

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

ALINE LUZIA DE MELLO

**USOS DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: COMPREENSÃO E DESAFIO DAS PROFESSORAS**

Paranaíba-MS
2024

ALINE LUZIA DE MELLO

**USOS DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: COMPREENSÃO E DESAFIOS DAS PROFESSORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana do Prado.

Paranaíba-MS
2024

M476u Mello, Aline Luzia de

Usos das mídias digitais na educação infantil durante a pandemia da Covid-19 : compreensão e desafios das professoras / Aline Luzia de Mello. – Paranaíba, MS: UEMS, 2024.

105 p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana do Prado.

1. Mídias digitais 2. Educação infantil 3. Pandemia Covid-19 4. Ensino remoto emergencial I. Prado, Juliana do II. Título

CDD 23. ed. - 372.21

ALINE LUZIA DE MELLO

**USOS DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19: COMPREENSÃO E DESAFIOS DAS PROFESSORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 14 de outubro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dra. Juliana do Prado
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Orientadora

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Isabella Fernanda Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

A minha mãe Alcí,
Ao meu pai Francisco (*in memoriam*).

“A vida não cessa. A vida é fonte eterna e a morte é jogo escuro das ilusões. O grande rio tem seu trajeto, antes do mar imenso. Copiando-lhe a expressão, a alma percorre igualmente caminhos variados e etapas diversas, também recebe afluentes de conhecimentos, aqui e ali, avoluma-se em expressão e purifica-se em qualidade, antes de encontrar o Oceano Eterno da Sabedoria”
(Chico Xavier)

RESUMO

Nesta dissertação, são apresentados os resultados finais da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. A pesquisa intitulada *Usos das mídias digitais na educação infantil durante a pandemia da Covid-19: compreensão e desafios das professoras* foi desenvolvida com as professoras de um Centro de Educação Infantil (CEINF) na cidade de Paranaíba/MS. A sociedade contemporânea tem passado por mudanças constantes, sendo uma das marcas mais notáveis a utilização das tecnologias digitais nas diversas áreas da atividade humana, incidindo também na área educacional. Com a pandemia do novo coronavírus em 2020, esse processo foi acelerado, uma vez que, com o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais de ensino, a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma alternativa temporária para que a atividade educacional não fosse paralisada por completo, desafiando toda a comunidade escolar a se adaptar ao novo contexto social. Nessa perspectiva, a presente dissertação tem como objetivo identificar e analisar os usos das mídias digitais na educação infantil durante a pandemia de Covid-19 e a compreensão acerca dessa mudança pelas professoras que se mantiveram ativas frente ao contexto pandêmico nos anos de 2020 e 2021, no Centro de Educação Infantil em Paranaíba/MS, considerando os usos das tecnologias de informação e comunicação na educação com novas práticas pedagógicas e experiências, de modo que houve um redimensionamento social. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com a utilização de um questionário semiestruturado para a coleta de dados. Para analisá-los, tomamos como base os seguintes autores: José van Dijk (2020), Castells (1999), Selwyn (2011), Kenski (2007), Raymond Williams (2016). Ao final da pesquisa, foi possível verificar que a maioria dos sujeitos implicados diz não ter tido capacitação tecnológica na sua formação inicial e tampouco se sentiam preparados para o uso das mídias digitais como ferramenta de trabalho. A pesquisa também demonstrou que, durante esses dois anos, a educação não alcançou o resultado mínimo esperado, pois os alunos retornaram para o ensino presencial em 2023 com retrocessos significativos e o termo “frustração” e “não satisfatório” foi o que mais apareceu nos relatos. Também foi possível observar que as habilidades de uso das mídias estão muito mais relacionadas à área social do que para o uso educacional e que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se alcançar uma educação digital de qualidade.

Palavras-chave: Tecnologias. Mídias Digitais. Ensino Remoto Emergencial. Professoras. Educação.

ABSTRACT

In this dissertation, the final results of a research of Master's degree in Education, carried out in the Program of Graduate Studies in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, are presented "Language, Education and Culture". Research entitled "uses of digital media in early childhood education during the covid-19 pandemic, understanding and challenges of teachers" conducted with teachers from a Center for Early Childhood Education (CEINF) in the city of Paranaíba/MS. Contemporary society has been through processes of constant change, and one of the most notable marks has been the use of digital technologies in the most diverse areas of human activity, including in the educational area. With the new coronavirus pandemic in 2020, this process accelerated further, social isolation and suspension of classroom teaching activities were necessary, so the adoption of Emergency Remote Education (ERE) was a temporary alternative so that the educational activity was not completely paralyzed, challenging the entire school community to adapt to the new social context. In this perspective, the present dissertation aimed to identify and analyze the uses of digital media in early childhood education during the covid-19 pandemic and understanding of teachers who remained active in the pandemic context in 2020 and 2021, in the Center for Early Childhood Education in Paranaíba/MS, passing through the uses of information and communication technologies in education as social re-sizing, pedagogical practices, experiences and understandings. The research had a qualitative and exploratory approach, as well as was used semi-structured questionnaire to collect data, to analyze them was mainly used the following authors: José van Dijck (2020), Castells (1999), Selwyn (2011), Kenski (2007), Raymond Williams (2016). In the end it was possible to verify that most of the subjects say they had no technological training in their initial training and also felt little prepared for the use of digital media as a work tool and that there was not enough professional training, the research also showed that in these two years analyzed education did not reach the minimum expected result, students returned to face-to-face teaching in 2023 with significant setbacks and the term "frustration" and "unsatisfactory" was what appeared most in the reports. It was also possible to observe that the skills of using media are much more related to the social area than to use for education, and that there is still a long way to go for digital education.

Keywords: Technologies. Digital Media. Emergency Remote Teaching. Teachers. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEINF	Centro de Educação Infantil
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIPAR	Faculdade Integradas de Paranaíba
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IOS	IPhone Operating System
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SED	Secretaria Estadual de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNOPAR	Universidade Virtual Norte Do Paraná
WWW	World Wide Web

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de taxa de desemprego - IBGE (2020)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Turmas em que as participantes lecionam

Tabela 2 - Meios de Comunicação mais utilizados para obter informações

Tabela 3 - Desde quando possuem acesso à internet

Tabela 4 - Tempo médio diário conectado à internet

Tabela 5 - Precisou adquirir algum recurso tecnológico em prol do ensino remoto emergencial?

Tabela 6 - Você se considera apta para manipular seu *smartphone*, criar conteúdo, editar vídeos e imagens, fazer e participar de reuniões on-line, *download* e *upload* de arquivos e dentre outras atividades?

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quais foram as maiores dificuldades tecnológicas encontradas no contexto do ensino remoto?

Quadro 2 – Teve que fazer algum curso, treinamento, capacitação para lidar com as tecnologias referentes ao ERE, durante a pandemia? Quais foram esses cursos? Foi pelo Estado/Município ou particular?

Quadro 3 – Já orientou estudantes ou responsáveis? Tirou dúvidas pela internet? Como foi?

Quadro 4 – Como avalia a estrutura de informática e internet do CEINF? Atende as suas necessidades?

Quadro 5 – Como avalia o acesso dos pais e dos estudantes à internet dentro e fora do CEINF?

Quadro 6 – De modo geral, como avalia o uso das mídias digitais entre os estudantes? Como impactou na aprendizagem?

Quadro 7 – Como professora atuante, você consegue observar alguma disparidade na elaboração de aulas entre os professores que possuem mais conhecimento e recursos tecnológicos. Justifique.

Quadro 8 – Quais são as principais mudanças que você pode relatar referente a sua forma de ensinar, antes e durante o contexto pandêmico?

Quadro 9 – Durante a pandemia, você trabalhou *home office* ou na instituição? Como foi a mudança do local de trabalho?

Quadro 10 – O seu ambiente de trabalho tinha recursos necessários para o bom andamento/planejamento de suas aulas? Explique.

Quadro 11 – Como avalia o uso das mídias digitais entre os estudantes com impacto na relação familiar?

Quadro 12 – Como avalia o uso das mídias digitais na escola, especificamente no processo ensino/aprendizagem?

Quadro 13 – Você já ministrou atividades pela internet (síncronas ou assíncronas) para seus alunos? Se sim, como avalia a questão do conteúdo das aulas?

Quadro 14 – Como professora atuante, você considera que alcançou o seu alunado? Foi satisfatório? Obteve o retorno desejado? Explique como você se sente

Quadro 15 – Caso queira, deixe aqui outras considerações relevantes sobre o uso das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Trajetória profissional da pesquisadora.....	14
O objeto de pesquisa.....	16
Aspectos metodológicos da pesquisa com as mídias digitais.....	18
1. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO REDIMENSIONAMENTO SOCIAL.....	23
1.1. Aspectos históricos e teóricos de transformação social.....	23
1.2. O conceito sobre tecnologia e mídias digitais na educação.....	26
1.3. Implicações e convergências das mídias digitais no contexto escolar.....	30
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS COM AS TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).....	32
2.1. O surgimento da pandemia do coronavírus.....	32
2.2. A pandemia e a educação brasileira	34
2.3. Estruturas tecnológicas e condições de trabalho.....	36
2.4. As mudanças nas legislações para atender o Ensino Remoto Emergencial.....	37
2.5. Meios de comunicação baseados em plataformas digitais.....	43
3. O ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS DURANTE A FASE DE ISOLAMENTO SOCIAL NA PANDEMIA DE COVID-19.....	46
3.1. O percurso da pesquisa.....	46
3.2. A escolha do CEINF como lócus da pesquisa.....	47
3.3. Os participantes da pesquisa.....	50
3.4. Vivências profissionais da pesquisadora no contexto do objeto.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A - Termo de Confiabilidade e Sigilo.....	92
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	93
APÊNDICE C - Roteiro diagnóstico do trabalho docente no ensino remoto na Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS).....	96
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	102

INTRODUÇÃO

A globalização da economia, das comunicações e o avanço das tecnologias digitais têm gerado transformações profundas na sociedade, impulsionando o surgimento de novos paradigmas, modelos e processos na comunicação educacional, além de novos cenários no ensino e na aprendizagem digital.

Testemunhamos uma era em que o rádio e a televisão estão sendo substituídos pela internet e pelos dispositivos de multimídia, que oferecem maior interatividade e uma gama de informações acessíveis a qualquer hora e em qualquer lugar. Os encontros face a face também estão diminuindo, pois a conveniência de alguns cliques permite transmitir informações da mesma maneira.

Para Kenski (2012) não é suficiente apenas introduzir instrumentos tecnológicos sofisticados na escola. É essencial saber integrar as tecnologias aos conteúdos a serem ensinados e alinhá-las aos objetivos educacionais. Além disso, destaca-se a importância de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) bem estruturado, com metas claras que definam o tipo de cidadão que se deseja formar. Isso implica na reestruturação dos espaços de ensino e aprendizagem para adequá-los às necessidades contemporâneas.

Com a adversidade da pandemia do novo coronavírus no ano de 2020, os setores da sociedade precisaram desenvolver alternativas para mitigar os impactos causados. A necessidade de plataformização¹ da educação durante esse período acarretou aos professores a necessidade de adaptarem seus modelos e práticas, assumindo novos papéis e se posicionando de maneiras com as quais não estavam familiarizados. Desse modo, a pandemia da Covid-19 impactou o sistema educacional brasileiro, alterando a rotina dos estudantes nos mais diversos níveis de aprendizado por causa da paralisação das aulas presenciais em todo o país. Por isso, em 2020, reformulações foram necessárias, fazendo com que todas as ações para os anos letivos de 2020 e de 2021 fossem repensadas.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a alternativa proposta pelos governantes e inserida inesperadamente para que a educação não parasse por completo. As instituições de

¹ Plataformização é a derivação de plataformas, definida como “a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida. E, a partir da tradição dos estudos culturais, concebemos esse processo como a reorganização de práticas e imaginações culturais em torno de plataformas” (Poell, Nieborg, Van Dijck, 2020). Disponível em: <<https://sites.usp.br/tecnologiaseducam/o-que-e-plataformizacao/>>. Acesso em: 29 out. de 2024.

ensino tiveram que adequar o plano pedagógico, que até então era elaborado para o ensino presencial, passando-o por reformulações para se ajustar ao ERE.

A descoberta do problema a ser investigado nesta pesquisa de mestrado se deu a partir das experiências profissionais da pesquisadora envolvendo a instituição escolhida, um dos CEINF de Paranaíba/MS, cuja identidade não será relevada para preservar os sujeitos participantes da pesquisa. A pesquisadora foi contratada pela Prefeitura Municipal de Paranaíba como apoio técnico em relação às tecnologias disponíveis para as professoras lotadas na instituição mencionada.

Prontamente, o CEINF teve que mudar a forma de pensar e de fazer para poder se adequar à nova realidade e para implantar ações de combate e prevenção à Covid-19, sendo o distanciamento social uma dessas ações emergenciais e, com isso, as aulas passaram a ser ministradas de maneira remota. Ademais, a antecipação do recesso e a reorganização do calendário escolar foram algumas das outras ações necessárias naquele momento.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo responder algumas perguntas: os professores estavam preparados para essa realidade? Eles tinham recursos, conhecimentos e habilidades necessárias para a elaboração de materiais digitais? Quais foram as habilidades necessárias para tal? Quais condições sociais configuraram os usos das mídias digitais na educação, em especial no caso do recorte adotado? Como os professores usavam as mídias digitais antes da pandemia e como usaram depois dela? Quais os impactos disso na atuação docente? Qual a formação dos professores e da equipe escolar para lidar com as tecnologias? Para responder essas questões, um questionário semiestruturado foi aplicado a oito professoras lotadas no CEINF durante os anos de 2020 e 2021, além das contribuições da pesquisadora que estava imersa no contexto pesquisado.

Trajetória profissional da pesquisadora

O objeto de estudo foi idealizado de acordo com a trajetória profissional da pesquisadora na área de tecnologia e educação, que desde muito cedo se identificou com o uso das tecnologias e foi em busca de conhecimento. Em 2006, após fazer alguns cursos profissionalizantes em informática, iniciou graduação no curso de Sistemas de Informação em Paranaíba/MS, sua cidade natal. Durante os quatro anos do curso, sempre esteve envolvida em atividades extracurriculares relacionadas ao uso das tecnologias na educação.

Em 2009, trabalhou como professora estagiária ensinando crianças e adolescentes a utilizarem ferramentas tecnológicas e, então, houve um despertar para a área da educação, decidindo aprimorar as suas qualificações. Após a conclusão da graduação em 2009, começou oficialmente as atividades laborais. No começo de 2010, iniciou seus serviços na Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR), no curso de Sistemas de Informação, em disciplinas voltadas ao desenvolvimento de software, e nos cursos de Direito, de Administração e de Contabilidade, em disciplinas de informática básica. Nesse mesmo período, fez pós-graduação em Docência no Ensino Superior e em Tecnologia da Informação em Software Livre.

Assim, após dar o pontapé inicial na carreira de professora, fez vários cursos de curta duração na área de educação e tecnologia. De 2012 a 2018, lecionou nos cursos técnicos de Informática para Internet na Secretaria Estadual de Educação (SED) do MS, no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Ao longo de aproximadamente oito anos de profissão, lidando com jovens e adultos nos cursos técnico e superior, deparou-se com um novo desafio profissional. Em 2021, foi aprovada no processo seletivo da Prefeitura Municipal de Paranaíba/MS para desempenhar a função de professora de Sala de Tecnologia Educacional (STE), contratada em razão da pandemia, e, então, foi lotada em dois CEINFs.

A partir de 2020, todo o ensino municipal de Paranaíba migrou para um novo formato chamado ERE e foi assim que se configurou o objeto de estudo desta pesquisa. As atividades no CEINF aconteciam da seguinte maneira: as professoras e os alunos ficavam cada um em suas casas e as atividades eram elaboradas por meio das mídias digitais. As professoras encaminhavam-nas, via *WhatsApp*, aos responsáveis, que gravavam as crianças executando-as e retornavam o vídeo para a solicitante.

As atribuições da pesquisadora, na instituição, era incentivar a troca de experiências entre professores da rede municipal de ensino, estimular, apoiar e ampliar o uso das tecnologias integradas ao currículo nas unidades escolares, incentivar a produção e o compartilhamento de atividades, em especial as que utilizassem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas, de modo a gerar um banco de práticas pedagógicas digitais, o qual potencializaria o desenvolvimento e a aplicação de atividades baseadas no uso de tecnologia, disponibilizando ferramentas para a integração das informações relacionadas às práticas pedagógicas da rede escolar.

Na execução do seu trabalho, com base nas experiências anteriores, percebia nos olhos de cada professora o desespero de não saber o que fazer para continuar se mantendo ativa. Sem capacitação e sem recursos tecnológicos, elas saíram de suas casas e foram para a instituição buscar apoio técnico, o qual acontecia de maneira individual e coletiva. Desse modo, percebeu o quão frágil é a formação docente quanto ao uso das tecnologias na educação. Sendo assim, o objeto desta pesquisa foi percebido com base nas vivências e experiências profissionais da pesquisadora no ano de 2021, pois o contexto foi muito diferente de tudo que era conhecido até então, sendo necessário lidar com o inesperado, sem saber qual seria a proporção que a pandemia do coronavírus, vírus SARS-CoV-2², tomaria.

Como figura presente na instituição, a pesquisadora também ficou em desespero. Ao mesmo tempo em que queria ajudar, cada vez que se sentava ao lado de uma professora, mesmo com o uso de máscara de proteção individual, se sentia apavorada, pois a proximidade era inevitável, uma vez que era necessário manipular o celular da docente para poder auxiliá-la. O uso de álcool gel era constante nas mãos e a todo instante escutava relatos, desabafos e choros em relação aos doentes e aos mortos.

Nesse sentido, esta pesquisa conta parte dessas histórias e mostra quais foram os entendimentos de cada uma dessas profissionais no que diz respeito ao uso do ERE durante o período da pandemia. Para tanto, são apresentados os aspectos históricos e teóricos relevantes sobre a transformação social ocasionada e os conceitos sobre tecnologias e mídias digitais no contexto escolar. Em seguida, é elucidado o contexto pandêmico e a relação com a educação. Por fim, são divulgados os dados coletados das participantes juntamente com toda a explanação.

O objeto de pesquisa

A pandemia do coronavírus ocasionou desafios para a saúde, para a economia, para o turismo, mas a educação, sem dúvida, foi uma das áreas mais impactadas. De repente, o processo educacional implantado de maneira presencial teve que ser repensado. As autoridades, a escola, os professores e os alunos tiveram que reaprender um novo formato de

² Vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>>. Acesso em: 29 out. de 2024.

ensino para dar sequência no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, surgiu a ideia de utilizar o ERE temporariamente para evitar a paralisação total das atividades, o que refletiu significativamente na aprendizagem dos alunos. Alguns professores utilizaram esse novo formato de ensino com gravação de videoaulas, videochamadas e envio de atividades via plataforma escolhida a critério da instituição de ensino. Vale ressaltar que as tecnologias utilizadas pelas instituições de ensino também estavam alinhadas com base nos recursos financeiros disponíveis. Podemos destacar que, em boa parte do Brasil, ocorreu a adesão do ensino remoto, de modo que trabalhos e reuniões foram feitos por meios virtuais, fundamentados pela ocorrência do estado de calamidade, explicitado no art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2020.

O CEINF selecionado para esta pesquisa está localizado no município de Paranaíba-MS, atende criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de vida, conta com 08 (oito) professoras, as quais participaram do desenvolvimento deste trabalho. Em cena, as professoras estavam com dúvidas sobre como cumpririam seus planos de ensino, elaborados com base em ementas e matrizes curriculares fortemente alicerçadas nas materialidades do ensino presencial. As novas plataformas e o modelo de ERE transformaram o conceito de escola e impactaram, principalmente, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças a curto e a longo prazo.

Esta pesquisa, portanto, busca compreender o entendimento e os desafios das professoras diante das dificuldades em ter acesso e dominar as tecnologias e mídias digitais frente ao cenário pedagógico do ERE em tempos de pandemia. Acreditando que sejam partes importantes no processo de integração das tecnologias à sala de aula, buscamos ouvi-las com o intuito de captar suas compreensões sobre o assunto, as quais podem contribuir para repensar o contexto educacional e as ações desenvolvidas no âmbito do uso das tecnologias na escola.

O ERE foi inserido no ano de 2020 e fez com que os docentes trocassem os quadros e as carteiras escolares pelas telas e pelos aplicativos digitais. Diversos foram os questionamentos e desafios para esses profissionais em elaborar conteúdos em formatos pouco explorados. Além de vivenciarem as consequências da pandemia, os problemas derivados da tecnologia, a sua eficácia e, às vezes, a sua falta, acrescentando fatores em relação ao âmbito familiar, é possível mensurar o quão difícil foi a adaptação para os docentes que tinham várias dificuldades ao utilizarem as ferramentas tecnológicas na atividade laboral e que, mesmo assim, tiveram que dar continuidade ao trabalho, sem as habilidades necessárias ou sem recursos suficientes.

Nesta dissertação de mestrado é apresentada uma análise do entendimento das professoras da educação infantil diante do uso das tecnologias e mídias digitais, atentando para o ERE durante a fase de isolamento da pandemia da Covid-19, como se sentiam frente a esse cenário, se estavam seguras, preparadas e familiarizadas com as mídias digitais ou se tiveram dificuldades em manter as atividades pedagógicas com as crianças. Também foi analisado como essas professoras obtiveram acesso aos recursos e às infraestruturas necessárias, como elaboraram seus planejamentos, a execução das atividades, a interação com os alunos e como incorporaram as tecnologias às práticas pedagógicas.

Esta pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, iniciada com a revisão do referencial teórico, subsidiando o embasamento da pesquisa com levantamento de teses, projetos, dissertações e artigos relacionados às TICs, mídias digitais aplicadas ao ensino remoto. Alguns dos autores são: Kenski (2012), Maigret (2010), Kalinke (1999), Van Dijck (2020), Miskolci e Balieiro (2018) como forma de enaltecer o campo de estudo da respectiva pesquisa.

Para a coleta dos dados necessários, foram selecionadas as professoras da educação infantil que atuaram no CEINF em 2020 e em 2021, sendo aplicado um questionário com roteiro semiestruturado que propiciou coletar dados a respeito do entendimento dessas profissionais em relação às tecnologias e às mídias digitais. A coleta de dados foi iniciada com visitas previamente agendadas na instituição com o objetivo de realizar análise documental e levantamento de registros institucionais. A metodologia empregada para captar informações foi a aplicação de um questionário, entregue de forma presencial a cada participante, que teve até 30 dias para respondê-lo. Os dados coletados foram tabulados e analisados de acordo com os referenciais teóricos do campo da sociologia e da educação. O intuito foi analisar a compreensão e os desafios das professoras sobre os usos das tecnologias e mídias digitais no período mais crítico da pandemia, atentando para observações que compreendem a inserção social das mídias na educação. Nesse sentido, na revisão do referencial teórico, pretendeu-se buscar amparo junto aos estudiosos dessa temática.

Por fim, com a coleta de dados e com a análise das informações obtidas por meio do questionário, em consonância com os referenciais teóricos, foi possível a formulação da dissertação final, devidamente fundamentada.

Aspectos metodológicos da pesquisa com as mídias digitais

Inesperadamente, os professores tiveram que se adaptar e migrar o conteúdo do presencial para o ERE, além de o contexto exigir habilidades e acessos às tecnologias até então pouco utilizadas para fins profissionais. De acordo com o Ministério da Educação³, a educação a distância (EAD) pode ser considerada como:

A modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior.

Para Junqueira (2020, p. 33), a modalidade EAD engloba um conjunto de conhecimentos e práticas que envolvem a colaboração de uma equipe de especialistas de diversas áreas, responsáveis pelo planejamento e pela execução das atividades educacionais de um curso realizado à distância. A implementação de um curso de EAD requer meses de preparação e planejamento, incluindo o design instrucional, o desenvolvimento de conteúdo, a adaptação de interfaces e materiais digitais, além de treinamentos dos tutores. Todo esse trabalho é realizado por uma equipe multidisciplinar composta por professores, pedagogos, designers e programadores, que devem criar processos de aprendizagem capazes de abranger tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais dos alunos, garantindo que suas necessidades sejam adequadamente atendidas.

Freire (2024) destaca as principais diferenças entre o ERE e a EAD, enfatizando que a EAD utiliza tecnologias digitais para mediar o ensino e a aprendizagem, mas possui uma metodologia específica, com processo educacional planejado, não emergencial, consolidado teórica e metodologicamente. Além disso, possui uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto. A interação ocorre de maneira mista, combinando momentos presenciais e virtuais, utilizando ferramentas com resultados concretos, uma vez que é uma modalidade já consolidada.

Por sua vez, no ERE, a interação ocorre de forma síncrona através de videoconferências, que podem ser unilaterais (entre professor e aluno) ou assíncronas por meio do envio de tarefas. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), o ERE:

É, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a,tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 dez. de 2023.

recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise.

Desse modo, as aulas eram ministradas principalmente nos horários em que os estudantes estariam fisicamente presentes em seus cursos, seguindo uma dinâmica muito semelhante à das aulas presenciais. No entanto, ainda não existiam evidências concretas dos resultados de aprendizagem no ERE.

Gestores imersos na administração de uma crise multidimensional que incluía desde a elaboração de complexos protocolos de segurança sanitária, passando pela iminente perda de receita, com as desistências ou trancamentos de matrículas, até reflexões mais complexas de ordem pedagógica e/ou de segurança emocional e psicológica dos estudantes, dos docentes e dos demais empregados do corpo técnico-administrativo.

Na medida em que a quarentena se estendeu e a vivência do ERE foi deixando de ser apenas circunstancial, o estresse e o esgotamento foram intensificados, além de haver a queda na qualidade da aprendizagem, as situações inusitadas do *home office* e, de forma bastante recorrente, a ruptura ou o afrouxamento da relação professor-estudante, nos termos de uma divisão de mundos entre o modelo presencial e o novo modelo de distanciamento.

Para Antônio (2014), a grande dificuldade dos professores não diz respeito às novidades tecnológicas ou mesmo à concepção teórica de uma escola inovadora e libertária, mas sim à práxis pedagógica. A transposição dessas ferramentas para as metodologias de ensino, práticas efetivas de sala de aula e ideologias que acolham essas novas concepções no cotidiano do fazer pedagógico são os maiores desafios. O autor ainda aponta que:

As novas tecnologias ainda são vistas como “novos problemas” por um razoável número de professores simplesmente porque eles não sabem o que fazer com elas. Mas o que pouco se comenta e, de fato, é a parte importante da raiz do problema da inovação pedagógica, é que esses professores também não sabem o que fazer sem elas! (Antônio, 2014, s.p.).

Para o cenário atual, nem todos os educadores brasileiros tiveram formação ou treinamento adequado para lidarem com essas novas ferramentas digitais. Assim, precisaram reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Esse tem sido um caminho que, apesar de árduo, é essencial percorrer para a atual situação da educação brasileira, conforme afirma Cordeiro (2020, p. 6):

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula.

Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico.

Tais pesquisas evidenciam que os professores, mesmo antes ou durante o contexto pandêmico, não se sentiam preparados para lidar com as tecnologias em suas atividades docentes, seja pela falta de incentivos, treinamentos, capacitações ou até mesmo porque mudar de maneira repentina do presencial para o remoto causou uma mudança de paradigma, gerando insegurança. Se pensarmos em um processo mais lento e planejado, talvez o resultado pudesse ser mais satisfatório.

Para que possamos refletir ainda mais a respeito dessa sensação de despreparo e insegurança em relação às tecnologias, Segata (2020) relata, em suas pesquisas com profissionais da educação e do serviço público, que já havia estudos que problematizavam as novas configurações de sujeito adequadas à rentabilidade do tempo, com base nas novas tecnologias digitais incorporadas ao trabalho. O autor levanta algumas passagens históricas que ficaram registradas:

Setores que operavam cálculos nos meados dos anos de 1990 passavam a ver o seu fluxo operacional se multiplicar: o inventário de um estoque ou a operação contábil que levava alguns dias passou a ser feita em horas. Muito mais em menos tempo virou a métrica do trabalho baseado em tecnologia digital. Neste processo, a sensação contínua de desatualização e incompetência, o sentimento de humilhação e ridicularização e o medo e a irritação provocada pela dificuldade de “acompanhar o ritmo da máquina”, eram algumas das queixas mais frequentes levantadas pelo autor e que revelavam novos modos de sofrimento laboral, sobretudo entre docentes. (Segata, 2020 *apud* Carvalho, 2000, p. 165).

Tais sentimentos supracitados já afetavam os profissionais desde os anos 1990 e, pensando nos tempos atuais, podemos refletir e identificar nas análises desta pesquisa que, apesar de muito tempo ter se passado, a sensação é similar nos discursos de algumas professoras, pois não elas se sentem preparadas para lidar com as tecnologias no ambiente de trabalho. Segata (2020) ainda apresenta um estudo sobre a sobrecarga de trabalho, acentuada pela nova responsabilidade que os professores assumiram com o aprendizado informático. Isso correspondia também a uma queixa frequente dos professores como a ansiedade, o cansaço mental e os sentimentos de incerteza, de submissão e de perda.

Na tentativa de sanar dificuldades frente ao ensino remoto e de instruir os professores frente às tecnologias, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ligado ao MEC, publicou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020 e estabeleceu no seu artigo 15: e) III – “realização de processo destinado à formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades não

presenciais”. O artigo 17 § 4º da referida Resolução estabelece que os sistemas de ensino e as instituições escolares de Educação Infantil devem assegurar que as crianças e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização das atividades não presenciais, considerando as habilidades específicas das crianças para a utilização das TICs. Ainda no artigo 29 da mesma Resolução foi definido que cabe às secretarias de educação e aos gestores de instituições escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais oferecer programas que visem à formação da equipe escolar na administração logística da instituição, à formação de professores alfabetizadores e de professores para as atividades não presenciais, e ao uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio aos docentes.

Este estudo também é fundamentado a partir de autores como Raymond Williams (2003), Dorigoni, Silva (2007), Segata (2020). Assim, esta dissertação está estruturada em introdução e três capítulos. A introdução discorre sobre a trajetória acadêmica e profissional da investigadora, a descoberta do objeto da pesquisa, o problema norteador, os aspectos metodológicos e a metodologia da pesquisa com as mídias digitais.

O primeiro capítulo, intitulado “O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação como redimensionamento social”, discorre sobre os aspectos históricos e teóricos. Pretendeu-se recuperar brevemente alguns estudos que mostram como a disseminação das tecnologias está alterando os valores morais, sociais e subjetivos. Também é discutido o referencial teórico que apresenta perspectivas para o problema da pesquisa.

No segundo capítulo “Práticas pedagógicas e experiências das professoras com as tecnologias no Ensino Remoto Emergencial (ERE)” são apresentados alguns estudos a respeito do surgimento da pandemia e sua relação com a educação brasileira, as estruturas tecnológicas, as condições de trabalho dos profissionais da educação no período analisado e as mudanças nas legislações para atender a nova demanda.

O terceiro e último capítulo discorre sobre o entendimento das professoras da educação infantil sobre o uso de tecnologias e mídias digitais durante a fase de isolamento da pandemia de Covid-19. Há uma análise e discussão dos dados sob perspectiva da teoria estudada, sendo esse capítulo o ponto-chave do trabalho, o qual descreve o caminho da pesquisa, desde o CEINF, como cenário da pesquisa, até os apontamentos finais.

1. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO REDIMENSIONAMENTO SOCIAL

1.1. Aspectos históricos e teóricos de transformação social

Para alcançar o objeto desta pesquisa, foi necessário estudar os resultados dos estudos de alguns autores renomados. Os principais pontos abordados foram: o surgimento das tecnologias e mídias digitais e a sua relação com a educação brasileira, quais os impactos que tais mídias causaram na escola, principalmente em relação aos profissionais da educação.

O processo de ascensão das tecnologias está ligado ao desenvolvimento das pessoas. Os seres humanos estão em constante busca por soluções que visam amenizar os problemas do cotidiano. Para Castells (1999 *apud* Querino e Ferreira, 2015, p. 118):

Um mundo no qual o conceito de redes já faz parte do imaginário coletivo como uma metáfora de interação social, experiência, produção e consumo, assim como a máquina e as engrenagens o faziam na era industrial; um mundo no qual a oposição entre a individualidade e a coletividade, também se repete historicamente, estando hoje relacionada ao indivíduo e às novas tecnologias da informação.

Em tempos de progresso do mundo globalizado e da desenfreada onda tecnológica que se instala no cotidiano das pessoas, as buscas por mecanismos mais modernos nos fazem refletir sobre como esses aspectos afetam o contexto escolar. Essa análise exige que nos situemos nesse universo tecnológico, refletindo como e até que ponto este pode ser constituinte de novos mecanismos de aprendizado.

Desde o surgimento da internet e do desenvolvimento do serviço de *World Wide Web* (WWW), os usuários dispõem da criação de espaços cada vez mais dinâmicos que possibilitam modificar e criar novos conteúdos. O termo *Web* foi criado em 1989 por Tim Berners-Lee, cientista do *Conseil Européen pour La Recherche Nucléaire* (Conselho Europeu de Pesquisas Nucleares), para que as universidades da época pudessem se comunicar.⁴

Já o termo *Web 2.0* foi criado em 2004 pela O'Reilly Media, uma empresa de comunicação americana, para designar uma nova era nas comunicações interpessoais na internet, com um grande potencial para a utilização e o desenvolvimento de ferramentas colaborativas que ajudam no desenvolvimento de aulas e em atividades de pesquisa realizadas pelos professores e alunos. Segundo Blattmann e Silva (2007, p. 198):

⁴ Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/historia/1778-a-world-wide-web-completa-20-anos-conheca-como-ela-surgiu.htm>. Acesso em: 31 out. 2024.

A *Web 2.0* pode ser considerada uma nova concepção, pois passa agora a ser descentralizada e na qual o sujeito torna-se um ser ativo e participante sobre a criação, seleção e troca de conteúdo postado em um determinado *site* por meio de plataformas abertas.

Conforme Poell, Nieborg, Van Dijck (2020, p. 3), o termo *Web 2.0* está mais relacionado a “um exercício discursivo direcionado a um público-alvo em primeiro lugar, e não como uma tentativa de historicizar qualquer mudança tecnológica, econômica e sociocultural em particular”. Para os autores, *Web 2.0* está intimamente conectado ao surgimento do conceito de “plataforma”, que compartilha objetivo com fins lucrativos e que possui os seguintes propósitos:

Atrair usuários finais para plataformas e, simultaneamente, ofuscar seus modelos de negócios e infraestruturas tecnológicas [...] “figurativamente, uma plataforma é plana, aberta, robusta. Em suas conotações, uma plataforma oferece a oportunidade de agir, conectar ou falar de maneiras poderosas e eficazes [...] e uma plataforma eleva essa pessoa acima de tudo”. Nesse sentido, o termo plataforma deve ser visto como “produtivo” por si só, levando os usuários a organizar suas atividades em torno de plataformas proprietárias e com fins lucrativos. (Poell, Nieborg, Van Dijck, 2020, p. 03, grifo nosso).

Cabe ressaltar que as ferramentas da *Web 2.0* criam novas possibilidades para os processos e para as situações de ensino-aprendizagem. Para Selwyn (2011), a tecnologia é compreendida como o processo pelo qual os seres humanos modificam a natureza para satisfazer suas necessidades e anseios. Em um sentido (pré-)histórico, o conceito de tecnologia⁵ se refere ao uso de ferramentas e técnicas para adaptar e controlar o meio ambiente:

O termo tecnologia, de origem grega, é formado por tekne (“arte, técnica ou ofício”) e por logos (“conjunto de saberes”). É utilizado para definir os conhecimentos que permitem fabricar objetos e modificar o meio ambiente, com vista a satisfazer as necessidades humanas. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, a tecnologia é o conjunto dos instrumentos, métodos e técnicas que permitem o aproveitamento prático do conhecimento científico. Convém destacar que, embora erradamente, é usada a palavra tecnologia como sinónimo de tecnologias da informação, que são aquelas que permitem o tratamento e a difusão de informação por meios artificiais e que incluem tudo o que esteja relacionado com os computadores.

Diante da ascensão dos meios de comunicação já apresentados, as pessoas desenvolveram técnicas cujo objetivo era facilitar a vida em sociedade, principalmente em relação à comunicação, que é um dos pontos principais para a melhoria da vida em grupo,

⁵ Disponível em: <https://conceito.de/tecnologia>. Acesso em: 13 dez. 2023.

pois é através dela que nos tornamos sujeitos ativos e hábeis. Nesse processo de desenvolvimento foram muitas as fases e invenções que se tornaram importantes para toda a sociedade. Para Maigret (2010, p. 404), por volta de 1969:

A internet invadiu com estrondo o imaginário contemporâneo bem antes de ser uma ferramenta ou uma mídia fortemente difundida. Suas formidáveis potencialidades fizeram dela, primeiramente, uma utopia compartilhada por todos os que sonham em instaurar, por obra e graça de uma nova tecnologia, uma Cibéria, uma “aldeia planetária” fundada na liberdade, na inteligência, na instantaneidade e na fraternidade das trocas sem fronteira. Tornando possível o contato entre todos, com seu anonimato, a internet viria decretar o fim das hierarquias sociais, incrementar o desenvolvimento de uma inteligência coletiva ou anunciar a libertação de uma cultura de massa simbolizada pela televisão, que teria mergulhado os indivíduos na passividade.

As mídias podem ser compreendidas como um conjunto de meios e equipamentos variados de comunicação, com o objetivo de transmitir conteúdos diversos, como os jornais, as revistas, a televisão, o rádio e a internet. A mídia está relacionada com o jornalismo, a publicidade e a propaganda, exercendo uma enorme influência na vida dos indivíduos na contemporaneidade. Miskolci e Balieiro (2018, p. 140) definem três gerações de estudo da sociabilidade on-line que foram marcadas por:

Em um primeiro momento, quando o uso da rede era restrito e feito basicamente por especialistas entre os anos 1970 e início dos 1990, predominaram estudos sobre os impactos tecnológicos na vida social que tenderam a diagnósticos distópicos; em um segundo momento, a partir da disseminação comercial da Internet em meados da década de 1990, novas pesquisas buscaram analisar a sociabilidade online de forma contextualizada e centrada nos usos das tecnologias e plataformas on-line; e, em um terceiro momento, centrando-se no fenômeno das redes sociais e da ubiquidade da internet, questionando certas dicotomias que fizeram parte do repertório analítico anterior, como, por exemplo, na distinção entre real e virtual, reconhecendo que vivemos em um contínuo online-off-line.

De acordo com Miskolci e Balieiro (2018, p. 133), para a geração contemporânea, mais especificamente a partir de 2010, “as relações face a face deixam de ser o centro incontestável da vida”, além das relações sociais terem sido profundamente alteradas pelas mídias digitais que impôs desafios em reconhecer “as consequências da intensificação da exposição às mídias de massa por meio das em rede, consequências íntimas e públicas que se estendem de um espectro que vai das relações amorosas, familiares até as econômicas e políticas” (2018, p. 151).

Diante da sociedade em rede dos dias atuais, Castells (1999) demonstra que a internet altera a forma como a informação circula entre todos, de modo que a tecnologia assume papel

de destaque no mundo, sobretudo nas escolas. Assim, a educação vem se transformando em consequência do desenvolvimento tecnológico no processo de ensino-aprendizagem.

Raymond Williams, em seu livro *Televisão tecnologia e forma cultural* (2003), faz uma reflexão muito consistente a respeito da inserção da televisão na sociedade. Para ele, toda a metodologia de inserção de uma nova tecnologia é bem planejada, evitando quaisquer questionamentos sobre suas intenções e usos. Segundo Raymond Williams (2003, p. 27):

Determinismo tecnológico considera que a pesquisa e o desenvolvimento geram a si mesmo. As novas tecnologias são investidas, por assim dizer, numa esfera independente e, em seguida, criam novas sociedades ou novas condições humanas. A visão da tecnologia sintomática, de modo similar, pressupõe que a pesquisa e desenvolvimento são autogerados, mas de maneira mais periférica. O que é descoberto à margem é, então, apropriado e utilizado. Cada perspectiva depende, portanto, do isolamento da tecnologia. Esta é dependendo da visão, uma força que age por si mesma, criando novas formas de vida ou fornecendo materiais para novas formas de vida. Essas posições são tão profundamente estabelecidas no pensamento social moderno que é muito difícil pensar para além delas.

Nesse sentido, o determinismo tecnológico é uma visão poderosa e ainda profundamente enraizada nas discussões sobre a relação entre a tecnologia e a mudança social. De acordo com essa perspectiva, a tecnologia surge por meio de um processo essencialmente interno de pesquisa e desenvolvimento. Uma vez criada, ela não apenas influencia, mas forma novas sociedades e transforma a natureza do ser humano.

Portanto, o processo de modernização e a ascensão da comunicação alteraram a nossa maneira de viver e de nos comunicar, principalmente quanto à ascensão da internet e do desenvolvimento do serviço de *WWW*.

1.2. O conceito sobre tecnologia e mídias digitais na educação

O mundo está em constante avanço tecnológico que altera a maneira que vivemos. As tecnologias já estão incorporadas nos ambientes que frequentamos, na educação não é diferente, uma vez que os impactos sociais causados pela penetração das TICs ocasionaram intensas transformações nas principais instituições sociais. A família e a igreja foram invadidas pela televisão, a escola, pressionada pelo mercado, utiliza a informática no processo de ensino e em suas atividades:

O avanço tecnológico se colocou presente em todos os setores da vida social, e na educação não poderia ser diferente, pois o impacto desse avanço se efetiva como processo social atingindo todas as instituições, invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos, etc. Desta forma, os aparelhos tecnológicos dirigem suas atividades e condicionam seu pensar,

seu agir, seu sentir, seu raciocínio e sua relação com as pessoas. (Dorigoni e Silva, 2007, p. 3).

Alguns autores da sociologia digital afirmam que vivemos a consolidação de um processo de transformação sociotécnica que fez com que passássemos de uma sociedade baseada em relações face a face para uma sociedade das relações mediadas digitalmente e em rede, as quais se tornaram hegemônicas. Assim sendo, conforme Miskolci e Baliero (2018, p. 134),

Na virada do milênio, o alcance social da Internet se ampliou por meio da expansão da conexão por banda larga e a popularização dos computadores móveis e, na década de 2010, por meio da já mencionada disseminação dos telefones inteligentes. Desde então, a conexão mediada em rede se tornou componente do cotidiano de boa parte das pessoas não apenas facilitando a comunicação entre elas, mas – fato central para a sociologia – passando a moldar suas relações sociais.

As relações sociais mediadas digitalmente geram análises mais críticas e realistas sobre as potencialidades das mídias digitais. Essas análises devem considerar diversos fatores:

Seu crescente domínio corporativo, a existência de formas de vigilância estatal, de controle algorítmico da sociabilidade mediada por plataformas e as transformações nas relações sociais advindas de sua mediação “perpétua” em rede e envolvendo maior exposição a conteúdos midiáticos e comerciais. (Miskolci e Baliero, 2018, p. 150).

Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de retomar a perspectiva da moldagem social da tecnologia. Essa abordagem reconhece a historicidade da tecnologia e o caráter criativo e flexível de seus usos, que variam conforme o contexto social. Para compreender plenamente esses usos, é essencial investigar e analisar como a tecnologia se insere nas práticas cotidianas.

Para contextualizar, a palavra tecnologia é de origem grega: *tekne* e significa “arte, técnica ou ofício”. Já a palavra *logos* significa “conjunto de saberes”. Por isso, a palavra define conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria. Para Selwyn (2011), as tecnologias podem ser identificadas como:

- Artefatos e aparelhos: ou seja, a tecnologia em si e como ela é desenhada e fabricada;
- Atividades e práticas: ou seja, o que as pessoas fazem com as tecnologias (incluindo questões de interação, organização, identidade e práticas culturais humanas);

- Contexto: ou seja, arranjos sociais e formas organizacionais que cercam o uso de tecnologias (incluindo instituições estruturais e culturais) (Selwyn, 2011, p. 18 *apud* Lievrouw e Livingstone, 2002).

As tecnologias são uma parte importante das condições de vida social, frequentemente “fornecendo estrutura para a atividade humana” (Selwyn, 2011, p. 19 *apud* Lievrouw e Livingstone, 2002). As tecnologias servem para melhorar a sociedade, entretanto essa tecnologia de transformação pode limitar as escolhas e as oportunidades que alguns indivíduos podem ter:

As tecnologias educacionais nem sempre mudam as coisas para melhor. Tecnologias nem sempre permitem que as pessoas trabalhem mais eficientemente, como nem sempre apoiam as pessoas a fazer o que querem. Pelo contrário: tecnologias educacionais podem ter consequências inesperadas e não planejadas. Tecnologias estão frequentemente relacionadas a uma gama de questões que ultrapassam as preocupações imediatas de um aprendiz individual ou da sala de aula (Selwyn, 2011, p. 20 *apud* Lievrouw e Livingstone, 2002),

O autor levanta questões sobre como as tecnologias podem afetar o ambiente em que vivemos. No ambiente educacional, ainda se faz necessário muitos estudos e planejamentos pedagógicos na tentativa de alcançar os objetivos e as propostas da escola.

Para Kenski (2012), a tecnologia compreende todo o conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer. A técnica, nesse sentido, não se distingue nem da arte, nem da ciência, nem de qualquer processo ou operação para conseguir um efeito qualquer, e o seu campo estende-se tanto quanto o das atividades humanas. Kenski (2007) afirma que, com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, os instrumentos e os procedimentos que vão aparecendo. No que se refere à relação com a evolução tecnológica e o desenvolvimento humano, Kenski (2003, p. 32) discorre que:

A evolução tecnológica conduziu o desenvolvimento humano para usos que vão da memória fluida dos relatos orais às interfaces com as memórias tecnológicas registradas nos equipamentos eletrônicos de última geração. A tecnologia moderna reestrutura ainda mais profundamente a consciência e a memória, impondo uma nova ordem nos nossos modos de compreender e de agir sobre o mundo.

Para a autora, as tecnologias estão remodelando a nossa maneira de pensar e de agir. De fato, a cada dia, as mídias digitais ganham mais espaço e transformam a vida das pessoas, seja nas relações pessoais, seja nas profissionais, seja no contexto educacional.

As mídias digitais, na educação brasileira, podem ser vistas pelo MEC como um programa de Educação a Distância (EAD), com estrutura modular, que visa proporcionar

formação continuada para o uso pedagógico das diferentes TIC – TV, vídeo, informática, rádio e impresso –, reconhecendo o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia.

Para Castells (1999, p. 51), “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos”. Dessa forma, mídias digitais não são objetos tecnológicos, mas estão neles, quando conectados em rede. Em *A Sociedade em Rede*, Castells (1999, p. 39) deixa claro que “as tecnologias da informação estão remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado”. As tecnologias aliadas à educação já são realidade em boa parte das instituições escolares. Segundo Selwyn (2011, p. 2):

O uso da tecnologia em contextos educacionais parece ter se tornado tão corriqueiro, que, para muitos, entrou no universo do “senso comum”. A noção de “tecnologia educacional” é aceita pela maior parte dos envolvidos na educação como inevitável e, no geral, algo a se “levar”. Assim, somos confrontados por um forte sentimento de que o uso da tecnologia na educação é algo que não merece escrutínio ou pensamento crítico em especial. Um computador em uma sala de aula é agora apenas “parte da mobília”, como eletrodomésticos em uma cozinha, ou semáforos, caixas eletrônicas e câmeras de segurança nas ruas. Porém, todas essas tecnologias estão diretamente ligadas a questões de importância fundamental para a sociedade contemporânea. Apesar de impassíveis diante de geladeiras, fogões e máquinas de lavar, muitos de nós estamos grandemente preocupados com questões de consumo de energia, sustentabilidade e desigualdade entre os gêneros. Ainda que estejamos inconscientes das muitas das tecnologias que enchem espaços públicos tais como as ruas, muitos de nós estamos preocupados com questões relativas à poluição do trânsito, ao sistema bancário e financeiro, ao crime e à vigilância.

A tecnologia já está inserida no ambiente escolar, e muitos especialistas em educação afirmam que em poucos anos o ensino será personalizado e os professores precisarão estar preparados para essa evolução, pois ensinar só através de livros didáticos pode se tornar menos atrativo para os alunos. Conforme Kalinke (1999, p. 15),

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado.

Para inserir a aplicação das TICs na escola, é preciso criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, evitando o uso desordenado da tecnologia. Assim, a perspectiva que se abre no campo educacional, indo do livro e do quadro

de giz à sala de aula informatizada, leva o professor a uma perplexidade, despertando insegurança frente aos desafios da incorporação dos TIC no cotidiano escolar.

1.3. Implicações e convergências das mídias digitais no contexto escolar

O contexto social brasileiro está em constantes transformações, como a maneira de pensar, as manifestações culturais, os novos olhares, as mudanças nas políticas públicas, nas mídias, nas escolas, nos programas curriculares, na legislação e na reformulação das práticas de ensino. Para Ribeiro (2003), tais mudanças são ainda mais visíveis no tocante às conquistas no campo da tecnologia e da informática e às alterações no mercado e na política mundial. Em contrapartida, uma realidade de carência, associada à baixa escolarização, à estratificação social e aos altos índices de analfabetismo funcional assolam o Brasil.

A educação nada mais é do que a maneira com a qual o ser humano é capaz de construir e transformar sua humanidade:

[...] a educação é um campo da atividade humana articulada com as condições materiais e objetivas da produção da existência em dado contexto histórico conforme organização das forças produtivas e das relações de produção no seio de dada sociedade. [...] a educação é um elo essencial e imprescindível de toda e qualquer sociedade, tendo em vista que a educação é o modo próprio de o ser humano tornar-se o que é, construindo, produzindo e transformando sua humanidade. O processo educativo é definido segundo a forma como a humanidade aprende a entender o mundo e a si mesma. Desse modo, o sujeito se faz sujeito na sua relação com a exterioridade e com os outros sujeitos (Vieira, De Oliveira, Júnior, 2021, p. 557).

Nesse sentido, a educação não se limita a preparar o indivíduo para mudanças isoladas e adaptativas de acordo com as exigências do mercado, mas, acima de tudo, visa preparar o sujeito para agir como um agente coletivo na contínua transformação das relações sociais.

Para Bertol, Bertol, Martins, Silva (2018), há o papel do educador, que orienta e lidera, e o papel do educando, que se deixa conduzir. Nessa visão, educar é adquirir conhecimento para alcançar independência, sendo guiado na busca pela aprendizagem. O educador desempenha o papel crucial de mestre, guiando o aprendiz em um processo de vida, construção e experimentação. Para isso, ele deve introduzir elementos mediadores que ajudem a superar as limitações do modelo tradicional de ensino. A partir dessa perspectiva, a formação do indivíduo, da identidade e do conhecimento seguem parâmetros que envolvem tanto o professor quanto o aluno, concebendo a aprendizagem não como algo individual, mas coletivo. Os autores supracitados ainda contemplam o conceito de educação como:

Educação é uma prática social como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (Bertol *et al.*, 2018, p. 4).

O processo de contínua ruptura e reestruturação do passado envolve tanto o indivíduo quanto a educação, integrados a outros fenômenos como os sociais, históricos e culturais. Dessa forma, a educação pode ser vista como parte integrante da sociedade e não pode ser compreendida isoladamente de um contexto histórico e social específico. Portanto, a prática social⁶ é tanto o ponto de partida quanto o objetivo final da ação educativa.

Em relação ao uso das TICs, com ênfase na rede mundial de computadores, elas possibilitam a disseminação da informação de forma instantânea a um maior número de pessoas em relação a qualquer outro meio de comunicação. Os usos das ferramentas tecnológicas na educação podem ser visto sob diversas óticas, seja como uma nova metodologia de ensino, seja como desafios a serem superados. Para Kenski (2007, p. 85),

A prática pedagógica é o momento onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, momento que se se exerce todo um planejamento traçado. E para que a prática venha a se realizar se faz necessário vários elementos que irão auxiliar na sua execução, e, nesse caso, com o foco nos benefícios no trabalho com o computador enquanto parte integrante do ensino. Tanto o aluno quanto o professor devem estar motivados para aprender a utilizá-lo. Isso porque, independente do uso mais ou menos intensivo de equipamentos midiáticos nas salas de aulas, professores e alunos tem contato durante todo o dia com as mais diversas mídias.

O educador, assim como o educando, se encontra em um campo de incerteza e incompletude, o que leva a escola a abandonar a concepção tradicional que defende o conhecimento absoluto, o qual já não faz mais sentido para a vida do aluno. Em outras palavras, a relação entre o aluno e o saber, distante do seu mundo, não é suficiente para uma aprendizagem significativa, integrar as tecnologias nas aulas pode resultar em benefícios, mas isso só será possível com um planejamento bem definido, caso contrário, se tornará um mero passatempo.

⁶ Prática Social refere-se a todo ser humano que vive integrado no contexto de um grupo social faz parte de uma sociedade marcada por uma cultura. E toda cultura tem suas próprias regras, ou seja, condutas habituais que têm um significado concreto dentro dessa cultura, mas que não tem valor em outro grupo cultural. Desta forma, podemos falar de práticas sociais para referir a este tipo de comportamento social aceito por um grupo de indivíduos. Em certas ocasiões, existe a oposição, uma prática social que é válida para uma cultura pode ser recusada por outra. Disponível em: <https://conceitos.com/pratica-social/>. Acesso em: 31 out. 2024.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS COM AS TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

2.1. O surgimento da pandemia do coronavírus

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define pandemia como a disseminação mundial de uma nova doença, e o termo passa a ser usado quando uma epidemia se espalha por diferentes continentes, com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. “A OMS tem tratado da disseminação em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis alarmantes de contaminação. Por essa razão, consideramos que o Covid-19 pode ser caracterizado como uma pandemia”, afirmou o diretor-geral da entidade, Tedros Adhanom⁷. Segundo informações no site da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após o rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum que causa síndrome respiratória aguda grave.

No Brasil, a pandemia de Covid-19 teve início em 26 de fevereiro de 2020, com a confirmação do primeiro caso em São Paulo. Menos de um mês depois, o Ministério da Saúde declarou o estado de transmissão comunitária em todo o território nacional. Assim, a pandemia da Covid-19 impactou o sistema educacional brasileiro, alterando a rotina dos estudantes nos mais diversos níveis de aprendizado e paralisando as aulas presenciais em todo o país. O Brasil, inclusive, foi o país que manteve as escolas fechadas por mais tempo, em 2020, com 178 dias.

Para atender as demandas sanitárias, muitas escolas privadas optaram, inicialmente, por antecipar as férias de julho. Em algumas universidades públicas, principalmente as federais, o calendário do ano letivo foi cancelado. Por causa da impossibilidade das aulas

⁷ Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%2C%20pandemia%20%C3%A9,sustentada%20de%20pessoa%20para%20pessoa.> Acesso em: 31 out. de 2024.

presenciais, escolas e universidades adotaram o ERE, modalidade que propiciou a continuidade da educação, mas evidenciou a desigualdade social existente no país.

Logo no início, em 1º de abril de 2020, o então presidente Jair Bolsonaro assinou uma medida provisória que suspendeu a obrigatoriedade de instituições de ensino de cumprirem a quantidade mínima de dias letivos, mantendo apenas a carga horária mínima. Além disso, o MEC abriu um cadastro para que estudantes de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia atuassem em estabelecimentos de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS).

Dessa forma, a pandemia acarretou desafios imensos no setor educacional, no Brasil e no mundo. O cenário sem precedentes exigiu rápida e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, que, de maneira quase universal, optaram pelo fechamento provisório de escolas públicas e particulares. Como consequência desse movimento, ações emergenciais tornaram-se imprescindíveis, sendo uma delas a transferência de aulas e outras atividades pedagógicas para formatos a distância, buscando mitigar os efeitos do distanciamento social no aprendizado dos alunos. Outro ponto central, de relevância significativa no Brasil, foi a necessidade de equacionar a questão da alimentação escolar (merenda) para que as crianças e os jovens não ficassem desprovidos de nutrição adequada em função de não frequentarem a escola.

Mesmo que ainda existisse a necessidade de se avançar com ações emergenciais, uma resposta à altura dos desafios só foi possível com um bom planejamento para o retorno das aulas presenciais. Em todo o país, não contávamos com a paralisação por meses, não sabíamos quanto tempo as atividades remotas seriam necessárias, estávamos diante de uma situação bastante preocupante e delicada que envolvia impactos em todos os sentidos, de ordem emocional, física, psicológica, cognitiva, além da econômica de todos os envolvidos.

A pandemia deixou problemáticas de todas as ordens, sendo necessário nos prepararmos para prosseguir. De acordo com o MEC, a pandemia prejudicou os alunos em fase de alfabetização. As avaliações do segundo ano do ensino fundamental mostram que o percentual de estudantes, por volta dos sete anos de idade, que ainda não sabem ler palavras isoladas, subiu de 15% para 34% em relação ao último censo, em 2019. Por outro lado, aqueles que ainda não têm capacidade para somar ou subtrair correspondem a 22% dos discentes, contra 16% há dois anos. O resultado das provas aplicadas para o quinto ano do

ensino fundamental indicou que 23% dos alunos, mesmo entre os que sabem ler, não compreendem sentidos de palavras e expressões em textos⁸.

Ao final desta pesquisa, poderemos analisar como as professoras participantes avaliaram o ensino-aprendizagem de seus alunos. O questionário foi aplicado em 2023, um tempo após a pandemia, então elas puderam sentir como estavam os alunos e colocar as suas reflexões nestes estudos.

2.2. A pandemia e a educação brasileira

No dia 17 de março de 2020, foi anunciada pelo Governo de São Paulo a primeira morte por Covid-19 no Brasil. Nos meses anteriores, o país já se encontrava em sobressalto com a iminência do surto de Covid-19 se espalhar por aqui, com a necessidade de ser tomada uma série de medidas drásticas para a contenção do contágio. Foi em março daquele ano que o alerta ficou mais forte e as restrições sanitárias passaram ao radar dos gestores públicos. Nesse contexto, uma das áreas mais atingidas foi a da educação.

A medida imediata foi a do fechamento das escolas como parte das estratégias recomendadas para reduzir a disseminação do vírus. Assim, as redes estaduais começaram a fechar suas unidades de ensino por volta dos dias 17 e 18 de março de 2020. Os cenários mais otimistas de que os calendários escolares poderiam ser recompostos com aulas presenciais não se confirmaram em 2020. No final daquele ano e em 2021, ganharam corpo as discussões sobre como seria a retomada das atividades presenciais, com o balanço de todos os problemas enfrentados até então.

Durante o ano de 2021, várias redes de ensino retomaram as atividades, outras permaneceram com atividades remotas ou híbridas à medida que a cobertura vacinal era ampliada. De fato, o fechamento das escolas para as aulas presenciais atingiu praticamente todos os 47 milhões de estudantes da educação básica e os oito milhões da educação superior. Nesse sentido, o planejamento e a implementação de atividades remotas com uso de TICs foram realizados com muitas dificuldades, ainda em 2020.

Como os estudantes e os professores deveriam desenvolver suas atividades em suas casas, ficou evidente a carência e a desigualdade na garantia desse serviço, com prejuízo maior para as populações mais carentes, do campo, os indígenas e os quilombolas.

⁸ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/o-gigantesco-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica>. Acesso em: 31 out. de 2024.

De acordo com dados da Pesquisa TIC Domicílios 2012, o acesso às TICs é muito desigual em nosso país. Apesar da tendência geral de crescimento do uso de internet, o estudo aponta que 36% das residências do Brasil das classes “D”⁹ e “E”¹⁰ estão excluídas digitalmente. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, mais da metade dos estudantes da rede pública de ensino não tem computador ou notebook com acesso à internet.

O levantamento de 2020 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicou que cerca de 6 milhões de estudantes – desde a pré-escola até a pós-graduação – não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa e, conseqüentemente, não conseguem participar do ensino remoto. Desse total, 5,8 milhões são alunos de instituições públicas de ensino, sendo que os menores índices de acesso estavam presentes em estados das regiões Norte e Nordeste. De fato, o acesso às atividades educacionais remotas é muito desigual no Brasil, tanto sob o prisma de renda das famílias quanto sob a perspectiva regional¹¹.

Segundo o Censo Escolar (2020), um quarto das escolas públicas não possui acesso à internet. Mesmo para as instituições de ensino que têm equipamentos, a educação em formato remoto mostrou-se difícil por outros motivos. Cerca de 70% dos professores em escolas urbanas sentem dificuldade em utilizar a tecnologia devido à baixa velocidade da conexão, como mostra a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. Apenas 4% das escolas têm internet em padrões de velocidade internacionais e 39% das escolas sequer têm banda larga¹².

Ademais, muitos profissionais da educação não tinham familiaridade com o modelo remoto de aulas, encontrando muitas dificuldades de adaptação, uma vez que, além das aulas, era necessária também a produção de conteúdos e avaliações. Os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes nas atividades remotas foram tirar dúvidas com os professores, a baixa qualidade da conexão à internet e as deficiências no conteúdo das aulas¹³.

⁹ A classe D é composta por pessoas que ganham entre 1 e 3 salários mínimos.

¹⁰ Famílias com renda familiar máxima de um salário mínimo

¹¹ Relatório Final da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia, Senado Federal. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/atividade/comissoes/comissao/2462/>. Acesso em: 31 out. De 2024.

¹² Pesquisa on-line com usuários de Internet no Brasil - 4ª edição: Cultura, Comércio Eletrônico, Serviços Públicos On-line, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho, 04 de abril de 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-online-com-usuarios-de-internet-no-brasil-4edicao/>. Acesso em: 31 out. de 2024.

¹³ Painel TIC COVID-19: Pesquisa on-line com usuários de Internet no Brasil - 4ª edição: Cultura, Comércio Eletrônico, Serviços Públicos On-line, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho. Publicado em: 04 de abril de 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-online-com-usuarios-de-internet-no-brasil-4edicao/>. Acesso em: 31 out. de 2024.

2.3. Estruturas tecnológicas e condições de trabalho

A utilização de equipamentos como celulares, *tablets* e computadores conectados à internet, além das diversas ferramentas disponíveis, como jogos, vídeos e aplicativos, podem ser uma excelente opção para chamar a atenção e para despertar curiosidade nos alunos. Usar um projetor na parede, por exemplo, pode ajudar a melhorar a estrutura da aula.

Lima e Araújo (2021) refletem que o grande desafio de uma sociedade moderna exige de todos nós, principalmente dos profissionais da educação, uma reflexão para uma educação contemporâneo, que proporcione uma análise da necessidade de modificar os métodos atuais do modo de ensinar, para oferecer às novas gerações um formato de educação mais moderna. As razões pelas quais as tecnologias e os recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano das escolas não se esgotam aí. É necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais, oportunizando a inclusão digital¹⁴.

Nesse sentido, a BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada –, tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, dos recursos e das linguagens digitais, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TICs em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018. p. 9).

As relações de ensino associadas às TICs têm grande potencial dentro do processo de ensino, podendo fortalecer a educação, tendo como ponto fundamental o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como a formação cidadã e a construção do saber no ambiente escolar.

¹⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 31 out. de 2024.

Assim, os professores, mesmo tendo utilizado um novo protótipo em consequência das novas competências exigidas pela manifestação das TIC's em sala de aula, continuam sendo os atores principais na educação, os responsáveis pela tarefa de integrar seus alunos ao mundo virtual.

2.4. As mudanças nas legislações para atender o Ensino Remoto Emergencial

O ERE foi uma alternativa necessária para o ano de 2020, proposta pelos governantes e inserida de maneira inesperada para que a educação não parasse por completo. As instituições de ensino tiveram que adequar o plano pedagógico que até então era elaborado para o ensino presencial, passando-o por reformulações.

O MEC, por meio do CNE, com base na Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, na tentativa de sanar dificuldades frente ao ensino remoto e de instruir os professores frente à tecnologia, estabeleceu no seu artigo 15: III – “realização de processo destinado à formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades não presenciais”.

A importância da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante o direito dos estudantes de receberem educação de qualidade, sejam estes serviços prestados pelo poder público ou pela iniciativa privada. O uso de tecnologias na educação está relacionado, sobretudo, às questões de qualidade do ensino e da aprendizagem, porque as mídias digitais podem ser utilizadas em caráter pedagógico inovador, contribuindo para a obtenção de resultados positivamente diferenciados. O que mudou de verdade foi o público que está dentro das salas de aula, que já chegam com outros repertórios, e os professores têm que estar preparados para aquilo que de fato vão contribuir para a experiência de aprendizagem desses alunos.

Atualmente, as TICs têm alterado a forma de trabalhar, de comunicar, de relacionar e de aprender. Segundo a BNCC (2018), em relação à educação, as TICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior curiosidade, interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica.

Analisando esse contexto, é necessário lembrar que para incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata somente de utilizá-las como meio para promover a

aprendizagem dos alunos, mas sim de utilizá-las para despertar o interesse deles para que construam o seu próprio conhecimento.

No município de Paranaíba/MS, a Secretaria Municipal de Educação elaborou a Resolução N°008/2020/SEMED/PBA/MS, 02 de junho de 2020, que dispõe sobre a regulamentação e o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais nas escolas da rede municipal de ensino, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, para a prevenção do contágio da doença Covid-19 e para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus.

Considerando a necessidade de serem adotadas medidas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mantendo, assim, seu vínculo com as Unidades de Ensino e evitando a ociosidade, a Secretaria Municipal de Educação do município de Paranaíba/MS, no uso de suas atribuições legais, em atendimento aos decretos n° 602 de 17 de março de 2020, n° 603 de 18 de março de 2020, n° 609 de 1° de abril de 2020, n° 631 de 15 de maio de 2020, definiu em seu Art. 1° que “as atividades complementares pedagógicas não presenciais são aquelas mediadas ou não por TICS a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares”. Os decretos definiam como seriam as dinâmicas e os fluxos da execução do ERE na prática:

Art. 3° As atividades complementares pedagógicas não presenciais deverão ser fornecidos a TODOS os alunos regulares matriculados e frequentes na Rede Municipal de Ensino.

Art. 4° O registro da frequência do aluno será computado por meio da devolutiva das atividades não presenciais;

Art. 7° Para as atividades enviadas por meio das mídias digitais o registro deve ser por meio de portfólio digital.

Art. 8° As atividades complementares pedagógicas não presenciais deverão ter em sua estrutura:

V – as atividades só poderão ser enviadas aos alunos após a aprovação do Coordenador Pedagógico responsável;

VI – para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, deve ser ofertado orientação específica, como áudios e vídeos explicativos para engajar as crianças pequenas nas atividades¹⁵.

Assim, os profissionais de educação desse município tiveram que cumprir as regras impostas pelas autoridades locais, que, ao mencionarem, por exemplo, “registros em portfólio digital” não deixam claro quais ferramentas serão disponibilizadas, porém, ao analisarmos as respostas das participantes desta pesquisa no capítulo três, conseguimos identificar que tais

¹⁵ Decreto n° 631, de 15 de maio de 2020.

registros em mídias digitais são, na verdade, o próprio celular, o notebook e o e-mail das professoras.

Em continuação da mesma análise, podemos dar ênfase ao Art. 10º, que estabelece que os professores que não participarem de todas as atividades propostas seriam penalizados, ou seja, as medidas adotadas foram impositivas:

Considerando as excepcionalidades provocadas pelas medidas de enfrentamento à disseminação da covid-19 fica estabelecido aos docentes:

I - participar dos grupos de pais e/ou alunos e utilizar diferentes mídias (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, material impressos adequados para atividades a distância, entre outras) no desenvolvimento das aulas;

a) a negativa de atuação nesse sentido será caracterizada como não desenvolvimento de atividades profissionais sendo qualificado como falta do docente.

II – as atividades complementares como reuniões e formações on-line também serão desenvolvidas no formato não presencial e a não participação desse momento será caracterizado como falta;

III – caso o professor não tenha acesso à internet poderá utilizar a sala de tecnologia da Unidade Escolar¹⁶.

Com tamanha responsabilidade, o desespero tomou conta das profissionais do CEINF que não sabiam como iriam se manter ativas e se dariam conta de executar as atividades nesse novo formato. Elas tiveram que investir financeiramente em equipamentos tecnológicos e internet, além de passarem horas assistindo videoaulas para aprender a fazer as atividades propostas. Para algumas, isso foi insuficiente e, em 2021, a Prefeitura Municipal de Paranaíba/MS tomou providências para contratar um profissional para auxiliá-las.

Os referidos decretos definiam que os profissionais deveriam, em uma mesma tarefa, criar dois formatos de atividades, o virtual e o impresso, sendo que o impresso teria que ser retirado na escola pelos responsáveis:

Art. 12º O aluno poderá agendar um momento para tirar dúvidas com o professor na escola desde que sejam respeitadas todas as medidas de segurança e dentro da carga horária docente;

Art. 13º Para realização de videoaulas e/ou podcast deverá:

I – ser gravada, sob orientação do coordenador pedagógico e disponibilizada por meio de ferramentas digitais como WhatsApp, canal do Youtube, plataforma digital, dentre outros;

II – o link das atividades não presenciais deverá estar transcrito no início da atividade impressa encaminha ao alunos;

III – considerando aqueles alunos que não possuem acesso à internet para assistir as aulas deverá ser enviada o texto correspondente a aula¹⁷.

¹⁶ Decreto nº 631, de 15 de maio de 2020.

¹⁷ Decreto nº 631, de 15 de maio de 2020.

Para a educação infantil, foi definido, especificamente, que, além das atividades curriculares, “deverá ser encaminhado materiais de orientação aos responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa”, ou seja, os professores ainda tinham que orientar como os responsáveis iriam executar e fazer a devolutiva, pois as crianças atendidas pelo CEINF são bem pequenas, de modo a mitigar os retrocessos cognitivos, corporais, físicos e emocionais. E ainda:

I – a equipe escolar deve buscar aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças.

II – para os bebês (de 0 a 1 ano de 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), as orientações para os responsáveis devem indicar:

- a) atividades de estímulos às crianças;
- b) brincadeiras, jogos e músicas infantis.

III – para as crianças pequenas da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações para os responsáveis devem indicar, da mesma forma:

- a) atividades de estímulos às crianças;
- b) leitura de textos pelos pais;
- c) brincadeiras, jogos, músicas infantis, desenhos e algumas atividades em meios digitais quando for possível.

Art. 18º O professor deverá comunicar a coordenação pedagógica, a cada 15 dias sobre o aluno que não estiver desenvolvendo nenhuma atividade proposta¹⁸.

É possível observar nas análises do capítulo três que praticamente todas as professoras se queixavam de ter de construir suas aulas em formato de vídeo, pois era muito complexo para elas fazerem a edição e criarem recursos para que as aulas ficassem mais convidativas e divertidas, que estimulassem as crianças. Diante de tais imposições e obrigações implantadas em 2020, as professoras tiveram que lecionar saindo do quadro negro e migrando para a tela dos computadores e celulares. Além de terem que lidar com os problemas oriundos da pandemia em si, viram-se obrigadas a mudar a forma de fazer os planejamentos pedagógicos para o ERE.

Em 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Paranaíba/MS publicou a Resolução Nº 16/2021/SEMED/PBA/MS, 26 de agosto de 2021, que dispõe sobre o Protocolo de Medidas a serem adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS para o retorno das aulas presenciais. Quando do retorno das aulas presenciais e com a impossibilidade do atendimento total da Rede Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação definiu os grupos prioritários de estudantes a serem atendidos, considerando as crianças, geralmente

¹⁸ Decreto nº 631, de 15 de maio de 2020.

assintomáticas ou com manifestações amenas da Covid-19, mas que podem demonstrar alta carga viral para a doença e, portanto, potencial de transmissão e de infecção para seus familiares, professores e outras crianças. Coube aos pais ou responsáveis legais e em comum acordo com a escola a opção pela permanência do estudante em atividades não presenciais. Ainda na referida Resolução nº16/2021/SEMED/PBA/MS, 26 de agosto de 2021, além de todas as normas de segurança, o item abaixo demonstra a preocupação com a formação continuada do professor:

3.3.4. Formação Continuada de Professores Outra alternativa a se destacar como ação dentro da instituição escolar é: o apoio e formação continuada de professores. Vale destacar, ademais, que a condição central para o sucesso de tais iniciativas (programas de recuperação baseados em avaliações diagnósticas) está no apoio e na formação continuada dos professores, para que sejam capazes de interpretar os resultados das avaliações e propor soluções pedagógicas efetivas aos alunos, ancoradas em programas estruturados e construídos de forma participativa.

A proposta da Prefeitura Municipal de Paranaíba foi a de promover, ainda que esporadicamente, cursos de formação continuada aos professores, sobretudo em relação ao uso das tecnologias da educação. Durante a pandemia, as formações continuadas eram realizadas pela SEMED via reuniões on-line utilizando ferramentas como o *Google Meet* e o *Zoom*, em que as professoras recebiam instruções para conduzir as aulas da melhor maneira possível, apresentando as ferramentas tecnológicas que poderiam facilitar o manuseio de suas atividades. No entanto, a parte prática era de responsabilidade de cada profissional de tecnologia que, junto ao professor, de forma presencial e individual, ensinava o manuseio da ferramenta. Ainda que fossem necessários vários encontros, todas as instituições de ensino municipal tiveram à sua disposição pelo menos um profissional habilitado em tecnologia com uma carga horária mínima de dez horas semanais.

Durante boa parte do ERE, as professoras não tinham obrigatoriedade de cumprir a sua carga horária na instituição, executavam todo o seu trabalho de casa. Também foi possível identificar que, em alguns momentos, existia uma certa resistência das educadoras de saírem de suas residências e se deslocarem até a instituição para receber apoio tecnológico, assim algumas preferiram buscar esse apoio utilizando a própria internet.

Foi observado em comentários e conversas com as educadoras que não era simplesmente por falta de vontade ou necessidade que algumas não se deslocavam com tanta frequência até a escola, mas sim pelos problemas que foram gerados pelo contexto pandêmico. Por exemplo, algumas se tornaram responsáveis pelos cuidados dos filhos, que

antes passavam o dia nas creches e escolas, outras passaram a cuidar dos pais idosos, além da preocupação de risco de morte que o vírus trazia.

Diante desses relatos, a pesquisadora se esforçava ao máximo para tentar reduzir os problemas vivenciados por essas profissionais. Ela fazia tutoriais da maneira mais simples que conseguia, fazia chamadas de vídeo dando instruções, atendimentos via *WhatsApp* com envio de áudios com esclarecimentos de dúvida. Foi um momento de muito aprendizado para todos que ficará registrado em nossas memórias.

Theodoro, Gomes e Polomino (2020, p. 11) divulgaram o resultado de um estudo sobre a percepção de professores acerca do uso de TICs no ERE:

A pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) produziu um Relatório Técnico intitulado “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” no mês de junho/2020. Neste Relatório confirma-se que embora a tecnologia digital já se encontre no cotidiano dos professores, o ensino remoto impôs uma nova rotina de trabalho aos docentes e o nível de dificuldade para lidar com tecnologias digitais é semelhante entre as etapas do ensino, reforçando a ausência de formação específica para grande parte dos professores (89%) e a consequente dificuldade no desenvolvimento da atividade e falta de preparo para ministrar aulas não presenciais.

Diante dessas informações, podemos analisar que existe uma defasagem na formação inicial e continuada dos professores, pois o ERE foi inserido, de início, sem capacitar os professores, gerando insegurança e desconforto nos docentes. Conforme Theodoro, Gomes e Polomino (2020, p. 7).

Um estudo colaborativo realizado por Bozkurt *et al.* (2020) com 31 países de diversos continentes, aponta que de forma geral há uma grande diversidade de conhecimento sobre tecnologia por parte dos professores e que considerando o contexto atual em que não houve um planejamento adequado e ocorrem restrições no processo de interação e operacionalização da aplicação de tecnologia no ambiente escolar, isto requer novas abordagens pedagógicas e flexibilização de conceitos. Destaca que ensinar à distância não significa simplesmente transpor o conteúdo utilizado presencialmente para o espaço on-line. Como também demonstrou que os professores de todos os países pesquisados em sua maioria apresentavam uma percepção simplificada do processo de educação on-line, porém a experiência imediata demonstrou-lhes que se trata de um processo desafiador que requer preparo e planejamento com uma carga de trabalho mais pesada do que exige a prática presencial.

Desse modo, a pandemia da Covid-19 causou uma ruptura abrupta nas rotinas de vida e de trabalho em todo o mundo, obrigando as pessoas a mudarem seu “status quo”¹⁹ e, no caso

¹⁹ Significa “o estado das coisas”, à situação existente ou ao estado de coisas estabelecido. A expressão latina é usada para descrever a maneira como as coisas são atualmente e como elas têm sido historicamente, indicando a

dos docentes, tiveram um curto tempo de treinamento e adaptação para enfrentar a nova realidade.

Muitos professores tiveram suas rotinas profissionais transformadas, particularmente aqueles que não possuíam acesso à internet em suas residências, smartphone, computador ou aqueles que até mesmo não tinham habilidades para utilizar essas ferramentas e tiveram que reconstruir novas propostas e metodologias de ensino para esse modelo educacional. Apesar dos avanços tecnológicos, percebemos que nem todos tinham acesso à internet e às tecnologias, evidenciando ainda mais as desigualdades. Enquanto uns foram beneficiados, outros ficaram mais longe do progresso.

Diante das análises obtidas com as pesquisas, podemos dizer que foram inúmeras as problemáticas encontradas pelos docentes no ERE, sendo necessária criatividade e o uso de diversas estratégias para que fosse possível desenvolver as atividades.

2.5. Meios de comunicação baseados em plataformas digitais

Plataformização é um nome derivado da palavra plataforma, que, para esse contexto, se refere aos ambientes virtuais que facilitam as interações, as transações e o compartilhamento de informações entre indivíduos, instituições e empresas. As plataformas permitem a criação, a distribuição e o consumo de conteúdo on-line, abrangendo redes sociais, aplicativos, sites e serviços on-line. Tais conceitos são apresentados com base nos estudos de Poell, Nieborg, Van Dijck (2020, p. 4), que definem:

Plataformas como infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados. Nossa definição é um aceno para os estudos de software, apontando para a natureza programável e orientada por dados das infraestruturas das plataformas, reconhecendo os insights da perspectiva dos estudos de negócios, incluindo os principais stakeholders ou “lados” nos mercados de plataforma: os usuários finais e os complementadores.

Os autores chamam a atenção em como os terceiros preparam e colhem os seus dados para as plataformas e que falta um olhar para “como as plataformas transformam práticas culturais e vice-versa, como as práticas em evolução transformam plataformas como construções sociotécnicas específicas” (Poell, Nieborg, Van Dijck, 2020, p. 5) Para os

autores, é complexo analisar “como as mudanças institucionais e as práticas culturais se articulam mutuamente” (Poell, Nieborg, Van Dijck, 2020, p. 5).

Ainda é mencionado no mesmo estudo que o rápido “crescimento de empresas como *Facebook* e *Google* demonstra que o imperialismo americano continuou por meio da exploração de plataformas” (Poell, Nieborg, Van Dijck, 2020, p. 5). Na mesma perspectiva, os autores mencionam que “as novas ocupações que tem surgido, como *streamers*, *vloggers* e blogueiros, tendem a reificar hierarquias sociais de gênero, que deixam o trabalho das mulheres não reconhecido e/ou mal recompensado” (Poell, Nieborg, Van Dijck, 2020, p. 5). Podemos observar o quanto as plataformas moldam, à sua maneira, para atender particularidades.

Sob a ótica dos estudos culturais, as plataformas promovem a reorganização das práticas culturais ao mesmo tempo em que essas práticas influenciam as dimensões institucionais. As infraestruturas das plataformas são integradas a diversos tipos de equipamentos, conforme expõem Poell, Nieborg, Van Dijck (2020, p. 6):

As infraestruturas de plataforma são integradas a um número crescente de dispositivos, desde smartphones e smartwatches até eletrodomésticos e carros autônomos. Essa infinidade de extensões das plataformas permite que os empresários transformem praticamente todas as instâncias de interação humana em dados: ranqueamento, pagamento, pesquisa, assistir conteúdos, dirigir, caminhar, conversas, amizades, namoro, etc. Esses dados são, então, processados algorítmicamente e, às vezes, sob condições rigorosas, disponibilizadas aleatoriamente para uma ampla variedade de atores externos.

As plataformas estabelecem seu próprio modelo de negócio, os mais comuns estão relacionados à publicidade digital, aos aplicativos, ao comércio eletrônico e à computação em nuvem. A seguir são apresentadas três dimensões institucionais da plataformização dentro de uma análise de processos interativos:

A primeira dimensão é o desenvolvimento de infraestruturas de dados, que tem sido explorado especialmente pelos estudos de software. Como processo, o desenvolvimento de infraestruturas de dados tem sido apreendido por meio da noção de dataficação, referindo-se às maneiras pelas quais as plataformas digitais se transformam em dados, práticas e processos que historicamente escaparam à quantificação. Esse processo não se refere apenas a dados demográficos ou de dados de perfil oferecidos pelos usuários ou solicitados por meio de pesquisas online, mas principalmente a metadados comportamentais. [...] A segunda dimensão da plataformização diz respeito aos mercados, à reorganização das relações econômicas em torno de mercados multilaterais, que foram especialmente pesquisados e teorizados na área de negócios. [...] Em terceiro lugar, as plataformas não apenas orientam as transações econômicas, mas também as interações dos usuários. Isso nos leva à dimensão da governança, que foi colocada na agenda de pesquisa especialmente pela economia política e pelos estudos de software (Poell, Nieborg, Van Dijck, 2020, p. 6-7).

A governança das plataformas se concretiza através da classificação algorítmica, que prioriza certos sinais de dados em detrimento de outros. Isso determina quais conteúdos e serviços são destacados e visíveis, enquanto outros permanecem invisíveis.

Além disso, as plataformas exercem sua governança por meio de contratos e políticas, como termos de serviço, contratos de licença e diretrizes para desenvolvedores, que devem ser aceitos para acessar ou usar seus serviços. Com base nesses termos e diretrizes, as plataformas regulam como os usuários finais acessam os conteúdos e como interagem entre si.

3. O ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS DURANTE A FASE DE ISOLAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19

3.1. O percurso da pesquisa

A descoberta do problema a ser investigado se deu a partir das experiências profissionais da pesquisadora envolvendo o CEINF, a qual foi contratada pela Prefeitura Municipal de Paranaíba para ser apoio técnico em relação às tecnologias disponíveis para as professoras, executando suas atividades com suporte tecnológico, orientações e ensinando-as a executarem as mais diversas atividades, das quais as mais desafiadoras estavam relacionadas à gravação e à edição de vídeos.

A pesquisadora também precisou se capacitar para buscar as melhores alternativas tecnológicas que fossem compatíveis ou mais próximas da realidade vivenciada no momento, dependendo do tipo de sistema operacional de um smartphone, sendo os mais comuns: *Android* e *IOS*. Os aplicativos propostos não funcionavam, pois havia incompatibilidades, além dos serviços serem pagos. Assim sendo, foi necessário fazer uma varredura na internet, encontrar os melhores serviços gratuitos e, então, ensinar as profissionais a utilizarem-nos, fazendo as suas gravações de aulas, edições, inserindo recursos, desenhos, músicas, áudios e os mais diversos serviços.

Além dos problemas relacionados às ferramentas disponibilizadas, ocorreram os mais variados desafios. Foi possível perceber o desespero e a angústia nos olhos da maioria das professoras, que, além do ERE, tinham que lidar com os problemas relacionados à pandemia. Algumas tiveram Covid-19, outras perderam os seus entes queridos ou tinham que cuidar de seus filhos que também estavam sem escola presencial.

Neste capítulo, é apresentado o resultado do questionário aplicado às professoras e os estudos de alguns autores como reforçadores do estudo e juntos compõem uma análise dos dados.

O CEINF é uma instituição especializada em educação para crianças de zero a cinco anos de idade, e as diretrizes das escolas do CNE para a educação infantil definem que:

A orientação para creche e pré-escola é que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente.

Esta pesquisa foi realizada através de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, que buscou conhecer o histórico de uso das tecnologias, as compreensões e os desafios que as professoras tiveram no cenário pedagógico do ERE, os principais desafios, o domínio e a habilidade no acesso às mídias, investigando os critérios definidos para a escolha das ferramentas tecnológicas, os recursos exigidos para tornar a aula mais atrativa para as crianças, além dos recursos utilizados para facilitar o acesso a essas aulas pelos alunos e seus responsáveis.

O trabalho foi iniciado com a revisão do referencial teórico, subsidiando o embasamento da pesquisa com temas relacionados à TIC na educação, mídias digitais aplicadas ao ensino remoto, alguns autores são José Van Dijck (2020), Castells (1999), Selwyn (2011), Kenski (2007), Raymond Williams (2003).

Para a elaboração e coleta dos dados necessários, foram investigadas as professoras da educação infantil que atuaram no CEINF em 2020 e 2021. Algumas delas eram concursadas e outras contratadas pela Prefeitura Municipal de Paranaíba/MS.

Na intenção de identificar e analisar as principais compreensões e desafios das professoras no período selecionado, a metodologia, além de pesquisa bibliográfica e da pesquisa no local, com documentos institucionais e com os servidores administrativos e a direção, foi aplicado um questionário (Apêndice C). As contribuições pessoais da pesquisadora em relação ao contexto também contribuíram para alcançarmos os objetivos propostos.

A pesquisa foi iniciada com visitas previamente agendadas ao CEINF para análise documental e levantamento de registros institucionais. Em seguida, o questionário foi entregue de forma presencial a cada participante, tendo até 30 dias para respondê-lo. Após o prazo estabelecido, os questionários foram recolhidos.

Por fim, com a coleta e a apreciação das informações obtidas, em consonância com os referenciais teóricos, os dados foram analisados, procurando encontrar tendências na documentação obtida e categorizando-os para encontrar campos de sentido, identificando e selecionando fatos de significação para o tratamento analítico, construindo um conhecimento prévio das possibilidades da documentação em relação aos objetivos teóricos e práticos da investigação.

3.2. A escolha do CEINF como lócus da pesquisa

O CEINF é mantido pela Prefeitura Municipal de Paranaíba/MS e administrado pela SEMED de Paranaíba/MS. Com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na LDB, em normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), do regimento escola e do Projeto Político Pedagógico (PPP), o CEINF atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade, garantindo-lhes condições para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, linguístico, psicológico e integral da criança, completando, assim, a ação da família e da comunidade:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc) (Brasil, 2018, p. 41).

A aprendizagem de uma criança é realizada através de um ambiente atrativo e desafiador, do contato com as pessoas, sejam outras crianças, sejam os adultos, despertando a curiosidade, o espírito investigativo e a imaginação, ou seja, podemos observar que o espaço físico também é significativo para o desenvolvimento de uma criança. No contexto pandêmico, isso foi perdido, e os alunos passaram a viver somente no seu ambiente familiar.

O PPP da instituição apresenta a importância e os objetivos de todas as atividades inseridas no plano de aula. Podemos destacar algumas delas;

Toda e qualquer atividade vivenciada no Centro de Educação Infantil tem sua importância para a criança. Desse modo, em todos os momentos da criança na instituição deverão ser garantidos a ela momentos que perpassem o cuidar, possibilitando o educar, o cuidar e o educar não podem ser indissociáveis. Do ponto de vista didático destacamos: a) **Brincadeiras**. Tem como objetivo desenvolver as habilidades de forma lúdica e prazerosa. É o aprender brincando, utilizando o objeto, a arte, a música com o intuito de expressão e de socialização. b) **Atividades Livres**. É o momento de permitir e possibilitar que a criança manifeste seu simbolismo, seu imaginário, entrando no seu mundo do faz de conta, de descobertas e imitações. É o momento de interação direta com os outros colegas de diferentes idades, e de descobrirem afinidades e diferenças, promovendo assim seu aprendizado individual e social. c) **Hora do Conto**. Este momento é propício para despertar nas crianças o gosto pela leitura, o prazer de folhear um livro e admirar as figuras que nele contém. Ouvir uma narração, incentivando assim o uso da linguagem e a imaginação das crianças para as lendas e histórias infantis, trazendo fascínio e deixando fluir seu imaginário e o simbólico. d) **Passeios**. Ao planejar as atividades que serão vivenciadas pelas crianças, pensamos em tudo que possa ser prazeroso e ao mesmo tempo educativo e enriquecedor. O passeio faz parte destas atividades como complemento ou culminância de um determinado tema trabalhado, como por

exemplo, na semana da criança que se programa passeio em um parque infantil externo, ou quando se estuda uma alimentação saudável, que se programe uma visita a uma horta ou se organiza um piquenique em uma área diferente que não seja dentro da instituição. **e) Rotina.** Está implícita na palavra rotina, uma ação de tempo e espaço. Através dela, temos: ✓ Brincadeiras, jogos e todo o dia organizado; ✓ Atividades mais dirigidas e específicas, como, por exemplo, o parque, que vai desenvolver fisicamente e socialmente; ✓ Recreação, lanche, higiene e brincadeiras; ✓ Aulas diversificadas: cada turma faz uma atividade diferente; ✓ Roda de leitura: é fundamental para o ensino. **f) Musicalização.** A música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A criança por natureza gosta de música, brinquedo, poesia, por isso é importante levar até ela o que lhe interessa e o que já conhece, e está presente nas suas brincadeiras, no canto de ninar (acalanto), brincos e parlendas, brinquedos de roda e em diversas atividades realizadas pelas crianças. (PPP – CEINF, 2020-2021).

Se refletirmos como seria possível desenvolver de maneira on-line, mesmo que parcialmente, as atividades mencionadas no PPP da instituição, poderíamos identificar as palavras frustrantes na maioria das respostas das professoras, detalhadas logo seguir.

Para o funcionamento do CEINF, foram disponibilizadas oito professoras habilitadas em Pedagogia, uma professora de sala de tecnologia educacional, uma diretora, uma coordenadora e no setor administrativo 17 funcionários.

No ano de 2020, as reformulações foram necessárias devido à pandemia do Covid-19, fazendo com que todas as ações para os anos letivos de 2020 e 2021 fossem repensadas e reformuladas. As atividades presenciais no CEINF foram suspensas a partir de 23 de março de 2020 e as aulas passaram para o modo remoto, além de serem criados grupos de *WhatsApp* para todas as turmas, individualmente. As professoras, a coordenadora e a direção ficaram como administradoras, a fim de organizarem melhor as ações do grupo.

Vários questionamentos foram levantados pela própria escola: será que as professoras estavam preparadas para enfrentar essa nova realidade? Elas possuíam recursos tecnológicos para tal? Possuíam conhecimento e habilidades para cumprirem as regras impostas pelos Decretos n° 602, 603, 609, 631 (2020), uma vez que discorriam como deveriam ser elaboradas cada aula e os objetivos que deveriam alcançar, ressaltando que havia penalidades, pois era considerado falta para quem não cumprisse tais atividades?

Diversos foram os questionamentos e os desafios para essa profissional em elaborar conteúdos em formatos até então não (ou pouco) explorados, sem a certeza de sua efetividade e se alcançariam todo o seu alunado. Mesmo que estivéssemos pensando em conteúdo de acesso remoto e temporário e não na concepção complexa da modalidade de educação a distância, vê-se que existia uma lacuna na formação, havia a falta de recursos necessários e prática desses professores.

Além de vivenciar as consequências da pandemia, os problemas derivados da tecnologia, sua eficácia e, às vezes, a sua falta, acrescentado a fatores preponderantes com relação ao âmbito familiar, foi possível mensurar o quão difícil foi a adaptação para as docentes, as quais apresentavam dificuldade no uso de ferramentas tecnológicas na atividade laboral e tiveram que dar continuidade ao trabalho mesmo sem as habilidades necessárias ou com recursos insuficientes.

3.3. Os participantes da pesquisa

Foram selecionadas oito participantes, sendo que este o número total de professoras lotadas na instituição, ou seja, só havia profissionais mulheres lecionando nesta escola durante o período demarcado e todas foram incluídas nesta pesquisa. Todas as professoras residem no município de Paranaíba-MS. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estimava-se que a população do município é constituída de aproximadamente 40.957 habitantes no ano de 2022.

Paranaíba é uma cidade da Região Centro-Oeste do Brasil, localizada no estado de Mato Grosso do Sul. Fundada em 1838, teve importante papel na Guerra do Paraguai, pois foi rota de apoio logístico para a fuga dos civis envolvidos no conflito. A cidade é equidistante e a meio caminho entre a capital de MS, Campo Grande, e Uberlândia (MG) (dois importantes centros regionais e de serviços do Cerrado Brasileiro), ficando em torno de 400 km de distância de cada uma. É, portanto, um importante entreposto comercial para quem costuma transitar entre essas duas cidades. O município de Paranaíba está localizado no sul da região Centro-Oeste, à Leste de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Paranaíba). Encontra-se a uma latitude 19°40'38" sul e a uma longitude 51°11'27" oeste²⁰.

A cidade localiza-se estrategicamente numa região de integração das economias do Brasil (Mato Grosso do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Goiás)²¹, situação que começa a ser explorada mais intensivamente com a construção do gasoduto e o fortalecimento das relações comerciais dentro do Mercosul. As principais atividades econômicas deste município é o

²⁰ Disponível em:

<https://cmparanaiba.ms.gov.br/index2.php?pag=T1RVPU9EZz1PV0k9T1RrPU9UUT1OMIE9T0dNPU9XST1PR1U9T0dNPU9HWT1PV009T1dZPQ==&&id=12#:~:text=Parana%C3%ADba%20%C3%A9%20uma%20cidade%20da,dos%20civis%20envolvidos%20nesse%20conflito>. Acesso em: 31 out. de 2024.

²¹ Disponível em: <https://www.acipparanaibams.com.br/mapas-e-distancias>. Acesso em: 31 out. de 2024.

comércio, serviços e indústria²². Há sete Centros de Educação Infantil (CEINFs), cinco escolas municipais urbanas, três escolas municipais na região rural e cinco escolas estaduais. Possui quatro instituições educacionais de nível superior: Faculdade Integradas de Paranaíba (FIPAR), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Virtual Norte Do Paraná (UNOPAR).

Esse é o cenário em que as participantes estão inseridas. Analisando os perfis, podemos revelar que as participantes têm entre 34 e 58 anos de idade, todas possuem curso superior e se identificam com o gênero feminino. As oito professoras trabalhavam 20 horas no CEINF e seis delas trabalhavam também mais 20 horas em outras instituições de ensino, completando uma carga horária de 40 horas semanais.

As participantes residem na zona urbana do município, possuem internet em suas residências e utilizavam o aplicativo de comunicação *WhatsApp* e endereço de *e-mail*, como ferramentas mais utilizadas para comunicação e apoio nesta pesquisa. Segue a tabela com as turmas e o público com o qual as participantes lidavam no CEINF:

Tabela 1 - Turmas em que as participantes lecionam

Respostas	Idades dos alunos	Quantidade de participantes
Berçário	de 4 meses a 2 anos	5
Maternal	2 anos	2
Jardim I	3 anos	2
Jardim II	4 anos	2
Jardim III	5 anos	1
Educação Infantil	4 meses a 5 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos a tabela, podemos perceber que as participantes lecionavam na educação infantil, sendo que a maioria lidava com crianças da turma do berçário que estavam com idades entre quatro meses a dois anos de vida, e os conteúdos que foram trabalhados tinham em vista a interação da área psicomotora com a construção de conhecimento e de atitudes e com as características e as especificidades do universo infantil. As dimensões

²² Disponível em:

<https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MS/Anexos/Mapa%20Oportunidades/PARANA%C3%8DBA.pdf>. Acesso em: 31 out. de 2024.

motoras, cognitivas, afetivo-social e a formação de hábitos compõem os conteúdos pedagógicos básicos próprios da faixa etária dessas crianças.

O modo como são organizados esses conteúdos giram em torno de um tema de unidade, privilegiam sempre o contexto lúdico, as brincadeiras, espontâneas ou dirigidas, o uso de materiais diversos, a música, o jogo e a dança. As diferentes formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento caracterizam as várias maneiras de estimular o desenvolvimento e as conquistas individuais e coletivas das crianças.

No período pandêmico, foram criados grupos de *WhatsApp* para cada turma da instituição. De acordo com as Resoluções nº 008 e 009 (2021), o trabalho pedagógico foi desenvolvido com reuniões e horas/atividades coletivas, as atividades pedagógicas foram realizadas por meio de aplicativos e, quando necessário, presencialmente no CEINF, obedecendo todas as orientações e cuidados para prevenção contra o contágio da Covid-19.

Essas resoluções supracitadas determinavam que as atividades passassem a ser propostas por meio de vídeos que as professoras gravavam para, além de interagir com os alunos, não se desvincular visualmente, ou seja, elas precisavam aparecer explicando como seriam realizadas as tarefas e solicitavam aos responsáveis que, como devolutiva, postassem, no grupo de *WhatsApp* da turma, vídeos e/ou fotos das crianças executando-as.

As turmas de Jardim II e III, além das atividades remotas, tiveram atividades impressas que as professoras organizavam e deixavam na escola para os responsáveis retirarem em horários estipulados. Durante a semana, as professoras estavam sempre à disposição para esclarecer dúvidas e para receber o retorno dos responsáveis pelos alunos.

O método de avaliação da aprendizagem foi realizado por meio do retorno das atividades no grupo de pais, via *WhatsApp*. A busca ativa²³ era feita por videochamada ou por ligação telefônica uma vez a cada quinze dias. Também era preenchida, pelas professoras, uma planilha com informações sobre as devolutivas de atividade. Bimestralmente era feito o relatório da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos no sistema Tagnos²⁴.

²³ Busca Ativa é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). A intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Por meio da Busca Ativa Escolar, municípios e estados têm dados concretos que possibilitam planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a garantia de direitos de meninas e meninos. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 31 out. de 2024.

²⁴ Sistema integrado de Educação à Distância que oferece uma solução de gestão em educação. Como ferramenta, é composto por três pilares: Educação Digital, Educação Acessível e Transparência. Disponível em:

O Sistema Tagnos era oferecido pelo Sistema Municipal de Educação pelo qual as professoras elaboraram seus planejamentos de aulas e relatório individual dos alunos. A coordenação e direção tinham acesso para ver todo o trabalho elaborado dentro do perfil de cada professora, podendo revisar, autorizar ou solicitar mais detalhes de cada plano de aula.

O relatório individual de cada aluno consistia em inserir, dentro de um espaço reservado no sistema, todas as observações da professora juntamente com os retornos das atividades, que consistia principalmente em vídeos e fotos, porém o sistema era compatível em fazer *upload* apenas com o formato de fotos. Assim, com base na participação de cada estudante, era possível avaliar o seu desempenho e ao final atribuir uma média final, o sistema, então, gerava um relatório para cada disciplina e apresentava um gráfico com a evolução (ou não) da aprendizagem baseado em cada atividade aplicada ao longo do período.

As atividades enviadas via *WhatsApp* aos pais eram geralmente em formato de vídeo e continham as instruções e os detalhes de como deveriam executá-las e devolvê-las. Na maioria das vezes, os pais auxiliavam na elaboração da tarefa, filmavam seus filhos executando-a e encaminhavam o vídeo para o *WhatsApp* da professora solicitante, que, então, armazenava a atividade em sua pasta na nuvem²⁵ *Google Drive*, criando um registro de memória para cada aluno.

A pasta em nuvem foi uma alternativa para tentar minimizar um dos problemas existentes, que é o espaço para armazenamento. Como as atividades eram, na sua grande maioria, enviadas via *WhatsApp*, ao longo do ano letivo todos esses vídeos ultrapassavam a capacidade de memória dos celulares pessoais das educadoras, além da dificuldade em localizar uma tarefa.

Era necessário ter conhecimento de como armazenar todas essas atividades em nuvem, e ainda vale ressaltar que a maior nuvem disponível, de forma gratuita, na época, era o *Google Drive* com capacidade de 15 *Gigabytes*. Tal capacidade era irrisória diante da demanda, principalmente porque os vídeos ocupavam boa parte do espaço e, caso não estivessem dispostas a pagar do próprio bolso, as professoras criavam vários perfis na ferramenta de armazenamento, assim conseguiam estender a capacidade, porém dificultava ainda mais a localização de um arquivo específico.

<https://www.maracaju.ms.gov.br/portal/noticias/0/3/3535/secretaria-de-educacao-lanca-nesta-quarta-feira-nova-plataforma-para-aulas-remotas>. Acesso em: 31 out. de 2024.

²⁵ Armazenamento em nuvem é a tecnologia que permite usuários e empresas armazenar, manter e acessar dados em servidores de alta disponibilidade via internet. Geralmente apresentado como um serviço, com ele qualquer computador ou dispositivo móvel pode enviar ou acessar informações armazenadas via internet. Disponível em: <https://www.controle.net/faq/armazenamento-em-nuvem>. Acesso em: 31 out. de 2024.

As atividades educacionais precisavam prosseguir conforme os formatos estabelecidos pelas autoridades e governantes. Nesse cenário, as professoras se viram obrigadas a encontrar alternativas e soluções para enfrentar os desafios que surgiram durante a execução de seus trabalhos.

Em relação à jornada de trabalho, os funcionários administrativos trabalhavam em esquema de revezamento, com horário reduzido, das 7h às 12h, de segunda a sexta-feira. A Direção e a Secretaria ficaram presentes todos os dias e dois funcionários do quadro operacional trabalharam em dias agendados.

Com base no que foi relatado, observa-se quanta alteração ocorreu na execução do trabalho das profissionais, que antes elaboravam atividades lúdicas, como pinturas, canto, dança, brincadeiras e afins. No entanto, com o advento da pandemia, tiveram que utilizar o próprio celular ou computador para gravar vídeos e fazer *download* de fotos e vídeos.

Na análise das questões relacionadas à base conceitual deste trabalho, como tentativa de identificar a compreensão e os desafios das professoras no que se refere aos usos das mídias digitais na educação infantil durante a pandemia da Covid-19, inicialmente foi colocada às professoras a seguinte questão: Qual meio de comunicação mais usa para obter informação? Televisão, mídia impressa, rádio, internet? As respostas se deram da seguinte forma: sete das professoras pesquisadas utilizavam exclusivamente a internet para obter informações, uma utilizava a internet e a televisão:

Tabela 2 - Meios de Comunicação mais utilizados para obter informações

Respostas	Quantidade de participantes
Internet	7
Televisão e Internet	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do NIC.br, que é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre o acesso e o uso da internet no Brasil, trouxe evidências de que “durante a pandemia a internet foi mais demandada em razão da migração de atividades

essenciais para o ambiente digital. Os resultados mostram a resiliência da rede em um cenário de crise sanitária”, aponta Alexandre Barbosa, gerente do Cetic.br|NIC.br²⁶.

Em 2021, o número de domicílios com acesso à internet no Brasil chegou a 90,0%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Em termos absolutos, são 65,6 milhões de domicílios conectados, 5,8 milhões a mais do que em 2019. A pesquisa tem como objetivo principal o levantamento de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho brasileira, conforme pesquisa disponível do site de Governo Federal²⁷.

Nas pesquisas mencionadas, foi evidenciado o crescente uso da internet no Brasil a partir do contexto pandêmico. Entretanto, percebe-se que a curva de crescimento do uso do digital já estava alta anos antes, visto que as TICs estão cada vez mais nos domicílios. O avanço tecnológico fez com que aumentasse a taxa da população que possui *smartphone*, tornando-se o aparelho mais utilizado para a conexão com a internet no país, superando os computadores e diversos outros aparelhos²⁸. Com a onipresença dos dispositivos portáteis, esses meios tornaram-se ubiquamente acessíveis para entretenimento e para a busca de informação.

As mídias sociais surgem desse ambiente virtual. Nessas plataformas, as pessoas vivem e interagem, obtêm informações, criam conteúdos e refletem seu comportamento. Elas armazenam suas informações na nuvem que depois são utilizadas em diversas estratégias de marketing, incluindo o desenvolvimento de produtos, a criação de conteúdo e a fidelização de clientes, os quais podem influenciar nas relações de consumo. De acordo com Thompson (2008, p. 20):

A partir do desenvolvimento de diversos tipos de mídia eletrônica nos séculos XIX e XX, a «combinação de interações» na vida social mudou. A interação face-a-face não foi excluída, mas complementada por outras formas de interação que têm assumido um papel crescente. Cada vez mais os indivíduos são capazes de captar informações e conteúdos simbólicos de fontes outras que não as pessoas com quem interagem diretamente no decurso de suas vidas cotidianas; cada vez mais eles têm acesso a um «conhecimento não-local» e que podem incorporar, de maneira reflexiva, em seus processos de reconstrução pessoal. A criação e a renovação das tradições são processos que se tornaram cada vez mais atrelados à troca simbólica mediada; as tradições não são necessariamente destruídas com o avanço sociedades modernas, mas perdem gradualmente seu lastro nas situações cotidianas. O desenvolvimento dos meios cria novos campos de ação e interação que envolvem

²⁶ Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/crece-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>. Acesso em: 31 out. de 2024.

²⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa>. Acesso em: 31 out. de 2024.

²⁸ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em: 31 out. de 2024.

diferentes formas de visualidade e nos quais as relações de poder podem alterar-se rapidamente, dramaticamente e tomando caminhos imprevisíveis.

O autor nos leva a considerar como a vida social foi transformada pelas mídias digitais. Ele explora como essa mudança implica uma reconfiguração pessoal, na qual os indivíduos buscam adquirir seus próprios conhecimentos e renovam tradições, moldando novas formas de visibilidade que estão profundamente ligadas ao poder. Para Kenski (2008, p. 660):

A atual revolução cultural provocada pelas tecnologias digitais – baseada nas inovações tecnológicas de informação e comunicação oferecidas pela microeletrônica, informática e digitalização da informação – se consolida na ampliação do acesso às mais novas oportunidades comunicacionais oferecidas pelas redes. O acesso e uso constante das redes digitais geram um processo gradual e estrutural de transição e de transformação da organização humana.

Nesse sentido, para a autora, as convergências comunicativas do on-line transcendem as capacidades das mídias e dos conteúdos dispersos na internet. Elas envolvem a interconexão entre indivíduos que utilizam essas ferramentas para benefício pessoal e coletivo no processo de aprendizagem. Diante da dificuldade de lidar sozinho com o excesso de informações que estão em constante mudança, a colaboração com outras pessoas que possuem objetivos semelhantes assegura o sucesso e os resultados positivos das ações realizadas.

Os mais diversos serviços de plataformas digitais têm ganhado espaço e se popularizado pelo mundo, tais como os serviços de *streamings*, *Youtube*, *Uber*, *Ifood* e afins.

Esta pesquisa demonstra que todas as professoras possuíam acesso à internet e já a utilizavam há um certo tempo. Tais usos iniciaram nas mais diversas épocas:

Tabela 3 - Desde quando possuem acesso à internet?

Respostas	Quantidade de participantes
Desde 2003	2
Há mais de 15 anos	1
Há mais de 10 anos	1
Desde 2009	1
Desde 2010	1
Desde 2014	1
Não me lembro	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme apresentado acima, duas participantes responderam que já acessavam a internet desde o ano de 2003, época que o acesso não era tão popular e tampouco existiam os *smartphones*, os principais pontos de acesso eram os computadores de mesa e a internet banda larga já havia conquistado seu espaço. Ainda não havia tanta diversidade de entretenimento na internet, portanto os acessos eram voltados mais aos estudos e ao trabalho.

Uma das participantes que possuía acesso à internet desde o ano de 2003 tem 37 anos de idade e respondeu que não possuía computador nessa época, porém foi o ano em que iniciou a primeira faculdade e na biblioteca da instituição havia computadores com internet à disposição dos alunos. Assim, seus primeiros acessos foram com o intuito de fazer pesquisas.

Já a outra participante, que também possui acesso à internet desde o ano de 2003, tem 44 anos de idade e respondeu que também leciona desde esse mesmo ano. Isso nos faz pensar que talvez os seus primeiros acessos tenham se iniciado dentro das instituições de ensino ou por motivos relacionados ao trabalho.

Outra participante respondeu que não se lembra, dando a entender que já faz tempo que utiliza a internet. Uma das participantes respondeu que começou a utilizar a internet há mais de 15 anos, ou seja, por volta de 2005, época que os computadores de mesa e os notebooks já tinham ganhado espaço no Brasil, os preços haviam baixado, mas ainda eram equipamentos mais utilizados para o trabalho e para o estudo. Conforme trabalho realizado pelas diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel;

Historicamente, computadores e projetos de aprendizagem eletrônica (e-learning) foram limitados devido aos equipamentos caros, delicados, pesados e mantidos em ambientes muito controlados. No entanto, pressupõe-se projetos de aprendizagem móvel em que os estudantes tenham acesso à tecnologia de forma ininterrupta e, em grande parte, não regulada. A disponibilidade sempre crescente de tecnologias móveis requer que os formuladores de políticas reflitam e reanalisem os potenciais da TIC na educação. Essas diretrizes visam a auxiliar esse esforço, detalhando vários benefícios específicos da aprendizagem móvel, bem como recomendando políticas de alto nível. (UNESCO, 2014, p. 9).

Outras duas participantes responderam que fazem uso da internet desde 2009 e outra desde 2010, ou seja, iniciaram o acesso praticamente no mesmo período. Nessa época, os celulares já estavam nas mãos da população e com acesso à internet móvel, os computadores estavam com valores ainda mais acessíveis e com tecnologias mais avançadas, os bate-papos, o *e-commerce* e as redes sociais já eram muito utilizadas como ferramentas de negócios e de entretenimento.

Seguindo essa análise de dados, uma participante respondeu que faz mais de 10 anos que acessa a internet, remetendo a uma época por volta do ano de 2013 e outra participante

disse ter iniciado em 2014, ou seja, quase todas as participantes desta pesquisa fazem uso da internet há mais de 10 anos:

A diversidade de aparelhos atualmente no mercado é imensa, e inclui, em linhas gerais, telefones celulares, tablets, leitores de livros digitais (e-readers), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de videogames. No futuro, essa lista será diferente. Para evitar o terreno pantanoso da precisão semântica, a UNESCO opta por adotar uma definição ampla de aparelhos móveis, reconhecendo simplesmente que são digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação. Outro atributo que define a tecnologia móvel é a sua onipresença. Existem mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular em todo o mundo, tornando o telefone celular a TIC interativa mais amplamente usada no planeta. Nos países desenvolvidos, 4 entre 5 pessoas possuem e usam um telefone celular, e, embora essa proporção seja significativamente menor nos países em desenvolvimento (2 entre 5 pessoas), estes últimos também apresentam o crescimento mais rápido em taxas de penetração. Até 2017, estima-se que aproximadamente metade da população dos países em desenvolvimento terá pelo menos uma assinatura ativa de telefonia móvel (GSMA, 2012). Novas tecnologias móveis, como os tablets, estão mudando ainda mais o panorama de TIC. (UNESCO, 2014, p. 8-9)²⁹.

Nessa perspectiva, o acesso à internet está relacionado ao crescente desenvolvimento tecnológico dos últimos tempos, sendo que a telefonia e a internet móvel influenciaram bastante o crescente avanço da internet entre os usuários. Para Kenski (2008, p. 653):

As novas formas de interação e comunicação em redes, oferecidas pelas mídias digitais, possibilitam a realização de trocas de informações e cooperações em uma escala inimaginável. Permitem o desenvolvimento de projetos colaborativos complexos e associações inesperadas. *Wikipedia*, *Second Life*, *Craigslist*, *MySpace*, *Bebo*, *Facebook*, *Flickr* são exemplos de espaços virtuais e informais de encontro na internet que permitem a construção coletiva aberta. Todos os que acessam são potencialmente produtores de informações e podem “colaborar”, inserindo suas contribuições e opiniões em qualquer tipo de texto a que tenham acesso nesses ambientes. Revisões podem ser feitas periodicamente por especialistas e profissionais qualificados, o que não impede que novas inserções sejam incluídas. O crescimento é exponencial. Uma informação postada reflete-se em um número incalculável de comentários e novas contribuições de qualidade e origem diferenciadas.

Nesse sentido, Thompson (2008) acrescenta que o advento da internet e de outras tecnologias digitais intensificou a relevância das novas formas de visibilidade proporcionadas pela mídia, tornando-as também mais complexas. Essas inovações ampliaram consideravelmente o fluxo de conteúdo audiovisual nas redes de comunicação e permitiram que um maior número de pessoas criasse e compartilhasse seus próprios conteúdos.

²⁹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 31 out. de 2024.

Além disso, a própria estrutura da internet torna o controle do fluxo de conteúdo simbólico bastante desafiador, dificultando, para aqueles que detêm o poder, a garantia de que as imagens que circulam sejam exatamente as desejadas. Desde a invenção da imprensa, os líderes políticos já enfrentavam dificuldades em controlar completamente a visibilidade oferecida pela mídia. Com o surgimento da internet e das tecnologias digitais, esse desafio se tornou ainda mais intenso.

Quando foi perguntando às participantes qual é a média diária de tempo que elas passam conectadas à internet, a resposta aparece na tabela abaixo:

Tabela 4 - Tempo médio diário conectado à internet

Respostas	Quantidade de Participantes
3 horas por dia	1
2 horas por dia	3
4 horas por dia	2
30 minutos/dia	1
Pouco	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante das respostas representadas na tabela, podemos verificar que as participantes ficavam conectadas, em média, 2 horas e 30 minutos por dia, utilizando principalmente os seguintes sites: *Google*, para fazer as mais diversas buscas, *Instagram*, *Facebook*, *Youtube*, *Tagnos* (sistema da educação municipal do Paranaíba/MS). Esse tempo de uso da internet estaria mais voltado a fins profissionais, com a busca por conteúdos “modelos” de aulas, ideias, dicas ou imagens para serem incorporadas nas aulas.

Quando foi perguntado se na formação acadêmica havia disciplinas voltadas às tecnológicas e mídias digitais, seis participantes responderam que não, uma respondeu que teve uma disciplina chamada Tecnologia da Educação e outra participante respondeu que teve a disciplina de laboratório voltada às tecnologias. Essas respostas comprovam que o professor não é preparado para lidar com os novos recursos tecnológicos na sua atividade profissional, reforça ainda a defasagem na formação inicial para lecionar nesse contexto:

Como soluções para esse problema, a pesquisa pontua que é necessário mobilizar e incentivar a capacitação de educadores em formação continuada, sobretudo em áreas relacionadas à tecnologia na educação. Além disso, a implementação da Política Nacional de Educação Digital, aprovada em dezembro de 2022, e sancionada em janeiro de 2023, deve tornar mais atrativa a carreira docente na área de ciências e

tecnologia. Em paralelo, tem-se o PL 4.513/2020, que estabelece ações para ampliar o acesso à tecnologia em cinco frentes: inclusão digital, educação digital, capacitação, especialização digital e pesquisa digital (Chérolet, 2023).

Com o advento da pandemia, tais problemáticas ficaram ainda mais evidentes, os professores não estão preparados para utilizar as mídias digitais como ferramentas de trabalho, principalmente da maneira como foi imposta pelo ERE. Com base no exposto no ano de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que prevê a formação dos professores para as tecnologias digitais:

VI - implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais, que compreendem universalização da conectividade da escola à internet de alta velocidade e com equipamentos adequados para acesso à internet nos ambientes educacionais e fomento ao ecossistema de conteúdo educacional digital, bem como promoção de política de dados, inclusive de acesso móvel para professores e estudantes. [...] IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação. [...] VIII - promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras. [...] Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.

Os profissionais de educação têm de estar atentos às mudanças ocorridas ao longo do tempo, sendo “capazes de orientar sem dirigir o processo em construção pelo grupo, e como comunicadores – no sentido da produção do diálogo, da interpretação e intercomunicação entre todos os participantes de uma mesma comunidade de ensino-aprendizagem” (Kenski, 2008, p. 654). Além disso, havia um questionamento para saber se a participante possuía equipamentos tecnológicos e se precisou adquirir algum outro recurso em prol do ERE. Conforme a Tabela 5, podemos verificar sete respostas positivas, sendo que cinco das oito participantes tiveram que investir em equipamentos tecnológicos para conseguir suprir as demandas de trabalho:

Tabela 5 - Precizou adquirir algum recurso tecnológico em prol do ensino remoto emergencial?

Respostas	Quantidade de Participantes
Celular com mais memória e mais moderno	5
Notebook	1
Internet com fibra ótica	1
Não	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O resultado apresentado comprova que equipamentos adquiridos para fins pessoais passaram a ser ferramentas de trabalho. No ERE, as professoras tiveram que investir parte de seu salário na aquisição de novos equipamentos para atender a demanda do momento. O celular, sem dúvida, foi o equipamento mais utilizado, pois a maioria das aulas eram planejadas em formato de vídeos, ou seja, com o celular elas gravavam vídeos autoexplicativos com as instruções de como executar a tarefa e, então, enviavam para o celular dos pais.

A pesquisadora ainda reforça que algumas professoras não adquiriram novos equipamentos tecnológicos por causa de preocupações financeiras e que estavam planejando tais aquisições para o futuro. Ademais, era mais difícil ter que lidar com um celular com pouca memória e ter que gravar aulas com uma câmera sem qualidade.

Uma pesquisa elaborada por Nhantumbo (2020, p. 563) evidencia que tais problemáticas também refletem nos alunos:

[...] Este fato fica explícito na declaração desta professora quando explica que: “a Universidade criou uma plataforma eletrônica (SHARE) e facultou aos professores um manual de procedimentos com explicações de como acessar a essa plataforma online e como cadastrar os alunos mediante a lista da turma”. Contudo, a professora confessa que a adaptação a esta plataforma “não foi uma tarefa fácil principalmente para os professores sem o domínio da informática”. Explica a entrevistada que muitos colegas para uma melhor interação com os seus estudantes “optaram pelo uso do WhatsApp e e-mail”. Reconhece a professora que é uma “plataforma constrangedora para os estudantes porque, segundo eles, não conseguem acessar ao aplicativo devido a capacidade dos seus telefones”. Para contornar essa dificuldade “as matérias gravadas em áudio e textos para leitura são enviadas pelo WhatsApp ou para o e-mail da turma. Percebo que o ensino online não está sendo eficiente devido à falta de preparação”.

Sendo assim, podemos observar que as professoras, os alunos e os responsáveis pelas crianças atendidas pelo CEINF tiveram que lidar com a falta de equipamentos adequados para o ERE, além da falta de habilidades. Este estudo também evidencia a dificuldade encontrada na preparação pedagógica das atividades.

Para a pergunta “você usa o smartphone em suas atividades pedagógicas e profissionais? Se sim, quais aplicativos costuma usar?”, todas as participantes responderam que sim. Os principais aplicativos utilizados eram: *Capcut*, editores de vídeo, *Facebook*, *Instagram*, *Kinemaster*, *Pinterest*, *Play Kids*, sites de pesquisa, *Snaptube*, *Video.guru*, *Videshow*, *Vivavideo*, *WhatsApp*, *Youtube* e *Zoom*.

Os aplicativos *Capcut*, *Kinemaster*, *Videshow*, *Vivavideo* e *Video.guru* tinham as mesmas finalidades. Após gravar um vídeo com a câmera do celular, havia a necessidade de

edição para o vídeo se tornar mais interativo, dinâmico e mais atrativo para as crianças. Vale lembrar que tais aplicativos não funcionavam em computadores, assim elas gravavam e faziam recortes, mudando o plano de fundos, inserindo figuras, músicas, textos, áudios e afins. O *Pinterest* era utilizado principalmente como site de busca pelas melhores imagens, seja para compor as atividades, seja para serem inseridas nos vídeos. O aplicativo *Snaptube* era usado com a finalidade de fazer *download* de músicas e vídeos para serem utilizados de maneira *off-line*, seja para compor os vídeos das atividades ou simplesmente para alguma tarefa para as crianças. O *Facebook* e o *Instagram* eram utilizados mais com finalidade pessoal por cada professora, sendo que algumas gostavam de divulgar o seu trabalho em suas redes sociais privadas. Já o aplicativo *PlayKids*:

O *PlayKids* é um aplicativo infantil internacionalmente premiado que diverte e ensina crianças de mais de 180 países ao redor do mundo. É uma das plataformas mais seguras do mundo, uma vez que foi desenvolvida com foco total na experiência dos pequenos. Logo no primeiro acesso já é possível criar e personalizar o perfil da criança que vai utilizar o app, informando a idade. Assim, além de saber que os conteúdos são 100% infantis e seguros, você ainda tem a certeza de que tudo ali é adequado para a fase de desenvolvimento em que ela se encontra. (Playkids.com, on-line).

O aplicativo *PlayKids* é uma plataforma digital destinada ao público infantil, cujo objetivo é oferecer atividades recreativas, jogos, desenhos, vídeos divertidos, enfim entretenimento. O valor mensal é por volta de R\$30,00 reais, não há versões gratuitas disponíveis.

O *Zoom*, por sua vez, é bastante utilizado para comunicação, com videoconferências, reuniões e treinamentos. No Brasil, os aplicativos que obtiveram maior número de *downloads* no primeiro trimestre de 2020 foram o *TikTok*, o *Facebook* e o *WhatsApp*, além de serem os aplicativos com maior rentabilidade, mais baixados e com maior número de usuários.

Os aplicativos são softwares presentes em celulares e em outros dispositivos inteligentes, como *smart TVs*, “podem ser gratuitos ou pagos e desempenham diversas funções: mensageiros online, streaming, gerenciadores, editores de fotos e vídeos etc. Alguns já vêm instalados de fábrica, enquanto outros podem ser obtidos na Apple Store ou na Play Store” (Dâmaso, 2019). Poell, Nieborg, Dijck (2020, p. 7) retratam os serviços de plataformas digitais da seguinte forma:

As infraestruturas de plataforma são integradas a um número crescente de dispositivos, desde smartphones e smartwatches até eletrodomésticos e carros autônomos. Essa infinidade de extensões das plataformas permite que os empresários transformem praticamente todas as instâncias de interação humana em

dados: ranqueamento, pagamento, pesquisa, assistir conteúdos, dirigir, caminhar, conversas, amizades, namoro, etc. Esses dados são, então, processados algoritmicamente e, às vezes, sob condições rigorosas, disponibilizadas aleatoriamente para uma ampla variedade de atores externos [...] A segunda dimensão da plataformização diz respeito aos mercados, à reorganização das relações econômicas em torno de mercados multilaterais, que foram especialmente pesquisados e teorizados na área de negócios. As relações de mercado tradicionais, em contexto pré-digital, com algumas exceções notáveis, tendem a ser unilaterais, com uma empresa negociando diretamente com os compradores.

Para os autores, os serviços oferecidos nas plataformas podem alterar e comprometer as relações humanas, “o desafio é integrar plataformas na sociedade sem comprometer as tradições vitais de cidadania e sem aumentar as disparidades na distribuição de riqueza e poder” (Poell, Nieborg, Dijck, 2020, p. 8). Nessa perspectiva, os autores afirmam que as plataformas são oferecidas pelas empresas com finalidade econômica e que não se preocupam com as consequências dos impactos causados.

Quando foi perguntado às participantes questões a respeito do manuseio dos *smartphones*, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 6 - Você se considera apta para manipular seu *smartphone*, criar conteúdo, editar vídeos e imagens, fazer e participar de reuniões on-line, *download* e *upload* de arquivos e dentre outras atividades?

Respostas	Quantidade de Participantes
Sim	2
Não	2
“Sim, baixei uns apps desconhecidos, mas ao longo do tempo aprendi a manuseá-los”.	1
“Não, apenas consigo participar de reuniões on-line”.	1
“Alguns procedimentos sim, outros não”.	1
“Tenho bastante dificuldade, no contexto pandêmico foi algo extremamente complexo”.	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando as respostas, podemos observar que pelo menos seis das oito participantes responderam que não se sentem aptas para manusear seus *smartphones* como ferramenta de trabalho, porém, foram, de certa forma, obrigadas a trabalhar pelo ERE. Elas seguiram buscando apoio na internet, troca de informações entre as próprias colegas de trabalho e com a profissional de tecnologia lotada na instituição.

As pesquisas de Nhantumbo (2020, p. 563-564) também refletem as mesmas problemáticas:

[...] fica evidente que apesar das Instituições de Ensino terem mobilizado constantemente recursos e orientado os professores a adotar as plataformas online para a leccionação de aulas, mas, o seu uso está sendo deficiente na interação professor/aluno, como esclarece o seguinte relato que: “a interação professor /aluno tem sido deficiente devido ao déficit de conhecimento no uso das plataformas online, pois alguns professores mostram dificuldades no uso dessas plataformas durante a interação com os seus alunos, razão pela qual acabam recorrendo as plataformas simples (WhatsApp e e-mail)”. Na mesma linha foi reportado que “as dificuldades reveladas durante este processo são, sob o ponto de vista das competências no uso das plataformas online por ambas as partes, bem como no acesso à internet por parte de estudantes durante a hora marcada para a aula”. Mas também “dificuldades de concentrar a comunicação na plataforma visto que é um ambiente virtual novo para todos, enquanto o WhatsApp já está amplamente presente no dia a dia dos estudantes”.

A autora ainda complementa que todos os sujeitos pesquisados afirmaram ter encontrados “dificuldades no uso das plataformas online, como clarifica o relato: nos primeiros dias foi difícil trabalhar via online porque os professores da modalidade presencial não estão treinados para gravar áudios e fazer mensagens longas” (Nhantumbo, 2020, p. 564), ou seja, eles não sentiam preparados para trabalhar desta maneira. Além disso, segundo os discursos das participantes: “no início do cumprimento das medidas contra a pandemia, houve muita insegurança e angústia para todos, pois as aulas presenciais são diferentes das aulas online, requerem muita persistência na conexão ou no uso das ferramentas digitais devido a sua complexidade”. Os resultados apresentam que as professoras não se sentiam preparadas e, mesmo assim, tiveram que buscar alternativas para dar continuidade às atividades:

Quadro 1 - Quais foram as maiores dificuldades tecnológicas encontradas no contexto do ensino remoto?

	Respostas
01	"Editar os vídeos para que ficassem atrativos para as crianças, os pais possuíam pouca instrução tanto educacional quanto tecnológica"
02	"As videosaulas, no começo achei bem difícil para fazer, depois me acostumei"
03	"Falta de recursos tecnológicos apropriados"
04	"Editar os vídeos e imagens, <i>download</i> e <i>upload</i> . Gravar videoaula; acessar e conectar pais e alunos na rede on-line"
05	"Fazer os vídeos das atividades propostas"
06	"A falta de conhecimento em edição de vídeos"
07	"Não encontrei dificuldades tecnológicas, no entanto, para fazer as edições, tem que tirar um tempo para aprender a usar os aplicativos, o que demandava um tempo. Em casa, diante das funções, era bem estressante"
08	"Aprender a lidar com aplicativos de edição"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, podemos observar que as aulas enviadas aos alunos no formato de vídeo foi um grande desafio, pois era necessário utilizar o celular para gravar. Além do equipamento e do seu manuseio, era preciso ter um pouco de conhecimento sobre filmagem, iluminação do ambiente, resolução. Era necessário ainda ter que enfrentar a timidez e o desconforto diante das câmeras.

As professoras gravavam e editavam os vídeos principalmente em suas residências. Antes do envio aos pais, era necessário passar por um “controle de qualidade”: a professora de tecnologia e a coordenação avaliavam se o material estava adequado, com exigências mínimas e na tentativa de que o material ficasse o mais dinâmico possível para facilitar o entendimento do receptor, ou seja, existia um padrão mínimo de aceitação.

A pesquisadora ainda se deparou com uma situação desconfortável. Ao reprovar a videoaula de uma das professoras, por pelo menos duas vezes consecutivas, sugerindo que ela escolhesse um cenário mais adequado, sem ruídos ao fundo, com iluminação e espaços mais apropriados, a educadora passou a fazer suas gravações no meio da rua. Depois de alguns dias, ao visitá-la em sua residência, percebeu-se que ela não tinha nenhum ambiente adequado e que já estava fazendo o seu melhor, nas condições que tinha, e como alternativa foi para o meio da rua, nas proximidades de sua casa. Com base nessas vivências, a pesquisadora sentiu-se mal e refletiu a respeito das tantas cobranças que as professoras tinham e que as suas realidades extramuros da escola não eram conhecidas.

Portanto, podemos identificar nas falas das docentes que a maior dificuldade encontrada nas aulas estava relacionada ao seu formato: gravar, formatar e editar os vídeos foi o grande desafio, que, somados a outras adversidades, se tornou o maior dos problemas.

Quadro 2 – Teve que fazer algum curso, treinamento, capacitação para lidar com as tecnologias referentes ao ERE, durante a pandemia? Quais foram esses cursos? Foi pelo Estado/Município ou particular?

Respostas	
01	"Tivemos ajuda da professora de tecnologia, mas em 2020 foi extremamente complicado, pois foi uma situação atípica para todos. Assisti muitos vídeos na internet que me deram suporte tecnológico para desenvolver minhas aulas"
02	"Houve um período em que tínhamos o suporte da professora de tecnologia no CEINF"
03	"Fiz alguns cursos de orientação, pelo município"
04	"Sim, capacitações em todo o processo, baixar aplicativos para videoaulas, edição de vídeos, etc. Todos foram pelo município"
05	"Sim, princípios básicos de Word, Excel e Power Point, curso particular"
06	"Não"

07	"Não"
08	"Não"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Desse modo, podemos observar que a maioria das profissionais tiveram que buscar ajuda externa, seja particular, sejam oferecidas pelo município, mas a bagagem trazida pela sua experiência, capacitação de professor, não foi suficiente para o momento. Mesmo as que responderam que não fizeram curso, em outros momentos citam que buscaram apoio em videoaulas, nas plataformas de buscas. Enfim, as respostas evidenciam que as profissionais da educação não se sentem preparadas para esse formato de ensino.

Quando foi perguntado se elas utilizavam as mídias digitais para se comunicarem com os alunos ou com seus responsáveis, seis das professoras responderam que utilizam somente o *WhatsApp* e duas responderam que utilizam redes sociais e aplicativos de videochamadas:

Quadro 3 - Já orientou estudantes ou responsáveis? Tirou dúvidas pela internet? Como foi?

	Respostas
01	"Não"
02	"Não"
03	"Sim"
04	"Sim, foi estranho"
05	"Sim, através de redes sociais"
06	"Sim, já orientei pais em relação ao envio de vídeo. Não foi muito confortável"
07	"Sim, foi bem tranquilo com as famílias atendidas pelo CEINF. São, na sua grande maioria, bem carentes, sempre que faço orientações envio áudios ou faço videochamadas"
08	"Sim, pois devido à pandemia foi praticamente tudo assim. O aprendizado não é o mesmo"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os resultados desta pesquisa mostram que as professoras, os alunos, os pais ou responsáveis, ao serem subitamente inseridos em um novo modelo de ensino, não tiveram tempo, nem oportunidade para se familiarizarem com as TDIC. Esse fator, somado a outras razões discutidas nos resultados, contribuiu para a persistência de práticas escolares conservadoras, mesmo em um ambiente com grande potencial para o uso de tecnologias que poderiam romper com os paradigmas tradicionais de ensino.

De maneira geral, esse estudo revela que, além de outros fatores, houve falta de políticas direcionadas para a formação das professoras, que deveriam ser capacitadas para

utilizarem metodologias mais inovadoras e para lidarem com recursos tecnológicos digitais de forma mais eficaz, permitindo-lhes tornarem-se educadoras críticas no contexto da educação digital:

Quadro 4 - Como avalia a estrutura de informática e internet do CEINF? Atende as suas necessidades?

	Respostas
01	"Sim, muito boa"
02	"Está bem melhor atualmente. Atende as minhas necessidades"
03	"Às vezes"
04	"Nos últimos anos, tem sido boa, atende as minhas necessidades"
05	"Boa, atende minhas necessidades"
06	"Sim"
07	"Média precariedade, atende as necessidade às vezes"
08	"Razoável, mas em pequena quantidade. Há apenas dois computadores para todos os professores".

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na época em questão, a infraestrutura tecnológica disponível às professoras no CEINF era composta por dois computadores *desktops*, duas impressoras, uma com tinta preta e a outra com tinta colorida e internet *Wi-Fi*. Esses equipamentos ficavam instalados na sala dos professores. Havia um notebook disponível para a profissional de tecnologia. Algumas professoras possuíam e utilizavam seus próprios notebooks na sala junto com as outras profissionais. Em alguns momentos, essas ferramentas tecnológicas eram insuficientes. Quando tinha mais de duas professoras que precisavam utilizar os computadores, principalmente para imprimir as atividades, só os computadores conectados via cabo permitiam a conexão com a impressora, assim era necessário ficar na “fila de espera” para executar o trabalho.

Para o questionamento a respeito dos pais, se eles possuíam internet em suas residências, podemos analisar que a situação é precária. Em alguns casos, faltaram ferramentas e em outros faltaram conhecimentos para manipulá-los com fins educacionais.

Quadro 5 - Como avalia o acesso dos pais e dos estudantes à internet dentro e fora do CEINF?

	Respostas
01	"Muito precário. Algumas famílias ainda não possuem internet e aparelho celular digital"
02	"Os pais não têm acesso às mídias tecnológicas, assim com os alunos, salvo quando os professores as utilizam para fins didáticos"

03	"Bom"
04	"Percebo que eles têm acesso, no entanto usam para entretenimento (como postagens, status de <i>WhatsApp</i>), pois as atividades complementares não têm retorno. Ainda há muitas pessoas em situação de extrema pobreza que não tinham acesso à internet (Acompanhei isso na pandemia)"
05	"Péssima"
06	"Os pais possuem acesso à internet, porém é limitado. Isso é constatado quando tenho que falar via <i>WhatsApp</i> , eles demoram para dar um <i>feedback</i> ".
07	"Os pais têm um pouco de dificuldade, porém a escola se deslocava para verificar o atendimento à criança"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando foi questionado o impacto das mídias digitais na aprendizagem dos alunos a maioria das respostas não foi positiva. No entanto, vale ressaltar que estamos nos referindo a crianças de até no máximo cinco anos de idade, ou seja, seres dependentes. Podemos observar, com ressalvas, que duas participantes disseram que foi “bom” ou que as mídias podem colaborar para a aprendizagem. Conforme apresenta Kenski (1997, p. 70):

É preciso que este profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível.

A autora considera que a diferença didática não se resume ao simples uso ou não das novas tecnologias, mas sim à compreensão de suas possibilidades. Além disso, envolve a percepção da lógica que orienta a circulação dos conhecimentos na atual fase da sociedade tecnológica.

Quadro 6 - De modo geral, como avalia o uso das mídias digitais entre os estudantes? Como impactou na aprendizagem?

Respostas	
01	"Na pandemia foi muito boa"
02	"Existem as vantagens e as desvantagens, mas prefiro ressaltar os pontos positivos. Essas ferramentas digitais tornaram-se essenciais para o ensino no surto pandêmico. A tecnologia é atraente para os alunos e pode ser utilizada para desenvolver a criatividade como no <i>Power Point</i> , com criação de vídeos. A internet ultrapassa a fronteira física, permitindo conhecer diferentes culturas"
03	"Ruim"
04	"Percebo que as mídias têm colaborado muito para a aprendizagem das crianças, no entanto o excesso de estímulo e o uso desregrado têm impactado negativamente. As crianças estão tendo dificuldades em ficar ociosas e de criar suas próprias brincadeiras"

05	"As atividades enviadas via <i>WhatsApp</i> não tiveram a quantidade de acessos e retornos desejados, acarretando, dessa forma, prejuízos na aprendizagem dos alunos"
06	"Bom"
07	"Os pais, tendo acesso à internet e acesso a mídias digitais, não quer dizer que os alunos também tenham. Isso quer dizer que os alunos foram muito prejudicados no período da pandemia. Observou-se uma significativa desmotivação e desinteresse dos alunos no processo de ensino e aprendizagem"
08	"Baixo. Não possuem o hábito de utilizar as mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem, o que dificultou muito"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A maioria das professoras respondeu ter preocupações em relação ao impacto das mídias digitais na aprendizagem dos alunos. Elas alegaram as mais diversas problemáticas, como a falta de habilidade do uso pedagógico das mídias, a falta de infraestrutura tecnológica e o uso excessivo que provoca distrações. Duas participantes mencionaram que na pandemia foi essencial, deixando a entender que, se não fosse pelas mídias digitais, a atividade educacional poderia ter parado por completo.

Quadro 7 - Como professora atuante, você consegue observar alguma disparidade na elaboração de aulas entre os professores que possuem mais conhecimento e recursos tecnológicos. Justifique.

	Respostas
01	"Sim, maior facilidade na elaboração dos vídeos das aulas, mais recursos e mais efeitos na edição"
02	"Sim, é notória a disparidade, uma vez que os professores que dominam o uso da tecnologia, suas aulas e os conteúdos ficam bem mais elaborados e significantes"
03	"Sim, professores com mais facilidade com a internet conseguem ser mais rápidos em suas pesquisas"
04	"Os professores que possuem mais conhecimento e recursos tecnológicos se sobressaem na elaboração e "editagem" dos vídeos enviados para os alunos durante a pandemia"
05	"Sim, hoje existe muitas músicas novas e atividades criativas que podemos adaptar quando utilizamos a internet como ferramenta de pesquisa"
06	"Não, pois nem sempre os recursos tecnológicos trazem um bom planejamento. É preciso conciliar os dois para haver um bom planejamento de aula"
07	"Sim, os professores que possuem mais habilidades no âmbito digital utilizam aplicativos educacionais para pesquisar em plataformas digitais, aprimorando seus conhecimentos e enriquecendo seus planos de aulas com novos conteúdos"
08	"Sim, cada professor tem uma maneira de preparar as aulas, mas tudo dentro do que o aluno necessita"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base no quadro acima, é possível verificar que as educadoras que possuíam mais afinidades com as tecnologias se sobressaíam diante das outras, principalmente em relação aos planejamentos de aula e aos vídeos preparados para os alunos.

A pesquisadora também percebeu muita disparidade entre as aulas das professoras com mais habilidades tecnológicas, sobretudo as educadoras mais jovens. Elas tinham mais facilidade, o que pode ter relação com o pertencimento a uma geração mais atual. Essa disparidade, de certa forma, gerava um espírito de comparação e maior sensação de frustração. Foi possível observar que a sensação de comparação gerava um sentimento de inferioridade, pois os vídeos com mais efeitos, mais “bonitos”, mais interativos e dinâmicos recebiam elogios, eram postados nas redes sociais da instituição e até mesmo enviados para a SEMED repostar em suas páginas e divulgar os trabalhos. A professora que tinha mais dificuldade elaborava suas aulas de maneira simples, não tinha o material divulgado e, depois de um tempo, sua atividade caía no esquecimento. Contudo, quando essa professora conseguia elaborar algo que considerava bom, ficava toda orgulhosa, se sentindo uma vencedora.

Com base nas respostas do Quadro 8, podemos concluir que as professoras consideram que o ensino presencial, sem dúvida, desenvolve melhor as crianças, pois elas acreditam que o contato físico é bem importante. Uma das docentes elaborou a seguinte resposta: "Devido ao uso de muitas pesquisas para encontrar atividades que poderiam ser feitas com recursos de casa, percebo que tenho hoje mais repertório para escolher as atividades". Elas fizeram muitas buscas de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e, de certa maneira, hoje possuem um leque de opções de atividades que podem ser agregadas às suas aulas no contexto pós-pandêmico.

Quadro 8 - Quais são as principais mudanças que você pode relatar referente a sua forma de ensinar, antes e durante o contexto pandêmico?

	Respostas
01	"Sem dúvida, na pandemia a aprendizagem era lenta, hoje, presencialmente, o desenvolvimento é muito melhor".
02	"Antes da pandemia, utilizávamos as plataformas digitais esporadicamente. No contexto pandêmico, tivemos que mudar nossa metodologia de tal forma que fosse capaz de transpor a barreira da distância, para que o que fosse dito, viesse a ser compreendido e desenvolvido pelo aluno no seu contexto familiar"
03	"O ensino presencial pode ter mais contato direto com a criança, uma vez que durante o contexto pandêmico não houve. Com o contato online, não há muito resultado satisfatório"

04	"Devido ao uso de muitas pesquisas para encontrar atividades que poderiam ser feitas com recursos de casa, percebo que tenho hoje mais repertório para escolher as atividades"
05	"Antes da pandemia, a forma de ensino presencial era dinâmico, com interação e participação dos alunos, em que a aprendizagem era vista diariamente de forma concreta. Durante a pandemia, o ensino se tornou estático, sem participação e aprendizagem"
06	"A distância entre o professor e o aluno"
07	"Antes do contexto pandêmico, as aulas eram presenciais. Podíamos ver as crianças, senti-las, tocá-las, o modo de ensino era prático e lúdico. Já no período pandêmico ficamos à mercê dos recursos tecnológicos (muitas vezes com baixo sinal ou sem nenhuma internet). Esse período foi bastante comprometedor tanto para o professor quanto para os alunos. Vejo também com bastante deficiência as relações sociais afetivas"
08	"A utilização de mais recursos tecnológicos e mídias digitais"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, observamos que as educadoras sentiam falta de um cenário com materiais pedagógicos para auxiliar em suas atividades, como fantoches, brinquedos, fantasias, pincel e tintas, glitter, cartazes, maquete, panos, tecidos de TNT, material de EVA, cartazes com desenhos. A instituição possui um arsenal desses materiais, bem coloridos, divertidos e dinâmicos. Já no trabalho *home office* os recursos eram limitados.

A questão sobre a distância aluno-professor foi a maior das preocupações. Considerando que os alunos são crianças pequenas, o ensino-aprendizagem envolve maior contato físico, laços que o ERE não foi capaz de suprir. Eles eram, ainda, de certa maneira, “obrigados” a aparecerem nos vídeos, para diminuir a distância entre eles e para que se conhecessem e reconhecessem a voz do colega. No entanto, de modo geral, praticamente todas responderam que tiveram, em algum momento, dificuldade em trabalhar tanto na instituição quanto em suas casas.

Quadro 9 - Durante a pandemia, você trabalhou *home office* ou na instituição? Como foi a mudança do local de trabalho?

Respostas	
01	"Trabalhei <i>home office</i> e na instituição, foi difícil devido à falta de recursos tecnológicos adequados e à dificuldade para gravar e editar as aulas no ensino remoto"

02	"Trabalhei <i>home office</i> , foi estressante e exaustivo, uma vez que tínhamos que preparar o cenário para gravar as videoaulas. Era preciso gravar, encenar e postar os vídeos. Muitas vezes, a maior parte dos alunos não assistiam as videoaulas e, conseqüentemente, não havia uma devolutiva por parte do responsável. Em casa, o trabalho do professor fica mais limitado, pois não dispomos de materiais pedagógicos, já na instituição tínhamos acesso a eles"
03	"Sim, foi difícil, pois precisei elaborar horários em casa para o trabalho"
04	"Trabalhei <i>home office</i> , em casa".
05	"Trabalhei <i>home office</i> no primeiro ano da pandemia, de 2020 até setembro de 2021. Em seguida, passei a cumprir horário na instituição sem alunos e de forma escalada, ou seja, não era todos os dias. A mudança gerou ansiedade e estresse, no entanto também nos ajudou a sermos mais flexíveis"
06	"Trabalhei <i>home office</i> e foi difícil"
07	"Trabalhei <i>home office</i> . Para mim, foi desafiador, pois o professor com a aula on-line teve que improvisar e ser criativo, além de vencer as dificuldades tecnológicas para que o aluno não perdesse o conteúdo e a interação"
08	"No começo, parecia tudo meio bagunçado, difícil, mas depois a gente se adapta e se acostuma"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 10, podemos identificar que a maioria respondeu que não recebeu os recursos necessários para o bom andamento das aulas, sendo que o *smartphone* se tornou um item obrigatório para a elaboração das aulas, por isso já identificamos em outro quadro que mais da metade das educadoras tiveram que adquirir novos equipamentos celulares com mais capacidade de memória.

Mais uma vez podemos identificar nas respostas do quadro 9 e 10, que a instituição não ofereceu todos os recursos necessários, seja para os materiais pedagógicos ou tecnológicos. E as professoras tiveram que “se virar” para dar continuidade no seu trabalho. Evidenciando mais uma vez que manter o ERE foi obrigação dos professores.

Quadro 10 - O seu ambiente de trabalho tinha recursos necessários para o bom andamento/planejamento de suas aulas? Explique.

	Respostas
01	"Sim, o CEINF sempre ofereceu tudo que nós professores precisávamos"
02	"Não, tivemos que comprar celulares novos, com maior capacidade de memória, e não recebemos nenhum incentivo financeiro para isso, nem para os demais acessórios tecnológicos que foi necessário adquirir"
03	"Não, pois os recursos eram os que nós tínhamos"
04	"No início, tive que comprar celular, cabos para celular, internet melhor, materiais para os cenários. Depois tive os técnicos em informática para nos auxiliar no uso de aplicativos para melhorar os vídeos"
05	"Não"

06	"Sim"
07	"Não, faltou recursos materiais e tecnológicos"
08	"Às vezes. Em muitos casos, era necessário o professor confeccionar seus próprios recursos pedagógicos. Sem a pandemia, poderíamos fazê-los coletivamente, porém, durante o contexto pandêmico, a execução desse trabalho era individual, o que acarretava mais horas de atividade, sobrecarregando o professor, não bastando todas as outras exigências burocráticas de ordem pedagógica a serem cumpridas com data e hora marcada"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 11 - Como avalia o uso das mídias digitais entre os estudantes com impacto na relação familiar?

	Respostas
01	"Percebi que o impacto foi devastador. O professor não conseguia estabelecer contato com o aluno, o aluno não estabelecia contato com os pais e vice-versa. Realmente foi difícil, tentávamos manter vínculos afetivos com os responsáveis e com os alunos, mas muitas vezes sem sucesso"
02	"Precário, todas as crianças são de famílias carentes, com poucos recursos financeiros, materiais e tecnológicos"
03	"As mídias digitais podem atrapalhar a relação com a família, quando utilizada de maneira errada"
04	"Os meus alunos eram de um público que nem todos tinham acesso à internet. Além disso, há a visão de que a creche é um local para os pais deixarem os filhos para que possam trabalhar. Dessa forma, pouquíssimos pais tinham o cuidado de realizar as atividades pensando no desenvolvimento das crianças"
05	"Muito ruim"
06	"O uso excessivo das mídias digitais atrapalha o relacionamento entre pais e filhos. O diálogo entre eles torna-se cada vez mais raro"
07	"Devido à pandemia, as crianças e as famílias também tiveram a adaptação do uso das tecnologias. Porém, hoje eu penso que o uso do celular deveria ser controlado para as crianças, pois vemos que eles o usam excessivamente, além de uma pequena pesquisa"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com as respostas acima, é possível identificar que não ocorreu nenhuma resposta positiva e, em alguns casos, foi mencionada a falta de recursos tecnológicos. As crianças atendidas nesta instituição são em boa parte carentes, carentes do mínimo, ainda mais durante o período da pandemia, em que muitos pais perderam seus empregos. Foi um período entristecedor e, para alguns, miserável.

As professoras e a direção da instituição se sensibilizavam. Por vezes, faziam visitas presenciais nas casas dos alunos, com doações de alimentos e roupas. Houve uma época em que a prefeitura disponibilizava uma cesta de alimentos para cada aluno e os pais buscavam

mensalmente na escola. A equipe escolar dizia “é de partir o coração, pois, com o ensino presencial, pelo menos três refeições diárias estavam garantidas a cada criança”.

No contexto pandêmico, problemas em relação ao aumento do desemprego foram agravados. Os pais não tinham onde deixar os filhos e alguns tiveram que parar de trabalhar para cuidar dos filhos, tudo isso reflete no aumento da falta de recursos mínimos. Conforme o gráfico abaixo, podemos observar o quanto cresceu a taxa de desemprego em 2020:

Figura 1 – Número de desempregados em 2020



Fonte: IBGE (2020)³⁰.

Durante a pandemia de Covid-19, a taxa de desemprego atingiu níveis alarmantes no Brasil. No primeiro trimestre de 2021, esse índice atingiu 14,9%, ultrapassando a marca de 15,2 milhões de pessoas, segundo dados do IBGE³¹. Diante do cenário apresentado, podemos refletir que a falta de recursos pode impactar no desenvolvimento e na educação das crianças. Esse problema apareceu nas respostas do Quadro 14, que serão comentadas logo abaixo. Com base na pesquisa de Nhantumbo (2020, p. 564):

[...] reforça essa constatação da ocorrência da insegurança quando afirma que “as Universidades não tinham segurança do conhecimento do uso das tecnologias pelos professores e alunos, é exatamente por isso que dentre diversos recursos digitais, também se recorreu ao uso de mecanismos mais simples (*WhatsApp* e e-mail). E mesmo assim, alguns estudantes diziam que este formato online traz implicações nas suas vidas, tem gastos e eles não se dispõem de recursos financeiros e os seus telefones não tem capacidade para suportar essas plataformas”.

³⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/10/23/no-de-desempregados-diante-da-pandemia-aumentou-em-34-milhoes-em-cinco-meses-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 4 nov. de 2024.

³¹ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/taxa-de-desemprego-e-31-menor-que-antes-da-pandemia-no-estado-de-sao-paulo/#:~:text=Durante%20a%20pandemia%20da%20covid,pessoas%2C%20segundo%20dados%20do%20IBGE.> Acesso em: 4 nov. de 2024.

Observamos, portanto, que a pandemia teve efeitos adversos para todos, com impacto significativo para os estudantes de baixa renda, devido à desigualdade no acesso à internet e aos recursos digitais. Além disso, os professores do CEINF enfrentaram preocupações relacionadas à área financeira. Nhantumbo (2020, p. 565) pontua outras dificuldades encaradas pelos professores:

A modalidade online requer disponibilidade de tempo, como é evidenciado pela afirmação segundo a qual “este formato para além de ser dispendioso é muito trabalhoso porque exige maior concentração e disponibilidade de tempo para preparação dos conteúdos e introdução nas plataformas, o professor tem que abrir chats e fóruns para discussão de certos conteúdos com alunos”. Trabalhar com plataformas online requer disciplina, compromisso, motivação, criatividade e vontade para a sua implementação.

O estudo elaborado por Nhantumbo (2020) e os dados desta pesquisa se complementam e reforçam as dificuldades encontradas pelos professores diante do ensino remoto. Para complementar:

[...] Nem todos, no entanto, conseguem participar deste novo momento. Ao contrário, são poucos os privilegiados que, em todo o mundo, convivem nessa sociedade em rede “essa exclusão pode se produzir por diferentes mecanismos: falta de infraestrutura tecnológica; obstáculos econômicos ou institucionais ao acesso às redes; capacidade educacional e cultural limitada para usar a internet de maneira autônoma; desvantagem na produção do conteúdo comunicado através das redes”. E conclui: “os efeitos cumulativos desses mecanismos de exclusão separam as pessoas por todo o planeta; não mais ao longo da divisão Norte/Sul, mas dividindo aquelas conectadas às redes globais geradoras de valor – por nós que pontilhamos o mundo desigualmente – e aquelas excluídas dessas redes” (Kenski, 2020 *apud* Castells, 2003, p. 226-227).

Nesse sentido, as redes podem ser um fator importante na separação de pessoas, uma vez que aquelas que não se encaixam dentro dos perfis propostos ficam excluídas da sociedade. No entanto, conforme os depoimentos listados abaixo, as professoras acreditam que as mídias digitais podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem:

Quadro 12 - Como avalia o uso das mídias digitais na escola, especificamente no processo ensino/aprendizagem?

	Respostas
01	"Ter acesso à internet facilita muito"
02	"A educação midiática é importante se utilizada com equilíbrio, pois ela prepara o estudante para agir como participante ativo em uma sociedade digital. É importante que o professor instrua o aluno"
03	"Certo ponto, é bom, desde que seja para o ensino e aprendizagem, pois às vezes as mídias são utilizadas para outras finalidades"
04	"Acredito que os professores têm usado mais tais recursos, com a ajuda dos

	técnicos"
05	"O uso das mídias digitais contribui e auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pois é uma valiosa estratégia pedagógica, fazendo com que as aulas fiquem mais interessantes"
06	"Bom"
07	"Em processo de aperfeiçoamento, ainda há resistências no uso das mídias digitais"
08	"Na instituição, temos acesso às mídias digitais, embora hajam restrições, ora por conta do baixo sinal da internet, ora pela sobrecarga de outros colegas que utilizam o sistema. É bem relevante o uso das mídias digitais na escola, entretanto, para a educação infantil, não se faz tão necessária, haja vista que, nessa faixa etária, se trabalha mais de forma lúdica, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se dê de maneira mais prazerosa"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As participantes da pesquisa ressaltam que as ferramentas tecnológicas podem ser aliadas no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes, porém, para a educação oferecida no CEINF, talvez não seja tão instigante por causa da faixa etária das crianças atendidas. As respostas do Quadro 6 também corroboram essa afirmação. De acordo com Kenski (1997, p. 70):

O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado.

A autora argumenta que as tecnologias podem ser valiosas no processo de ensino-aprendizagem desde que o professor tenha a habilidade de escolhê-las e aplicá-las no momento certo. Contudo, ao examinar o contexto do ERE, observamos que essa prática não foi adotada. A implementação do ensino remoto foi rígida e obrigatória, com penalidades associadas, e as professoras tiveram de continuar suas atividades e de se adaptarem durante todo o período pandêmico para manter a atuação profissional.

Quadro 13 - Você já ministrou atividades pela internet (síncronas ou assíncronas) para seus alunos? Se sim, como avalia a questão do conteúdo das aulas?

Respostas	
01	"Sim, as aulas pela internet eram assíncronas. Vejo que esse formato de aula pecou, deixou muito a desejar. Parte considerável dos alunos nem sequer assistiu os vídeos, muito menos realizou as atividades). Pecaram também os responsáveis, quando não assistiam, não acessavam as atividades, enfim não sabiam o que estava acontecendo, tanto os pais quanto os alunos e, por vezes, até o professor"

02	"Sim, diferenciados se comparados aos conteúdos das aulas presenciais"
03	"Sim, o conteúdo foi bom, mas sempre com péssima participação dos alunos"
04	"Não"
05	"Não, minhas aulas sempre foram da seguinte forma (por se tratar de educação infantil): gravação de vídeos, realizando alguma atividade com as respectivas orientações e tentando ser o mais breve possível para o vídeo ficar mais curto"
06	"Sim, muito chatos os conteúdos, é o mesmo, mas o jeito de passar não consegue ser o mesmo, pois dificilmente conseguimos passar do mesmo jeito duas vezes, sempre algo sai diferente"
07	"Sim, nas aulas síncronas facilitou a interação, solucionou as dificuldades, permitiu diálogo de forma imediata. Nas aulas assíncronas, percebi que as trocas de informação não eram bem-sucedidas, pois exigia uma disposição maior da família. Nos dois casos, a infraestrutura tecnológica atrapalhava, principalmente porque a internet não era de boa qualidade"
08	Sim, as atividades feitas nas aulas online não têm o mesmo desenvolvimento que as presenciais"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É possível identificar nas respostas do Quadro 14 que, quando questionado se as professoras acharam que alcançaram os seus alunos e se foi satisfatório o ensino, todas responderam que o resultado foi negativo e a palavra que predomina é “frustração”. Diante de tanto esforço, ao final não viram recompensas. As aulas assíncronas foram ainda piores, não havendo retorno. As síncronas foram menos ruins, porém nada se comparava ao ensino presencial. Vale lembrar que não estamos falando de EAD, mas do ERE inserido em caráter temporário e sem estudos sólidos de sua efetividade, ainda mais para a educação infantil, que depende de outros atores para desenvolver certa atividade.

Quadro 14 - Como professora atuante, você considera que alcançou o seu alunado? Foi satisfatório? Obteve o retorno desejado? Explique como você se sente.

	Respostas
01	"Para falar a verdade, sim. Consegui passar tudo perfeitamente, porém o desenvolvimento das crianças, o retorno, não foi o mesmo. Alguns pais conseguiram e outros não, então nesse quesito não foi satisfatório"
02	"Não foi satisfatório, houve pouco avanço e, em alguns casos, nenhum avanço, principalmente para os alunos no processo de alfabetização e letramento. Os alunos ficaram defasados e estagnados na aprendizagem. A sensação é de impotência e frustração"
03	"Não, não, não. Frustrada"
04	"Não teve resultado satisfatório, principalmente meu alunado da educação infantil que a família ainda acha que só se trata de cuidar. Às vezes, sinto-me desvalorizada, que meus esforços, tanto financeiro quanto de buscar, são em vão"

05	"Durante a pandemia, mesmo na Educação Infantil, alguns alunos não tiveram acesso às atividades enviadas por não terem acesso à internet ou ao celular. Outros mesmo tendo acesso à internet não deram devolutivas das atividades enviadas, sendo frustrante para o professor não receber o retorno desejado"
06	"Para mim não foi satisfatório, pois a participação dos pais era pequena, conseqüentemente dos alunos também"
07	"Acredito que não alcancei os objetivos propostos. As aulas online não foram satisfatórias e não obtive o resultado desejado. Me sinto frustrada, pois me esforcei muito, me dediquei para aprender a utilizar os recursos midiáticos e percebi a indiferença das famílias em relação às aulas online"
08	"A falta de eficácia das aulas online, especialmente para as crianças menores, vejo que nessa faixa etária o aluno ainda não tem capacidade de se concentrar o suficiente para ficar muito tempo focado na tela da TV ou do celular. Nós, professores, sabemos que os alunos retornam para a sala de aula com uma defasagem enorme, esse processo está sendo muito frustrante para os educadores, uma dificuldade enorme de estabelecer a conexão professor-aluno após dois anos de ensino virtual"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante de todos os esforços já mencionados nesta pesquisa, as professoras disseram que tudo em relação à aprendizagem foi praticamente em vão, uma vez que elas não obtiveram os retornos mínimos esperados, as atividades não eram executadas e as devolutivas foram mitigadas.

Quadro 15 - Caso queira, deixe aqui outras considerações relevantes sobre o uso das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem

	Respostas
01	"No âmbito pedagógico, é bem oportuno e relevante as mídias digitais, pois podem contribuir massivamente para a educação. Penso que são os principais veiculadores dos mais diversos tipos de informações, integram um vasto universo de conteúdos multidisciplinares a serem estudados nas salas de aulas"
02	"Foi uma evolução o uso das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem. Acredito que falta investimento nessa área pelo poder público e que o corpo docente precisa de mais capacitação na utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino/aprendizagem"
03	"A maioria das pessoas foram forçadas a aprender lidar com a internet, alguns pais não tinham acesso, nem possuíam telefone, então essa parte foi um pouco difícil, mas a escola se disponibilizava a ir até a casa desses alunos e levar o material ou solicitava que fossem buscar, pois não tinham acesso online"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Podemos observar nas falas das profissionais de educação que há várias menções a respeito de não terem sido satisfatórias as aulas no formato do ERE, seja pela falta de participação da família no processo de ensino-aprendizagem, seja pela falta de recursos

tecnológicos ou até mesmo pela falta de conhecimento no manuseio das tecnologias disponíveis.

O professor, a família e até mesmo as crianças não tinham à disposição, por exemplo, internet de boa qualidade, um *smartphone* com grande capacidade de armazenamento ou boas câmeras, tais recursos eram limitados a apenas uma parte desse grupo. Podemos confirmar essas informações ao percorrermos as respostas mencionadas nos quadros. Ademais, não sabíamos ao certo o que esperar no retorno desses alunos, se esse novo formato de ensino seria eficaz, mas para o contexto, concluímos que o método de ensino ERE não foi satisfatório.

3.4. Vivências profissionais da pesquisadora no contexto do objeto de pesquisa

A pesquisadora foi professora por muitos anos, porém ainda não havia passado por experiências em ser orientadora/professora de professores e tampouco havia lidado com o público infantil (crianças e bebês). No período pesquisado, foi lotada com dez horas/aulas no CEINF. Pelo fato da instituição ser pequena, com poucas profissionais, teve contato com cada uma delas, sabia de suas vidas pessoais, tinha amizades e se viam com frequência. Pelo olhar da pesquisadora, em 2020 estávamos todos perdidos, sem saber a proporção que a pandemia tomaria, a insegurança assolava cada um de nós, ligávamos a televisão e as notícias diárias sobre as mortes nos causava pânico, ansiedade e até mesmo depressão.

Quando essas mortes começaram a acontecer mais próximas de nós, por exemplo, com nossos amigos, nossos colegas de trabalho e nossa família, o desastre emocional era ainda maior. A mestrandia perdeu para a Covid-19, em um espaço de tempo bem curto, avó, avô, tio, tia e duas primas, sendo uma das piores sensações da vida, como se fosse um filme de terror, não houve velório, somente houve a notícia de que eles se foram. Além da família, vários outros colegas também faleceram pelo mesmo motivo.

No entanto, de certa maneira, a pesquisadora foi se sentindo anestesiada, como se tivesse uma dor que parecia não ter como piorar. Em meio a tudo isso, não parou de trabalhar sequer um dia, e quando uma professora fazia um desabafo, ela se colocava no lugar e se empenhava ainda mais em suas atividades, na intenção de reduzir o sofrimento.

A pesquisadora se recorda de uma professora que era muito divertida e alegre, de bem com a vida e aparentemente saudável, mas que faleceu em razão da Covid-19. Isso fez com que todas as outras profissionais ficassem desesperadas. Por vezes, a pesquisadora pensou em

desistir do trabalho, pois a maioria de suas orientações eram presenciais e isso lhe causava medo de ter contato com as pessoas e de contrair a doença. Ela passava uma hora ensinando uma docente e, no dia seguinte, se a professora informava que não se sentia bem, achando estar doente, pedia para a pesquisadora ficar em alerta, porque tiveram contato. Dias depois, confirmava positivo para Covid-19.

Suas principais atribuições eram em relação às mídias digitais. As professoras não estavam preparadas, tampouco dispunham de equipamentos a serem utilizados como ferramentas de trabalho. A profissional de tecnologia também não se sentia preparada e teve que estudar muito, fazer muitas pesquisas e testes com as mais diversas ferramentas tecnológicas para poder indicar e ensinar aquela que julgava ser a mais fácil e eficiente e que atendia a demanda solicitada.

O conhecimento que as professoras possuíam era limitado. As suas tarefas rotineiras, que iam do uso pessoal até as buscas simples na internet, a escrita e a formatação de um texto no Word, impressão de arquivos, apresentações em PowerPoint, envio de e-mails, busca de imagens e vídeos na internet. Pela compreensão da pesquisadora, nenhuma delas tinha conhecimento prévio para conduzir uma aula por meio de vídeos, todas estavam estreando esse novo formato. Aquelas que possuíam mais habilidades, facilidades, principalmente as mais jovens, talvez porque já nasceram em um mundo mais digital, saíram na frente. Era perceptível a disparidade e nas respostas do questionário podemos confirmar isso. Elas buscavam por ajuda nas tarefas que eram realmente mais complexas, enquanto as que possuíam mais dificuldade não sabiam nem por onde começar. Havia um calendário de horários pré-agendados de atendimentos, mas, se não existiam dúvidas, não era obrigada a comparecer. Então, esse tempo era dedicado às docentes com maiores dificuldades. Com a intenção de ajudar, eram apresentados novos aplicativos, sugestões de atividades, tutoriais, videoaulas, treinamentos a distância via chamadas de vídeo com *WhatsApp* e *Google Meet*.

Foi possível observar muito esforço e empenho por parte de cada uma das profissionais, nenhuma desistiu, não deixou de fazer o que foi solicitado. Mesmo com dificuldades, foram para a luta, enfrentaram os seus medos, quebraram os seus próprios paradigmas em relação à tecnologia e fizeram um excelente trabalho, dentro de suas possibilidades, com muita superação.

De modo geral, valeu muito a pena esse trabalho. As educadoras, a direção e toda a equipe escolar foram maravilhosos, sempre atendendo o público com muito carinho, dedicação e preocupação. Sem medir esforços, ofereceram o seu melhor.

Em meio a todo esse transtorno da pandemia, elas se importavam de verdade, faziam visitas presenciais nas casas, buscavam saber dos alunos. Em casos mais grave, eram feitas campanhas para tentar arrecadar alimentos e vestimentas para as famílias. Foi possível ver a miséria de muito perto. Além da falta de recursos, existia a falta de cuidado, crianças tão pequenas sozinhas na rua, entre tantos outros problemas.

Apesar disso, foi uma experiência bem diferente para todos. A instituição é muito especial porque permitiu que a pesquisadora mergulhasse mais a fundo na problemática. Ver que de fato todas as docentes se importavam umas com as outras foi ver uma realidade até então não vista. A pesquisadora não sabia que em Paranaíba havia famílias que passavam fome, sem energia elétrica, gás, vestimentas, abrigo, com as crianças sem o espaço físico da escola para seu amparo enquanto os pais trabalhavam. Elas se viram muitas vezes sozinhas, desamparadas, às vezes apenas com os cuidados dos próprios irmãos que também eram crianças. Tudo isso nos deixa uma grande reflexão.

Por fim, ver como todas essas profissionais se posicionaram diante de todos esses relatos, deixa-nos, de certa maneira, “com esperança de um mundo melhor”, pois elas apoiavam as famílias emocionalmente, faziam campanhas para ajudá-las, tiraram dinheiro do próprio bolso em diversas situações. Por mais que os resultados possam ser os mais diversos, a equipe CEINF, nas condições que tinham, deram o seu melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo está em constantes transformações, principalmente em relação à ascensão das tecnologias. Hoje vivemos na era digital. A rapidez da evolução tecnológica está ligada ao surgimento da internet. O uso das mídias digitais aliadas à internet causou uma transformação social nas relações humanas, e os autores que embasaram esta pesquisa reforçam a ideia de que a sociedade em rede se organiza por meio de relações múltiplas que mudam as formas como as pessoas e as organizações se relacionam, se comunicam, interagem e vivem em uma nova realidade alterada pelo uso das mídias digitais.

As tecnologias transformam a maneira como vivemos e nos posicionamos no mundo. A escola reflete a sociedade, se somos digitais fora dela, continuaremos sendo digitais dentro dos muros da instituição. As mídias digitais podem servir como ferramentas valiosas para os professores, tornando as aulas mais interativas, dinâmicas e atraentes para os alunos, além de estimular a curiosidade e a busca pelo conhecimento. No entanto, é importante reconhecer que essas tecnologias também têm suas desvantagens. É essencial adotar uma abordagem crítica e realizar um planejamento pedagógico cuidadoso para integrar as tecnologias de forma eficaz na educação.

Quando observamos o entendimento das professoras referente ao uso das tecnologias em sala de aula, podemos verificar que a maioria diz não ter tido capacitação tecnológica na sua formação inicial e tampouco se sentem preparadas para o uso das mídias digitais.

A maneira impositiva com a qual o ERE foi inserido na instituição gerou desconforto e desespero. As profissionais, de certa maneira, tiveram que se adequar para dar conta do cumprimento de todas as atividades nos moldes determinados, ou seja, manter o “bom andamento” das atividades educacionais foi obrigação das professoras.

Além das problemáticas com a falta de habilidades e as dificuldades em adaptar os conteúdos para o ERE, elas ainda tiveram que buscar alternativas para solucionar os problemas que foram surgindo ao longo do período, seja com a aquisição de equipamentos, cursos, internet, local de armazenamento de dados.

A partir da análise dos questionários respondidos para alcançar o objetivo desta pesquisa, podemos identificar que, em resumo, não ocorreu formação profissional suficiente para as professoras atuarem com os usos das tecnologias na educação infantil. O questionário foi aplicado em 2023, no contexto pós-pandêmico e em que os alunos já estavam de volta às salas de aulas. Assim, podemos verificar nos depoimentos das educadoras que, ao final, elas

acharam que todos os esforços foram praticamente em vão, uma vez que os alunos retornaram sem saber praticamente nada.

Esta pesquisa também demonstrou que, nesses dois anos, o ERE não teve o efeito esperado. Na verdade, não sabíamos o que esperar, os alunos retornaram para o ensino presencial no ano de 2023 com retrocessos significativos e o termo “frustração” e “não satisfatório” foi o que mais apareceu nos relatos das participantes. Além disso, o contexto do ERE trouxe à tona habilidades de uso muito mais relacionados à convivência social, como as relações íntimas, familiares e até mesmo de ter acesso ao entretenimento, do que o uso para a educação ou fins profissionais. Isso não ocorreu apenas com as professoras do CEINF. Isso demonstra uma realidade social em que os usos das mídias digitais no Brasil se situam no âmbito da socialização.

Portanto, podemos verificar a falta de planejamento e de políticas públicas voltadas para a educação tecnológica. A escola não estava preparada para amparar esse novo formato de ensino, nem teve tempo hábil para tal. A educação infantil ainda possui agravantes, pois não são apenas as crianças que necessitam de ter habilidades para a realização das atividades, mas também os seus pais ou responsáveis.

A pesquisa ainda apresentou, em alguns momentos, a realidade social enfrentada pelos alunos e seus familiares e pelas professoras. Nos relatos, podemos verificar as consequências da calamidade pública, pessoas morreram, outras ficaram sem trabalho, as crianças não tiveram suas necessidades básicas atendidas, houve falta de apoio psicológico e financeiro.

Ao final, tudo isso prejudicou o bom andamento do ensino-aprendizagem. Dois anos de ERE foram praticamente em vão, ou seja, os alunos foram aprovados, mas com retrocessos significativos. As professoras se sentiram desapontadas e o que restou foi uma longa história para contar, cheia de desafios.

Por fim, as professoras, em relação aos usos das mídias digitais na educação, ainda possuem um longo caminho a percorrer. Já estamos modernizando o processo de ensino a cada dia, mas o caminho para uma educação digital de qualidade ainda é longo. Há muito trabalho pela frente, há muita necessidade dos mais diversos investimentos, como em capacitação, treinamento e melhor infraestrutura. O ERE, portanto, da maneira que foi colocado, pode ter sido uma alternativa inviável e sem resultados consistentes.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- ANTONIO, José Carlos. A escola nativa digital e seus professores órfãos pedagógicos, **Professor Digital**, SBO, 17 fev. 2014. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2014/02/17/a-escola-nativa-digital-e-seus-professores-orfaos-pedagogicos>>. Acesso em: 03 set. de 2023.
- BERTOL, Claudiane; BERTOL, Suélyn; MARTINS, Luciene; BOGO, Cláudia, SILVA, Erileide. A tecnologia como caminho para educação cidadania. **Revista Científica Semana Acadêmica**, nov. 2018. Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a tecnologia como caminho para educacao e cidadania .pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_tecnologia_como_caminho_para_educacao_e_cidadania_.pdf)>. Acesso em: 26 nov. de 2023.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luíza; Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1085-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>. Acesso em: 20 nov. de 2023.
- BLATTMANN, Ursula; SILVA, Fabiano. Colaboração e Interação na Web 2.0 e Biblioteca 2.0. **Revista ACB**, Florianópolis, v.12, n.2, p.191-215, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/530/664>>. Acesso em: 02 mai. de 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. p. 9-12. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 237, Seção 1, p. 52, 11 dez. de 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-002-2020-12-10.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114533.htm. Acesso em: 5 nov. de 2024.
- BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 4 de maio de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 12 dez. de 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. de 2023.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.533%2C%20DE%2011%20DE%20JANEIRO%20DE%202023&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,30%20de%20outubro%20de%202003. Acesso em: 12 dez. de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-002-2020-12-10.pdf>. Acesso em 15 nov. de 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. de Roneide Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORDEIRO, Karolina. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

DORIGONI, Gilza; SILVA, João Carlos da. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em: 3 jul. de 2023.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(1): 27-40, jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em 12 out. de 2023.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. *In*: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 57-72. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5008138-O-professor-e-as-novas-tecnologias-1.html>>. Acesso em: 12 de out. 2023.

FERREIRA, Luciana; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 2 mar. de 2023.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017. Acesso em: 20 out. de 2023.

JUNQUEIRA, Eduardo. A EAD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos. (Org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 08, p. 58-71, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>. Acesso em: 12 mar. de 2023.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 647-663, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nxvgnTWLXhgNjZrydx7sHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. de 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 17 ago. de 2023.

MAIGRET, Éric. **Sociologia da comunicação e das mídias**. Editora: Senac São Paulo, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n° 602, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARSCoV-2). **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, Paranaíba, MS, 18 mar. de 2020. Disponível em: <https://www.paranaiba.ms.gov.br/userfiles/files/Decreto%20602%20-%202020%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20Coronav%C3%ADrus.pdf>. Acesso em: 9 mai. de 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n° 609, de 1° de abril de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da Administração Pública e do Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-

19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2). **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, Paranaíba, MS, 30 jun. de 2020. Disponível em: <https://interativoms.com.br/wp-content/uploads/2020/06/DECRETO-No-651-2020-Altera-Decreto-609-2020-medidas-de-prevencao-e-enfrentamento-ao-Covid-19-PDF.pdf>. Acesso em: 9 mai. de 2023.

MISKOLCI, Richard; BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Sociologia Digital: balanço provisório e desafios. **Revista Brasileira de Sociologia**, SBS. v. 6, n. 12, p. 132-150, 2018. Disponível em <<https://docplayer.com.br/95379255-Sociologia-digital-balanco-provisorio-e-desafios.html>>. Acesso em: 12 nov. de 2023.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 4 nov. de 2024.

NHANTUMBO, Telma Luís. Capacidade de Resposta das Instituições Educacionais no Processo de Ensino-Aprendizagem Face à Pandemia de Covid19: Impasses e Desafios. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá**, v. 25, n. 2, jul.-dez., 2020, pág. 556-571. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7851>. Acesso em: 2 fev. de 2024.

OLIVEIRA, Ana Paula de; MEDEIROS, Emerson Augusto de; GURGEL, Vanessa de França Almeida. O ensino remoto na pandemia causada pela COVID-19: percepções de professores de uma escola no campo. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 19, n. 00, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/18719>. Acesso em: 2 fev. de 2024.

OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana de; OLIVEIRA, Mauro Antônio de. Mídia e educação no universo escolar: discutindo o uso do computador na prática pedagógica. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró/RN, v. 3, nº. 07, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/970/889>. Acesso em: 12 nov. de 2023.

OTERO-GARCIA, Sívio César. KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2008. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 285–290, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3241>. Acesso em: 3 set. de 2024.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, Unisinos, v. 22, n. 1, p. 1-10 jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/60747734>. Acesso em: 21 mai. de 2023.

RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SEBRAE/MS. **Desenvolvimento econômico territorial – Mato Grosso do Sul – Paranaíba (Costa Leste)**. Disponível em:

<https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MS/Anexos/Mapa%20Oportunidades/PARANA%C3%84DBA.pdf>. Acesso em: 21 mai. de 2023.

SEGATA, Jean. A colonização digital do isolamento. **Cadernos de Campo (São Paulo – 1991)**, v. 29, n. 1, p. 163-171, 2020. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/171297>. Acesso em: 21 mai. de 2023.

SELWYN, Neil. **O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”?** Edição para Kindle. Londres: Bloomsbury, 2011. Disponível em: https://ticpe.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf. Acesso em: 24 out. de 2023.

SILVA, Nôga Simões de Arruda Corrêa da; VIEIRA, Valter Afonso. Efeitos das Mídias digitais nas novas vendas B2B: um ensaio sobre *inbound marketing*, mídias pagas e ganhadas on-line. **RECADM**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 194-212, abr. 2019. Disponível em: <<https://www.proquest.com/docview/2226442243?sourcetype=Scholarly%20Journals>>. Acesso em: 21 mai. de 2023.

SILVEIRA, Laelson Santos da; SANTOS, Raul Teruel dos. Formação de professores e o uso das tecnologias digitais em sala de aula. **Múltiplos olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 13, p. 1-22, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/26785>. Acesso em: 21 mai. de 2023.

THEODORO, Valquíria; GOMES, Alex Sandro; PALOMINO, Paula. Percepção de professores do Ensino Fundamental acerca do uso de TICs no Ensino Remoto Emergencial. **Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso**. Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo, 2020.

THOMPSON, John B. A nova visibilidade. Trad. de Andrea Limberto. **MATRIZES**, v. 1, n. 2, p. 15-38, abr. 2008. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/38190/40930>. Acesso em: 19 jul. de 2022.

UNESCO. **Diretrizes de Políticas para aprendizagem móvel**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 3 ago. de 2024.

VIEIRA, Mauro Rogério de Almeida; OLIVEIRA, Rômulo Vieira de; JUNIOR, Justino de Sousa. A Educação como Relação Social Fundamental e a Emancipação Humana: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 554-574, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38813>. Acesso em: 3 ago. de 2024.

WILLIAMS, Raymond. **Televisão Tecnologia e Forma Cultural**. Trad. de Mário Serelle. Editora: PUC-Minas, 2016.

Reportagens on-line

BARROS, Duda; FERRAZ, Ricardo. O gigantesco impacto da pandemia na educação básica. **Revista Veja**, São Paulo, 16 set. de 2022. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/educacao/o-gigantesco-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CETIC.BR. Cresce o uso de Internet durante a pandemia e número de usuários no Brasil chega a 152 milhões. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**, São Paulo, 18 ago. de 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>. Acesso em: 12 abr. de 2024.

CHÉROLET, Brenda. Formação deficiente em tecnologias educacionais é grave empecilho para professores. **Educa Mais Brasil**, 17 abr. de 2023. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/formacao-deficiente-em-tecnologias-educacionais-e-grave-empecilho-para-professores>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CORTES, Andrea. Status quo: o que é e qual o seu significado? **Remessa Online**, 18 out. de 2024. Disponível em: <https://www.remessaonline.com.br/blog/status-quo/>. Acesso em: 12 abr. de 2024.

ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. **Portal MEC**, Brasília, 28 abr. de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREIRE, Jaqueline. Ensino Remoto ou Educação a Distância, você sabe a diferença? **Notícias UFAL**, Maceió, 13 jun. de 2022. Disponível em: <https://noticias.ufal.br/ufal/noticias/2022/6/ensino-remoto-ou-educacao-a-distancia-voce-sabe-a-diferenca>. Acesso em: 20 de fev. 2024.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. 90% dos lares brasileiros já tem acesso à internet no Brasil, aponta pesquisa. **Portal Gov.br**, Brasília, DF, 19 set. de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa>. Acesso em: 5 nov. de 2024.

SCHUELER, Paulo. O que é uma pandemia? **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 28 jul. de 2021. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20pandemia%20%C3%A9,sustentada%20de%20pessoa%20para%20pessoa..> Acesso em: 20 fev. de 2024.

SILVEIRA, Daniel. Desemprego diante da pandemia bate recorde no Brasil em setembro, aponta IBGE. **Revista Veja**, São Paulo, 23 out. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/10/23/no-de-desempregados-diante-da-pandemia-aumentou-em-34-milhoes-em-cinco-meses-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 20 fev. de 2024.

SOUSA, Guilherme. Taxa de desemprego é 3,1% menor que antes da pandemia no Estado de São Paulo. **Jornal da USP**, São Paulo, 11 out. de 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/taxa-de-desemprego-e-31-menor-que-antes-da-pandemia-no-estado-de-sao-paulo/#:~:text=Durante%20a%20pandemia%20da%20covid,pessoas%20segundo%20da%20do%20IBGE>. Acesso em: 20 fev. de 2024.

VALENTE, Jonas. Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta pesquisa. **Agência Brasil**, 26 mai. de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em: 5 nov. de 2024.

Sites

ACIP – ASSOCIAÇÃO EMPRESARIAL DE PARANAÍBA. **Mapas e distâncias**. Disponível em: <https://www.acipparanaibams.com.br/mapas-e-distancias>. Acesso em 14 nov. de 2023.

BARWINSKI, Luísa. **A World Wide Web completa 20 anos, conheça como ela surgiu**. Tecmundo. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/historia/1778-a-world-wide-web-completa-20-anos-conheca-como-ela-surgiu.htm#ixzz2reqJ1VWI>. Acesso em: 14 nov. de 2023.

BRASIL. **O que é a Covid-19?** Site do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em: 16 nov. de 2022.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 5 nov. de 2024.

BUTANTAN. **Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?** Portal do Butantan. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em : 16 nov. de 2022.

CÂMARA MUNICIPAL DE PARANAÍBA. **A história de Paranaíba**. Disponível em: <https://cmparanaiba.ms.gov.br/index2.php?pag=T1RVPU9EZz1PV0k9T1RrPU9UUT10MIE9T0dNPU9XST1PR1U9T0dNPU9HWT1PV009T1dZPQ==&&id=12#:~:text=Parana%C3%ADba%20%C3%A9%20uma%20cidade%20da,dos%20civis%20envolvidos%20nesse%20conflito>. Acesso em: 16 nov. de 2022.

CONCEITO.DE. **Tecnologia – o que é, conceito e definição**. Disponível em: <https://conceito.de/tecnologia>. Acesso em: 9 mai. de 2023.

CONTROLE NET. **O que é armazenamento em nuvem?** Disponível em: <https://www.controle.net/faq/armazenamento-em-nuvem>. Acesso em: 9 mai. de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é educação a distância?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a,tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 dez. de 2023.

PLAYKIDS. **Você sabe como funciona o PlayKids App?** Disponível em:

<https://blog.playkids.com/voce-sabe-como-funciona-o-playkids/#:~:text=O%20PlayKids%20%C3%A9%20um%20aplicativo,total%20na%20experi%C3%Aancia%20dos%20pequenos!>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

SOUSA, Rafaela. **Meios de comunicação.** Mundo Educação. Disponível em:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/meios-comunicacao.htm>. Acesso em 05 de nov. 2023.

APÊNDICE A - Termo de Confiabilidade e Sigilo

Eu, Aline Luzia de Mello, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Usos das mídias digitais da educação infantil durante a pandemia da Covid-19: compreensão e desafios das professoras”, declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

Declaro:

- a) Que o acesso aos dados registrados em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética com Seres Humanos;
- b) Que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;
- c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;
- d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa;
- f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;
- g) Que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução CNS 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assino este termo para salvaguardar seus direitos.

Aline Luzia de Mello. Av. Ver. João Rodrigues de Melo s/n - Jardim Santa Mônica - Bloco 3 Paranaíba/MS 79.500-000 e-mail: pgedu.mestradopba@gmail.com Tel. (67) 3503-1006 Paranaíba/MS

17 de agosto de 2024.

Aline Luzia de Mello

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o/a Senhoria para participar da pesquisa **A Percepção dos Professores Acerca do Uso das Tecnologias e Mídias Digitais Frente ao Cenário Pedagógico do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Aline Luzia de Mello** e da orientadora Profa. Dra. Juliana do Prado. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção dos professores do Centro de Educação Infantil (CEINF), no município de Paranaíba/MS, sobre o uso das mídias digitais no contexto escolar. O presente estudo faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, do Programa de Pós-graduação em Educação, na Unidade Universitária de Paranaíba-MS. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas ao questionário semiestruturado que será aplicado de maneira presencial, mediante agendamento prévio, cujas perguntas abordarão o tema da pesquisa. Se o/a Sr./a aceitar participar, contribuirá para a reflexão sobre a transformação da sociedade contemporânea, sobre a nova visibilidade como nova maneira de agir e interagir trazidas com as mídias digitais.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) deverá ser professor (a) e ter atuado na Educação Infantil nos anos de 2020 e 2021, ler com atenção esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinar, caso queira participar da mesma, tendo a clareza de que não haverá pagamento pela participação (ela é livre e espontânea), e caso se sinta desconfortável com alguma pergunta que lhe traga constrangimento ou desconforto, você tem total liberdade para excluir questionamentos que não queira responder ou não participar da pesquisa.

Quanto aos riscos desta pesquisa, são mínimos, envolvem cansaço ao responder o questionário, embora seja respeitado o ritmo da participação de cada sujeito da pesquisa. Pode haver desconforto ao responder alguma questão que resgate lembranças de um determinado período da vida, por isso será reservado ao participante o direito de não responder e serão respeitadas as suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso. Em caso de prejuízos será garantido o direito a indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, conforme garantido pela Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012.

Quanto aos benefícios, o participante da pesquisa poderá refletir sobre os novos paradigmas da sociedade trazidos pelas mídias digitais, além da possibilidade de aquisição de novos saberes e da ampliação do seu conhecimento, o que refletirá na sua prática docente enquanto professor da Educação Infantil.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras envolvidas terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão utilizados na construção da dissertação de mestrado. Os dados serão confidenciais e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, assegurando o sigilo sobre sua participação. Colocamo-nos à disposição para prestar esclarecimentos antes, durante e depois da realização da pesquisa e sobre a metodologia utilizada, a transcrição e a interpretação do questionário ou quaisquer outras informações referentes ao estudo.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o/a Sr./a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento, entregue-o de forma presencial e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, assinar em todas as folhas e ao final deste documento, que também será assinado por mim, a pesquisadora, em todas as folhas. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis: Profa. Dra. Juliana do Prado, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, situada na Av. Vereador João Rodrigues de Melo s/n - Jardim Santa Mônica - Bloco 3 - Paranaíba/MS CEP 79.500-000, telefones (67) 3503-1006 e **Aline Luzia de Mello** pelo telefone (67) 98143-0451, ou via e-mail: alinea-mello@outlook.com.br. Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta ou na Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, situada na Av. Vereador João Rodrigues de Melo s/n, telefone (67) 3503-1006.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador/a do RG _____, fui informado (a) e aceito participar da pesquisa **a percepção dos professores acerca do uso das tecnologias e mídias digitais frente ao cenário pedagógico do ensino remoto em tempos de pandemia**, e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma, também concordando que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, não havendo nenhum empecilho ou impedimento. Declaro ainda, estar ciente que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa de forma clara e objetiva pela pesquisadora **Aline Luzia de Mello**.

Paranaíba, ____ de _____ de 2023.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Aline Luzia de Mello

Telefone: (67) 98143-0451

E-mail: aline-mello@outlook.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Juliana do Prado

E-mail: ju.doprado@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS

Telefone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.

**APÊNDICE C – Roteiro Diagnóstico do trabalho docente no ensino remoto na Unidade
Universitária de Paranaíba da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

**Roteiro diagnóstico da percepção de professores sobre o uso das mídias digitais no
Centro de Educação Infantil – Paranaíba/MS**

Este roteiro tem por finalidade fazer um levantamento da percepção de professores sobre o uso das mídias digitais no Centro de Educação Infantil de Paranaíba-MS. As informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa na realização da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Título da Pesquisa: A percepção dos professores acerca do uso das tecnologias e mídias digitais frente ao cenário pedagógico do ensino remoto em tempos de pandemia, que será realizada no Centro de Educação Infantil de Paranaíba – MS.

Pesquisadores responsáveis:

Aline Luzia de Mello (Aluna de Mestrado)

Juliana do Prado (Orientadora)

Sujeitos da Pesquisa: Professores da Educação Infantil do Centro de Educação Infantil situado no município de Paranaíba – MS.

1) Sexo: _____

2) Idade: _____

3) Qual a sua formação?

4) Qual (is) disciplina (s) leciona?

5) Qual (is) série (s) leciona?

6) Qual (is) período (s) leciona?

7) Há quanto tempo leciona?

8) Qual (is) instituição (ões) leciona?

9) Qual meio de comunicação mais usa para obter informação? Televisão, Mídia impressa, Rádio, Internet?

10) Você tem acesso à internet? Desde quando?

11) Se você tem acesso à internet, passa em média quanto tempo conectado? Quais sites acessa mais?

12) Em sua formação foi incluída disciplinas voltadas às tecnologias e mídias digitais? Quais?

13) Você possui smartphone? Qual modelo, marca?

14) Você teve que adquirir/comprar algum tipo de recurso tecnológico por conta do ensino remoto estabelecido no CEINF? Qual (is)?

15) Você usa o smartphone em suas atividades pedagógicas e profissionais? Se sim, quais aplicativos costuma usar?

16) Você se considera apto para manipular seu smartphone, criar conteúdo, editar vídeos e imagens, fazer e participar de reuniões on-line, download e upload de arquivos e dentre outras atividades?

17) Para você quais foram as maiores dificuldades tecnológicas encontradas no contexto pandêmico do ensino remoto?

18) Teve que fazer algum curso, treinamento, capacitação para lidar com as tecnologias referente ao ensino remoto, durante a pandemia? Quais foram estes cursos? Foi pelo Estado/Município ou Particular?

19) Você utiliza mídias digitais para se comunicar com os alunos ou com seus responsáveis? Qual (is)?

20) Já orientou estudantes ou responsáveis, tirou dúvidas pela internet? Como foi?

21) Como avalia a estrutura de informática e internet do CEINF? Atende as suas necessidades?

22) Como avalia o acesso dos pais e estudantes à internet dentro e fora do CEINF?

23) De modo geral, como avalia o uso das mídias digitais entre os estudantes, como impacto na aprendizagem?

24) Como professor (a) atuante, você consegue observar alguma disparidade na elaboração de aulas, entre os professores que possuem mais conhecimento e recursos tecnológicos. Justifique.

25) Quais as principais mudanças que você pode relatar referente a sua forma de ensinar, antes e durante o contexto pandêmico.

26) Durante a pandemia você trabalhou home office ou na instituição? Como foi para você a mudança de local de trabalho?

27) O seu ambiente de trabalho ofereceu os recursos necessários para o bom andamento/planejamento de suas aulas? Explique.

28) Como avalia o uso das mídias digitais entre os estudantes com impacto na relação familiar?

29) Como avalia o uso das mídias digitais na escola, especificamente no processo ensino/aprendizagem?

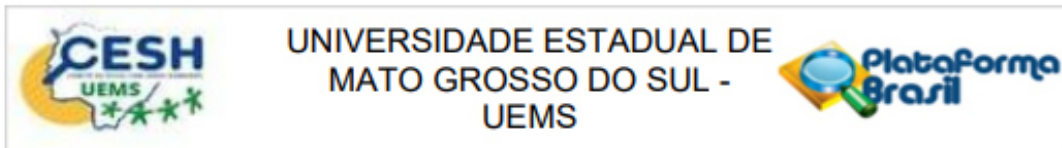
30) Você já ministrou atividades pela internet (síncronas ou assíncronas) para seus alunos? Se sim, como avalia a questão do conteúdo das aulas?

31) Como professor(a) atuante você considera que alcançou o seu alunado, para você foi satisfatório, obteve o retorno desejado. Explique como você se sente.

32) Caso queira, deixe aqui outras considerações que considera relevante sobre o uso das mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS FRENTE AO CENÁRIO PEDAGÓGICO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Pesquisador: ALINE LUZIA DE MELLO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63361522.4.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

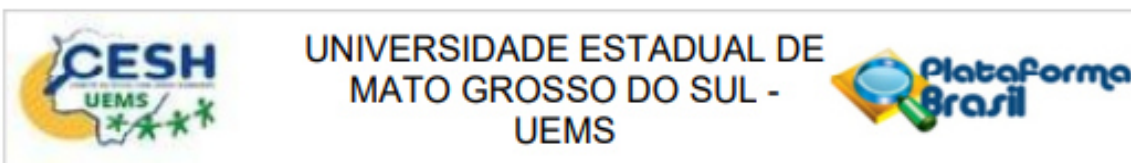
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.942.369

Apresentação do Projeto:

projeto de mestrado. Esta pesquisa será realizada entre o período de 2022 e 2023, sendo que todo o trabalho será concluído até julho/2023. A pesquisa será iniciada com um levantamento e revisão bibliográfica, com base nas obras de ALMEIDA (2010), ANTONIO (2014), FERNANDES (2016), KENSKI (2008), MARTINO (2015), SEGATA (2020), MAXIMO (2021), dentre outros autores secundários, será utilizado algumas legislações para embasar o trabalho, como: A Constituição Federal (1988), Resolução CNE/CP Nº 2 (2020), Lei n. 9.394/96 (1996), Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução nº 009/SEMED (2021), ainda será explorado e informações importantes serão retiradas do portal do Ministério da Saúde, MEC, Conselho Nacional de Educação. Assim, esta pesquisa será estruturada da seguinte forma: 1 – Introdução (A descoberta do objeto de pesquisa, aspectos metodológicos da pesquisa com as tecnologias e mídias digitais na educação); 2 – Capítulo 1 - A PANDEMIA, ENSINO

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.942.369

REMOTO E USO DE TECNOLOGIAS – neste capítulo serão abordados assuntos como: conceitos teóricos a respeito da tecnologia na educação, implicações e convergências das mídias digitais no contexto escola, inovação tecnológica e o Plano Nacional de Educação (PNE), O que diz o Ministério da Educação (MEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre as mídias digitais?, Mídias digitais na escola, estruturas tecnológicas e condições de trabalho. 3 – Capítulo 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO.

Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto tem como objetivo principal analisar a percepção dos professores sobre os usos das tecnologias digitais no ensino no período pandêmico, no Centro de Educação Infantil Caio Silva Beviláqua.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: • Compreender a experiência profissional dos professores com as tecnologias digitais no ensino; • Identificar as transformações na atuação docente quanto à apropriação das tecnologias digitais frente ao cenário pedagógico do ensino remoto; • Observar as condições de trabalho docente diante do cenário do ensino remoto, compreendidas como estrutura de trabalho e regime de carga horária.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apesar da pesquisa proposta ser na área de humanas, podemos afirmar que podem ocorrer riscos como: Quebra de sigilo, divulgação de informações confidenciais, cansaço e estresse em responder o questionário, riscos à segurança dos documentos da instituição a serem pesquisado. Embora firmemos o compromisso de respeitar o ritmo de cada participante, poderá ocorrer desconforto ao responder alguma questão,

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uemrs.br



Continuação do Parecer: 5.942.369

por isso

será reservado o direito de não responder, bem como será respeitada todas as opiniões e particularidades. A pesquisa será de grande relevância ao analisar a percepção dos professores frente ao cenário pedagógico do ensino remoto e o uso das tecnologias digitais, inseridos de forma emergencial no contexto pandêmico. A pesquisa ainda irá demonstrar as algumas transformações sociais e se há a necessidade de adequação, atualização na formação e capacitação dos professores, melhoria de acesso à internet e infraestrutura tecnológica escolar, bem como de aparelhos tecnológicos para atender as novas demandas da contemporaneidade, todas essas informações serão levantadas de acordo com a percepção dos professores que trabalharam em 2020 e 2021 na Instituição a ser pesquisada. Essa pesquisa poderá ainda ressaltar as leis e planos educacionais que foram capazes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto relevante.

Atendeu todas as pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentação dos documentos de acordo com as normas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa,

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 5.942.369

imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2010589.pdf	20/02/2023 17:15:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/02/2023 17:14:52	ALINE LUZIA DE MELLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	20/02/2023 16:12:56	ALINE LUZIA DE MELLO	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUICAO.pdf	16/02/2023 13:51:52	ALINE LUZIA DE MELLO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	16/02/2023 13:50:14	ALINE LUZIA DE MELLO	Aceito
Outros	AUTORIZACAOMUNICIPAL.pdf	15/09/2022 13:06:22	ALINE LUZIA DE MELLO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/09/2022 09:36:52	ALINE LUZIA DE MELLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 14 de Março de 2023

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br