

Ensino remoto e multiletramentos: de professores a technoteachers

Online teaching and multiliteracy: from “teachersaurs” to technoteachers

José Raymundo F. Lins Jr.¹, Rozania M. Alves de Moraes²

RESUMO

Durante a pandemia de COVID-19, a Educação precisou acompanhar as mudanças exigidas pelos ambientes formais de educação. Este artigo discute os desafios enfrentados pelos professores da educação básica e superior, frente ao uso das tecnologias digitais em suas aulas remotas, a partir de dados obtidos através de entrevista online, no primeiro semestre de 2020. Partimos das discussões propostas por Libâneo (2008), Freire (2011; 2017) e Sibilía (2012), que tratam de modelos e posturas na educação, e Santos (2010), que traz o conceito de modernidade e hibridismo, necessários para repensar a educação brasileira nesse novo contexto mundial. Como resultado, verificamos uma forte influência da visão estrutural/tradicional no ensino brasileiro, o que pode dificultar o uso de novas tecnologias no fazer docente dos profissionais que participaram desse estudo. Assim, identificamos dois perfis docentes: (1) professores menos criativos e dinâmicos (que denominamos de *professaura*s, no que diz respeito à dificuldade de adaptabilidade a novos contextos de ensino-aprendizagem) e (2) professores mais aptos a minimizar os problemas impostos pela acessibilidade em tempos de ensino remoto (que se aproximam do conceito de *technoteachers*).

Palavras-chave: Ensino remoto; Fazer docente; Novas tecnologias.

ABSTRACT

Due to the COVID-19 pandemic, Education was forced to follow the changes demanded by formal education environments. This article aims to discuss the challenges faced by teachers who were forced to adopt digital technology resources in their online classes. Data was collected through an online interview conducted with teachers at the end of the first semester of 2020. Discussions are based on Libâneo's (2008), Freire's (2011; 2017), and Sibilía's (2012) studies, which present models and postures in education, and Santos (2010), who introduce the concept of modernity and hybridism, necessary to rethink Brazilian education in the current scenario. As a result, we realize that there is still a strong influence of the monological perspective in Brazilian education, which can hinder the use of new technologies in teaching practices. Therefore, two profiles were identified: (1) a less creative or flexible teacher regarding blended learning (which we call “*profesaurs*”, due to their difficulties on adapting to new educational contexts), and (2) teachers who are carrying out their teaching activities remotely, and are able to minimize the issues imposed by accessibility to achieve effective learning (approaching the concept of *technoteachers*).

.Keywords: Online teaching; Teaching practices; New technologies.

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú. E-mail: lins_junior@uvanet.br

² Universidade Estadual do Ceará. E-mail: rozania.moraes@uece.br

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, apresentamos e discutimos as implicações diretas da implantação do ensino remoto na educação brasileira, a partir do Plano Emergencial de Ensino, durante a pandemia do covid-19, proposto pela União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), em 24 de março de 2020, no que diz respeito à capacitação docente para atuação nessa modalidade de ensino. Para tanto, levamos em consideração como eixos norteadores da pesquisa a relação entre formação docente e ensino, a necessidade de a educação estar em sintonia com a sociedade e suas mudanças, e a acessibilidade aos recursos digitais por parte dos docentes.

Iniciamos com uma revisão histórica acerca das concepções de Educação a Distância (EaD) e ensino remoto para identificar os elementos que as configuram e, como se efetiva(m) a(s) metodologia(s) de ensino dos professores, que foram obrigados a trocar a sala de aula tradicional por recursos oferecidos pela internet.

Os dados foram coletados entre os meses de maio a junho de 2020, através de um questionário elaborado em plataforma virtual e enviado a diversos sites que abrigam professores de áreas distintas e com os mais diferentes interesses. As discussões se basearam nas respostas fornecidas pelos participantes, construindo duas categorias de análise que identificaram, de forma geral, os posicionamentos relatados. Na conclusão do estudo, esclarecemos que os resultados encontrados – longe de se colocarem como definitivos – somam-se a outros achados desenvolvidos ao longo deste período pandêmico, buscando contribuir com as discussões sobre formação e saberes docentes e novas metodologias centradas no aluno, a partir de uma postura de inquietação por parte dos pesquisadores em educação, sobretudo aqueles que se dedicam à formação docente.

NOVOS ORDO ET MEA CULPA

Os problemas na formação de professores brasileiros não são recentes e nem surgiram por causa da pandemia do covid-19, ao contrário, muito já se discutia sobre essas questões, bem antes da virada do milênio (NÓVOA, 1999). Esses problemas nos tocam diretamente, como professores das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Letras de universidades cearenses. Trata-se, pois,

de um desejo de ordem, uma vez que o mundo que estamos enfrentando após esse período crítico de isolamento social trouxe uma ordem diferente da conhecida até então. Cabe a nós, professores, aprendermos a nos orientar nessa nova ordem porque

não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores. [...] As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo (PERRENOUD, 2002, p. 12-13).

As linhas centrais da ordem que surge já foram projetadas, de maneira tímida, no esforço neoliberal de construção que moveu e estimulou o pensamento político, socioeconômico e educacional das últimas décadas, sobretudo através dos trabalhos remotos, ou seja, aqueles realizados em outros espaços que não o tradicionalmente profissional, como o *home office*, por exemplo. No campo educacional, os professores sempre fizeram uso – e não cabe discutir, nesse momento, se de forma adequada ou não – de tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs). Falar de multiletramentos, então, requer ultrapassar as limitações de um positivismo já superado ou de um idealismo saudosista.

Ao pensar sobre as constantes mudanças na educação, Celso Antunes (2014), denomina *professauros* aqueles docentes que pararam no tempo, privando-se da ousadia de experimentar novas formas de fazer. Apropriando-nos das ideias de Freire ([1968]2017; [1996]2011), que denunciavam os malefícios sociais e informacionais de uma educação bancária, na qual o aluno era um ser sem história, defendemos um modelo de formação de professores que os priorize e os situe politicamente no contexto em que atuam. Esse modelo distancia-se tanto do modelo normalista, de origem europeia, e que tinha como base o domínio de conteúdos específicos, quanto do que lhe sucede, o modelo pedagógico-didático, que acabou sendo absorvido pelos princípios do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, cujo objetivo “tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (SAVIANI, 2009, p. 147).

No cenário mundial atual, em que a tecnologia não é mais sonho ou refúgio, mas realidade, parece-nos que já passou da hora de perceber que passamos do período mesozoico para o período cenozoico da educação, referência à “nova ordem”, citada no título desta seção. Como consequência, a *mea culpa* implica (auto)(r)reflexão dos valores, das práticas e dos discursos que produzimos, a fim de nos livrarmos do conformismo de modelos ultrapassados e agirmos como profissionais eficazes, responsáveis e comprometidos. Ou seja,

é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999, p. 18).

Este *mea culpa*, portanto, tem duas funções: a primeira, nos afastar de uma atitude puramente diletante, haja vista nosso interesse, como linguistas aplicados e pesquisadores da realidade educacional brasileira, para com os problemas atuais da formação docente; e a segunda, não menos importante, que, através das didáticas específicas, podemos cooperar com a estruturação dessa nova ordem que se intensificou na pandemia.

Assim, para nós, que trabalhamos com as didáticas de conhecimentos linguísticos, a relação teoria-prática se enche de um sentido vital, afastando-se de discursos que defendem ou representam a dissociabilidade entre esses dois componentes da formação docente.

NO INÍCIO ERA A EaD; E FIZERAM-SE O REMOTO E O HÍBRIDO

Ao apresentar uma nova ordem emergente de maneira inesperada e desafiadora, contrastamos dois termos cunhados em momentos e por questões distintas: *professauros* e *technoteachers*. A escolha por esses termos não foi aleatória e nem com intuito pejorativo, mas tem a intenção de denunciar a grande fenda espaço-temporal na realidade escolar, na prática docente e na formação de professores; afinal, toda pesquisa não deve ser pensada fora da relação sujeito-objeto, posto que “o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito que se empenha em conhecer e o objeto de sua preocupação” (CARDOSO, 1976, p. 63) – e esse conhecimento pressupõe a possibilidade de ressignificar o que se pensa sobre o objeto, não o objeto em si.

O primeiro termo, *professauros* (ANTUNES, 2014), é uma forma de denunciar uma metodologia expositiva não dialogada, pautada na *transmissão* de conteúdos e em uma avaliação obsoleta para identificar o desenvolvimento do aluno, que não considera os diversos letramentos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. A concepção de ensino-aprendizagem como “transmissão” determina papéis fixos e antagônicos na educação; de um lado, o professor, papel central, que domina e controla os conteúdos, de outro, os alunos que devem, simplesmente, absorvê-los.

Analisando os modelos de instituições voltadas à instrução formal desde sua fundação, Paula Sibilia (2012) afirma que a escola é uma tecnologia de época desatualizada, o que explica esse modelo de *professauros* que ainda perduram no ensino brasileiro.

[O] regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaçotemporal concreta e identificável, diríamos até recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade (SIBILIA, 2012, p. 16-17).

O modelo educacional, fundado pelas exigências da Revolução Comercial e do movimento iluminista, entre os séculos XVII e XVIII, priorizou a alfabetização e a articulação com números, para que os indivíduos que por ela passassem pudessem concretizar o desejo de igualdade e fraternidade, que configuram uma democracia, passando a colaborar com o projeto político, social e econômico nacional de desenvolvimento burguês. A instituição escolar, fundada no século XIX, não via o aluno como um protagonista, por isso, atividades como questionar, analisar e aplicar não eram estratégias valorizadas. Ao contrário, o modelo psicomotor da aprendizagem era o mais valorizado, pois cabia ao aluno repetir os modelos apresentados e utilizá-los em situações diversas. No caso da língua, a norma padrão (conceito abstrato e ideal, para os não formalistas) passa a ser mais importante de ensinar, através de nomenclaturas da Gramática Normativa do que as variedades linguísticas, que identificam a comunidade falante real, histórica e politicamente estabelecida. Assim, para nós, *professauros* seriam aqueles professores que ainda estão metodologicamente e ideologicamente embasados nesses pressupostos behavioristas; utilizam técnicas de repetição e memorização para *transmitir* seus conhecimentos, mantêm o *domínio* de turma e esperam pela aposentadoria. Não se engajam com facilidade aos movimentos políticos e identitários e não se interessam por

mudanças metodológicas; pararam no tempo. As palavras transmitir e dominar são recorrentes em seus discursos.

Por outro lado, existem os professores que pensam o aluno como participante que está no centro do processo de aprendizagem, que consideram as histórias de vida dos alunos e que acreditam que os conhecimentos que ele (ou o currículo) seleciona podem ser conhecimentos indispensáveis aos alunos, dependendo da maneira como possam vir a ser contextualizados. Esses professores acreditam que o processo ensino-aprendizagem se dá na mediação, inclusive tecnológica, e que isso não representa um afastamento de textos mais elaborados, devido aos corretores ortográficos e outros recursos, mas novas formas de ler e escrever.

Essa postura inovadora (e necessária) quebra com o modelo depositário e bancário de ensino ao interrogar, desafiar e propor formas diferentes de chegar ao mesmo conceito, e reconhecer o tempo necessário para que cada aluno chegue aonde precisa chegar, e é a chave para ingressar nessa nova ordem educacional. Assim, cabe aos professores o desafio de superar as dificuldades (da escola, das famílias, dos conteúdos, dos órgãos de educação), a esperança de encontrar possibilidades de transformar o conteúdo em objetivo significativo para o aluno e a busca por metodologias de mediação entre o que se aprende e aquele que aprende. É quando apresentamos o segundo termo, *technoteachers*³, cunhado por uma associação de especialistas em educação, cujos profissionais não se conhecem pessoalmente, mas trabalham *online*, em escritórios virtuais, oferecendo aconselhamento, treinamento e soluções para várias empresas, inclusive, instituições de ensino. Essa associação obteve reconhecimento após elaborar o primeiro guia de *edtech* de Harvard para professores, que serviu de modelo para outros guias em todo o mundo, como, por exemplo, o *UOL EdTech*, uma das maiores empresas brasileiras de conteúdo, tecnologia, serviços e meios digitais, que desenvolve ferramentas de aprendizagem digital.

Em tempos de pandemia do covid-19, o tele trabalho, ou trabalho remoto se tornou uma necessidade que não depende apenas de um computador, notebook ou aparelho celular, mas de um programa de atividade e horas de atividades, adequação de equipamentos e *softwares*, e capacitação para utilização dos mesmos. Nessa nova ordem, flexibilidade não quer dizer falta de planejamento; define-se pela possibilidade de proporcionar local de ação e horários flexíveis, o que justifica o distanciamento físico

³ <http://www.technoteachers.com/>

sem perda das responsabilidades pertinentes a cada um dos envolvidos na atividade desenvolvida. Em se tratando de educação, parece-nos, então, que a responsabilidade do papel do aluno se torna muito maior do que a desenvolvida em um ambiente presencial, porque preza-se pelo protagonismo do aluno – e não do tempo ou do *poder de fala* determinados pelos professores numa sala de aula. Entretanto, essa nova modalidade educacional, a aula remota, veio carregada de crenças⁴ fundadas na educação a distância (EaD), mesmo se configurando como algo completamente distinto.

Embora a EaD esteja presente em vários contextos de graduação ou pós-graduação no país, nos tempos pandêmicos não era raro ouvirmos que as aulas seriam em formato EaD, o que já configura um desconhecimento dessa modalidade educacional. Nos anos 1940, com a popularização do rádio e outros aparelhos eletrônicos, os cursos por correspondência, reconhecidos por secretarias de educação e órgãos reguladores estaduais, foram os pioneiros da EaD no país. Com a chegada da internet e dos recursos midiáticos essa modalidade de ensino foi perdendo espaço para cursos mais baratos, com tempo de acesso e troca de informações mais rápidos e com a modalidade das teleaulas. Embora com uma história consolidada há mais de 80 anos, a credibilidade da EaD, no Brasil, ainda é duvidosa para muitas pessoas que a julgam como ineficaz ou deficitária em relação ao ensino presencial – como se esse também não apresentasse as falhas.

Para Santos (2020, s/p), educação online é o termo mais amplo, e se relaciona com a cibercultura, pois se manifesta de forma virtual e, apenas, se “o currículo que forjamos na mediação interativa e hipertextual da comunicação e da produção de conhecimento em rede” se efetivar como processo dialógico e dialético. Assim, não precisa de uma plataforma específica, e pode ser compreendida dentro do que hoje, conhecemos como ensino híbrido, outra nova modalidade educacional pós-pandemia. O importante é que se estabeleça um processo de diálogo entre professor (ou tutor), alunos e conteúdo – reafirmando a negação ao modelo bancário, de transmissão. Mas quais as diferenças essenciais entre a EaD e o ensino remoto?

Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online. [...] Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite

⁴ As crenças são dinâmicas e contextuais, porque se constituem nas relações humanas, e nas experiências vivenciadas. São, ainda, paradoxais, porque embora sociais, elas também habitam o (in)consciente individual. Entretanto, elas sempre estão presas a experiências pregressas, por isso não surgem imediatamente e nem são facilmente modificadas (BARCELOS, 2006, p. 19).

encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos (SANTOS, 2020, s/p).

Dessa forma, defendemos que ensino remoto não se caracteriza como EaD e os professores precisam estar, inclusive, mais atentos e capacitados do que os tutores dos programas a distância, pois tudo, desde o planejamento até a execução, passando pela seleção dos recursos/ferramentas e pela elaboração das atividades nesses ambientes, precisa se tornar adequado aos fins educativos oferecidos pelos mesmos. Ou seja, não se trata de esperar que o material e as orientações nos sejam dadas, como na EaD, ou de simplesmente transpor as atividades que antes eram realizadas no ambiente presencial (sala de aula) para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas docentes e sua relação com a formação de professores para os letramentos digitais. A investigação à qual nos propomos realizar se deu por meio de uma análise interpretativista, em que o fenômeno estudado se constitui na relação entre o suporte teórico e as percepções do pesquisador no que diz respeito aos padrões de unidades semântica.

A coleta de material se deu através de um questionário estruturado (com espaço para comentários abaixo de cada questão) via online, sem necessidade de identificação dos respondentes, através do *Google Forms*®, divulgado entre as redes sociais de grupos de professores do Facebook®, dos sites da ABRALIN e de universidades públicas de vários estados, no período de 10 de maio a 1º de junho de 2020. As perguntas consideravam o tempo de atuação em sala de aula, conhecimentos anteriores sobre recursos tecnológicos e ambientes virtuais aplicados à educação, uso pessoal desses mesmos recursos e ambientes, políticas adotadas pela instituição de ensino em relação à transição para o ensino remoto e dificuldades e situações experienciadas pelos respondentes.

Inicialmente, foram coletadas 127 respostas, das quais, optamos por excluir vinte e seis respondentes que afirmaram trabalhar sem vínculo formal de trabalho (professores que ministravam aulas particulares, ou substituíam professores ocasionalmente), o que limitou nosso *corpus* a 101 respondentes, de várias regiões do país, de várias idades, e de

nível e etapas de ensino distintos. Também foram excluídos os professores que atuavam, exclusivamente, em cursos livres, pois nem sempre possuíam formação específica na área que lecionam – sobretudo os que declararam o ensino de língua e informática. Essa última linha de corte, nos levou ao *corpus* final, composto por 93 respondentes, que estão realizando atividades docentes *online* a pedido de suas instituições, aptos a informar sobre as percepções do uso de novas tecnologias em suas aulas online.

Na análise que segue consideramos, para entender as percepções dos professores sobre a utilização dessas ferramentas: (1) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados – já cumprido nas linhas de corte propostas acima e (2) o quadro descritivo dos informantes: sexo, idade, tempo de magistério, familiaridade/acessibilidade com as ferramentas tecnológicas e atuação atual no universo investigado. Essas percepções são interpretadas à luz dos saberes docentes, modelos de ensino-aprendizagem, de escola e de formação de professores já discutidos nas seções anteriores e se constituem como crenças, no momento em que os discursos se constituem nos comentários dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa ficou disponível para resposta, em redes sociais com circulação diária e muito frequente, por 20 dias. Diariamente, eram lançadas postagens com o objetivo e acesso ao instrumento de coleta de dados. Nessas redes, percebia-se a intensidade das postagens relatando dificuldades e desafios encontrados por professores de todos os níveis e modalidade de ensino. Pelos meios de acesso à mesma, e pela nossa compreensão de compromisso com a questão de os professores formadores estarem atentos às novas demandas que o mundo impõe à educação, consideramos abaixo do esperado a quantidade de respostas dos professores dos cursos de licenciatura. Sabemos que estamos todos envolvidos em uma série de atividades, mas produzir conhecimento e difundi-lo na nossa área, independente de concordarmos ou não com eles, poderia estar entre as ações de compromisso social da profissão. Afinal, falamos de um momento em que precisamos desaprender e reaprender, para apreendermos a nova ordem, pois segundo Herbert George Gerjuoy (*apud* TOFFLER, 1970, p. 414),

a nova educação deve ensinar ao indivíduo como classificar e reclassificar a informação, como avaliar sua veracidade, como mudar de categoria quando necessário, como passar do concreto para o abstrato e vice-versa, como olhar para os problemas de uma nova direção – como ensinar a si mesmo. O analfabeto

de amanhã não será o homem que não sabe ler; será o homem que não aprendeu a aprender (tradução nossa⁵).

Ou seja, a constituição da identidade docente é um processo – e não um produto concluído após a finalização da formação inicial – que deve acompanhar a prática diária do professor. Ignorar esse processo de desenvolvimento profissional autônomo e consciente pode levar a metodologias de ensino que não considerem os processos cognitivos dos alunos e os seus próprios, ou seja, continuar na posição de dono do conhecimento absoluto, conforme apontado por Antunes (2014), ao se referir aos professores.

A seguir, apresentamos os resultados a partir das duas categorias de análise, a saber: (1) o grau de conhecimento e conforto com a tecnologia e (2) a acessibilidade para a utilização de ferramentas digitais no ensino demonstrados pelos professores que estão realizando suas atividades docentes de maneira remota.

Sobre o perfil dos colaboradores da pesquisa, a maioria atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, seguida por professores que atuam em licenciaturas. As representantes do gênero feminino superou o dobro do gênero masculino (72% professoras e 28% professores), o que ainda deixa a docência atrelada a ideais do imaginário da mulher como responsável pela segunda educação – aquela que deveria acontecer fora de casa, como pregado no modelo das Escolas Normais.

Independentemente do fator etário, as características identitárias desses professores, segundo uma análise sociológica, estão relacionadas a produto e conservadorismo, o que pode representar um modelo de educação não dialético e menos inclinado a inovações e mudanças. 69% dos colaboradores estão entre 36-55 anos (pertencem à Geração X⁶), e lecionam há, pelo menos, 10 anos – mesmo que, durante algum tempo, de maneira informal, 16% têm 56 anos ou mais (pertencem à Geração *Baby*

⁵ The new education must teach the individual how to classify and reclassify information, how to evaluate its veracity, how to change categories when necessary, how to move from the concrete to the abstract and back, how to look at problems from a new direction – how to teach himself. Tomorrow's illiterate will not be the man who can't read; he will be the man who has not learned how to learn.

⁶ Termo que se refere aos indivíduos **nascidos entre as décadas de 1960 e 1980**, que corresponde ao período pós-guerra e de recuperação de valores socioeconômicos. Têm como princípio de vida o materialismo caracterizado pela condição de *workaholics*, ou seja, a preocupação estressante de trabalhar e produzir se impõe sobre as questões idealistas. São pessoas mais independentes e pragmáticas, porém conservadoras nos trabalhos laborais (BOTELHO *et al.*, 2018 – Grifos nossos).

*Boomer*⁷) e lecionam a mais de 20 anos e 15% têm 35 anos ou menos (Geração Y⁸) e lecionam no máximo a 10 anos. Entender a que gerações pertencem os professores foi importante para conhecer em que momento de suas vidas – e da história – esses profissionais começaram a fazer uso das tecnologias e que usos foram (e são) feitos, sobretudo no que diz respeito ao espaço educacional. Isso fica claro quando percebemos que apenas 26% dos participantes afirmaram ter feito curso de informática, sendo que, de todos os respondentes, 92% relataram tê-lo feito antes da virada do milênio.

Quando perguntados sobre quais redes sociais fazem uso, 82% declararam uso apenas para fins de sociabilidade e entretenimento (*Facebook, Instagram, Whatsapp, etc*), enquanto 6% declararam uso das redes sociais para fins informacionais e profissionais (*Twitter, LinkedIn, por exemplo*). Isso nos impele a pensar que o tempo de navegação na internet está mais dedicado ao lazer do que à informação e conhecimento, o que se configura quando percebemos que apenas 22% dos professores checam seu *email* mais de seis vezes por dia, em relação a 16% que o fazem de quatro a seis vezes por dia, e 62% que o fazem de uma a três vezes por dia. Esses dados, quando cruzados com as queixas desses mesmos professores, no espaço dedicado aos comentários, ao afirmarem que os alunos demonstram mais interesse em se divertir do que usá-lo para fins educacionais e informacionais, parecem justificar que os problemas de aprendizagem advêm da parte dos alunos – quando os professores se comportam da mesma maneira que suas queixas.

Pensando que as crenças exigem uma atitude reflexiva sobre o que nos afeta, mas que não surgem de maneira imediata às experiências, posto que estão alicerçadas em vivências anteriores, entendemos que a explicação da ineficácia do ensino remoto é uma projeção dos professores para os alunos, como uma tentativa de invisibilizar a responsabilidade do papel docente como agente mediador no processo de ensino-aprendizagem. E, configura-se, aqui, a natureza paradoxal das crenças, pois trata-se de

⁷ Termo que se refere aos indivíduos **nascidos entre as décadas de 1940 e 1960**, que corresponde ao período imediatamente após a Segunda Guerra Mundial e Guerra do Vietnã, que procuravam reconstruir-se financeiramente e manter a ideia de família como patrimônio maior. Foram afetados por uma forte crise econômica, o que fez com que os brasileiros, em relação aos americanos e europeus, se tornassem mais conservadores em relação aos gastos e os valores morais. Pessoas moldadas com grande disciplina, focadas em curto prazo para realizar tarefas e gostam de trabalhar sob pressão (BOTELHO *et al*, 2018 – Grifos nossos).

⁸ Também chamados milênicos (do inglês *Millennials*), ou geração da internet, os termos se referem aos indivíduos **nascidos entre as décadas de 1970 e 1990**, que corresponde ao período da explosão dos meios de comunicação e informação, sobretudo os possibilitados pela internet. Não experimentaram as crises das gerações anteriores, estando mais acostumados a uma realidade em que os resultados (produtos) são mais significativos que os processos. São pessoas imediatistas, *multitask*, informais autônomas e individualistas (BOTELHO *et al*, 2018 – Grifos nossos).

um senso comum entre os professores pesquisados, mas relatadas de forma individual por indivíduos que nem se conhecem e nem são da mesma região geográfica.

No que diz respeito às pesquisas em sites acadêmicos ou científicos (*Google Scholar*, por exemplo), 29% dos professores entrevistados responderam negativamente, e desses, 96% explicaram que não era necessário para seus trabalhos. Considerando que a maioria dos respondentes são professores da educação básica, parece-nos que não há uma preocupação em se pensar a pesquisa nesta etapa da educação brasileira, o que contrariando a relação freiriana entre aprender e pesquisar, se torna um indicativo de um ensino descontextualizado e não significativo, em que os conhecimentos “estáveis” são *transmitidos* de professor-dominador para aluno-dominado.

Quanto ao uso do Youtube, 64% dos professores declararam nunca ter assinado um canal ou seguido um *youtuber*. Dos 36% assinantes, 87% informaram que seguiam *youtubers* que produziam material de entretenimento e questões cotidianas em relação a 23% que declararam assinar canais voltados a sua área de atuação, inclusive, fazendo algumas citações desses canais na parte dos comentários.

Todos os entrevistados afirmaram já ter realizado cursos na modalidade EaD, embora apenas 28% afirmaram tê-lo finalizado com satisfação – ou seja, mais uma vez, a crença da ineficácia apontada pelos professores parece estar vinculada a suas próprias experiências como alunos, e não a de seus alunos. Os motivos apresentados para essa insatisfação/ineficácia foram vários, os mais recorrentes foram: falta de acompanhamento personalizado (58%), material de qualidade questionável, seja pelas fontes desatualizadas, seja pela diagramação ou escolha dos conteúdos (62%) e avaliações somativas em vez de formativas e diagnósticas (84%) – prática reproduzida por esses mesmos professores em aulas presenciais ou online, conforme identificado nos comentários, quando questionados sobre sua prática docente. Mais uma vez, podemos perceber como os discursos se constituem em contradições que parecem traduzir uma crença de que o insucesso da educação – no caso, na modalidade não presencial – se dá por questões externas ao professor e à prática docente. Sobre essa isenção de responsabilidade, parece-nos correto afirmar que “as crenças agem diretamente sobre a forma com que o professor direcionará suas atividades” (SILVA, 2016, p. 101).

A parte relacionada à utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula foi a que mais apresentou diversidade entre os professores participantes da pesquisa. Foi unânime por todos o uso de datashow em algum momento de suas aulas, sendo que desse

total, apenas 14% demonstraram no uso, uma aplicabilidade maior que a simples transposição de informações que poderiam ser copiadas no quadro. Coutinho (2009) defende a utilização dos recursos tecnológicos como “ferramenta indispensável” para que o professor trabalhe a criatividade e a autonomia do aluno em relação ao conteúdo estudado. Outros usos foram: exibição de filmes (100%), utilização de sites educacionais para interação em momento real da aula (52%), aplicativos como quadro virtual, no qual os alunos podem fazer uso do computador do professor ou da escola (2%). Entretanto, no que diz respeito, sobretudo, à formação inicial,

a preparação dos professores para utilizar as TIC não tem sido uma prioridade educativa na mesma proporção do equipamento das escolas com infraestruturas informáticas, deixando transparecer a ideia errada de que a introdução do computador e da Internet resolvem os problemas, menorizando a importância de se formarem professores capazes de assumir o papel de mediadores das aprendizagens essencial em ambientes tecnológicos sejam eles presenciais ou a distância (COUTINHO, 2009, p. 76).

Sobre a dificuldade na utilização dos recursos tecnológicos, 86% dos professores afirmaram não saber editar vídeos para poder criar materiais e disponibilizá-los em redes sociais (12% desses professores informaram que não se sentem confortáveis para gravações de suas aulas), 12% dos participantes indicaram não saber fazer download/upload de materiais na internet, 2% declararam não gostar de perder tempo procurando coisas online, que sabe onde está nos livros que possui e 18% responderam que, embora procure sites, não gosta do material ou da abordagem que o site apresenta. Apenas 4% afirmaram não apresentar nenhuma dificuldade no uso de tecnologias digitais. Ou seja, mais uma vez vemos que, mesmo lidando com a Geração Z⁹ (quando pensamos na formação de professores) ou com a Geração Alfa¹⁰ (na educação básica), ainda enfrentamos o mesmo problema na utilização dos recursos tecnológicos e capacitação dos professores para essa utilização, conforme pontuado por Coutinho (2009).

Por fim, quando questionados se acreditam na eficácia da EaD e, mais especificamente, do ensino remoto que estão desenvolvendo, a maioria dos colaboradores

⁹ Termo que se refere aos jovens **nascidos a partir de 1997**, por isso considerados nativos digitais. Aprendem de maneira autônoma e diversificada, usando múltiplas fontes e objetos de aprendizagem. Engalados nos acontecimentos em tempo real, comunicam-se intensamente por meios digitais e estão sempre online. Embora mais interessados em questões ambientais, sociais e identitárias, parecem ser mais conservadores que a geração Y (BOTELHO *et al*, 2018 – Grifos nossos).

¹⁰ Termo que se refere aos jovens do século XXI, cuja exposição à tecnologia se dá antes mesmo do nascimento. Por estarem expostos a muitos e variados estímulos e acostumados a usar a tecnologia digital para se entreter e buscar informações, apresentam maior autonomia e potencial para atividades colaborativas. Gostam de ser protagonistas e de experiências cinestésicas, por isso requerem uma educação mais dinâmica, ativa, multiplataforma e personalizada (BOTELHO *et al*, 2018 – Grifos nossos).

declarou que não acredita na eficácia da EaD, justificada unanimemente com a falta de dedicação do aluno. Ou seja, ignora-se que os alunos da contemporaneidade são pertencentes às gerações Z e Alfa, e assim, é a escola que está em crise (SIBILIA, 2012), seja pela descontextualização de seus currículos, seja pelo despreparo de seus professores e gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelaram que a maior parte dos professores que colaboraram com essa pesquisa demonstram um conhecimento básico e pouco conforto com a tecnologia, especialmente quando aplicada a fins educativos. Embora todos tenham acesso às tecnologias digitais, ainda há certa resistência para sua utilização para fins educativos, o que reforça a crença transferida da EaD para o ensino remoto ou híbrido, de que estas modalidades educacionais não são produtivas ou eficazes como as aulas presenciais.

Uma das formas de combater essa crença seria possibilitar um ensino mediatizado por professores e recursos tecnológicos, com a consciência de que não há fórmula(s) para deixarmos de agir como professores e nos posicionarmos como *technoteachers*, desde a formação inicial. No entanto, os dados corroboram o fato de que essa formação ainda se mostra resistente para abandonar uma postura tradicional e bancária (professor → alunos) e assumir uma postura mais dialética, contextualizada e significativa (professor ↔ alunos).

O presente trabalho também poderá contribuir para o desenvolvimento das didáticas específicas, pois trata da dinamicidade dos processos sociais representados através dos conteúdos, que perdem a natureza de entidades abstratas, adquirida ou aprendida, *a priori*, pela exposição, para constituírem-se de significado através de transposições didáticas interativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARCELOS, Ana Maria F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-41.

BOTELHO, Moisés P *et al.* Geração X, Y e *baby boomers*: um desafio atual para uma organização do segmento tecnológico. **Revista Estudos e Pesquisas em**

Administração, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 104-117, 2018. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/6003>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, ano XXV, p. 61-100, 1976.

COUTINHO, Clara P. Tecnologias web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de português. **Rev. Educação, Formação & Tecnologias**, v. 2, n. 1, p. 75-86, mai. 2009. Disponível no URL: <http://eft.educom.pt>. Acesso: 20 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996]2011.
_____. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1968]2017.

LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: Veiga, I. P. A.; D'AVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso de discurso à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogia**, Madrid, n. 286, 1999, p. 102-106.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOU, P.; THURLER, M. G. et al. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, s/p, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teórico do problema no contexto brasileiro. **Ver. Bras. de Educação**, Rio de Janeiro (ANPEd), v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. (Trad. de Vera Ribeiro.). Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Darllen A. Crenças de aprendizagem de LE e seus reflexos na formação inicial de alunos-professores. **Letra Escreve**, Macapá, v. 6, n. 2, p. 89-102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3083>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TOFFLER, Alvin. **Future Shock**. New York: Bantam Books, 1970.

Recebido em: 21/08/2022

Aprovado em: 23/09/2022

Publicado em: 30/09/2022