

A prática docente em aulas remotas do ensino médio: potencialidades e fragilidades

The teaching practice in remote high school classes: potentialities and weaknesses

Yasmin Leon Gomes¹

Cleo Mann Pereira²

Mireile Pacheco França Costa³

Pura Lúcia Oliver Martins⁴

- 1 Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE - PUCPR). Licenciada em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora da Rede Estadual do Estado de São Paulo, ministrando as disciplinas de Ciências e Biologia para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente tem como objeto de estudo a formação de professores em Educação Ambiental no contexto da Educação Básica, na perspectiva da Complexidade e da Transdisciplinaridade. Possui experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 2 Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2013) e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Positivo (2016). Está cursando o Mestrado em Educação (PPGE) na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pesquisa com enfoque na Formação Inicial de Professores sob à luz da complexidade. Trabalhou como Professora Regente e Coordenadora Pedagógica na Escola Atuação, atualmente é professora regente no Colégio Social Madre Clélia, no período da manhã. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Ministrou aulas do módulo “Psicomotricidade e Ludicidade” na pós-graduação de Ensino Lúdico da Faculdade São Braz e do módulo “Literatura Infantojuvenil e Contação de Histórias” na Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná.
- 3 Doutorando em Educação pela PUC PARANÁ (2019). É Mestre pela PUC/MINAS em Literaturas de Língua Portuguesa (2008). Cursa “A Moderna Educação”, pós-graduação da PUC Rio Grande do Sul (2018-2019). Especialista em Docência do Ensino Superior pela UCB/RJ em 2007. Graduada em Letras (Licenciatura Plena Português/Inglês) pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (2003). Trabalhou na Faculdade Pitágoras de Ipatinga/MG, como professora de Metodologia Científica, Português e TCC nos cursos de graduação: Pedagogia, Psicologia, Farmácia, Administração, Direito, Engenharia Civil Mecânica, Elétrica (2007-2009). Fez trabalho voluntário em Angola/África, professora de Língua Portuguesa (2009-2011). Atuou como analista educacional por 6 meses junto à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, capacitando professores do Ensino Fundamental e Médio de Língua Portuguesa em 2013. Atualmente leciona Redação em cursinho Pré-Vestibular e Ensino Médio em escolas privadas de Rio Branco - Acre. Contato - mireilepfcosta@gmail.com Whatsapp - (68) 98412-5450.
- 4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1974), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores. Coordena a Linha de Pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores do PPGE - PUCPR. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Práxis Educativa: dimensões e processos; é membro do conselho editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG), Diálogo Educacional (PUCPR). Participa da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores RIPEFOR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática na formação de Professor. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: Didática, formação de professor, ensino e aprendizagem, pesquisa em educação. Atualmente desenvolve pesquisa sobre Didática na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica. Coordenou o GT 04 - Didática da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPEd no período de 2010 a 2012.

Resumo: Esse artigo é fruto de uma análise da prática docente em aulas remotas, do Ensino Médio, cujo objetivo é analisar as potencialidades e fragilidades do processo de ensino-aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. Para tal, empreendemos uma pesquisa qualitativa, com uso de grupo focal que, conforme Gatti (2005), é uma técnica que possibilita coletar dados de um grupo de pessoas, de forma homogênea ou heterogênea, em que há um diálogo, uma interação entre os participantes. Para a tratativa, interpretação e análise do material coletado, recorreremos à análise de conteúdo, postulada por Franco (2005). Para fundamentar a análise a confrontamos com pressupostos teóricos de Tardif (2000), Tardif e Raymond (2000), Shulman (1986), Garcia (1999), Moreira, Henriques e Barros (2020) e Moreira e Schlemmer (2020). Nesse ínterim, a partir da teoria estudada e dos dados coletados, criamos indicadores das potencialidades e fragilidades para nossa análise e percebemos que, mesmo em meio a todas as demandas, o que se destacou foi que, através do trabalho em equipe e das atividades interdisciplinares, os professores aprenderam muito uns com os outros e com seus alunos e o resultado foi de superação em meio a tantas mazelas que a pandemia trouxe.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Ensino Remoto; COVID-19; Tecnologia e Educação.

Abstract: This article is the result of an analysis of teaching practice in remote high school classes, whose objective is to analyze the strengths and weaknesses of the teaching-learning process in the context of the pandemic of COVID-19. To this end, we undertake qualitative research, using a Focus Group which, according to Gatti (2005), is a technique that makes it possible to collect data from a group of people, in a homogeneous or heterogeneous way, in which there is a dialogue, an interaction between the participants. For the deal, interpretation and analysis of the collected material, we considered the content analysis, postulated by Franco (2005). To support the analysis, we confront the Tardif's theoretical assumption (2000), Tardif e Raymond (2000), Shulman (1986), Garcia (1999), Moreira, Henriques e Barros (2020) and Moreira e Schlemmer (2020). In the meantime, based on the theory studied and the data collected, we created indicators of the strengths and weaknesses for our analysis and we realized that they learned a lot from each other and with their students, even in the midst of all the demands, and the result was better than expected considering the problems the pandemic has brought.

Keywords: Pedagogical Practice; Remote Teaching; COVID-19; Technology and Education.

Introdução

Desafios é a palavra que se impõe: em meio ao caos vivido em todo o mundo em virtude do vírus Sars-CoV-2, causador da COVID-19, mudanças no cenário escolar ocorreram abruptamente e em uma velocidade jamais imaginada. As escolas se viram obrigadas a fecharem suas portas e acolher uma nova modalidade de ensino: a modalidade remota – ou ensino remoto, fato que se acreditava ser breve e perdura até o momento.

Ao pesquisar o significado da palavra *remoto* no dicionário, encontramos definições associadas a algo distante, afastado, longínquo. Assim, podemos dizer que, no ensino remoto, o professor e o aluno estão geograficamente afastados e os encontros ocorrem remotamente. As aulas remotas, transmitidas por meio de videoconferência, se assemelham às aulas presenciais no que concerne ao tempo, ou seja, ocorrem no mesmo horário e possuem a mesma duração. Embora as aulas possam ser gravadas, permitindo que o aluno as acesse posteriormente, sua especificidade se caracteriza pela interação síncrona que ela deve possibilitar (ARRUDA, 2020; VERCELLI, 2020).

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. Assim, algumas dificuldades se sobressaem, como: o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e, às vezes, até dos professores; a infraestrutura das escolas que não fornecem o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão

com a internet; a formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando, muitas vezes, uma perspectiva instrumental da relação com as tecnologias (PRETTO, 2017; ALVES, 2016).

Desse modo, este artigo é fruto da pesquisa que investigou as potencialidades e as fragilidades da prática pedagógica remota. Para tal, convidamos como sujeitos partícipes da pesquisa um grupo de docentes do Ensino Médio (EM) de uma escola da rede privada de ensino, localizada na região Norte do Brasil. Tal escolha deu-se de forma aleatória. Contudo, acreditamos que o fato de cada professor ministrar uma disciplina curricular diferente, contribuiu para a diversidade de considerações feitas e os resultados encontrados. Esse grupo foi composto por cinco pessoas, de gêneros diferentes, formação acadêmica distinta; entretanto, todos trabalhavam na mesma escola.

Para embasar nossa pesquisa e propiciar conhecimento, recorreremos a teóricos como Tardif (2000) e Pimenta (2005), que postulam sobre a formação de professores, saberes pedagógicos, prática docente; Moreira e Schlemmer (2020) e Cunha, Silva e Silva (2020), que versam sobre o ensino remoto no Brasil em tempos pandêmicos e os paradigmas de uma educação on-line.

Nesse contexto pandêmico, optamos por utilizar como recurso metodológico a própria tecnologia e aplicamos a técnica de grupo focal, de acordo com os postulados de Gatti (2005), porém de maneira remota, via aplicativo *Google Meet*. Nesse ínterim, os participantes conversaram entre si e com a mediadora (pesquisadora) do conforto de seus lares. Após essa etapa, que configurou a coleta de dados, transcrevemos os discursos, fizemos uma leitura minuciosa, identificamos os termos mais recorrentes e procedemos uma análise para compor a próxima etapa que é a análise de conteúdo segundo os pressupostos de Franco (2005).

A análise de conteúdo permitiu-nos estabelecer indicadores que nortearam a categorização e a interpretação dos dados. E assim, verificamos aprendizados a partir da superação das dificuldades como uma potencialidade da prática pedagógica remota e que os desafios de se recriar continuamente são considerados como uma fragilidade, tendo em vista que, a longo prazo, gera um desgaste emocional, psicológico e profissional; pois, devido à falta de formação pedagógica adequada, a simples transposição do ensino presencial para a modalidade remota não é suficiente e compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Um caminho é a busca gradativa por novos saberes: é preciso saber, saber fazer, e ser. Afinal, nesse processo pandêmico, habilidades sociais e emocionais – empatia – nunca foram tão requeridas. Entretanto, em virtude da velocidade dos acontecimentos e da delicada situação econômica, social e educacional do país, esse percurso será de forma gradativa e deverá envolver muitos agentes em uma ação conjunta: capacitar profissionais e oferecer condições de trabalho adequadas para que o processo de ensino seja uma prioridade.

Prática docente: aspectos gerais

A prática docente é dotada de saberes próprios, construídos pelos professores no exercício de sua profissão. São as pesquisas sobre a prática que direcionam e orientam o caminho da formação docente (PIMENTA, 2005). Conforme enuncia Tardif (2000), o conhecimento profissional possui determinadas características que incluem, além da formação teórica, os saberes pragmáticos oriundos de situações e conflitos da prática profissional. Tal constatação revela a necessidade de definir e sistematizar esses saberes,

uma vez que a profissionalização do ensino é uma realidade iminente (TARDIF, 2014). Os professores, ao contrário do que por muito tempo se afirmou, são sujeitos de suas próprias ações. Isso significa que os profissionais do ensino não são apenas condicionados ao sistema que os domina, mas que também possuem autonomia cognitiva para agir de acordo com as condições que lhes são impostas (TARDIF, 2000).

Os saberes profissionais oriundos da prática docente, portanto, possuem algumas características fundamentais que os diferenciam dos saberes pertencentes a outros tipos de ofícios. Para Pimenta (2005), esses saberes não devem e não podem ser burocratizados ou adquiridos de forma mecânica. Segundo Tardif (2000, p. 13), a primeira característica consiste no fato de que “[...] os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo”. Eles carregam consigo as bagagens da história de vida escolar dos professores, de suas crenças internalizadas, das experiências iniciais executadas com e sem sucesso, e das experiências vividas ao longo da carreira que constroem sua identidade. O tempo torna-se, assim, um fundamento que sustenta os saberes dos professores (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Por conseguinte, outra característica é que os saberes do professor são diversos e plurais. De acordo com Garcia (1999), os conhecimentos dos professores envolvem não apenas os saberes pedagógicos, referentes às teorias, mas também o saber-fazer e o saber justificar suas escolhas práticas. Os profissionais docentes criam e recriam continuamente seu repertório de conhecimento, nutrindo-se de fontes variadas para tal: sua trajetória de vida, suas experiências escolares como aluno, os conhecimentos universitários, curriculares e sua própria experiência de trabalho. Esse conjunto de fontes forma um compêndio de saberes que se transformam mutuamente e atuam em função de atingir determinado objetivo no exercício da prática docente (TARDIF, 2000).

Uma terceira característica importante dos saberes profissionais é relativa à personalização. Conforme expõe Tardif e Raymond (2000), a atividade docente não se reduz a aspectos cognitivos, mas possui também fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos. Ela é realizada por sujeitos que incorporam e subjetivam conhecimentos providos de sentido para eles próprios. Isso quer dizer que não se pode estabelecer parâmetros únicos quando se trata dos saberes docentes: eles estão sempre situados em um contexto de vida específico, ou seja, no contexto de vida daquele profissional que o produz. Disso decorre também que o trabalho docente está atrelado ao contexto de atuação dos sujeitos (TARDIF, 2000).

Na tentativa de classificar os conhecimentos profissionais dos professores, autores como Shulman (1986) e Garcia (1999) construíram algumas categorias. No caso de Shulman (1986), os conhecimentos da docência dividem-se em: conhecimento pedagógico geral; conhecimentos dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento do currículo e conhecimento pedagógico do conteúdo. Já Garcia (1999) classifica os conhecimentos como psicopedagógicos, de contexto, de conteúdo e didático de conteúdo. O autor dá ênfase à necessidade de incluí-los no currículo da formação inicial de professores, na intenção de aproximar os conhecimentos universitários aos saberes da prática.

A pluralidade dos saberes docentes revela suas diversas origens através do tempo: na infância escolar, no ambiente familiar, na formação universitária e na inserção no mercado de trabalho. Tal determinação temporal dos conhecimentos profissionais implica a dimensão social que eles apresentam. Segundo Tardif e Raymond (2000), os professores estabelecem uma relação social com seus próprios saberes, o que os leva a questionar e avaliar criticamente determinações externas ao trabalho docente, como os saberes produzidos

pela universidade e repassados em sua formação; os saberes de outros atores escolares; e o saber curricular produzido a nível nacional. O conhecimento do currículo, declara Shulman (1986), permite que o professor compreenda as possibilidades disponíveis para trabalhar determinado assunto ou conteúdo.

Prática docente no ensino médio

No Brasil, o currículo do EM é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), instituída pela Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a). O documento é dividido em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas apresenta competências próprias que, para serem alcançadas, desdobram-se em um conjunto de habilidades. De acordo com o próprio documento, essas competências e habilidades estão articuladas às aprendizagens anteriores dos alunos, no Ensino Fundamental, de modo que têm por objetivo aprofundá-las, promovendo a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018b).

Como supracitado, o conhecimento acerca do currículo integra a totalidade dos saberes docentes e permite ao profissional emitir opinião sobre a efetividade das propostas apresentadas na prática. Nesse sentido, a pesquisa de Moraes, Santos e Mustafé (2019), ao entrevistar professores da disciplina de geografia do EM da Rede Estadual de Goiás, expôs a insatisfação desses profissionais a respeito da reforma do EM pela instituição da BNCC. Nas críticas explanadas, os professores destacaram o distanciamento das propostas descritas no documento com a realidade da sala de aula e a ênfase dada à instrumentalização técnica do aluno, focando em inseri-lo no mercado de trabalho.

Esses fatores denotam que a prática docente no EM é marcada por contradições fomentadas pela proposta curricular da etapa. Afinal, o mesmo documento que em sua redação expõe a necessidade de formar os estudantes integralmente é incisivamente criticado por professores que, em sua prática, atestam o desajustamento de suas competências e habilidades à realidade escolar.

Prática docente mediada pelo digital

O ensino na modalidade remota, como brevemente abordado no início da introdução, tornou-se uma alternativa para os sistemas escolares ao redor do mundo darem continuidade ao ano letivo em meio à pandemia. Contudo, é importante ressaltar seu caráter emergencial, bem como distingui-la da Educação a Distância (EaD). Como declara Arruda (2020), o atendimento aos alunos por intermédio das tecnologias digitais em função do fechamento das escolas não é o mesmo que replicar o modelo EaD, pois ele possui suas especificidades referentes ao planejamento prévio das atividades e direcionamento de estratégias. O ensino remoto emergencial, como o próprio nome indica, tem por finalidade o controle de contingências. Sendo assim, transpõe a prática pedagógica para o digital de maneira provisória, sem planejamento a longo prazo. Essa característica da modalidade privilegia as aulas síncronas, embora possa haver atividades que não ocorrem de forma simultânea (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Todavia, muitos alunos e professores tiveram dificuldade em se adaptar abruptamente a esse novo formato, uma vez que não houve preparo prévio para o uso das ferramentas digitais. O processo de aprendizagem sobre a utilização das tecnologias digitais, na maior parte dos casos, foi simultâneo à

aplicação das aulas remotas. Tratando-se do contexto do EM, percebemos que, apesar de os alunos nessa faixa etária possuírem autonomia para desempenhar as atividades remotas e terem habilidade com as ferramentas, as dificuldades relativas ao acesso às tecnologias digitais é um problema central, sobretudo quando se trata da educação pública. Dessa maneira, as secretarias estaduais de educação tiveram que se organizar, de forma a garantir a continuidade dos estudos aos alunos por meio de estratégias como canais de televisão e entrega de materiais impressos (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Em termos de prática docente, a modalidade remota favorece a abordagem transmissiva de conteúdo, uma vez que a intenção principal é evitar que se perca o ano letivo, transpondo as práticas efetuadas no ambiente de sala de aula presencial para o virtual. Entretanto, é sabido que essa não é e não deve ser a finalidade última da educação. Assim, como defendem Moreira, Henriques e Barros (2020), é necessário que a partir da experiência remota emergencial se compreenda a necessidade de implementar uma educação digital em rede de qualidade, comprometida com os novos desafios a serem enfrentados. Os autores ainda enfatizam que a transição de uma educação remota emergencial para uma educação digital em rede exige: planejamento e organização do ambiente virtual, para que os estudantes estejam a par do que aprenderão; estratégias de comunicação eficazes, que permitam uma troca real entre professor e aluno, e não a mera transmissão de informações; e um olhar rigoroso e seletivo da parte dos professores quanto às tecnologias e recursos digitais a serem utilizados.

Sendo assim, aliar essa nova necessidade – a de trilhar um caminho rumo à educação digital – a novos saberes se torna o passo inicial para substituir a formação puramente técnica e instrumental pela formação integral no âmbito digital. Nessa perspectiva, Moreira e Schlemmer (2020, p. 23) entendem a educação digital como “[...] um movimento entre atores humanos e não humanos que coexistem e estão em comunicação direta, não mediada pela representação, em que nada se passa com que um não afete o outro”. Dessa maneira, integram-se aos saberes descritos por Tardif (2000), Shulman (1986) e Garcia (1999) os saberes requeridos para migrar de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade que, como supracitado, transcendem a instrumentalização técnica e englobam as influências das tecnologias digitais nas vidas humanas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Materiais e métodos

Partindo da premissa de que as pesquisas na área de humanas e ciências sociais devem considerar seu objeto como um ser histórico, existindo em um determinado tempo e espaço com uma formação cultural e social específica, Minayo (2010, p. 39) afirma que toda investigação social precisa considerar a historicidade humana: “[...] respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos de curta, média e longa duração”.

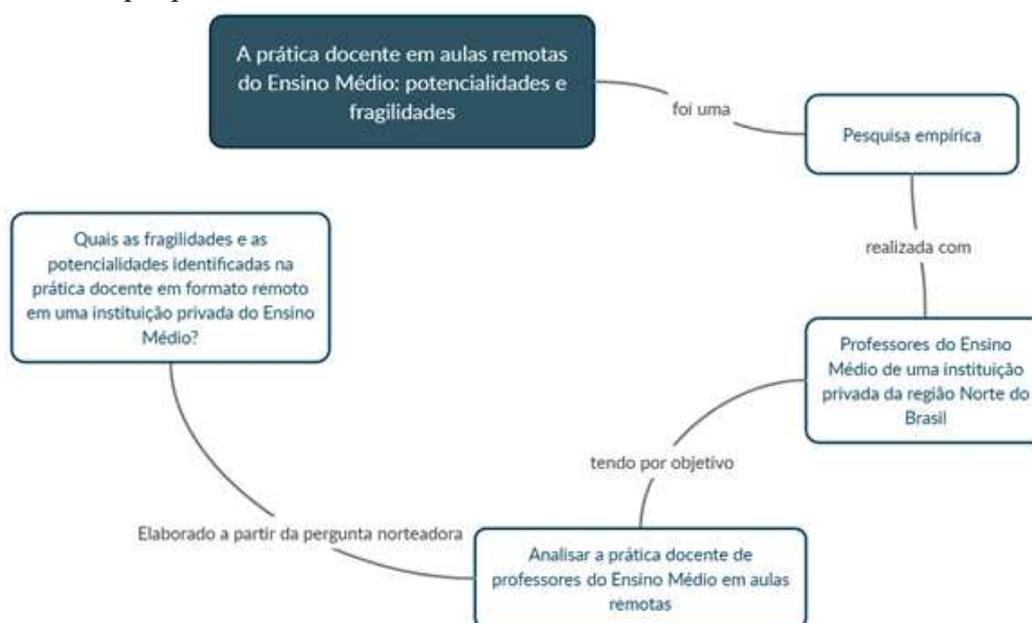
Minayo (2010) chama a atenção para o fato de que na pesquisa os sujeitos sociais são de um tempo e espaço determinados. Portanto, fatores como idade, religião, classe social e cultura têm um substrato comum de identidade com o investigador. Assim, “[...] a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho” (MINAYO, 2010, p. 42).

Nessa perspectiva, com o intuito de analisar as potencialidades e fragilidades da prática docente em aulas remotas do EM, um recorte espacial foi realizado e o grupo de participantes da pesquisa foi composto por professores do EM de uma instituição privada da região Norte do Brasil. Após definir o objeto da pesquisa e o grupo social, definimos qual metodologia aplicar a fim de alcançar os resultados.

Ao pensar o contexto das aulas remotas e associá-lo à prática docente, surgem indagações sobre o desenvolvimento desta última. Considerando as especificidades e o caráter emergencial da modalidade em questão, identificamos a necessidade de investigar as características da prática docente em formato remoto, qualquer que seja o nível ou etapa trabalhado, uma vez que a pandemia atingiu a todos. Assim, a pesquisa na qual aplicamos a técnica de grupo focal que relataremos neste trabalho partiu da seguinte questão norteadora: quais as fragilidades e as potencialidades identificadas na prática docente em formato remoto em uma instituição privada do EM? Desse modo, os sujeitos participantes da pesquisa foram cinco professores do EM, dos gêneros masculino e feminino, de uma instituição da rede privada localizada na região Norte do Brasil. Tendo a pesquisa como objeto de estudo a prática docente nas aulas remotas, definimos como objetivo analisar tal prática no contexto pandêmico.

Para fins de maior compreensão da estrutura geral da pesquisa realizada, elaboramos o mapa conceitual a seguir (Figura 1).

Figura 1. Estrutura da pesquisa realizada.



Fonte: As autoras.

Nesse percurso, optamos pela pesquisa qualitativa como eixo norteador e, em virtude do contexto em que adentramos ser novo – pandêmico e digital –, adotamos o método indutivo (investigação baseado na observação dos fenômenos naturais, considerando a experiência prática). Assim, optamos por aplicar a técnica de pesquisa grupo focal como meio de obter informações e dados para que, posteriormente, esses pudessem ser organizados de forma sistemática racional para análise.

Para o trabalho com grupo focal recorreremos ao livro “Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas”, de Bernardete Angelina Gatti, uma vez que a autora detalha todo o procedimento de forma bem minuciosa e ainda exemplifica. Considerando que o desenvolvimento desse recurso se dá a partir de um problema de pesquisa determinado – as fragilidades e potencialidades da prática docente em contexto de ensino remoto –, as questões a serem postas aos participantes necessitam de uma certa teorização sobre o tema. O grupo focal é uma técnica que possibilita coletar dados de um grupo de pessoas, de forma

homogênea ou heterogênea, em que há um diálogo, uma interação entre os participantes; os critérios para composição de participantes devem estar associados às metas da pesquisa, considerando a homogeneidade quanto às suas características (GATTI, 2005).

Quanto às variáveis a serem consideradas na composição do grupo, Gatti (2005) afirma que estas devem partir do problema a ser pesquisado, bem como do referencial teórico e da finalidade do trabalho. Uma vez definido o objetivo do estudo, dali se iniciará a delimitação dos participantes. Ainda, é necessária a visão de conjunto para que se identifique um traço comum entre as pessoas do grupo escolhido. O conhecimento sobre o grupo permite ao pesquisador, além da visão de totalidade, deliberar sobre variações desejáveis entre os membros, contribuindo com a pesquisa. Assim, com o problema definido, buscamos um grupo composto por seis professores do EM de uma rede privada de ensino da região Norte do Brasil – o traço em comum era pertencer à mesma instituição de ensino e serem do mesmo segmento educacional, mesmo com disciplinas curriculares diferentes.

Gatti (2005) sugere, com relação ao tamanho, que os grupos tenham de seis a doze participantes, pois, segundo a autora, grupos muito grandes limitam a participação. É recomendável não juntar pessoas que se conhecem muito, ou que conheçam o moderador do grupo, pois esse fator pode gerar a monopolização da discussão, prejudicando a interação mais livre e espontânea. Ademais, a autora também recomenda não fornecer detalhes prévios sobre a entrevista aos participantes, para evitar que eles preparem posicionamentos sobre o tema. O ideal é que o diálogo flua naturalmente.

Uma das características do grupo focal que o diferencia da entrevista é que há um mediador, uma figura que incita o diálogo, encoraja, faz apontamentos quanto ao tempo, e favorece que todos participem. Para desempenhar esse papel, o pesquisador deve elaborar previamente um roteiro, que Barbour (2008) chama de um guia de tópicos; o principal propósito é antecipar a discussão, imaginando quais serão as possíveis contribuições e respostas, o que pode ser feito a partir de um estudo-piloto dos guias de tópicos.

A confecção do roteiro foi feita em uma ação conjunta pelas pesquisadoras, com intuito de que ele norteasse o diálogo, possibilitasse ouvir a perspectiva de cada um, e que contemplasse apontamentos que respondessem às indagações propostas, considerando o objetivo e o objeto de pesquisa. Além da figura do mediador, as outras pesquisadoras desempenharam um papel importante de observadoras – fazendo registros das expressões e discursos.

Barbour (2008) destaca a recomendação de registrar todas as observações imediatas por parte dos pesquisadores acerca da discussão do grupo focal, compondo esse registro com impressões pessoais, características da dinâmica de grupo e sobre os participantes. Todos esses pontos ajudam na reconstrução das explicações emergentes no momento de análise, para que o pesquisador possa ter claro o grupo como unidade de análise, mas também a compreensão dos participantes individualmente.

O convite para participar dessa pesquisa foi conduzido pela pesquisadora Mireile Costa, que formou um grupo de *WhatsApp* com alguns professores conhecidos e os convidou, dizendo apenas a temática: suas experiências de aula remota neste período de pandemia da COVID-19. A escolha desse grupo de pessoas foi baseada no critério de serem docentes do EM, da rede privada de ensino e com formação em áreas de conhecimento diferentes, pois, o que propomos é um estudo de caso. Inicialmente, seis docentes aceitaram participar. Contudo, devido a problemas pessoais, um não pode entrar na reunião e as pesquisadoras optaram por conduzir com cinco participantes.

Desse modo, de acordo com Kitzinger (1994), não importa apenas o que esses profissionais pensam, mas sim, por quê pensam e como pensam. Logo, a pesquisa se restringiu a um grupo específico com intuito de considerar o contexto histórico de produção de suas falas e o sentido e significado que carregam, a linguagem como forma de expressão de suas experiências no cotidiano da sala de aula, que agora é dentro dos lares, na maioria das vezes.

Em virtude de uma das pesquisadoras ter proximidade com os profissionais que compõem o grupo, tivemos o cuidado de escolher outra pesquisadora para ser a mediadora. Ademais, os partícipes sabiam que se tratava de uma pesquisa, entretanto, não detinham a informação de qual temática se tratava, pois desse modo, a participação seria mais informal, natural e fluída.

Os pressupostos de Barbour (2008) foram seguidos. Contudo, em virtude do cenário pandêmico, o grupo focal não ocorreu em um espaço físico presencial – ele foi realizado em um ambiente virtual pelo aplicativo *Google Meet*, contando com recursos de gravação de vídeo e áudio. Assim, pudemos ver e rever as falas e expressões quantas vezes fossem necessárias sem perder nenhuma informação, fato que, talvez, não ocorreria no presencial. Além disso, como o espaço é importante para o desenvolvimento do grupo focal – estrutura, luminosidade, conforto, aconchego e os participantes estavam em suas casas – houve uma atmosfera de naturalidade e a experiência foi ótima para a pesquisa.

Após a aplicação da técnica, a transcrição das falas foi realizada e verificamos não só o discurso oral como também as expressões corporais, o que enriqueceu nosso trabalho. Após essa etapa, empreendemos a leitura atenta e minuciosa de Franco (2005) para compreender e aplicar análise de conteúdo a partir dos dados coletados no grupo focal. Análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um campo mais amplo da teoria da comunicação e tem como pressuposto a mensagem. Nesse ínterim, o signo linguístico – significante e significado – é importante. O significante é a representação gráfica, por meio de fonemas da palavra. Já o significado é a projeção imagética que você faz em sua mente. Desse modo, para apreender o significado de uma palavra, o repertório sociocultural do receptor é vital para o entendimento do que foi dito, assim como o contexto de enunciação. Confirmando, Franco (2005, p. 15) afirma:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Esse método de análise requer descobertas de relevância teórica. Um dado, ao ser analisado, deve estar relacionado a outro, criando uma teia, uma rede que trará um conhecimento novo. Logo, fazer inferências requer estabelecer comparações dos dados, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e sociedade. Essa situação se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Consoante com a preservação do contexto, as unidades de análise – palavra, tema – foram reduzidas a componentes, no intuito de classificação, em suas categorias, sem, entretanto, prejudicar a fidedignidade da análise. Por conseguinte, deu-se o momento de organização: escolha dos documentos, elaboração de indicadores, formulação de categorias que fundamentem a interpretação final, de acordo com Franco (2005).

Vale ressaltar que, de acordo com a abordagem teórica supracitada, três regras foram seguidas: exaustividade (configurar o contexto), representatividade (amostragem rigorosa, garantindo maior

relevância, significado e consistência) e homogeneidade (dados coletados seguem critérios precisos de escolha). De tal modo que, a partir dessas regras, foi possível elaborar os indicadores para, na sequência, avançar na construção das categorias de análise.

Essa categorização, de acordo com Franco (2005), é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto – por diferenciação – seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. O critério de categorização pode ser semântico (temático) ou sintático (verbos, adjetivos) ou ainda léxico (classificação segundo o sentido), ou expressivo (categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações da linguagem).

O caminho percorrido para definição das categorias originou-se das respostas dos participantes do grupo focal: as repetições, reiteraões de discurso, bem como suas expressões faciais e tom de voz, foram substrato para composição de nossa análise. Desse modo, pertinência, objetividade e fidedignidade ajudaram a fundamentar resultados férteis para alicerçar uma prática pedagógica alternativa e transformadora.

A figura 2, ilustra o caminho realizado para a análise de dados, segundo Franco (2005).

Figura 2. Análise dos dados



Fonte: As autoras.

Resultados e discussão

A priori, a aplicação de grupo focal usando plataformas *on-line* foi uma experiência ímpar e enriquecedora, pois rompeu barreiras geográficas, uma vez que duas das pesquisadoras residem na região Sul do país e o grupo focal foi realizado com docentes da região Norte do Brasil, de um determinado colégio em particular. Tal fato não seria possível, ou teria um alto custo, se fosse feito de forma presencial. Assim, acreditamos que as ferramentas tecnológicas têm muito a oferecer no campo da pesquisa acadêmica. Não obstante, um desafio foi o fuso horário, pois na região Norte são duas horas a menos que na região Sul, mas, tal fato foi administrado facilmente e de comum acordo.

A aplicação da técnica trouxe resultados mais abrangentes do que pensamos inicialmente e possibilitou novas perspectivas para futuros trabalhos. Esse grupo de professores apresentou algumas características interessantes, como simpatia, desenvoltura na fala, troca de experiências, reiteraões de discurso. Por ser um estudo de caso e os docentes trabalharem juntos a interação entre o grupo ocorreu de forma natural; contudo, não podemos deixar de mencionar que o roteiro utilizado foi fundamental para nortear a condução do processo. Além disso, a mediadora do grupo soube extrair de forma sutil, com suas breves considerações, detalhamentos e exemplos da prática docente desses profissionais.

Para a apresentação dos resultados, consideramos a necessidade de descrição dos participantes de acordo com sua formação, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Formação dos sujeitos participantes.

Participantes	Formação
Participante 01 (P01)	Matemática
Participante 02 (P02)	Ciências Biológicas
Participante 03 (P03)	Geografia
Participante 04 (P04)	Letras
Participante 05 (P05)	Física

Fonte: As autoras.

A análise dos dados obtidos se deu como um processo indutivo, de acordo com o que propõe Franco (2005), compreendendo a mensagem como ponto de partida que expressa um sentido e um significado, não podendo ser considerada como um fato isolado. Para tal, realizamos a transcrição literal de cada fala, a partir das gravações.

Em grupo, o segundo passo foi a descrição dos dados coletados, contrapondo as falas dos participantes com os registros realizados a partir das percepções das observadoras. Segundo Franco (2005, p. 25), “[...] a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. Sendo assim, organizamos a análise de acordo com o que é proposto pela autora. A primeira etapa se deu com a pré-análise, em que realizamos a leitura flutuante e destacamos alguns pontos, anotando comentários e possibilidades de unidades de registro. Inicialmente,

transcrevemos as falas dos participantes, revisamos essa etapa; pois, ela é fundamental para garantir a fidedignidade, posteriormente, iniciamos a leitura, embasada na teoria supracitada de Franco (2005).

Em um encontro on-line, realizamos a releitura das partes destacadas e dos comentários anteriormente anotados, assim como alguns procedimentos de exploração, em que desconstruímos a sequência lógica do texto, procurando agrupar as falas em novas marcações, com citações correspondentes. Por fim, definimos os índices que, a princípio, respondem nossa questão, que foram: dificuldades e práticas pedagógicas e, a partir deles, elaboramos os indicadores.

Referente ao índice dificuldades pedagógicas no âmbito tecnológico, os indicadores estabelecidos foram: uso das tecnologias para fins pedagógicos e dificuldades técnicas. Do mesmo modo, referente ao índice práticas pedagógicas, os indicadores estabelecidos foram: interação com a equipe a partir das práticas interdisciplinares; aprendizados a partir da superação das dificuldades e interdisciplinaridade: aplicação prática. Para cada indicador, destacamos os principais aspectos enunciados nas falas dos participantes, como está representado nas figuras 3 e 4 a seguir.

Figura 3. Dificuldades pedagógicas no âmbito tecnológico.



Fonte: As autoras.

Figura 4. Práticas Pedagógicas.



Fonte: As autoras.

Ressaltamos que “[...] uma vez escolhidos os índices, procede-se a construção de indicadores seguros e precisos” (FRANCO, 2005, p. 55). Para a categorização, utilizamos a categorização emergente, sendo que essas “[...] vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas” (FRANCO, 2005, p. 60). Tendo como base os indicadores já estabelecidos para a criação de categorias, seguimos os critérios propostos por Franco: exclusão mútua; pertinência; objetividade e fidedignidade e produtividade.

Por fim, encerraremos com o tratamento dos resultados obtidos a partir da categorização e interpretações, partindo da concepção de que a análise de dados “[...] exige um julgamento comparativo e, mesmo anteriormente a esse julgamento, é necessário haver a compreensão dos enunciados a serem classificados, a abstração do significado e do sentido das mensagens e a inferência das categorias classificatórias” (FRANCO, 2005, p. 16-17).

Com a intenção de responder a nosso problema de pesquisa – quais as fragilidades e as potencialidades identificadas na prática docente em formato remoto em uma instituição privada do EM – optamos por

separar as categorias emergentes em dois grandes blocos a fim de obter uma compreensão mais clara. As categorias selecionadas para responder ao problema são: aprendizados a partir da superação de dificuldades e os desafios de se recriar constantemente diante do cenário de prática remota.

Apesar de, em primeiro momento, termos optado por separá-las, cabe ressaltar aqui, que, em toda nossa reflexão e discussão retomávamos o quanto as fragilidades e potencialidades são complementares, apesar de antagônicas. Por esse motivo, consideramos que a separabilidade da resposta, aqui descrita, só se faz pela ordem da disposição no presente artigo, pois temos clareza do quanto estão conectadas e entrelaçadas, a cada fala e relato dos participantes.

Após a análise das falas, em contraponto com o referencial por nós selecionado anteriormente, destacamos que a grande potencialidade na prática docente nesse contexto remoto, por conta do cenário pandêmico, são os aprendizados adquiridos. No entanto, percebemos o quanto esses aprendizados se deram por uma necessidade de superar dificuldades impostas pelo período vivido. O grupo teve um movimento muito inspirador durante a aplicação do instrumento, pois, mesmo relatando dificuldades, voltaram seu olhar para os ganhos e conquistas provenientes delas.

Sendo assim, elencamos, dentro da categoria aprendizados a partir da superação de dificuldades, alguns pontos a serem observados. O primeiro deles consiste na superação pessoal. No exercício de olhar para sua trajetória durante o ano letivo – e como estavam no momento da aplicação do instrumento –, os participantes puderam vislumbrar tudo que já tinham alcançado e, de certa forma, emocionados e surpresos por atingirem coisas que não imaginavam. Esse ponto se confirma como é possível verificar na fala a seguir:

[...] eu tinha meio que, uma visão os, os alunos tinham uma visão da minha pessoa como alguém muito sério, muito rígido e eu quebrei esse gelo mesmo. Fiz coisas aí, que eu digo: “Meu Deus, eu não tô acreditando que eu tô fazendo isso não!” Isso muito foi legal cara, muito legal mesmo (P05).

Nesse trecho, fica evidenciado que os saberes docentes oriundos da prática pedagógica são adquiridos através do tempo (TARDIF, 2000) a partir das bagagens e experiências vividas na prática – o professor supera suas dificuldades e adquire novos aprendizados ao longo da carreira, construindo sua identidade. Além da superação pessoal de quebrar barreiras e avançar na missão de continuar exercendo a profissão, mesmo diante do cenário que estavam vivenciando, nos aprendizados relacionados diretamente com a prática docente, os participantes citaram por mais de uma vez alguns pontos que nortearam a construção de nossos indicadores. São eles: novos conhecimentos, novas habilidades, necessidade de maior flexibilidade, desafios diários a partir da necessidade de inovação, motivação em aprender com o uso de recursos e os aprendizados em pares a partir da interdisciplinaridade.

Tais indicadores vêm ao encontro da construção dos saberes pedagógicos enunciados por Garcia (1999), de modo que as escolhas para a prática docente se dão não apenas a partir das teorias, mas também com o saber-fazer e saber-justificar, com a necessidade de criar e recriar continuamente, a partir do contexto em que se dará sua prática. Podemos perceber esse aspecto na fala do participante a seguir:

[...] logo no início eu estava um pouco perdido, demorando para terminar os conteúdos, demorando além da conta, porque aquela preocupação, se os alunos estavam entendendo, porque essa mudança foi muito rápida! A gente vai se adequando né, tem que ir mudando, testando, comparando [...] até videoaulas de outros professores eu fui assistir para ver como se comportavam, ter um certo conhecimento dessa área. [...] Agora sim nós já chegamos, estamos acostumados a esse tipo de aula, agora tenho uma dificuldade menor, mas você fica meio se perguntando será que está dando certo? Será que estão entendendo? (P05).

O grupo em questão, por diversas vezes, citou a interdisciplinaridade e como essa prática trouxe um aprofundamento maior dos objetos de estudo trabalhados, interação entre os professores, além de mais participação, mais interesse e melhores resultados por parte dos alunos. Como afirma Tardif (2000), o profissional docente se nutre de diferentes fontes a fim de atingir os objetivos da prática docente, entre eles, a aprendizagem por pares com os colegas ao seu redor e os alunos dentro desse contexto.

Na intenção de subjetivar conhecimentos que tenham sentido para si, os profissionais da educação não reduzem sua atividade docente a aspectos cognitivos, ela está, também, ligada a fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos, segundo Tardif e Raymond (2000). Tais fundamentos ficaram muito perceptíveis nesse contexto de pandemia e na busca do grupo em realizar práticas interdisciplinares como forma de aprendizado coletivo e objetivando melhores resultados com seus alunos.

[...] foi quando a gente trabalhou juntos, quando a gente se reuniu para fazer alguma atividade interdisciplinar, aí a gente viu os nossos alunos participarem. [...] Não só a linguagem, não só humanas, a gente uniu exatas, com Ciências da Natureza. [...] Então quando a gente alinhou essas plataformas moderníssimas, os streamings com o nosso trabalho e com a mistura de áreas, aí foi fantástico. Foi muito bom, não só para eles, para nós também. Eram atividades que eu relaxava mais mesmo, ficava mais à vontade mesmo, porque justamente sabia que a participação deles era melhor. Então eles estavam ali mesmo, de corpo e alma presentes nessas atividades. Diferentemente nas aulas presenciais em que eles estão só de corpo, mas não estão de alma presente (P04).

Eu acho que esse legado de troca de experiências, a gente vai levar para sempre mesmo. A gente já fazia, mas era com menos ênfase, mas não com tudo que fizemos esse ano. Isso foi um marco (P01).

Os relatos do grupo sobre a prática interdisciplinar elucidam o aprendizado a partir da superação de dificuldades – esse se deu também a partir da interação entre eles em busca de respostas diante da reflexão diária sobre sua prática. Tais aprendizados são perceptíveis nos indicadores como a visão positiva do grupo em relação ao contexto, como uma oportunidade, a ajuda mútua a partir das habilidades de cada um, a troca de experiências, o interesse em áreas diferentes das suas, a construção de afinidades, além do aprendizado entre pares que intensificou a união do grupo, a compreensão, o reconhecimento do outro e a cumplicidade.

Por outro lado, ao citar as dificuldades pedagógicas vivenciadas nesse período, percebemos que elas estavam vinculadas ao âmbito tecnológico, subdivididas em dois índices: a dificuldade técnica, que contempla a utilização dos recursos tecnológicos, a necessidade de aquisição de recursos, a dificuldade de acesso à internet, as interferências externas por ter que adaptar o espaço de sala de aula dentro de suas casas e os custos financeiros envolvidos, como aumento de luz e a manutenção dos recursos tecnológicos. O segundo índice se deu a partir do uso de tais tecnologias como única opção para os fins pedagógicos, em que temos os seguintes indicadores: a diferença entre dar aula de forma remota ou presencialmente, a participação e a falta de interação dos alunos, a falta de motivação e cansaço por parte dos professores, as dificuldades na mediação de conteúdo – por não ter o acompanhamento presencial da aprendizagem –, a gestão do tempo, o desafio de falar a linguagem do adolescente nas aulas remotas, a saúde física e emocional do professor e a ausência de formação prévia.

Nós estamos trabalhando com adolescentes do EM e nosso primeiro grande desafio é fazer os adolescentes virem assistir a aula on-line. A segunda é participar, né... Tudo bem, eu vou... liguei meu computador, eu liguei aqui na nossa aula, mas eu não tô afim de participar, eu o aluno fica lá só de... de... logado, de corpo presente, mas espírito ausente, ele ainda tá lá, deitado, dormindo, então assim... Minha maior dificuldade é porque eu falo a manhã inteira sozinha, né, os alunos não interagem (P04).

As dificuldades pedagógicas citadas encontram apoio na pesquisa de Moraes, Santos e Mustafé (2019), ao mencionarem que mesmo com um documento (BNCC-EM) que expõe a necessidade de formação integral dos estudantes, na realidade tem-se o desajustamento das competências e habilidades para desenvolver tal formação. No entanto, o estudo revela que tais dificuldades seriam provenientes da falta de formação e despreparo dos professores para tal cenário de aulas remotas.

Entretanto, o que se observa é que, mesmo em meio a essas fragilidades, o trabalho coletivo, interdisciplinar, possibilitou aos professores construir novos saberes práticos, aprender coletivamente, superar dificuldades e, com tal postura, os alunos experimentaram novas formas de aprendizagem. Não podemos reduzir a fragilidade desse momento às dificuldades vivenciadas pelos professores, pois elas não os pararam; pelo contrário, a superação delas foi o que os manteve em movimento. Essa sinergia da equipe possibilitou que os saberes experienciais fossem validados, sob a forma de *habitus*, e habilidades de saber-fazer e de saber-ser, de acordo com TARDIF (2014).

Conclusão

Sem dúvidas, a COVID-19 mudou tudo o que conhecíamos e estávamos vivenciando na educação. De forma rápida e abrupta, professores e alunos tiveram que se reinventar para continuar ensinando e aprendendo com qualidade, diariamente. A presente pesquisa nos possibilitou um novo olhar para quais são as potencialidades e fragilidades experienciadas na prática docente nesse momento.

Vimos no professor um grande anseio de superar as dificuldades que surgiram durante o caminho e ressignificá-las como oportunidade de aprendizado. Outro ponto que nos chamou atenção foi a união e a compreensão em se apoiarem uns nos outros, aprendendo com os pares, mas também como possibilidade de melhorar a prática docente e adquirir resultados de participação e interação com seus alunos. A interdisciplinaridade, mencionada tantas vezes pelo grupo, foi uma surpresa positiva, dado o cenário remoto, e que tem grande potencial para ser objeto de estudo em pesquisas futuras.

Não podemos e nem devemos, de maneira alguma, destacar nessa prática, um foco positivo gerado a partir da pandemia. Os professores aprenderam muito, e sabemos que a educação jamais será a mesma, mas temos clareza que isso se dará apesar do atual cenário e não graças a ele. Por esse motivo, a palavra escolhida para o problema de pesquisa completou de maneira sincera o resultado a que chegamos: as fragilidades se fizeram presentes em todas as falas e posturas assumidas por nossos entrevistados, pois essa é uma característica predominante do contexto vivenciado por eles.

Sendo assim, os professores vivem um momento repleto de dificuldades e inseguranças e, mesmo com elas, seguem exercendo seu papel e recriando seus saberes pedagógicos constantemente. Contudo, esse movimento é frágil por demandar também as famigeradas competências socioemocionais, para além da reflexão sobre a prática pedagógica que vivenciávamos quando Garcia (1999) mencionou o recriar como fonte de nutrição para aquisição de novos saberes pedagógicos. Nesse jogo marcado por incertezas, assumem-se, de maneira ainda mais incisiva, as subjetividades dos professores como parte de todo o processo, desde a ressignificação da prática no contexto atual, até o reconhecimento das dificuldades e da busca por superá-las.

Referências

- ALVES, L. R. G. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 574-593. 2016. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3835>>. Acesso em 29 mar. 2021.
- ARRUDA, E. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, 27-37. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- KITZINGER, J. The methodology of focus groups studies: the important interaction between research participants. **Sociology of Health and Illness**, v. 16, n. 1, p. 103-121. 1994. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9566.ep11347023>>. Acesso em 27 mar. 2021.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- MORAES, I. D. C.; SANTOS, L. A.; MUSTAFÉ, D. N. Professores de geografia do ensino médio em Goiás e reformas curriculares: influências na prática docente. **Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, 14., 2019, Campinas. Anais... Campinas: 2019. p. 3539-3552. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3177/3040>>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364. 2020. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 1-35. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-60.
- PRETTO, N. L. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14. 1986.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24. 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 25 mar. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERCELLI, L. C. A. Aulas remotas em tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de Mestrado Profissional em Educação. **Revista @mbiente e educação**, v. 13, n. 2, p. 47-60. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Submetido em: 24.06.2021

Aceito em: 03.02.2021