

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: IMPACTO NA VIDA DE UMA DOCENTE?

Lara Costa Pacheco¹

Alvanize Valente Fernandes Ferenc²

Gabriela Silveira Meireles³

Silvana Cláudia dos Santos⁴

Introdução

A sociedade vivenciou um cenário devastador nos anos de 2020 e 2021, provocado pela contaminação do vírus SARS-CoV-2, em razão da pandemia da COVID-19. Essa doença provocou desde sintomas gripais comuns até os mais graves e letais. Afetou indivíduos de diferentes idades e sobrecarregou os hospitais pelo alto número de contaminados. Decorrente da calamidade vivenciada, a Organização Mundial da Saúde (OMS) instruiu sobre o distanciamento social, o uso contínuo de máscara e a higienização das mãos, visando garantir a sobrevivência da população. Sendo assim, no sentido de amenizar a situação pela qual a população passava, decretou-se a quarentena. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2020, p. 5), a quarentena é definida como “a restrição de atividades ou a separação de pessoas suspeitas de terem sido expostas a uma doença contagiosa, com o objetivo de evitar a possível disseminação da doença”.

Durante esse período, as escolas foram fechadas, em função do risco gerado pelo contato físico e da aglomeração em ambiente escolar, o que favoreceria o aumento da contaminação, principalmente

¹ Pós-Graduanda no Mestrado em Educação UFV, PPGE/MG. E-mail: lara.pacheco@ufv.br

² Docente do Departamento de Educação da UFV- MG. E-mail: avalente@ufv.br

³ Docente do Departamento de Educação da UFV. E-mail: gabriela.meireles@ufv.br

⁴ Docente do Departamento de Educação da UFV. E-mail: silvana.santos@ufv.br

daqueles que possuíam algum risco de saúde. Arruda (2020, p. 259) ressalta que “crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avôs e avós, parentes de maneira geral”. Dessa maneira, houve o cancelamento das atividades presenciais, aumento de relações de trabalho remotas e um aumento considerável de práticas e atividades com finalidade pedagógicas realizadas na modalidade online com o uso das tecnologias digitais, assim como em muitos outros setores da sociedade.

Para promover a continuidade dos estudos, foi ofertado o “ensino remoto”. A Lei Federal Nº 14.040, elaborada em agosto de 2020, em meio a essa catástrofe mundial, possibilitou que as escolas adotassem esse método, caracterizado pela transmissão de aulas ao vivo ou gravadas (as chamadas aulas síncronas ou assíncronas), de forma que suprisse o atendimento dos educandos. Martins *et al* (2020) afirmam que a adoção dessa modalidade de ensino impactou a todos, exigindo que os docentes embarcassem definitivamente no “mundo das tecnologias”, o que exigiu que eles fizessem o uso de recursos que antes desconheciam ou que, pelo menos, ignoravam em suas práticas. Esse movimento exigiu dos docentes o desenvolvimento de “competências diversificadas e diferentes das tradicionais”, exigindo deles uma adequação a esse “novo mundo” (Martins *et al.* 2020, p. 13).

A educação recebeu, nesse período, uma avalanche de novas práticas, mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, os quais se tornaram aliados importantes na transmissão de programas educacionais, na elaboração de materiais didáticos e no próprio ato de ministrar aulas. A modalidade do “ensino remoto” surgiu, pois, nesse contexto caótico, visando assegurar a educação durante o período pandêmico, passou a acontecer em diferentes plataformas digitais. Vale destacar que o “ensino remoto” já existia antes da pandemia, mas em configurações específicas, mais relacionado aos cursos online e ao ensino por videoconferência. Contudo, uma diferença importante entre esses formatos e o executado no período

pandêmico é que nos primeiros há um planejamento prévio e bem estruturado, geralmente com antecedência, com uma plataforma previamente pensada e bastante estável, enquanto a pandemia exigiu uma adaptação rápida por parte dos docentes em relação às práticas que vinham desenvolvendo anteriormente no modelo presencial, sem um planejamento prévio e sem poder contar com plataformas estruturadas (Saldanha, 2020).

Baseado nos estudos de Vieira Pinto (2005), é possível fazer uma análise das mudanças que ocorreram nas práticas de ensino durante o período da pandemia da COVID-19, considerando haver uma diferenciação entre os conceitos de “tecnologia” e de “técnica”. Segundo Chiavenato (2003, p. 47), “a tecnologia pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos, técnicas, ferramentas e processos aplicados na produção de bens e serviços, visando atender às necessidades humanas e organizacionais”. Mais particularmente, as “tecnologias digitais” referem-se às inovações tecnológicas presentes nos meios digitais (Lévy, 1999). Já as “técnicas” são as habilidades do fazer, os modos de produzir alguma coisa em uma determinada sociedade (Vieira Pinto, 2005). Considerando que o computador, o celular, a televisão e qualquer outro recurso tecnológico envolve o domínio de técnicas e ferramentas para o seu uso, bem como que a habilidade técnica engloba um fazer específico que transcende a ação docente, mas que inclui o fazer docente na modalidade online, configurando um novo fazer docente, ficam evidentes os desafios em concretizá-lo.

O que se discute agora, em um momento a posteriori, é a necessidade de assumirmos que a modalidade da “educação à distância” é válida sim, mas que ela exige, conforme já indicavam Sá *et al.* (2020), uma preparação, uma estrutura e um planejamento específico, com mudanças substanciais nas metodologias de ensino e nas estratégias avaliativas, exigindo também uma organização das instituições de ensino e, o que talvez seja o mais importante: a formação dos professores para fazer uso desses recursos tecnológicos.

Se de um lado vivemos em uma cultura digital, onde somos todos expostos, desde o nascimento, ao contato com diversos recursos tecnológicos digitais, por outro lado, na formação profissional docente ainda não se incorporou esse “letramento social” para os ambientes educacionais. Isso tanto nas escolas quanto nas universidades. Parece haver ainda um abismo entre o uso com a finalidade do lazer e o uso com a finalidade educativa ou profissional. O que observamos é que, mesmo que as pessoas apresentem um bom nível de “letramento digital”, ou seja, mesmo possuindo um “conjunto de competências que torna um indivíduo capaz de entender e utilizar uma ferramenta digital” (Freitas, 2010, p. 5), quando alguma habilidade dessas lhe é exigida para fins educativos ou profissionais, o resultado é significativamente inferior ou até mesmo nulo.

Uma pesquisa desenvolvida por Aureliano (2023) mostra que, mesmo se reconhecendo que as tecnologias digitais são importantes mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem, elas ainda são muito pouco utilizadas enquanto recurso de ensino e aprendizagem nas escolas públicas no Brasil. De uma maneira geral, as escolas de educação básica desse país não utilizam as tecnologias digitais para aprender ou ensinar. Ao contrário, ainda há um enorme receio de que elas sejam vilãs e atrapalhem esses processos. Um exemplo disso é a proibição do uso de celulares nas escolas públicas de Minas Gerais, estabelecida pela Lei Federal nº 15.100/2025, sancionada em 13 de janeiro de 2025⁵.

O modelo tradicional de ensino, que se faz presente na maioria das instituições brasileiras, é seguido de gerações a gerações, sem questionamentos. Sendo assim, as escolas acabam se afastando de novas maneiras de ensinar e aprender, as quais poderiam incorporar, dentre outros recursos, as tecnologias digitais, as quais ainda são muito pouco exploradas por conta desse tradicionalismo e do medo da mudança nas práticas de ensino. Falta estrutura e investimento, bem como diálogo entre os próprios professores, com os alunos e com as

⁵ Ver a reportagem completa em: Governo de Minas implementa novas diretrizes para o uso de celulares nas escolas da rede estadual. Acesso em: 11 set. 2025.

famílias, no sentido de pensar em novas propostas educativas. Recorrer às “tecnologias digitais” na educação não é a única mudança necessária; é preciso reformular um conjunto mais complexo de aspectos que vão desde a revisão do currículo, do mobiliário, da organização disciplinar, do planejamento pedagógico, das oportunidades de diálogo entre os docentes, da construção de estratégias metodológicas e avaliativas alternativas, numa aproximação com as famílias e a equipe diretiva da escola, o que certamente não se resolve somente introduzindo diferentes recursos “tecnológicos” ou “digitais” na escola ou na sala de aula. Talvez na base dessa mudança esteja a necessidade de um investimento maior e talvez o mais necessário de todos, que é o de investir na formação docente, em todos os níveis, no sentido de não somente familiarizá-los com essas ferramentas, mas de possibilitá-los reconfigurar suas próprias concepções de ensino e de aprendizagem, remodelando gradualmente toda a estrutura e o funcionamento da escola onde atuam.

Segundo Cruz e Valente (2023, p. 1), "se antes a necessidade de desenvolver competências digitais e buscar caminhos de inovação de concepções e práticas de ensino e aprendizagem que integrassem as tecnologias digitais era uma questão emergente, com a pandemia ela se tornou uma questão urgente". Muito mais do que incorporar novas ferramentas à prática (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Aplicativos para Gamificação, Kahoot, Quizizz, Canva, Prezi, Blogs Educativos, Padlet, Laboratórios Virtuais, etc.) ou metodologias ativas já estruturadas (PBL, Flipped Classroom, Role-Playing, Brainstorming, etc.), é o próprio professor, em uma reflexão coletiva em sua escola, conseguir repensar a sua prática, numa constante reflexão sobre a sua ação. Como mostra Sivieri-Pereira (2011), refletir sobre a prática docente é tarefa significativa para a mudança da realidade escolar em que estamos inseridos.

Num panorama geral sobre a educação durante o período pandêmico, vale enfatizar que, os alunos, professores e todos envolvidos no meio educacional sofreram consequências. Consequências essas relacionadas à falta de acesso, a não saber utilizar

ou a possuir aparelhos eletrônicos disponíveis. Silva *et al.* (2021, p. 2) consideram que “nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira” e complementam sobre “a rapidez com que o cenário educacional mudou em meio a pandemia”, trazendo um contexto de “incerteza e insegurança aos professores, escolas e alunos” (Silva *et al.*, 2021, p.3).

Considerando a calamidade da educação no período da pandemia, elaborou-se a seguinte questão: como os docentes lidaram com a utilização das tecnologias digitais para promover o ensino? Para responder a esta questão, tem-se como objetivo geral compreender o impacto e os desafios da utilização das tecnologias digitais durante a pandemia da COVID-19 na vida de uma docente, em seu exercício de ensinar. Os objetivos específicos buscam identificar as dificuldades dos professores em utilizar os recursos tecnológicos digitais, compreender as instruções e capacitações que os docentes receberam para auxiliar no manuseio desses recursos e identificar o processo de ensino durante esse período.

Diante do exposto, foi feita a delimitação da pesquisa buscando explorar o cotidiano de uma professora que atuava em uma escola pública municipal de Educação Infantil, no contexto da pandemia, a fim de identificar as suas dificuldades no uso dos recursos tecnológicos. Acredita-se que as “tecnologias digitais” contribuem para o aprendizado dos educandos, sendo de suma importância a aproximação destas no ambiente escolar. Nesse contexto, a pesquisa se justifica devido à necessidade de compreender o impacto do “ensino remoto” mediado pelas “tecnologias digitais” durante o período de pandemia, visando ressaltar as dificuldades que os docentes tiveram nessa modalidade educacional.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida utilizou a abordagem qualitativa, ao visar identificar e descrever os fatos como ocorrem, com a intenção de compreender o indivíduo em seu meio de vida. De acordo com Goldenberg (2004, p. 33) “[...] é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais”.

Quanto ao tipo de pesquisa, foi realizado um estudo de caso, que “é um acontecimento ou um fenômeno em estudo [...], é uma metodologia de estudo de fenômenos individuais ou processos sociais”, segundo Pereira *et al.* (2018, p. 70). Os mesmos autores afirmam que o estudo de caso pode ser empregado em investigações que envolvem um processo educacional específico. Portanto, é possível analisar aspectos que envolvem a prática de um professor e seus alunos, bem como ocorrências que tenham relação com uma sala de aula ou com seus estudantes. Ainda podem ser estudados os arranjos que envolvem toda a escola, ou mesmo algum fenômeno mais específico do processo educativo.

Pereira *et al.* (2018, p. 73) ainda explicam que, em um estudo de caso, “é preciso então identificar que características e/ou importância tornam o estudo um caso”, o que “inclui a definição de um problema a ser estudado”. Esse problema ou questão fundamental dará origem ao objetivo do trabalho. Notadamente, a partir do problema levantado nesta pesquisa, objetivamos compreender a utilização das tecnologias digitais durante a pandemia da COVID-19, o impacto na vida de uma docente e os desafios para ofertar o ensino, neste contexto.

Dessa forma, foi realizado um estudo descritivo, que, segundo Gil (2002, p. 42), “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. A pesquisa descritiva organiza informações detalhadas e sistemáticas, permitindo identificar padrões e tendências em uma população ou realidade. Essa modalidade de pesquisa é frequentemente utilizada em estudos sociais, educacionais

e administrativos, sendo essencial para subsidiar tomadas de decisão, planejamento de políticas e estratégias de intervenção (Gil, 2002).

Nesse estudo, a produção dos dados ocorreu por meio de um questionário com questões abertas, enviado pelo *WhatsApp*. As questões foram estruturadas considerando o cotidiano do trabalho docente na pandemia da COVID-19. A participante, naquele momento, atuava como professora da Educação Infantil, em uma escola pública do município de São Geraldo-MG.

O critério de inclusão foi atuar em escola municipal de Educação Infantil e o critério de exclusão foi o de não pertencer ao segmento do Ensino Fundamental. Não foi constituída uma amostra específica, com vários sujeitos, haja vista que se tratou de um estudo de caso, com somente uma professora.

O trabalho docente e o uso de tecnologias digitais: desafios

A partir da exploração das respostas ao questionário, pela professora da Escola Pública Municipal, da cidade de São Geraldo, foi possível compreender o trabalho da docente no contexto pandêmico, e o uso das tecnologias digitais.

Na instituição em que a professora trabalhava, a Educação Infantil se encontrava dividida em creche e pré-escola. O trabalho pedagógico desenvolvido pela participante ocorreu no segmento da pré-escola. Ela atuava, mais especificamente, no 2º período, com crianças de 4 e 5 anos de idade. A professora participante da pesquisa era efetiva no município e atuava como docente há 18 anos.

Um dos aspectos sobre os quais foi solicitado à professora que refletisse se tratava do funcionamento da instituição, no período da pandemia. Ela relatou que:

A escola ficou fechada durante os anos de 2020 e 2021. Abria para entregar as apostilas impressas e no dia de entrega das cestas básicas. Nós professores, trabalhamos em casa, gravando

as aulas, editando e enviando para a equipe gestora avaliar e, caso elas não concordassem com o que foi dito ou falado, recebia a devolutiva para refazer as aulas.

A partir do relato da professora, foi possível observar que, durante a pandemia, as escolas de educação básica, no geral, utilizaram os mesmos procedimentos para oferta do ensino: materiais impressos e aulas gravadas. Esses foram os recursos mais explorados nesse período, a fim de atender aos educandos. Muitas críticas foram feitas em relação a esse padrão, visto que as escolas privadas conseguiram apresentar outros recursos além desses, o que acirrou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais entre as classes. Segundo o relatório do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) e Vox Populi (2021, p. 1), "em média, os estudantes da rede privada tiveram uma hora a mais de estudos em comparação aos da rede pública". Além disso, muitas escolas privadas tinham, além do material didático, plataformas específicas e aulas online síncronas, o que não ocorria nas escolas públicas.

A prática pedagógica e o trabalho docente também foram modificados nesse contexto. A interação professor-aluno ficou evidentemente mais difícil pelas plataformas digitais (Silva; Almeida; Souza, 2023). Embora o “ensino remoto” adotado tenha surgido como estratégia de continuidade, pegou todos os envolvidos no meio educacional de surpresa, o que gerou grande dificuldade e até mesmo um esgotamento. Souza *et al* (2022) afirmam que houve um aceleração no trabalho do professor, que passou a ter que desenvolver diversas atividades conjuntamente com o planejamento, além da gravação de aulas. Nesse ínterim, o docente ficou encarregado de atender a várias ações que antes não lhe eram demandadas, e de forma solitária. A professora pesquisada comenta sobre as suas dificuldades, relatando que:

Tive muitas dificuldades... primeiro, em aprender a usar os aplicativos; segundo para gravar as aulas. Estava com minha filha em casa, uma bebê de 4 meses, que chorava... E precisava

parar as gravações. Tenho um cachorro, que latia sem parar. O caminho que encontrei foi pesquisando e gravando durante a madrugada. Não recebi orientações e nem tive capacitação. Nós professoras fomos descobrindo e trocando vídeos e tutoriais umas com as outras. Não recebi nenhum pertence para utilizar os meios digitais. Usei meu celular e meu notebook. Precisei comprar um tripé para facilitar as gravações.

É válido enfatizar que as “tecnologias digitais” não são recursos comumente utilizados no cotidiano escolar. As dificuldades relatadas pela professora e a falta de incentivo por parte da escola foram fatores que sobrecarregaram o cotidiano da docente. Nesse sentido, as mudanças repentinas exigidas, a necessidade de utilizar ferramentas que antes ela não usava, a necessidade de conciliar em um mesmo espaço as suas demandas pessoais e profissionais, acabaram por gerar uma “sobrecarga de trabalho” que teve relação direta com o “trabalho remoto”. Silva, Almeida e Souza (2023) revelaram em sua pesquisa que a maioria dos professores tiveram um aumento significativo de trabalho durante a pandemia, o que correspondeu a 60,4%. Além disso, a maioria relatou não ter tido tempo para se dedicar ao aprendizado de novos métodos de ensino e/ou ferramentas tecnológicas, o que correspondeu a 41,0%. Outro dado interessante observado pelos autores foi que a falta de estrutura adequada ou de recursos tecnológicos mexeu muito com os envolvidos, o que correspondeu a 31,9% dos professores pesquisados.

A comunicação e a parceria entre os docentes, aspecto que no ensino presencial era possível, no “ensino remoto” ficou bastante difícil de acontecer, o que deixou os professores muito solitários e a saúde mental prejudicada. Segundo Souza *et al.* (2021, p. 5), “a pandemia de COVID-19 gerou aumento significativo de sintomas de estresse, ansiedade e exaustão emocional entre professores, agravados pela sobrecarga de trabalho e adaptação ao ensino remoto, impactando negativamente sua saúde mental”.

Arruda (2020) destaca que, durante a pandemia, a educação remota emergencial emergiu de forma rápida e instantânea, para suprir

a demanda específica do período pandêmico, algo diferente do ensino a distância (EAD). O argumento que ela desenvolve é que “a mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias digitais” (Arruda (2020, p. 265), ainda que tecnicamente se aproxime das práticas da Educação à Distância, está bastante distante do “ensino remoto” emergencial, visto que para tal não houve um planejamento prévio nem qualquer movimento formativo anterior que o sustentasse e garantisse a sua qualidade.

Em relação aos equipamentos eletrônicos como ferramenta de trabalho, a professora relata que não teve ajuda, precisando comprar, por conta própria e sem nenhum incentivo financeiro, outro aparelho, o que fica evidente em sua fala:

Não ganhei nada. Usei todos os equipamentos pessoais e precisei trocar meu celular por um modelo mais atual. O que eu tinha não dava certo para fazer as gravações e a edição das aulas.

Assim como ela, muitos docentes não tinham *smartphones* e *notebooks* apropriados para suportar os aplicativos, fazer as edições e gravar os vídeos. Foi necessário adquirir outro aparelho que atendesse a necessidade do momento, circunstância ocorrida em um instante em que estavam despreparados. Os professores não contavam com o investimento naquele momento e a falta do recurso financeiro pode ter sido um dos fatores primordiais nesta ocasião. Vale destacar aqui o processo de “culpabilização do professor” em relação ao fracasso do “ensino remoto”, já que ele próprio passou a ser o provedor de suas próprias condições de trabalho e ainda julgado quando não obtinha sucesso na tarefa de ensinar. Como revela Souza (2021), “essa responsabilização e/ou culpabilização é acentuada na pandemia e no ensino remoto”.

Sá *et al* (2022, p.1) complementam que a “formação do professor para utilizar tecnologias digitais, do seu papel como educador, das suas condições de trabalho e principalmente da pressão psicológica sofrida” foram os questionamentos mais levantados durante a execução do trabalho docente em meio a pandemia. Quando

questionada sobre o exercício docente no período pandêmico, a professora pesquisada descreve:

Me senti péssima, trabalhando sem ver os resultados e com pouca ou nenhuma participação dos alunos. Raramente apareciam, não participavam. Era uma turma com 20 crianças e só 2 crianças faziam as atividades. Não houve aprendizagem dos alunos (refiro à minha sala). Eles não tinham acesso às aulas. Ou porque os pais estavam trabalhando ou simplesmente eles não tinham acesso à internet. Um dos relatos que eu escutei de uma mãe de um aluno meu era que eles não tinham internet em casa, que o celular não tinha WhatsApp.

Arruda (2016) afirma sobre como o Ensino à Distância é destacado perante a lei, com uma perceptível “diferenciação” em relação ao ensino presencial, de modo que este é o mais valorizado na sua forma de construir o conhecimento, sendo considerado como tendo maior qualidade e eficácia na aprendizagem. Seguindo a ideia do mesmo autor, ele destaca que há uma “assimetria” entre a educação presencial e o ensino EAD, deixando a impressão de que esta última precisa justificar a que veio, enquanto a educação presencial, por pressuposto, já parece possuir maior legitimidade. Se as Políticas Públicas (PL) não investem satisfatoriamente no Ensino à Distância, este deixará de ter visibilidade e credibilidade nos âmbitos educacionais.

A fala da professora, ao relatar sobre a falta de participação dos alunos e até mesmo sobre a pouca aprendizagem deles como sendo resultante dos fatores econômicos, pode ser traduzida também pela falta de projetos e incentivos das Políticas públicas já que estas não aderem às modificações e ao “novo ambiente” educacional. As plataformas virtuais e a aproximação dos docentes com as TIDIC’s não foram, portanto, práticas adotadas no contexto escolar no período pós-pandêmico, sendo esses recursos utilizados apenas para suprir a demanda daquele momento emergencial. Sá *et al* (2022, p.6) relatam que:

Os discentes de classes menos abastadas estão sujeitos a uma empreitada desigual, onde quem tem bons aparelhos, conexões e dispõem de locais adequados para estudarem saem à frente dos alunos que não possuem o mais básico dos requisitos para o ensino remoto (Sá *et al*, 2022, p.6).

Seguindo com a análise da prática docente no contexto da pandemia, a professora trouxe uma reflexão interessante acerca da falta que fez pra ela a questão do relacionamento humano com os seus alunos. Ela demarca em sua fala o quanto isso a desmotivou em suas aulas remotas:

A pandemia deixou marcas profundas em nós professores que lidamos e gostamos de estar com os nossos alunos. Não ter o contato, os olhos brilhando, as nossas rodas de conversa e atividades, foram um desafio para mim. Gravar aulas olhando para as paredes me deixava desmotivada e triste. Sentia que era trabalho em vão. Não tinha participação, não tinha envolvimento. O ano acabou e eu não consegui ver o rosto dos meus alunos. Foi frustrante, cansativo e improdutivo.

Sabe-se que o ensino presencial não pode ser substituído pelo Ensino à Distância. Ambos possuem metodologias diferentes na construção do conhecimento. A ideia não é aderir um e deixar de lado o outro, mas utilizar as diferentes modalidades com distintas finalidades. Luckesi (2011) fala sobre a relação professor-aluno no contexto escolar, a qual, segundo ele, se estabelece com vínculo e confiança. O ambiente escolar é o lugar de interação e aconchego, o que certamente ficou evidente pela sua falta durante o período de pandemia. Se de um lado, precisamos de aparelhos e recursos tecnológicos para nos aproximarmos, por outro lado acabamos por construir muros ou barreiras ainda maiores para o estabelecimento de vínculos mais profundos, os quais notou-se serem mais bem estabelecidos quando diante da presencialidade.

Pode ser possível levar a hipótese de que, se os docentes e discentes tivessem maior familiaridade com os recursos tecnológicos

antes da pandemia, talvez não tivessem sofrido tanto com tanta novidade “técnica” ou “tecnológica”. Mas o fato é que, em termos de relacionamento humano, nunca nos percebemos tão indispensáveis uns aos outros. O desejo pelo “olho no olho”, pela participação dos alunos, pela resposta às perguntas feitas é um sinal positivo de que a educação é um trabalho de transformação cognitiva sim, mas também de transformação ou afetação ou troca social e afetiva. Isso demonstra que a educação não tem a função exclusiva de transmitir conhecimentos. Como já preconizava Libâneo (2013, p. 27), “a educação tem como função socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade, preparar o indivíduo para a vida em sociedade e contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa”.

A ausência de familiarização com os recursos tecnológicos digitais dos envolvidos no ambiente educacional contribuiu para a frustração da prática docente durante a pandemia, além da falta de reciprocidade esperada pelo aluno, devido às circunstâncias em que os discentes estavam incluídos. Além de vivenciar um período de mudança, a professora relata sobre o mínimo apoio que recebeu da escola e da equipe pedagógica durante esse período:

O apoio foi muito pouco. Ficávamos em reuniões semanais para cumprir horários dos módulos, por videoconferência. O que acontecia, muitas vezes, era uma professora não concordar com o tema e ficávamos discutindo uma manhã inteira e não chegávamos à conclusão de nada. Depois, a equipe gestora orientava como deveria ser feito. Era grupos de WhatsApp o dia inteiro. Olhava para ver se tinha alguma participação em grupos de WhatsApp da gestão, passando algumas orientações também o dia e a noite inteira, além de reuniões inacabáveis pelo Meet.

Observa-se que houve um aumento na jornada de trabalho do professor durante esse período da pandemia, sendo este profissional encarregado de atender aos chamados que eram consecutivos e, inclusive, fora do seu horário de trabalho, sucedendo em um acréscimo

na cobrança e em um aumento nas demandas para os docentes. Souza, *et al.* (2022, p. 6) elencam que:

Além de cumprirem horários rígidos por meio de atividades como aulas síncronas, reuniões com a coordenação e encontros virtuais com colegas, os docentes possuem horários flexíveis que intensificam a jornada de trabalho, não havendo diferença entre o tempo de trabalho contratado e o sobretrabalho não pago (Souza *et al.*, 2022, p. 6).

Quando questionada sobre os aprendizados que as TIDIC's puderam oferecer aos educandos, a docente respondeu que:

Eu, particularmente, não gosto de utilizar. Evito ao máximo. Uso a câmera do celular para registrar os momentos importantes; uso a pesquisa na internet em alguns momentos. Faço vídeos usando as fotos dos alunos para retomar algum assunto ou rever algum passeio. E, como não temos um laboratório de informática, fica ainda mais difícil de utilizar, porque tenho que levar meu notebook e pesquisar. O que eu gostaria é que os alunos pudessem pesquisar sozinhos, trabalhar com a robótica. Então, como isso não faz parte da nossa realidade, eu prefiro não usar.

A participante da pesquisa contribuiu, assim, com colocações pertinentes ao contexto escolar no período da pandemia, o que nos permitiu inferir que a presença de extrema dificuldade dos docentes, de forma geral, em lidar não somente com as “tecnologias digitais”, mas com todas as demais mudanças acarretadas pela alteração na modalidade de ensino. Tal experiência produziu um distanciamento humano, uma sobrecarga de trabalho e ainda uma desmotivação com a própria tarefa de ensinar. A falta de qualificação específica para lidar com equipamentos que atendessem aos objetivos propostos, associada à dificuldade social de acesso à internet enfrentada pela maioria dos estudantes de escolas públicas no Brasil, resultou em uma realidade extremamente adversa para essa e outros docentes pelo país.

Em relação à realidade escolar brasileira, a professora destaca que a escola onde atua possui poucos equipamentos tecnológicos disponíveis e que, durante a pandemia, eles se tornaram ainda mais insuficientes diante do aumento da demanda pelo uso:

Datashow, caixa de som, notebook, mas a internet eu preciso usar a do meu telefone, pois a internet da escola não consegue atingir as salas de aula.

Campos (2019) evidencia em seu livro os benefícios que um trabalho pedagógico teria diante da contribuição de tais recursos tecnológicos em relação ao potencial de aprendizagem do aluno, possibilitando maior interação e ofertando a ele um maior protagonismo na construção do conhecimento. Contudo, infelizmente, essa ainda não é a realidade da maioria das escolas brasileiras, onde há poucos equipamentos eletrônicos. Essa realidade impossibilita o acesso e manuseio dos envolvidos na instituição e distancia o uso dessas ferramentas da prática docente. Essa falta de acesso colabora com o modelo de ensino tradicionalista e afasta os educandos de se familiarizarem com esses recursos, dificultando novas formas de aprendizagem por meio das tecnologias digitais.

Considerações Finais

Por meio dos relatos da professora, chegou-se à conclusão de que, durante a pandemia da COVID-19, os docentes se sentiram solitários, com acúmulos e demandas de trabalho que eram contínuas. Tal fato gerou um cansaço e um esgotamento no exercício profissional, marcado pela dificuldade de imposição de um limite de horário para a definição do trabalho a ser executado fora do ambiente escolar, o que contribuiu para uma exigência de “disponibilidade a todo o momento” por parte desses profissionais, rompendo com os limites entre espaço público, do trabalho, e privado, da vida.

Certas dificuldades foram identificadas no exercício da profissão. Desafios como o sentimento de frustração devido à pouca

interação e participação dos alunos e das famílias, a falta de equipamentos eletrônicos e de acesso à internet, a sobrecarga de trabalho e a ausência de um trabalho já sistematizado acabaram por gerar um cansaço físico e mental que reverberou em uma desmotivação com a própria prática docente. Em relação à docente pesquisada, ficou evidente a falta de apoio durante o período pandêmico, por parte da escola e do governo, mas também uma contrapartida dos próprios alunos. Consequentemente, houve um prejuízo significativo em sua produtividade e na qualidade da aprendizagem das crianças.

Entende-se, por fim, que a falta de acesso e de familiarização com as “tecnologias digitais” contribuiu para a não efetivação da qualidade da educação ofertada remotamente, mas que este não foi o único fator responsável por este fracasso, sendo a desigualdade social, por exemplo, um fator a ser considerado caso queiramos reparar possíveis lacunas na aprendizagem dessas crianças agora em período pós-pandêmico. Vale destacar, ainda, a necessidade do planejamento pedagógico, de revisão das concepções e práticas de ensino e de aprendizagem, bem como da formação docente implicada com tais mudanças, para se produzir um reparo dos prejuízos gerados durante esse período da pandemia.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil).

Orientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Brasília, DF: ANVISA, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19, **Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, p.257-275, maio-2020. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 17 set. 2023.

ARRUDA, E. P. Políticas públicas em EAD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. **Inclusão Social**, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/72453>. Acesso em: 16 ago. 2023.

AURELIANO, F. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino superior. **Educação em Revista**, v. 39, e202302, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 15.100/2025, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. 204º da Independência e 137º da República Diário, Brasília, DF, .13 jan. 2025.

CAMPOS, F. R. **A Robótica para uso Educacional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CRUZ, S. R. M.; VALENTE, J. A. Revisitando o ensino híbrido: desafios e possibilidades. **Educação em Revista**, v. 41, e202302,

2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/MpL39gY7SGV8PL44sfMXTpM/>.
Acesso em: 12 set. 2025.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores -** Alfabetização digital e formação de professores, n.23, p. 1-18, dez-2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/#>.
Acesso em: 17 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC);
VOX POPULI. **A experiência do ensino durante a pandemia de Covid-19**. Brasília: INESC, 2021. Disponível em:
https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/11/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, S. C. B.; SANTOS, G.; RUFATO, J. A.; BRITO, G. S. Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma discussão (im)pertinente, **Revista Interacções**, p. 6-27, 2020. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 17 set. 2023.

SÁ, A. L. de.; NARCISO, A. L. do C.; NARCISO, L. do C. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE. **Anais...**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://ciltec.anais.nasnuv.com.br/index.php/CILTecOnline/article/view/844>. Acesso em: 17 set. 2023.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8701>. Acesso em: 11 set. 2025.

SILVA, M. J. S. da.; SILVA, R. M. da. Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: Desafios e desencontros, **Conedu em Casa**, v.3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 17 set. 2023.

SILVA, M. R.; ALMEIDA, G. A.; SOUZA, A. F. A percepção dos alunos sobre o ensino remoto emergencial em um Instituto Federal de Educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, e14596, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/14596/3786/41902>. Acesso em: 12 set. 2025.

SOUZA, F. S. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores da educação básica no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Práxis**, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/download/2591/2916/8174>. Acesso em: 12 set. 2025.

SOUZA, L. F.; PEREIRA, M. A.; ALMEIDA, R. J. Saúde mental de professores durante a pandemia de COVID-19: impactos e desafios.

Revista Brasileira de Psicologia da Educação, v. 27, n. 1, p. 112, 2021. Disponível em:

<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/download/1949/994/8266>. Acesso em: 12 set. 2025.

SOUZA, K. R. de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; FELIX, Eliana Guimarães; GOMES, Luciana. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/interface.210318>

Acesso em: 13 nov. 2023.

PEREIRA, A. S.; SHITISUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.;

SHITISUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica** 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SIVIERI P. H. de O. O ser e estar da ação docente: uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. 2, p. 69-77, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/427/640/3101>. Acesso em: 12 set. 2025.

VIEIRA P., Á. A Capítulo IV: Tecnologia. In: VIEIRA-PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Volume 1, p. 219 – 355.