

O ensino remoto em cursos de formação de professores: uma revisão de literatura

Remote teaching in teacher training courses: a literature review

Jamara Raquel dos Santos¹, Maria do Socorro Meireles de Deus¹, Wáldima Alves da Rocha¹, Tamaris Gimenez Pinheiro¹, Marcia Maria Mendes Marques¹, Nilda Masciel Neiva Gonçalves^{1*}

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo analisar o ensino remoto emergencial ofertado em cursos de formação de professores, a partir da literatura existente. Trata-se de uma revisão de literatura, cujos dados foram obtidos nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico. Na seleção, foram considerados somente estudos que disponibilizam o texto completo para consulta, publicados entre 2020 e 2022. Com as análises obtivemos como desafios a compreensão da dinâmica dos ambientes virtuais, o acesso precário a equipamentos tecnológicos e a internet, bem como, controle emocional para o trabalho em ambiente inadequado à prática docente e para aprendizagens. Como possibilidades foram apontadas a qualidade de vida proporcionada com a realização do ensino remoto, com economia de dinheiro e de tempo, a organização de novas sequências didáticas de ensino, a utilização de um acervo digital educacional representativo que se tornou disponível, bem como a flexibilidade de horários.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19. Formação Inicial. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This study aims to analyze emergency remote teaching offered in teacher training courses, based on the existing literature. This is a literature review, whose data were obtained from the SciELO and Google Scholar databases. In the selection, only studies that provide the full text for consultation, published between 2020 and 2022, were considered. For working in an inappropriate environment for teaching practice and for learning. As possibilities, the quality of life provided with the realization of remote teaching, with savings of money and time, the organization of new didactic teaching sequences, the use of a representative educational digital collection that became available, as well as the flexibility of schedule.

Keywords: Coronavirus Pandemic. Emergency Remote Teaching. Teacher Training.

¹ Universidade Federal do Piauí

*nildabio@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, um vírus que provoca infecção respiratória, com alta transmissibilidade por meio do contato com gotículas respiratórias liberadas por pessoas infectadas. O vírus apareceu pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, em novembro de 2019 e se espalhou rapidamente pelo mundo. No Brasil, os primeiros casos foram registrados em fevereiro de 2020 (SANTOS JÚNOR; MONTEIRO, 2020).

Sua rápida expansão, causou um número elevado de óbitos e de pacientes com necessidade de atendimento médico especializado, proporcionando uma emergência global, obrigando os países a adotarem medidas combativas e seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), entre elas, distanciamento social e a suspensão das atividades comerciais e educacionais em um esforço para conter a transmissão do vírus e proteger a vida dos cidadãos.

Em março de 2020, a OMS decretou que o mundo vivenciava uma pandemia causada pelo referido vírus, reconhecendo a presença de pessoas infectadas em vários países e regiões do mundo. Desse modo, em todo o mundo as instituições de ensino públicas e privadas paralisaram suas atividades na tentativa de conter a transmissão do vírus.

Como medida profilática, no Brasil, adotou-se o distanciamento social. Nesse contexto, houve a necessidade de rever os métodos de ensino e aprendizagem e de buscar estratégias viáveis ao processo educativo. Todas as redes de ensino tiveram que adotar novas práticas formativas. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), então, surge como uma forma de ensino não presencial aprovado pela Secretaria de Educação (MEC, 2020), prevendo a substituição de aulas presenciais por aulas utilizando mídias digitais.

A adoção do ERE pelas instituições de ensino, ocasionou altos investimentos em tecnologia e formação de professores, bem como, uma adaptação das plataformas digitais de ensino para amenizar a ausência das aulas presenciais em espaço institucional. Esse processo, por vez, carregou consigo benefícios e malefícios ao processo de ensino aprendizagem, cabendo uma análise quanto a sua utilização em tempos de pandemia junto aos sujeitos que dele usufruem no processo formativo. Cabe ressaltar, que o ERE, causou também interferências na vida familiar, variações de rotinas, de trabalho e ocupações (MÉDICI; TATTO; LEAO, 2020), fato que agravou a situação econômica e psicológica de muitas pessoas.

Dessa forma, o presente estudo justifica-se por oportunizar a compreensão dos desafios e possibilidades em meio a oferta do ERE em cursos de licenciatura. Também, por trazer esclarecimentos quanto ao seu funcionamento e operacionalização nos espaços institucionais. Trata-se de possibilitar uma análise quanto as aprendizagens efetivadas em tempos de pandemia com a utilização de plataformas digitais de ensino e de apresentar o posicionamento de sujeitos que fizeram parte dessa experiência formativa. Compreender as adaptações, dificuldades, superações enfrentadas na formação, como estratégia para estarmos preparados para situações futuras e perceber na tecnologia uma ferramenta de apoio educacional com valor significativo em tempos de pandemia.

Nesse contexto, buscou-se analisar o ensino remoto emergencial ofertado por cursos de formação de professores, a partir da literatura existente. Especificamente, identificar os desafios e possibilidades do ERE nos cursos e formação de professores; relacionar as práticas docentes/pedagógicas que podem prevalecer/permanecer pós pandemia do coronavírus; refletir sobre a prática docente no ensino remoto emergencial.

Para melhor compreensão das ideias aqui apresentadas, o trabalho encontra-se organizado com um referencial teórico, contendo informes sobre a pandemia e diferenciação entre Ensino a Distância (EaD) e ERE; metodologia, com as trilhas da pesquisa; resultados e discussão, onde são expostos os dados identificados com as buscas e uma breve reflexão sobre os mesmos; além das considerações finais. O trabalho não pretende apresentar dados imutáveis, inquestionáveis, mas, fomentar reflexões na área da formação dos professores.

O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DO NOVO CARONAVÍRUS

Em março de 2020, com a declaração da OMS, do estado de pandemia da Covid-19, os estados brasileiros gradativamente foram tomando medidas para interditar as atividades de circulação de pessoas, adotando medidas de isolamento social. Nesse momento, as atividades educacionais de diferentes modalidades e níveis de ensino foram suspensas a partir da publicação, pelos entes estaduais, de decretos estabelecendo tal medida. Passado algum tempo, as instituições privadas, quer da Educação Básica, quer da Educação Superior, seguindo orientações do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação, passaram a implementar plataformas de aprendizagem nos moldes já utilizados na EaD. Também isso ocorreu com as Secretarias de Educação

Municipais e Estaduais, em diferentes graus de adesão (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020).

Diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa, em que houve a migração do ensino presencial para o remoto em poucas semanas, em muitas universidades do Brasil, justificou-se a falta de formação discente e docente para a limitação de tal medida. Assim, à exceção de universidades com maior concentração em determinadas áreas do conhecimento, como, por exemplo, as de Alfenas, Itajubá e Lavras, dentre outras (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020), as demais tão somente suspenderam as atividades de ensino, entabulando negociações para a retomada na modalidade remota a partir de agosto de 2020, ou seja, em torno de 150 dias após a suspensão das aulas presenciais, e, ainda assim, em algumas delas foram indicadas atividades suplementares ao calendário acadêmico que tinha sido planejado originalmente para o ano letivo de 2020 (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020).

Conforme Macedo, Ornellas e Bomfim (2020), no que tange à educação no nível superior, a imputação ao acesso à tecnologia como justificativa para interromper as atividades acadêmicas, mesmo sabendo que muitos alunos já conhecem as tecnologias de comunicação e informação e fazem uso das mesmas em alguns momentos do seu cotidiano, também está relacionado a criação e implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Brasil, por meio do Decreto nº 5.800/2006, que apresenta índices de queda progressiva de matrículas entre as Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

A educação na pandemia da Covid-19, tem-se em alguns autores, como Macedo, Ornelas e Bomfim (2020), Santos Júnior e Monteiro (2020), e Rodrigues, Pinheiro e Vasconcelos (2021) a concepção de que os conceitos de Avaliação Remota Emergencial e ERE são os mais adequados para descrição das práticas registradas na primeira fase de enfrentamento da pandemia. Isso porque, para os autores, não se teria, de imediato, iniciativa no sentido de rever a dinâmica da EaD nas instituições; antes, o que se buscou foi construir respostas emergenciais para atendimento durante o período de suspensão presencial de várias atividades da vida diária – dentre elas, as educacionais.

É importante, compreender que temos o uso significativo da EaD, no âmbito das instituições de ensino superior. Contudo, não há que se confundir os conceitos de EaD e ERE porque dizem respeito a duas situações que, embora apresentem aproximações entre si, trazem, também, distanciamentos.

O ERE, conforme Oliveira, Corrêa e Morés (2020), foi idealizado com o propósito de se evitar a total suspensão das atividades escolares durante o período de isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Sendo assim, ele teria surgido em 2020. Ou seja, surgiu como estratégia para que o ano letivo dos alunos não fosse prejudicado (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Neste mesmo sentido, Moreira e Schlemmer (2020, p. 7) sustentam que o ERE nasceu da migração dos alunos e docentes “para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem”. Já a EaD tem os seus registros mais remotos em 1904, com a oferta, em um classificado de jornal, de um curso de datilografia em máquinas de escrever por correspondência. E, portanto, uma modalidade educacional que se opõe ao ensino presencial (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

TRILHAS DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido segundo os preceitos da pesquisa enquanto revisão de literatura que, segundo Gil (2010, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. Para a coleta dos dados foi realizada pesquisa nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico utilizando os seguintes termos/descriptores na Língua Portuguesa: pandemia do coronavírus, formação de professores, ensino remoto emergencial. Foram considerados somente estudos que disponibilizam o texto completo para consulta, publicados entre 2020 e 2022.

Da busca nas bases de dados indicadas informando-se os termos apresentados, foram encontrados 453 artigos, sendo cinco na base SciELO e 448 no Google Acadêmico. Destes, verificou-se quais disponibilizavam texto completo para consulta, chegando-se a um total de 389, que tiveram seus títulos lidos. Dessa leitura, foram selecionados 11 artigos científicos. Para isso, utilizou-se como critério de inclusão as bibliografias que abordassem os desafios e possibilidades do ensino remoto em cursos de formação de professores, as práticas pedagógicas/docentes adotadas para o ensino remoto, e, conseqüentemente, sua caracterização, e excluiu-se aquelas que não atenderam ao objetivo da pesquisa.

Os artigos selecionados foram lidos por completo com o propósito de ordenar e sumarizar as informações neles contidas, de forma a se obter respostas ao problema da pesquisa. Assim, após a seleção dos artigos, os dados foram analisados levando em

consideração três categorias: desafios do trabalho no ensino remoto, possibilidades no ensino remoto, e práticas docentes que permanecerão no pós pandemia.

Quanto aos aspectos éticos, foram respeitados os direitos de produção por meio do compromisso de citar os autores utilizados no estudo conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 1, os trabalhos selecionados para a pesquisa, com o indicativo dos desafios e possibilidades do Ensino Remoto Emergencial e apontamentos quanto a permanência de práticas adotadas em tempo de pandemia da Covid-19, nos cursos de formação de professores.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a pesquisa

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	CATEGORIAS
WEBER, D. J.; ALVES, E. J.	(RE)pensando a formação docente: o que o ensino remoto emergencial diz sobre a formação do professor?	2022 ¹	Desafios do trabalho no formato de ensino remoto Possibilidades do ensino remoto Práticas que podem permanecer pós ensino remoto
FERNANDES, A. C.	O ensino remoto emergencial no contexto de pandemia da Covid-19: Relatos de uma experiência desafiadora e exitosa numa turma de Licenciatura em Química do IFRN	2021 ¹	Possibilidades do ensino remoto Práticas que podem permanecer pós ensino remoto
PEREIRA, R. C. M.; LEITE, E. G.; FRANCISO, E. G.	Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial	2021 ²	Desafios do trabalho no formato de ensino remoto Possibilidades do ensino remoto Práticas que podem permanecer pós ensino remoto
RABELLO, C.	Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia	2021 ²	Práticas que podem permanecer pós ensino remoto
SOUZA, G. H. S. de; <i>et al.</i>	Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da COVID-19	2021 ¹	Desafios do trabalho no formato de ensino remoto Possibilidades do ensino remoto Práticas que podem permanecer pós ensino remoto
VINHAS, T.; SANTOS, L. M. S. dos; BARRETO, A. C. F.	Estágio Supervisionado e ensino remoto emergencial: quais os desafios para a formação docente?	2021 ¹	Desafios do trabalho no formato de ensino remoto
ZANOTTO, L.; OLIVEIRA, R. F. B. de; SOMMERHALDER, A.	A docência diante do ensino remoto: limites e desafios ao ensino na formação de professores	2021 ¹	Desafios do trabalho no formato de ensino remoto

			Possibilidades do ensino remoto Práticas que podem permanecer pós ensino remoto
ALBUQUERQUE, A. de; GONÇALVES, T.; BANDEIRA, M.	A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica	2020 ¹	Desafios do trabalho no formato de ensino remoto
FERREIRA, L. F. S.; <i>et al.</i>	Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19	2020 ¹	Desafios do trabalho no formato de ensino remoto Práticas que podem permanecer pós ensino remoto
OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A.	Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais	2020 ¹	Desafios do trabalho no formato de ensino remoto
RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S.	Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na práxis docente	2020 ¹	Possibilidades do ensino remoto Práticas que podem permanecer pós ensino remoto

¹Artigo obtido na Base de dados Google Acadêmico

²Artigo obtido na Base de dados SciELO

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

DESAFIOS DO TRABALHO NO FORMATO DE ENSINO REMOTO

No que tange aos desafios do trabalho no formato de ERE, Oliveira, Corrêa e Morés (2020), ao conduzirem o estudo sobre a formação docente e o uso de tecnologias digitais, constataram que muitos docentes não tinham afinidade com o uso de tecnologias, e encontraram dificuldades em repensar o ensino dos conteúdos e criar avaliações e atividades considerando ferramentas digitais. Conforme os autores, essa (re)adaptação gerou aumento na carga de trabalho do professor já que, além de ensinar *online*, ele ainda precisou adaptar todo o material que havia preparado para explorar presencialmente.

Deste modo, ressaltam os autores que o ERE promoveu mudanças significativas no modo de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de aula, exigindo dos docentes superação de suas próprias dificuldades, já que a formação inicial contemplou somente a instrumentalização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e não a criação efetiva de um espaço digital no qual eles pudessem interagir com os alunos. Ao mesmo tempo, o ERE contribuiu para o fortalecimento da educação no momento, tudo isto viabilizado pelo uso das TDICs (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

Ainda sobre os desafios para o contexto do ERE, Weber e Alves (2022) sustentam que, para além da formação para atuar com tecnologias, que os docentes não têm, quer inicial, quer continuada, existem ainda outras questões que impactaram negativamente o

período, como, por exemplo, a presença de alunos sem acesso à *internet* e desestimulados; sobrecarga de trabalho para os docentes em razão da elaboração de multiplicidade de atividades, dentre outras.

Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020) e Souza *et al.* (2021) também apresentam importantes considerações sobre a relevância das capacidades e habilidades educacionais no ERE, ao destacarem, além da questão profissional relacionada à formação docente, outros aspectos que dizem respeito à vida pessoal do docente. Souza *et al.* (2021), por exemplo, ressaltam como desafios as necessidades individuais dos docentes e suas demandas familiares e domésticas como possíveis barreiras para o desenvolvimento efetivo do ERE. Também questões relativas à disponibilidade de equipamentos computacionais e digitais, e, até mesmo, da *internet*, foram por eles apontadas, assim como por Albuquerque, Gonçalves e Bandeira (2020), que, num contexto regionalizado (Amazonas), citaram, ainda, questões emocionais e psicológicas, problemas de saúde dos familiares e dos licenciandos, condições socioeconômicas em razão de escassez de recursos financeiros pelo desemprego, falta de tempo para acompanhamento das aulas remotas, e dificuldades decorrentes da mudança da metodologia de ensino.

Vinhas, Santos e Barreto (2021), por sua vez, ao analisarem o contexto do ERE em relação ao estágio supervisionado, destacaram a necessidade de se reestruturar o modo de realização das atividades e das aulas nesta modalidade, de modo que este componente curricular, tido como mobilizador da pesquisa e da reflexão nas relações concretas da prática, experimentou uma redefinição estrutural bastante significativa. Com isto, conforme os autores, os principais desafios impostos foram a necessidade de se movimentar saberes da teoria para a prática pedagógica durante o percurso do Estágio Supervisionado, sem, contudo, ir a campo efetivamente. Assim, as práticas foram no sentido de redefinir a proposta para forçar o aluno a pensar como se na prática estivesse, contudo somente no formato de simulação. Assim, a elaboração de planos de aula, dentre outros documentos e atividades vivenciadas pelo discente em sua prática diária, foram sendo incorporados neste novo contexto, sob esta leitura e visão diferenciadas.

Pereira, Leite e Francisco (2021) tratam esta necessidade de reconfiguração do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ERE, tanto na fase de observação quanto na de regência, tendo constatado, contudo, a presença de entraves na interação entre os professores formadores com os preceptores, os estagiários e os

estudantes da educação básica, quer em razão da carência de recursos tecnológicos, quer no que tange às dificuldades dos professores e estagiários de construção de meios e disponibilização de artefatos capazes de se constituírem em instrumentos de aprendizagem. Neste contexto, os autores ressaltam que, não obstante o ensino remoto tenha as suas possibilidades, é certo também, que ele é dotado de características promotoras de dificuldades em sua concretização, abrangendo tanto o processo de formação inicial e continuada.

POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO

Rondini, Pedro e Duarte (2020), ao promoverem reflexões sobre as mudanças promovidas pelo ERE na práxis docente, concluíram que, para além das dificuldades, o ensino remoto promoveu importantes mudanças a partir do momento em que demonstrou as suas possibilidades, que extrapolam o caráter instrumental até então atribuído ao uso das TIC na educação. Esta mesma percepção é compartilhada por Weber e Alves (2022), que alertam, contudo, para o fato de que o potencial do ensino remoto somente seria atingido em profundidade se as plataformas fossem utilizadas de forma reflexiva e ampla. Neste sentido, Zanotto, Oliveira e Sommerhalder (2021) lecionam sobre a relevância de se melhor explorar as possibilidades do ensino remoto para se promover um ensino realmente eficaz, capaz de subsidiar a construção do conhecimento pelo aluno.

Segundo Fernandes (2021), o ERE no contexto da crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 desnudou um leque de possibilidade. Especialmente ao se considerar que, na sociedade contemporânea, a formação do sujeito reflexivo e crítico, com capacidade de posicionamento perante os mais diversos temas que apresentam relevância neste contexto, tais como educação, tecnologia, política e meio ambiente, considera o ensino contextualizado a partir da fundamentação científica e uma prática educativa em que o aluno é posto como o próprio sujeito de sua aprendizagem. A ele, portanto, se atribui o papel de personagem principal no processo de construção do seu conhecimento.

Contudo, diante desta visão, o docente recebe, também, um olhar autorreflexivo sobre sua prática educativa e sua própria formação. Assim, no contexto da educação do século XXI, não mais se admite a condução do ensino sob uma perspectiva tradicional. Assim, a mudança e conseqüente quebra de paradigmas nos modelos didáticos considera a necessidade de colocação do professor enquanto centro deste processo de mudança,

atribuindo a ele o papel de sujeito fundamental para conduzir qualquer reforma educacional que se fizer necessária. Em meio a isso, sai o ensino tradicional para dar lugar ao ensino investigativo, cuja proposta seria a de personificar o aluno e professor como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2021).

Pereira, Leite e Francisco (2021), por sua vez, destacam que, não obstante as diversas adequações que tiveram que ser realizadas, como, por exemplo, a viabilização do acesso dos alunos a recursos tecnológicos com suporte de *internet*, a distribuição de atividades impressas para os que não tinham recurso tecnológico (excluídos digitais), e o suporte psicológico aos alunos em razão da sobrecarga emocional que foi exigida pelo distanciamento social, é certo que o ensino remoto tem possibilidades que favorecem o processo de ensino-aprendizagem em que o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento, tornando-se o protagonista neste contexto, mediado pelas TDICs.

Em outras palavras, exige-se o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, de modo que o aluno saia do seu papel de somente aprender o que o professor ensina. Ao contrário, ele próprio se torna o responsável por construir o seu aprendizado, podendo-se, assim, resultar em educação significativa. Sendo assim, o ensino remoto tem as suas possibilidades que beneficiam o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a qualidade de vida proporcionada com a sua realização, com economia de dinheiro e de tempo pela ausência de deslocamentos, ou, ainda, a flexibilidade de horários para os estudos (PEREIRA; LEITE; FRANCISCO, 2021; SOUZA *et al.*, 2021).

Outra possibilidade do ERE, bem aceito pelos alunos, foi o ambiente virtual mais utilizados pelos professores, qual seja, o *Google Sala de Aula* ou *Google Classroom*. A escolha por seu uso estaria pautada na organização do ambiente e na facilidade de adaptação do aluno com o contexto da sala de aula, além de ser de acesso livre e integrar o pacote que é oferecido pela plataforma *Google*, bastando somente um registro de conta. Nele, o docente consegue organizar as turmas separadamente, criar disciplinas e módulos ou unidades, postar notas e atividades assíncronas para os alunos, ou, ainda, gerar link para os momentos síncronos, dentre várias outras funcionalidades (FERNANDES, 2021).

PRÁTICAS QUE PODEM PERMANECER PÓS ENSINO REMOTO

Ferreira *et al.* (2020), ao tecerem considerações sobre a formação docente para atuação *online* nos tempos de crise sanitária vivenciados com a pandemia, destacaram que, muito embora tenham sido experimentadas diversas dificuldades, inclusive com

aumento da carga de trabalho dos docentes, é certo que a implantação do ERE impactou a forma de trabalho dos professores e a de estudo de muitos alunos. Isto porque, a partir deste novo contexto, passou-se a vivenciar um estado em que o aluno era o responsável por construir o seu próprio conhecimento, difundindo, assim, questões relativas às aprendizagens colaborativa e significativa. Com isto, ainda segundo os autores, é que se acredita que o uso de ferramentas digitais no momento pós Covid-19 possa permanecer, mas sem a feição pura de instrumento, e, sim, como importantíssimo recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem.

Também neste sentido foram as considerações de Pereira, Leite e Francisco (2021), ao sustentarem que, no contexto pandêmico, foi preciso reconfigurar o agir docente até então estabelecido para que fosse possível uma adaptação às novas condições e necessidades que surgiram. Weber e Alves (2022) também ressaltam esta modificação no agir docente, destacando-se, em relação ao seu processo de formação, a necessidade de se mudar o olhar das TDICs como somente instrumentos para o ensino, passando a atribuir a elas o real valor que elas possuem, que está atrelado, conforme Souza *et al.* (2021), à percepção das facilidades possibilitadas por este novo cenário. Sobre isto, esses últimos autores citam, como exemplos, a organização de novas sequências didáticas de ensino, a utilização de um representativo acervo digital educacional, bibliotecas e livros digitais que se tornaram disponíveis.

Para Rondini, Pedro e Duarte (2020), a pandemia da Covid-19 contribuiu para que as instituições de ensino em todo o mundo migrassem do ensino presencial para o remoto como forma de dar continuidade ao ano letivo. Em meio a isto, contudo, os docentes foram demandados a se reinventarem diariamente para que as atividades pedagógicas pudessem ter seguimento. Contudo, segundo os autores, ainda que o período tenha sido desafiador, ele também descortinou possibilidades no contexto educacional, com a ampliação do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino. Assim, se, antes, elas eram empregadas apenas como recursos de apoio ao processo, a partir de então, elas se tornaram artefatos principais, o que não quer dizer, no entanto, que, com isso, as aulas ficaram mais interessantes, exigindo-se um esforço diferenciado do docente para manter a atenção e o comprometimento do aluno ao longo do ano letivo. Não obstante, é algo que pode prevalecer, conforme os autores, mesmo após o retorno das aulas presenciais.

Esta mesma perspectiva é encontrada em Fernandes (2021), que sustenta a relevância do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (no caso, o GSA) em um ensino do tipo híbrido, em que se justapõem elementos da educação presencial com o remoto, como no caso do uso de um AVA. Isto porque, a seu ver, a experiência foi bem aceita pelos alunos, ressaltando a necessidade de se pensar na aplicação de ferramentas digitais juntamente com o ensino em uma abordagem investigativa, abrindo espaço para futuras melhorias na formação docente e, conseqüentemente, o ensino a médio e longo prazos. Os laboratórios *online* também são artefatos apontados como úteis e que devem permanecer pós pandemia, por sua praticidade e utilização em espaços com ausência física de laboratórios, permitindo a visualização de processos de ensino eficazes a compreensão de conteúdos (ZANOTTO; OLIVEIRA; SOMMERHALDER, 2020).

Também Rabello (2021), ao realizar uma pesquisa-ação no curso de Letras em uma universidade federal na modalidade de ERE com o objetivo de avaliar, sob a perspectiva dos estudantes, a experiência de aprendizagem de língua inglesa mediada por tecnologias digitais, bem como identificar as contribuições dos recursos digitais e metodologia utilizadas no desenho da disciplina para a aprendizagem de Letras no contexto desta modalidade, verificou a possibilidade de uso em contextos híbridos, *online* ou presencial, da aprendizagem de línguas mediada por tecnologias – ou *Computer-Assisted Language Learning (CALL)*.

Para Zanotto, Oliveira e Sommerhalder (2020), alguns aspectos do ERE irão permanecer, dentre eles a aula invertida como metodologia de ensino. Com a aula invertida há a possibilidade de maior interação em ambiente virtual pois foca-se em aspectos relevantes dos conteúdos de ensino, a partir de proposições previamente levantadas.

Diante da revisão realizada, foi possível perceber que o ensino, mesmo com seu retorno presencial, terá agregado estratégias e tecnologias outrora utilizadas com maior intensidade no EAD para o ensino, pesquisa e produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico demonstraram que a pandemia causada pelo novo coronavírus impactou fortemente a rotina das pessoas, especialmente em razão das medidas adotadas para controle de disseminação da doença,

como o isolamento social. Isso porque desnudou questões relativas à vida diária das pessoas e instituições. E na educação não foi diferente.

Nos cursos de formação de professores, a implantação do ERE ocorreu em algumas instituições de forma mais tímida e em outro, com um ritmo mais frenético. Fato é que sua implantação impactou a forma de trabalho de professores e a forma de estudo de muitos alunos. As aprendizagens realizadas nesse período estiveram intimamente relacionadas a utilização de ferramentas digitais e construção de momentos de aprendizagem colaborativas.

A pandemia trouxe um contexto novo de aprendizagem e com ele desafios e possibilidades de atuação docente e discente. Assim, como desafios do trabalho no formato de ensino remoto, verificou-se nas fontes consultadas a dificuldade de muitos em relação à compreensão da dinâmica dos ambientes virtuais, o acesso precário a equipamentos tecnológicos e à *internet*, bem como, controle emocional para o trabalho em ambiente inadequado a prática docente e aprendizagens, os problemas de saúde causados pelo isolamento também são citados.

Contudo, não se pode negar que o ERE apresentou algumas possibilidades de trabalho e estudo que beneficiam o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a qualidade de vida proporcionada com a sua realização, com economia de dinheiro e de tempo pela ausência de deslocamentos, a organização de novas sequências didáticas de ensino, bem como a utilização de um acervo digital educacional imenso. Além disso, a flexibilidade de horários também é um ponto positivo.

Dentre as práticas listadas e citadas pelos autores pesquisados, que podem prevalecer no período pós pandemia estão, a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que já era algo trabalhado no âmbito da EaD; os livros digitais; as avaliações *online*; e a apropriação cada vez mais crescente da cultura digital, trabalhando-se metodologias, como, por exemplo, da sala de aula invertida, laboratório *online*, e rotação.

Para estudos futuros, sugere-se um aprofundamento na temática, buscando-se corroborar ou refutar o que aqui foi apresentado, tendo em mente que as tecnologias digitais já estão impregnadas nas culturas, sendo, pois, uma realidade a ser vivida e compartilhada. Somente assim se conseguirá alcançar um cenário de construção de uma docência que englobe a cultura local e global, contribuindo efetivamente, para a formação de uma sociedade verdadeiramente integrada e cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. de; GONÇALVES, T.; BANDEIRA, M. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **Rede – Revista De Educação a Distância**, v.7, n. 2, p. 102-123, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.2.639>.
- CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- FERNANDES, A. C. O ensino remoto emergencial no contexto de pandemia da Covid-19: Relatos de uma experiência desafiadora e exitosa numa turma de Licenciatura em Química do IFRN. **Research, Society and Development**, v. 10, n.5, e4310514670, 2021(CC BY 4.0). DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14670>.
- FERREIRA, L. F. S.; *et al.* Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24761. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance education or emergency remote educational activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299-e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299.
- MACEDO, Y. M.; ORNELLAS, J. L.; BOMFIM, H. F. COVID-19 no Brasil: o que se espera para população subalternizada? **Revista Encantar -Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 1-10, 2020. DOI: 10.5935/encantar.v2.0001.
- Ministério da Educação – MEC. **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais**. 18 de março de 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020.
- OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PEREIRA, R. C. M.; LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G. Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]**, v. 37, n. 4, 202156059, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202156059>. Epub 10 Dez 2021.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro [online]**, v. 74, n. 3, p. 67-90, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80718>. Epub 05 Jan 2022. ISSN 2175-8026. RODRIGUES, T. A.; PINHEIRO, M. N. dos S.; VASCONCELOS, M. A. de D. M. Formação de professores durante o ensino remoto: tessituras em construção. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.

SANTOS JÚNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar – educação, cultura e sociedade**, Bom Jesus da Lapa, n. 2, p. 1-15, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, 15, e2016289. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094.

SOUZA, G. H. S. de; et al. Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n.1, e37510111904, 2021(CC BY 4.0). DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11904>.

VINHAS, T.; SANTOS, L. M. S. dos; BARRETO, A. C. F. Estágio Supervisionado e ensino remoto emergencial: quais os desafios para a formação docente? **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 2, n. 10, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.36252>.

WEBER, D. J.; ALVES, E. J. (RE)pensando a Formação Docente: o que o Ensino Remoto Emergencial Diz sobre a Formação do professor?. **EaD Em Foco**, v. 12, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1632>.

ZANOTTO, L.; OLIVEIRA, R. F. B. de; SOMMERHALDER, A. A docência diante do ensino remoto: limites e desafios ao ensino na formação de professores. In: II Congresso Iberoamericano de Docentes. Docentes frente a la pandemia. **Anais...** 5 al 16 de julio de 2021.

Recebido em: 15/07/2022

Aprovado em: 23/08/2022

Publicado em: 25/08/2022