

**O QUE DIZEM PROFESSORAS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE  
SANTA CATARINA SOBRE O ANTES, O DURANTE E O PÓS AULAS  
REMOTAS**

Celso Kraemer<sup>1</sup>  
Érica Fernanda Monteiro<sup>2</sup>  
Fabrício Filisbino<sup>3</sup>  
Luis Carlos Rodrigues<sup>4</sup>  
Marcelo Blank<sup>5</sup>

Para o editorial de agosto de 2020, do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC), promovemos uma reflexão acerca das singularidades da revolução digital que vivemos, com transformações ainda mais profundas do que as ocorridas na Revolução Industrial e seus desdobramentos na educação. Realizamos, também, uma pesquisa, via questionário do *Google Forms*, com quase mil docentes do Ensino Médio, centrado em três temporalidades; suas aulas antes do isolamento social; suas experiências com as aulas remotas; e suas expectativas, em termos metodológicos, tecnológicos, no retorno às aulas presenciais, no pós-pandemia.

As relações do modelo social, sistema econômico, formas de produção com a escola moderna, como a conhecemos até nossos dias, remontam ao século XVIII, época das grandes revoluções/transformações. Elas foram constituintes do mundo e das formas das instituições nas quais nascemos, vivemos e morremos até o século XX: família, hospitais, medicina/saúde, indústria, escolas, empresas, cemitérios/crematórios, Estado, polícia etc. Nas expectativas desta modernidade, devemos nascer num hospital, sermos cuidados e criados pela família, instruídos na fé pela igreja, educados/instruídos/preparados pela escola, trabalhemos/produzamos na indústria/empresa, termos nosso governo estabelecido pelo saber médico-pedagógico, nutricional, terapêutico, pela polícia, pelo Estado, nos tornemos consumidores da interminável gama de produtos e serviços (alimentares, industriais, tecnológicos, educacionais, turismo, lazer, esportes, etc.), até concluirmos a existência, morrendo em um hospital, sendo, então, virtualizados como memória em um cemitério/crematório.

Este mundo, tão familiar até recentemente, teve sua gênese e formação nos séculos XVIII e XIX. Mas, ao final do século XX e, sobretudo, nas primeiras décadas do século XXI, este mundo sofreu novas, profundas e irreversíveis revoluções/transformações (HARARI, 2018). Destacam-se, sobretudo, as formas de produção executadas por equipamentos técnicos sofisticados, robotizados, permeados pelo uso de inteligência artificial (IA), armazenamento em nuvem, comunicação em rede, uma realidade cada vez mais digitalizada e virtualizada. Isto afeta a globalidade da vida das pessoas, da esfera afetiva e

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia. Professor- Fundação Universidade Regional de Blumenau/FURB.

<sup>2</sup> Mestra em Educação- Professora- Secretaria Estadual da Educação de Santa Catarina/SED-SC.

<sup>3</sup> Mestrando em Educação.

<sup>4</sup> Doutorando em Educação- Professor- Instituto Federal Catarinense/IFC.

<sup>5</sup> Mestrando em Educação- Professor- Secretaria Estadual da Educação de Santa Catarina/SED-SC.

<b>OEMESC</b>	Editorial mensal	<a href="http://www.udesc.br/ensinomedioemsc">http://www.udesc.br/ensinomedioemsc</a>	ago. 2020
---------------	---------------------	---	-----------

emocional, passando pelo trabalho e lazer, os relacionamentos, o pensamento social e político, até a mais íntima relação consigo mesmo.

A escola que nos educou, também nos captura para a sua própria reprodução, bem como a reprodução de um modelo de sociedade. Esta escola está baseada nas instituições tradicionais, girando sobre o eixo da produção industrial, com mão de obra humana adaptada aos processos mecânicos, repetitivos. Ela gerou seus próprios processos de seriação, segmentação, fracionamento dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das especialidades, inspirando-se, para isto, na racionalidade técnica e mecânica do modelo industrial. No contexto da criação da escola moderna, o humanismo iluminista se encarregou em definir os conteúdos enciclopédicos capazes de promover, segundo sua crença, a emancipação individual por meio da aquisição dos conteúdos de conhecimento racional.

Malgrado críticas pertinentes sobre a suposta emancipação individual pela via do conhecimento escolar, muitos mudaram de vida em função da escola. Mas, como explicitaram pesquisadores como Bourdieu & Passeron (1992), Petitat (1994), entre outros, a escola não transforma a sociedade de classes. Ela muito mais reproduz os conhecimentos, as tecnologias, os modos de produção, os preconceitos, as exclusões, do que as transforma.

Uma das principais expressões da aposta em uma educação emancipadora e transformadora do ser humano e da realidade social, no século XX, é Paulo Freire. Ele não se opõe à escola como tal, mas à epistemologia *reprodutivista* do conhecimento que a escola tradicional, gestada e desenvolvida pelo capitalismo industrial europeu, com saberes restritamente eurocêntricos, nos legou e ainda nos impõe. Parece que é um trabalho ainda a ser feito, em profundidade, elucidar a epistemologia da educação escolar pensada por Paulo Freire. Suas principais inspirações são a hermenêutica existencial, com as noções de *ser-no-mundo*, *ser-com-os-outros*, abertura ou *indeterminação* essencial do *ser*; a centralidade da preocupação com *o ser* como base da educação; a noção dialética de emancipação que, diferentemente da emancipação individual do Iluminismo, pensa a emancipação em sentido social, como superação dos modelos de exploração/expropriação; a educação progressiva e democrática de John Dewey, com noções como *experiência*, educação relacionada às *vivências* dos estudantes, entre outros. Na epistemologia da educação de Paulo Freire, não se trata de transmitir/transferir conhecimentos. Trata-se de uma epistemologia dialógica de educação. Dialógico, longe de ser um conceito banal, é um conceito filosófico-epistemológico. Isto significa que o conhecimento não está pronto, bastando um bom método e recursos técnicos para prepará-lo para ser fornecido ao aluno/cliente. Na epistemologia dialógica o conhecimento se faz no processo de dialogar, dos seres humanos entre si, mediatizados pelo mundo, ele é construído na reciprocidade, colaborativamente, entre todos os envolvidos no contexto e no processo educacional. A noção de abertura, incompletude essencial do ser do homem abarca também o próprio conhecimento. Este é compreendido como processo de relações, e não como um produto que pode ser ao consumo de clientes das instituições educacionais.

OEMESC	Editorial mensal	<a href="http://www.udesc.br/ensinomedioemsc">http://www.udesc.br/ensinomedioemsc</a>	ago. 2020
--------	---------------------	---	-----------

Contemporaneamente, o que vem sendo chamado de *metodologias ativas* carrega grande herança da educação dialógica de Paulo Freire, em cuja epistemologia se enfatizam conceitos como aprender a *pensar*; aprender a *analisar criticamente*; aprender a centralidade do *ser-mais*; aprender as dimensões coletivas, sociais e históricas do conhecimento, aprender a reconhecer-se no *ser-dos-outros* etc. Trata-se, portanto, muito mais de habilidades para se fazer o mundo que se quer do que conhecimentos prontos para se adaptar ao mundo feito.

Da invenção da escola *reprodutora*, nos séculos XVIII e XIX até as primeiras décadas do século XXI, as profundas transformações nas formas de produção, comunicação, uso e consumos, cada vez mais virtualizados, tornaram a escola *reprodutivista* obsoleta (PÉREZ-GÓMEZ, 2015). Frente a isto, reinventar a educação escolar, mais do que uma escolha moral ou descoberta de alguma mente brilhante, é uma imposição da história dos saberes, das experiências existenciais e das tecnologias do presente.

Conforme já mencionado, a educação e a escola são totalmente permeadas pela economia, pelas formas sociais de produção, pelos modelos tecnológicos etc. Ante estes dois fatores, necessidade de mudança e imbricação com a economia/produção, a questão que se coloca é *como* nós, educadoras e educadores, podemos/devemos participar deste processo? Quais saberes, princípios epistemológicos, referenciais éticos, metodologias, técnicas e recursos tecnológicos de educação podemos criar/utilizar para sermos ativos neste processo de uma maneira nova de fazer educação pública nas escolas?

Vários são os agentes da economia, do mercado, de grandes corporações, incluindo as do mundo digital, que estão criando, desenvolvendo e disseminando possibilidades técnicas e metodológicas, em diferentes meios, para a educação. Quais as epistemologias, os referenciais éticos, as compreensões de humanidade que embasam tais os processos de educação que a iniciativa privada tem desenvolvido e disseminado? Quais diferenças ou conflitos que tais concepções têm com as concepções de nossa tradição de educação escolar? O que podemos aprender com elas? Como interagir com estas “novas” epistemologias para conseguirmos fazer uma educação pública de qualidade?

Conforme assinalado acima, há vários aspectos da educação dialógica e emancipadora de Paulo Freire presentes nas maneiras com que os debates sobre educação vêm se delineando neste momento. Nem tudo são flores, obviamente. Da mesma forma que o capitalismo do século XIX investiu na universalização da escola *reprodutivista* que nos fez ser os profissionais de educação que somos, também o capitalismo contemporâneo, de um mundo digitalizado, com massivo emprego de inteligência artificial, robótica etc., investe na transformação da educação escolar. Trata-se de um processo já em curso. A questão não é *se* vai acontecer, mas *como* dele vamos participar, enquanto educação pública. Seremos meros executores de tarefas na escola ou seremos protagonistas, criando e implementando novos processos pedagógicos?

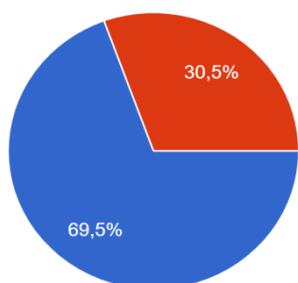
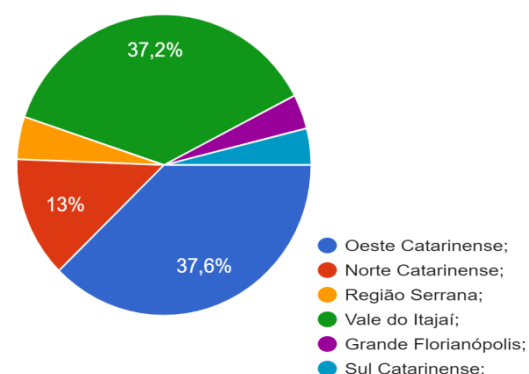
OEMESC	Editorial mensal	<a href="http://www.udesc.br/ensinomedioemsc">http://www.udesc.br/ensinomedioemsc</a>	ago. 2020
--------	---------------------	---	-----------

Para a realização da pesquisa junto às professoras e aos professores do Ensino Médio de SC, foi elaborado um questionário no *Google Forms*, compartilhado por *e-mail* e redes sociais. Com a colaboração do SINTE, Coletivo de Mulheres- SINTE, equipe do OEMESC, colegas, amigos e parentes, obtivemos um retorno significativo: em menos de 10 dias, entre 09 e 18 de julho de 2020, recebemos 916 respostas. Agradecemos a colaboração de cada uma e cada um/a das/os participantes.

Conforme já mencionado, o foco do questionário são os três momentos desta singular experiência pedagógica: suas aulas antes do isolamento social; suas experiências com as aulas remotas; suas expectativas para o retorno às aulas presenciais, no pós-pandemia.

Os dados foram organizados partir da *Análise de Conteúdo*, que constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados, em um nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

Sobre a região de Santa Catarina onde lecionam: Oeste Catarinense, 345 (37,6%); Vale do Itajaí, 341 (37,2%); Norte Catarinense, 119 (13%); Região Serrana, 42 (4,6%); Sul Catarinense, 36 (3,9%); Grande Florianópolis, 35 (3,7%).



Quanto à identidade de gênero: mulheres, 637 pessoas (69,5%); homens, 280 pessoas (30,5%); a opção *outros* não foi assinalada. Comparando com o perfil de professoras/es da educação básica, ensino médio SC, (CARVALHO, 2018), no qual 59,6% são mulheres, há uma desproporção maior entre as/os respondentes deste questionário: as professoras participaram em maior número.

As respostas sobre como avaliam suas aulas, do ponto de vista pedagógico, antes do isolamento social, puderam ser agrupadas em três categorias: a) *Qualidade das aulas* (66%); b) *Interações nas aulas presenciais* (20%); c) *Características Metodológicas* (14%).

a) *Qualidade das aulas*: 608 avaliaram positivamente suas aulas. Dentre estes, responderam que suas aulas eram *boas*, 288; *ótimas*, 58; *excelentes*, 8; *positivas*, 49; *satisfatórias*, 42; *produtivas*, 54; *práticas*, 18; *dinâmicas*, 47; *participativas*, 28; *diversificadas*, 16.

OEMESC	Editorial mensal	<a href="http://www.udesc.br/ensinomedioemsc">http://www.udesc.br/ensinomedioemsc</a>	ago. 2020
--------	------------------	---	-----------

b) *Interações nas aulas presenciais*: 181 respostas citaram que as aulas presenciais eram mais interativas: “*Havia bastante interação social, era mais fácil de perceber as dificuldades dos alunos e estimulá-los a participar*”; “*interativas, participativas com momentos de socialização*”; “*criativas, interativas e dinâmicas*”. Segundo os professores, a interação presencial possibilitava um acompanhamento mais eficaz dos estudantes, com um feedback mais real: “*Gosto da interação com os alunos, gosto de olhar no olho, saber suas angústias, orientar frente a frente, minhas aulas eram muito mais proveitosas, pois não consigo a mesma interação que tinha antes*”; “*minha interatividade com os alunos era maior, sendo que o contato físico me ajuda a perceber as eventuais vulnerabilidades dos alunos*”; “*a interação auxiliava nas explicações e nas dúvidas*”.

c) *Características Metodológicas*: a metodologia expositivo-dialogada foi a mais mencionada, com 127 respostas. Os professores citaram que suas aulas eram: “*Expositivas e participativas, com explicação, anotação de conteúdos no caderno, resolução e correção de problemas*”; “*sempre fazia aula expositiva, dialogada e sempre aberta às dúvidas dos alunos*”; “*as aulas eram mais explicativas e os alunos eram mais dependentes do professor*”.

No que diz respeito ao uso de materiais didáticos e disponibilidade de recursos tecnológicos, as respostas indicaram o uso de livros, quadro, fotocópias e materiais lúdicos, mas com pouca ênfase nos recursos digitais. De acordo com os professores, a internet nas escolas não é de boa qualidade, além de faltar equipamentos e acesso para os estudantes: “*Não temos acesso à internet, multimídia, falta tecnologia nas salas de aula para podermos utilizar sem termos que sair ou ter que aguardar disponibilidade para o uso dos aparelhos*”; “*outro desafio eram as abordagens sobre as novas tecnologias, muitas atividades deixavam de serem feitas pela falta de estrutura*”; “*poucas vezes usavam-se as tecnologias*”.

Igualmente, suas experiências com as aulas remotas durante a pandemia puderam ser ordenadas em três categorias: a) *Experiência enquanto um desafio* (66%); b) *Experiência positiva* (23%); c) *Experiência negativa* (11%).

a) *Experiência enquanto um desafio*: das 916 respostas, 604 (66%), consideraram: “*Desafiadora*”, “*Desafios*”; “*Eu estou aproveitando o máximo, o aprendizado*”; “*Boas, porém o contato faz falta*”. “*Minha aula está boa, agora, por parte do aluno não está tendo devolutiva*” abordando, neste caso, o distanciamento físico e o desinteresse dos estudantes. “*De muito aprendizado, porém usamos muito mais tempo para o preparo das aulas*”. “*Apesar de ser exaustivas e cansativas, tem sido uma experiência boa*”, indicando um aumento da quantidade de trabalho, tornando este período cansativo para os professores.

b) *Experiência positiva*: para 211 (23%), as aulas estão boas, muito boas, maravilhosas até: “*Boa*”; “*Muito boa*”; “*Estou satisfeita*”; “*Tranquilas*”; “*Maravilhosas! Se possível trabalharia sempre assim*”; “*Ótima. Tenho realizado os objetivos*”.

OEMESC	Editorial mensal	<a href="http://www.udesc.br/ensinomedioemsc">http://www.udesc.br/ensinomedioemsc</a>	ago. 2020
--------	------------------	---	-----------

c) *Experiência negativa*: para 98 (11%), as aulas estão, ou ruins, ou muito ruins: “Péssima”; “Desagradável”; “Ruim”; “Muito ruim”; “Frustrante”; “Horível”.

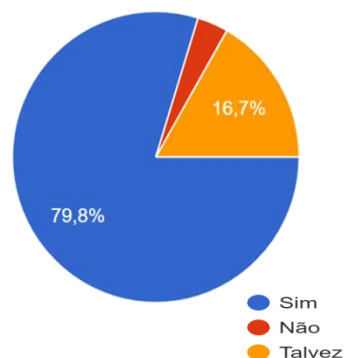
Somando as/os que falam da experiência com aulas remotas como desafio e as/os que as consideram boas, chega-se ao percentual de 89% que relatam aprendizados e crescimentos, desafios e novas experiências com as aulas remotas. Se por um lado este dado surpreende, por outro ele assinala um momento muito importante da disposição de docentes quanto à realidade escolar. Se as políticas públicas de educação souberem investir, os dados mostram que se pode contar com as professoras e os professores para mudar.

Nesta mesma linha, sobre quais mudanças imaginam para suas aulas após a pandemia, as respostas assinalam conceitos advindos das experiências com as aulas remotas. As palavras recorrentes foram: Tecnologias, 595; Novos Conhecimentos, 79; Dinâmicas, 193; Híbrido, 16; Ferramentas – tecnológicas, 197; Dificuldades com as novas ferramentas, 191; Novos Conteúdos, 231. O que as/os docentes vislumbram é mais contextualização; ampliação da rede (Wi-fi); justiça social (exclusão digital); formação continuada; apoio do Núcleo de Tecnologia da Informação; mudança nos hábitos e costumes, continuar a utilização das plataformas digitais; os alunos e professores estarão mais abertos para as novidades; mais atividades práticas.

Mas também há docentes que não tem uma opinião formada ou uma perspectiva positiva. Aludem ao estresse e a ansiedade, retorno tumultuado, aumento da burocracia e aprovação automática, falta infraestrutura, alunos estarão apáticos e desinteressados, aulas menos humanas e mais informatizadas.

Sobre novos usos de tecnologias digitais em suas aulas após a pandemia, há três grupos: a) posição positiva aos novos usos 729 (79,8%); b) dúvidas sobre novos usos 153 (16,7%); c) não acreditam que após a pandemia a escola utilizará novas ferramentas digitais 32 (3,2%). O otimismo da maioria das/os docentes sobre o uso das tecnologias digitais reflete o interesse dos profissionais em modificar os processos escolares, as rotinas e estratégias, inclusive suas aulas tornando-as mais atrativas. Por outro lado, este interesse esbarra em sérias limitações nas escolas públicas catarinenses: a carência de recursos, de formação/atualização pedagógica, equipamentos de mídias digitais de qualidade, redes de internet de alta capacidade para conexão na maioria das escolas, conforme evidenciado em respostas da questão dois.

Mesmo considerando a defasagem técnica e metodológica entre as/os educadoras/es para o mundo da revolução 4.0, as mudanças na pandemia do COVID-19 exigiram das/os docentes catarinenses o desempenho de funções que ultrapassam as paredes e muros da escola. A nova experiência afastou a presença física do/a professor/a e o importante vínculo afetivo com suas/seus educandas/os, exigindo uma série de conhecimentos e reflexões que as/os desafiaram a ensinar em frente a uma tela. Este desafio mostra que a constante formação/atualização qualifica o trabalho docente, visto que a realidade se



OEMESC	Editorial mensal	<a href="http://www.udesc.br/ensinomedioemsc">http://www.udesc.br/ensinomedioemsc</a>	ago. 2020
--------	------------------	---	-----------

modifica com a rapidez das tecnologias. Por isto a prática educativa necessita se transformar, integrando a utilização ativa e planejada das tecnologias digitais, que bem utilizadas são capazes de mobilizar diferentes habilidades, cada vez mais indispensáveis. Seus usos evocam um protagonismo que impacta, condiciona, e redefine os contornos da educação (MODELSK; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019). Frente a isso as/os educadoras/es passam a desempenhar um papel que demanda uma mudança de postura, superando o personagem explicador, do *reprodutivismo* de conteúdos e conhecimentos enciclopédicos, para converter-se em alguém capaz de dialogar. Trata-se de um processo pedagógico que se pauta nas relações horizontais e dialógicas entre diferentes atores envolvidos nos processos de educação na contemporaneidade.

Nesta nova postura as/os professoras/es, motivadas/os por políticas públicas de inovação pedagógica, envolvem-se ativamente nas mudanças, atribuindo sentido ao seu ser e ao seu fazer, promovem a autoria pedagógica. Contudo, sabe-se que apenas o protagonismo docente é insuficiente para garantir a boa qualidade na educação. Educar envolve políticas públicas, investimentos, instituições e sujeitos para que se possa emancipar a escola, a pedagogia, as/os docentes e as/os educandas/os.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairo. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981). Acesso em 10 ago. 2020.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M.M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PÉREZ- GÓMEZ, A. I. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise socio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OEMESC	Editorial mensal	<a href="http://www.udesc.br/ensinomedioemsc">http://www.udesc.br/ensinomedioemsc</a>	ago. 2020
--------	---------------------	---	-----------