



Os desafios da docência na Educação Básica durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Lábrea, Amazonas, Brasil

Los desafíos de la docencia en la Educación Básica durante la pandemia de COVID-19 en Lábrea, Amazonas, Brasil

The challenges of teaching in Basic Education during the COVID-19 pandemic in Lábrea – Amazonas - Brazil

Volumen 22, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-23

Eliana Cavalcante dos Santos
José Cavalcante Lacerda Junior

Citar este documento según modelo APA

Santos, Eliana Cavalcante dos Santos. y Lacerda Junior, José Cavalcante. (2022). Os desafios da docência na Educação Básica durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Lábrea, Amazonas, Brasil. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-23. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50626>

Os desafios da docência na Educação Básica durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Lábrea, Amazonas, Brasil

Los desafíos de la docencia en la Educación Básica durante la pandemia de COVID-19 en Lábrea, Amazonas, Brasil

The challenges of teaching in Basic Education during the COVID-19 pandemic in Lábrea – Amazonas - Brazil

*Eliana Cavalcante dos Santos*¹
*José Cavalcante Lacerda Junior*²

Resumo: A experiência da pandemia COVID-19 trouxe mudanças no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, principalmente na transição do formato presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diante dessa situação, este artigo buscou compreender como se deu a prática docente no uso das tecnologias digitais na experiência da ERE na cidade de Lábrea, estado do Amazonas, Brasil. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se em uma metodologia com abordagem qualitativa e foi construída a partir da observação participante, de um registro em diário de campo e da aplicação de um questionário semiestruturado. O processo de construção dos dados foi realizado entre fevereiro e março de 2021, do qual participaram 21 professores da Educação Básica da cidade supracitada, sendo que para o procedimento de análise foi utilizada como técnica a Análise de Conteúdo, principalmente na ordenação e sistematização de suas fases. Os resultados da pesquisa repercutiram em alguns desafios enfrentados pelos professores durante essa experiência, como: medo do contágio da doença e incertezas sobre a formação profissional, acesso à internet, falta de diversidade de ferramentas tecnológicas e efetividade do processo de aprendizagem. Por fim, o texto apresenta a prática docente que se forja no cotidiano entre as expectativas das inovações propostas pelas tecnologias digitais e a multiplicidade de arranjos sociais, como a precariedade do acesso à internet, durante a pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Docência, Pandemia, Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Resumen: La experiencia de la pandemia del COVID-19 trajo cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica, principalmente en la transición del formato presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Ante esta situación, este artículo buscó comprender cómo se produjo la práctica docente con el uso de las tecnologías digitales durante la experiencia de la ERE en la ciudad de Lábrea, estado de Amazonas, Brasil. Para ello, la investigación se basó en una metodología con enfoque cualitativo y se construyó a partir de la observación participante, de un registro de diario de campo y de la aplicación de un cuestionario semiestruturado. El proceso de construcción de datos se llevó a cabo entre febrero y marzo de 2021, en el que participaron 21 docentes de Educación Básica de la citada ciudad, y para el procedimiento de análisis se utilizó como técnica el Análisis de Contenido, principalmente en la ordenación y sistematización de sus actividades. Los resultados de la investigación reflejaron algunos desafíos que enfrentaron los docentes durante esta experiencia, tales como: miedo al contagio de la enfermedad e incertidumbres sobre la formación profesional, acceso a internet, falta de diversidad de herramientas tecnológicas y efectividad del proceso de aprendizaje. Finalmente, el texto presenta la práctica docente que se fragua en el cotidiano entre las expectativas de las innovaciones propuestas por las tecnologías digitales y la multiplicidad de arreglos sociales, como la precariedad del acceso a internet durante la pandemia del COVID-19.

Palabras clave: Docencia, Pandemia, Enseñanza Remota de Emergencia (ERE).

¹ Secretaria Municipal de Educação de Lábrea, Lábrea, Amazonas, Brasil. Professora. Dirección electrónica: elinamicael@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-5391-2965>

² Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. Dirección electrónica: jose.cavalcante@ifam.edu.br Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9697-8377>

Artículo recibido: 30 de marzo, 2022

Enviado a corrección: 22 de junio, 2022

Aprobado: 22 de agosto, 2022

Abstract: *The experience of the COVID-19 pandemic brought changes in the teaching and learning process in Basic Education, especially in the transition from the face-to-face format to Emergency Remote Teaching (ERE). Given this situation, this article sought to understand how the teaching practice was produced with the use of digital technologies during the ERE experience in the city of Lábrea, state of Amazonas, Brazil. For this, the research was based on a methodology with a qualitative approach and was built from participant observation, registration in a field diary and application of a semi-structured questionnaire. The data construction process was carried out between February and March 2021, in which 21 Basic Education teachers from that city participated, and Content Analysis was used as a technique for the analysis procedure, mainly in the ordering and systematization of their activities. The research results reflected some challenges that teachers faced during this experience, such as: fear of contagion of the disease and uncertainties about professional training, internet access, lack of diversity of technological tools and effectiveness of the learning process. Finally, the text presents the teaching practice that is forged in everyday life between the expectations of innovations proposed by digital technologies and the multiplicity of social arrangements, such as the precariousness of internet access during the COVID-19 pandemic.*

Keyword: *Teaching, Pandemic, Emergency Remote Teaching (ERE).*

1. Introdução

O contexto pandêmico vivenciado pelo mundo, iniciado em 2020 com a propagação da COVID-19, tem causado perdas humanas e afetado as bases que fundamentam a tessitura social, como a economia, a política, a saúde e a educação. Todos (Estado, instituições e pessoas) têm sofrido diante das incertezas de como lidar com o vírus *Sars-CoV-2*, popularmente, conhecido como novo coronavírus. Diante de sua intensa disseminação e o seu efeito, os processos educativos passaram por rápidas mudanças e outros arranjos, principalmente em questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, os quais emergiram na tentativa de evitar a aglomeração das pessoas em determinado ambiente.

Nesse contexto, a partir da portaria n. 343 do Ministério da Educação – MEC (2020), orientou-se a autorização das instituições de ensino a substituírem suas aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa perspectiva surge como uma justificativa de manter o sistema educativo funcionando para não prejudicar os educandos, o que poderia aprofundar, ainda mais, as desigualdades estabelecidas no país. Nesse sentido, o corpo docente precisou refazer seus planos, reorganizar seus recursos e passou a criar estratégias que pudessem problematizar os conteúdos aos alunos a partir desse cenário.

Com aulas sendo construídas na casa dos professores para as casas dos alunos, de modo geral, uma questão se tornou imperativa para a compreensão desse contexto: quais foram os desafios vivenciados pelos docentes no decorrer da pandemia do coronavírus no que diz respeito à utilização de tecnologias digitais durante o processo de ensino e aprendizagem? Imerso nessa conjuntura, o texto objetiva compreender como se deu a prática docente no uso das tecnologias digitais no processo de ERE, tendo a cidade de Lábrea/AM como *lócus* dessa investigação.

A problematização dessa discussão é urgente, haja vista as múltiplas possibilidades de aprendizagem no manuseio dos recursos midiáticos e tecnológicos. E ainda, ela se torna relevante porque abre espaço para uma discussão mais crítica quanto a experiência vivenciada pelos docentes, afim de interagir, integrar e acrescentar muitos questionamentos no exercício da prática pedagógica dos educadores em um momento tão específico de nossa história contemporânea.

O atual cenário provocou inúmeras modificações na atuação docente, como a construção de estratégias de trabalho, a utilização de outros recursos no planejamento do ensino e a criação de aulas. O texto em cena apresenta as experiências da docência quanto ao uso das tecnologias usadas durante o ERE, considerando suas reflexões e suas narrativas em torno das situações que conformaram sua prática nesse momento.

Portanto, este artigo é composto de três seções. Na primeira, há um destaque para a fundamentação teórica que subsidia, a partir da literatura científica, as categorias que aglutinam a discussão apresentada. Na segunda, destaca-se as estratégias metodológicas que foram utilizadas para a construção dos dados. Na terceira, por fim, ocorre a exposição dos resultados identificados no decorrer da pesquisa.

2. Fundamentação Teórica

O uso da tecnologia está presente em toda história humana. Nota-se, com efeito, que é a partir do século passado que seu envolvimento no campo da Educação ganha expressividade, principalmente, com o advento da internet (Ota e Rodrigues, 2021). Nas décadas de 80 e 90, no Brasil por exemplo, tanto escolas como universidades passam a intensificar a disseminação de informações e conhecimentos com o uso de recursos tecnológicos, gerando mudanças e criando outras possibilidades metodológicas na interface docente, aluno e conteúdo (Brito e Purificação, 2011).

A inserção de ferramentas tecnológicas em sala de aula predispõe o entendimento de que seu objetivo é auxiliar os docentes e a administração da escola a construir um processo que perpassa desde a sua implantação a partir de aparatos eletrônicos até o seu manejo em atividades formativas (Souza et al., 2011). No contexto da pandemia, as aulas presenciais dentro das instituições foram substituídas, ao menos temporariamente, pelo ERE como estratégia de efetivação do isolamento social.

O impacto causado pelo distanciamento social fez com que as instituições de ensino, tanto da rede pública quanto a rede privada, na cidade de Lábrea/AM, Brasil, recorressem ao ERE. Essa estratégia leva em consideração a associação da prática profissional docente com o uso de tecnologias digitais durante a pandemia. Ela pode ser caracterizada como uma [...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo [sic] COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 8)

Nessa configuração, as aulas remotas podem ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, utilizando *sites*, filmes, tela interativa, celulares, conexão à rede mundial de computadores e redes sociais, por exemplo. E ainda, aplicativos educativos por intermédio de *smartphones*, *tablets*, *tv*s, *etc.* O ERE pode ser constituído, também, no

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula [sic] ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de *webconferência*. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas [sic] por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 9)

Nesse contexto, considerou-se a carga horária do professor igual carga horária quando é presencial, mantendo a frequência dos alunos, em ambientes virtuais com adaptações realizadas a partir da tecnologia utilizada. A emergência do ERE não se estruturou de forma ordenada ou homogênea, mas como ferramenta que pudesse facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos propostos, configurando-se como alternativa imediata as circunstâncias perpetradas pela crise sanitária da pandemia (Rondini et al., 2020).

Outro aspecto importante é a ênfase que o Conselho Nacional de Educação - CNE menciona em torno da necessidade de levar “[...] em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia” (MEC, 2020, p. 23).

Essa perspectiva esteve atrelada a vivência da pandemia no estado do Amazonas, a qual se destaca com a publicação do decreto 42.061 (Governo do Estado do Amazonas, 2020), que tornou a situação em contexto de emergência na saúde pública do estado em razão da disseminação do novo coronavírus, adotando a suspensão das aulas da rede pública. Dentro dessa conjuntura, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM acatou as determinações governamentais do Estado no que se refere à suspensão das atividades escolares e por intermédio da Resolução n. 30 (Conselho Estadual de Educação, 2020), dispôs sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas como medida preventiva à disseminação da COVID-19.

Com a suspensão das aulas da rede pública estadual de ensino em todos os municípios, a resolução 30/2020 (Conselho Estadual de Educação, 2020) indicou, no âmbito do Amazonas, durante o período de regime especial de aulas não presenciais, que compete aos gestores das unidades escolares:

- I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por partes dos alunos e/ou familiares;
- II - Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar;
- III - Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidade de execução e compartilhamento, como vídeo aulas, podcasts, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico.
- IV - Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas;
- V - Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno das aulas presenciais (Conselho Estadual de Educação, 2020).

Assim, a rede de ensino na cidade de Lábrea, conhecida como “princesinha do Purus” e localizada no interior do Amazonas, também sofreu modificações. O anúncio da propagação do vírus interferiu na rede de ensino da cidade, principalmente no cotidiano da comunidade escolar trazendo uma série de singularidades que exigiu a construção de um cenário para enfrentar essa conjuntura.

3. Estratégias Metodológicas

3.1 Enfoque

O estudo realizado possui um caráter descritivo-exploratório (Gil, 2002), em que se apresentam particularidades de pessoas ou fenômenos, isto é, essa perspectiva busca tratar das necessidades subjetivas de um determinado grupo. Dessa forma, a natureza de pesquisa revela-se qualitativa, ou seja, valoriza os dados, construindo uma interpretação do fenômeno estudado a partir dos sentidos e significado indicados pelos participantes.

A pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (Minayo, 2011, p. 22). Optou-se, dessa maneira, por um percurso metodológico que permitisse uma participação efetiva dos sujeitos no decorrer do processo de investigação.

3.2 Participantes e contexto do estudo

O contato com os participantes para essa investigação se deu a partir do efeito “bola de neve”, onde o acesso a uma participante fornecia outros potenciais contatos (Vinuto, 2014). Com efeito, para inclusão no processo investigado considerou-se como critério o fato de ser professor, estar atuando na Educação Básica e ser morador da cidade de Lábrea, estado do Amazonas, Brasil. Como critério de exclusão considerou-se a manifestação do participante em desistir da pesquisa a qualquer tempo. Dessa forma, fizeram parte da pesquisa 21 participantes, com uma faixa etária que variou entre 25 a 50 anos, sendo a faixa etária entre 30 a 40 a mais saliente, representando 57,1% dos participantes. Esse aspecto torna-se relevante à medida que se observa a prevalência “adultos jovens”, os quais têm como elemento de destaque a vitalidade e o processo de afirmação profissional.

No que concerne ao gênero, a predominância é feminina com 61,9% acompanhando a tendência nacional, que indica a expressiva presença de mulheres nessa área de atuação, 81% (Carvalho, 2018). Levando em consideração os indicadores do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) que indica cor ou raça a partir da autodeclaração mediante das opções: amarelo, indígena, parda, preto e branco (IBGE, 2013), notou-se há a identificação de pretos, brancos, indígenas e pardos, sendo este último o mais proeminente, 66,7%.

No que diz respeito a escolaridade há uma indicação de 3 grupos, exatamente iguais no que diz respeito à quantidade, ou seja, há aqueles que ainda estão em formação no ensino superior, os que já concluíram a graduação e aqueles que possuem alguma especialização *latu sensu*. Por fim, entre as áreas de atuação, nota-se uma saliência, 33,3%, em dois grupos, Língua Portuguesa e Pedagogia, seguidos por 9,5% em Matemática, Educação Física, Artes e Geografia.

Destaca-se, por fim, que para a preservação do anonimato dos participantes, eles foram identificados pela letra “S” acompanhada pela numeração de envio das respostas: “S1”, por exemplo, para o participante que enviou o primeiro questionário, “S2” para o segundo e assim por diante.

Com efeito, o contexto deste estudo foi a cidade de Lábrea. “[...] Lábrea localiza-se no médio curso do rio Purus, na situação do centro sub-regional do Purus, ao sul do Estado do Amazonas, numa grande área de planície aluvial em plena Amazônia” (Instituto Federal Amazonas [IFAM], 2014, p. 10). Assim como a maioria das cidades do interior da Amazônia, Lábrea possui significativos obstáculos em torno da logística de transportes, principalmente, no que diz respeito a sua interligação aos grandes centros urbanos, como a capital Manaus.

Atualmente, a cidade se organiza em torno da produção agrícola-familiar, além do setor de exploração madeireira. De modo geral, a economia de Lábrea vive de pequenos e médios comércios, como lojas, supermercados e restaurantes. Esse cenário socioeconômico é complementado com atividades da pesca e a inserção de muitas famílias em programas sociais, como o bolsa família.

Enfim, relação ao campo educacional, nos últimos anos, a cidade apresenta alguns avanços no que se refere a construção e implementação de espaços educativos, como escolas. A cidade abriga, atualmente, no ensino básico dez escolas de Ensino Fundamental, uma escola de tempo integral para o Ensino Fundamental, uma escola para o Ensino Médio de tempo integral e um campus do Instituto Federal Amazonas (IFAM) com cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. No que diz respeito ao Ensino Superior existe a presença de polos universitários da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em que articulam convênios com o IFAM.

3.3 Técnicas para construção dos dados

Para a realização da referida pesquisa se utilizou de dados e informações que foram construídos mediante instrumentos e técnicas compreendessem o fenômeno e favorecesse seu registro para posterior análise (Lakatos e Marconi, 2017). Assim, as técnicas utilizadas nesse estudo foram a observação participante e seu registro nos diários de campo e um questionário semiestruturado (Anexo).

O registro das observações em diário de campo leva em consideração o processo da pesquisa como um empenho do pesquisador em entender os fenômenos que emergem no campo da pesquisa. Para tanto, o registro torna-se um instrumento útil para compreender os eventos, as relações e reações construídas em um dado contexto. E ainda, a observação tenciona o pesquisador a ter não só um contato direto com a realidade, mas auxilia na coleta e registro de observações dos fatos sem a necessidade de meios técnicos específicos, possibilitando uma maior exploração dos eventos.

O estudo em questão utilizou, ainda, de um questionário semiestruturado. Por conta do isolamento social e com o intuito de prevenir qualquer situação do novo coronavírus, os participantes responderam o questionário de forma *online*, por intermédio do *google forms*. Os participante receberam, via *WhatsApp*, o *link* do questionário, juntamente, com a indicação do assentimento de participação e autorização do uso dos dados coletados a partir de um questionário para fins acadêmicos. O período de coleta dos dados se deu nos meses de fevereiro e março de 2021.

3.4 Procedimentos de análise

Com o encerramento da aplicação do questionário, os dados foram analisados de forma qualitativa, isto é, uma atenção às narrativas e um ordenamento a partir dos aspectos mais contextuais (Minayo, 2011). Basicamente, “[...] a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam” (Yin, 2016, p.7).

Para tanto, esse processo se deu a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), ordenando-se em três etapas: a) a pré-análise, fase leitura, apropriação e organização dos dados; b) exploração do material, em que se realiza a codificação, decomposição ou enumeração em categorias analíticas; e c) tratamento dos resultados, em que se expõe em relevância as informações pela análise.

Assim, os resultados foram organizados em categorias que possibilitaram ordenar e fornecer um conjunto compreensivo de entendimento a partir da classificação e agregação de unidades temáticas que sustentam a investigação. As categorias estruturam-se como eixos de compreensão que expressam os sentidos dados aos docentes diante de suas experiências no ERE durante a pandemia.

4. Resultados

A vivência da pandemia na cidade de Lábrea, assim como todo o estado do Amazonas, foi marcada por episódios de intenso sofrimento. O trágico episódio da falta de oxigênio nos hospitais ocorrido em muitas cidades do Amazonas nos primeiros dias de 2021 impôs uma “lupa” sobre as vulnerabilidades sociais e políticas³.

A educação como um processo histórico e contextual se constituiu à medida que é experimentada em seu tempo e seus processos coadunam os desafios perpetrados. Dessa forma, o que se segue são as categorias evidenciadas nas respostas dos participantes em forma de desafios diante do exercício da docência, na cidade de Lábrea/Am, na vivência da pandemia e em relação ao uso das tecnologias digitais.

4.1 O medo da contaminação e as incertezas sobre a formação profissional

O primeiro desafio foi percebido nas muitas indicações em torno das dificuldades profissionais no decorrer da pandemia. Muitos docentes sinalizaram um medo em ser contaminado com a COVID-19. A maioria dos participantes, 81%, sinalizaram a manifestação dos sintomas por duas semanas ou foram diagnosticados com COVID-19 durante as aulas no ERE. Essa indicação é reforçada pelas vozes dos docentes ao destacarem o sentimento de medo no deslocamento pela cidade para se dirigirem às casas dos alunos com o intuito de entregar as atividades pedagógicas, o que gerava uma vulnerabilidade e a sensação de estarem à mercê da própria sorte.

[...] não obtive suporte, enfrentava sol, chuva, e tinha que ir caminhando, alguns deles moram longe da escola (S10).

³ Cf. Morrer sem oxigênio em Manaus, a tragédia que escancara a negligência política na pandemia. In. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-15/morrer-sem-oxigenio-em-uma-maca-em-manaus-a-tragedia-que-escancara-a-negligencia-politica-na-pandemia.html>

[...] trabalhar correndo o risco de ser contaminada pela COVID-19 e não sobreviver. Trabalhar em meio à pandemia e se adaptar com as famílias e conhecidos doentes [...] (S14).

Em Lábrea/AM, além dos profissionais da saúde, também os docentes se sentiram atuando na “linha de frente” da pandemia. A drástica mudança no trabalho provocou uma adaptação a um novo formato de aula, a qual evidenciou o medo de ser infectado ou sentir os sintomas sem ser infectado. Nesse sentido, isso expressa não somente o risco da atuação, mas na denúncia sobre a ausência de qualquer arranjo protetivo que resguardasse sua atuação profissional ao longo da pandemia. Os relatos sobre o risco de morte, ao entregar as tarefas nas casas dos alunos sinalizam, não de forma romântica, mas de uma maneira dura a necessidade de pensar o que constituiu a profissão docente nessa pandemia.

Muitas vezes vinculada a maneiras estereotipadas, que indicam a profissão como retrato da falência na lógica do mercado atual, a docência foi posta nessa vivência pandêmica como profissão de manutenção da engrenagem do capital que exigiu dos mesmos a necessidade de continuar ensinando. A pandemia evidenciou, principalmente, a precarização da docência e a pouca capacidade de suporte das redes de ensino (Oliveira, 2020).

Para além desse aspecto, os docentes ao se depararam com as aulas remotas destacam que o uso das tecnologias digitais lhes trouxe uma incerteza quanto ao seu processo formativo, uma vez que muitos indicaram não saber manusear tais tecnologias, outros não possuíam qualquer formação prévia sobre o campo da informática e, outros ainda, não possuíam acesso à internet, de acordo com as manifestações abaixo:

Foi usar a mídia em seu favor (S.7).

Trabalhar usando a tecnologia (S.20).

Foi se render ao uso das tecnologias sem formação de informática (S.13).

Observa-se que os problemas relacionados ao desconhecimento das mídias e das tecnologias agregados à quantidade de alunos que não conseguiram acesso à internet geraram um problema que encontrou no professor o terreno exclusivo de resolução da situação, conforme destaca S6: “[...] os professores tiveram muitas dificuldades. Muitas exigências da direção da escola. O professor que tentasse resolver o problema”.

Essas mudanças acarretaram uma insegurança em sua prática no que diz respeito ao uso das tecnologias. Ensinar usando as tecnologias, sem conhecimentos básicos de como

usar tais ferramentas, impôs uma reflexão sobre sua atuação profissional, bem como sua formação. A dificuldade em lidar com ferramentas digitais e a ausência de formação específica para a utilização de tecnologias para o ensino remoto podem acarretar um aumento do tempo de trabalho para a realização das aulas, o que resulta em aumento das horas dedicadas ao trabalho, portanto, em sobrecarga (Oliveira, 2020).

Tais elementos ressaltam o quanto precisa ser investido em qualificação na prática docente. A ampliação de seus conhecimentos e a preparação para situações como essa precisam ser reforçadas no processo de formação continuada. A necessidade do uso das tecnologias digitais escancarou a fragilidade de projetos e programas de formação acerca das novas tecnologias e plataformas digitais, que deveriam vislumbrar o processo formacional como algo ininterrupto e contínuo.

Nem todos os docentes possuem formação para o uso das tecnologias digitais e “o fato de o professor ser usuário de tecnologia não lhe garante a transposição didática” (Modelski et al., 2019, p. 14), ou seja, não garante que ele fará uso pedagógico dos seus conhecimentos com seus alunos (Cerutti, 2013) e nem garante uma relação com os alunos que os envolvam na dinâmica de participação e aprendizagem no espaço virtual (Tori, 2017).

4.2 Acesso à internet

É sabido que o Amazonas possui inúmeras dificuldades de conexão da internet, seja pelas barreiras logísticas seja pelo baixo investimento em políticas públicas para interligar os municípios do interior à rede de computadores. Essa condição está expressa na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua sobre Tecnologia da Informação e Comunicação, observa-se que o Amazonas detém o menor percentual de pessoas que acessam a Internet por banda larga fixa, isto é, melhor velocidade, serviços sem a necessidade de uma linha telefônica e com pouquíssimas opções nas cidades fora da região metropolitana de Manaus. Por outro lado, o Amazonas é o estado que mais utiliza banda larga móvel, a pessoa é responsável manutenção de créditos que acessam a rede virtual (IBGE, 2018).

Em Lábrea, essa conjuntura se mostrou de forma singular nas respostas dos participantes, principalmente, quando referidas sobre os locais utilizados para acesso a internet. Verificou-se que apenas 4,8% encontraram na escola esse suporte, outros 28,6% sinalizaram ter acesso à internet de banda larga em casa, 61,9% utilizaram dados móveis por intermédio do celular e 14,3% indicaram outros suportes, como a vizinhança e *lan house*.

Diante desse quadro, nota-se que para muitos docentes o segundo desafio percebido foi a precarização do acesso à internet, conforme falas abaixo.

Acesso à internet, falta de recursos tecnológicos tanto para os pais quanto para os docentes (S.1).

Foi usar a internet para enviar as tarefas para os alunos (S.16).

Conexão de internet precária (S.2).

Foi trabalhar pela mídia sem ter acesso à internet banda larga pois os dados móveis do celular não funcionavam na maioria das vezes (S.3).

Ensinar através das mídias sem acesso à internet (S.17).

Observa-se que o exercício docente no decorrer da pandemia foi realizado mediante esforço e organização pessoal, uma vez que o suporte de acesso à internet coaduna com o Censo Escolar 2020 que, em plena pandemia, destaca que o número de escolas sem acesso à internet no Brasil aumentou em relação ao ano de 2019 (INEP, 2021). A restrição quanto ao acesso à internet é percebida, também, quanto ao dispositivo utilizado pelo docente para produção de suas aulas. Há uma predominância do uso do celular como ferramenta de suporte e auxílio para disponibilidade das aulas aos alunos. Apenas 4,8% usaram o tablet; 14,3% usaram o computador; 57,1% usaram notebook e 90% usaram o celular⁴.

Nesse contexto, pode-se notar que o dispositivo mais usado foi o aparelho celular. O uso das tecnologias nas aulas remotas está, basicamente, mediado pelo celular, instrumento mais utilizado. É importante destacar que o sistema educativo deve ser amparado com olhares sensíveis, avistando que a comunidade escolar é performada por situações de vulnerabilidade e nem todos os professores possuem condições de adquirir outros instrumentos para as aulas em casa, o que intensificou a utilização do próprio celular como fonte mediador de ensino e comunicação com os alunos durante as aulas em casa.

Assim, se por um lado o celular facilitou o trabalho docente, por outro gerou desconforto na sua utilização, uma vez que deixou os docentes restritos a um instrumento pessoal. O acesso à internet e o uso predominante do aparelho celular não foram uma adesão programada ou pautada pela escolha dos docentes, mas se constituíram no processo mediante a ausência de outras formas de inserção dos docentes em alguma rede de suporte ao exercício profissional.

⁴ Observa-se que a soma das porcentagens transcende 100% uma vez que na opção do questionário os participantes puderam indicar mais de um dispositivo.

4.3. Ausência de diversidade dos instrumentos tecnológicos

A dificuldade de acesso à internet e a restrição dos instrumentos ao uso majoritário do celular sinaliza o próximo desafio, isto é, a falta de diversificação no uso de outros instrumentos tecnológicos. Esse aspecto foi salientado pelos docentes ao destacarem a maneira como realizaram e desenvolveram suas atividades didático-pedagógicas. As restrições quanto aos instrumentos para construir o processo e desenvolver formas de acompanhamento do alunos limitou a possibilidade de atendimento das diversas demandas que apareceram no processo de ensino e de aprendizagem: “[...] trabalhar sem ter acesso a internet banda larga e somente com os dados móveis do celular que não funcionavam, maioria das vezes, foi o maior desafio” (S4).

A preocupação dos docentes em relação às atividades remotas trouxe a necessidade de criar condições de interação com os alunos. A ausência de suporte, seja projetos ou programas educativos tecidos na urgência da pandemia, deslocou ao docente a responsabilidade de colocar em prática o processo educativo e efetivar a realização das aulas. Enfrentar os riscos em meio à pandemia além de trabalhar com ferramentas sem ter conhecimento indicou, ainda, a inexistência de suportes instrumentais, configurando o docente de mediador do conhecimento para gestor de todo o processo, uma vez que necessitava gerenciar o acesso, a permanência e o êxito dos alunos, conforme destaques abaixo:

[...] Muitos alunos não tinham celular daí era necessário entregar o material impresso (S1).

[...] precisamos nos adaptar à nova realidade do mundo para levar o aprendizado aos alunos (S8).

Nosso maior desafio foi entregar as atividades nas casas dos alunos (S9).

O desafio explicitado evidencia, mais um vez, a discussão em torno da precarização do trabalho docente. Conduzir o ensino e a aprendizagem na pandemia trouxe ao professor a responsabilidade, praticamente exclusiva, do processo. A dificuldade do acesso à internet e a restrição ao uso do celular incidiram a constituição do próprio docente como canal de entrega dos conteúdos produzidos no ERE. A pouca efetividade tecnológica-digital na cidade de Lábrea/Am fez com que os docentes fossem o próprio canal de comunicação entre a escola e o aluno. Muitos docentes construíram apostilas, organizaram atividades xerocopiadas e percorriam a cidade deixando na casa dos alunos o material necessário para o ERE, conforme sinalizado anteriormente.

Além dessa estratégia, o uso massivo de mensagens por intermédio da rede social *WhatsApp* foi bastante sinalizada. Essa perspectiva está em consonância a uma pesquisa realizada no Brasil, sobre a situação dos professores do Brasil durante a pandemia, na qual se indica que as plataformas mais utilizadas pelos docentes para contatar as famílias e alunos são, nessa ordem, o *WhatsApp*, o *Facebook* e por último o portal da instituição (Nova Escola, 2020). Isso leva a compreensão da prática manejada pelo docente em manusear suas atividades por via celular, reforçando novamente, que a ação do docente não está associada a uma ação ordenada pela rede de ensino na qual está inserido, mas numa condição em que ele, somente ele, é o responsável pelo desencadeamento do processo.

A construção do processo educativo em Lábrea/Am está centrada na responsabilização do profissional. Desde o acesso à internet até a utilização de recursos é o docentes que pensa, planeja, direciona e disponibiliza aos alunos os recursos. Notou-se uma ausência de estratégias em políticas públicas ou algum programa emergencial no decorrer da pandemia que possam auxiliar o docente na oferta de outros dispositivos e na construção de outras estratégias.

Assim, o ERE produziu um processo educativo restrito e vinculado diretamente ao docente. Essa perspectiva traz uma dupla consideração. A primeira diz respeito a sobrecarga de responsabilidade ao profissional da educação. A segunda diz de uma exposição direta de todas as vulnerabilidades na estrutura educativa em relação ao docente. Se deu certo cumpriu a obrigação, se houve equívocos ele é o responsável.

4.4 A efetividade do processo ensino-aprendizagem

O cenário verificado exige que é necessário ficar atento às reais necessidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e os inúmeros interesses que circulam no processo de aprendizagem (Domingues, 2019). Desse modo, a participação da família na dinâmica da comunidade educativa é fundamental. Com a vivência dessa pandemia essa perspectiva ganhou ainda mais notoriedade, uma vez que pode ser um dos principais contextos para a potencialização formativa do aluno, bem como espaço para o enfrentamento dos desafios vigentes.

Na interface com a família essa conjuntra se demonstra ainda mais preocupante quando se depara com os relatos dos participantes sobre a experiências com as famílias, como relata S9: “[...] muitos não tinham acesso às atividades pelo *WhatsApp*”. A interligar a escola com a casa dos alunos, os docentes observaram que muitos pais/responsáveis tinham dificuldades

em manejar essa nova condição de ensino por não saberem manusear as ferramentas tecnológicas digitais. Outros, ainda, ficaram indiferentes a essa conjuntura, como evidencia S19, ao destacar que o maior desafio seria: “[...] lidar com a falta de interesse dos pais”. Aqui, os docentes tiveram que manejar, acompanhar, motivar, dialogar e mediar interações positivas com o processo de aprendizagem para fortalecer o vínculo dos alunos com a escola.

Além dessas perspectivas notou-se, ainda, que uma parte significativa dos pais/responsáveis sequer possuíam os recursos tecnológicos e que nem todos os alunos foram acompanhados, pois, alguns pais/responsáveis eram analfabetos. Esse aspecto, ressalta o quanto o processo educativo precisa ser compreendido como uma prática que transcende aquilo que se estabelece na sala de aula. O ensino e a aprendizagem não perpassam somente o campo da exclusivo da sala de aula, mas integra as experiências dos docentes e alunos, as vivências familiares e todas as intercorrências sociais.

Desse modo, as atividades educacionais, mediadas pelas tecnologias digitais, não se mostraram satisfatórias para a construção de aprendizagem dos alunos na cidade de Lábrea/AM. Tal aspecto foi bastane sinalizado pelos participantes, conforme segue:

Não achei que este ano o ensino e a aprendizagens foram bons, muitos pais reclamando que a aprendizagem dos filhos não estava sendo satisfatória (S6).

[...] nada substitui uma aula presencial com professor para sanar as dúvidas (S10).

[...] nem todos os alunos possuem internet em casa, e nem celular e isso pode ter diminuído o aprendizado deles (S14).

Acredito sim que eles aprenderam, porém não aprenderam o suficiente pois nem todos os alunos têm celular e internet em casa (S15).

[...] é importante dizer que nem todos aprenderam o suficiente por falta de interesse, internet e celular (S17).

Ao verificar o processo do ERE durante a pandemia, os docentes sinalizaram preocupações com a efetividade do processo de aprendizagem. Ao acompanharem o percurso realizado pelos seus alunos, os participantes questionaram se, de fato, eles conseguiram mobilizar aprendizagens no ERE. Apesar do esforço em cumprir os programas curriculares, a sensação experimentada em torno das intempéries da pandemia ocasionou desentendimentos durante a realização das atividades e dúvidas sobre a aprendizagem.

É preciso repensar aspectos que envolvam a prática docente, como se nota: “o ensino remoto está sendo eficaz no momento, mas precisa ter um olhar, mais sensível se a aprendizagem aconteceu” (S18). Apesar dos desafios encontrados, os docentes puderam não somente transmitir conhecimentos, mas desenvolver possibilidades que podem fortalecer sua autonomia quanto à prática. O ensino por intermédio das tecnologias fez com que os professores no ERE construíssem estratégias e atividades que pudessem suprir as intempéries vivenciadas na pandemia.

Assim, o que se observa é que a vivência da pandemia no campo da educação depositou no ERE uma idealização que desconsiderou as dificuldades já anteriormente experimentadas pelos docentes, como a baixa remuneração dos profissionais, o acúmulo de carga horária para compensar o pouco rendimento e a escassez de recursos e ferramentas no processo educativo. Esses e outros aspectos indicam o quanto é necessário avançar em torno da valorização do profissional de educação. Dessa forma, as dificuldades vivenciadas pela docência por conta da pandemia, incrementaram outros desafios, como o medo, o desconforto, as mortes de pessoas próximas e o isolamento social, que coadunaram a construção de um fazer, por vezes, pouco valorizado e pouco reconhecido.

5. Conclusão

Vivenciar a pandemia COVID-19 não permite a idealização de narrativas. A dureza do cotidiano marcado por sofrimentos, pela falta de insumos no campo da saúde, pelo colapso do sistema de saúde e o significativo número de mortes escancarou as dificuldades institucionais e o abismo social no qual estamos inseridos. No campo da Educação, em especial, para os docentes muitos desafios foram enfrentados.

A identificação dos desafios no manejo das tecnologias digitais no processo do ERE expõe as vulnerabilidades emocionais e socioeconômicas que atravessaram a vivência docente no decorrer da pandemia. Emocionais porque incidiu nos medos e receios dos professores quanto à sua própria vida e socioeconômicas porque ficou restrito à sua ação individual na movimentação de toda a engrenagem do ERE.

Essa perspectiva evidenciou a ausência de uma rede de apoio ao docente. As intempéries e as dificuldades no manejo das tecnologias digitais demonstraram uma prática docente capaz de construir estratégias e soluções, que à seu modo, buscou dar continuidade ao processo educativo. No entanto, não se observou ações coletivas, seja da própria rede de

ensino seja de políticas governamentais, no sentido de subsidiar e fomentar a ERE como uma estratégia em que o docente tenha, minimamente, condições de exercer sua prática.

Com efeito, a investigação apresentada destaca as intensas intercorrências sociais que pululam o cenário familiar e pessoal dos estudantes. Se por um lado a pandemia de COVID-19 salienta a necessidade de construir ações mais contínuas e programadas para educação, além das dificuldades do próprio processo investigativo, por outro lado, demarcou, historicamente, as vulnerabilidades que permeiam as condições experimentadas pela docência na região amazônica.

Assim, ao identificar os desafios docentes é possível não somente tomar ciência e reconhecer as intercorrências. Mas, as indicações contidas no texto podem sinalizar e vislumbrar projetos, programas e políticas educacionais voltadas para essa região, principalmente com o intuito de refletir e prospectar alternativas sobre as dificuldades identificadas, bem como levar em consideração as articulações com as tecnologias digitais e as singularidades do contexto vivido.

6. Agradecimento

A todas as pessoas participantes dessa investigação que cederam seus tempos para a construção de uma reflexão sobre um momento tão emblemático para a humanidade.

7. Referências

- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Brito, Gláucia da Silva., Purificação, Ivonélia da. (2011). *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar* (3ª ed.). IBPEX.
- Carvalho, Maria Regina Viveiros de. (2018). O perfil do professor da educação básica. In Alvana Maria Bof y Adolfo Samuel Oliveira (orgs.), *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais* (pp.119-141). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Cerutti, Elisabete. (2013). *Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura* (Tese Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Rio Grande Do Sul, Brasil.
- Conselho Estadual de Educação. (2020). *Resolução 30 de 18 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19*. <https://bit.ly/3TkNE5l>

- Domingues, Alex Torres. (2019). A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no estado de Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas. *Horizontes - Revista de Educação*, 7(14), 91-106. <https://doi.org/10.30612/hr.v7i14.10855>
- Gil, Antônio Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.
- Governo do Estado do Amazonas. (2020). *Decreto n.º 42.061, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas.* <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391375>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2013). *Características Étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, sobre Tecnologia da Informação e Comunicação 2018.* <https://bit.ly/3Rbru3A>
- Instituto Federal do Amazonas [IFAM]. (2014). *PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional 2014–2018 - Campus Lábrea*. Lábrea. <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/adminitracao/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/01PDI20142018250615.pdf/view>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2021). *Censo da Educação Básica (Resumo Técnico)*. Inep/MEC. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf
- Lakatos, Eva Maria. e Marconi, Marina de Andrade. (2017). *Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica* (8ª ed.). Atlas.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (2011). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21ª ed.). Vozes.
- Ministério da Educação do Brasil [MEC]. (2020). *Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.* <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Modelski, Daiane., Giraffa, Lúcia. e Casartelli, Alam de Oliveira. (2019). Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, (45), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>
- Moreira, José Antônio. e Schlemmer, Eliane. (2020) Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Nova Escola. (2020). *A situação dos professores no Brasil durante a pandemia.* <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>
- Oliveira, Dalila Andrade. (2020). Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, (127), 27-40. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>

- Ota, Giovanna Sayuri Garbelini. e Rodrigues, Gilson Santos (Orgs.). (2021). *Tecnologia e Educação: aproximações, possibilidades e reflexões*. V&V Editora.
- Rondini, Carina Alexandra., Pedro, Ketilin Mayra. e Duarte, Cláudia dos Santos. (2020). Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Educação*, 10(1), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>
- Souza, Robson Pequeno de., Moita, Filomena da M. C da. e Carvalho, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). (2011). *Tecnologias digitais na educação*. EDUEPB.
- Tori, Romero. (2017). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem* (2ª ed.). Artesanato Educacional.
- Vinuto, Juliana. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas, Campinas*, 22(44), 203–220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Yin, Robert K. (2016). *Pesquisa qualitativa: do início ao fim*. Penso.