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> - Professores tiveram acesso a novos recursos digitais. Aprenderam e conheceram, de forma autônoma ou com a ajuda de seus pares, novos recursos digitais com possibilidades pedagógicas. - Rede privada se organizou melhor e mais rapidamente, em relação a conteúdos e recursos digitais, do que a rede pública. - Na rede pública houve a falta de participação dos professores na elaboração das atividades e de materiais. 	<p>Conteúdos e recursos digitais → Vislumbrando a Tecnologia Digital</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrimo/usando recursos novos - Percebendo habilidades Formação de professores - Rede de apoio entre os professores → O papel do aluno - Conhecedor das tecnologias digitais? → Ensino Remoto - Recursos usados 	<p><i>Eu me sinto mais evoluída como professora. Por conta desses recursos, que eu já olhava diferente, está mais refinado. Já estou e, ao longo desse tempo, ainda irei mudar, todos os dias. (P5.38)</i></p> <p><i>Isso foi bom em parte porque muitos professores estavam estagnados. Sem formação. Essa pandemia forçou esse professor a olhar para a matéria dele diferente. (P.17.48)</i></p> <p><i>Acredito que na rede pública pode mudar, mas vai ser mudança mínima. Por conta de estrutura, sala de aula lotada. Na rede particular já está tudo sendo montado, então existe essa desigualdade. (P7.33)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - A mudança ocorrida nos processos de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto trouxe insegurança nos professores sobre a maneira de verificar a aprendizagem dos alunos. - Os dados mostram que os professores acreditam que é necessária uma mudança na forma de avaliar e que as tecnologias podem colaborar com essa mudança. 	<p>Avaliação → O sistema de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aprendizagem no ensino remoto - A avaliação 	<p><i>Então não tem como medir porque o sistema de avaliação foi o único que não mudou. Mudou a forma de interação com a aula, mudou até o professor ficar mais didático, ficar mais alegre com uns Power Points mais legais, mas na hora que chega na avaliação é a mesma. (P8.38)</i></p>

Fonte: Elaboração própria.

A integração das TDIC nas práticas pedagógicas está ligada diretamente ao contexto digital em que vivemos. O ERE possibilitou que os(as) professores(as) conhecessem e usassem recursos e ferramentas já existentes no contexto digital, mas que foram (re)descobertos durante o ensino remoto a partir das necessidades educacionais do momento. As categorias “vislumbrando a tecnologia”, “formação do professor”, “o papel do aluno”, “o sistema de avaliação”, “o professor no ensino remoto” e “o uso das TDIC na educação” trouxeram questões ligadas ao contexto digital vivido pela sociedade de maneira mais geral. Dessa forma, o uso das TDIC nas práticas pedagógicas não está somente associado a aspectos pontuais do uso ou não de equipamentos digitais no ambiente educacional, mas a um novo modo de vida em que as tecnologias digitais estão presentes massivamente, como aponta Kenski (2023).

A *Grounded Theory* prevê, ao final das análises, a elaboração de uma explicação para o fenômeno estudado. Strauss e Corbin (2008) elencam algumas condições necessárias para isso e as organizam em três tipos: causais, interventoras e contextuais. As condições causais são um conjunto de fatos ou acontecimentos que influenciam os fenômenos. Elencamos quatro condições causais para que o fenômeno do ensino remoto emergencial ocorresse: pandemia de Covid-19, isolamento social, fechamento das escolas e nível de desenvolvimento das TDIC na cultura digital contemporânea.

As condições interventoras alteram ou suavizam o impacto das condições causais no fenômeno (Strauss; Corbin, 2008). Colocamos como condição interventora principal o fazer pedagógico, pois foi a partir dele que se tentou alterar ou amenizar os impactos das condições causais. Destacamos a figura do professor como interventor sobre o fenômeno estudado, tendo em vista que os dados mostraram que, diante da inação do Estado, os professores foram os protagonistas na busca de soluções para os problemas com o ensino remoto emergencial. São condições interventoras do fenômeno estudado: (i) uso de novos recursos, (ii) formação autônoma, (iii) ação do Estado, (iv) protagonismo do aluno, (v) rede de apoio entre os docentes.

As condições contextuais são a combinação das condições causais e das condições interventoras. O Quadro 5 sintetiza todas as condições do fenômeno, conforme os dados da pesquisa:

Quadro 5 - Condições relacionadas ao fenômeno

Fenômeno	Condições Causais	Condições Interventoras	Condições Contextuais
ERE	<ul style="list-style-type: none"> - Pandemia de COVID-19. - Fechamento das escolas. - Necessidade de isolamento social. - Nível de desenvolvimento das TDIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer pedagógico. - Protagonismo do aluno. - Rede de apoio entre os professores. - Formação autônoma. - Uso de novos recursos pedagógicos. - Ação/inação do Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes da rede pública participaram do ensino remoto com possibilidades técnicas, sociais e econômicas inferiores aos da rede privada. - Criação de uma rede de apoio e colaboração entre os professores. - Atitudes protagonistas de alguns alunos. - Surgimento de uma visão diferenciada, por parte dos professores, em relação ao uso pedagógico das TDIC. - Escolas públicas desorganizadas e sem um alinhamento claro para a oferta do ensino remoto emergencial.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados mostraram que, a partir experiência com o uso das tecnologias digitais, os(as) professores(as) participantes deste estudo passaram a ter uma nova visão sobre as possibilidades de integração pedagógica das TDIC aos processos de ensino e de aprendizagem. As categorias “vislumbrando a tecnologia”, “o uso das TDIC na educação” e o “o professor no ensino remoto” demonstraram que os(as) docentes não conheciam essas possibilidades e que, a partir do ensino remoto, passaram a acreditar que essas tecnologias podem ser usadas no contexto educacional com vantagens para os processos educacionais formais. No entanto, apesar de os dados trazerem falas com visões otimistas sobre a integração das TDIC nas práticas pedagógicas, eles também demonstraram: a) uma falta de aprofundamento na incorporação dessas tecnologias como potencializadoras no contexto educacional; b) a simples substituição de recursos, sem que houvesse reflexão sobre o uso desses recursos visando à aprendizagem e à educação democrática. A categoria “O uso das TDIC na educação” corrobora esses resultados indicando a utilização das tecnologias digitais (vistas como instrumentos) apenas associada à praticidade e atratividade – ou seja, um uso limitado e longe da integração, mais associado à inserção sem intencionalidade pedagógica.

Um segundo ponto emergiu da análise conceitual dos dados. A partir do conceito de práxis pedagógica foi possível que compreendêssemos um contexto educacional ainda baseado em uma prática pedagógica bancária, centrada no professor. As categorias “o papel do aluno” e “o professor no ensino remoto” trouxeram dados que demonstraram a necessidade de uma mudança nos papéis do aluno e do professor frente ao contexto digital e em busca de uma prática baseada na práxis pedagógica. Nesse sentido, os resultados apontaram para a necessidade de políticas efetivas de formação docente e dialogam com o estudo de Pinto e Martins (2021, p. 17), para os quais “A centralidade do processo de formação de professores para a viabilidade da adoção do Ensino Remoto merece, portanto, um olhar analítico e crítico quanto à sua teorização”. Essa formação, no pós-pandemia, também merece atenção considerando-se a invasão das plataformas das *Big Techs* nas escolas desde então (Evangelista, 2024) e a expansão de ‘pseudoformações’ centradas na construção de habilidades para o uso de recursos e aplicações dessas plataformas sob a falácia discursiva da inovação pedagógica – como denunciam Rodrigues e Almeida (2023) e Saura, Díez Gutiérrez e Rivera Vargas (2021).

Um terceiro e último ponto relevante se refere a questões de desigualdade socioeconômica. Essas questões interferem não somente no acesso aos equipamentos digitais e à rede mundial de computadores, mas também no desempenho e na permanência dos(as) estudantes na escola. Durante o ERE muito se debateu sobre a desigualdade digital, mas os dados trouxeram também questões como a estrutura familiar, o desemprego, a moradia e a cultura do estudo como fatores relevantes no desempenho discente. Esses, evidenciados na categoria “Ensino Remoto” e nas subcategorias “dificuldades dos alunos”, “dificuldade do ensino remoto” e “a herança do ensino remoto”. Quando, nos dados, comparamos o contexto da escola pública

com o da escola privada percebemos que não só a propriedade de um computador e o acesso à internet interferiram no ensino remoto, mas também as questões socioeconômicas. Esses fatores já influenciavam o ensino presencial e foram mostrados, com mais nitidez, com a experiência do ERE. Estruturar as escolas, como aponta o modelo *Four in Balance*, é uma política pública de urgência, pois dá acesso imediato às tecnologias digitais aos(as) alunos(as) que não possuem essas condições em casa, por exemplo. No entanto, esta pesquisa também evidenciou que os aspectos socioeconômicos “extramuros” da escola em um país extremamente desigual como o Brasil devem ser parte elementar das discussões de políticas educacionais e da formação docente.

A junção desses três pontos nos permite afirmar que a experiência com as TDIC, durante o ensino remoto emergencial, possibilitou aos(as) professores(as) outras visões acerca do uso dessas tecnologias no contexto educacional, mas a integração dessas tecnologias como potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem depende de ação baseada na práxis pedagógica e de políticas públicas que possibilitem a equidade social, cultural e econômica da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender as percepções e práticas de professores(as) durante o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19, esta pesquisa estabeleceu um percurso metodológico baseado na *Grounded Theory*. Pelos dados da pesquisa, entendemos que os(as) professores(as) saíram em busca de formas de continuar suas aulas durante o isolamento social, mas não receberam formação continuada que promovesse uma reflexão crítica sobre o uso, o potencial e as fragilidades das tecnologias digitais na educação escolar. A formação ofertada foi para suprir necessidades operacionais e técnicas do momento. Este resultado corrobora outros estudos recentes sobre o tema, como os de Pretto, Bonilla e Sena (2020), Rodrigues, Menezes e Santos (2022) e Evangelista (2024).

Para além do uso das TDIC, a prática pedagógica de uma forma geral esteve presente na fala dos(as) participantes e os dados apontaram para um ensino ainda baseado na transferência de conteúdo e no(a) professor(a) como elemento central durante o ensino remoto. A obra de Paulo Freire trouxe luz para as questões socioeconômicas presentes nos dados da pesquisa. Extrapolando a desigualdade digital, tão debatida durante o ensino remoto, os dados apontaram para as questões socioeconômicas como de grande relevância no contexto estudado, interferindo diretamente no desempenho e na permanência dos(as) estudantes na escola durante o ERE. Houve um aprofundamento da diferença de qualidade entre o ensino remoto ofertado nas redes públicas em relação às condições dos(as) discentes das redes privadas e isso foi percebido pelos(as) docentes participantes desta investigação. Os(as) professores(as) se viram diante de conflitos de diferentes ordens. Nessa direção, este estudo dialoga com os resultados apresentados por Garcia-Reis e Costa (2023) e

Souza e Ramos (2023), mas avança ao indicar que, apesar de terem posturas ativas e comprometidas, também desconsideraram em muitos momentos elementos externos à escola em suas práticas.

A partir dos resultados apresentamos algumas considerações: a primeira se refere à formação e condição de trabalho dos(as) professores(as). Os dados apontaram para uma formação inicial e continuada deficitária, que não tem preparado o(a) docente para a práxis pedagógica no atual contexto da cultura digital – que exige mais do que inserir ferramentas tecnológicas nas salas de aula. Requer reflexão crítica sobre as benesses e mazelas trazidas pelas TDIC, bem como decorrentes de desigualdades históricas que se exacerbam e se perpetuam por meio dessas tecnologias. Uma segunda consideração se refere à precarização do trabalho docente em escolas sem infraestrutura capaz de permitir uma prática que integre, de maneira potencializadora, as tecnologias digitais e que permita uma prática docente baseada na práxis pedagógica. Esse cenário aponta para a urgência de políticas públicas duradouras e efetivas que reestruturem as escolas e invistam na capacitação docente. A terceira e última consideração se refere à necessária equidade social para uma educação de qualidade.

Pesquisas já vêm apontando para várias das questões aqui levantadas. No entanto, este estudo apresenta dados coletados em um contexto inédito, o do ensino remoto, e pode contribuir para o mapeamento do cenário educacional brasileiro daquele período desde o ponto de vista experiencial dos(as) docentes. Entendemos que esta pesquisa apresenta dados que contribuem para refutar a visão salvacionista de que as TDIC podem, *per se*, promover uma mudança estrutural na educação. Ideia essa usada pelas *Big Techs* para lucrarem com o ‘mercado educacional’ vendendo soluções milagrosas, por meio das TDIC, para os problemas educacionais (marcadamente, com mais intensidade no contexto do ERE, mas cujas ações se expandem após a pandemia).

Compreendemos também que a utilização da GT como perspectiva metodológica e analítica configura-se como uma das contribuições deste estudo, uma vez que permite um “mergulho” mais profundo no fenômeno em investigação. Reconhecemos, ainda, os limites desta pesquisa e sugerimos novos estudos que ampliem os contextos investigados, abordem também o olhar de estudantes sobre aquele período e os seus efeitos no retorno ao ensino presencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações**. CIEB, 2016. Disponível em: <https://cieb.net.br/cieb-estudos-4-politicas-de-tecnologia-na-educacao-brasileira-historico-liceos-aprendidas-e-recomendacoes/>. Acesso em: 11 out. 2022.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC-BR). **Painel TIC COVID-19**: pesquisa on-line com usuários de internet no Brasil. 3. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

Disponível em:

https://cetic.br/media/analises/painel_tic_covid19_3edicao_coletiva_imprensa.pdf.

Acesso em: 03 fev. 2023.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC-BR). **Painel TIC COVID-19**: pesquisa on-line com usuários de internet no Brasil. 4. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, abril 2022.

Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf.

Acesso em: 09 maio 2023.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

EVANGELISTA, R. (org.). **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GARCIA-REIS, A. R.; COSTA, M. F. O trabalho docente e seus conflitos em tempos de pandemia. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 25, p. 1-21, 2023. DOI 10.22483/2177-5796.2023v25id4935. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4935>. Acesso em: 07 dez. 2023.

IBGE. **PNAD contínua**. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 05 mar. 2022.

KENSKI, V. M. A escola face aos desafios para ser contemporânea. **Educação, Formação e Tecnologias**, Portugal, v. 11, n. 1, p. 21-27, 2023. Disponível em:

<https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/215/188>. Acesso em: 07 dez. 2023.

LUZ PATEZ, M.; SANTOS, L. B. dos; MORETO, C. Educação escolar em tempos de pandemia: um estudo de caso sobre os desafios e as estratégias para minimização dos impactos no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha, ES, v. 13, n. 1, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1873>. Acesso em: 07 dez. 2023.

PINTO, K. E. V.; MARTINS, R. X. A implantação do ensino remoto emergencial em escolas públicas e particulares da educação básica: estudo de caso em um município mineiro. **EmRede**, Cuiabá, MT, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/738/644>. Acesso em: 07 out. 2022.

PRETTO, N. de Luca; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. de S. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela covid-19. Salvador: Edição do Autor, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na educação superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, Porto Alegre, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. de. Para Além das Plataformas e do Tecnicismo: Narrativas Digitais e Formação Docente Crítico-Reflexiva. **Sisyphus - Journal of Education**, Lisboa, v. 11, n. 3, p. 46-68, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28803> Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575777387004/html/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RODRIGUES, R. F.; MENEZES, E. A.; SANTOS, F. A. Desafios do ensino remoto no contexto da educação básica: percepções de familiares e professores. **EmRede**, Cuiabá, MT, v. 9, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/833>. Acesso em: 24 maio 2023.

SAURA, G.; DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.; RIVERA VARGAS, P. Innovación tecno-educativa 'Google'. Plataformas digitales, datos y formación docente. **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 19, n. 4, p. 111-124, 2021. DOI 10.15366/reice2021.19.4.007. Disponível em: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_007. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, C. R. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil**: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory. 2015. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/13672>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA, D. R. de; RAMOS, A. S. M. Atitudes afetivas dos docentes em relação ao ensino remoto na pandemia da Covid-19. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 25, p. 1-25, 2023. DOI 10.22483/2177-5796.2023v25id4972. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4972>. Acesso em: 07 dez. 2023.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, M. **O que é a Grounded Theory?**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

THIENGO, L. C. *et al.* Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-26, 2021. DOI 10.5902/1984644464258. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64258>. Acesso em: 07 dez. 2023.

Contribuição das autoras

Daysemara Simone Santana Trindade - Realização da pesquisa, responsável pela coleta de dados e análise dos dados, escrita do texto-base.

Alessandra Rodrigues - Supervisão e acompanhamento dos processos de coleta e análise dos dados, suporte teórico-metodológico, participação na escrita e na revisão do texto final.

Revisão gramatical por:

Gabriela Cardoso de Faria

E-mail: gabifaria.84@gmail.com