



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE CIÊNCIAS EXATAS - PCE
LICENCIATURA EM INFORMÁTICA EDUCACIONAL**

WALDEIR BRAZ PAZ

**O RETORNO DAS AULAS AO ENSINO PRESENCIAL: A PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-
PA**

**SANTARÉM-PA
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE CIÊNCIAS EXATAS - PCE
LICENCIATURA EM INFORMÁTICA EDUCACIONAL**

WALDEIR BRAZ PAZ

**O RETORNO DAS AULAS AO ENSINO PRESENCIAL: A PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-
PA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em
Informática Educacional para obter a aprovação na
Disciplina de TCC III – Apresentação de TCC III pela
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA,
Instituto de Ciências da Educação – ICED.

Discente: Waldeir Braz Paz

Orientador: Hergos Ritor Fróes de Couto

Co-orientadora: Franciellen Tapajós Ribeiro

**SANTARÉM-PA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- P348r Paz, Waldeir Braz
O retorno das aulas ao ensino presencial: a percepção dos professores do ensino fundamental no município de Santarém - PA./ Waldeir Braz Paz. – Santarém, 2023.
35 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientador: Hergos Ritor Fróes de Couto.
Coorientadora: Franciellen Tapajós Ribeiro.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Ciências Exatas, Curso de Licenciatura em Informática Educacional.
1. Educação. 2. ERE. 3. Ensino presencial. I. Couto, Hergos Ritor Fróes de, *orient.*
II. Ribeiro, Franciellen Tapajós, *coorient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 371.334098115

RESUMO

Tendo em vista as discussões a respeito da retomada do ensino presencial em sala de aula, após o término do período do Ensino Remoto de Emergência (ERE), o qual ocorreu em meio à pandemia da COVID-19 (Sars-CoV-2), o presente artigo teve como objetivo investigar a percepção de docentes que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental sobre o retorno das aulas ao ensino presencial em duas escolas públicas de Santarém/PA. Para tanto, fez-se necessário conceituar o ERE, contextualizar o retorno das aulas a modalidade presencial e relacionar as práticas pedagógicas nestes formatos de ensino mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Realizou-se, então, uma pesquisa empírica de caráter descritiva, tendo como instrumento de pesquisa entrevistas e para a análise dos dados coletados, a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvida por Lefèvre e Lefrève. Diante disso, os resultados foram apresentados de forma qualitativa, a partir da coleta de informações de fontes primárias decorrentes da pesquisa de campo, e secundárias, resultantes de revisão de literatura com base em livros e artigos publicados, o que impõe a constatação de que os professores consideraram a transição do ensino remoto para o presencial, difícil, e que está acontecendo de maneira lenta, pois a princípio vivenciaram uma fase de readaptação, sendo necessárias novas habilidades, práticas inovadoras e metodologia diferenciada, visando preencher as lacunas advindas do ERE, ressaltando a necessidade da integração das TDICs no contexto educacional, como suporte pedagógico no processo de recuperação da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação. ERE. Ensino presencial. Percepção dos professores. TDICs.

ABSTRACT

In view of the discussions regarding the resumption of face-to-face teaching in the classroom, after the end of the Emergency Remote Teaching (ERE) period, which occurred in the midst of the COVID-19 (Sars-CoV-2) pandemic, This article aimed to investigate the perception of teachers who teach in the final years of Elementary School about the return of classes to face-to-face teaching in two public schools in Santarém/PA. Therefore, it was necessary to conceptualize the ERE, contextualize the return of classes to face-to-face modality and relate the pedagogical practices in these teaching formats mediated by Digital Information and Communication Technologies (TDICs). An empirical descriptive research was then carried out, using interviews as a research instrument and for the analysis of the collected data, the Collective Subject Discourse (DCS) technique, developed by Lefèvre and Lefrève. In view of this, the results were presented qualitatively, based on the collection of information from primary sources resulting from field research, and secondary sources, resulting from a literature review based on published books and articles, which imposes the observation that the teachers considered the transition from remote to face-to-face teaching difficult, and that it is happening slowly, since at first they experienced a readaptation phase, requiring new skills, innovative practices and differentiated methodology, aiming to fill the gaps arising from the ERE, emphasizing the need to integrate TDICs in the educational context, as pedagogical support in the process of recovering students' learning.

Keywords: Education. ERE. Face-to-face teaching. Teachers' perception. TDICs.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA (ERE)	10
3 RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL	12
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS TDICS NO ENSINO REMOTO E PRESENCIAL	14
5 METODOLOGIA.....	16
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

No ano letivo de 2022, o retorno integral ao ensino presencial tornou-se realidade nas instituições educacionais brasileiras, após o recuo de casos, internações e óbitos decorrentes da pandemia da COVID-19 (Sars-CoV-2). O referido modelo de ministrar aulas nas escolas paralisou-se por aproximadamente dois anos, prevalecendo o Ensino Remoto de Emergência (ERE) que se caracteriza como “uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas” (MARCON; REBECHI, 2020, p. 96).

Em 27 de janeiro de 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma nota de esclarecimento acerca da organização para o retorno das aulas presenciais, com o seguinte objetivo:

Elucidar aos sistemas e às redes de ensino, bem como às instituições públicas e particulares, de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que tenham necessidade de reorganizar as atividades escolares, acadêmicas ou de aprendizagem em face da possibilidade de suspensão temporária das atividades escolares ou acadêmicas (BRASIL, 2022, p. 1).

Nesta nota, o CNE orienta sobre a necessidade do retorno às atividades presenciais em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino:

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação, em consonância com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2021, considera a necessidade premente de retorno à presencialidade das atividades de aprendizado em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino, bem como a permanente obrigação dos sistemas de ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal e das redes e instituições abrangentes em todos os níveis educacionais, públicos ou particulares, de zelar pela segurança e manutenção da saúde da comunidade escolar e do conjunto da sociedade inclusiva (BRASIL, 2022, p. 2).

A partir das orientações do CNE, os municípios atenderam às normas e consideraram tal necessidade, entre eles, o município de Santarém/PA, constatado por meio da Nota Técnica, nº 02, 2022 do Comitê de Trabalho Intersetorial para planejamento das atividades escolares no município de Santarém-PA. Assim, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) definiu “o retorno das aulas cem por cento (100%) presenciais e obrigatórias dos alunos/crianças de toda rede municipal e em todas as modalidades, sem escalonamento (divisão de grupos), a partir do dia 02 de maio de 2022 (início do segundo bimestre)” (NOTA TÉCNICA Nº 02/2022, p. 1).

Cabe destacar em relação à frequência, que conforme o “Parágrafo Único: Só será facultada a frequência presencial aos alunos/crianças com comorbidades comprovadas” (NOTA TÉCNICA Nº 02/2022, p. 1). Ainda nesse viés, em consonância com a nota técnica, previu-se adotar protocolos de segurança, conforme consta no item II.

Neste retorno das aulas 100% presenciais e obrigatórias dos alunos/crianças da rede, serão adotados os seguintes protocolos de segurança: a) Comprovação de vacinação dos alunos/crianças, a partir de cinco (5) anos, por meio da carteira vacinal, a ser entregue (cópia) na secretaria da escola (NOTA TÉCNICA Nº 02/ 2022, p. 1).

Nesse contexto, mesmo com a retomada presencial, medidas sanitárias foram adotadas, como o uso de máscaras, álcool em gel e o devido distanciamento entre as pessoas, cumprindo as medidas do protocolo de segurança disponibilizadas às instituições educacionais pelas secretarias de educação.

Este estudo justifica-se pelo fato de que a crise pandêmica afetou diretamente o contexto educacional, inviabilizando a realização de aulas presenciais e como estratégia para a continuidade das atividades escolares, adotou-se o ERE. Nesse sentido, considera-se que o registro e a evidência da percepção docente nos anos finais do ensino fundamental sobre esse processo de transição, auxiliarão em diagnósticos importantes a respeito das práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs, desafios e impactos diretos ou indiretos no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com a delimitação da temática apresentada, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: investigar a percepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o retorno das aulas ao presencial, após o término do período do ERE, em duas escolas públicas do município de Santarém/PA. Estabeleceram-se, ainda, os seguintes objetivos específicos: Conceituar o ERE; contextualizar o ensino presencial e relacionar as práticas pedagógicas de ambas as modalidades mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se para a pesquisa como processo metodológico, revisão bibliográfica que permitiu um maior aprofundamento sobre o tema, abordagem qualitativa de caráter descritiva por meio de entrevistas aplicadas aos professores de escolas públicas do município de Santarém/PA.

Este trabalho foi organizado pelo seguinte itinerário de introdução: 2) Ensino Remoto de Emergência (ERE); 3) Retorno do ensino presencial; 4) Práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs no ensino remoto e presencial; 5) Metodologia e 6) Resultados e discussões.

2 ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA (ERE)

Nesse contexto, se tomou para as discussões o termo Ensino Remoto de Emergência (ERE) ou *Emergency Remote Teaching* (ERT), seu acrônimo em inglês, que se predominou no discurso educacional a partir da pandemia da COVID-19, pois com o agravamento da crise epidemiológica as aulas foram suspensas e com intuito de dar prosseguimento às atividades escolares, adotando-se o ERE. Hodges *et al.* (2020) compreende que ERE pode ser definido como:

[...] o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

O ERE se diferencia da Educação a Distância (EAD), pois esse tipo de ensino tem apenas similitude com a educação a distância no que concerne ao uso de tecnologias digitais no processo educacional, considerando que os princípios de ensino são mantidos, conforme os da educação presencial, onde predomina a prática expositiva convencional. O “termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade” (JOYE, *et al.*, 2020, p. 14).

Cabe ressaltar que o conceito de EaD para Joye *et al.* (2020, p. 7) envolve a “interação síncrona e/ou assíncrona em espaços e tempos distintos, com ou sem uso de artefatos digitais”. Somado a isso, o EAD possui como característica a separação física entre o docente e o discente no tocante a questão do local em que se encontram, sem deixar de considerar o contato entre ambos, mediados pelas tecnologias (JOYE *et al.*, 2020).

Além disso, outro aspecto que cabe salientar são as variações do termo remoto, sendo recorrente no cenário educacional que:

[...] o “ensino” remoto se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada, fazendo uso de idênticas “variações sobre o mesmo tema”. Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial [...] (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Ao contextualizar o ensino remoto no âmbito escolar, enfatiza-se que este formato não substitui o ensino presencial, e que foi aderido pelas instituições visando minimizar os impactos causados pela suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia da COVID-19 (Sars-CoV-2), conforme ressalta Dos Santos Junior e Da Silva Monteiro (2020, p. 4):

Diante do ocorrido, as instituições de ensino estão buscando alternativas para a mediar o processo formativo de forma remota para dar continuidade às aulas. As tecnologias digitais se apresentam como recursos favoráveis para a mediação, sobretudo no que tange as diferentes possibilidades de transformar tais ferramentas em salas de aulas virtuais, que possibilitam a interação de alunos e professores.

Em virtude da inviabilidade da execução das atividades presenciais, as tecnologias digitais se apresentaram como possíveis alternativas para continuar as aulas no formato remoto, como acrescenta Moreira *et al.* (2020):

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 352).

Para o desenvolvimento de suas atividades no ERE, professores foram desafiados a imergir no contexto tecnológico digital para assim conseguirem lidar com esse novo formato de ensino que exige a utilização de ferramentas tecnológicas mediadoras, e como suporte pedagógico, sendo necessária uma adaptação provisória das metodologias utilizadas no ensino presencial. Além disso, segundo Alves (2020, p. 358), esses professores tiveram que “customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados”.

Nesse sentido, De Souza e Miranda (2020, p. 87), afirmam que o “ensino remoto trouxe uma nova realidade para toda a sociedade, especialmente para estudantes e professores, que vivenciaram drástica mudança no ensino escolar em curto espaço de tempo”. Diante dessa transição, os autores abordam ainda, que o uso de plataformas virtuais de ensino expôs a falta de conhecimento sobre o uso das tecnologias como recurso essencial na promoção de conhecimento (DE SOUZA; MIRANDA, 2020).

3 RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

O retorno integral às atividades escolares em todos os níveis de ensino demandou uma série de estratégias das secretarias e profissionais da educação para que se efetivasse com segurança o retorno às aulas presenciais no primeiro semestre do ano letivo de 2022. Para Gatti (2020, p. 33), “o retorno para as escolas e universidades é importante, pois ocorre a sociabilidade humana, aumentando e estimulando o modo de ensino e aprendizagem”.

De acordo com o parágrafo 4º, Seção III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 2014, p. 23).

Indubitavelmente, as aulas presenciais contribuem no índice de aprendizagem dos alunos, considerando a proximidade com a escola, interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Diante do exposto, a vigência do ERE não promoveu as contribuições necessárias em meio à pandemia na educação básica devido às estratégias utilizadas não beneficiarem integralmente os alunos.

Segundo uma pesquisa realizada em 2021¹, com iniciativa da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), tendo o apoio do Itaú Social e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apontou-se que a estratégia mais adotada pelas secretarias municipais de ensino para a realização de atividades remotas foi de entregar materiais impressos com orientações repassadas via *WhatsApp*, tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental. Tal constatação evidenciada nesta pesquisa expôs a problemática das instituições escolares ao aderirem ao ensino remoto de forma efetiva. Assim, pode-se considerar como fator principal, a falta de acesso a equipamentos e/ou à internet pelos estudantes para acompanhar as atividades propostas, conforme Souza e Miranda (2020) relatam:

O ensino remoto requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais, muitas vezes, ele não tem. Soma-se a isso a falta de aparelhos tecnológicos pessoais, com recursos digitais que funcionem efetivamente. O uso do celular, como o principal instrumento de estudo, por vezes compartilhado com outros membros da família e com acesso precário à internet, expõe o abismo social, a forma como o ensino remoto chega às diferentes camadas sociais [...] (DE SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 87).

¹ Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpc5pE5f_61af86c21b566.pdf

Em concordância com os autores, infere-se que diante desses fatores negativos oriundos do ERE - além das situações socioemocionais, devem ser adotadas estratégias inovadoras e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias no ensino presencial para estimular a continuidade dos estudos e o interesse de crianças e jovens. Nesse sentido, também “é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições, ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60).

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS TDICS NO ENSINO REMOTO E PRESENCIAL

Vivenciam-se no cenário atual, mudanças abruptas permeando os diversos segmentos da sociedade, e no que tange à evolução tecnológica, percebe-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) difundiram-se no contexto educacional visivelmente em meio à pandemia.

Antes do período pandêmico, as Competências Gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já abordavam a respeito do uso das tecnologias no âmbito escolar. Para tal, a quinta competência objetiva agregar as TDICs como ferramentas que possibilitem o desenvolvimento pedagógico, visando:

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).

Considerando que as TDICs proporcionam diversas formas de transmissão de informações, interferindo e mediando os processos informacionais e comunicativos da sociedade, percebe-se que a contribuição destas ferramentas é fundamental no âmbito educacional propiciando uma nova forma de comunicar, aprender e de ensinar de forma consciente. Segundo Duarte e Medeiros (2020, p. 10):

A utilização das TDICs vem ganhando cada vez mais espaço na educação e as professoras/os professores precisam estar preparados para esse advento tecnológico. Os cursos de Licenciatura precisam oferecer educação tecnológica, é necessário também investir na formação continuada com a finalidade de difundir práticas docentes que envolvam as TDICs, pois a ação mediadora docente demanda uma apropriação desses artefatos tecnológicos.

Em vista disso, as autoras ressaltam a relevância da integração das TDICs no cenário educacional, no entanto, há a necessidade dos profissionais da educação, principalmente professores, adaptarem-se à evolução tecnológica, buscando conhecer e utilizar tais ferramentas com intuito de mediar o processo de ensino. Destaca-se ainda, que a formação continuada envolvendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação é essencial para que estes profissionais consigam se apropriar destes recursos tecnológicos, aliando-os a sua realidade de ensino.

No contexto do ERE, as TDICs foram consideradas ferramentas de extrema importância no acesso à informação, aos conteúdos, na mediação do processo de ensino e aprendizagem, conforme ressalta Silva (2022, p. 30), “a utilização da tecnologia durante o ensino remoto é crucial, tendo em vista que ela apresenta grandes avanços nos dias de hoje”.

Enfatiza-se ainda, que as tecnologias digitais da informação e comunicação impulsionaram a prática do ensino remoto, galgando espaço nos diversos segmentos da sociedade, rompendo paradigmas, principalmente, no que diz respeito as suas potencialidades no processo de propagação do conhecimento mediado por tecnologias.

Para que aconteça a mediação pedagógica, contemplando as distintas realidades dos alunos, o professor precisa estar preparado, conforme afirma Duarte e Medeiros (2020, p. 8), “[...] para atuar neste novo paradigma que é a manutenção de vínculos e afetividade por meio da interação e do diálogo com alunos e alunas que estão em situação de isolamento social, afastados das estruturas físicas da sala de aula presencial”.

No ERE, notadamente a grande maioria dos professores foram surpreendidos por não terem o suporte, auxílio de multiprofissionais na elaboração das aulas e dos materiais que seriam enviados aos alunos. Aqueles que até então, não tinham afinidade com as tecnologias digitais, tiveram que se empenhar ao máximo para assim aprenderem a utilizar as ferramentas tecnológicas e desenvolver suas aulas e materiais. Portanto, esse processo de adesão à mediação das tecnologias no ensino e aprendizagem, sempre foi desafiador, pois:

A mediação das tecnologias, especialmente as digitais, no processo de ensino aprendizagem da educação, destacando a educação básica, sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido. Desafio, por que o cenário escolar apresenta dificuldades como: o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e as vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com a tecnologias (PRETTO, 1996; ALVES, 2016 apud ALVES, 2020, p. 350).

Assim, para que a mediação das tecnologias ocorra efetivamente, deve-se considerar os contextos escolares, culturais e sociais dos professores e alunos, visando promover o processo de ensino e aprendizagem, com o auxílio das TDICs. Senão, tais ferramentas evidenciam-se meramente instrumentais, pois “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e estudantes. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2000, p. 63).

5 METODOLOGIA

O presente estudo consiste em pesquisa empírica de caráter descritiva e visou investigar a percepção dos professores nos anos finais do ensino fundamental sobre o retorno das aulas a modalidade presencial, após o término do período do (ERE), em duas escolas públicas do município de Santarém/PA. Segundo Gil (2002, p. 42) as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Nesse sentido, os resultados a seguir estão apresentados de forma qualitativa, que de acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 2), “está voltada para compreensão e no significado da realidade social”, e também a partir da coleta de informações de fontes secundárias, incluindo revisão bibliográfica, com base em livros e artigos publicados para oferecer subsídios teóricos e compreensão da temática do estudo. Para Fonseca (2002, p. 32), a “pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites”.

Além disso, foram coletadas informações de fontes primárias em duas escolas de ensino fundamental, localizadas em Santarém/PA, decorrentes da pesquisa de campo cujo objetivo é “de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

A planificação da pesquisa inclui, em primeiro lugar, o levantamento de dados secundários, para posterior contato com as fontes primárias, a fim de promover a coleta de dados em campo. O instrumento metodológico utilizado para a produção dos dados foi uma entrevista, que segundo Ludke e André (1986, p. 34), é “usada quando se visa a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos”.

Os participantes foram professores das escolas públicas: E.E.E.F.M. Professor Aluísio Lopes Martins (Estadual) e E.M.E.F. Maria de Lourdes Almeida (Municipal), ambas de anos finais do Ensino Fundamental, localizadas na zona oeste e leste, área urbana, do município de Santarém-PA. Vale ressaltar que as escolas selecionadas, vivenciaram o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 e já estavam trabalhando como o retorno integral das aulas ao ensino presencial.

O instrumento de pesquisa foi aplicado de maneira planejada, sendo traçado primeiramente, o perfil dos docentes (gênero, idade, estado civil, formação acadêmica e tempo de atuação).

A entrevista consistiu em duas perguntas e foram respondidas de acordo com a percepção dos participantes, relacionadas à caracterização da amostra. A primeira pergunta foi: Qual a sua opinião em relação à utilização de novas tecnologias no contexto educacional? E a segunda pergunta foi: Em sua opinião, como você compreendeu a transição do ensino remoto ao ensino presencial?

Foram aplicadas em dias agendados previamente com os professores, nas referidas escolas. O período de aplicação da entrevista ocorreu entre os dias 26 de outubro a 08 de novembro de 2022. Inicialmente, houve o contato do pesquisador com os gestores das duas escolas; vale destacar que ambos foram muito cordiais na recepção, a permissão foi concedida pelos referidos profissionais para a apresentação da proposta da pesquisa e, assim formalizou-se o convite aos professores, sendo entrevistados os que manifestaram interesse em participar do estudo.

Assim, foram entrevistados 11 docentes, sete ligados à escola da rede municipal e quatro da esfera estadual. A média de idade dos participantes foi de 45,9 anos, sendo sete do gênero feminino e quatro do gênero masculino, possuindo experiências entre 10 e 25 anos de atuação.

Cabe ressaltar que a participação dos docentes na pesquisa se deu de forma voluntária e, além disso, foi entregue no ato da entrevista, aos onze participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assinado em duas vias, ficando uma com o entrevistado e outra de posse do pesquisador, como garantia da preservação do sigilo dos nomes dos participantes e do uso exclusivo para fins da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas e gravadas em áudio utilizando um Smartphone da marca Motorola, e posteriormente, realizaram-se as transcrições, tabulações e análises dos discursos.

Para a análise dos dados das entrevistas estruturadas, foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), compreendido como uma técnica para organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, resultando em um discurso-síntese produzido em primeira pessoa do singular utilizando partes de discursos com sentido similar, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados, desenvolvida por Lefèvre e Lefrève (2005).

Importa salientar que na aplicação da técnica DSC, são empregadas quatro figuras metodológicas: as Expressões-Chaves (ECs), as Ideias Centrais (ICs), as Ancoragens (ACs) e

o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003 e BRITO; LAUER-LEITE; NOVAIS, 2021). Para compreender os dados analisados, vale ressaltar que é possível apresentá-los quantitativamente em percentuais, que consideram a totalidade dos discursos, assim, a soma dos percentuais totaliza 100%, caso fosse considerado o número dos participantes, uma vez que surgiram mais de uma categoria nos discursos, ultrapassaria a porcentagem máxima (BRITO; LAUER-LEITE; NOVAIS, 2021).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a técnica utilizada do DSC, reuniram-se as respostas em categorias, as quais são apresentadas nos quadros 1 e 2 a seguir, contendo a exposição das ideias centrais extraídas das expressões-chaves que compõem os discursos dos participantes com suas respectivas análises e discussões. Os participantes foram identificados pela letra P, acrescido do número que indica a sequência dos entrevistados, conforme mostra o quadro 1.

Além disso, constam quantitativamente em percentuais na terceira coluna dos quadros os dados da pesquisa, sendo que o cálculo foi feito considerando o total dos discursos, portanto, a soma dos percentuais totaliza 100% (BRITO; LAUER-LEITE; NOVAIS, 2021).

A primeira pergunta realizada aos participantes resultou no quadro 1, elencando as seguintes categorias.

Quadro 1 - Referente as categorias da pergunta: Qual a sua opinião em relação à utilização de novas tecnologias no contexto educacional?

CATEGORIAS		PROFESSORES	%
1	é um meio de comunicação	P1	5%
2	é importante e indispensável a inserção na educação	P1, P2, P5, P8, P11	26%
3	facilita a compreensão dos conteúdos	P2, P5, P6, P10	21%
4	é muito boa e eficaz	P3	5%
5	é um atraso na educação	P3	5%
6	são inovadoras e novas alternativas	P4, P9	11%
7	é difícil	P4, P10, P11	16%
8	possibilita o acesso à informações	P7	5%
9	uso precário e distante da realidade do educando	P11	5%

Fonte: autoria própria (2022).

Conforme o quadro 1, surgiram nove categorias para a primeira pergunta. A primeira foi denominada de *é um meio de comunicação* aparecendo no discurso do professor P1 (5%). Assim, destaca-se a seguinte fala:

Eu acho que com o avanço né, de todas essas mídias, essas tecnologias, é de suma importância, porque hoje a gente vê que a comunicação, ela se dá através desses meios. Os alunos, eles estão conectados praticamente 24 horas, até bem mais do que a gente, né? A gente, às vezes utiliza mais para gerenciar as nossas redes sociais, né, ou conversar com algum parente. Eles não, eles ficam fuçando 24 horas tudo, um tema, tudo o que é colocado, eles verificam [...] (P1).

Como pode ser observado neste discurso, as tecnologias são consideradas um avanço para promover a comunicação, inclusive sendo uma ferramenta utilizada para a vida pessoal dos seres humanos. O docente afirma que muitos estudantes passam 24 horas conectados por

meio das tecnologias. Segundo Chaves (1999), as tecnologias são a extensão da capacidade humana de se comunicar que vem perdurando durante muitos séculos.

Dando prosseguimento, a segunda categoria foi considerada *é importante e indispensável a inserção na educação*, representada pelos professores P1, P2, P5, P8 e P11 (26%), explícitas nos discursos a seguir:

[...] eu acredito que é de suma importância o espaço escolar, ele adotar o uso dessas tecnologias (P1).

Acredito que esse uso tecnológico hoje é praticamente indispensável no processo educacional, pelo fato de que a nossas crianças hoje, já nascem no processo tecnológico. [...] acredito que é importante hoje essa inserção da tecnologia dentro do processo educacional (P2).

Bom, é de suma importância, né? No atual cenário é indispensável o uso da tecnologia no setor educacional, porque os alunos têm acesso a essas informações em seu cotidiano, então, se a escola não utilizar, então, ela está ficando pra trás [...] (P5).

Bom, eu acho assim, de suma importância, porque nós trabalhamos com um público que é o tempo todo ligado a essa tecnologia, [...] todos os dias eles convivem, então, trazer isso para a realidade da sala de aula, amplia né, o nosso leque de possibilidades de trabalhar com eles [...] (P8).

Eu acho que a utilização das novas tecnologias nesse contexto, ela é de suma importância [...] (P11).

Os docentes afirmam que é de suma importância e indispensável à integração das tecnologias no âmbito escolar, uma vez que o público-alvo é imerso no contexto tecnológico, tem familiaridade com as tecnologias e acesso à diversidade de informações, e nessa perspectiva, os discentes podem ser considerados “nativos digitais”, no entanto, é fato que os alunos não sabem tudo, e precisam da intervenção docente para direcioná-los nos estudos usando as tecnologias. Para Prensky (2001) esta geração de alunos é familiarizada a receber informações rapidamente e, além disso, gostam de realizar atividades paralelas e ao mesmo tempo. Nesse sentido, oportuniza uma gama de possibilidades ao professor em agregá-las como suporte pedagógico. Sobre isso, Dorigoni e Silva (2008) afirmam que:

Para efetivar a aplicação das tecnologias de informação e comunicação na escola, após a constatação de sua importância e necessidade, é preciso criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação evitando o deslumbramento ou o uso indiscriminado da tecnologia por si e em si [...] (DORIGONI; SILVA, 2008, p. 7).

A terceira categoria é resultante dos discursos dos professores P2, P5, P6 e P10 (21%), denominada *facilita o processo de ensino e aprendizagem*, conforme expostos a seguir:

[...] Essa tecnologia junto com esse processo, ou seja, facilita a compreensão em certos aspectos de conteúdos, dependendo da disciplina, né. (P2).

[...] é de suma importância o uso dessas tecnologias, elas facilitam o processo o processo de ensino e aprendizagem [...] (P5).

[...] as novas tecnologias têm influenciado muito positivamente, e não só agora também, mas ela já de algum certo tempo, ela já vem sendo utilizada pela escola de uma forma em geral e a gente observa que essas tecnologias, elas influenciam muito positivamente para o nosso aprendizado escolar. (P6).

As novas tecnologias deveriam somar para a aprendizagem dos alunos [...] (P10).

Considerando os discursos dessa categoria, os professores destacam que a utilização das tecnologias no âmbito educacional facilita a compreensão de conteúdos influenciando positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Jesus (2013), a aquisição de novos conhecimentos é oriunda da influência das tecnologias no processo de ensino aprendizagem ocasionando interferência no cotidiano das pessoas, elas transmitem as informações de forma significativa e podem potencializar o espaço escolar.

[...] as TICs têm se mostrado uma possibilidade importante para favorecer o processo ensino-aprendizagem, visto que são recursos atraentes que estimulam nossos sentidos, permitem o compartilhamento de informações, apontam novas formas de relacionamento, de comunicação, de construção de conhecimentos e abrem novas possibilidades pedagógicas (SOUZA, 2015, p. 350).

A quarta categoria definiu-se como *é muito boa e eficaz*, conforme o DSC do professor P3 (5%): “A utilização, ela é muito boa, contudo, muitos professores e alunos não tem domínio e nem condições de ter essa tecnologia para ser utilizada, mas se nós tivéssemos o equipamento necessário, seria muito eficaz a utilização dela na educação [...]” (P3). Este docente afirma que a utilização da tecnologia é boa no contexto educacional, porém, ressalta a dificuldade dos professores e alunos quanto à falta de domínio e ao acesso às tecnologias, e por fim, reafirmam que se tivessem acesso às ferramentas necessárias, estas seriam eficazes no campo educacional. Diante do exposto, Leite e Ribeiro (2012) enfatizam:

Para a inclusão dessas tecnologias na educação, de forma positiva, é necessária a união de multifatores, dentre os quais, pode-se destacar como mais importantes: o domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática, e isso passa, necessariamente, por uma boa formação acadêmica; que a escola seja dotada de uma boa estrutura física e material, que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas; que os governos invistam em capacitação, para que o professor possa atualizar-se frente às mudanças e aos avanços tecnológicos; que o professor se mantenha motivado para aprender e inovar em sua prática pedagógica; que os currículos escolares possam integrar a utilização das novas tecnologias aos blocos de conteúdos das diversas disciplinas; dentre outros (LEITE; RIBEIRO, 2012, p. 175).

Consoante à ideia do autor, faz-se necessária a fusão de fatores, como domínio docente sobre as ferramentas tecnológicas, estrutura física escolar e equipamentos que permitam a integração das tecnologias nas aulas, além de investimentos do Estado e implementação curricular.

A quinta categoria evidenciou-se como *é um atraso na educação*, conforme DSC do professor P3 (5%), exposto a seguir: “[...] devido a muitas faltas, torna-se na verdade, um atraso na educação”. (P3).

Considerando a categoria anterior, também representada pelo professor P3, analisou-se que há contradição a despeito da utilização das tecnologias no espaço escolar. Segundo o professor, na quinta categoria devido às diversas faltas no que concerne aos equipamentos, remete-o a ideia de que as tecnologias são ineficazes, ocasionando um atraso na educação para esta professora.

De acordo com Costa (2004, p. 5), “razões de natureza cultural e psicológica são também muitas vezes utilizadas como argumento para justificar o atraso que se verifica na escola, em termos de utilização efetiva das TICs.” Assim, o discurso representado na quinta categoria pode ser compreendido como um fator cultural de resistência às mudanças e, às vezes, a falta de formação básica do professor.

A sexta categoria foi resultante do DSC dos professores P4 e P9 (11%), caracterizada como: *são inovadoras e novas alternativas*, conforme os discursos: “Inovadora [...] e [...] são novas alternativas, porque antigamente nós não tínhamos isso [...] e hoje não, tem mais opções” (P4; P9).

Os professores afirmam que as tecnologias possibilitam práticas inovadoras na educação, tendo em vista que hoje, fazem parte do contexto social e educativo dos alunos, possibilitando a prática de atividades criativas, metodologias ativas, ou seja, são novas alternativas, considerando que eram inexistentes em outros tempos, pois não tinha essa diversidade tecnológica. Nesse sentido, Moran (2004, p. 355) afirma que “as tecnologias não são a solução mágica, mas permitem pensar em alternativas que otimizem o melhor do presencial e o melhor do virtual”.

A sétima categoria foi denominada *é difícil* aparecendo no discurso dos professores P4, P10, P11 (16%), expostos em seguida: “[...] com grande dificuldade (P4); [...] isso acaba dificultando utilização desses aplicativos (P10); [...] por conta dessa dificuldade que nós temos que desenvolver uma tecnologia de qualidade dentro da escola (P11)”.

É notório nos discursos dos docentes, as dificuldades quanto à utilização de tecnologias educacionais, uma vez que não é possível implementar com eficácia,

inviabilizando assim, a realização de práticas mediadas por tecnologias existentes, principalmente devido a falta de conexão com a internet. Diante desse contexto, Joye *et al.* (2020, p. 24) salientam que:

[...] a Internet ainda não é democratizada para todas as pessoas [...]. Os alunos ainda sofrem com a exclusão digital, por não terem essas ferramentas à disposição, situação essa que tem que ser repensada pelos nossos governantes. Ressaltamos que qualquer implementação de modalidade educativa deve ter como ponto de partida a qualidade da aprendizagem discente.

Corroborando com os autores diante do cenário vivenciado, é imprescindível visar à qualidade do ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Caso, contrário compromete-se tal qualidade, uma vez que não é levado em consideração os contextos dos professores e alunos.

A qualidade do ensino também é comprometida nesse contexto, uma vez que nem todos os professores e estudantes têm formação direcionada ao ensino remoto (e isso exigiria tempo e recursos); muitos contam com acesso incipiente a internet e a equipamentos tecnológicos de qualidade que o ensino demanda [...] (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021, p. 56).

A oitava categoria foi definida como *possibilita o acesso às informações*, evidenciada no DSC do professor P7 (5%), a seguir: “[...] ela traz informações muito importantes pro aluno e isso requer que o aluno, ele faça sua pesquisa baseado no que foi dado para ele pesquisar e ao mesmo tempo ele responder o que foi realmente solicitado [...]” (P7). Dentre as vantagens que as tecnologias oferecem, se sobressai o acesso às diversas informações, utilizando ferramentas de buscas confiáveis, em que o aluno pode realizar pesquisas sobre determinados conteúdos, além de interagir entre os sujeitos, conforme (FERREIRA; BIANCHETTI, 2004, p. 259) destacam:

É possível afirmar que, com as tecnologias já disponibilizadas, as páginas criadas na internet podem conter uma outra lógica, mais interativa, sendo a todos possibilitado interagir com todos; em que cada sujeito possa, além de acessar informações, disponibilizar também as suas produções, compartilhando, trocando, intervindo na mensagem do outro.

A última categoria desta pergunta foi definida como *uso precário e distante da realidade do educando*, conforme DSC do professor P11 (5%), a seguir:

[...] embora esse uso ainda seja um uso muito precário, embora esse uso ainda esteja muito distante da realidade do nosso educando né, uma vez que as nossas escolas,

elas estão pouco equipadas com essas tecnologias, nós não temos um fornecimento de internet adequado para que essa tecnologia seja desenvolvida de forma qualitativa dentro da escola, né? [...] (P11).

Nesta categoria, o docente destaca a precariedade sobre a utilização da tecnologia e falta de equipamentos necessários que supram a demanda da escola, principalmente, a internet que tem baixa qualidade, o que dificulta o desenvolvimento com eficácia de atividades mediadas tecnologicamente no espaço escolar, mantendo-se assim, distante do contexto dos alunos. Nesse sentido, Mill (2010, p. 52) destaca que “[...] a melhor tecnologia é aquela à qual o aluno tem acesso e que o auxilia na construção do seu conhecimento”. Portanto, para que a utilização no contexto da educação aconteça de forma efetiva, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo tenham acesso às tecnologias.

Dando prosseguimento, para a segunda pergunta, foi construído o quadro 2, apresentando as categorias, a seguir:

Quadro 2 - Referente as categorias da pergunta: Em sua opinião, como você compreendeu a transição do ensino remoto ao ensino presencial?

CATEGORIAS	PROFESSORES	%
1 foi muito difícil	P1, P3, P5, P7, P9, P11	32%
2 nortear os alunos	P1	5%
3 preencher uma lacuna / ensino defasado	P1, P3, P5, P8	21%
4 é um caminho sem volta	P2	5%
5 investimentos em laboratórios de informática	P2	5%
6 mais fácil para os professores	P4	5%
7 fase de readaptação, habilidades e metodologia	P6	5%
8 ainda está acontecendo de maneira lenta	P8, P10	10%
9 importância da relação professor-aluno	P8	5%
10 prejudicial aos alunos	P11	5%

Fonte: autoria própria (2022).

A partir o quadro 2, emergiram dez categorias para a segunda pergunta. A primeira foi denominada *difícil*, representada pelos professores P1, P3, P5, P7, P9, P11 (32%), nos DSC a seguir:

Muito difícil, foi assim um retorno cansativo, porque, como foi limitado, reduzido o conteúdo, eles faziam rápido, de qualquer jeito, às vezes, entregam porque eles já sabiam da aprovação né, e pra gente introduzir novamente a rotina deles escreverem né, a participação importante deles, eles terem esse hábito de novo, de nos escutar, de procurar em livros, não só esperar pelo outro fazer [...] (P1).

Essa transição, assim ela foi bem difícil né [...] Quando voltamos para o presencial, essa transição foi bem difícil, os alunos vinham, dois alunos, três alunos [...] (P3).

O ensino remoto é muito difícil, tanto para o aluno quanto para o professor, e a gente vê que trouxe muitas consequências atualmente, têm alunos que têm muitas dificuldades, porque alguns não faziam as atividades que eram enviadas, não tinham ajuda dos familiares, não tinham como entrar em contato com o professor [...] (P5).

Olha, foi meio complicada essa transição, porque como nós passamos mais de dois anos assim, longe um do outro, aí eu observei uma coisa assim, que é difícil hoje, você vê que tem aluno que ainda tem muita dificuldade, na parte da leitura, ele tem muita dificuldade na parte da escrita [...] (P7).

[...] pra nós foi muito difícil e ainda está difícil, porque tem alunos quanto à aprendizagem, a leitura, atrasou tudo, atrapalhou tudo, até mesmo entre letras M, N, acento, ficou tudo pra trás, ficou um atraso total. (P9)

Essa transição, ela foi uma transição, muito, muito, muito complicada [...] (P11)

De acordo com a análise, esta categoria contemplou o discurso de seis professores (32%), portanto, sendo considerada a transição do ensino remoto ao presencial, difícil. Para os docentes, foi um retorno cansativo, uma transição complicada, pelo fato de que os alunos não tiveram um bom desempenho no ensino remoto.

Além disso, ao retornar ao ensino presencial os alunos demonstraram dificuldades em relação à realização de atividades, à leitura, escrita, ou seja, houve um “atraso” no que concerne à aprendizagem, conforme expressou o professor P9. E esse “atraso” impactou diretamente a ação dos docentes, pois tiveram que buscar alternativas e metodologias para dar continuidade no processo educacional e amenizar as consequências advindas do ERE.

Ao considerar que o ERE era flexível, inviabilizava o acompanhamento integral do aluno, que às vezes não realizava as atividades, comprometendo o seu próprio aprendizado, o professor P1 relata a dificuldade em imergir esses alunos em um novo contexto, novas rotinas, principalmente quanto à questão da escrita ou realizar as atividades de forma independente. Segundo Stolarski (2022, p. 35), “após o retorno das aulas presencialmente os professores já imaginavam que haveriam dificuldades, afinal nem todas as crianças e adolescentes haviam aprendido os conteúdos, muitos alunos estariam em um nível mais avançado, outros com mais dificuldades [...]”.

Nesse viés, o retorno ao ensino presencial, foi considerado difícil pelos professores, principalmente, porque naquele momento, era complicado traçar um diagnóstico do desempenho dos alunos, a partir do ensino remoto, tendo em vista, que “têm alunos que tem muitas dificuldades, porque alguns não faziam as atividades que eram enviadas, não tinham ajuda dos familiares, não tinham como entrar em contato com o professor, né, não acessavam as aulas online [...]”, conforme discursa o professor P5. Corroborando com este entendimento, Stolarski (2022, p. 26) ressalva que:

Foi difícil fazer uma avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, muitos estudantes não retornavam as atividades propostas pelo professor, isto de fato dificultou que o professor conseguisse avaliar o desenvolvimento dos estudantes e se auto avaliar em sua prática, para melhorar a mediação escolar.

A segunda categoria foi definida como *nortear os alunos*, representada pelo professor P1 (5%), conforme o DSC a seguir: “[...] A gente, até hoje, nós estamos tentando nortear-los de novo [...], como eles não viram presencialmente, um ano e meio praticamente, a gente reforça o que era desses dois anos e tenta introduzir, mas eles estão ainda muito perdidos, muito perdidos mesmo” (P1).

Para este professor, os alunos retornaram desnorteados, “perdidos”, exigindo que o docente fizesse uma revisão dos conteúdos abordados, e posteriormente, adentrar nos conteúdos do plano escolar vigente. De acordo com a Stolarski (2022), os professores já presumiam as dificuldades, considerando que nem todos os alunos haviam absorvidos os conteúdos. No entanto, essa falta de aprendizado, emerge do não acesso às plataformas virtuais ou da falta de aparelhos tecnológicos conforme ressalta Silva (2022, p. 41) “[...] também tinham o fato de que muitos não conseguiram o acesso aos ambientes virtuais, nem a tecnologia propriamente dita, pois não tinham condições de adquirir um aparelho tecnológico, ou quando existia algum em casa, os pais necessitavam de seu uso”.

A terceira categoria foi denominada *preencher uma lacuna / ensino defasado*, apresentada nos discursos dos professores P1, P3, P5, P8 (21%), expostos em seguida:

[...] porque ficou uma lacuna muito grande, você tá entendendo? Principalmente também pelo currículo ser contínuo [...] (P1).

[...] aí o que eu senti, que ficou uma lacuna enorme no ensino, que eu não sei quanto tempo a gente vai levar para preencher essa lacuna (P3).

[...] atualmente o ensino está muito defasado devido esses dois anos de pandemia que prejudicou bastante a aprendizagem dos alunos, mas a gente está tentando recuperar né, através de estratégias que também não são fáceis de ser realizadas dentro da sala de aula (P5).

[...] Eu não estou dizendo que o ensino não presencial, ele não foi importante, o ensino à distância foi, mas a gente sabe que houve muitas falhas, que houve muitas lacunas e essas lacunas a gente tá tentando cobrir né, com as aulas presenciais, porque apesar de nós não termos parado, que nós não paramos né, apesar de nós não termos esse contato diário, como nós temos nas aulas presenciais, mas assim ficaram muitas lacunas, ficaram muitas coisas que agora, os alunos estão começando a voltar a aquele ritmo de estudo, agora né, final de 2022 [...] (P8).

Conforme os discursos dos quatro docentes, eles destacam que o ensino remoto emergencial, originou uma lacuna no ensino, a ser preenchida no ensino presencial. Porém, eles ressaltam que não é um processo em curto prazo, sendo inimaginável pelo professor P3. Já para o docente P8, somente no final do bimestre do ano corrente é que os alunos estão voltando ao ritmo de estudos. Mediante este panorama, De Oliveira e Corrêa (2022, p. 15), afirmam que: “[...] as lacunas de aprendizagem que afetam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das(os) educandas(os) foram acentuadas na pandemia da Covid-19, razão pela qual terão impactos significativos e consequências educacionais no futuro”. E visando

reverter esse déficit, faz-se necessário buscar alternativas que viabilizem o preenchimento dessas lacunas referentes à ausência de conteúdos durante a pandemia.

Mediante o discurso de P5, considerando a duração da pandemia e a suspensão das aulas ao ensino presencial, o docente afirma que é notória a defasagem do ensino, que os efeitos da pandemia no contexto educacional prejudicaram a aprendizagem dos alunos, e enfatiza por fim, que com a utilização de estratégias metodológicas, estão tentando recuperar os danos oriundos do ERE.

A pandemia do novo coronavírus trouxe muitos desafios para a sociedade como um todo e no tocante à educação, observa-se uma possível defasagem. Pôde-se evidenciar um retrocesso na educação dos jovens entre 11 e 15 anos por não terem tido o devido atendimento por parte da educação como um todo. Os professores tiveram que se adaptar e superar dificuldades, assim como os alunos, para conseguirem estabelecer minimamente o processo de ensino-aprendizagem (LIMA *et al*, 2022, p. 3).

A quarta categoria foi diagnosticada como *é um caminho sem volta*, expressada pelo docente P2 (5%), a seguir:

Essa transição né, do remoto para o presencial, eu acredito que é um caminho sem volta, não tem como mais nós voltarmos para o presencial, sem que haja essa atividade tecnológica. Porque os alunos acabaram, hoje na verdade, a maioria dos alunos na sua totalidade, digamos 90% têm acesso à internet, têm acesso a um aparelho celular, e eu acho que o meio hoje de nós interagirmos mais com eles é trazer esse equipamento a nosso favor né, e trabalhar com eles para que eles possam compreender mais o conteúdo que está sendo trabalhado [...] (P2).

Percebe-se que este professor compreende a importância da utilização das tecnologias após o ERE, considerando que a maioria dos alunos tem acesso à internet e ao celular também. Dessa forma, com o uso desses recursos tecnológicos, o docente afirma que será possível a interação entre professor-aluno, bem como propiciar a compreensão dos conteúdos abordados. Em concordância com o discurso apresentado, Moreira (2021, p. 3) compreende que “o desenvolvimento de competências digitais vem sendo um dos assuntos mais discutidos entre professores, seja pelo reconhecimento de nossas dificuldades em lidar com uma sala de aula virtual, ou pela aceitação de que este é um caminho sem volta”.

A quinta categoria foi classificada como *investimentos em laboratórios de informática*, apontada pelo professor P2 (5%), a seguir:

Eu acredito que essa transição para o presencial é uma transição que o governo né, eu vejo assim pelo lado do governo, é, deve manter e claro fazer investimentos necessários para que as escolas tenham esses laboratórios de informática, no caso,

nossa, escola não tem hoje, laboratório de informática. Se nós quiséssemos manter esse processo, até mesmo processo de avaliação, utilizando o Kahoot, utilizando o Quizz, né? Que é um processo avaliativo, via interação do aluno, internet, não tem como fazer, porque nós não temos essa internet ou material ou máquinas suficientes para atender o alunado da nossa escola (P2).

No discurso apresentado, o docente aborda uma temática relevante, a informática na educação, principalmente sobre a falta de investimento pelo estado em laboratórios de informática, visto que, ainda não é realidade em todas as escolas brasileiras. Além disso, destaca também que na escola em que atua, não há laboratório, tal fato, inviabiliza sua prática de atividades interativas e até avaliativas utilizando tecnologias.

Assim, Rosa e Amaral (2022, p. 4), destacam que algumas escolas “[...] não possuem o investimento necessário para manter um confortável uso do laboratório de informática, muitas vezes pelo governo não investir nas escolas públicas e não ter fundos para equipá-las com os computadores necessários para a aprendizagem dos alunos”. Além da falta desse suporte governamental ou políticas públicas relacionadas à temática, compete mencionar a importância da conexão à internet nos laboratório de informática, conforme Moran (2004, p. 350) destaca:

O laboratório conectado à Internet é um espaço importante para que todos os alunos e o professor organizem atividades de pesquisa em conjunto, colaborativas e atividades de domínio das tecnologias a distância com supervisão do professor. O professor pode orientá-los a fazer pesquisa na Internet, a encontrar os materiais mais significativos para a área de conhecimento que ele vai trabalhar com os alunos; a que aprendam a distinguir informações relevantes de informações sem referência. Ensinar a pesquisar na WEB ajuda muito aos alunos na realização de atividades virtuais, depois, a sentirem-se seguros na pesquisa individual e grupal.

Em vista disso, o autor reafirma a importância de as escolas possuírem laboratórios de informática, além de equipados, disporem de conexão à internet, favorecendo ao professor a realização de atividades virtuais e nortear os alunos diante das diversas informações, orientando-os a distinção do que é importante e confiável na web.

A sexta categoria foi intitulada como *mais fácil para os professores*, mostrada pelo docente P4 (5%), em seguida: “[...] a gente achou mais fácil, porque a gente tá olhando o aluno ali, tá pegando o caderno, tá presenciando, tá tendo contato com ele, é melhor do que saber que eles não estavam na hora da sala. [...]” (P4).

Na percepção deste professor, o retorno das aulas ao ensino presencial foi mais fácil, levando em conta, o contato direto com os alunos, sendo possível acompanhar a realização das atividades e a presença na sala, o que não era possível no ERE. “O ensino presencial, é

muito importante, pois crianças precisam de socialização, relações sociais, diálogo que traz muitos ensinamentos, entre eles como conviver em sociedade, respeitar e auxiliar o próximo” (STOLARSKI, 2022, p. 35).

A sétima categoria foi denominada como *fase de readaptação, exige habilidades e metodologia*, representada pelo professor P6 (5%), a seguir:

No primeiro momento, é uma fase de readaptação, nós estávamos numa pandemia, e nós estávamos com uma metodologia diferenciada, quando retorna para a sala de aula, esse processo de transição, ele já requer um pouco mais de habilidades, uma metodologia diferenciada, até porque nossos alunos, eles estavam há muito tempo sem voltar para sala de aula, estavam ausentes e no primeiro momento causou um impacto para os alunos, nesse momento agora, nós já estamos assim readaptado, digamos assim, mas assim, o aprendizado em si, ele precisa ser revisto, as metodologias revistas, porque agora nós estamos, apesar de já estarmos readaptados, mas o nossos alunos eles perderam muito né, então, as nossa metodologias são muito diversificadas [...] (P6).

Conforme o discurso deste professor, a princípio, o retorno às aulas presenciais, passou por uma fase de readaptação, considerando que vivenciávamos o ERE na pandemia, em que eram utilizadas metodologias diferenciadas ou adaptadas para aquele cenário. Assim, esse processo transitório exige novas habilidades, metodologias diversificadas para que possa contribuir com o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Mediante esse contexto, considera-se a necessidade da reinvenção da prática pedagógica docente, de repensar as estratégias de ensino, metodologias e se adaptar a este novo cenário, ou seja, às novas mudanças, conforme reforça Libâneo (2002, p. 28), que o “novo” professor precisaria “[...] no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender [...], habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”.

A oitava categoria foi caracterizada como *ainda está acontecendo de maneira lenta*, apresentada nos DSC dos docentes P8 e P10 (10%), a seguir:

Olha essa transição, eu acredito que ela ainda está acontecendo, ela ainda está acontecendo (P8).
Essa transição, ela foi feita de maneira lenta, primeiramente foi feita dividindo as turmas em grupos e isso acabou levando mais tempo né, em conteúdos e eles estavam com muita dificuldade com relação com esse novo, estavam muito defasados em relação à aprendizagem, porque eles não acompanharam, muitas das vezes pegavam respostas prontas da internet e isso acabou dificultando o aprendizado deles (P10).

Na concepção do docente P8, o processo de transição ainda está acontecendo, já o professor P10 contraria o discurso, afirmando que a transição ocorreu, porém, de maneira lenta, sendo adotadas estratégias para sanar a defasagem da aprendizagem, visto que na vigência do ERE, tiveram alunos que não acompanhavam as atividades propostas e quando as realizavam, respondiam com “respostas prontas da internet”. Diante disso, Stolarski (2022, p. 24) destaca:

Após o retorno presencial, as crianças que tiveram atividades/propostas realizadas pelos pais sentiram muitas dificuldades no presencial, ou seja, os colegas conseguiam realizar o que a professora solicitava, já as demais achavam que não eram capazes ou não sabiam fazer, possuindo assim diferentes tempos de aprendizagem. Dificuldades que se tornaram mais visíveis ainda durante as avaliações, sejam remotas ou presenciais.

Diante do contexto, a autora expressa que as principais dificuldades relatadas, ganharam visibilidade durante o ensino remoto e presencial, intervindo diretamente na aprendizagem do aluno.

A nona categoria foi declarada como *importância da relação professor-aluno*, mostrada pelo professor P8 (5%), a seguir: “[...] mas a gente precisa entender, que a aula presencial, esse contato professor-aluno, de olhar no olho e tirar dúvida é o que tem de mais importante, né?”.

De acordo com o discurso deste professor, valoriza-se a importância da aula presencial, pois viabiliza a interação entre professor e aluno, e isso estreita a relação entre os pares, bem como influencia no processo de aprendizagem. Assim, Cunha (2003, p. 39) ressalta “a importância da relação professor-aluno no tocante a uma eficiente apropriação de conhecimentos e que é da própria relação entre docente e discente que algo irá configurar-se como objeto a ser aprendido: o “algo” a ser aprendido passará a existir como tal”.

A décima categoria foi determinada como prejudicial aos alunos, representada pelo professor P11 (5%), a seguir:

Essa transição, ela [...] trouxe esse prejuízo aos nossos alunos, até hoje, eles vão carregar esse prejuízo por muitos anos, um atraso, uma desqualificação do ensino, acho que o ensino remoto foi realmente o maior prejuízo que até hoje a educação teve no nosso país, uma vez que o aluno quando ele retornou, ele veio alheio a tudo que nós conseguimos enviar pra ele no ensino remoto [...], eles realmente não conseguiram absorver praticamente nada, então, nós temos aí um prejuízo de anos, que nós vamos ter que trabalhar a cada ano, trabalhar um pouquinho com eles, retornar naquilo que nós já tínhamos discutido [...] (P11).

Para este docente, a transição trouxe prejuízo aos alunos, ponderando que perdurará por muito tempo. Além disso, o professor considera que houve “um atraso, uma desqualificação do ensino”. Ele acredita que o ensino remoto foi o maior prejuízo já visto no contexto educacional do país. Tais ideias partem da premissa de que o aluno quando retornou às aulas presenciais, “veio alheio a tudo”, o que foi repassado no ensino remoto, segundo o docente. Para ele, os alunos não absorveram “praticamente nada”, o que levará tempo para recuperar o prejuízo, e como estratégias fazer retrospectivas dos conteúdos abordados durante o ensino remoto, proporcionará aos alunos uma visão daquilo que eles não conseguiram absorver.

Corroborando com a percepção do professor, Santos *et al.* (2022, p. 9) diz que o ensino remoto “acarretará aos alunos um atraso da aprendizagem a longo prazo, a perda do ano letivo, a perda de interesse nos estudos por parte dos alunos e irá provocar um aumento da evasão escolar. Os alunos que tem atividades totalmente a distância aprendem menos do que o que tem convivência presencial nas escolas”. Diante disso, a autora aborda que as consequências advindas do ERE se perpetuarão por muito tempo, comprometendo diretamente aqueles alunos que não acessaram ou participaram das aulas remotas, seja, por falta de recursos tecnológicos ou falta de interesse.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a percepção dos professores nos anos finais do ensino fundamental sobre o retorno das aulas presenciais, após o término do período do Ensino Remoto de Emergência (ERE), o qual ocorreu em meio à pandemia da COVID-19 (Sars-CoV-2), em escolas públicas do município de Santarém/PA, considerando que a crise pandêmica afetou diretamente o contexto educacional, inviabilizando a realização de aulas presenciais.

Como observado nos resultados e discussões que apresentaram os discursos dos sujeitos, mediante as respostas das duas perguntas, constatou-se: em relação à primeira - Qual a sua opinião em relação à utilização de novas tecnologias no contexto educacional? Verificou-se que as tecnologias são um meio de comunicação, inovadoras e surgem como boas e eficazes alternativas, sendo, portanto, indispensáveis no contexto educacional, tendo em vista, que facilitam a compreensão dos conteúdos e possibilitam o acesso às informações. No entanto, ao considerar-se a precariedade, a falta de acesso integral pelos atores da educação e a dificuldade de utilização, percebe-se que as tecnologias ainda estão distantes da realidade dos educandos.

Em face da segunda pergunta: Em sua opinião, como você compreendeu a transição do ensino remoto ao ensino presencial? Analisou-se que essa transição foi considerada difícil, e que está acontecendo de maneira lenta, a princípio sendo uma fase de readaptação, exigindo habilidades e metodologias inovadoras dos professores que estão tentando preencher as lacunas advindas do ensino remoto, norteados os alunos que foram diretamente prejudicados, mantendo a relação professor-aluno, e assim sanar a defasagem do ensino. Além disso, foi interpretada como um caminho sem volta, uma vez que as tecnologias fazem parte desse processo e ainda são necessários investimentos nos laboratórios de informática, para que estes estejam equipados e preparados para subsidiar os docentes na recuperação da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de atividades mediadas pelas TDICs.

Diante das reflexões elencadas por meio da temática deste estudo que considera importante o ERE, a percepção dos professores no retorno ao ensino presencial agregando as TDICs na educação, almejou-se fomentar e contribuir com futuros trabalhos e novas perspectivas acerca do tema exposto.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn *et al.* Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 15 out. 2022.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional [recurso eletrônico]**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília, DF, 27 de janeiro de 2022.
- BRITO, Joscélia Monteiro Santos de; LAUER-LEITE, Iani Dias; NOVAIS, Jailson Santos de. **Discurso do Sujeito Coletivo na Prática**. Porto Seguro-Ba: Universidade Federal do Sul da Bahia Campus Sosígenes Costa, 2021.
- CHAVES, Eduardo. **Tecnologia na educação. Encyclopaedia of Philosophy of Education, edited by Paulo Ghirardelli, Jr, and Michal A. Peteres. Published eletronically at**, p. 14, 1999.
- COSTA, Fernando Albuquerque. Razões para o fraco uso dos computadores na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 1-13, 2004.
- CUNHA, Ana Maria da Silva. **A relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem**. Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38276>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- FERREIRA, Simone de Lucena; BIANCHETTI, Lucídio. As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**, Departamento de Educação I, vol. 13, nº 22, julho/dezembro, p. 253, Salvador, 2004.
- DA FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- DE SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 81-89, Boa Vista, 2020.
- DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, JC da. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. Santa Catarina: **UNIOESTE**, p. 2-3, 2008.
- DOS SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; DA SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, 2020.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. **Online**. v. 23, Maceió-AL, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68292>. Acesso em 12 Out. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, São Paulo, v.4, n. 100, p. 29-49, out. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 de out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em 15 de out. 2022.

JESUS, Eliane Medianeira Nikele de. **A influência da tecnologia no processo de ensino aprendizagem na educação**. Restinga Seca – RS, 2013.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Maria Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte Rocha. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 7, pág. e521974299, Fortaleza, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 11 dez. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos**. Porto Alegre, EDUCS, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. São Paulo, **Interface**, Comunicação, Saúde, Educação, v.10, n.20, p.519, jul/dez 2006.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. Fotalenza, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2600>. Acesso em 22 de Novembro de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6º ed. São Paulo: Cortez editora, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** - São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, Nathália; REBECHI, Rozane Rodrigues. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate Terminológico**. ISSN: 1813-1867, n. 18, p. 92-100, Rio Grande do Sul, 2020.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia de pesquisa em educação: Abordagens qualitativa, quantitativa e mista**. [S. l.]: Almedina Brasil, 2021. v. 70.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. *Pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente. Universidade e Sociedade*, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 50-61, ANDES-SN: janeiro. 2021.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: _____. PIMENTEL, Nara Maria; MILL, Daniel (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2010. Cap. 3, p. 43-57.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 347-356, Itajaí, maio/ago. 2004.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, vol. V, n. 9, jan-jun, p. 57-72, São Paulo, 2000.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MOREIRA, José Bruno Paula. O Ensino de filosofia e o uso das tecnologias digitais: Relato sobre o ensino remoto em tempos de Covid-19. Seminário Docentes. **Anais 2021**, Fortaleza, CE, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/11/ANAIS-SEMINARIO-DOCENTES-2021.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2022.

NOTA TÉCNICA, nº 02, Santarém, 2022. Disponível em: <https://santarem.pa.gov.br/storage/posts/April2022/9JmbpwuJk1t8oN8YfBIh2xZVKqnlj4Nbs2hivL1I.pdf>. Acesso em 12 de Out. 2022.

DE OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro ; CORRÊA, Izete Magno. A Educação paraense na pandemia da Covid -19: desafios e Possibilidades para o ano de 2021. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 9, p. 1–19, 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6681. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6681>. Acesso em: 8 dez. 2022.

PESQUISA UNDIME EDUCAÇÃO NA PANDEMIA, Brasil, nov. 2021: Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpc5pE5f_61af86c21b566.pdf. Acesso em 19 Out. 2022.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais parte 2: eles realmente pensam diferente?**. No horizonte , 2001.

SANTOS, Jéssica de Lima *et al.* **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**. Instituto Federal Goiano, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3025/1/artigo_J%c3%a9ssica%20de%20Lima%20Santos.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, ANDES-SN: janeiro. 2021.

SILVA, Renata Jordânia Alves da. **Ressignificando a didática no retorno às aulas presenciais no período pós distanciamento social: um estudo de caso**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49759>. Acesso em: 10 dez. 2022.

STOLARSKI, Ediane Ana. **Ensino remoto emergencial e retorno das aulas presenciais: dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar no Município de Carlos Gomes/RS e estratégias para amenizar a situação**, Erechim, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/han>